

(Hrsg.) (2014): Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken. Wien • Klomfaß, S./Epp, A. (Hrsg.) (2021): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Weinheim • Koller, H.-C. (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, J./Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, S. 19–34 • Kraus, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld • Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, S./Kraus, B. (Hrsg.): Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, S. 159–187 • Liebau, E. (2009): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 41–58 • Niestradt, F./Ricken, N. (2014): Bildung als Habitus. Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 99–124 • Panofsky, E. (1967): Architecture gothique et pensée scolastique. Paris • Rancière, J. (2010): Der Philosoph und seine Armen. Wien • Reuter, J./Gamper, M./Möller, C./Blome, F. (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Bielefeld • Rieger-Ladich, M. (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – und ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 335–362 • Rieger-Ladich, M. (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg • Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Eine Einleitung. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 1–11 • Rosenberg, F. von (2011): Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld • Rosenberg, F. von (2017): Ambivalenzen und Habitus transformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 299–314 • Schütz, L. (1964): Thomas Lexikon. Sammlung, Übersetzung und Erklärung der in sämtlichen Werken des hl. Thomas von Aquin vorkommenden Kunstausdrücke und wissenschaftlichen Aussprüche. Stuttgart • Seeck, F./Theißl, B. (Hrsg.) (2020): Solidarisch gegen Klassismus. organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster • Sonderegger, R. (2010): Wie emanzipatorisch ist die Habitusforschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus. In: Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 3, S. 18–39

Hegemonie

Der Begriff Hegemonie geht auf das altgriechische Wort *hēgemonia* zurück. Dieses bedeutet sinngemäß ‚Führung‘ oder ‚Führungsrolle‘, und wird zumeist in einem militärischen Kontext verwendet. Im Gegensatz zu dem Wort *arkhē*, welches mit ‚Herrschaft‘ übersetzt wird, bezeichnet *hēgemonia* eine Form der Leitung, welche auf dem Einverständnis der untergeordneten Fraktionen beruht. In politischen Debatten des 19. Jahrhunderts erfährt der Terminus eine Renaissance. Anfang des 20. Jahrhunderts diskutieren revolutionäre Kräfte in Russland darüber, welche gesellschaftliche(n) Gruppe(n) die Hegemonie im Kampf gegen den zaristischen Staat übernehmen soll(en). Mittels der Gründungsdokumente der Komintern verbreitet sich der Begriff schließlich in anderen nationalen kommunistischen Bewegungen. Dort wird er vor allem für strategische Diskussionen herangezogen (vgl. Anderson 2018, S. 11 ff.).

Die erste systematische Ausarbeitung erfährt der Begriff durch den italieni-

schen Kommunisten Antonio Gramsci. Dieser ist 1921 Mitbegründer der Kommunistischen Partei Italiens (PCI) und wird 1924 zu deren Generalsekretär ernannt. Im November 1926 wird er durch das faschistische Regime Mussolinis verhaftet. Gramsci stirbt im April 1937 nur wenige Tage nach seiner vorzeitigen Entlassung aus dem Gefängnis an den gesundheitlichen Folgen der Haft (vgl. Bernhard 1999, S. 176). Während seiner Inhaftierung verfasst er umfassende Abhandlungen zu Fragen der Politischen Theorie, die später unter dem Namen „Gefängnishefte“ Berühmtheit erlangen (vgl. Hartle 2008, S. 454). Diese werden zwischen 1929 und 1935 geschrieben. Es handelt sich dabei um beschriebene Notizhefte im Umfang von ca. 3000 Seiten, die mit Hilfe von Gramscis Schwägerin Schucht aus dem Gefängnis geschmuggelt werden können (vgl. Bernhard 1999, S. 176; Krippendorf 1994, o. S.). Dem Konzept der Hegemonie kommt innerhalb seiner Ausführungen ein wichtiger Stellenwert zu.

Bestimmung

Zentrale Fragen, die Gramsci in den Gefängnisheften behandelt, lauten: Was kennzeichnet die kapitalistischen Gesellschaften der zwanziger und dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts? Wie kann man das Verhältnis zwischen Ökonomie, Politik und Kultur theoretisch näher bestimmen und ihre Wechselwirkungen greifbar machen? Wie ist der damals aufkommende Faschismus zu erklären? Wie lässt sich die kapitalistische Gesellschaftsform überwinden – und welche nationalen Besonderheiten gilt es dabei möglicherweise zu beachten (vgl. Cox 1983, S. 162)?

Im Mittelpunkt von Gramscis Überlegungen steht die Beobachtung, dass sich die Klassenherrschaft der Bourgeoisie auf mehrere Säulen stützt. Ausgehend von den Produktionsverhältnissen erstreckt sie sich auf den Staat sowie den sozio-kulturellen Bereich, in Gramscis Worten: die Zivilgesellschaft. Nachdem Marx den ökonomischen Bereich bereits intensiv analysiert hat (vgl. Marx 1890/2008), versucht Gramsci, die Rolle von Staat und Zivilgesellschaft genauer zu bestimmen. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass die Sicherung der Herrschaft in beiden Bereichen durch unterschiedliche Mittel sichergestellt wird. Wohingegen der Staat zur Durchsetzung seiner Autorität auf Zwang und Gewalt zurückgreifen kann, wird im zivilgesellschaftlichen Bereich mittels der Vorherrschaft bestimmter Einstellungen und Werte Akzeptanz zur herrschenden Ordnung hergestellt. Diese Vorherrschaft bestimmter Denk- und Verhaltensweisen bezeichnet Gramsci als Hegemonie (vgl. Adamson 1980, S. 171 ff.).

Bei der Etablierung von Hegemonie kommt Bildungsinstitutionen wie Schulen, Universitäten, Bibliotheken und Museen eine wichtige Rolle zu. Aber auch religiöse Organisationen, politische Parteien und Vereinigungen, Massenmedien oder Diskussionsforen sind für diesen Vorgang zentral. Neben diesen in Bezug auf seine Fragestellung augenfälligen Institutionen geraten jedoch auch ver-

meintlich neutrale Einrichtungen des öffentlichen Lebens, wie Nachbarschaftsnetzwerke oder Straßennamen, in Gramscis Blick (vgl. Bieling 2002, S. 452).

Die Entwicklungen in Russland beziehungsweise der Sowjet-Union beobachtet Gramsci mit großem Interesse. In seinen Schriften vergleicht er diese mit der Situation der Arbeiterbewegung in Westeuropa:

„Im Osten war der Staat alles, die Zivilgesellschaft war in ihren Anfängen und gallertenhaft; im Westen bestand zwischen Staat und Zivilgesellschaft ein richtiges Verhältnis, und beim Wanken des Staates gewährte man sogleich eine robuste Struktur der Zivilgesellschaft. Der Staat war nur ein vorgeschobener Schützengraben, hinter welchem sich eine robuste Kette von Festungen und Kasematten befand; von Staat zu Staat mehr oder weniger, versteht sich, aber gerade dies verlangte eine genaue Erkundung nationaler Art“ (Gramsci 1992, S. 874).

Aufgrund dieser Analyse kommt Gramsci zu dem Schluss, dass die kommunistische Bewegung im Westen eine andere Strategie verfolgen muss, als es die Bolschewiki in Russland getan haben. Um diese Unterschiede zu beschreiben, greift Gramsci auf militärische Analogien zurück, die die unterschiedlichen politischen Kräfteverhältnisse in den verschiedenen Staaten zum Ausdruck bringen sollen. Die Ereignisse in Russland charakterisiert er als einen Bewegungskrieg, die politische Arbeit in den westlichen Ländern als einen Stellungskrieg. Da die Hegemonie der Bourgeoisie in Großbritannien, Frankreich, Deutschland und Italien stark ausgeprägt ist, bedarf es laut Gramsci des Aufbaus einer auf der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten basierenden Gegenhegemonie innerhalb der Zivilgesellschaft, bevor die Bourgeoisie auf dem Terrain der Politik und der Produktionsverhältnisse herausgefordert werden kann (vgl. Cox 1983, S. 164 ff.) [↑Klasse].

An dieser Stelle ergibt sich jedoch ein Problem, das auch schon Marx zu schaffen machte. Wie kann die Arbeiterklasse Bewusstsein über ihre eigene Lage erlangen, wenn sie doch der Mittel, die zur Erlangung dieses Bewusstseins notwendig wären, beraubt wurde? Interessiert an dem Themenkomplex ‚verstehen und handeln‘ kritisiert Gramsci das Wissenschaftsverständnis einiger anderer Theoretiker der Arbeiterbewegung. Erstens gelte es, auch das Erkennen als eine aktive Tätigkeit zu verstehen und dessen Bedeutung für politisches Handeln zu berücksichtigen.¹ Zweitens sei das Geschichtsverständnis mancher marxistischer Theoretiker, wie beispielsweise das von Kautsky und Plechanov, zu stark von positivistischen und deterministischen Annahmen durchdrungen. Diese Sichtweise stehe in der Gefahr, menschliches Bewusstsein und

1 Gramsci argumentiert hier vor allem gegen Bukharins Auffassung von Theorie und Theoriebildung (vgl. Adamson 1980, S. 123).

menschliche Aktivität als gestaltende Kräfte der Geschichte auszublenden (vgl. Adamson 1980, S. 111 ff.).

Gramsci möchte sich daher dem subjektiven, aktiven Moment annähern, ohne dabei in eine Überhöhung des Individuums zu verfallen. Einer selbst-bewussten Praxis – also dem politischen Handeln unter Kenntnis der eigenen Lage – gesteht er eine historisch kreative Rolle zu. Sie ist die Voraussetzung, damit Menschen ihre eigene ↑Geschichte machen können. Ein rein instrumentelles Theorieverständnis, wie es in der Formulierung einer „theory for practice“ zum Ausdruck kommt, sieht er als Problem an (Adamson 1980, S. 112). Stattdessen möchte er den Marxismus zu einer „theory of practice“ (ebd.) weiterentwickeln: einer Theorie, die die menschliche Praxis, inklusive des eigenen politischen Handelns, philosophisch reflektiert und somit über sich selbst aufgeklärt ist (vgl. ebd.).

Verwendung

Gramscis theoretische Überlegungen werden in zahlreichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen rezipiert. In der politikwissenschaftlichen Subdisziplin Internationale Beziehungen greift Cox Gramscis Hegemoniekonzept auf, um die globalen Kräfteverhältnisse zu analysieren (vgl. Cox 1983). Innerhalb der Staatstheorie gibt Gramscis Denken Althusser und Poulantzas wichtige Anregungen (vgl. Althusser 1970; Poulantzas 1978). Im Bereich der Cultural Studies ist es Hall, der die gramscianische Analyse auf die zeitgenössische Gesellschaft in Großbritannien überträgt (vgl. Hall 2014). Der Historiker Guha wiederum gründet gegen Ende der 1960er Jahre die gramscianisch inspirierte Zeitschrift *Subaltern Studies*. Aus diesem Forschungskontext heraus wird unter anderem der Unabhängigkeitskampf in Indien analysiert (vgl. Guha 1997). Heute ist die *Subaltern Studies Group* ein wichtiges Forum Postkolonialer Theorie (vgl. Anderson 2018, S. 132 ff.). Im Bereich der Sozialtheorie arbeiten Laclau und Mouffe gegenwärtig an einer poststrukturalistischen Analyse hegemonialer Diskurse und hegemonialer Identitätsentwürfe (vgl. Laclau/Mouffe 2001; Laclau 2000).

Wie wurden Gramscis Theorieentwürfe in der Erziehungswissenschaft rezipiert? Ein signifikanter Teil der Publikationen bezieht sich auf das Themenfeld Politische Bildung (vgl. Bernhard 1999; Bernhard 2009; Mayo 2006; Sternfeld 2009). Gramscis Kontribution zu diesem Teilbereich der Erziehungswissenschaft besteht unter anderem in einer Verknüpfung des Bildungsgedankens mit Konzepten der politischen Epistemologie. Er spricht sich zunächst für eine Bildungsarbeit aus, die die konkreten Sozialisationsverhältnisse und Lernbedingungen der Menschen berücksichtigt. In seinen Blick gerät dabei auch die „Alltagsphilosophie“, zu der der „Alltagsverstand“ sowie die „Alltagssprache“ gehören (Bernhard 2009, S. 636). Beide formieren sich im Kontext gesell-

schaftlicher Erfahrungen. Die Alltagsphilosophie beziehungsweise spontane Philosophie ist zunächst meist reaktiv, reflexionsarm und teilweise auch in sich widersprüchlich. Sie kann jedoch als Ausgangspunkt einer bewussten Reflexion der eigenen (persönlichen wie gesellschaftlichen) Situation genutzt werden. Dabei hofft Gramsci weniger auf „explosionsartige Mentalitätsumbrüche“ (Bernhard 2009, S. 637), sondern auf kontinuierliche Veränderung, die nicht unbedingt linear erfolgen muss. Ziel der politischen Bildungsarbeit ist, die Menschen zu befähigen, ihre eigenen Lebensverhältnisse aktiv und bewusst zu gestalten (vgl. Adamson 1980, S. 112 f.).

Das pädagogische Verhältnis bei Gramsci lässt sich jedoch auch spezifisch unter dem Gesichtspunkt hegemonialer und gegenhegemonialer Bestrebungen betrachten. Bildungsarbeit ist für den Stellungskrieg innerhalb der Zivilgesellschaft wesentlich. Wissensproduktion und -vermittlung sowie das Führen von Debatten sind für die Herstellung von Zustimmung und Einverständnis zu den herrschenden Verhältnissen zentral. Da sowohl Hegemonie als auch Gegenhegemonie über Lernprozesse erreicht werden, betrachtet Gramsci die Kämpfe um Hegemonie als pädagogisches Verhältnis. Hier nimmt er insbesondere die Rolle von Intellektuellen in den Blick.² Er unterscheidet dabei zwischen „traditionellen“ und „organischen“ Intellektuellen (Gramsci 1992, S. 517 f.). Traditionelle Intellektuelle sind kaum öffentlichkeitswirksam und meist nur in einem kleinen Kreis von Fachkolleg*innen aktiv. Organische Intellektuelle hingegen haben eine Verbindung zum Stellungskrieg, insofern sie aus gesellschaftlichen Gruppen hervorgehen und deren Weltsicht und Interessen vertreten. Sie spielen daher eine wichtige Rolle im Kampf um Hegemonie (vgl. Sternfeld 2009, S. 65 ff.).

Die Schule betrachtet Gramsci in ihrer Funktion als öffentliche Einrichtung der Wissensvermittlung und zentralen Kampfplatz beim Ringen um Hegemonie (vgl. Sternfeld 2009, S. 69). Ähnlich wie Bourdieu betrachtet Gramsci die Schule seiner Zeit als Institution, die dazu beiträgt, die Angehörigen der Ober- und Mittelklassen zu privilegieren (vgl. Burawoy 2012, S. 103 ff., 113 ff.). Sein Anliegen ist es, allen Menschen – unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit – Bildung zukommen zu lassen, um sie zu befähigen, ihre eigenen Interessen

2 Gramsci differenziert an dieser Stelle: „Alle Menschen sind Intellektuelle, könnte man daher sagen; aber nicht alle Menschen haben in der Gesellschaft die Funktion von Intellektuellen (so wird man, weil jeder einmal in die Lage kommen kann, sich zwei Eier zu braten oder einen Reiß in der Jacke zu flicken, nicht sagen, alle seien Köche und Schneider).“ (Gramsci 1996, S. 1500) Gramsci spricht daher niemandem intellektuelle Tätigkeit ab, macht aber gleichwohl darauf aufmerksam, dass aufgrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nicht alle Menschen die gleichen Möglichkeiten sowohl zur Entfaltung ihrer intellektuellen Tätigkeit als auch zur Teilnahme am Stellungskrieg haben (vgl. Sternfeld 2009, S. 66 f.).

zu erkennen und die Hegemonie der Bourgeoisie herauszufordern. Dies möchte er durch die Einrichtung einer Einheitsschule, der eine wichtige Rolle im politischen Stellungskrieg zukommt, erreichen (Burawoy 2012, S. 116).

An dieser Stelle deutet sich an, dass eine Zusammenführung bourdieuscher Analysen des Bildungssystems und seiner Funktionen mit dem gramscianischen Theorieentwurf durchaus fruchtbar sein könnte. Anknüpfungspunkte ergeben sich hier auf gleich mehreren Ebenen. Einerseits könnten die weiter oben angeführten Überlegungen zur Alltagsphilosophie Verbindungen zur Habitusforschung möglich machen und jenen Arbeiten neue Impulse verleihen, die um eine soziale Situierung des Erkenntnissubjekts bemüht sind ([↑Habitus]). Darüber hinaus lässt sich sowohl bei Gramsci als auch bei Bourdieu (1977) der Versuch erkennen, eine materialistische Praxistheorie zu entwerfen. Dies könnte für all jene Forschenden interessant sein, die sich den einzelnen Praktiken von Bildungs- und Sozialisationsprozessen zuwenden. Nicht zuletzt lassen sich auch im wissenschaftstheoretischen Bereich Parallelen zwischen den beiden Theoretikern erkennen. Gramsci formuliert das Anliegen, den Marxismus zu einer „theory of practice“ weiterzuentwickeln, die die Bedingungen der eigenen Tätigkeit – inklusive der eigenen philosophischen Tätigkeit – kritisch reflektiert. Dies erinnert an Bourdieus Forderung nach einer Selbst-Reflexivität der theoretischen Arbeit (vgl. Hark 2014, S. 203 ff.), die in der Erziehungswissenschaft bereits seit einigen Jahren rezipiert wird (vgl. Frieberthäuser/Rieger-Ladich/Wigger 2006).

Jule Janczyk

Bonusmaterial

Amani, E. (2021): Die beste Instanz [Talkshow]. Deutschland: 1 Takes Film • Bernhard, A. (2005): Antonio Gramscis Politische Pädagogik. Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells. Hamburg • Del Fra, L. (1977): Antonio Gramsci – Die Jahre im Kerker [Film]. Italien • Nonhoff, M. (2021): Hegemonietheorien zur Einführung. Hamburg • Steinmayr, M. (2021): Vereinnahmung eines Widerstandskämpfers. Die postkoloniale Theorie biegt sich den marxistischen Intellektuellen Antonio Gramsci zurecht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.06.21, Nr. 136, S. N 4

Literatur

Adamson, W. L. (1980): Hegemony and Revolution. A Study of Antonio Gramsci's Political and Cultural Theory. Berkeley • Anderson, P. (2018): Hegemonie. Konjunktoren eines Begriffs. Berlin • Althusser, L. (1970): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg • Bernhard, A. (1999): Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule. In: Tertium comparationis 5, H. 2, S. 175–188 • Bernhard, A. (2009): Wissen und Intellektualität – Antonio Gramscis Kritik an reformpädagogischen Bildungsvorstellungen und seine Epistemologie der Bildungsarbeit. In: Paedagogica Historica 45, H. 4-5, S. 631–643 • Bieling, J. (2002): Die politische Theorie des Neo-Marxismus. Antonio Gramsci. In: Brodocz, A./Schaal, G. S. (Hrsg.): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung. Opladen, S. 439–470 • Bourdieu, P. (1977): Outline of a Theory of Practice. Cambridge • Brodocz, A./Schaal, G. S. (Hrsg.) (2002): Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung. Opladen • Burawoy, M. (2012): Conversation 5: Pedagogy of the Oppressed. Freire meets Bourdieu. In: Burawoy, M. (Hrsg.): Conversations with