

WIDERSPRUCH

In: Widerspruch Nr. 33 Wagnis Utopie (1999), S. 30-43

Autorin: Roger Behrens

Artikel

Roger Behrens

**Das Projekt „Menschsein“ –
Zur utopischen Dimension einer
Philosophie gesellschaftlicher Praxis**

*Wolfdietrich Schmied-Kowarzik
zum 60. Geburtstag*

I. Krise der Gegenwart, ein Grundriß

1. Die kritische Theorie begreift die gegenwärtige globalkapitalistische Weltordnung als *Krisensituation*. Mit dem Befund der Krise wird versucht, die weltgesellschaftlichen Probleme in ihrer Totalität zu erfassen und zugleich auf die Dringlichkeit von emanzipatorischen Gegenkonzepten hinzuweisen, die eine grundlegend veränderte menschliche Praxis verlangen. In diesem Sinne entspricht der Begriff der Krise der kritischen Diagnose, wonach mit dem erreichten Stand ökonomischer, politischer, technologischer und kultureller Entwicklungen eine „Logik des Zerfalls“ (Adorno) sich entfaltet hat, die zur Totalbedrohung der Menschheit bzw. des Lebens überhaupt geworden ist. Die materialistische Kritik geht mithin davon aus, daß bloße Reformen und Umstrukturierungen sozialer Teilbereiche nicht ausreichen, sondern eine Revolution – als fundamentale Umwälzung menschlichen Seins – notwendig ist, um das Überleben der Menschheit zu garantieren.

Des weiteren operiert die kritische Theorie mit der *praxisphilosophischen Option*, die den Menschen für fähig hält, durch den bewußten Eingriff dem historischen Verlauf eine humane Wendung zu geben. Die Krise markiert den Endpunkt bisheriger Menschheitsentwicklung, die Karl Marx mit der menschlichen Vorgeschichte bezeichnet hat und mit dem

Kapitalismus abgeschlossen sah; hier erst vermag der Mensch in die von ihm selbst verantwortete, bewußte, solidarische und kollektive Zukunft zu treten: in die wahre und wirkliche Geschichte.

Das Ausmaß von Elend, Hunger und Unterdrückung, die drohende ökologische Katastrophe sowie die Ausbreitung und Gewalt der Kriege sind vom Zivilisationskritiker Günther Anders treffend damit bezeichnet worden, daß wir nicht in einem *Zeitalter*, sondern einer *Frist* leben. Er bezieht dies in seinen Untersuchungen zur atomaren Drohung (durch Atomwaffen wie durch die vermeintlich friedliche Nutzung der Kernkraft) auf die Unabstellbarkeit der Vernichtung: nicht nur steht am Ende des Kapitalismus keineswegs die von Marx erhoffte Verwirklichung der Utopie technologischen Fortschritts, sondern es bleibt für alle Zukunft die Vernichtungsdrohung, die etwa vom Atommüll ausgeht, bestehen. Zugleich wachse das aktuelle Vernichtungspotential täglich. Zwar setze sich hier weitgehend eine bewußtlose Logik durch; allein, die Gefahr ist „wißbar“, und daher tragen die Menschen dafür die Verantwortung. Der „Exterminismus“ (Edward P. Thompson) ist also eine buchstäbliche Selbstvernichtung.

Ergänzt wird die drohende Selbstvernichtung durch eine ebenfalls prekäre Entwicklung der *Individualisierung*: die einzelnen sind nicht zu den freien, aufgeklärten und selbstmächtigen Subjekten geworden, wie sie einst im Zielhorizont des bürgerlich-humanen Ideals standen; statt dessen ist die psychische Verfaßtheit der Menschen durch Eindimensionalität und Ohnmacht gekennzeichnet.¹ Die Herrschaftsverhältnisse haben sich in Form von Rassismus, Sexismus und Autoritätshörigkeit soweit internalisiert, daß an eine emanzipatorische Bewegung derzeit nicht zu denken ist. Hinzu kommt, daß die Individuen so intensiv wie noch nie einem zunehmenden Leistungszwang und der Ausrichtung ihres Lebens auf die Arbeit ausgesetzt sind. Die warenökonomische Logik der Verwertung

¹ Diese beiden Kategorien bilden meines Erachtens die Grundmuster einer Sozialpsychologie, wie sie von der kritischen Theorie des Instituts für Sozialforschung formuliert wurde. Vgl. E. Fromm, *Die Gesellschaft als Gegenstand der Psychoanalyse*. Frühe Schriften zur Analytischen Sozialpsychologie, hg. v. Rainer Funk, Frankfurt/Main 1993, insbesondere den Aufsatz *Zum Gefühl der Ohnmacht*, 134 ff.; H. Marcuse, *Der eindimensionale Mensch*. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Darmstadt/Neuwied 1979.

hat sich allgemein durchgesetzt. Von ihr sind die sozialen und kulturellen Werte längst abhängig, so daß die Menschen ihre Umwelt im besten Fall als schicksalsabhängigen, aber sicheren und wünschenswerten Alltag erfahren. – Der Verdinglichungsprozeß hat sich universalisiert und verschärft. Er ist in alle gesellschaftlichen Innenräume bis ins Alltagsleben eingedrungen und potenziert „durch seine globale Ausweitung, durch die ausbeutende Einbeziehung aller Gesellschaften dieser Erde in den kapitalistischen Weltmarkt und durch die fortschreitende Ausplünderung bzw. rücksichtslose Vergiftung der fundamentalsten lebenserhaltenden Naturkräfte.“²

2. Zur Aufgabe der kritischen Theorie der Gesellschaft gehört – im Anschluß an den Rousseauschen und Herderschen Begriff der Perfektibilität – der Nachweis, daß die Möglichkeiten des Menschen noch gar nicht geschichtlich entfaltet sind, und daß der Mensch, um überhaupt Mensch werden zu können, eine freie veränderte Welt braucht. Außer durch seine Prozessualität ist der Mensch also gar nicht definiert, und wie dieses ‚Menschsein‘ sich letztlich realisiert, kann nur als Utopie angegeben werden. So wie die bisherigen Potenzen des Menschen ein über den evolutionären Akt hinausgehender sozialer und historischer Prozeß sind, steht auch das Menschsein für die Zukunft als ein unabgeschlossenes, offenes Projekt noch bevor.

Von einem solchen „Projekt ‚Menschsein‘“ spricht *Schmied-Kowarzik* in seinen praxisphilosophischen Schriften: „Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit, die großen, unhintergehbaren regulativen Ideen unserer europäischen Tradition, werden heute nicht nur durch das geschäftige Getriebe unserer wertökonomisch bestimmten Zivilisation untergraben, sondern sie sehen sich einem grundsätzlich möglich werdenden Scheitern des Projekts ‚Menschsein‘ durch eine selbsterzeugte Menschheitskatastrophe ausgesetzt.“³ Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit, aber ebenso Praxis, Utopie, Bildungssinn und dergleichen sind Schlüsselbegriffe dieser Philosophie.

² W. Schmied-Kowarzik, Denken aus geschichtlicher Verantwortung. Wegbahnen zur praktischen Philosophie, Würzburg 1999, S. 23.

³ Schmied-Kowarzik, Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche, Weinheim 1993, S. 9.

Im Anschluß an Schmied-Kowarzik möchte ich in meinen Ausführungen insbesondere die Implikationen einer materialistischen Bildungstheorie innerhalb der Philosophie gesellschaftlicher Praxis hervorheben, weil zum einen mit der Thematisierung einer allgemeinen Bildungsproblematik und einer speziellen, materialistischen-dialektischen Pädagogik ein vernachlässigter Topos kritischer Theorie wieder in die Diskussion gebracht wird; und weil zum anderen Schmied-Kowarziks Entwurf von Bildungssinn und Widerständigkeit der Bildung ein *missing link* herausarbeitet, das die Lücke zu schließen vermag zwischen den individuellen Handlungsgeboten und -möglichkeiten sowie subjektiver Erfahrung und Praxis einerseits und der Erkenntnis- und Handlungsproblematik angesichts der globalen Katastrophe andererseits.

Diese Lücke stellt sich als fundamentale Widerspruchserfahrung dar, die zur Lähmung aller Theorie-Praxis genau dann wird, wenn Menschen sich für eine emanzipatorische gesellschaftliche Praxis (und Theorie) entscheiden. Es scheint, als könne man die drei Grundfragen, die Kant stellte – Was kann ich wissen, was soll ich tun, was darf ich hoffen? –, nicht gleichzeitig beantworten, ohne in Aporien zu geraten und sich in den Antworten zu widersprechen. Hierfür gibt es genügend Beispiele aus der politischen Alltagspraxis: Wie verhält es sich mit den gewerkschaftlichen Forderungen nach Arbeitsplätzen und Lohnerhöhungen, obwohl doch die Lohnarbeit und das Geld aufzuheben sind? Wie verhält sich die Forderung nach allgemeiner Bedürfnisbefriedigung zu den Bedürfnissen selbst, zu ihrer Nichtigkeit, Stumpfheit oder Schädlichkeit für Mensch und Natur (Autos, Pauschalismus, Unterhaltungselektronik)? Wie verhalten sich basisdemokratische Forderungen, wie der Volksentscheid, zu dem, worüber dann abgestimmt wird (gegen Drogenberatungsstellen im Stadtteil, gegen doppelte Staatsbürgerschaft, in Bundesländern der Vereinigten Staaten für Todesstrafe etc.)? Wie geht man/frau mit dem Widerspruch zwischen dem ‚Privaten‘ und dem ‚Politischen‘ um; welche sittlichen Maßstäbe tangieren die eigenen verblendeten Bedürfnisse nach Triebbefriedigung, Wunschvorstellungen und dergleichen (Sexualität, Konsum etc.)? Diese Reihe läßt sich fortsetzen. Gemeint sind Widersprüche, die schließlich auch den Begriff der Utopie tangieren, etwa in der Problematik von Nahzielen versus u-topischer Fernziele.

Die Crux an dieser Widersprüchlichkeit in möglicher Theorie-Praxis scheint mir darin zu liegen, deutlich zu machen, wie wenig Gründe es gibt, eine ‚sozialdemokratische Variante‘ einer abgespeckten Utopie, also die Konzentration auf sogenannte „Nahziele“, ernsthaft in Erwägung zu ziehen. Hier geriert sich der Begriff der *Bildung* als produktiver Gegenbegriff: idealistisch schon seit den Begründungen durch Schleiermacher, Humboldt, Hegel – materialistisch und dadurch kritisch-emanzipatorisch verdichtet dann seit Marx.⁴ Insofern scheint die begriffliche Problematik von Bildung in ihrer kritischen Dimension, wie sie Schmied-Kowarzik in seinen Schriften vornimmt, ein geeignetes Werkzeug zu sein für das, was Ernst Bloch die *docta spes*, gelehrte Hoffnung nannte: „Zu fordern wäre also eine Wissenschaft, die sich nicht nur auf die Analyse der Weltvorgänge von heute versteht, sondern im gleichen, doch weiteren Zug auf das Hineinbauen ins Blaue, ja sich gar nicht davor hütet, sich auch aufs Ultraviolette im Marxismus zu verstehen.“⁵ In diesem Sinne meint das Projekt ‚Menschsein‘ die Bildung des Menschen als Utopie, bei gleichzeitiger Veränderung der Welt – eine im gegenwärtigen Pragmatismus angewandter Philosophie lediglich auf dem ersten Blick abstrakt klingende Formel: sie konkretisiert sich im materialistischen Bildungsbegriff selbst.

II. Utopie und Widerspruch – Emanzipation und Widerstand; materialistische Bildungsarbeit in Theorie und Praxis

„Die Vernunft hat immer existiert,
nur nicht immer in der vernünftigsten Form.“
Karl Marx

Schmied-Kowarziks Begriff vom „Projekt ‚Menschsein‘“ ist sowohl kategorisch als auch methodisch zu verstehen. Er kann als ein Synonym

⁴ Angezeigt und begründet in der dritten These über Feuerbach: „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 ... Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefaßt und rationell verstanden werden.“ (Thesen über Feuerbach, MEW Bd. 3, Berlin 1969, 6)

⁵ E. Bloch, Tübinger Einleitung in die Philosophie, Frankfurt/Main 1986, 111.

für Blochs Rede von der „konkreten Utopie“ gelesen werden, mit der Bloch ein „methodisches Organ fürs Neue, objektiver Aggregatzustand des Heraufkommenden“ meinte.⁶ Zu Beginn seines Hauptwerks ‚Das Prinzip Hoffnung‘, in dem die Philosophie der „Konkreten Utopie“ konzentriert ist, findet sich die entscheidend-entschiedene Maßgabe: „Es kommt darauf an, das Hoffen zu lernen.“⁷ Da hier mit dem „Lernen“ eine menschliche Handlung angesprochen ist, die thematisch heute der Pädagogik und Erziehungswissenschaft vorbehalten scheint und damit auf Lernprozesse in dafür vorgesehenen Institutionen (Schule, Familie, Ausbildungsplätze, Universitäten etc.) eingengt worden ist, sollte zunächst zweierlei hervorgehoben werden: Erstens spricht Bloch – stellvertretend für viele andere Theoretiker – in der Tat vom Lernen in pädagogischer Hinsicht: das Hoffen-Lernen ist ein zentraler Prozeß in der Umsetzung konkreter Utopie und bedingt den ersten emanzipatorischen Schritt; zweitens aber begreift Bloch diesen Lernprozeß als Erweiterung des Menschen, der nicht, um mit Kant zu reden, im Schulbegriff von Philosophie, sondern in ihrem Weltbegriff eingebettet ist. Unter welcher sittlichen Vorgabe und worauf dieser Weltbegriff einer utopischen Hoffungsphilosophie zielt, hat Marx mit seinem über Kant hinausgehenden sittlichen Pflichtgebot formuliert: „daß der *Mensch* das *höchste Wesen für den Menschen* sei, also mit dem *kategorischen Imperativ*, alle *Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist.“⁸

Der kritischen Theorie der Gesellschaft kommt nun die Aufgabe zu, die Möglichkeit und die Machbarkeit emanzipatorischer und revolutionärer Praxis zu bestimmen. Ihr Utopiegehalt ist dabei nicht nur aktuell mit dem Problem des wachsenden Utopieverlusts konfrontiert – angesichts der realen Bedrohung wie Lähmung verliert die emanzipatorische Utopie an Konturen, und gegenwärtige Gesellschaftstheorien der Post-Ismen wollen bewußt auf Utopien als modernistische Totalitätsvorstellungen verzichten –, sondern ist ein systematisches Problem der Theorie. Denn

⁶ E. Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt/Main 1973, 180.

⁷ ebd., 1.

⁸ K. Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, MEW Bd. 1, 385.

auch die bilderlose, nicht ausgepinselte konkrete Utopie bleibt geschichtsphilosophisch zukunftsorientiert, ist auf das Morgen, das Werden gerichtet und operiert damit als *positive Theorie*. Eine kritische Theorie kann aber nur als *negative Theorie* fundiert werden, eben in der „rückhaltlosen Kritik alles Bestehenden“ (Marx), und das heißt auch, die eigene kritische Position immer wieder zu reflektieren, notfalls in Frage stellen und zu korrigieren.

Spätestens an diesem Punkt jedoch wird auch eine materialistische Theorie von der subjektphilosophischen Erkenntnisproblematik eingeholt, die die idealistische Philosophie von Kant, über Fichte und Schelling bis Hegel interessierte: von der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis. Doch weil die kritische Theorie darüber hinausgeht, nach Erkenntnisbedingungen *überhaupt* zu fragen, und es unternimmt, die transzendente Apperzeption in Geschichte zu transformieren, wird auch die negative Theorie in letzter (beziehungsweise erster) Instanz nur im Prozeß der Bewußtwerdung der kritischen Theorie begründbar, d.h. – wie Schmied-Kowarzik es nennt – durch „Sinnggebung“. Hier ist die Utopie der Schlüssel; beziehungsweise die negative Theorie wird selbst zum utopischen Horizont. Schmied-Kowarzik faßt dies, den Grundgedanken Blochs entsprechend, als „Sinnfindung unserer selbst.“ Wir müssen uns „den Horizonten der uns möglichen, von uns selbst mitzugestaltenden Zukunft stellen.“⁹ Dieses Sich-Stellen hat in der kritischen Theorie der Gesellschaft seine Entsprechung im Begriff der „Haltung“ (bei Horkheimer, bei Brecht, auch bei Gramsci), im Begriff des „aufrechten Gangs“ (bei Bloch) und im dem des „Engagements“ (bei Adorno).

In Schmied-Kowarziks Philosophie oszilliert dies zwischen der Bestimmung des utopischen Horizonts und umfaßt damit das transzendente Potential, ja den messianischen Aspekt seiner Philosophie, und die Begründung der negativen Theorie. Das transzendente Potential verhält sich dabei zur negativen Theorie dialektisch (man möchte fast sagen: im Sinne einer negativen Theologie). Hier liegt die Verantwortung in der Selbstbegründung, die Schmied-Kowarzik für sich so formuliert: „*Ich* kann mir kein Bild von der Ewigkeit machen, das uns je die Verantwor-

⁹ W. Schmied-Kowarzik, Denken aus geschichtlicher Verantwortung, a.a.O., 217.

tung für unsere innerweltliche Bewährung in der Geschichte abnehmen könnte. Nur durch die Bewährung sittlichen Menschseins hindurch kann ich erlangen und erhoffen, daß unser Sinnentwurf vor der Ewigkeit zu bestehen vermag.“¹⁰ Der utopische Sinn- und Verantwortungshorizont ist benannt mit „Hoffen und Bangen“. Noch deutlicher wird das transzendente Motiv in den Schlußworten von ‚Denken aus geschichtlicher Verantwortung‘: „Aber selbst wenn uns kein irdischer Erfolg beschieden sein sollte, was angesichts der immer rasanteren fortschreitenden industriellen Zerstörung der Biosphäre unter dem Mensch und Natur verachtenden Diktat der Wertlogik des Kapitals immer wahrscheinlicher wird, so wird der Kampf dagegen und werden alle vorhergehenden Bemühungen der Menschen um eine sittliche Sinnggebung in der Geschichte durch das Ende aller Geschichte nicht gänzlich sinnlos, denn sie haben ihren Wert und ihre Würde allein schon im Versuch, dem praktisch möglichen Sinnanspruch, in den unser Menschsein geschichtlich gestellt ist, gerecht zu werden.“¹¹ Dies transzendente, eben durchaus messianische Motiv ist materialistisch fundiert in der beständigen Bedrohung des ‚Projekts ‚Menschsein‘‘: die Gefahr des Sinnverlusts ergibt sich nämlich aus der Realdrohung des Exterminismus.

Interessanterweise greift Schmied-Kowarzik nun genau an diesem Punkt auf den Hoffnungsphilosophen Bloch zurück. Zwar nennt er den Vorwurf gegen Bloch gerechtfertigt, er sei kein begrifflich begründender Denker und dem Marxschen Projekt der ‚Kritik der politischen Ökonomie‘ eigentlich niemals wirklich nähergetreten, er sei also kein explizit negativ-kritischer Theoretiker, Schmied-Kowarzik weist ihn aber zurück: Bloch eröffne nämlich einen der großen philosophischen Problemhorizonte, und es bleibe gewissermaßen mit und bei Bloch ein Fortbildungsauftrag virulent.¹² Vom ‚Hoffen und Bangen‘ ist mit Bloch die Wendung zum ‚Hoffen und Kämpfen‘ angezeigt.¹³ ‚Hier hat nicht das ‚absolute Umsonst‘ das letzte Wort, sondern das ‚Dennoch‘ der Sinnbehauptung

¹⁰ ders., *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*, a.a.O., 66.

¹¹ Vgl. ders., *Denken aus geschichtlicher Verantwortung*, a.a.O., 305 f.

¹² Vgl. ebd., 230 f.

¹³ Vgl. ders., *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*, a.a.O., 234.

des ‚aufrechten Gangs‘ an und für sich selbst, dessen kosmische Bedeutung und Tragweite wir nicht auszuschöpfen vermögen.“¹⁴

Die Möglichkeit der Emanzipation, die sich aus der negativen Theorie erschließt, wird zugleich zur positiven Begründung dieser negativen Theorie als kritische Theorie: „Eine sich so in den Dienst der menschlichen Emanzipation stellende Philosophie wird zur *Kritik*, die nicht mehr die Geschichte von außen als sich selbst erfüllenden Prozeß betrachtet, sondern die sich einmischt in die Auseinandersetzungen und Kämpfe der Gegenwart und die Partei ergreift für die unter den gegebenen Verhältnissen Leidenden ...“¹⁵ Die Schnittstelle dieser kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis ist zum einen der Reflex auf den geschichtlichen Prozeß, die gesellschaftliche Praxis selbst, zum anderen ist sie in der Theorie-Praxis eines Bildungsentwurfs aufgehoben.

Indem die Dialektik der Bildung das Werden des Menschen begreift, ist sie Ausdruck der gesellschaftlichen Praxis, also Ausdruck davon, „daß die Menschen selbst die Produzenten ihres Verhältnisses zur Natur, ihrer sozialen Beziehungen und ihrer Denkformen sind.“¹⁶ Dieser Ausdrucksprozeß der Bildung ist zugleich bewußt *und* unbewußt, weil die Geschichte eben kein stetiges Bewußtwerden ist, sondern weil der Zuwachs an Bildung in der kapitalistischen Gesellschaft mit der Verkehrung des Bewußtseins in Entfremdung, Verdinglichung und Fetischismus einhergeht. „Die gesellschaftliche Praxis der Individuen liegt der Substanz nach aller Geschichte zugrunde, aber solange diese Praxis naturwüchsig verläuft, d.h. die gesellschaftlichen Individuen sich der Gesellschaftlichkeit und der gesellschaftlichen Verantwortung ihres Tuns nicht bewußt sind, wird das, was sie gesellschaftlich hervorbrachten und hervorbringen, von ihnen als etwas erfahren, was naturhaft gegeben bzw. notwendig so geworden ist und was sie daher zwangsläufig von außen bestimmt und beherrscht. Erst dort, wo die in Gesellschaft produzierenden Individuen sich ihrer Entfremdung bewußt werden, können sie in vereinigter Gewalt die sie entfremdenden Verhältnisse umwälzen und beginnen, die Produktion ihrer Lebensverhältnisse bewußt und gemein-

¹⁴ ebd., 235.

¹⁵ Vgl. ders., Denken aus geschichtlicher Verantwortung, a.a.O., 123.

¹⁶ ebd., 113.

sam selbst in ihre Hände zu nehmen. Der kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis, die selbst in der Potenz dieser Bewußtwerdung wurzelt, kommt hierbei die Aufgabe zu, diese Bewußtwerdung der Individuen als Träger der gesellschaftlichen Praxis abzuleiten.¹⁷ – Für eine kritische Bildungsphilosophie heißt das: „Die praktischen Aufgaben, auf die die kritische Analyse der bestehenden Entfremdung in der erzieherischen und sozialen Praxis schließlich verweist, sind nicht mehr allein aus individueller Entscheidung und Handlungspraxis zu bewältigen, sondern erweisen sich als gesellschaftliche Aufgaben, die nur durch die vereinigte Macht der assoziierten Individuen den eingefahrenen Mechanismen verharschter Verhältnisse abgetrotzt werden können.“¹⁸

Diese Bildungsdialektik nimmt also die Kritik an der „Kanalisation der Zukunft“ (Ulrich Sonnemann) im Marxschen Geschichtsbegriff auf und betont nicht nur die Offenheit und Unabgeschlossenheit des Geschichtsprozesses, sondern vermag auch kein Hegelschen „Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ zu erkennen. Der Bildungsweg der Menschheit wird vielmehr durch die *Dialektik der Entzweiung* gekennzeichnet, die das entfremdete Selbstbewußtsein und die selbstbewußte Entfremdung zeitigt. – Diese Bildungsdialektik stellt sich selbst als historischer Prozeß im ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft‘ (Heinz-Joachim Heydorn) dar: im Kapitalismus hat sich die Bildung weitgehend ausdifferenziert; einerseits bleibt sie das Widerstandspotential, andererseits wird sie zum integrierten-integrierenden Bestandteil der Herrschaft. Bildung steht so inmitten in der Dialektik des gesellschaftlichen Gesamtprozesses.¹⁹ Eine „praxisphilosophische Bildungsarbeit“ operiert daher zwischen der kritisch-negativen Theorie und der konkreten Utopie. Und mit Paulo Freire erinnert Schmied-Kowarzik an den Auftrag, der solcher Bildungsarbeit zugrunde liegt: „Alle Pädagogik, die sich ihrem humanistischen und

¹⁷ ebd., 115 f.

¹⁸ ders., *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie*, Freiburg/München 1981, 173.

¹⁹ Vgl. etwa: W. Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*, Bochum 1988, 272 f.

sozialistischen Emanzipationsauftrag verpflichtet weiß, muß heute eine Pädagogik der Unterdrückten sein.“²⁰

III. Kritik und Solidarität. Die Selbstaufgabe im „Projekt ‚Menschsein‘“

„Veränderung der veränderbaren Welt ist die Theorie-Praxis des realisierbar real Möglichen an der Front der Welt, des Weltprozesses. Und an diesem Ende ist das real Mögliche, das in jeder kontemplativ-statischen Philosophie heimatlos, das Realproblem der Welt selber: als das noch Unidentische von Erscheinung und wirklichem Wesen, schließlich von Existenz und Essenz in ihr.“

Ernst

Bloch

„Erst dort, wo gezeigt werden kann, wie der dialektische Materialismus als materialistische und dialektische Theorie sich in materialistischer Dialektik aus der gesellschaftlichen Praxis und auf sie bezogen zu begründen vermag, findet die Rekonstruktion der dialektischen Kernstruktur der Marxschen Theorie ihren Abschluß. Jede vorher abbrechende Rekonstruktion von Theoriestücken wird dem fundamentalphilosophischen Anspruch der Marxschen Theorie nicht gerecht.“²¹ Dies ist auch für die bildungsphilosophischen Implikationen im „Projekt ‚Menschsein‘“ zu bedenken, zumal wenn dieses Projekt die Praxis der negativen Theorie als *Widerstand* ebenso meint wie die Praxis der konkreten Utopie als soziale *Emanzipation*. Das „Projekt eines bewußten und solidarischen Widerstandes der Betroffenen – und das sind wir alle – [ist] die einzige uns noch mögliche Alternative zur fortschreitenden Destruktion.“²² - Die Frage an die kritische Theorie gesellschaftlicher Praxis ist allerdings, welche Reichweite dieses Konzept der Solidarität hat, und, vor allem, wo inmitten wachsender Entsolidarisierung überhaupt noch Widerstandspotentiale ausweisbar sind. Kurzum: Gerade eine praxisphilosophische Bildungsarbeit muß ihre Praxismöglichkeit selbst verorten können. Schmied-Kowarzik gibt darauf eine doppelte Antwort: eine konkret praktische und eine philosophisch theoretische. Beide Antwort-

²⁰ ebd., 268.

²¹ ders., Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis, a.a.O., 226.

²² ders., Denken aus geschichtlicher Verantwortung, a.a.O., 24.

ten überschneiden sich allerdings an dem Punkt, wo der Mensch als Subjekt und Träger solidarischen Handelns ins Spiel kommt.

Die konkret praktische Antwort, die auf erfolgreich widerständige oder mindestens emanzipatorische Erziehungskonzepte zu blicken vermag, gibt Schmied-Kowarzik derart: Was ein revolutionäres Erziehungskonzept „konkret praktisch heißt, ist heute noch kaum auszumachen. Dabei geht es sicherlich weder darum, die Revolution aus dem politischen Raum in die Kinder- und Klassenzimmer zu tragen, noch darum, pädagogisch weiterzufunktionieren wie bisher und auf die große Revolution von außen zu warten.“²³ Doch es gibt „Residuen menschlicher Praxis mitten in der Reduktion“; erzieherische Praxis habe durchaus einen Ort – der Projektunterricht wäre hier als ein Weg zur gemeinsamen und solidarischen Einübung einer verändernden Praxis zu nennen.²⁴ Dies schließt nicht nur an die demokratische Pädagogik in der Tradition John Deweys an, sondern vor allem an die marxistische Soziologie Henri Lefebvres, mit dem Schmied-Kowarzik betont: „In der Lebensbasis der menschlichen Praxis liegt die Potenz der sich gesellschaftlich bewußtwerdenden Individuen für ihren Widerstand gegen die zunehmend bedrohlichere Destruktion durch die kapitalistischen Produktionsverhältnisse.“²⁵

Diese sowohl im Kraftfeld der Kritik wie im utopischen Kristall sich entfaltende Bildungsphilosophie ist Teilmoment revolutionärer gesellschaftlicher Praxis; sie ist dem solidarischen Menschsein verpflichtet. Dies bewährt sich aber nicht nur in der Praxis, sondern auch schon in der Theorie. Denn die kritische Theorie ist zum einen selbst gefordert, als politische Philosophie Partei einzunehmen „für die solidarische Subjektwerdung der Menschen in der Geschichte selber“²⁶. Diese Parteinahme ist jedoch nicht nur ein ethisches Motiv, ein Gebot des „Sich-Stellens“, sondern ist dem begrifflichen Begreifen des „Projekt

²³ ders., *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis*, a.a.O., 289.

²⁴ Vgl. ders., *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*, a.a.O., 80 f. - Zum Projektunterricht vgl. etwa: Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Jochen Schnack u. Martin Speth (Hg.), *Theorie des Projektunterrichts*, Hamburg 1997.

²⁵ W. Schmied-Kowarzik, *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis*, a.a.O., 282.

²⁶ ders., *Denken aus geschichtlicher Verantwortung*, a.a.O., 19.

‚Menschseins“²⁷ implizit: dieses Projekt ist der *gemeinsame* Kampf um die *Neugestaltung des menschlichen Lebenszusammenhangs*, und zugleich eine *Neuformierung der Individuen* in ihren *menschlichen* Beziehungen.²⁷ Das heißt, die Solidarität als kritische Figur bestimmt sich über eine Selbstaufgabe im „Projekt ‚Menschsein““, die mit der konkreten Utopie dieses Projekts identisch ist. Ernst Bloch hat dies auf den luziden philosophischen Dreisatz gebracht: „Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst.“ Wie kommt es vom Ich zum Wir? Wie wird aus dem individuellen „Bangen und Hoffen“ das kollektive „Hoffen und Kämpfen“? Der Schlüssel liegt in der praxisphilosophischen Bildungsarbeit: sie hat das dialektische Selbstverhältnis des Menschen zu bestimmen und bestimmbar zu machen, wonach kritische Reflexion uns auf das je eigene Ich zurückwirft, während eine utopische Proflexion uns nach oben den Wir-Horizont eröffnet.²⁸

In der theoretischen Reflexionsarbeit am Konzept materialistischer Bildungsphilosophie mit ihren beiden Intentionspolen, der kritisch-negativen Theorie und der konkreten Utopie, liegt die Hauptaufgabe und die Möglichkeit, eine emanzipatorische und revolutionäre Philosophie gesellschaftlicher Praxis zu entwickeln: „Die konkrete Ausfüllung des hier abgesteckten Aufgabenfeldes einer radikalen Kritik der bürgerlichen Erziehung in Theorie und Praxis wird noch viel Arbeit und Einsatz erfordern; wir werden um sie aber nicht herumkommen – die zunehmende Destruktion menschlichen Lebens wird uns keine andere Wahl lassen.“²⁹ Denn und aber: „Die Bedingungen sind heute durchaus gegeben, daß die im Arbeitsprozeß und daher auch im Ausbildungsprozeß isolierten und zerstückelten Elemente naturwissenschaftlich-technischen und gesellschaftlich-organisatorischen Wissens zu einem bewußten Durchschauen der gesellschaftlichen Produktionszusammenhänge umgewendet werden könnten, um so gerade über sie eine universelle Aneignung der gesellschaftlichen Praxis durch die sie tragenden Subjekte zu ermöglichen.“³⁰

²⁷ Vgl. ders., Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis, a.a.O., 175.

²⁸ Vgl. ders., Denken aus geschichtlicher Verantwortung, a.a.O., 216 ff.

²⁹ ders., Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit, a.a.O., 127.

³⁰ ebd., 183.

Mit Schmied-Kowarzik wird darstellbar, daß die Beschäftigung mit einer kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis kein beliebiges Thema des Philosophierens ist, sondern daß sie sich aus der realen Möglichkeit und der konkreten Utopie der Emanzipation selbst notwendig ergibt: „So erweist sich die konkrete Utopie der Marxschen kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis, daß es den Menschen durch eine radikale Umwälzung der Verhältnisse möglich ist, zu einer menschlichen und menschheitlichen Gesellschaft zu gelangen, – aus meiner Sicht der Probleme – als der einzige Hoffnungshorizont für den Fortbestand der Menschheit.“³¹

Literaturhinweise

Von W. Schmied-Kowarzik ist ein Aufsatzsammelband erschienen, der die verschiedenen Aspekte der Philosophie gesellschaftlicher Praxis zusammenfaßt. Er orientiert sich an Skizzen, Erläuterungen und Kommentaren zur Theoriegeschichte und behandelt neben Platon, Kant, Hegel, Marx oder Bloch auch ‚randständige Denker‘ wie Franz Rosenzweig, Richard Höningwald und Ulrich Sonnemann: *Denken aus geschichtlicher Verantwortung*. Wegbahnen zur praktischen Philosophie (Königshausen & Neumann, Würzburg 1999). – H. Eidam, F. Hermenau und D. Stederoth haben zum 60. Geburtstag von W. Schmied-Kowarzik eine Festschrift herausgegeben, die unter dem Titel *Kritik und Praxis*. Zur Problematik menschlicher Emanzipation (zu Klampen, Lüneburg 1999) erschienen ist.

Als Hauptschriften sind erschienen: *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis*. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie (Karl Alber, Freiburg/München 1981); *Das dialektische Verhältnis des Menschen zur Natur*. Philosophiegeschichtliche Studien zur Naturproblematik bei Karl Marx (Karl Alber, Freiburg/München 1984); *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis*. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und

³¹ ders., Aufklärung und Ideologie. Aufgaben einer kritischen Philosophie gesellschaftlicher Praxis. In: ders. u. J. Weiß (Hg.), Aufklärung und Ideologie. Die Rolle von Philosophie und Soziologie im gesellschaftlichen Umbruch der ‚realsozialistischen‘ Staaten, Kassel 1992, 89 f.

Das Projekt ‚Menschsein‘

Bildungstheorie, (Germinal-Verlag, Bochum 1988); *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit*. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche, (Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993).