

**Hegemonie und  
Gegen-Hegemonie  
als pädagogisches  
Verhältnis**

**Antonio Gramscis  
politische Pädagogik**



**2,00 €**

*Hamburger Skripte 15*

# **Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis**

## **Antonio Gramscis politische Pädagogik**

Hrsg.: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg e.V.  
Hamburg, Dezember 2006  
2,00 €

### Bestellhinweise

Die Hamburger Skripte können in gedruckter Form bezogen werden. Hierzu ist entweder eine Einzahlung auf unser Konto (Hamburger Bank – BLZ 20190003 – Kto. 88169707) oder die Einsendung von Briefmarken jeweils in Höhe des Einzelpreises zzgl. 1,44 € Porto an unsere Anschrift erforderlich. Außerdem können die Hamburger Skripte kostenfrei von unserer Website heruntergeladen werden.

**Rosa-Luxemburg-Bildungswerk.**  
**Hamburger Forum für Analyse, Kritik und Utopie e.V.**

c/o Treffpunkt St. Georg | Zimmerpforte 8 | 20099 Hamburg | Telefon 040 - 29 88 24 35  
info@rosa-luxemburg-bildungswerk.de | www.rosa-luxemburg-bildungswerk.de

## Vorwort

Die Beschäftigung mit den Schriften Antonio Gramscis, dem langjährigen Vorsitzenden der Kommunistischen Partei Italiens, erfuhr in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts in Deutschland einen ersten Höhepunkt. Das Werk des marxistischen Theoretikers, der als einer der Wenigen die Niederlage der Arbeiterbewegungen nach dem ersten Weltkrieg in den Ländern des Westens analysierte und brauchbare Schlussfolgerungen für eine linke, revolutionäre Politik zog, wurde in weiten Teilen der politischen und gewerkschaftlichen Linken aber auch in den Neuen Sozialen Bewegungen und darüber hinaus genutzt, um Antworten auf die Siegeszüge des Kapitalismus zu suchen.

Nachdem es in den Umbrüchen der neunziger Jahre grundsätzlich unpopulärer war, sich mit marxistischer Theorie zu beschäftigen, scheint sich seit einiger Zeit eine gewisse Gramsci-Renaissance zu entwickeln. Im deutschsprachigen Raum ist sicherlich die vollständig vorliegende Ausgabe seiner Gefängnisschriften hierfür dienlich. Aber auch die teilweise verblüffende Aktualität seiner Ansichten dient der verstärkten (Wieder-)Beschäftigung.

Das Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg hat gemeinsam mit der „Projektgruppe Hegemonie“ die Ringvorlesung an der Hamburger Universität im Wintersemester 2006/07 durchgeführt, bei der Prof. Wolfgang F. Haug, Prof. Frigga Haug, Bernd Röttger, Prof. Frank Deppe, Dr. Ulrich Brand und Andreas Merkens Vorträge zur politisch-praktischen Auseinandersetzung mit Antonio Gramsci hielten.

Der überarbeitete Vortrag von Andreas Merkens liegt hiermit vor. Ein Text, der nicht nur für Aktive im Bildungsbereich von Interesse sein dürfte, sondern auch für diejenigen, die in den Transformationsprozessen der politischen Linken engagiert sind. Schließlich werden ausführlich Probleme von Führung, Führungsverhältnissen und Geführten thematisiert, die wahrlich eher zu den Schwachpunkten in den Debatten der Linken zählen.

Diese Publikation entstand mit freundlicher finanzieller Unterstützung der Rosa-Luxemburg-Stiftung in Berlin.

*Meinhard Meuche-Mäker*  
*Rosa-Luxemburg-Bildungswerk e.V.*

Andreas Merkens<sup>1</sup>

# Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis

## Antonio Gramscis politische Pädagogik

Wohl keine andere Kategorie bestimmt so nachhaltig die Wahrnehmung des italienischen Marxisten Antonio Gramsci, wie der Begriff der *Hegemonie*. Aber so zahlreich die hegemonietheoretischen Rückgriffe auf Gramsci sind, so vielfältig, ja disparat sind auch die hegemonietheoretischen Schlüsse, die aus seinen Arbeiten gezogen werden.<sup>2</sup> Das verwundert freilich nicht. Denn zum einen gilt, dass eine so explizit politische Kategorie, stets Ausdruck ihrer Zeit ist, das heißt, wir haben es hier mit einer Begrifflichkeit zu tun, die, historisch-spezifisch angeeignet, selbst in politische Deutungskämpfe eingebunden ist. Darüber hinaus kommt verstärkend hinzu, dass jede Darstellung und Aneignung von Gramscis Hegemonieverständnis mit der Tatsache konfrontiert ist, keine elaborierte Hegemonietheorie vorzufinden. Gramsci hinterläßt kein abgeschlossenes Werk, in dem sich über die Jahre ein *einheitlicher* Hegemoniebegriff herausgebildet hätte, auf dessen klar strukturierter Gliederung sich zurückgreifen ließe. Sollte ich dennoch Gramscis Hegemonieansatz, so wie er derzeit, zu mindestens im deutschen Sprachraum in der Regel aufgegriffen wird, einmal in zwei Sätzen festhalten, ich käme auf folgende Aussage:

Gramsci ist ein marxistischer Theoretiker, der die politische und kulturelle Transformation des Kapitalismus durchdacht hat und hierbei die Dimensionen der alltagspraktischen und kulturellen Vergesellschaftung aufnimmt. Seine Hegemonietheorie zeigt die Integrationskräfte der bürgerlichen Klasse auf, ihre anhaltende historische Fähigkeit zur politischen Initiative und Wandlungsfähigkeit.

Gramsci tritt hier vor allem als Theoretiker bürgerlicher Hegemonie auf. Wir könnten vielleicht auch sagen, als Theoretiker, der die Niederlagen sozialistischer und kommunistischer Revolutionsversuche durchdenkt. Frank Deppe hat, mit Blick auf eben diese Rezeption einmal kritisch formuliert, dass, so wertvoll Gramscis hegemonietheoretische Überlegungen für ein Verständnis der Umbruchskrisen des Kapitalismus

---

<sup>1</sup> Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um das überarbeitete Manuskript einer Vortragsveranstaltung, die im Rahmen der öffentlichen Vorlesungsreihe "Mit Gramsci arbeiten", in Kooperation mit dem Rosa-Luxemburg-Bildungswerk Hamburg, am 13.12.2006 an der Universität Hamburg, stattgefunden hat.

<sup>2</sup> Einen Überblick über die theoretischen Aneignungen Gramscis, bietet das Stichwort "Gramscianismus" (Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd.5)

auch sind, ihn hierauf zu beschränken, hieße, nur einen "halben Gramsci" (Deppe, 1988, 56) zu präsentieren: Einen akademisierten, der soziologisch und ideologietheoretisch reduziert ist. Der "ganze Gramsci", so Deppe sinngemäß weiter, ist der marxistische Theoretiker, der die Problematik der Hegemonie seiner Zeit immer auch in der Perspektive einer neuen revolutionären Strategie durchdenkt, der die geschichtliche Handlungsfähigkeit der subalternen Klassen anstrebt. Tatsächlich ist für Gramsci der Verständnisprozess des Hegemonialen, stets an das Ringen der subalternen Kräfte gebunden, 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.

Vielleicht ließe sich sagen, dass Antonio Gramscis *politische Pädagogik* in besonderer Weise, die *Gleichzeitigkeit* von Hegemonie und Gegen-Hegemonie repräsentiert. Zu mindestens möchte ich im folgenden versuchen, unter Rückgriff auf Gramscis Politische-Pädagogik, den 'ganzen Gramsci' in den Blick zu nehmen.

### Ausgangspunkt: Gramscis Kritik des Ökonomismus

Gramscis Überlegungen zur Hegemoniefrage nehmen ihren Ausgang in der scharfen Kritik, an der seiner Zeit vorherrschenden marxistischen Politik- und Machtheorie, die weites gehend in ökonomistischen Deutungszusammenhängen gefangen war:

*"Der (als wesentliches Postulat des historischen Materialismus dargestellte) Anspruch, jede Schwankung der Politik und der Ideologie als einen unmittelbaren Ausdruck der Struktur hinzustellen und darzulegen, muß theoretisch als primitiver Infantilismus bekämpft werden, oder praktisch muß er bekämpft werden mit dem authentischen Zeugnis von Marx als Verfasser konkreter politischer und historischer Werke." (GH 4, 878)*

Von der sozialistischen Bewegung wurde die kulturelle Stärke und ideologische Überzeugungskraft des bürgerlichen Gesellschaftsmodells weitgehend verkannt. Die Parteien der zweiten und später der dritten Internationale, folgten einer Lesart, die von der generellen kulturellen und ideologischen Dekadenz der Bourgeoisie ausging, die durch die Entfaltung der Produktivkräfte an ihre historischen Grenzen gestoßen sei, während das Proletariat schon bald als geschichtsmächtiger Akteur an seine vorbestimmte Stelle treten werde.<sup>3</sup> Entsprechende Interpretationen des gesellschaftlichen

---

<sup>3</sup> Exemplarisch für diese Sichtweise: der führende deutsche Sozialdemokrat Karl Kautsky in einer 1892 verfassten Erläuterung des Erfurter Programms: "Wir halten den Zusammenbruch der heutigen Gesellschaft für unvermeidlich, weil wir wissen, dass die ökonomische Entwicklung mit Naturnotwendigkeit Zustände erzeugt, welche die Ausgebeuteten zwingen, gegen dies Privateigentum anzukämpfen (...)." (Kautsky, 1892, zitiert nach Schreiber, 1989:77). Gramsci hat sich in den Gefängnisheften vor allem mit dem Werk von Nicolaj Bucharin auseinandergesetzt (Theorie des Historischen Materialismus, Gemeinverständliches Lehrbuch der Marxistischen Soziologie", dt.: Hamburg, 1922) Das Lehrbuch Bucharins wird für Gramsci in den Gefängnisheften (insb. Heft 11) zum Gegenstand

Werdens, stellen keinerlei analytisches Handwerkszeug zur Verfügung, die eigene realgeschichtliche Ohnmächtigkeit und Passivierung zu verstehen: Das Scheitern der revolutionären Arbeiterbewegung und die sich abzeichnende autoritäre Erstarrung der Sowjetunion. Die Verfestigung aber auch die Transformation bürgerlicher Herrschaftsformen, in ihren Spielarten des amerikanischen Fordismus wie des italienischen Faschismus. All das erforderte für Gramsci eine kritische Aufarbeitung, ein Überdenken bisheriger, als unumstößlich geltender Gewissheiten.

Statt also weiterhin die politischen, ethischen und kulturellen Dimensionen gesellschaftlichen Werdens einzig und unmittelbar aus den Bewegungen der ökonomischen Struktur abzuleiten, galt es eine Theorie zu entwickeln, die über einen binären 'Basis-Überbau-Dualismus' hinaus reicht, die den historisch vermittelten Zusammenhang von Produktions- und Lebensweise durchdenkt. Viele Schlüsselbegriffe und theoretische Entwürfe der Gefängnishefte, allen voran die Kategorie der Hegemonie, entstehen so als Alternativentwurf zu den objektivistischen Interpretationen gesellschaftlicher Entwicklung:

*"Deshalb kann und muss man den Ökonomismus nicht nur in der Theorie der Geschichtsschreibung bekämpfen, sondern auch und besonders in der politischen Theorie und Praxis. Auf diesem Feld kann und muss der Kampf geführt werden, in dem der Hegemoniebegriff entwickelt wird."* (GH 13,1571)

### **Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis**

Um mit reduktionistischen Deutungen von Herrschaft zu brechen, schlägt Gramsci vor, den forschenden Blick zunächst auf die Prozesse des *Konsensus* zu richten, wie er sich zwischen Herrschenden und Beherrschten, zwischen Regierenden und Regierten in bürgerlichen Klassengesellschaften herausbildet. Er lehnt es damit ab, die Analyse von Herrschaft, ausschließlich auf die Momente der Gewalt und der Repression zu reduzieren. Denn auf Hegemonie basierende Herrschaftsformen ringen stets darum, eine spezifische Balance zwischen den Elementen des Zwangs und des Konsens zu erreichen, in der jedoch die integrativen, das heißt, die auf Zustimmung und Loyalität gerichteten Momente auf Dauer die Oberhand behalten:

*"Die 'normale' Ausübung der Hegemonie auf dem klassisch gewordenen Feld des parlamentarischen Regimes zeichnet sich durch eine Kombination von Zwang und Konsens aus, die sich die Waage halten, ohne das der Zwang den Konsens zu sehr überwiegt, sondern im Gegenteil vom Konsens der Mehrheit, wie er in den sogenannten Organen der öffentlichen Meinung zum Ausdruck kommt, getragen erscheint."* (GH 1, 120)

Tatsächlich wird keine Herrschaft, so Gramsci, über einen langfristigen Zeitraum ausschließlich auf der Basis von Gewalt und Zwang bestehen können. Zudem hat die

---

einer intensiven und kritischen Auseinandersetzung, in der die objektivistische Auslegung des Marxismus kritisiert wird.

Geschichte gezeigt, dass 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. Der bürgerlichen Gesellschaft schreibt Gramsci dagegen die historische Fähigkeit zu, eine Dialektik von Herrschaft und Konsens in Kraft gesetzt zu haben, die sich als "*Hege- monie gepanzert mit Zwang*" (GH 4, 783) artikuliert.

Dieser Einheit von Zwang und Konsens entspricht die Einheit von *Führung* und Herrschaft. Denn die Ausübung gesellschaftlichen Konsens, so Gramsci, setzt die Fähigkeit der Hegemonialen oder der nach Hegemonie strebenden Gruppe voraus, ihre Ideen, ihre Werte und Normen als *führend* durchzusetzen. Er schreibt, dass sich die Hegemonie "*einer gesellschaftlichen Gruppe auf zweierlei Weise äußert, als 'Herrschaft' und als 'intellektuelle und moralische Führung'*" (GH 8, 1947). Herrschaft und Führung treten damit ineinander, doch wird Führungsfähigkeit zur Voraussetzung:

*"Eine gesellschaftliche Gruppe kann und muss sogar bereits führend sein, bevor sie die Regierungsmacht erobert (dass ist eine der Hauptbedingungen für die Eroberung der Macht); danach, wenn sie die Macht ausübt und auch fest in den Händen hält, wird sie herrschend, muss aber weiterhin auch 'führend' sein."* (GH 8, 1947)

Entscheidend an dieser Stelle ist, dass die Hegemonie eines politischen Akteurs, sei es als Partei oder auch als soziale Bewegung, sich erst über ihre *Führungskompetenz* realisiert. Dabei wird Führung als Fähigkeit verstanden, eine politische, aber auch eine moralische und kulturelle Ausstrahlungskraft zu entwickeln, die über das eigene Lager hinaus wächst, die orientierend für das Denken und die kulturelle Lebensweise einer Mehrheit der Gesellschaft ist. In seinen hegemonietheoretischen Studien greift Gramsci auf verschiedene historische Ereignisse zurück, die ihm diesen Prozess veranschaulichen. Dabei gilt ihm insbesondere die französische Revolution, als ein anschauliches Beispiel für die Tatsache, dass die ideologische wie die kulturelle Vorarbeit der bürgerlichen Revolutionäre, auf der Ebene der Literatur, des Theaters, wie der politischen Agitation, sie bereits vor dem unmittelbaren militärischen Umsturz zur führenden Klasse werden ließ. Und diese führende Stellung im Vorfeld der Revolution schaffte erst die Voraussetzungen dafür, dass die Herrschaft der europäischen Königshäuser schließlich auch militärisch zu Fall kam.

*"Jede neue Komödie von Voltaire, jedes neue Pamphlet wurde zum Funken, der die schon zwischen den Staaten und Regimen bestehenden Verbindungswege übersprang und dieselben Zustimmungsaussagen, dieselben Gegner überall und zur gleichen Zeit vorfand. Die Bajonette der napoleonischen Heere trafen auf einen Weg, der bereits durch eine unsichtbare Armee von Büchern und Broschüren gebnet worden war."* (Gramsci, *Sozialismus und Kultur*, 27f)

Die Überlegungen zur hegemonialen Bedeutung von *Führung* sind für Gramsci der Ausgangspunkt, um die Hegemoniefrage ins politisch-pädagogische zu übertragen. Führung und Pädagogik finden sich grundlegend miteinander verknüpft, denn Füh-

nung ist für Gramsci Struktureigenschaft jeder pädagogischen Beziehung. Die Fähigkeit nachhaltiger Führungsstärke aber auch die Prozesse der Aufkündigung konsensualer Führungskraft, stellen sich für Gramsci wesentlich als ein *pädagogisches* Verhältnis dar.<sup>4</sup> In Gramscis politisch-pädagogischer Interpretation von Führung tritt dieses Führungsverhältnis nun aus der nur interpersonellen Erzieher-Schüler-Perspektive heraus und expandiert zu einem gesamtgesellschaftlichen Strukturverhältnis. Gramsci verknüpft sein Analyse von hegemonialen Führungsfunktionen, -prozessen und -praxen dabei grundlegend mit pädagogischen Konzepten und Deutungsansätzen. Denn Führung vergesellschaftet sich für ihn, sei sie politisch, kulturell oder moralisch-ethisch ausgerichtet, vor allem in pädagogischen Formen, die vornehmlich in den intermediären, also den zivilgesellschaftlichen Räumen von Gesellschaft Fuß fassen und im Netzwerk von Diskursen, Wissen und Institutionen von den Akteuren angeeignet werden. Das heißt, in hegemonial legitimierten Gesellschaften, also dort wo die Produktion von Loyalität, von Akzeptanz und Konsens vorrangig ist, findet das Regieren wesentlich pädagogisch vermittelt statt. Das pädagogische Verhältnis verlagert sich hier auf das gesellschaftliche Terrain der politisch-ethischen, der kulturellen und der ideologischen Sinnstiftung des Sozialen. Jede hegemoniale Politik, die auf Zustimmung und Überzeugung ausgerichtet ist, die darauf angewiesen ist ihre spezifische Welt- und Lebensdeutung als führend durchzusetzen, setzt für Gramsci ein pädagogisch angeleitetes Handeln der Regierenden voraus. Und schließlich werden die Beziehungen von Herrschern und Beherrschten, derart erst in hegemoniale Beziehungen von Regierenden und Regierten, beziehungsweise von Führenden und Geführten transformiert. Ein Ansatz, der Gramsci zu einer expansiven Auslegung des Pädagogischen führt, als ein Strukturverhältnis, das in entwickelten bürgerlichen Gesellschaften zur Binnenstruktur hegemonialer Herrschaft heranwächst:

*“Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht nur auf die spezifisch ‘schulischen’ Beziehungen eingegrenzt werden (...). 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 Anhängern, zwischen Führenden und Geführten, zwischen Avantgarden und dem Gros der Truppen. Jedes Verhältnis von ‘Hegemonie’ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis (...).”*(GH10/II, 1335)

Seine gesellschaftspolitische Auslegung des Pädagogischen führt Gramsci in den Gefängnisheften dazu, die erzieherische Struktur von Hegemonieverhältnissen entlang von Themen zu beleuchten, die gemeinhin nicht als pädagogische Theorie- und Handlungsfelder angesehen werden. Kulturelle Vergesellschaftungspraxen, ideologische Formen und ihre soziale Vermittlung, ebenso wie politische Regierungsweisen

---

<sup>4</sup> Die Pädagogik ist bereits durch ihre begriffliche Herkunft fundamental mit der Praxis der Führung verbunden. Im klassischen Griechenland hatte der *Pädagoge* als *Knabenführer* die Aufgabe, ausgewählte Knaben den Philosophen zur Erziehung zuzuführen. So leitet sich auch das griechische Wort für Pädagogik *‘paideia’* aus den griechischen Wörtern *‘pais’* (Knabe) und *‘agogein’* (führen) ab. Der Begriff der *‘Führung’* beschreibt daher zugleich einen originär pädagogischen Vorgang.



auf der Ebene von Staat und Zivilgesellschaft, werden derart immer auch als erzieherisch angeleitete Verhältnisse hinterfragt, durch welche sich die konsensuale Beziehung von Führenden und Ge-Führten reproduziert. Wobei das erzieherische sich für Gramsci nicht notwendig als eine unmittelbares Führungsverhältnis ausdrückt, in welchem eine erzieherische Vorgabe ausschließlich geplant, nach Vorgabe eines Erziehungsplanes etwa, realisiert wird; vielmehr ist es die Artikulation von immer auch beiläufigen und untendierten Momenten, die freilich zielgerichtet von zivilgesellschaftlichen Akteuren und Kräften zu einem gesellschaftlichen Ganzen zusammengeführt werden, die politisch-pädagogische Wirkungsmacht entfalten können.

Eine herausragende Ebene, auf der Gramsci die pädagogische Artikulation von Hegemonie nachvollzieht, ist die wachsende Bedeutung erzieherischer Initiativen und Politiken des Staates. In Ergänzung zu den repressiven Zwangsapparaten verdichten sich diese in den bürgerlichen Gesellschaften mittels staatlicher und zivilgesellschaftlicher Institutionen zu einem wesentlichen Moment hegemonialer Regierungstätigkeit. Ich möchte auf diesen Zusammenhang etwas ausführlicher eingehen, weil hier Gramscis politisch-pädagogische Deutung von Hegemonie explizit wird.

### Der erzieherische Staat

Für Gramscis Staatsverständnis ist zunächst einmal zentral, dass es sich nicht auf die staatlichen Formen im engeren Sinn, also den Verwaltungsapparat, die Polizei oder die staatlichen Bildungsinstitutionen beschränkt. Denn die hegemoniale Etablierung bürgerlicher Herrschaft, so Gramsci, geht historisch mit der Herausbildung eines neuen, eines *erweiterten* Staatstypus einher. Der bürgerliche Staat stellt sich ihm daher als ein *'integraler Staat'* dar, der sich in verzweigten Formen regulierend in die Zivilgesellschaft erstreckt. Das heißt, in Gramscis Politikverständnis greifen Staat und Zivilgesellschaft ineinander, ihre Unterscheidung ist seines Erachtens rein methodisch zu begründen, jedoch nicht analytisch gerechtfertigt, den im wirklichen Leben, verschmelzen politische Gesellschaft und Zivilgesellschaft zunehmend (GH 3,499). Auch in Gramscis politisch-pädagogischer Deutung des Staates, sind neben Schulen, Universitäten oder den Gerichten, die unmittelbar staatlich sind, die *"Vielzahl sogenannter privater Aktivitäten und Initiativen"* (GH 8, 1043) entscheidend, die gesellschaftliche Erziehungsfunktion übernehmen und den pädagogischen *"Apparat der politischen und kulturellen Hegemonie der herrschenden Klasse"* (ebenda) bilden. Gemeinsam zeichnet diese Instanzen ein erzieherisches Wirken aus, das auf die Hervorbringung von moralischen Einstellungen, Kompetenzen und Fertigkeiten gerichtet ist. Mit Blick auf diese pädagogischen Praxen schlägt Gramsci daher vor, den modernen bürgerlichen Staat als erzieherischen Staat aufzufassen, der über eine Vielzahl von 'Hegemonialapparaten' pädagogisch in die Zivilgesellschaft hinein wirkt, der Reformen im Bereich der Sitten, der Gebräuche und Einstellungen erzieherisch anleitet. Denn Hegemonie, zeichnet sich zwar durch die

*"Regierung mit dem Konsens der Regierten aus, aber mit dem organisierten Konsens, nicht mit einem allgemeinen und vagen, wie er sich zum Zeitpunkt der Wahlen äußert: der Staat hat und*

*verlangt den Konsens, aber er 'erzieht' auch zu diesem Konsens mittels der politischen und gewerkschaftlichen Vereinigungen, die jedoch private, der Privatinitiative der führenden Klasse überlassene Organismen sind". (GH 1, 119)*

In Gramscis integralen Staatskonzept stellt das erzieherische Verhältnis damit eine herausragende politische Regulationsweise dar. Der bürgerliche Staat bildet auf der Ebene der Zivilgesellschaft eine erzieherische Rationalität heraus, die darauf ausgerichtet ist, die Bevölkerung moralisch-ethisch zu führen und damit erst den hegemonialen Konsens zu organisieren und aufrechtzuerhalten.

Wenn Gramsci die Bedeutung pädagogischer Initiativen und Konzepte damit einerseits in den Kontext der politischen Führung stellt, so ist sie für ihn darüber hinaus notwendig in die ökonomischen Reproduktionsanforderungen von Gesellschaft eingebunden, ohne jedoch gänzlich in dieser Funktion aufzugehen. Gramsci geht in seinen historisch-materialistischen Entwürfen davon aus, dass jede Gesellschaft in geschichtlichen Epochen und Brüchen periodisch vor der Herausforderung steht, das reproduktive Entsprechungsverhältnis von Arbeits- und Lebensweisen zu erneuern. Für den Bestand einer Gesellschaftsform ist es daher voraussetzend, dass sich die Kultur- und Lebensweise der Menschen, ihre Gebräuche, Sitten und Werte in Korrespondenz zu den umbrechenden Produktionsweisen reformulieren. Und nicht zuletzt an der Art und Weise diesen Umbruch zu gestalten, entscheidet sich auf Dauer die Hegemoniefähigkeit einer Gesellschaft. Der erzieherische Staat strebt also danach, *„die Moral der breitesten Volksmassen den Erfordernissen der ständigen Entwicklung des ökonomischen Produktionsapparates anzupassen, folglich auch physisch neue Menschentypen herauszuarbeiten“* (GH 7, 1544). Auch hier ist Gramscis Gedanke, dass die fortlaufende Umgestaltung von Kultur- und Lebensweisen, die sich in Wechselbeziehung zu den Anforderungen der kapitalistischen Produktionsweise vollzieht, wesentlich pädagogisch angeleitet, strukturiert und durchgesetzt wird. Er schreibt:

*„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.“* (GH 7, 1548)

Die Formen des zivilgesellschaftlichen Zusammenspiels von staatlichen Instanzen und privat-wirtschaftlichen Initiativen, werden von Gramsci u.a. in seinen Fordismus-Notizen untersucht (GH 16 u. 22). Er richtet dort sein Augenmerk auf die erzieherischen Initiativen, die sowohl von Seiten des Staates als auch von Unternehmern wie Henry Ford ausgehen; deren erzieherische Kampagnen darauf zielen, eine der neuen tayloristischen Produktionsweise entsprechende, Kultur- und Lebensweise zu etablieren. Die massenhafte Einführung der tayloristischen Arbeitsorganisation in den Automobilwerken Henry Fords, also Fließbandproduktion und extreme Arbeitsteilung, erforderte eine Rationalisierung der Arbeitskräfte, die nicht nur über bloßen Zwang und Dirigismus gelingen konnte. Es galt vielmehr, einen *„bestimmten Typ ökonomischer Zivilisation, [zu schaffen] der für seine Weiterentwicklung [...] eine bestimmte Verhaltensweise, eine bestimmte Erziehung, eine bestimmte Weise des Zusammenlebens usw.“* (GH 16,1826) erfordert.

### Exkurs: Der Neoliberalismus als “public pedagogy”

Der US-Amerikanische Erziehungswissenschaftler Henry Giroux hat vorgeschlagen, die mit dem Neoliberalismus einher gehenden kulturellen und ideologischen Umbrüche als “public pedagogy” zu fassen, d.h. als ein pädagogisches Projekt, das weniger von den klassischen erzieherischen Institutionen ausgeht, sondern von der pädagogischen Wirkmächtigkeit kultureller Institutionen und Praxen des öffentlichen Lebens:

*“Within neoliberalism’s market-driven discourse, corporate power marks the space of a new kind of public pedagogy, one in which the production, dissemination, and circulation of ideas emerges from the educational force of the larger culture. Public pedagogy in this sense refers to a powerful ensemble of ideological and institutional forces whose aim is to produce competitive, self-interested individuals vying for their own material and ideological gain” (Giroux, 2004, 106).*

Tatsächlich erlangen Gramscis Überlegungen zur pädagogischen Binnenstruktur von Hegemonie eine bemerkenswerte Aktualität, wenn wir uns kurz die Bedeutung vergegenwärtigen, die pädagogische Erklärungsmuster, Techniken und Institutionen für die Etablierung neoliberaler Individualitätsformen erlangen: Keine staatstragende Grundsatzrede, kein Parteiprogramm in dem heute nicht die Anforderung des “lebenslangen Lernens” propagiert wird. Aller Orten wird die Anweisung ausgegeben, das pädagogische Update verwertungsrelevanter Qualifikationen voranzutreiben und sich permanent beschäftigungsfähig zu halten (“employability”). Dabei zielen die gegenwärtigen Pädagogisierungsprozesse in eine zweifache, miteinander korrespondierende Richtung, sie stellen zum einen den Versuch dar, die gesellschaftlichen Akteure entsprechend den neuen Anforderungen postfordistischer (Lohn-) Arbeitsweisen zu re-qualifizieren (Atzmüller/Schwarz, 2003), sie sind darüber hinaus aber auch als spezifisches Regierungshandeln auszumachen, als ein auf Überzeugung, politische Führung und Einbindung der Subjekte zielendes regulieren der Lebensweisen.

Der Bildungssoziologe Basil Bernstein umschreibt diese neue Vorherrschaft einer räumlich und zeitlich entgrenzten Pädagogisierung als “*Totally Pedagogised Society*” (Bernstein, 2001, 254), in der vor allem die Fähigkeit, sich ausbilden zu lassen (“trainability”), in den Mittelpunkt rückt, das heißt, zu lernen »auf die fortwährend anhaltenden oder mit Unterbrechungen folgenden Pädagogiken zu reagieren« (ebenda). Diese programmatische Pädagogisierung ist mit weitreichenden, das institutionelle Feld der Bildung überschreitenden Anrufungen verknüpft. Im Mittelpunkt dieser Politiken steht das Bemühen, die Lebensweisen an den Anforderungen der hochtechnologischen Produktionsweise auszurichten, ein postfordistisches Bildungs- und Lernparadigma zu etablieren (Bultmann/Schöller, 2003). Für die Etablierung flexibler Individualitätsformen, ihre Vermittlung in unterschiedliche Bereiche des sozialen Lebens, ist die pädagogische Artikulation als allgegenwärtige Lern- und Selbstoptimierungsanforderung daher ein zentrales Instrument. Pädagogisches Wissen um Subjektivität und Menschenführung wird zu einer herausragenden Regulationsweise um die neoliberalen Marktlogi-

ken an alltägliches Handeln anzubinden, um die Anrufungen an Eigeninitiative und Unternehmertum auch auf der Alltagsebene zu vergesellschaften (Höhne, 2003, 236). Ein diskursives Netz von pädagogischen Lehr- und Lernformen spannt sich in die Gesellschaft, welches längst über die klassische Schule, die Weiterbildungseinrichtung oder das Elternhaus hinaus gewachsen ist und sich etwa in der Vielzahl pädagogisierender Ratgeberliteratur oder Fernsehformaten ausdrückt, die das erfolgreiche Selbstmanagement für Beruf und Privatleben versprechen oder Handreichungen für Kindererziehung und Karriereplanung bereitstellen.

### **Wer erzieht die Erzieher? Zur Dialektik pädagogischer Führungsverhältnisse**

Doch kommen wir zu Gramscis politisch-pädagogischer Deutung von Hegemonie zurück. Ich habe soweit aufzuzeigen versucht, dass Gramsci das Moment der politischen Führung als eine wesentlich erzieherisch angeleitete Beziehung ausmacht. Eingebunden in die ökonomischen Reproduktionsanforderungen von Gesellschaft, erlangt das pädagogische Verhältnis eine herausragende Stellung für die hegemoniale Legitimation von Herrschaft. Nun hat sich die Darstellung bislang auf die Prozesse der bürgerlichen Hegemoniebildung beschränkt, so dass wir allenfalls den 'halben Gramsci' kennengelernt haben. Gramscis politisch-pädagogische Diskussion von Hegemonie, ist jedoch nachdrücklich angebonden - wie einleitend bereits angesprochen - an Überlegungen und Strategien zur gegen-hegemonialen Überwindung der bestehenden bürgerlichen Ordnung. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang seine Bestimmung des Pädagogischen als ein dialektisches "*Verhältnis wechselseitiger Beziehungen*" (GH 6, 1335). Diese Lesart erlaubt es einerseits, das erzieherischen Wirken, das Staat und Zivilgesellschaft entfalten, nicht auf eine raffinierte Form ideologischer Machtausübung zu reduzieren, die ungebrochen und manipulativ zur Geltung kommt; vielmehr die erzieherischen Politiken, immer auch als in gesellschaftlichen Deutungskämpfen formiert zu denken, als eine im Widerstreit stehende Politik zu analysieren. Darüber hinaus steht die Dialektik des Pädagogischen für Gramsci am Ausgang von Überlegungen, die auf die Umkehrung der pädagogischen Binnenstruktur von Herrschaft zielen, in welchen Fragen der politischen Erziehung und Bildung zu herausragenden Momenten sozialistischer Hegemoniegewinnung werden.

Aber zunächst, was ist damit gemeint, wenn Gramsci eine Dialektik des Pädagogischen unterstellt? Das pädagogische Verhältnis, so Gramsci, ist nicht als eine lineare, von oben nach unten verlaufende Beziehung zu verstehen, wie wir es aus dem klassischen Verständnis der Pädagogik kennen; wo auf der einen Seite der 'Erzieher' als ein vollkommenes *Subjekt* behauptet wird, während auf der anderen Seite der 'Zu-Erziehende', als ausschließlich unvollkommenes zu formierendes *Objekt* dargestellt wird. Dieser dichotomen Deutung des Erzieherischen stellt Gramsci ein Verständnis gegenüber, das auf die Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses verweist, denn "das Lehrer-Schüler-Verhältnis [ist] ein aktives Verhältnis wechselseitiger Beziehungen und deshalb ist jeder Lehrer immer auch Schüler und jeder Schüler Lehrer"

(GH 6, 1335). Gramsci greift damit einen Gedanken auf, den er in reformpädagogischen Ansätzen seiner Zeit repräsentiert sieht, die er kritisch-interessiert rezipiert (ausfl. Bernhard, 2005, 155ff), dessen Ausgangspunkt er aber vor allem in den Marx'schen *Feuerbachthesen* ausmacht und der dort eingeforderten Selbstreflexivität materialistischer Theoriebildung. In seiner dritten These über Feuerbach formuliert Marx unter Rückgriff auf das erzieherische Verhältnis:

*“Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile - von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren.” (MEW 3, 5)*

Marx veranschaulicht hier, dass jede Vorstellungen von Gesellschaftsveränderung, die ihr eigenes Handeln nicht im *“Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse”* (MEW 3, 6) situiert, und damit die Veränderung der Umstände nicht auch als Selbstveränderung versteht, notwendig Singular bleiben muss. Das heißt, der ‘Erzieher‘ oder wir können auch allgemeiner sprechen, die Partei, die soziale Bewegung, der Hegemon, also gemeinhin jeder Akteur, der verändernd in Gesellschaft eingreift, kann sich nicht außerhalb des Veränderungsprozesses konstruieren. Ebenso kann es keine auf Dauer gestellte Herrschaft oder Machtausübung geben, in der sich nicht auch ein Prozess des *wechselseitigen* Austausches, der Transformation vollzieht, in dem Herrschende und Beherrschte sich bedingende Akteure sind. Die von Marx formulierte Kritik der Lehrer-Schüler Dichotomie weist damit darauf hin, dass auch Herrschaft stets als ein wechselseitiges Praxisverhältnis zu denken ist, statt als ein binäres Gegenüber, das auf klaren Grenzziehungen wie ‘oben‘ und ‘unten‘ oder ‘innen‘ und ‘außen‘ basiert.

Das Marx'sche Postulat der Wechselseitigkeit der Erzieher-Schüler Beziehung, befördert Gramscis Verständnis des Pädagogischen als Binnenstruktur hegemonialer Herrschaft, erkenntnistheoretisch über die bislang skizzierte Dynamik von Pädagogik, Führung und Hegemonie hinaus. 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. Anders ausgedrückt, der erzieherische Staat, der hegemoniale Machtblock, die führenden Intellektuellen, das Management eines Unternehmens, das Weiterbildungsinstitut zum lebenslangen lernen, sie alle reichen kein überhistorisches und ontologisches Herrschaftswissen von oben nach unten durch. Die erzieherisch-führende Tätigkeit, das herrschende Wissen, ist immer auch Produkt eigenen Lernens ‘von unten‘, ist Folge von Aushandlungen und Klassenkämpfen. Die Vermittlung in den Instanzen der Zivilgesellschaft, ist also konstitutiv an die von den subalternen Gruppen entwickelten Widerstand- und Verhandlungspraxen angebunden. Gramscis pädagogisch ange-

leitetes Verständnis von Führung verweist damit auf die prinzipielle Instabilität jeder Form von hegemonialer Herrschaft. Denn begründet sich hierin einerseits die Nachhaltigkeit der intellektuellen Führungskompetenz der herrschenden Klasse, so produziert die Wechselseitigkeit des Pädagogischen zugleich eine fortlaufende Dynamik der Auseinandersetzungen und Kämpfe um diesen Führungsanspruch. Dieses Spannungsverhältnis lässt Hegemonie immer ein umstrittenes soziales Verhältnis sein, das zwar die Vorherrschaft einer Gruppe oder Klassenfraktion qua Führung kennt, dennoch stets durchdrungen ist von oppositionellen Bewegungen, Antagonismen und Brüchen. Gramsci spürt diese Diskontinuitäten entlang verschiedener Fragestellungen auf, er diskutiert das Politische dabei immer auch als Kampf unterschiedlicher, auf Selbst- wie auf Fremdbestimmung ausgerichteter Pädagogiken. Im Kontext seiner hegemonietheoretischen Bestimmung werden somit Fragen der Erziehung und Bildung zu zentralen Feldern der Aufkündigung und Überwindung der bestehenden kulturellen und politischen Ordnung, Erziehung ist niemals neutral oder unpolitisch. So ist auch der zivilgesellschaftliche Stellungskampf, den die nach Emanzipation strebenden Gruppen austragen, immer auch in pädagogischen Formen zu führen.

### **Gegen-Hegemonie als Umkehrung der pädagogischen Binnenstruktur von Führungsverhältnissen**

Erinnern wir uns an die Eingangs formulierte Aussage, dass Gramsci die Problematik der Hegemonie, immer auch in der Perspektive einer neuen revolutionären Strategie durchdenkt, welche auf die geschichtliche Handlungsfähigkeit der subalternen Klassen zielt. Wie lassen sich nun die bislang skizzierten Überlegungen zur pädagogischen Artikulation von Hegemonie in eine solche Strategie einbinden? Finden sich bei Gramsci also Ansätze, die auf die Umkehrung der politisch-pädagogischen Binnenstruktur von Herrschaft zielen?

‘Gegen-Hegemonie‘ kann sich für Gramsci nicht darin erschöpfen, einfach die Richtung zu wechseln. Das heißt, es kann nicht darum gehen, die pädagogische Vermittlung eines bürgerlichen Wissens- und Wahrheitsregimes kurzer Hand durch ein sozialistisches zu ersetzen. Gegen-Hegemonie politisch-pädagogisch zu bestimmen, meint bei Gramsci vielmehr, dass die grundlegende Anordnung von Regierenden und Regierten, Führenden und Geführten, zum eigentlichen Gegenstand der Auseinandersetzung und Transformation werden muss. Deutlicher wird dieser Zugang, wenn wir an dieser Stelle kurz auf Gramscis Bestimmung des Marxismus als Philosophie der Praxis zurückgreifen. In einer Passage der Gefängnishefte werden die Anforderungen an ein marxistisches Emanzipationsprojekt wie folgt benannt:

*“Die Philosophie der Praxis (...) ist nicht das Regierungsinstrument herrschender Gruppen, um den Konsens zu haben und die Hegemonie über subalterne Klassen auszuüben; sie ist der Ausdruck dieser subalternen Klassen, die sich selbst zur Kunst des Regierens erziehen wollen und die daran interessiert sind, alle Wahrheiten zu kennen, auch die unerfreulichen (...).” (GH 6, 1325)*

Es muss daher darum gehen, wie Gramsci es zudem formuliert, *“die Regierten von den Regierenden intellektuell unabhängig zu machen, eine Hegemonie zu zerstören und eine andere zu schaffen”* (ebenda). So dass die entscheidende Frage schließlich lautet:

*“Will man, dass es immer Regierte und Regierende gibt, oder will man die Bedingungen schaffen, unter denen die Notwendigkeit der Existenz dieser Teilung verschwindet? Das heißt, geht man von der Voraussetzung der fortwährenden Teilung des Menschengeschlechts aus oder glaubt man, dass sie nur eine geschichtliche, bestimmten Bedingungen entsprechende Tatsache ist?”* (GH 15, 1714)

Wenn wir diese Gedanken aufnehmen und auf die politisch-pädagogische Bestimmung von Gegen-Hegemonie übertragen, dann bedeutet das zunächst einmal, jeden Erziehungsprozess mit der Frage zu konfrontieren, wie dieser das Verhältnis von Regierenden und Regierten, von Führenden und Geführten bestimmt. Denn diametral zur politischen Pädagogik der bürgerlichen Klasse, die für Gramsci ihrem Wesen nach auf das *Regieren* der Subjekte ausgerichtet ist, steht und fällt die Verwirklichung emanzipatorischer Hegemonie mit der Fähigkeit eine politische Pädagogik zu entfalten, die den einzelnen in die Lage versetzt *“Führer seiner selbst zu sein”* (GH 1, 97). Die Frage muss also lauten, trägt die erzieherische Praxis und Politik, die von einer sozialen Bewegung, einer Partei, oder einfach einer politischen Gruppe ausgeht, tatsächlich dazu bei, pädagogischen Prozess der Selbstermächtigung und der politischen Handlungsfähigkeit zu befördern oder setzt sie Führung auf Dauer und zementiert damit Unmündigkeit und Fremdbestimmung. Es geht folglich darum, pädagogische Verhältnisse zu schaffen, die es erlauben:

*“die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich (...), an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen”* (GH 1, 97).

Gewinnen wir damit auf der einen Seite einen Standpunkt der Kritik für die Ausrichtung pädagogischen Handelns, so stoßen wir hier aber *auch* auf ein widersprüchliches Spannungsverhältnis, in dem sich gegen-hegemoniale Politik formiert: Denn wenn wir uns Gramscis Diktum in Erinnerung rufen, dass jede gesellschaftliche Gruppe, die nach Regierungsmacht strebt, ihr Handeln darauf ausrichten muss, *führend* in die Gesellschaft zu wirken - und Gramsci richtet diese politische Anforderung ja gerade an die emanzipatorischen Kräfte, die nach eigener Hegemonie streben – dann bedeutet das ja zunächst einmal, dass auch ein Emanzipationsprojekt, auf dem Gegenüber von Führenden und Geführten zu gründen ist. Ausgangspunkt des politischen Handelns wird also zunächst der Sachverhalt sein müssen, *“dass es tatsächlich Regierte und Regierende, Führer und Geführte gibt.”* (GH 15, 1713)

Dieser Widerspruch fordert uns dazu auf, die Dialektik pädagogischer Führungsverhältnisse politisch aufzugreifen. Also aufzunehmen, dass der Lehrende ebenso wie der

Lernende keine feststehende Größe ist, dass beide vielmehr im gesellschaftlichen Veränderungszusammenhang stehen. Wenn wir diesen Gedanken nun auf kollektive Akteure im zivilgesellschaftlichen Stellungskampf übertragen, sagen wir mal eine sozialistische Partei oder eine soziale Bewegung, die mit den bürgerlichen Gruppen um Hegemonie ringen, so bedeutet das zum einen, dass der Führungsanspruch dieser Akteure, *notwendig* aus der Dynamik sozialer Kämpfe heraus zu begründen ist. Statt diesen etwa aus autoritären Wahrheits- und Wissensregimen abzuleiten, seien es nun Parteiprogramme oder die Werke von Marx und Engels. Es bedeutet für diese kollektiven Akteure zudem, eine Selbstreflexivität zu entwickeln, die zwar den eigenen Führungsanspruch begründet und vertritt, die diesem Anspruch aber auch so viel Offenheit und Anbindung an das gesellschaftliche Werden verleiht, dass sich ein tatsächliches Verhältnis der Repräsentanz herausbildet, bis hin zur Aufhebung der Notwendigkeit von Führung überhaupt. Oder, um es als pädagogisches Projekt zu formulieren, es muss darum gehen gesellschaftliche Führungsverhältnisse, *zum Zweck ihrer Überwindung*, in wechselseitige Lehr- Lernverhältnisse zu transformieren.

Nun können wir feststellen, dass ein solches pädagogisches Projekt in der Tradition der Linken bislang nicht gerade die Regel ist. Die widersprüchliche Herausforderung, einen Prozess der Befreiung zu gestalten, der vom pädagogischen Standpunkt der Führung ausgeht, lief bislang weniger auf die egalitäre Aufhebung von Führungsverhältnissen hinaus als vielmehr auf die herrschaftsmächtige Reproduktion desselben. Denn tatsächlich zählen edukative Methoden der Belehrung, der Aufklärung oder Agitation, die darauf zielen ein 'falsches Bewusstsein' durch ein vermeintlich 'richtiges Bewusstsein' zu ersetzen, *viel eher* zum Arsenal revolutionärer Bewegungen als Lehr-Lern Formen der pädagogischen Selbstermächtigung. Vor allem Paulo Freire hat in seiner Schrift "Die Pädagogik der Unterdrückten" diese falsche Pädagogik im Namen der Befreiung am Beispiel der sozialen Kämpfe Lateinamerikas nachdrücklich kritisiert und aufgezeigt, dass hier nur eine Fremdbestimmung an die Stelle einer anderen tritt.

Gramsci hat sich entlang verschiedener Themen und auf unterschiedlichen Ebenen dieser Problematik gestellt. So kritisiert er etwa mit Nachdruck das vorherrschende Lehrverständnis der sozialistischen Bildungseinrichtungen, die seines Erachtens einer "Jesuiten Schule" gleicht, die absolute Wahrheiten verkündet, statt die Lernenden zu befähigen als kritische Akteure in das gesellschaftliche Leben einzugreifen. Mit Blick auf diese Schulungspraxis schreibt Gramsci:

*"Wie in gewöhnlichen Wohltätigkeitseinrichtungen verteilen sie in der Schule Körbe voll Nahrung, die den Magen füllt, ihn vielleicht auch verstopft, aber keine Spur hinterlässt, kein neues, kein andersartiges Leben bewirkt. (...) Sie finden in den bereits bestehenden Bildungseinrichtungen ein Modell vor: und sie kopieren es, nur auf schlechtere Weise." (Gramsci, Die Volksschule, GK,72)*

Diesem positivistischen Lehrverständnis stellt Gramsci ein Verständnis von Bildung gegenüber, das Lehr-Lernprozesse als ein gesellschaftlich-tätiges Verhältnis ausmacht,



als Praxis der Weltaneignung. Denn der Mensch, so Gramsci, tritt erst mit der tätigen Aneignung und Gestaltung des gesellschaftlichen Ensembles, in einen Prozess der kulturellen und intellektuellen Selbstpotenzierung ein: *“Die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern, heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln”* (GH 6, 1341f). Eine kulturelle und moralische Bildung des Selbst zu betreiben, ist daher nicht als ein individueller Prozess der ‘Identitätsfindung’ oder einer naturwüchsigen Selbstverwirklichung anzusehen, vielmehr verwirklicht sich der Mensch erst über die selbstpotenzierende Aneignung von Gesellschaft: *“Sich eine Persönlichkeit bilden heißt dann, wenn die eigene Persönlichkeit das Ensemble dieser Verhältnisse ist, ein Bewusstsein dieser Verhältnisse gewinnen, die eigene Persönlichkeit verändern heißt, das Ensemble dieser Verhältnisse verändern”* (GH 10, 1348).

Über diese und andere Überlegungen zur historisch-materialistischen Bedingtheit menschlichen Werdens hinaus (hierzu ausführlich: Merckens, 2004; Bernhard, 2005), finden wir bei Gramsci verschiedene Ansätze den Transfer von pädagogischen Führungsverhältnissen politisch-praktisch zu durchdenken. So sind beispielsweise seine Ausführungen zur Partei *“als moderner Fürst”* von dem Gedanken getragen, eine politisch-pädagogische Organisationsform zu schaffen, die sich als *“ein komplexes Gesellschaftselement, [versteht] in welchem der Kollektivwille konkret zu werden beginnt”* (GH 7, 1537) und so beständig darauf auszurichten ist, eine partizipatorische Bildungskultur zu gestalten, die perspektivisch auf die emanzipatorische Umkehrung von Führungsverhältnissen zielt (Vgl. auch Priester, 120ff, 1981). Eine weitere Ebene auf der Gramsci die Frage der pädagogischen Verallgemeinerung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit politisch durchdenkt, ist seine Intellektuellentheorie, beziehungsweise seine idealtypische Bestimmung des *“organischen Intellektuellen”* der Arbeiterklasse. Auf die ich nachfolgend etwas ausführlicher eingehen möchte.

### **Die organischen Intellektuellen als pädagogische Akteure der Gegen-Hegemonie**

Gramscis Intellektuellentheorie ist von dem hegemonietheoretischen Gedanken angeleitet, dass jede Emanzipationsbewegung, die sich gegen eine herrschende Produktions- und Lebensweise richtet, darauf angewiesen ist, gleich der bürgerlichen Klasse, ihre eigenen organischen Intellektuelle hervorzubringen. Zu seiner Zeit sah Gramsci in der Arbeiterklasse ein entsprechendes Emanzipationsprojekt repräsentiert. Den organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse spricht er dabei die Aufgabe zu, ihrer Klasse *“Homogenität und das Bewusstsein ihrer eigenen Funktion”* (GH 12, 1497) zu vermitteln. Und das nicht nur auf dem ökonomischen Gebiet, sondern auch und gerade auf dem sozialen und kulturellen Feld. So sind es vor allem die organischen Intellektuellen die *führend* in die Gesellschaft hinein wirken. Man könnte daher sagen,

dass sie für Gramsci idealtypisch eine Art *politisch-pädagogische* Schlüsselstellung einnehmen, bei der Herausbildung von kollektiven Identitäten und Bewusstseinsformen.<sup>5</sup>

Deutlich wird, dass Gramsci hier *nicht* den traditionellen Intellektuellen im Sinn hat, also den Denker, der im Elfenbeinturm philosophische Exzerpte verfaßt. Der organische Intellektuelle entstammt vielmehr aus gewachsenen sozial-ökonomischen Strukturen der Gegenwart, er ist Repräsentant eines im Entstehen befindlichen, beziehungsweise eines etablierten, geschichtlichen Blocks. Vor allem aber ist seine Tätigkeit, so Gramsci, durch die aktive *“Einmischung ins praktische Leben”* bestimmt, als *“Konstrukteur, Organisator, ‘dauerhaft Überzeugender’, weil nicht bloß Redner”* (GH 12, 1532) ist sein Handeln von einer *erzieherisch-praktischen Motivation* getragen. Nun mag die Stellung der organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse im zivilgesellschaftlichen Stellungskampf spiegelverkehrt zu jenen der bürgerlichen Klasse sein, wenn es darum geht eine gegen-hegemoniale Bewegung zu formen. In ihrer pädagogischen Praxis müssen sie sich jedoch grundlegend unterscheiden. Denn ihre Aufgabe ist es nicht, die herrschaftliche Arbeitsteilung von Kopf- und Handarbeit zu bestätigen. Eine Arbeitsteilung, die es überhaupt erst erlaubt von Intellektuellen und Nicht-Intellektuellen zu sprechen. Denn, nach Gramscis Ansicht sind *“alle Menschen Intellektuelle (...) aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen”* (GH 12, 1500). Jeder Mensch praktiziert eine Form von intellektueller Tätigkeit, ist stets ein *“Philosoph’, ein Künstler, ein Mensch mit Geschmack, hat Teil an der Weltauffassung”* (ebenda). Die Aufgabe der organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse ist es daher, die Entwicklung der bislang in Klassenverhältnissen marginalisierten intellektuellen Praxen zu befördern. Eine Herausbildung tatsächlich universeller Intellektualität zu unterstützen. Diese Aufgabe ist für Gramsci die *voraussetzende Bedingung* eines jeden Emanzipationsprojektes, weil nur auf diesem Wege eine Klasse oder ein politisches Kollektiv auch zu geschichtlicher Handlungsmächtigkeit heranwächst.

Dabei sind die organischen Intellektuellen für Gramsci auch deswegen pädagogische Akteure, weil ihr Tätigkeitsfeld wesentlich dadurch angeleitet ist, das intellektuelle Kohärenzstreben der Subjekte zu unterstützen, das Denken zu systematisieren und zu organisieren. Das heißt ihre Praxis muss darauf zielen, eine systematische Kritik des Alltagsverstandes anzuleiten, in der sich die sozialen Kämpfe der Gegenwart reflektie-

---

<sup>5</sup> In der bürgerlichen Klasse sind es insbesondere die kapitalistischen Unternehmer, denen eine entsprechende Funktion zukommt. Nicht zuletzt aus diesem Grunde gilt Gramscis analytisches Interesse dem Wirken von Henry Ford, den er als herausragenden Repräsentanten einer neuen kapitalistischen Formation ausmacht. Der Begriff des “organischen Intellektuellen” ist daher nicht als normative Kategorie mißzuverstehen, sie hat für Gramsci einen analytischen Stellenwert, der auf die spezifische Funktion dieses Intellektuellentypus für die intellektuelle Formierung von Klasse zielt. In diesem Zusammenhang ist auch der Begriff des “organischen” zu verstehen, es geht hier nicht darum eine ‘naturhaft’ gegebene Verbindung zu einer Klasse oder einem Milieu zu behaupten, der Begriff ist vielmehr Ausdruck des Versuchs Gramscis die Dialektik von Form und Inhalt für die dieser Intellektuellentypus steht analytisch zu fassen.

ren.<sup>6</sup> Dabei gilt es insbesondere die Blockierungen und Widersprüche im Alltagsverständnis zu bearbeiten, die der gesellschaftlichen Verallgemeinerung kritischer Bewusstseinsprozesse entgegenstehen. Wobei hier anzumerken ist, dass Kohärenz an dieser Stelle nicht unterstellt, dass die Welt und ihr soziales Werden im Grunde genommen 'homogen' sei. Es geht also nicht darum, die Widersprüchlichkeit von Gesellschaft zu leugnen oder die Intellektuellen aufzufordern 'Einheitlichkeit' vorgaukelnde Metatheorien zu produzieren. Der Gedanke ist vielmehr, dass gerade durch die Tatsache des antagonistischen Werdens von Gesellschaft, *alle* Individuen permanent zu intellektueller Kohärenzarbeit aufgefordert sind, um ihre Handlungsfähigkeit unter den sich fortlaufend umbrechenden Bedingungen aufrechtzuerhalten und zu erneuern - um "*Führer seiner selbst*" (GH 1, 97) zu sein (Barfuss, 2002, 16). Die organischen Intellektuellen der Arbeiterklasse zeichnen sich für Gramsci dabei vor allem dadurch aus, dass sie diesen Weg bereits ein Stück weit gegangen sind, sie repräsentieren derart als Individuen bereits die *gesamtgemeinschaftlich* angestrebte Identität von Lehrenden und Lernenden. Wobei die beschriebene pädagogische Kohärenzarbeit bei Gramsci an keine gesellschaftliche Stellung oder Funktion gebunden ist. Das heißt, der organische Intellektuelle der subalternen Klasse ist nicht per se, der Arbeiterführer, die marxistische Professorin oder der Redakteur einer linken Tageszeitung. Ebenso ist beispielsweise die Arbeitskollegin, die im Pausengespräch einen Widerspruch kritisch zuspitzt, strukturelle Zusammenhänge vermittelt, damit zur organischen Intellektuellen ihrer Klasse herangewachsen.

Wenn für die Notizen in den Gefängnisheften im allgemeinen gilt, dass sie nicht abzutrennen sind von Gramscis politischer Tätigkeit vor der Gefangenschaft, so gilt dieser Hinweis wohl im besonderen für seine politisch-pädagogische Bestimmung der organischen Intellektuellen. Denn Gramscis politisches Wirken zur Zeit der Turiner Rätebewegung (in den Jahren 1919-1920), war nachdrücklich davon geprägt, die militanten Aktionen der Arbeiter, in einen emanzipatorischen Lehr- Lernprozess zu integrieren, der sich insbesondere in der Rolle der Arbeiterräte als organische Intellektuelle verdichtet hat. Der abschließende Blick auf seine Aktivitäten, während der Phase der Arbeiteraufstände im 'roten Turin', soll die praktischen Bemühungen Gramscis veranschaulichen, pädagogische Prozesse der politischen Selbstermächtigung und Handlungsfähigkeit gegen-hegemonial in Kraft zu setzen.

---

<sup>6</sup> Für Gramsci ist der Alltagsverstand Ort einer spezifischen Widersprüchlichkeit: Einerseits "auf bornierte Weise neuerungsfeindlich und konservativ" (GH 6, 1397), ist er ideologischer Schützengraben einer fremdbestimmten Vergesellschaftung, in der sich Subalternität 'von unten' formiert. Auf der anderen Seite ist er Ausgangspunkt des 'Bruches' und der emanzipatorischen Umgestaltung von Gesellschaft, wo der "gesunde Kern des Alltagsverstandes" wirkt, der, auf Experimentiergeist und unmittelbarer Realitätsnähe basierend, es verdient "entwickelt und einheitlich kohärent gemacht zu werden" (GH 6, 1379). Die Kritik des Alltagsverstandes, seine erzieherische Ausarbeitung, muss daher zunächst von dieser Zerrissenheit ausgehen.

### Gramscis politische Praxis: Rätebewegung, Gegen-Hegemonie und Bildung

In Italien, wie in ganz Europa, entfachen die russische Revolution und die Nachwirkungen des ersten Weltkrieges eine ungeahnte Dynamik des politischen Aufbruchs und der proletarischen Revolte. Im Dezember 1919 sind rund 120.000 Turiner Arbeiter vornehmlich der Schwerindustrie in Räten organisiert. Sie übernehmen die Kontrolle über die Fabriken und halten die Produktion aufrecht (Hoare/Smith, 35). Gramsci wird innerhalb kurzer Zeit zu einem politischen und intellektuellen Führer der Bewegung. Er initiiert in den besetzten Fabriken gemeinsam mit der Zeitungsgruppe *Ordine Nuovo* (Neue Ordnung), Bildungsgruppen und Fabriksschulen die von der direkten Anbindung an die sozialen und politischen Auseinandersetzungen der Arbeiterräte leben. Das Ziel dieser Räte sieht Gramsci in der Schaffung einer revolutionären Kultur selbstorganisierter Produzenten. Im Mittelpunkt steht daher die Praxis, in eigener Verantwortung einen Teil der gesellschaftlichen Produktion zu übernehmen; eine Erfahrung, die zum Ausgangspunkt eines universellen Bewusstseins werden soll, das die bestehenden korporativ-ökonomischen Grenzen im Denken überwindet. Die Institution des Fabrikrates, hier die alltägliche Herausforderung der Arbeitsorganisation, wird von ihm als das *„geeigneteste Organ der gegenseitigen Erziehung“* (Gewerkschaften und Räte I, PP,42) ausgemacht. Die Arbeiterräte stellen einen gesellschaftlichen Mikrokosmos dar, in dem die emanzipatorische Aufhebung der Trennung von Ökonomie und Politik, von Theorie und Praxis antizipiert wird. Die Räte und ihre praktischen Herausforderung an Disziplin, Organisations- und Lernfähigkeit der Arbeiter werden von Gramsci als Keimzelle einer zukünftigen kommunistischen Gesellschaft beschrieben, als *„Modell des proletarischen Staates“* (ebenda,42). Gramscis Rätekonzept orientiert sich hier maßgeblich an den Ideen Georges Sorel, insbesondere den Gedanken der Selbsterziehung der Arbeiter auf Basis einer erkämpften Produktionsautonomie, entlehnt Gramsci den Schriften des französischen Syndikalisten (vgl. Riechers,63).

Von zentraler Bedeutung für die Ausweitung der Rätebewegung ist es dabei aus den Räten heraus eine Schicht organischer Intellektueller zu gewinnen, die praktische Erfahrungen und politisches Bewusstsein vereinernd, eine organisierende und erzieherische Rolle in der Massenbewegung einnehmen. Die gewählten Vertreter der Arbeiterräte (die Abteilungskommissare) stellen eine solche Gruppe dar. In einem Aufruf im *Ordine Nuovo* (An die Arbeiterräte der Fiat und Brevetti Werke, GR:96) werden diese von Gramsci als organische Intellektuelle angesprochen. Er fordert sie auf, eine erzieherische und führende Funktion aufzunehmen und hierfür eine institutionelle Basis in den Fabriken zu schaffen, in Form von Bildungskursen und Berufsschulen, deren Lernpraxis auf die Selbstermächtigung der Arbeiter zielt: *„Warum baut ihr in den Fabriken nicht eigene Schulungszentren auf, wirkliche Berufsschulen, in welchen sich die Arbeiter von der Mühsal des Arbeitsalltages befreien können und damit die Möglichkeit erlangen, durch die Aneignung des Produktionswissens, sich selbstbestimmt zu entwickeln.“* (ebenda,96)

Auf Initiative der *Ordine Nuovo Gruppe* (der neben Gramsci Angelo Tasca, Umberto Terracini und Palmiro Togliatti angehören) entsteht im November 1919 zudem eine 'Kulturschule', die der politischen Bildung der Arbeiterräte dient. Die unmittelbaren Bildungserfahrungen am Arbeitsplatz sollten von kulturellen Clubs und Zentren begleitet und unterstützt werden. Gramsci hält hier zahlreiche Vorträge, in welchen die Erfahrungen der Rätebewegung diskutiert und reflektiert werden, er geht zudem in die Fabriken und unterstützt den Aufbau von kommunistischen Bildungsgruppen (Mayo, 2005; Buttigieg, 1992). Ausgehend von der Kritik des herrschenden institutionellen Bildungswesens, dem Scheitern traditioneller Schulung, setzt er auf den assoziativen Zusammenschluß der Lernenden. Gramsci propagiert ein Bildungskonzept, das auf freiwillige und spontane Lernprozesse setzt, auf informellen und außerschulischen Lernumwelten gründet, die unmittelbar angebunden sind an die politischen Praxen und Erfahrungen der sozialen Bewegung. Es ging Gramsci darum, die enge und sozial ausschließende Anbindung von Bildung an das klassische Schulsystem zu überwinden, statt dessen verschiedene Orte des gesellschaftlichen Lebens zu Lernorten werden zu lassen. Es sind für Gramsci daher vor allem diese non-formalen Lernprozesse, die Bildung zu einem tragenden Moment der gesellschaftlichen Veränderung werden lassen. So entwirft er in einem Editorial des *Ordine Nuovo* auch das Selbstverständnis der Zeitung, als spontane Schule der Arbeiterbewegung agieren zu wollen, die eine Einheit von intellektueller Bildung und proletarischer Aktion herstellt:

*„Weshalb sollten nicht wir, mit unseren bescheidenden Kräften, in dem Kreis junger Menschen, die uns voll Vertrauen und Erwartungen folgen, jenes Werk beginnen können, welches der Schule, unserer Schule von morgen, zukommen wird? Denn die sozialistische Schule wird sich, wenn sie einmal entsteht, notwendigerweise als eine allumfassende Schule herausbilden, sie wird danach trachten, alle Zweige des menschlichen Wissens sogleich zu umschließen (...). In der Schule, wie sie in den letzten Jahren betrieben wird, lernt niemand mehr irgend etwas, oder doch nur recht wenig. Es zeigt sich die Tendenz, die Bildungsaufgabe auf anderen Wegen, ohne Zwänge, durch spontanen Zusammenschluß von Menschen zu realisieren, die vom gemeinsamen Verlangen beseelt sind, sich selbst zu bessern. Weshalb sollte eine Zeitung nicht zum Mittelpunkt einer dieser Gruppen werden“ (Chronik des Ordine Nuovo IX, Die sozialistische Schule, GK, 79f).*

Nun sind die Erwartungen Gramscis und der *Ordine Nuovo Gruppe*, an die Entwicklung der Rätebewegung letztlich enttäuscht worden, der Streik blieb auf Turin begrenzt und scheiterte, nicht zuletzt auch, da die nationale Führung der sozialistischen Partei ihre Unterstützung versagte. Eine Niederlage, die Gramsci dazu bewegte die Gründung der kommunistischen Partei mit voranzutreiben, deren Vorsitzender er im Jahr 1922 wird. Den Gedanken der erzieherischen Selbstermächtigung einer Klasse, die aus kollektiven Lehr-Lernprozessen erwächst, die eine Rückbindung an die direkte politische Aktion hat, versucht Gramsci auch in seiner neuen Funktion unermüdlich umzusetzen. Noch 1925, bereits unter den Bedingungen der Illegalität, baut er eine Fern-Parteischule auf, von welcher die Parteimitglieder über illegale Kassiber Lehrmanuskripte zugesandt bekommen, die mit der Aufforderung versehen sind, vor Ort

kommunistische Lerngruppen zu bilden. Und selbst im ersten Jahr der Gefangenschaft, als es ihm noch erlaubt war Kontakt zu Mithäftlingen zu halten, gründete er eine Gefängnisschule in Ustica um dort gemeinsam Texte zu lesen.

**Literatur**

- Atzmüller, Roland/Schwarz,Robert (2003): »Flexible Innovationsfähigkeit Qualifikationspolitik und die Veränderung von Staatlichkeit – Momente postfordistischer Hegemonie«, In: Kurswechsel 3/2003
- Barfuss, Thomas (2002): "Konformität und bizarres Bewusstsein", Kamburg
- Bernhard, Armin (2005): "Antonio Gramscis politische Pädagogik", Hamburg
- Bernstein, Basil (2001): "From Pedagogies to Knowledges", In: Morais et al.: "Towards a Sociology of Pedagogy", New York
- Bultmann, Torsten / Schöller, Oliver (2003): "Die Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich!", In: Prokla 131
- Buttigieg, J.A. (ed) (1992): Introduction – Antonio Gramsci : Prison Notebooks, Vol 1, New York/Oxford
- Deppe, Frank (1988): "Die 'organischen Intellektuellen' bei Gramsci", In: Perspektiven-Sonderheft Antonio Gramsci, 1/88
- Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Band 5 (2001), Herausgegeben von Wolfgang-Fritz Haug, Hamburg
- Giroux, Henry (2004): "The Terror of Neoliberalism", Ontario
- Gramsci, Antonio (1967): "Gewerkschaften und Räte I (L'Ordine Nuovo, 11.10.1919) , In: Antonio Gramsci: Philosophie der Praxis – Eine Auswahl", (PP), Frankfurt
- Gramsci, Antonio (1983): "Sozialismus und Kultur" (Grido del popolo, 29.01.1916), In: Antonio Gramsci: Marxismus und Kultur, Hamburg
- Gramsci, Antonio (1987): Chronik des Ordine Nuovo IX, Die sozialistische Schule (Ordine Nuovo, 1.4.1925), In: Antonio Gramsci: Gedanken zur Kultur (GK), Köln
- Gramsci, Antonio (1987): "Die Volkshochschule" (Avanti!, 29.12.1916), In: Antonio Gramsci: Gedanken zur Kultur (GK), Köln
- Gramsci, Antonio (1988): "To the workshop delegates of the Fiat centro and Brevetti plants" (L'Ordine Nuovo, Sept. 13, 1919) In: Antonio Gramsci: "Selections from political writings 1910-1920", London
- Gramsci, Antonio (1991 ff): Gefängnishefte (GH) - Kritische Gesamtausgabe, Herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug
- Hoare, Quintin/Smith, Geoffrey (1971): Introduction, In: Selections from the prison Notebooks of Antonio Gramsci, New York,
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft, 2003, Bielefeld
- Marx Karl (1951), [Thesen über Feuerbach], These 3, in: Marx-Engels-Werke [MEW], Bd. 3
- Mayo, Peter (2005):"Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis", Hamburg
- Merkens, Andreas (2004): "Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis", In: "Antonio Gramsci, Erziehung und Bildung". Gramsci-Reader 1, Hamburg
- Priester, Karin (1981): "Studien zur Staatstheorie des italienischen Marxismus: Gramsci und Della Volpe", Frankfurt/New York
- Riechers, Christian (1970): "Antonio Gramsci – Marxismus in Italien", Frankfurt a.M.

Schreiber, Ulrich (1990): "Die politische Theorie A. Gramscis", Hamburg



***In der Reihe Hamburger Skripte sind bisher erschienen:***

***HS 1 Links • WählerInnen • Potenziale. Hintergründe und Schlussfolgerungen zur Wahl der Hamburger Bürgerschaft 2001 – vergriffen***

***HS 2 Ein Politisches Beben verändert die Stadt – bald auch die Republik? Gedanken zum Aufstieg der Schill-Partei (1,50 €)***

***HS 3 Gefährliche Fiktion: Die "Protokolle der Weisen von Zion" (1,50 €)***

***HS 4 Zeichen für Rosa Luxemburg. Aktuelle Auseinandersetzungen um die Deutung von Geschichte – vergriffen***

***HS 5 Der Entwurf der Verfassung der Europäischen Union: Militarisierung oder Friedensfähigkeit? (1,50 €)***

***HS 6 Aufstieg und Fall des Ronald Barnabas Schill. Skizzen zur Schillschen Variante des bundesdeutschen Rechtspopulismus - vergriffen***

***HS 7 Von der emanzipatorischen Theorie zur erwachsenendidaktischen Praxis? Zum Selbstverständnis politischer Erwachsenenbildung ( 2,00 €)***

***HS 8 Frieden mit der Vergangenheit? Die beiden Wehrmachtausstellungen als Beispiel für den deutschen Umgang mit dem Holocaust - vergriffen***

***HS 9 (Sonderband) Prekäre Bewegungen. Soziale Konflikte in Frankreich, Italien, Österreich und Dänemark (6,00 €)***

***HS 10 Linke Parteien und Kooperationen in Europa – ein Überblick (2,50 €)***

***HS 11 (Sonderband) Hamburg: Wachsende Stadt durch schrumpfendes Gemeinwesen? – (6,90 €)***

***HS 12 „Individuelle Rechte werden aufgehoben“ Analysen zu HARTZ IV ( 2,00 €)***

***HS 13 Umerziehung durch die Herrschaft Gottes. Die Erweckungsbewegung "Moralische Aufrüstung" im Reeducation-Programm der Nachkriegszeit (2,00 €)***

***HS 14 Mythen über die Internationalen Brigaden. Neue Forschungsergebnisse zum spanischen Bürgerkrieg (2,00 €)***

*Die Ausgaben der Hamburger Skripte (außer Sonderbänden) können kostenfrei von unserer Website heruntergeladen werden.*