



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Allgemeine Pädagogik

Versuch einer Be-Gründung in Anschluss an Georg Lukács' *Ontologie des gesellschaftlichen Seins*.

verfasst von / submitted by

Michael Doblmaier, BA BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ-Prof. Dr. Henning Schluß

Inhalt

1. Einleitung.....	3
1.1. Krisenbefunde Allgemeiner Pädagogik. Eine Anamnese in drei Akten.	4
1.2. Zwei methodologische Verunsicherungen. Vom Wahnsinn der Erkenntnistheorie zur Gewissheit der Ontologie.	16
1.3. Ein Aufbau der Arbeit	28
2. Zu Lukács' Ontologie des gesellschaftlichen Seins.....	30
2.1. Zur Geschichtlichkeit menschlicher Praxis	35
2.1.1. Von der Hominisierung.....	39
2.1.2. ...über die Vergesellschaftung des Menschen... ..	48
2.1.3. Zur Humanisierung: Teleologie und Ideologie	58
2.2. Der Mensch im Kapitalismus	72
2.2.1. Die unmenschlich-menschliche Verfüghtheit	79
2.2.2. Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung im Kapitalismus.....	97
3. Konturen einer praxeologisch-materialistischen Allgemeinen Pädagogik	116
3.1. Wider prinzipientheoretischer Anfänge.....	117
3.2. Nochmal Erkenntnistheorie und Ontologie als Begründungsgrundlage einer Allgemeinen Pädagogik.....	126
3.3. Die Not-Wendigkeit der Pädagogik im komplizierten Gefüge des Kapitalismus...	133
3.4. Der Grund der Pädagogik in der Humanisierung	142
Literaturverzeichnis.....	150
Anhang	160
Abstract (Deutsch).....	160
Abstract (English).....	160

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit wurde als Masterarbeit an der Universität Wien, im Fach Bildungswissenschaft, konzipiert. Ziel dieser Arbeit ist es, das Allgemeine der Pädagogik auf Basis der Ontologie des gesellschaftlichen Seins nach Georg Lukács zu er- bzw. begründen. So soll im Hauptteil das Spätwerk Lukács' hinsichtlich wesentlicher pädagogischer Fragen vorgestellt werden, ehe in einem resümierenden Abschluss Schlussfolgerungen für die Begründung Allgemeiner Pädagogik gezogen werden können. Die folgende Einleitung zu diesem Vorhaben wurde nicht unbedacht in essayistischer Form verfasst. Bereits dem jungen Lukács gilt der Essay als vorbereitendes, kritisches Schreiben (vgl. Lukács 2017 (1916), 197), das nicht im Gegensatz zur Wissenschaft, sondern zwischen Kunst und Wissenschaft zu verorten sei.¹ Dem Essay geht es nicht um strenge Ableitung des Beschriebenen², vielmehr liest er die Wirklichkeit des Lebens „aus ihr [der Äußerung, MD] heraus und in sie hinein“ (ebd., 202). Wie der Wissenschaft geht es ihm jedoch auch „um die Wahrheit, um Verkörperung des Lebens, das jemand aus einem Menschen, einem Zeitalter, einer Form herausgelesen hat“ (ebd., 205). Nicht die Wahrheit der Naturwissenschaft, des „Naturalismus“ (ebd., 206), sondern die Wahrheit, die sich im Mythos ausdrückt. So gilt ihm beispielsweise Platon als einer der größten Essayisten. Im Vordergrund steht nicht die Frage, ob sich die Dialoge des Sokrates tatsächlich so zugetragen haben, vielmehr wird nach dem philosophischen Wert, dem Wahrheitsgehalt, derselben gefragt. So gilt es auch in der vorliegenden Arbeit einen philosophischen Gehalt frei zu legen. Wenn nun in der vorliegenden Einleitung Namen und Aussagen genannt werden, so nicht im streng hermeneutischen Sinn, im Kontext ihres Gesamtwerkes, sondern vielmehr als „Widerschein des Glanzes vom Jenseits der Bilder“³ (ebd., 199). Die Werke, die Aussagen der kursorisch gestreiften Autoren (sic)⁴ stehen in dieser Einleitung nicht für sich selbst. Sie

¹ „Die Form des Essays hat bis jetzt noch immer nicht den Weg des Selbständigwerdens zurückgelegt, den ihre Schwester, die Dichtung, schon längst durchlaufen hat: den der Entwicklung aus einer primitiven, undifferenzierten Einheit mit Wissenschaft, Moral und Kunst“ (Lukács 2017 (1916), 207). Der Essay ist mit der Wissenschaft selbst noch verbunden, er „muß auch Wissenschaft sein“ (ebd.). Der Essay gilt Lukács also nicht als unwissenschaftlich, sondern mehr als proto- oder vorwissenschaftlich.

² „[D]er Essay spricht immer von etwas bereits Geformten, ...; es gehört also zu seinem Wesen, daß er nicht neue Dinge aus einem leeren Nichts heraushebt, sondern bloß solche, die schon irgendwann lebendig waren, aufs neue ordnet“ (Lukács 2017 (1916), 204)

³ Lukács spricht über die *idéa* in der Theorie Platons, über die Urbilder der Dinge.

⁴ In der vorliegenden Arbeit bekenne ich mich in meiner Schreibpraxis zu einer geschlechtersensiblen Sprache. Ich halte es mit Bettina Dausien, die in ihrer Dissertation anmerkte, dass – für sie – keine der üblichen Verfahren befriedigend ist; sie daher auch auf eine systematische Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache verzichtet (vgl. Dausien 1996, 9). In der vorliegenden Arbeit versuche ich jedoch, vielleicht stärker als Dausien, in der Verwendung eines generischen Femininums den androzentristischen Sprachduktus zu irritieren: Außerdem sei

erscheinen hier vielmehr als Fragmente, als Beispiele für ein zu fassendes Problem. Der spätere Lukács würde vielleicht nüchterner schreiben, würde von der Konkretisierung der Totalität sprechen, von der Besonderung des Allgemeinen im Einzelnen.

Der erste Teil der Einleitung behandelt diesen Widerschein eines Allgemeinen in den Einzelnen in einer geschichtlichen Anamnese. In der Medizin erfragt die Anamnese die Vorgeschichte. Hier soll in diesem Sinne – in drei Akten – anhand ausgewählter Autoren die Probleme, das Krisen Evozierende mit dem Allgemeinen in der Pädagogik thematisch gemacht werden.⁵ Weiters sollen zwei methodische Verunsicherungen der Arbeit in selbstkritischer Absicht vorangestellt werden, die notwendig sind, um allzu große Gewissheiten ontologischer Begründungsbegehren bereits von Beginn an auszuräumen. Schließlich wird der Aufbau der Arbeit samt einer kurzen Begründung, warum ausgerechnet das Spätwerk Lukács' zur Be-/Ergründung einer Allgemeinen Pädagogik herangezogen wird, vorgestellt.

1.1. Krisenbefunde Allgemeiner Pädagogik. Eine Anamnese in drei Akten.

I.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, einer der ersten, die versuchten eine wissenschaftliche Pädagogik zu begründen, eröffnete seine Pädagogik-Vorlesung 1826 mit den berühmten Worten: „Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen“ (Schleiermacher 2000, 7). Solange Menschen Menschen erziehen, solange ist uns je schon bekannt, was Erziehung meint, haben wir ein aus der Praxis stammendes implizites Wissen darüber wie oder was wir in jener Praxis tun. Doch, so bemerkt Schleiermacher weiter, sobald

hier unbedingt darauf hingewiesen, dass Geschlechter, die sich nicht im binären System männlich-weiblich wiederfinden, explizit mit dem so genannten Binnen-I angesprochen sind. Bewusst verzichte ich auf Marker der Lücke, wie ‚_‘, ‚.‘ oder ‚*‘, weil Transsexuelle oder Interpersonen gerade keine Lücke darstellen, kein Rest sind auf die mit einem Sonderzeichen referiert werden kann. Konstruktionen mit einem Binnen-I vermischen nicht einfach eine männliche und eine weibliche Endung, sondern intendieren ein generisches Femininum. Im Wort ‚Bildungswissenschaftler‘ ist die Endung ‚-er‘ gerade nicht männlich, sondern generisch. Wäre sie rein männlich, würde das weibliche Pendant ‚Bildungswissenschaftlin‘ heißen. Das heißt die Endung ‚-er‘ nimmt auf eine Gattung oder eine Menge Bezug, die unbestimmt ist, im Deutschen aber stark maskulinisch konnotiert ist. Die Hinzufügung der weiblichen Endung ‚-Innen‘ mit einem Majuskel-I zielt auf ein generisches Femininum ab, das mit der Großschreibung des ‚I‘ als Mahnmal gegen den androzentrischen Sprachgebrauch gelesen werden soll. Zum Sinn des ‚_‘ als Marker der Lücke siehe Herrmann (2003), als kritische Antwort darauf siehe Pusch (2011), deren Argumentation hier gefolgt wird. Wie auch Dausien, muss ich mich vielleicht hiermit auch bei jenen entschuldigen, die sich in der Sprache mehr Systematisierung gewünscht hätten.

⁵ Gleichzeitig verweist diese Anamnese aber auch auf die Anamnesis-Gedanken Platons, bzw. auf Hegels Interpretation derselben, wonach der erfassende Geist nicht etwa etwas Neues hervorbringt, sondern gleichsam in sich geht und auf das Allgemeine reflektiert.

wir dieses Wissen in eine Theorie überführen wollen, zeigen sich Schwierigkeiten das Feld der Praxis näher zu bestimmen, deren Grenzen und Möglichkeiten aufzuzeigen und ethische oder anthropologische Grundlagen festzulegen, auf Basis derer unumstößliche Maßstäbe für die Erziehung entwickelt werden könnten:

Mit seiner Vorlesung 1826 liegt nun ein Versuch vor, eine allgemeine Theorie der Pädagogik als Erziehungslehre zu fassen. Die Pädagogik ist ihm gemeinsam mit der Politik der Ethik unterstellt. Sie ist Teil der sittlichen Aufgabe den Menschen zu vervollkommen, die Einsicht in die Idee des Guten zu ermöglichen. Gäbe es diese Einsicht, gäbe es eine allgemeingültige Ethik, so ergäben sich auch Rückschlüsse für die Pädagogik. „Wäre uns dies vergönnt, dann würde nichts anderes nötig sein, als dem System λῆμματα⁶ zu entnehmen, um daran anzuknüpfen“ (Schleiermacher 2000, 14). Diese Position ist uns jedoch nicht gegeben, denn so etwas wie ein „von allen anerkanntes ethisches System“ (ebd.) gibt es nicht. Die Konsequenz daraus? „Entweder muß also die ganze Erziehung ruhen, bis ein bestimmtes Verhältnis gegeben wäre, so daß eine allgemeine Theorie in Beziehung auf dieses aufgestellt werden könnte, oder man muß so erziehen, daß man sich an das Gegebene anschließt“ (Schleiermacher 2000, 24).

Die Pädagogik kann ihre Leitsätze also nicht einfach aus der Ethik ableiten, sie muss sich vielmehr auch noch nach faktischen Grundlagen richten. Neben die Ethik tritt so als gegenüberliegender Pol⁷ die Anthropologie. Doch auch diese kann nicht einfach bestimmen wann der Mensch Mensch ist⁸, ja wie der Mensch ist, ob die Menschen beispielsweise von Natur aus „völlig gleich sind, oder ob der einzelne immer eine Bestimmtheit mitbringt“ (ebd., 19). Nun dies „zu entscheiden ist noch nicht gelungen“ (ebd.). Auch die Wissenschaft vom Menschen, die Anthropologie, bietet keine festen Grundsätze. „Es läßt sich dies nicht anders erwarten. Man kann hier a priori nichts deduzieren, wenn man nicht ins Transzendente fallen will“ (ebd.). Die missliche Lage in der Suche nach einem sicheren Ausgangs- oder Endpunkt der Erziehung verbessert sich hinblicklich anderer Koordinaten der Pädagogik nicht. Wann die Erziehung beginnt oder wann sie endet, lässt nicht ein für alle Mal klären. Ob die Pädagogik

⁶ Altgr. Lemmata, das Angenommene.

⁷ Zu Schleiermachers Methode, einer polardialektischen Heuristik, und als Einführung in das pädagogische Denken Schleiermachers sei hier auf die Kapitel zu Schleiermacher in Wolfdietrich Schmied-Kowarzik's *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der* (vgl. Schmied-Kowarzik 2008, 32-35 und vor allem 59-69) verwiesen.

⁸ Der Anfangspunkt könnte nach Schleiermacher ein dreifacher sein. Noch im Mutterleib, die Geburt und schließlich wenn das menschliche Leben im Gegensatz zu dem bloß animalischen Leben des Menschen beginnt (vgl. Schleiermacher 2000, 15).

aus dem Menschen machen kann was sie will, oder ob die Menschen ohnehin kraft ihrer Naturanlagen prädestiniert sind, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Und so weiter.

Wie also weiter? Worauf ließe sich dann überhaupt eine Pädagogik noch gründen? Kann es dann überhaupt noch so etwas wie eine wissenschaftliche Pädagogik geben? Eine Pädagogik, die auf sicheren Grundfesten zumindest irgendetwas sicheres über Erziehung und dergleichen sagen könnte? Immer wieder muss Schleiermacher betonen: Eine allgemeingültige Theorie ist schlicht nicht möglich. „Wird es möglich sein, eine allgemeingültige Pädagogik aufzustellen, d.h. für alle Zeiten und Räume? Diese Frage müssen wir verneinen“ (Schleiermacher 2000, 21)⁹.

Bereits Ernst Christian Trapp, der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik im deutschsprachigen Raum (1779), der gemeinhin auch als erster Autor einer Allgemeinen Pädagogik gilt (vgl. Winkler 1994, 100), war sich der Schwierigkeiten 1780 bewusst, wenn er meint, dass ein „richtiges und vollständiges System der Pädagogik“ (Trapp 1977, 61) nicht zu schreiben möglich ist. Wohl dachte er noch – anders als das Gros der BildungswissenschaftlerInnen heute – ein System der Pädagogik ließe sich schreiben, ja müsse geschrieben werden, denn ohne „gewissen Plan“ (ebd., 63) könne die Pädagogik als Wissenschaft nicht arbeiten. So ein Plan setzt aber doch „Grundsätze und Folgerungen voraus“ (ebd.); Grundsätze, die systematisch immer schon „einer näheren Bestimmung, einer Einschränkung, oder Erweiterung bedürften“ (Trapp 1977, 62) und Grundsätze, die historisch nie zu Ende gedacht sind. Grundsätze erscheinen nie vollständig oder ewig gültig angebbar. Die Pädagogik habe sich hiermit also immer schon auf Grundsätze zu gründen, die, wenn überhaupt, allerhöchstens nur vorübergehend gültig zu sein scheinen. Solch flüssige Grundsätze ermöglichen, dass „das System und die Grundsätze, worauf es gebaut ist, ... oft durchgesehen und berichtigt werden“ (ebd., 63) müssen. „Dies ist ein wesentlicher Grundsatz aller Schulverbesserung“ (ebd.), sprich auch aller Pädagogik als System. Bereits Trapp war sich also des Dilemmas bewusst, Grundsätze setzen zu müssen, die weder vollständig begründbar noch ewig gültig sein können. Jeder Plan, jedes System einer Pädagogik, ist damit auf Sand gebaut; ein Gebäude dessen Fundament notwendigerweise mal schneller, mal langsamer wegrieselt. Dieses Dilemma hat

⁹ Schleiermacher hatte selbstredend Vorstellungen darüber, wie eine pädagogische Theorie beschaffen sein sollte, um die Praxis der Erziehung zu fundieren. Schleiermacher suchte so die Grundlage seiner Theorie auf geraden diesen Unsicherheiten und Unentscheidbarkeiten zu gründen. Die vorliegende Arbeit kann jedoch nicht die Antworten dieser oder jener Erziehungstheoretiker (sic!), wie hier Schleiermachers, en détail thematisieren. In dieser Einleitung sollen vielmehr die Probleme, die sie identifizieren schlaglichtartig sichtbar werden.

ihn vorsichtig gemacht, hat ihm seine Arbeit den Titel „Versuch einer Pädagogik“¹⁰ geben lassen.

Trapp und Schleiermacher sollten hier als zwei Beispiele gelesen werden; zwei Beispiele, die in der Willkür der Auswahl ihren Zeitgeist durchaus ausdrücken. Als sich die Pädagogik – vor allem im deutschsprachigen Raum¹¹ – zu einer wissenschaftlichen Disziplin im Ausgang der Aufklärung entwickelte, war die Vernunft als Maßstab und Grenze des menschlichen Denkens allgemein anerkannt. Das nun in den Alltagsverstand gesickerte Zutrauen, dass sich der Mensch selbst aus seiner eigenen Praxis schafft, (vgl. Tenorth 1988, 70) wies der Pädagogik in den hegemonial werdenden Weltanschauungen einen neuen Platz zu. War in der vergangenen Epoche, im Feudalismus, „das sich selbst bestimmte Individuum noch nicht auf die Bühne getreten“ (Gamm 2017, 50), so forderte spätestens die industrielle Revolution industrielle Fertigkeiten. Der Mensch erscheint in der durch das Bürgertum hegemonial werdenden Wahrheitsmatrix vor allem als ihres eigenen Glückes SchmiedIn. Dem musste die Pädagogik Rechnung tragen und es wurde ihr – größtenteils – auch zugetraut, brachte eine gesellschaftliche Hoffnung auf, die Pädagogik (allein) könne den Menschen zum Menschen erziehen. Schleiermacher reflektierte wohl daher in seiner Vorlesung auf die Allmacht und Ohnmacht in der Erziehung.¹² Weder das eine noch das andere Extrem ließ Schleiermacher gelten. So galt es auch im 19. Jh. die Pädagogik wissenschaftlich zu fundieren. Avant la lettre entstand so die Allgemeine Pädagogik aus dem in der Luft liegenden Anspruch, allgemeingültiges und systematisches über Pädagogik sagen können zu müssen und doch nicht zu können – Schleiermacher und Trapp könnten dafür Pate stehen, zumindest müssen beide just diese Ansprüche aufs deutlichste zurückweisen. Gleichzeitig – und darauf weist Michael Winkler (1994, 98) hin – entsteht die Allgemeine Pädagogik als Reflexion auf Erziehung und Unterricht,

¹⁰ Trapp: „Ich mache hier einen Versuch von Beobachtungen und Regeln, der nichts weniger als systematisch und vollständig ist, nicht daß ichs nicht für besser hielte, wenn er beides wäre, sondern weil es mir bei dem Herumirren in dem Labyrinth der menschlichen Natur und der menschlichen Gesellschaft, bisweilen ohne Wegweiser, bisweilen mit zu vielen, die sich nicht einig waren, nicht möglich war beides, oder nur eins von beiden zu leisten“ (Trapp 1977, 47).

¹¹ Dadurch verengt sich der Blick somit auf einen gewissen akademischen Diskurs als Traditionsraum. Dieser Arbeit kann ganz und gar vorgeworfen werden, sie sei eurozentristisch oder gar noch schlimmer irgendwie (west-)deutsch. Auf den Einfluss so genannter nationaler Denkstile in der Pädagogik verweist auch Daniel Tröhler (2018) in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Wien. Im Folgenden ist ihm unbedingt zuzustimmen: „Wenn es eine Allgemeine Pädagogik als akademische (Teil-)Disziplin geben soll ... darf sie den Denkstil, aus dem sie unter diesem Begriff entstanden ist und im Rahmen dessen sie tradiert wurde, nicht einfach voraussetzen, sondern muss ihn als historisch entstandenen und damit partikularen Denkstil verstehen, der in einem Denkkollektiv mit institutioneller Macht verwaltet wurde und wird“ (ebd., 177).

¹² In seiner Einführung zur Theorie der Erziehung versteht Oelkers (2001) Schleiermachers Reflexion auf Allmacht und Ohnmacht der Erziehung als Reaktion auf Rousseaus Naturalismus. Henning Schluß weist darauf hin, dass die Thematisierung von Macht und Allmacht der Pädagogik im Kontext Schleiermachers Thesen zur Freiheit und Bedingtheit des Menschen, verstehbar wird.

als Reflexion der sich professionalisierenden und institutionalisierenden pädagogischen Praxis. Etwas plakativ formuliert er daher: „daß die Allgemeine Pädagogik ihren systematisch hegemonialen Ort sogleich in dem Moment zu verlieren beginnt, in welchem ihr Anliegen explizit vorgetragen wird und sie als Allgemeine Pädagogik auch aufzutreten versucht“ (Winkler 1994, 98). In der Beschreibung einer Allgemeinen Pädagogik reflektierte die Allgemeine Pädagogik nicht auf das Allgemeine der Pädagogik, sondern versuchte das Allgemeine im Lichte des Besonderen zu fassen.

II.

Die Verunsicherungen sollten in der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik nicht weniger werden. Suchte sich ‚die‘ Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin in ihren Anfängen vorwiegend gegen ‚die‘ Philosophie zu behaupten und ihre Notwendigkeit und Eigenständigkeit gegen sie zu rechtfertigen, so rückte im nächsten Jahrhundert ein anderer aufsteigender Diskurs dem pädagogischen Denken nahe. Mit dem Aufstieg der Naturwissenschaften und ihrer scheinbar untrüglichen Gewissheit der strengen Wissenschaft, sah sich die wissenschaftliche Pädagogik nicht nur in ihrem Versuch einer philosophischen Grundlegung konterkariert, sondern auch noch auf dem Gebiet ihrer Methoden. Seit Wilhelm Diltheys Verortung der Pädagogik¹³ in die Geschichte und Philosophie bzw. Geisteswissenschaft dominierte bis Mitte der 1960er Jahre (im deutschsprachigen Diskurs im Unterschied z. B. zum französischsprachigen, der wesentlich von Emile Durkheim bestimmt wurde, der die Pädagogik früh der Soziologie unterordnete) in der wissenschaftlichen Pädagogik¹⁴ die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, für die im Großen und Ganzen selbstverständlich war, dass Pädagogik eine philosophisch-hermeneutische Wissenschaft sein musste.¹⁵ Nach einer kurzen Phase der Öffnung hin zur Soziologie durch das Aufkommen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ setzten sich – besonders seit der von Heinrich Roth ausgerufenen „realistischen Wende in der pädagogischen Forschung“ (Roth 1962), und damit

¹³ Wilhelm Dilthey legte mit seinen *Grundlinien eines Systems der Pädagogik* (1884-1894) und *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft* (1888) einen Versuch vor, Pädagogik als Wissenschaft aus dem in der Geschichte sich entwickelnden Seelenleben heraus zu entwickeln. Vgl. die von Löwisch herausgegebene und von ihm interpretierten Versuche von Dilthey (Löwisch 2002).

¹⁴ Für einen Überblick über die Geschichte und unterschiedlichen Positionen innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik siehe Eva Matthes (2011) einführendes Werk in die Geisteswissenschaftliche.

¹⁵ Alternative Positionen, wie z.B. die von Siegfried Bernfeld wurden auch durch die Wirkungen des NS nicht nur aus dem Deutschen Herrschaftsbereich, sondern auch aus dem deutschsprachigen Diskurs ausgegrenzt.

einer bis in die Begrifflichkeit hinein an Bernfeld erinnernden Programmatik – in den 1960er Jahren und im Anschluss an den Positivismusstreit mehr empirisch oder erfahrungswissenschaftlich motivierte Entwürfe der Pädagogik durch. Der Anspruch allgemeingültige und systematische Grundlagen für die Pädagogik zu schaffen, wich dem Begehren nach dem, was wirkt oder feststellbar ist.¹⁶ Die Pädagogik sollte nun auch im deutschen Sprachraum keine normative, der Sittenlehre unterstellte, Philosophie oder Erziehungslehre mehr sein, sondern empirisch nachprüfbare Tatsachenwissenschaft. So soll sich, wie Brezinka – Fürsprecher einer Pädagogik als Tatsachenwissenschaft – wollte, die „Erziehungswissenschaft ... von vorwissenschaftlichen Aussagen, von Dichtungen oder Mythen über Erziehung vor allem dadurch [unterscheiden], daß sie die aufgestellten Behauptungen kritisch diskutiert und prüft, ob sie mit beobachtbaren Tatsachen vereinbar sind“ (Brezinka 1972, 170). Vorwissenschaftlich sind ihm neben „Dichtungen und Mythen“ auch die Erziehungslehren und nicht wissenschaftlich gilt ihm ebenso jegliche praktisch-normative Theorie. Letztere sei praktische Philosophie oder Philosophie der Erziehung (vgl. ebd., 112-140). Aus den früheren vorwissenschaftlichen Erziehungslehren habe demnach eine pädagogische Wissenschaft den „beschreibend-erklärenden oder theoretischen Gehalt [dieser] Erziehungslehren“ (ebd., 170) zu behalten und die normativ-praktischen Grundintentionen der Philosophie der Erziehung zu überlassen. Als wesentliche Ahnherren solch einer Position gelten ihm Otto Willmann, Rudolf Lochner oder Emile Durkheim.¹⁷ Allen drei gemeinsam sei, dass sie im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert die Unterschiede zwischen (tatsachen-)wissenschaftlicher Pädagogik und Erziehungslehren oder praktischer Philosophie

¹⁶ Ausgeklammert wird in diesem kurzen Durchgang, wie im Diskurs überhaupt, die Erziehungswissenschaft der DDR. Auch diese schloss nicht an Bernfeld an. Auch die eigenständigen marxistischen Orientierungen deutscher Pädagogik gerieten in der SBZ und DDR schnell unter den normativen Druck orthodoxer Konzepte von Pädagogik, die aus der UdSSR importiert wurden. Gleichwohl etablierte sich somit im deutschen Sprachraum eine Erziehungswissenschaft, die zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie zur reformpädagogischen Tradition nur noch verschämte biographische Bezüge aufwies, sonst aber an einer Form in der UdSSR praktizierten Erziehungswissenschaft eng angelehnt strukturiert wurde.

¹⁷ Eng verbunden mit der französischen Revolution entwickelte sich zunächst in Frankreich eine Strömung um den Marquis de Condorcet, einem französischen liberalen Aufklärer, die eine empirisch ausgerichtete Humanwissenschaft praktizierten. Osterwalder fasst das Ziel dieser Humanwissenschaft zusammen: „Die empirischen sciences morales et politiques wurden verstanden als ein Instrument, das der Republik erlaubte, ihre Entscheide auf eine rationale Grundlage zu stellen. Kenntnisse über den realen Zustand des Bildungssystems, seiner Verknüpfung mit anderen Institutionen und seiner Wirkung war Grundlage dafür, ... den Ausbau des republikanischen Bildungssystems rational zu planen“ (Osterwalder 2010, 113). Vermittelt über Auguste Comte reiht sich Emile Durkheim in diese Wissenschaftslinie. Auch die aufkommende Pädagogik im deutschsprachigen Raum stützte sich zunächst auf empirische Verfahrensweisen, Trapp rief beispielsweise um 1800 schon dazu auf, Educanden gut zu beobachten. So wurden in jener Zeit auch angeregt Erziehungsgeschichten publiziert und diskutiert. An ihr Ende gelangte diese qualitativ-empirisch ausgerichtete Pädagogik mit dem Aufkommen des Neuhumanismus (vgl. Diele und Schmid 2010). Die empirische Pädagogik nahm in Deutschland den Umweg über einen romantischen Naturalismus, der sich zunächst eher in einer empirischen Psychologie ausbreitete, um sich schließlich erst im 20. Jahrhundert zu etablieren (vgl. Fuchs 2010 und Drewek 2010).

herausgearbeitet hätten (vgl. Brezinka 1972, 172ff). Galt die wissenschaftliche Pädagogik von ihrem Anbeginn an als praktische Wissenschaft, so sollte sich das mit dem dominanter werdenden empirischen und positivistischen Wissenschaftskonzeptionen auch von dieser Seite ändern. Pädagogische Wissenschaft leitet ihr Verständnis nicht von statuierten Begriffen ab; ferner habe Pädagogik als Wissenschaft sich Werturteilen zu enthalten. Brezinka: „Die wissenschaftliche Pädagogik regelt und weist nicht an, sondern erklärt¹⁸, sie handelt von dem, was ist, sie erklärt Erziehung als Tatsache nach ihrer gesellschaftlichen und psychologischen Seite; sie bestimmt nicht, ‚was geschehen soll‘. Sie sei eine empirische, analytische, induktive, erklärende Wissenschaft“ (ebd., 25).

Zusammenfassen lässt sich diese Verschiebung mit den Worten Alfred Schäfers, der in seiner Antrittsvorlesung in Lüneburg folgendes bemerkte:

„Was die Kontinuität der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin auszeichnet, ist die Permanenz ihrer Identitätskrise als Wissenschaft. Jenseits eines seit der Aufklärung relativ stabil bleibenden Fundus an Problemstellungen wird der wissenschaftliche Charakter der Bearbeitung dieser Problemstellungen immer wieder neu begründet und in Zweifel gezogen (vgl. Nicolini 1969). Wurde der Kampf um die genuine Autonomie der Disziplin im 18. und 19. Jahrhundert vor allem mit Hilfe philosophischer Grundlegungsbemühungen gegen die Philosophie geführt, so verlagert sich die Frontlinie in diesem Jahrhundert mit dem Vorrücken der naturwissenschaftlichen Methodologie auch in den Bereich der ‚Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften‘: Die Frage nach der Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik wird verstärkt als Frage der Kompatibilität der Disziplin mit dem empiristischen Methodenideal diskutiert“ (Schäfer 1990, 61).

III.

Im weiteren Verlauf verdichteten sich die Schwierigkeiten eine Allgemeine Pädagogik zu schreiben. Erste Anzeichen einer nunmehr als Krise bezeichneten Situation lassen sich bereits in den 1960er Jahren beobachten. Ausgerechnet Rudolf Lochner, der die philosophisch

¹⁸ Nach Dilthey solle die Geisteswissenschaft ihr beforschtes Objekt (den menschlichen Geist) verstehen, während die Naturwissenschaft das ihrige (die Natur) erklären. Natürliche Prozesse haben keinen Sinn, der sich verstehen ließe, diese können nur erklärt werden. So solle auch die Erziehungswissenschaft als erklärende Wissenschaft nicht nach dem Sinn pädagogischer Prozesse fragen, sondern pädagogische Zusammenhänge auf- bzw. erklären.

motivierter Allgemeine Pädagogik aus tatsachenwissenschaftlicher Perspektive kritisierte, warnt jene angesichts zunehmender Spezialisierung der Erziehungswissenschaft vor dem Auseinanderfallen (vgl. Kauder 2010, 20). In der Nachkriegszeit und der anschließenden relativ langanhaltenden wirtschaftlichen Prosperität,¹⁹ fächerte sich ‚die‘ Pädagogik in eine Vielfalt an Spezialdisziplinen auf. Neben ‚die‘ Pädagogik als solche trat schon früh ab den 1930er Jahren in der Schweiz die Heil- oder Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin (vgl. Biewer 2010)²⁰, während im restlichen deutschsprachigen Raum der Ausbau erst nach dem Ende der Naziherrschaft gelang. Bald nach Faschismus und Krieg entwickelte sich – unterstützt auch durch die Alliierten – die Erwachsenenpädagogik in den 1950er Jahren (Siebert 1999, 58f). Ebenso in der Nachkriegszeit entstand aus der Pädagogik und inspiriert von der englischen bzw. US-amerikanischen social-work-Bewegung die Sozialpädagogik als weitere wissenschaftlich-pädagogische Disziplin „in den 1960er und 1970er Jahren“ (Böhnisch 2012, 18). So auch die vergleichende Erziehungswissenschaft, die sich in den 1960er Jahren zu einer mehr oder weniger eigenen wissenschaftlichen Disziplin (vgl. Adick 2008, 24f) entwickelte, die Medienpädagogik (vgl. Süss, Lampert und Wijnen 2010, 53) und viele andere Teildisziplinen. Angesichts dieses Ausdifferenzierungsprozesses verlor die Allgemeine Pädagogik vermeintlich nicht nur ihre Stellung als „Königs-“ (Winkler 1994, 93) oder als „Leitdisziplin“ (Weiß 2013, 129), sondern drohte nun selbst zu einer bloßen Teildisziplin (ebd.) neben anderen zu herabzusinken.²¹

Diese Krise der Allgemeinen Pädagogik entwickelte sich in zwei Wellen, die von Peter Kauder jeweils mit einem Etikett bezeichnet wurden. Die erste Welle bezeichnet er als „Systematik-

¹⁹ Michael Kidron argumentiert 1971 überzeugend, dass die Gründe des relativ langanhaltenden Wirtschaftsaufschwungs der Nachkriegszeit vor allem in den permanenten Investitionen in die Kriegswirtschaft zur Zeit des Kalten Krieges verortet liegt (vgl. Kidron 1971).

²⁰ „Während sich für Deutschland und Österreich erfolgreiche Entwicklungen der Heilpädagogik der 1920er Jahren nicht fortsetzen konnten, war die Schweiz das erste deutschsprachige Land, in dem sich eine akademische Heilpädagogik etablierte. 1931 wurde mit dem Lehrstuhl von Heinrich Hanselmann (1885–1960) Heilpädagogik erstmals im deutschsprachigen Raum als wissenschaftliches Fach an einer Universität etabliert“ (Biewer 2010, 26). In den 1940er Jahren folgte die in der russischen Besatzungszone organisierte Humboldt-Universität mit einer universitären Ausbildung zur SonderpädagogIn; in den 1960er und 1970er Jahren folgten die bundesdeutschen Städte.

²¹ Auch wenn Kauder, der eine umfassende Studie zu dieser letzten (doppelten) Krise der Allgemeinen Pädagogik vorgelegt hat, zu dem Schluss kommt, dass die Allgemeinen PädagogInnen mit dem Krisenbefund „mehrheitlich zufällig richtig“ (Kauder 2010, 312) liegen, so zeigen empirische Befunde – wie auch Kauder nachweist – dass die Allgemeine Pädagogik in diesem Prozess der Ausdifferenzierung einen relativen Bedeutungsverlust erfährt. So erklärt beispielsweise Gerd Macke in einer empirisch angelegten Studie, dass der „Formierungsprozeß der Disziplin sich also als ein Spezialisierungsprozeß dar[stellt], der zu einer kontinuierlichen Verlagerung der Gewichte von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu den spezialisierten Teildisziplinen führt – mit dem Ergebnis, daß sich innerhalb des Untersuchungszeitraums im Disziplinspektrum das Verhältnis von ‚Allgemeiner Erziehungswissenschaft‘ und ‚Spezialisierten Subdisziplinen‘ umkehrt“ (Macke 1990, 63).

Diskussion“, die vor allem von Allgemeinen PädagogInnen 1984 geführt worden ist; die zweite als „Status- und Funktions-Diskussion“, die zwar seiner Meinung nach spätestens 2004 zum Abschluss gelangt ist (vgl. Kauder 2010, 19), aber dennoch von ihrer Intensität und Extensität außerordentlich war. Zunächst führte die Ausdifferenzierung der Disziplin zu einer, wie Mollenhauer (1996, 283) es bezeichnete, Diffusion und schloss daraus, dass das „derart Verstreute einzusammeln ... nicht mehr ... in einen Zusammenhang gebracht werden [kann], der das Etikett ‚systematisch‘ mit Gründen verdient“. Diesem Phänomen unterlag nicht nur die Pädagogik, auch andere wissenschaftliche Disziplinen differenzierten sich weiter aus; auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen setzte sich die Ansicht durch, dass sich Systematiken aufgrund der Bedingung der Unmöglichkeit ihrer Begründung nicht mehr schreiben lassen. So leitete Jean-François Lyotard mit seiner Auftragsarbeit für die Universität Quebec *Das postmoderne Wissen* (Lyotard 1999) das Ende großer Erzählungen ein. An ihre Stelle treten eine Vielzahl von Diskursen, eine Vielzahl von in einer Agonistik miteinander verwobenen Sprechakten (vgl. ebd., 40),²² in der letztlich „der einzig kreditwürdige Einsatz“, die Macht (vgl. ebd., 135), über die Legitimation des Wissens bestimmt.

Wurde in den 1980er Jahren die Möglichkeit wissenschaftliche Systeme zu be-schreiben großteils ad acta gelegt, so sollte sich ein Jahrzehnt später diese Unmöglichkeit auch auf das Allgemeine ausweiten. Wurde also zunächst mit dem Höhepunkt 1984 fragwürdig, ob ein sinnvoller Plan einer Pädagogik, ein System, möglich ist, welches das Ganze des Pädagogischen zu fassen im Stande ist, so wurde zehn Jahre später fraglich, was denn das Wesen der Pädagogik, das heißt das Pädagogische überhaupt, sei. Diese Systematik-Krise schwelte zehn Jahre lang, ehe sie 1994 über zwei Diskussionsbeiträge wieder auflodert. Michael Winkler und Heinz-Hermann Krüger fragten auf unterschiedliche Art und Weise, wozu überhaupt noch Allgemeine Pädagogik betrieben werden solle (vgl. Krüger 1994) und ob die Allgemeine Pädagogik endgültig im Niedergang sei (vgl. Winkler 1994). Mit dieser Debatte beginnt eine umfassende Diskussion um den Zustand der Allgemeinen Pädagogik. Gefragt wurde, „ob Allgemeine Pädagogik als ‚integrierender disziplinärer Kern der Erziehungswissenschaft‘ noch gebraucht werde“ (Kauder 2010, 34).²³ Kauder ließ diese Krise 2004 enden.

²² Lyotard beobachtet 1979: „Die alten ‚Fakultäten‘ zerfallen in Institute und Stiftungen aller Art, die Universitäten verlieren ihre Funktion spekulativer Legitimierung“ (1999, 117).

²³ Als Beispiel: Heinz-Hermann Krüger fragt in seinem Beitrag: „Angesichts des Ausdifferenzierungs- und Spezialisierungsprozesses der Disziplin Erziehungswissenschaft in den vergangenen 25 Jahren stellt sich die

Zwischenzeitlich entwickelte sich der Krisendiskurs jedoch weiter. Ines Maria Breinbauer machte darauf aufmerksam, dass im weiteren Verlauf dieser Diskussionen „die defätistische Frage nach dem eigenen Wozu durch die Demonstration der thematischen und methodischen Leistungsfähigkeit zu überwinden [versucht wurde] (vgl. u.a. Ludwig Pongratz [2010]: Sackgassen der Bildung), [versucht wurde] die Rolle als grundlagenorientierte Analyse-, Interpretations- und Reflexionsinstanz unter Erweis zu stellen, ohne den Verlust des Allgemeinen als Einheit stiftendes Ordnungsprinzip zu beklagen“ (Breinbauer 2011, 171). Doch nicht nur.

2012 fragt Volker Kraft *Wozu noch Allgemeine Pädagogik?* (Kraft 2012), um direkt an den Krisendiskurs der letzten 40 Jahre während der Expansion und Ausdifferenzierung der Disziplin anzuknüpfen und der Allgemeinen Pädagogik drei Funktionen²⁴ zuzuschreiben, die sie unabdingbar machten. Wieder ein Jahr später diskutieren knapp zwei Dutzend Allgemeine PädagogInnen am Salzburger Symposium über den „Geschichts- und Gesichtsverlust der Pädagogik“ (Bünger 2014). 2016 widmete die Zeitschrift für Pädagogik eine Ausgabe der „Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung“ (Binder 2016, 447), in der – unter anderem – auch der aktuelle Krisendiskurs weiterbearbeitet wird.²⁵

Nicht also weil die Krise nach einem viertel Jahrhundert endlich gelöst werden konnte, sondern mehr aus Ermüdung, aus Erschöpfung der Diskutierenden, wird heute nicht mehr so viel, nicht mehr so heiß über das Allgemeine der Pädagogik gestritten. Seither firmiert die Allgemeine Pädagogik mitunter als Allgemeine ohne Allgemeinheit (vgl. Kubac 2009) im wissenschaftlichen Diskurs bzw. in den Worten Kubacs:

Frage, welche Bedeutung und Aufgaben die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Bezugsfeld der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und ihrer jeweils spezifischen Ausbildungskonzepte noch hat? Ist eine Allgemeine Pädagogik im Sinne eines integrierenden disziplinären Kerns der Erziehungswissenschaft überhaupt noch notwendig, wenn, wie es scheint, sich der Diskurs über das Allgemeine inzwischen in die expandierenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen verlagert hat?“ (Krüger 1994, 115)

²⁴ Kraft: „[D]ie Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik besteht primär darin, deren spezifische Funktionen, Wirkungsweisen und differentielle Variationen gegenüber den Auffassungen herauszuarbeiten, die Nachbardisziplinen vom lernenden Menschen ausbilden“ (Kraft 2012, 294). Diese Aufgabe bezeichnet Kraft mit dem Ausdruck Interdisziplinarität. Des Weiteren soll die Allgemeine Pädagogik integrativ sein. Das bedeutet, einerseits soll die Allgemeine Pädagogik durch den Aufweis eines eigenen Blicks auf den lernenden Menschen nach innen (unter den verschiedenen Subdisziplinen) einheitsstiftend wirken und dadurch zum Anderen ein Unterscheidungsmerkmal zum Nicht-Pädagogischen schaffen. Damit ist auch schon die dritte Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik angestoßen, sie soll identitätsstiftend sein, jedoch nicht indem pädagogische Grundgedanken wie bislang formuliert werden, sondern indem über „pädagogische Grundoperationen“ (Kraft 2012, 298) nachgedacht wird.

²⁵ Vergleiche die Beiträge von Peter Vogel (2016) und Heinz-Elmar Tenorth (2016).

„Das Allgemeine als das Einheit stiftende Ordnungsprinzip auch genuin-pädagogisch interpretierten Wissens ist aus Gründen einer sukzessiv entfalteten ‚Heterogenität des Vernunfttraumes‘ (Meyer-Drawe 1989, S. 81) einer anerkannten Pluralisierung der ebenso kontingenten wie irreduzibel heterogenen Wissenschaftsformen ... gewichen“ (Kubac 2009, 21)

Das Allgemeine hat als Einheit und Ordnung stiftende Instanz abgedankt; eine Identität der Pädagogik (be-)schreiben zu wollen, kann nur „aporetisch“ (ebd., 22) enden. Ein jedes Reden über das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik ist zwar notwendig, aber „notwendig-fiktional“ (ebd.), im „Modus des Als-ob“ (ebd.).²⁶ Damit bleibt die Begründung der Pädagogik notwendig prekär.²⁷ Gegen Kauder scheint also mehr Carsten Bünger recht zu behalten:

„Eine Verständigung über das genuin Pädagogische, über das Allgemeine und Verbindliche der Pädagogik scheint schon angesichts der historisch, disziplinär und metatheoretisch ausdifferenzierten Thematisierungsformen kaum zu einem Abschluss kommen zu können“ (Bünger 2014, 499)

Wenn diese Debatte kaum zu einem Abschluss kommen kann, wenn also – wie Alfred Schäfer in seiner Antrittsvorlesung in Lüneburg meinte – Allgemeine Pädagogik nur im Modus der Krise zu haben ist,²⁸ dann muss wohl geklärt werden, „ob es sie [die Allgemeinheit, MD] selbst überhaupt jemals gegeben hat oder nur die Vorstellung von ihr, [und] ob diese Vorstellung einer Einheit und Allgemeinheit erst heute problematisch geworden ist oder bereits zerfällt und welchen Status diese Vorstellung gehabt hat oder vielleicht heute noch hat“ (Wimmer 1996,

²⁶ Ohne das hier ausführen zu können, entbehrt es nicht einer gewissen Portion Ironie, dass ausgerechnet Kubac im Positivismusstreit in der Pädagogik auf der Seite der Anti-PositivistInnen steht und sich auch in seinem gemeinsam mit Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel organisierten Sammelbandes *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* vom Positivismus abzugrenzen versucht (vgl. Brinkmann, Kubac und Rödel 2015, 2), um dann doch in seiner Magisterarbeit über die Philosophie des Neukantianers Hans Vaihinger und seinem Begriff von „notwendigen Illusionen“ (Kubac 2007, 18) am idealistischen Strang des Positivismus anzuknüpfen.

²⁷ Wie Breinbauer andeutet, wird dieser Mangel an Allgemeinheit jedoch nicht beklagt. Vielmehr wird versucht die Rolle einer Allgemeinen Pädagogik als grundlagenorientierte Reflexionsinstanz hervorzuheben. Kubac versucht in seiner Arbeit das erkenntnispolitische Moment Allgemeiner Pädagogik herauszuarbeiten. Es gilt ihm – wenn wohl nicht aus legitimen, aber doch aus „guten Gründen“ – einzugreifen, widerständig zu sein: „Mit Blick auf eine Allgemeine Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit kann widerständige Theorie im Sinn einer disziplinären Heterotopie positioniert werden, eines Gegenraums, der gerade durch die Unverfügbarkeit eines tragenden Fundaments konstituiert wird. [...] Durch ihre Abwesenheit [die Abwesenheit der widerständigen Theorie, MD] nämlich droht dem pädagogischen Denken die Sprachlosigkeit gegenüber einer ansonsten unsichtbaren und damit bedingungslos gewordenen Affirmation der diskursiven Normativität des Faktischen. Dies allein drängt widerständige Theorie zum Weitermachen“ (Kubac 2009, 28).

²⁸ „Was die Kontinuität der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin auszeichnet, ist die Permanenz ihrer Identitätskrise als Wissenschaft“ (Schäfer, Allgemeine Pädagogik – zwischen philosophischer Theorie und wissenschaftlicher Empirie. 1990, 61)

405). Haben sich PädagogInnen die letzten Jahrhunderte also vielleicht voreiligen Illusionen hingegeben? Mit Michael Wimmer muss schließlich gefragt werden, ob der Glaube an so etwas wie eine Einheit, eine Identität oder das Allgemeine der Pädagogik bloß eine Fiktion, eine, wenn auch notwendige, Illusion war.

Nun kann, wie Ines Maria Breinbauer festhält, die „Pädagogik ... der Selbstverständigung über ihre grundlegenden Axiome nicht entbehren, und sei es nur, um deren Vorläufigkeit und die Vergeblichkeit letzter Vergewisserung im Bewusstsein zu halten“ (Breinbauer 2011, 171). Wenn das Pädagogische der Pädagogik schon nicht mit letztbegründender Gewissheit angegeben werden kann, so muss sie zumindest implizit doch immer im Augenblick des Übersie-Sprechens angeben, was denn nur ihr Thema²⁹ ist. Implizit muss immer schon gewusst sein worin das Gemeinsame aller Pädagogiken besteht, was das Allgemeine der Pädagogik oder das Pädagogische ist; es muss schon – bewusst oder nicht – ein Begriff darüber vorhanden sein, was Pädagogik im Singular ist; muss im allgemeinen als bekannt vorausgesetzt sein, was unter Pädagogik verstanden werden kann.

Oder wie Wimmer meint: „Das Pädagogische hat und hatte auch keine Einheit wie eine homogene Substanz. Es ist keine ontische oder ontologische Washeit, sondern ein Diskurs, der sich immer schon zwischen die (praktischen wie auch theoretischen) Vorstellungen und die Kette der realen Ereignisse geschoben hat“ (Wimmer 1996, 412). Wenn das der Fall ist, soll hier – im Sinne der von Kubac in seiner Dissertation geforderten Parrhesia, freien und ungezwungenen Reden (in der Pädagogik) (vgl. Kubac 2013) – gewagt werden über die ontologische Washeit der Pädagogik zu schreiben.

Allerdings unter zwei konstituierenden Einschränkungen, die sich hier in der blitzlichtartigen Behandlung der Geschichte der Pädagogik bereits gezeigt haben. Erstens: Nicht wird das Allgemeine der Pädagogik als homogene Substanz, als differenzlose Einheit zu begreifen sein, sondern unter der Prämisse, dass der „Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik ... das Allgemeine der Pädagogik, d.h. das Allgemeine der vielen heterogenen Pädagogiken“ (Wigger 1996, 928) sei. Das heißt unter „den Bedingungen pädagogischer Pluralität und eines wissenschaftlichen Pluralismus, einer ausdifferenzierten Disziplin und heterogener Arbeitsfelder“ soll „die Einheit in der Vielfalt, das Gemeinsame des Heterogenen, der Zusammenhang des Verselbständigten“ (ebd.) geklärt werden. Zweitens: Diese Identität des

²⁹ Θέμα, altgriechisch: Angelegenheit, Frage, Betreff.

Differenten kann kein sich ewig Identes sein; diese Identität unterliegt Entwicklungen und Differenzen, so dass sie sich selbst differiert. Was das bedeutet wird zu zeigen sein.

Zuvor sind jedoch noch ein paar Anmerkungen zur Methode der vorliegenden Arbeit nötig. Aus dem bisher Gesagten ist festzuhalten, dass von Anbeginn wissenschaftlicher Pädagogik – wird an die hier eingangs vorgestellten Pädagogen Trapp und Schleiermacher gedacht – ihr Allgemeines nicht als ewig-gültiges So-und-Nicht-Anders-Sein gedacht wurde, sondern historisch und systematisch veränderlich. Die Rede von einer nun Einzug gehaltenen condition postmoderne³⁰ (vgl. Kubac 2007) (vgl. Vogel 1998, 169), in der Allgemeine Pädagogik „erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage [steht], was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen“ (Oelkers 1997, 237), erscheint demnach überzogen. Die Frage nach einer Begründung der Allgemeinen Pädagogik stellte sich just in dem Moment als die Pädagogik der wissenschaftlichen Reflexion unterstellt wurde.

1.2. Zwei methodologische Verunsicherungen. Vom Wahnsinn der Erkenntnistheorie zur Gewissheit der Ontologie.

Das Allgemeine der Pädagogik, von dem die vorliegende Arbeit handeln soll, liegt nicht einfach so vor einer da; das Pädagogische ist „kein ontisches Ding“, wie Michael Wimmer (2014, 18) zu denken gibt, und damit kann es nicht einfach gedreht und gewendet werden, um es so von allen Seiten zu besehen; es kann auch nicht verschiedenen Experimenten ausgesetzt werden, um mehr über die Beschaffenheit des Vorsichseienden zu erfahren. Das Allgemeine der Pädagogik ist in einem bestimmten Sinne ein geistiges Produkt. Das heißt nun im Gegenzug nicht, dass es eine bloße Erfindung wäre; weder eine Illusion im Sinne einer Sinnestäuschung, noch in dem Sinne einer falschen Erscheinung, die die Betrachtenden irgendwie hinter ein Licht führt. Wenn das Allgemeine der Pädagogik ein geistiges Produkt ist, muss es irgendwann produziert worden sein. Vielleicht gibt die Geschichte einen Hinweis?

³⁰ Richard Kubac‘ Verwendung des Begriffs einer condition postmoderne verweist auf den französischen Original-Titel des hier schon genannten Buchs von Jean-Francois Lyotards *Das postmoderne Wissen*.

I.

Michel Foucault versuchte Anfang der 1960er Jahre³¹ *Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft* zu schreiben. Ziel war es ihm, „jenen Punkt Null der Geschichte des Wahnsinns wiederzufinden [...], an dem der Wahnsinn noch undifferenzierte Erfahrung, noch nicht durch eine Trennung gespaltene Erfahrung ist“ (Foucault 2015, 7). Er wollte just jenen Punkt finden, an dem sich die Vernunft vom Wahnsinn absonderte, den Wahnsinn ausschloss und mit ihm die Wahnsinnigen. Um das Abgesonderte jedoch wahrnehmen zu können, musste Foucault – ehe er diesen Punkt Null angeben konnte – zunächst einmal bestimmen, was denn überhaupt Wahnsinn sei. So bestimmte er: „Was also ist der Wahnsinn, in seiner allgemeinsten, aber konkretesten Form, für denjenigen, der von Anfang an jede Inbegriffnahme des Wahnsinns durch die Wissenschaft ablehnt? Wahrscheinlich nichts anderes als das Fehlen einer Arbeit“ (Foucault 2015, 11). Der Wahnsinn, das wäre also das Fehlen einer Arbeit, die Abwesenheit des Werkes³² in dem Sinn, dass der Wahnsinn oder vielleicht besser der Wahnsinnige selbst nichts produziert, kein Telos in sich trägt.³³ Ohne hier jetzt weiter in die Geschichte des Wahnsinns einzutauchen, sollte das Unterfangen eine Geschichte, wie Foucault meint, „des Wahnsinn selbst“ (ebd., 13) verfassen zu wollen, stutzig machen. Wer, wenn nicht die Geschichtsschreiberin, gibt an, was der Wahnsinn ist? Je nachdem welche Definition, was als Wahnsinn festgesetzt wird, so entwickelt sich vor dem inneren Auge dieser Geschichtsschreiberin auch die Geschichte des Wahnsinns. So merkte Jacques Derrida, ein Weggefährte Foucaults, bald schon an, dass Foucault in seiner Archäologie, in seiner Ausgrabung des Wahnsinns aus der menschlichen Geschichte, nicht die Geschichte des Wahnsinns schreibe, sondern jene von Foucault. Derrida mahnte: „Aber alles läuft so ab, als wisse Foucault, was >>Wahnsinn<< bedeute. Alles läuft so, als wenn permanent und unterschwellig ein sicheres und strenges Vorverständnis des Begriffes Wahnsinn, wenigstens seiner nominalen Definition, möglich und gesichert wäre“ (Derrida 1976, 69). Letztthin wird im Vorhaben die Geschichte der Trennung von Wahnsinn und Vernunft schreiben zu wollen, „die

³¹ Mit *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique* erschien 1961 Michel Foucaults erste große Veröffentlichung. Erst 12 Jahre später, 1973, erschien dieses Werk mit dem Titel „Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft“. *Folie et déraison* kann als Vorwerk zu Foucaults 1973/74 am Collège de France gehaltenen Vorlesung *Die Macht der Psychiatrie* verstanden werden. Hinrich Fink-Eitel geht in seiner Einführung zu Foucault sogar so weit zu sagen, dass in diesem ersten großen Buch Foucaults „der Keim des gesamten zukünftigen Werks“ (Fink-Eitel 1989, 32) bereits enthalten ist.

³² In der von Daniel Defert und Francois Ewald besorgten Ausgabe der *Dits et Ecrits. Schriften I*, wird die „absence d'œuvre“ mit der „Abwesenheit des Werkes“ (DES1, 227) übersetzt. Im Folgenden wird diese Übersetzung übernommen.

³³ Für eine Diskussion des Wahnsinns und der Abwesenheit des Werkes, siehe (Geisenhanslüke 2014, 19)

Teilung als Ereignis oder als Struktur, die der Einheit einer ursprünglichen Präsenz begegnet, zu konstituieren und so die Metaphysik in ihrem fundamentalen Tun zu bekräftigen“ (ebd., 67).³⁴ In der Tat lenkte Foucault in seiner zehn Jahre später gehaltenen Vorlesung *Die Macht der Psychiatrie* ein und merkte selbstkritisch an, dass er in seinem früheren Werk die „Wahrnehmung des Wahnsinns“ als „Ursprung“ (Foucault 2005, 29) gesetzt hat. Ende der 1960er Jahre kam Foucault gänzlich davon ab einen Ursprung, einen Nullpunkt einer Geschichte, finden zu wollen. Seine archäologische Methode sollte, wie er sie in seiner *Archäologie des Wissens* (1973) beschreibt, nicht mehr Rückkehr zum Geheimnis des Ursprungs sein, sondern „die systematische Beschreibung eines Diskurses als Objekt“ (Foucault 1973, 200).

Foucault ist mit seinem Ansinnen die Geschichte des Wahnsinns schreiben zu wollen auf das Problem gestoßen, bereits wissen zu müssen über was hier überhaupt Geschichte geschrieben werden soll. Foucault musste sich auch in seinen anderen archäologischen und seinen späteren machtkritischen genealogischen Geschichten, implizit gewahr sein über was er eine Geschichte schreibt. Foucault musste wissen was dieses oder jenes gesellschaftliche Phänomen im Allgemeinen ist, musste wissen was die Identität des Heterogenen ausmacht, über die hier eine Geschichte geschrieben wird. Bernhard Schwenk plagte sich in seinen *Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik* mit ähnlichen Problemen:

„Die hier vorgelegten Erörterungen ergeben sich aus der Situation, in die man unversehens gerät, wenn man sich an den Versuch einer Geschichte der Pädagogik begibt. Die Nötigung, sich auf etwas festzulegen, was als ‚Pädagogik‘ angesehen werden könne und was dann eine Geschichte haben kann, muß notwendig auf die Frage nach so etwas wie den pädagogischen ‚Grundgedanken‘ führen“ (Schwenk 1989, 345).

Was Pädagogik ist lässt sich also nicht einfach so aus der Geschichte der Pädagogik entdecken oder archäologisch ausfindig machen, denn solche Geschichtsschreibungen sind je schon von dem abhängig, was als Thema, als subject, dieser Geschichte unterstellt wird. So lässt sich in der Geschichte der Menschen auch keine Richtschnur dafür finden, was Pädagogik, ihr Allgemeines, wäre, noch ließe sich auf Basis geschichtlicher Aufweise ein System der

³⁴ Eine weitere Kritik Derridas an Foucault zielt auf den Umstand ab, dass es zudem unmöglich sei, die Geschichte des Wahnsinns selbst mit der Sprache der Vernunft zu schreiben (vgl. Derrida 1976, 64f).

Pädagogik schreiben, welches anzugeben fähig wäre, wie denn pädagogisch gehandelt werden könnte oder gar sollte.

Einem vergleichbaren Motiv scheint auch Alfred Schäfer (2009) in seinem Werk *Die Erfindung des Pädagogischen* zu folgen. Er versucht dort der Erfindung des Pädagogischen auf den Grund zu gehen. Anders als Foucault in seiner Archäologie des Wahnsinns³⁵ sucht er jedoch diesen Grund nicht als Nullpunkt der Entscheidung, sondern weist in einer Diskursanalyse der – wie Louis Althusser es nennen würde – „Philosophenphilosophie“ (Althusser 2018, 65)³⁶ die Uneinsichtigkeit eines jeden Grundes der Kultur und des Selbst auf. So bleibt die „Ungewissheit der Erkenntnis“ (Schäfer 2009, 377) eines solchen Grundes auch für die Pädagogik das zentrale Problem. „Jede ethische, aber auch jede anthropologische Grundlegung bleibt ihr verwehrt“ (ebd., 379). Der Schluss den Schäfer daraus zieht ist, dass „[w]enn ein bestimmter pädagogischer Ansatz demnach vorherrschend oder einflussreich ist, wenn mit Bezug auf ihn Ausbildungsprogramme von Pädagogen entworfen, Ausbilderstellen besetzt und Instituierungsprozesse hinterfragt bzw. veranlasst werden, dann ist diese Geltung demnach nicht auf einen begründeten theoretischen oder praktischen Wahrheitsanspruch zurückzuführen, sondern als hegemonialer Effekt agonaler Auseinandersetzungen anzusehen“ (ebd., 391). Sprich, wenn sich diese oder jene theoretische Ansicht zur Pädagogik durchgesetzt hat, dann nur deswegen, weil diejenigen mit der größten Sprachmacht es durchsetzen konnten.³⁷ Das Pädagogische liege, so gedacht, nichts Identes zugrunde, es wäre wesentlich in einer Differenz begründet. Was dies Pädagogische ist, ist nicht angebbbar, es ist in einem tieferen Sinn des Wortes: umstritten.

Und doch spricht ein logischer und ein ontologischer Grund gegen eine solche (Nicht-)Begründung des Pädagogischen. Erstens ein jeder Diskurs, eine jede Diskussion setzt ein Einverständnis der Diskutierenden voraus. Sie müssen sich nicht nur an die Regeln des

³⁵ Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Archäologie-Begriff bei Foucault und seinem Verhältnis zu seiner Geschichte des Wahnsinns ist Christoph Reichels (2012) Diplomarbeit zu empfehlen.

³⁶ Althusser nützt diesen Begriff leicht negativ konnotiert. Ohne der Philosophie, die mit der Abstraktion begann, übel nachzureden, blieb sie aufgrund der Abstraktion doch mehrheitlich stets idealistisch. „Es brauchte einen neuen Diskurs, der anhand reiner Gegenstände verfuhr, der ‚Ideen‘; mit einer neuen Methode, der rationalen Beweisführung und der Dialektik. [...] Es war ein Diskurs vonnöten, der den mathematischen Ideen gewachsen wäre, um deren Dasein bändigen und ihnen ihren – der Philosophie untergeordneten – Platz zuweisen zu können. Dieser neue Diskurs war schlicht jener der Philosophenphilosophie“ (Althusser 2018, 67).

³⁷ Als wohl analog verstandenes Urbild der modernen Pädagogik ließen sich, so Schäfer, Initiationsriten verstehen. „Die Initiation bringt ein Individuum hervor, das in der Ordnung des Sozialen nicht aufgeht, dessen ihm selbst unzugänglicher Grund jenseits des Sozialen liegt“ (Schäfer 2009, 156). Demnach unterliegt der Initiation dieselben Struktur, wie der Pädagogik. Auch diese kann ihre Gründe nicht begründen und führt so NovizInnen/Zöglinge grundlos in eine neue Wirklichkeit ein.

Diskutierens halten, sondern müssen sich auch je schon verständigt haben, worüber sie diskutieren und streiten. Es mag verlockend sein zu meinen, dass das Pädagogische in einer reinen Differenz gründet, bzw. der Grund des Pädagogischen nicht angebar ist, doch muss immer schon irgendwie bekannt sein um was gestritten wird, denn es braucht einen gemeinsamen Bezugspunkt, um über die verschiedenen Ausprägungen oder Interpretationen streiten zu können. Gäbe es einen solchen nicht, würde der eine von den sprichwörtlichen Äpfeln und die andere von der Apotheose Iulius Caesars reden und beide würden sich vielleicht einbilden über Pädagogik im Allgemeinen zu sprechen.³⁸

Zweitens, damit verbunden, wird angenommen, dass das Pädagogische von einer agonalen Auseinandersetzung der sich Auseinandersetzenden gesetzt wird, so bleibt doch die Frage offen, woher die Ideen entstammen, auf Basis derer die Streitenden ihren Streit führen können. Die Streitenden mögen ihre Ideen in ihrer vielleicht wissenschaftlichen Sozialisation aufgeschnappt haben oder sie mögen sich diese in vielen Diskussionen zusammengereimt haben, aber woher – ontologisch gedacht³⁹ – kommen die Ideen, die aufgeschnappt oder in fleißiger Verstandestätigkeit erarbeitet werden konnten?

So gewinnt schließlich auch Schäfers Geschichte, seine *Erfindung des Pädagogischen*, seine Geschichte als Pädagogik erst „im Aufweis von zeitübergreifend Identischem“ (Schwenk 1989, 359f) ihr Thema. Auch Schäfer spielt mit dem ohnehin schon je Bekannten der Erziehung und der Pädagogik in dem Moment, wenn er das Pädagogische oder andere pädagogische Signifikanten oder Prädikate verwendet. Wie auch in jeder anderen Geschichte der Pädagogik lässt sich, wie Schwenk angibt, dieser „Aufweis auf der materialen Grundlage des überkommenen Traditionsbestandes ... nur regressiv ... gewinnen im Ausgang von dem, was wir gegenwärtig sinnvoll ‚Pädagogik‘ zu nennen vermögen“ (ebd., 360).

Die erste methodische Verunsicherung könnte nun so zusammengefasst werden: Pädagogik mag etwas geschichtlich Gewordenes sein, doch in der Geschichte der Pädagogik lässt sich das Pädagogische als Einheit der Vielheit nicht identifizieren. Es bleiben die Fragen: „Was an dem, was wir ‚Pädagogik‘ zu nennen bereit sein können, läßt sich zurückverfolgen? Und wieweit

³⁸ Damit ist nicht gesagt, dass es in kommunikativen Akten nicht zu genau solchen Missverständnissen kommt. Solche Missverständnisse kommen indes sehr häufig vor, allerdings kann dies Verhandelte in seiner Definition nicht beliebig offen sein. Dieser Verschluss bildet die differente Identität im Sprechen.

³⁹ Eine der gängigen Theorien würde hier auf die Geschichte des Diskurses verweisen. Das Vergangene wäre so der Ausgangspunkt des Aktuellen. Ontologisch gedacht würde das zu keiner Antwort führen. Das Vergangene müsste ja auch entstanden sein. Die Suche nach dem (historischen) Grund würde sich also im Dunkel der nicht reproduzierbaren Vorgeschichte verlaufen. Dazu gleich mehr.

läßt es sich zurückverfolgen? Von welchen damit gefunden Ausgangspunkten her läßt sich die Geschichte dessen, was als ‚Pädagogik‘ auf uns gekommen ist, nachzeichnen?“ (Schwenk 1989, 360). Wenn die Pädagogik etwas geschichtlich Gewordenes ist, lässt sich die Geschichte der Pädagogik dennoch nur regressiv – vom Heute aus – schreiben. Jene, die das Allgemeine der Pädagogik begründen wollen, befinden sich in der paradoxen Situation, eine geschichtliche Entwicklung der Pädagogik bis zu einem Jetzt nachzuvollziehen, während diese Geschichte sich jedoch erst im Jetzt begründet hat.⁴⁰ Liegt die Aufgabe der Philosophie – wie mit Martin Heidegger (1998, 8ff) beschlossen werden könnte – darin Seiendes in seinem Sein zu ergründen, so muss eingesehen werden, dass jeder Geschichte der Pädagogik eine Philosophie der Pädagogik vorangehen muss. Wird mit Wolfgang Fischer (1997, 28) die Frage nach dem Allgemeinen der Philosophie zugerechnet, so liegt der Versuch vor, eine Philosophie der Allgemeinen Pädagogik zu be-schreiben.⁴¹

II.

Alfred Schäfer versucht über den Umweg erkenntnistheoretischer (Nicht-)Begründungsversuche des Sozialen bzw. des Kulturellen in jener Philosophenphilosophie Pädagogik als eigentümlich grundlos zu beschreiben. Er versucht also nachzuzeichnen, dass das Pädagogische, wie das Politische und Ethische (vgl. auch Wimmer 2014, 315ff), unbegründbar sind, denn Begründungen setzten die Einsicht in den Grund voraus. Wie Foucault in seiner Geschichte des Wahnsinns schreibt, ist auch bei Schäfer „das große Werk der Geschichte der Welt ... unauslöschlich von einem Fehlen einer Arbeit begleitet“ (Foucault 2015, 12). Der Wahnsinn, das Fehlen der Arbeit, die Abwesenheit des Werkes ist jene „dunkle Region“, „reiner Ursprung“ (Foucault 2015, 11), die die Geschichte des Vernünftigen ermöglicht. Dieser Grund wird seit Platon als „wahrer Ursprung“ (Schäfer 2009, 365) der Welt

⁴⁰ Noch komplizierter wird dieser Gedanke, bedenken wir Heideggers These mit, wonach die „Historie ... ihren Ausgangspunkt keineswegs in der >>Gegenwart<<“ nimmt, „sondern ... der Zukunft“ (Heidegger 2006, 395). Aus dem Entwurf des Daseins, aus der ideologischen Position, um es in den Begriffen Lukács' zu schreiben, stammt die Auswahl dessen, welche Artefakte, welche Gegenstände und Themen thematisch werden sollen. Heidegger jedoch konzentriert sich in seiner Geschichtsphilosophie auf den Entwurf, d.h. auf das Künftige. Lukács denkt – wie zu zeigen sein wird – umfassender. Mit Lukács ließe sich das Paradoxon einer Geschichtsphilosophie vielleicht am ehesten so darstellen, dass die zu schreibende Geschichte ihre Maßstäbe den gegenwärtigen, in die Zukunft gerichteten ethischen Entwürfen (aus den Ideologien) entstammt, die geschichtlich in den jeweils gegenwärtigen Konflikten der Gesellschaft geworden sind. In diesem Sinn – im Wissen um die Konflikthaftigkeit der Entwürfe – ist das Jetzt jener Kulminationspunkt, in dem die Geschichtsschreibung ihren Ausgangspunkt nimmt.

⁴¹ Hierin liegt auch die Gefahr eine philosophische Bildungsforschung und eine historische Bildungsforschung allzu sehr getrennt zu betrachten, wozu neuere Entwicklungen jene in unterschiedliche Lehrfächer aufzuspalten führen könnten (vgl. Tenorth 2019). Eine historische Bildungsforschung ohne Bildungsphilosophie wäre blind, eine Bildungsphilosophie ohne historische Bildungsforschung wäre, wenn nicht leer, so doch geschichtsvergessen.

des Sozialen und gleichzeitig „als eine vielleicht real nicht erreichbare Vollendungsform, die dennoch den Weg von Kultur und Selbst vorzeichnet“ (Schäfer 2009, 365) vorgestellt. In Folge wird im Platonismus (bereits mit Plotin) die Unmöglichkeit in die Einsicht dieses Grundes postuliert. „Dass die soziale Welt und die Verstrickungen der Individuen in diese nicht alles ist, dass hinter dieser Welt und der sozialen Identität der Individuen eine andere, eine wahre Welt und eine Wahrheit des Menschen liegt, deren Wahrheit auf einen Ursprung verweist – diese Annahme teilt das sich konsolidierende Christentum mit dem Platonismus“ (ebd., 159).

In der europäischen Philosophenphilosophiegeschichte war es René Descartes, der als erstes versucht hat, alle Erkenntnis auf einen unumstößlichen Grund, einen einzigen absolut sicheren Satz, stellen. Bekannt wurde er mit dem Ausspruch ‚cogito ergo sum‘; an allem lässt sich zweifeln, doch allein der Umstand, dass ‚ich‘ im Zweifeln ‚denke‘, bezeugt, dass ‚ich bin‘. ‚Ich denke, daher bin ich‘, so die Übersetzung.⁴² Descartes aber setzte seiner Begründung des Sozialen noch einen Gott voraus, der ganz gewiss nicht die Absicht hatte, das denkende Ich zu täuschen. Mit Immanuel Kant wird selbst dies noch fraglich. Er radikalisierte den erkenntnistheoretischen Skeptizismus Descartes‘, machte sich aber daran, das menschliche Bewusstsein danach zu befragen, welche Bedingungen eine jede Erkenntnis notwendigerweise erst ermöglicht. So suchte er im menschlichen Erkenntnisvermögen nach den Bedingungen der Möglichkeit einer jeden Erfahrung. Nun ging Kant so weit, dass er meinte: „Die Bedingungen a priori einer möglichen Erfahrung überhaupt sind zugleich Bedingungen der Möglichkeit der Gegenstände der Erfahrung“ (Kant 1974, 170). Damit muss mit Schäfer⁴³ der Schluss gezogen werden, dass das „Bewusstsein ... aus seinen eigenen Voraussetzungen, den Bedingungen der Erfahrung, eine Ordnung der Dinge“ (Schäfer 2009, 168) schafft. Das bedeutet gleichzeitig, dass über „die ‚wahre Welt‘, die Welt an sich, ... der Mensch nichts zu sagen“ (ebd., 220)

⁴² Dazu Georg Lukács: „Mit Descartes‘ >>cogito ergo sum<< setzt die Tendenz ein, diese Urform der Entfremdung im Denken der Welt (mit allen ihren Folgen für die Auffassung der Menschen, seiner Praxis, seiner Gattungsmäßigkeit etc.) durch eine fortschrittlichere, zeitgemäßere Weise, die aber noch eine Entfremdung bleibt, abzulösen. [...] Von unserem gegenwärtigen Standpunkt könnte man sagen: die Erkenntnistheorie löst die Theologie ab, d.h. statt den kategoriellen Aufbau der Wirklichkeit auf die schöpferische Teleologie eines transzendenten, vollkommenen Wesens (oder auf mehrere, relativ vollkommenere) zurückzuführen, wird der im zunehmenden Maße als ungeschaffen, als unveränderlich-ewig vorgestellten Welt ein gleichfalls ohne Genesis vorgestelltes Denken gegenübergestellt“ (Lukács 1984, 249f).

⁴³ Mit Max Horkheimer beispielsweise ließe sich aber auch ein anderer Kant zeichnen. Ein Kant, der Autor nicht nur der *Kritik der reinen Vernunft*, sondern auch jener der praktischen Vernunft war. Wohl vermögen die Menschen „mittels der theoretischen Erkenntnis nichts über das Sein der intelligiblen Welt auszumachen“, aber: „[W]ir gründen unser Wissen davon, unser Wissen also, daß wir die intelligible Welt nicht bloß denken, sondern daß sie ist, auf das sittliche Bewußtsein“ (Horkheimer 1990, 50). Kant meinte, dass die Vernunft letzten Endes im praktisch sei, dass ihre eigentlichen Begriffe, die Ideen, als Richtlinien unseres Handelns, als regulative Prinzipien fungieren. Letzten Ende treiben die Menschen Wissenschaft auch zur Verwirklichung der praktischen Vernunft. Diese Lesart Kants würde die Verstricktheit der Zwecke menschlichen Handelns mit theoretischen Erkenntnissen mehr betonen.

vermag. Wie die Welt selbst, an sich ist, das kann der Mensch nicht sagen, denn der Mensch ordnet sich die Welt der Phänomene nach seinem Erkenntnisvermögen. Nicht die Dinge ermöglichen die Erkenntnis – diese werden vom Erkenntnisvermögen erst konstituiert –, sondern das im Ich vorhandene Erkenntnisvermögen. Das bedeutet in einem jeden Ich gibt es eine Instanz, welche die Möglichkeit besitzt produktiv zu erkennen. So rückt das erkennende Ich „in die Position eines transzendentalen Ich ohne transzendenten Gehalt. Als solches ist dieses Ich [aber] nicht selbst ein empirischer Sachverhalt, der sich erkennen ließe: Es liegt jeder Erkenntnis als ein Ermöglichungsgrund voraus, der von der Erkenntnis selbst nicht eingeholt werden kann“ (Schäfer 2009, 220) bzw. an anderer Stelle: „Das erkennende Ich erscheint selbst als grundloser Grund“ (ebd., 368).

Bereits mit Friedrich Hölderlin, der ab 1790⁴⁴ gemeinsam mit Georg Wilhelm Friedrich Hegel und dem damals erst 15jährigen Friedrich Wilhelm Joseph Schelling im Tübinger Stift wohnte, kam es zu einer epistemologischen Wende. Er ersetzte das denkende Ich, das jeder Anschauung zugrunde liegt, mit dem Begriff des „Seins“. Das Sein selbst liegt als unbedingte Voraussetzung einer jeden Erkenntnis voraus. „Das ‚Sein‘ ist als eine Bedingung anzusehen, aus der das Bewusstsein hervorgeht, von dessen Existenz dieses Bewusstsein aber wissen kann – auch wenn es sie nicht identifizieren kann“, fasst Alfred Schäfer (2009, 192) Hölderlins Begriff des Seins in *Die Erfindung des Pädagogischen* zusammen. Nicht das transzendente Ich, wie bei Kant, hat Hölderlin als den uneinholbaren Grund einer jeden Erkenntnis gedacht, sondern das als ebenso unergründlich gedachte Sein und sein empirisch erkennendes Ich.⁴⁵ Damit wendete sich der Blick vom transzendentalen Ich zum empirischen Ich, zum in der Welt seienden Ich. Die Spaltung zwischen intelligibler Welt der unergründlichen Noumena und der empirischen Welt der Phänomene ist damit überwunden. Schelling war es nun in Folge, der sich in seiner Naturphilosophie zur Aufgabe machte, „die realen Voraussetzungen der Bedingungen und Grenzen des menschlichen Weltverhältnisses in einer Entwicklungsgeschichte der Natur aufzusuchen“ (ebd., 200f). Auch bei Schelling denkt und erkennt ein unergründliches Ich, es ist jedoch nicht mehr das Absolute schlechthin, sondern Teil des Absoluten. Das Ich ist, wie auch das Sein, unergründlich. Als Naturphilosophie bezeichnet Schelling seine Philosophie nicht deshalb, weil die Natur geistige Produkte vollkommen determinieren, vollkommen bestimmen würde, sondern weil der Geist selbst

⁴⁴ Hölderlin und Hegel zogen bereits im Jahr 1788 ins Tübinger Stift.

⁴⁵ In Hölderlins Denken kann sich das empirische, das endliche Ich dem Sein nur unendlich annähern.

Produkt der Natur ist. Das Ich als Produkt der Natur ist selbst also erst als Teil der Natur entstanden. Das Erkenntnisvermögen des Ichs wird damit selbst zum Produkt des Seins.

Schelling bestimmt Gott als Schöpferin der Welt, aber: „Unser Begriff der Schöpfung ist ... wesentlich verschieden von der Annahme, nach der die Welt eine logische Folge der göttlichen Natur sei, so wie von der Annahme, dass Gott sich frei zur Entäußerung entschieße, um selbst der Prozess zu werden. Auch nach uns entsteht die Welt durch einen göttlichen Prozess, aber über dem er als absolute Ursache, als *causa causarum*, die Potenzen in Spannung setzende, selbst aber über dem Prozess und als außer der gegenseitigen Ausschließung beharrende Ursache steht“ (Schelling zit. n. Schäfer 2009, 207). Gott schafft also die Welt nicht direkt, das heißt „[u]nmittelbar kann Gott kein Bewusstsein und kein Bewusstes hervorbringen, sondern nur aus dem Bewusstlosen kann Bewusstsein entstehen“ (ebd.). Mit Schellings Naturphilosophie entwickelt sich das Sein gleichsam selbst, Gott jedoch allein ist die letzte Ursache, der letzte Grund alles Entstandenen und alles Entstehenden. Damit wird bei Schelling die entstehende Ordnung der Welt, das heißt, ihre Washeit, was sie geworden ist, erkennbar, nicht jedoch ihre Daßheit, nicht also der Grund ihrer Existenz. Dieser Grund lässt sich, so Schelling, nur in einer Ekstase erfahren; nur in diesem Ausser-sich-sein, nur der ekstatischen Erfahrung, lässt sich die freie Schöpfung Gottes als unvordenkliches Sein er-innern (vgl. Schäfer 2009, 208f).

Die philosophische Grundlegung des Grundes endet bei Schäfer mit Hegel,⁴⁶ um schließlich über den Umweg der Schelling'schen Spätphilosophie und Søren Kierkegaard wieder zu Kants transzendentalen Subjekt zurückzukehren: „Mit der Wendung auf das transzendente Subjekt zerfällt die in der Vielzahl seiner Perspektiven konstituierte Welt des Sozialen und Subjektiven, ohne dass in diesem transzendentalen Subjekt noch ein gemeinsamer Grund gefunden werden könnte. [...] Damit wird – gleichsam als Signatur der Moderne – der Riss zwischen Begründung und einer Begründbarkeit, die nicht schon als mit der Begründung gegeben unterstellt wird, ubiquitär“ (ebd., 231).

Ubiquitär: Der Riss zwischen Begründung und Begründbarkeit, zwischen Grund und Begründeten, der in erkenntnistheoretischer Perspektive im Subjekt lastet, breitet sich so auf die ganze Welt des Sozialen aus. Das gilt so auch für die neuzeitliche Pädagogik. „Auch ihren

⁴⁶ „Für Schnädelbach bildet Hegels Philosophie einen nur noch historischen Gegenstand: ‚Hegels System ist ein intellektueller Traum, aus dem die Philosophie erwachen musste, als sie erwachsen wurde‘ – so der etwas pathetische Schlusssatz seiner Einführung in die Philosophie Hegels“ (Schäfer 2009, 179f). Als pathetisch übertrieben gekennzeichnet, aber doch unwidersprochen bei Schäfer.

Gegenstand kann man in jenem ‚Grund im Subjekt‘ sehen, in jenem Riss im Subjekt, zu dem sich zu verhalten ihre Problemstellung ist“ (Schäfer 2009, 231). Die Konsequenz daraus für Schäfer: „Dies bedeutet ..., dass auch sie ihren systematischen Ausgangspunkt von der Problematik einer auf sich verwiesenen Subjektivität ohne transzendenten Gehalt nimmt“ (ebd., 231f).

Schäfer identifiziert schließlich die Unzugänglichkeit der grundlegenden „Stiftung der Welt“ mit dem Grund der Einrichtung eines jeden kulturellen Phänomens. Somit fällt er hinter Schellings Naturphilosophie zurück, wonach nicht nur der letzte Ursprung (Gott), sondern alle Ursprünge unerkennbar werden. Scheinbar geschieht alles irgendwie grundlos bzw. in seinen Worten: „eigentümlich unmotiviert“ (ebd., 363).

In der Absicht eine materialistische Ontologie zu schreiben, eine, die ohne metaphysische Elemente auskommt, knüpft nun Georg Lukács vermittelt über die Philosophie Hegels, Karl Marx und Nicolai Hartmann an diesen Diskurs einer Bestimmung der Begründung der Welt an. Ohne einen schöpferischen Gott als letzte Ursache anzunehmen, ignoriert Lukács die Frage nach dem Ursprung des Kosmos als für die menschliche Geschichte (noch) irrelevant. Der Kosmos ist grundlos, das menschliche Sein geht zwar aus der Natur hervor, der Mensch erst aber verleiht seinem Sein Sinn und Grund. Aus der Ontotheologie Schellings, entwickelt sich bei Lukács eine Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Mit diesem Spätwerk versucht Lukács einen Blickwechsel zu vollziehen. Es geht ihm nicht primär um die Frage der Erkenntnisfähigkeit des Menschen; es geht ihm nicht darum, die Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis zu befragen, um von hier aus festzustellen, was ein kulturelles Phänomen ist, sondern umgekehrt festzustellen, was ist. Das heißt er fragt danach, wie die Welt beschaffen ist, in der die Menschen leben und erkennen. Diesen Blickwechsel vollzieht Lukács mit dem neukantianischen Philosophen Nicolai Hartmann. Dieser war für Lukács kritischer Realist genug, um „nüchtern und besonnen vom Standpunkt: wie das Ansichseiende wirklich beschaffen sein mag“ (Lukács 1984, 425) auszugehen und so einen Vorstoß zu einer materialistischen Ontologie zu schreiben. Vom Standpunkt des Ansichseienden auszugehen, mag geübten PhilosophInnen irritierend erscheinen. Was soll schon dieses Ansichseiende sein, wenn nicht eine falsche Abstraktion von allem Subjektiven? Im Gegensatz zu – wie Nicolai Hartmann es nennt – dieser direkten, vielleicht unverblünten Weltsicht, dieser *intentio recta*, geht die Erkenntnistheorie von einer *intentio obliqua* aus. Eine jede Erkenntnistheorie muss sich mit sich beschäftigen, mit der menschlichen Erkenntnis und deren Vermögen, will sie eine Erkenntnistheorie sein. Über die Erkenntnistheorie ist der Blick auf die Welt bzw. auf das

Ansichseiende gekrümmt oder indirekt (obliqua), während die Ontologie ihren Blick gerade oder direkt (recta) kritisch auf das Ansichseiende zu richten hat. Die Ontologie hat also wesentlich einen phänomenologischen Duktus. Lukács (Lukács 1984, 425) zitiert Hartmann:

„Die natürliche Einstellung auf den Gegenstand ... die Gerichtetheit auf das, was dem Subjekt begegnet, vorkommt, sich darbietet, kurz die Richtung auf die Welt, in der es lebt und deren Teil es ist – diese Grundeinstellung ist die uns im Leben geläufige, und sie bleibt es lebenslänglich. Sie ist es, durch die wir uns in der Welt zurechtfinden, kraft deren wir mit unserem Erkennen an den Bedarf des Alltags angepaßt sind“.

In dieser Unbefangenheit, in dieser zunächst naiven Anschauung, liegt, Lukács zufolge, die größte Stärke der Hartmann'schen Philosophie. Die beiden Philosophen verbindet jedenfalls die Ansicht, dass sie beide einen „gemeinsamen Zug von Alltagserkenntnis und Wissenschaft“, nämlich jene *intentio recta*, statuieren, wonach „die Wissenschaft den natürlichen Realismus des naiven Weltbewußtseins teilt“⁴⁷ und in der Ontologie nichts anderes sucht, als eine kritische Fortsetzung, Weiterführung, Bewußtmachung dessen, was sich in der Praxis des Lebens und der Wissenschaft ununterbrochen spontan verwirklicht“ (ebd., 427). Hierin liegt auch gleichzeitig, so Lukács, die größte Schwäche des Hartmann'schen Denkens. Auch wenn Hartmann selbst nicht sagen würde, dass eine *intentio recta* automatisch zu einer richtigen Weltsicht führen müsse, so verfällt er doch – ähnlich der von ihm kritisierten Phänomenologie – in eine allzu unkritische Weltsicht, gerade weil er, wie Lukács mahnt, „den gesellschaftlich-geschichtlichen Seins-Charakter des Alltags ‚in Klammern setzt‘ und an dem von der konkreten Wirklichkeit künstlich isolierten Phänomen eine ‚Wesensschau‘ vollzieht“ (ebd., 441). Gerade dieses Hineinfallen in die Phänomenologie führt bei Hartmann dazu, dass er die Frage der Genesis sozialer Phänomene – die Frage, wie etwas (etwas) geworden ist – vernachlässigt.⁴⁸ Der große Vorzug, den Hartmanns Ontologie gegenüber der Phänomenologie für Lukács

⁴⁷ Bis hier hin zitiert Lukács Hartmann und fügt wie folgt hinzu.

⁴⁸ Wolfgang Harich fasst die Kritik Hartmann an der Phänomenologie in seinem einführenden Werk zu Nicolai Hartmann zusammen. Diese sucht das Wesen eines Dinges durch eine eidetische Reduktion zu fassen. Diese Reduktion führt methodisch zu einer Isolierung des betrachteten Gegenstandes, welche in Wahrheit nichts als eine Abstraktion sei; eine Abstraktion, die Zusammenhänge der Dinge, deren Verwobenheit und wechselseitige Bedingtheit vergisst. Anstelle so einer stigmatisierenden Schau setzt Hartmann daher eine konspektive Intuition, die nicht das Einzelding als Einzelding betrachtet, sondern gerade die Zusammenhänge der Dinge als Wesen (also Hegel folgend) setzt. Harich zitiert Hartmann: „Konspektive Intuition dagegen ... ist der Träger alles Begreifens. Begreifen eben ist mehr als Anschauen. Es ist das Durchschauen und Überschauen – der Zusammenhänge, Bedingtheiten, Notwendigkeiten und Möglichkeiten“ (Hartmanns 'Metaphysik der Erkenntnis' zitiert nach Harich 2004, 162).

besitzt, ist, dass Hartmann nicht von den Erscheinungen der Einzeldinge ausgeht, sondern von der Verflochtenheit der Einzeldinge miteinander, welche Hartmann Gefüge nennt. Das heißt, dass Hartmann „die kompliziertesten Gefüge in den Mittelpunkt der ontologischen Analyse stellt“ (Lukács 1984, 438) und von hier versucht einzelne Phänomene einzuordnen. Hier sieht Lukács auch die Parallele der Methode Hartmanns mit dem Ansinnen der Marx’schen Dialektik, nämlich den Versuch der „Erkenntnis der Totalität des Geschichtsprozesses“ (Lukács 2013b (1923), 207), wie er als Aufgabe der Methode dieser Dialektik bereits in seinem Frühwerk *Geschichte und Klassenbewusstsein* vorschlägt. Dort argumentiert er bereits, dass nur die Totalität, das Ganze der Gesellschaft, unvermittelt vermittelt ist.

Die Erkenntnis dieser Totalität hat selbst erkenntnistheoretische Voraussetzungen. Bereits in *Geschichte und Klassenbewusstsein* hat Lukács versucht diese Voraussetzungen zu ergründen. Dort bestimmt er „[d]as Proletariat ... [als] das ... erkennende Subjekt dieser Erkenntnis der gesellschaftlichen Gesamtwirklichkeit. Es ist aber kein erkennendes Subjekt im Sinne der kantischen Methode, wo das Subjekt als das definiert wird, was niemals Objekt werden kann. Es ist kein unbeteiligter Zuschauer dieses Prozesses“ (ebd., 194). Ein Standpunkt des Proletariats, ein Standpunkt, der in dieser Arbeit erst noch entwickelt werden muss, ermöglicht die Einsicht in die Geschichte der Gesamtwirklichkeit. Dieser Standpunkt wurde selbst auch erst geschichtlich geschaffen.

Hier aber beginnt schon Lukács’ *Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, die in der vorliegenden Arbeit dargelegt werden soll, um das Allgemeine der Pädagogik in dieser Ontologie begründen zu können. Genau hier aber liegt auch die zweite methodische Verunsicherung; diese methodische Verunsicherung trifft jedoch vermutlich eine jede (bildungs-)philosophische, wissenschaftliche Arbeit. Die Erkenntnismethode lässt sich nicht einfach als ein mehr oder weniger unbeteiligtes Werkzeug begreifen, das je nach Erkenntnisinteresse mal mehr oder weniger geeignet ist, um ein vorliegendes Ding zu erkennen. Soll die Meinung eines Menschen erfragt werden, kann dies über verschiedene empirische Methoden geschehen. Diese Methoden ließen sich im Vornherein reflektieren, das heißt proflektieren. Es könnten nun die Vorzüge dieser oder jener Methode überlegt werden, warum ausgerechnet diese und nicht jene Methode Anwendung findet. Bei (bildungs-)philosophischen Arbeiten ist der Weg der Argumentation – und nichts anderes als einen bestimmten Weg nachzugehen heißt Methodos (μέθοδος) – erst nachzuvollziehen, um die Stringenz der Argumentation beurteilen zu können. Vielleicht gilt dies für Versuche Phänomene ontologisch einzuordnen noch mehr. Zumindest kommt Heidegger in seinem Werk *Sein und Zeit* zu diesem Resümee: „Es gilt, einen Weg zur

Aufhellung der ontologischen Fundamentalfrage zu suchen und zu gehen. Ob er der einzige oder überhaupt der rechte ist, das kann erst nach dem Gang entschieden werden“ (Heidegger 2006, 437). Die zweite methodische Verunsicherung liegt also darin, dass die Methode erst im Rückblick auf das Gesamte bewertet werden kann. Erst im Rückblick lässt sich zeigen, ob der vielleicht vom Naiven her gestartete Weg zum Ganzen nachvollziehbar gangbar war.

1.3. Ein Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit soll das Allgemeine der Pädagogik auf Basis Lukács' *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* ergründet werden. Eine solche Ontologie fragt nach der Seinsart des gesellschaftlichen Seins. Es versucht darzulegen, wie die aktuelle und aktuale Welt, die gesellschaftliche, die menschlich-soziale Welt beschaffen ist. Auf Basis dieser Beschaffenheit erst lässt sich darlegen, wie ein erkennendes Subjekt entsteht, das ihre eigene Geschichte schreiben kann.

Warum genau diese Brille? Wurde bislang auf Lukács in der Bildungswissenschaft Bezug genommen, so hauptsächlich im Rahmen des Paradigmas der Kritischen Erziehungswissenschaft. Ein Paradigma, das in Anschluss an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, aber später vor allem auch Jürgen Habermas, in den 1960er/1970er Jahren auch in der Pädagogik rezipiert wurde. Adorno und Horkheimer selbst waren frühe Schüler von Georg Lukács, Habermas Schüler von Adorno und Horkheimer. Naturgemäß übernahm der pädagogische Diskurs der Kritischen Erziehungswissenschaft auch die Kritik der SchülerInnen (Adorno/Horkheimer und Habermas) an ihrem Lehrer (Lukács). Wurde die Philosophie Lukács', seine Gesellschaftsanalyse, also bislang in der Bildungswissenschaft aufgegriffen (vgl. ua. Kelle 1992), so unter dem Blinkwinkel der Frankfurter Schule und ihrer Rezitation der Lukács'schen Frühphilosophie. So geriet vor allem Lukács' These eines identischen Subjekt-Objekts, damit zusammenhängend der Primat der Identität bzw. Totalität der Gesellschaft⁴⁹ und seine Theorie der Verdinglichung in Kritik. Lukács' Spätwerk, vor allem *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*, stellt einen neuen Versuch dar, selbstkritisch gegenüber *Geschichte und Klassenbewusstsein* die gesellschaftliche Totalität zu begründen.

⁴⁹ Bekanntlich plädierte Adorno u.a. in seiner *Minima Moralia* (vgl. T. W. Adorno 2003a, 55), den Hegelschen Ausspruch umkehrend für einen Begriff des Ganzen als das Unwahre, das es zu kritisieren gilt.

Mit Lukács' *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* wird ein Blickwechsel möglich. Nicht mehr wird versucht die Frage nach dem was Pädagogik sei vom Pädagogischen her zu beantworten, sondern von der gesellschaftlichen Totalität her. Es wird so nach den *realen oder wirklichen* Bedingungen einer Notwendigkeit gefragt. Ähnlich wie Schleiermacher (nämlich die Pädagogik aus dem Generationenverhältnis zu begründen) rückt Lukács gesellschaftliche Verhältnisse in den Blick, die letztlich Pädagogik als Praxis und wissenschaftliche Disziplin begründen können. Die Praxis der Reproduktion der Gesellschaft durch die Pädagogik ist so besehen von der gesellschaftlichen Situation, vom Ganzen der Gesellschaft, worauf Klaus Mollenhauer in seinen *Vergessene Zusammenhänge* (2008) hinweist, notwendig abhängig. Lukács fasst die gesellschaftliche Totalität, das gesellschaftliche Sein, wie er in seiner Spätphilosophie sagt, als geschichtlichen Prozess, als sich entwickelndes Ganzes.

Oder etwas anders formuliert: Wenn Schleiermacher die Pädagogik, wie die Politik, der Ethik unterordnet, das heißt, als Theorie und Praxis gesellschaftlicher, in letzter Konsequenz interaktionaler Aushandlungsprozesse, bestimmt, so stimmt hier Lukács mit ihm überein. *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* war als Vorarbeit zu einer marxistischen Ethik gedacht, eine Vorarbeit, die sich in der Ergründung der Voraussetzung menschlicher Praxis, ihre Situiertheit im gesellschaftlichen Ganzen, verselbstständigt hat. Mit seinem voluminösen Werk wollte Lukács sicherstellen, die verschiedenen Fallstricke bisheriger Ethik-Konzepte bestmöglich zu vermeiden. So kritisiert Lukács, dass bisherige Ontologien lediglich zwei Alternativen ließen: „entweder unterscheidet sich das gesellschaftliche Sein überhaupt nicht vom Sein überhaupt oder es handelt sich um etwas radikal anderes, das gar nicht mehr Seinscharakter hat, wie etwa im 19. Jahrhundert Wert, Gehlen, etc., wie der schroffe Kontrast der Welt des materiellen Seins als Reich der Notwendigkeit zu einem rein geistigen Bereich der Freiheit“ (Lukács 1984, 325) und weiter: „Die radikalen Zweiteilungen der Welt nach dem Modell der >>Kritik der reinen Vernunft<< und der >>Kritik der praktischen Vernunft<< erwiesen sich immer undurchführbarer, da sie letzten Endes nur reine Naturerkenntnis und reine Moral miteinander kontrastieren können“ (ebd., 326). Ihm geht es mit seiner wissenschaftlichen Ontologie dagegen darum – und hier bricht Lukács selbst auch ein Stück weit mit seiner praxisphilosophischen Frühphilosophie – „den realen Spielraum für die reale Praxis (von der Arbeit bis zur Ethik) aufzudecken“ (ebd., 331). An diesem selbstkritischen Versuch soll mit der vorliegenden Arbeit angeknüpft werden.

Das bedeutet, dass zunächst die wesentlichsten Eckpunkte des Werkes von Georg Lukács dargelegt werden. Es wird nötig sein über die Beschaffenheit der Totalität, über die

Besonderheit des gesellschaftlichen Seins, gegenüber anderen Seinsarten der Welt zu sprechen und über die Gründe dieser Besonderheit. Es wird aber auch darum gehen müssen, in welchen Bedingungen sich der Mensch in dieser Welt, in diesem gesellschaftlichen Sein zu einer Persönlichkeit entwickeln kann. Neben der allgemeinen Ontologie bedarf es also auch den Blick auf den Menschen, auf Verdinglichung und Entfremdung und wie schließlich die Aufhebung der Entfremdung angezeigt ist. Als Abschluss wird der Versuch unternommen auf Basis der Ontologie Lukács erste Umriss einer Allgemeinen Pädagogik in einem gewissen Sinne materialistisch-praxeologisch zu fassen.

2. Zu Lukács' Ontologie des gesellschaftlichen Seins

Bevor nun eine bestimmte Ontologie, die als Begründung einer Pädagogik im Allgemeinen dienen soll, vorgestellt werden kann, stellen sich zunächst allgemeinere Fragen: Was soll hier Ontologie heißen? Welchen Gegenstand hat diese? Wogegen grenzt sie sich ab?

Zumindest auf die letzte Frage gab es schon erste Hinweise in der Einleitung. Ontologische Arbeiten grenzen sich von erkenntnistheoretischen Perspektiven ab. Verfolgen diese eine *intentio obliqua*, einen indirekten Weg zur Welt, so teilen sich jene den Blick mit dem Alltagsleben, richten ihren Blick direkt (*intentio recta*) auf die Welt. Fragen also erkenntnistheoretisch ausgerichtete Philosophien oder Theorien zunächst danach, wie ein wie auch immer geartetes Erkennen möglich ist und betonen sie so die Produktivität des menschlichen Erkenntnisvermögens,⁵⁰ so eint ontologische Herangehensweisen das Vorhaben, das Alltagsverständige, das Alltagsbewusstsein, die Alltagssprache kritisch zu reflektieren. Sie teilt also mit dem alltäglichen Blick eine gewisse naive Grundhaltung gegenüber ihrer Welt, anders als der Alltagsverstand jedoch versucht sie diese Erfahrungen auf den Begriff zu bringen, versucht sie diese kritisch zu reflektieren und im Kontext der Welt zu verstehen. Die Ontologie könnte so verstanden werden als die Lehre vom Seienden im Kontext des Seins. Sie ist darin verwandt mit der bei Aristoteles auftretenden ursprünglichen Metaphysik,⁵¹ der Ersten Philosophie, die „das Seiende als solches (*tò òn hê ón*) untersucht und das demselben an sich

⁵⁰ Als Mustertypus so einer Philosophie könnte René Descartes Philosophie gelten. Wie in der Einleitung schon beschrieben, sucht Descartes nach einem Anfangsgrund des Philosophierens der vom Blick der menschlichen Erkenntnis nicht hinterfragbar ist. Alles mag in Zweifel gezogen werden, nicht aber dass der Zweifel als Denken intendiert, dass das Denkende Ding (*res cogitans*) ist.

⁵¹ Aristoteles nannte den Gegenstandsbereich der Ontologie, also den Bereich des Seienden insofern es ist, als *πρώτη φιλοσοφία* – als Erste Philosophie. Einer seiner Schüler, vermutlich Andronikos, nannte den Gegenstandsbereich, später *τὰ μετὰ τὰ φυσικά* – das hinter oder neben dem Natürlichen oder Selbstverständlichen.

Zukommende“ (Aristoteles 2010, 97).⁵² In der mittelalterlichen Philosophie ersetzte oder vermengte sich diese Metaphysik mit dem Begriff der Theologie, so dass schließlich Christian Wolff zu Beginn des 18. Jahrhunderts die Metaphysik von der Ontologie zu unterscheiden versuchte. Des Öfteren kam die Ontologie in der Philosophie in Bedrängnis, so haftet ihr auch heute noch eine Ambivalenz an. Nach Kant maße sich beispielweise die Ontologie an, „von Dingen überhaupt synthetische Erkenntnisse a priori in einer systematischen Doktrin zu geben“ (Kant 1974, 275), während „der Verstand a priori niemals mehr leisten [k]önne, als die Form einer möglichen Erfahrung überhaupt zu antizipieren“ (ebd., 274f). Auf die philosophische Diskussion über die (Un-)Möglichkeit einer Ontologie kann hier jedoch nicht näher eingegangen werden.⁵³

Lukács hat seinem Werk *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* eine über 300 Seiten starke Prolegomena (Vorrede) vorangestellt, um die (Un-)Möglichkeit einer Ontologie zu besprechen. Es genügt hier vielleicht der Hinweis, dass wir notwendigerweise immer schon einen naiven Umgang mit unserer Umwelt pflegen. Wir sind immer schon eingelassen in ein bestimmtes Sein. Wir fragen im Alltag beispielsweise nicht, ob dieses oder jenes als Auto erkennbar ist, wenn uns auf der Straße eines begegnet. „Die Autos auf der Straße können erkenntnistheoretisch sehr leicht als bloße Sinneseindrücke, Vorstellungen etc. erklärt werden. Trotzdem: Wenn ich von einem Auto überfahren werde, so entsteht doch nicht ein Zusammenstoß zwischen meiner Vorstellung über das Auto und meiner Vorstellung über mich selbst, sondern mein Sein als lebender Mensch wird von einem seienden Auto seinsmäßig gefährdet“ (Lukács 1984, 11).

Um diese Diesseitigkeit, die Alltagsverbundenheit der Philosophie begrifflich zu fassen, knüpft Lukács an Nicolai Hartmann an. Nach diesem soll die „Ontologie nicht das metaphysische Endergebnis der Philosophie“ (Lukács 1984, 424) sein, vielmehr soll die Philosophie „aus dem Alltagsleben der Menschen emporsteigen [und] darf diese Verbindung mit den elementaren Weisen der Existenz nie verlieren“ (ebd.). Die neue Ontologie soll eben nicht abstrakt von den

⁵² An vielen Stellen seines Werkes wird deutlich, dass Lukács Aristoteles als einen „wirklich großen Denker“ (Lukács 1984, 392), als Genie (vgl. ebd., 639) schätzt, dies unter anderem wegen der Diesseitigkeit seines Denkens (vgl. ebd., 334, 483), der Mimesis-Lehre (vgl. u.a. ebd., 531), seinem Arbeitsbegriff und der darin enthaltenen Teleologie (vgl. ebd., 333), dem unter anderem in der *Nikomachischen Ethik* angelegten Versuch große Seinskomplexe zu fassen (vgl. ebd., 574) und vieles mehr.

⁵³ Die allgemeinere Debatte hier zu vertiefen, würde auch deshalb zu weit vom Thema wegführen, da – folgt man der klassischen Einteilung der Ontologie in allgemeine und spezielle Metaphysik, so würde die vorliegende Arbeit eher von einer speziellen Metaphysik handeln, einer Metaphysik, die unter anderem bzw. vor allem von Mensch und Welt handelt. Das Seiende als Seiendes, bzw. die „obersten Seinsarten“ (Meixner 2004, 19), werden hier nicht Thema.

so genannten ersten Dingen handeln, die hinter oder neben dem Selbstverständlichen steht, sie ist nicht erste Philosophie, die ausschließlich denkend⁵⁴ zugänglich ist. Vielmehr meint Lukács mit Hartmann, „daß nur aus der richtigen Zusammenarbeit von praktischer Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Eroberung der Wirklichkeit eine echte Annäherung an die wahre Beschaffenheit des Seins erfolgen kann“ (Lukács 1984, 12). Eine Annäherung⁵⁵ an die wahre Beschaffenheit des Seins sei also durch eine richtige Zusammenarbeit von praktischer Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Eroberung der Wirklichkeit möglich. Warum dieser Stellenwert der Praxis? Wie das wissenschaftliche Begreifen dieser Praxis?

Lukács redet dabei nicht einer unkritischen, positivistischen *intentio recta* das Wort. Wahr soll nicht sein, was sich in der Praxis schlicht bewährt, oder was funktioniert. In der Kritik an Hartmann wird dies klarer. Hartmann setzt – bewusst oder nicht – die Genese gesellschaftlicher Phänomene in Klammern. Lukács kontrastiert daher die Position Hartmanns mit jener von Hegel und Marx. So schlägt er (1984, 559ff) eine bestimmte Lesart der marxistischen Umkehr der hegelschen Philosophie vor. Es gilt – in den Worten Engels – Hegel nicht darin zu folgen, die Entwicklung des Begriffs an sich aus sich selbst nachzuvollziehen, sondern „die Begriffe unsres Kopfs wieder |materialistisch als die Abbilder der wirklichen Dinge“ (Engels 1962b (MEW21), 293) zu fassen, das heißt Hegel vom Kopf auf die Füße zu stellen. Bei Hegel „entäußert“ der Begriff sich in das Sein, bzw. hier in die Natur, während Engels und Marx umgekehrt das Sein (primordial) den Begriff bestimmen lassen wollen. Marx selbst fasste diesen materialistischen Gedanken in den Worten: „Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt“ (Marx 1961a (MEW 13), 9). Mit dieser Umkehrung ist nicht nur eine – ontologische – Aussage über die Entwicklung der Geschichte bzw. dem Verhältnis von Sein und Bewusstsein, sie besitzt zugleich erkenntnistheoretische Implikationen.

⁵⁴ In den Begriffen des mittelalterlichen Universalienstreits würde lediglich ein reiner Nominalismus zu einer solchen Theorie führen. Nur wenn angenommen wird, dass es sich bei den Allgemeinheiten, um reine Namen (Nomina), handelt. In dieser Annahme ordnen die namengebenden Wesen die chaotische Welt. Das Erkenntnisvermögen wird in diesen Ansichten zu einem produktiven Vermögen. Daher, so Kant, erscheint eine jede Ontologie als anmaßend, die Ontologie „muß dem bescheidenen, einer bloßen Analytik des reinen Verstandes, Platz machen“ (Kant 1974, 275). Kant übersieht hier, dass seine Philosophie selbst auf einer impliziten Entscheidung, nämlich die Welt nominalistisch zu fassen, fußt. Uwe Meixner (2004, 11) unterscheidet in seiner Einführung in die Ontologie, daher auch einen realistischen und einen konstruktivistischen Ansatz in der Ontologie.

⁵⁵ In seiner Prolegomena führt Lukács aus: „Freilich enthält jede Gegenständlichkeit eine unendliche Anzahl von Bestimmungen und die Art ihrer Wechselwirkungen in Seinsprozessen drückt selbstredend die Folgen auch dieser Lage aus. Darum ist, wie Marx feststellt, jede Erkenntnis stets bloß eine mehr oder weniger weitgehende Annäherung an den Gegenstand“ (Lukács 1984, 304).

Die wirklichen Dinge, das gesellschaftliche Sein, erhalten im Materialismus eine Primordialität, von ihr geht die Entwicklung aus, verläuft durch die Köpfe, das heißt über die Begriffe der Menschen, wieder zurück. Das Sein bestimmt das Bewusstsein und – vermittelt über die Praxis – wirkt das Bewusstsein zurück auf das Sein. Falsch wäre dies verstanden, wenn hier das Abbild und das Urbild miteinander identifiziert werden würden. Die wirklichen Dinge⁵⁶ wirken im und durch den Kopf der Menschen. So spricht auch Marx vom gesellschaftlichen Sein, das auf das Bewusstsein wirkt. Das gesellschaftliche Sein ist jedoch nicht als vorliegendes Ding zu betrachten, sondern vielmehr als das Zusammenwirken des Wirkenden. Der Kontrast zwischen Erkenntnistheorie einerseits und ontologischer Weltbestimmung verdichtet sich so in Marx' Diskussion über seine Methode im Kapital. „Das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen“, schreibt er dort. Das Wirkend-wirkliche ist in diesem Denken das Konkrete, das All-Zusammen-Wirkende. Und weiter: „Im Denken erscheint es daher als Prozeß der Zusammenfassung, als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauung und Vorstellung ist“ (Marx 1961b (MEW 13), 632) (Lukács 1984, 580). Ontologisch besehen ist es das Sein als Totalität, welches auf die einzelnen Dinge, wie auch auf das Denken des Menschen wirkt, auch wenn es im Denken des Menschen umgekehrt erscheint. Im Denken – erkenntnistheoretisch betrachtet – erscheint die Totalität nicht als Seiendes, es liegt nirgendwo herum und kann daher nicht gesehen werden, sondern als Denkleistung, als Zusammenfassung dessen was die Menschen zu Gesicht bekommen.

Ontologisch bescheinigt Lukács mit Marx dieser Totalität der wirkliche Ausgangspunkt für die Erkenntnis zu sein. Obgleich die Menschen in ihrer Alltagspraxis selten auf das Ganze der Welt reflektieren, müssen sie sich in der Alltagspraxis spontan materialistisch verhalten, um beispielsweise nicht von einem Auto angefahren zu werden, oder – komplexer gedacht – die vorgefundene Welt derart bearbeiten zu können, um individuelle oder gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigen zu können. Doch auch in der Alltagspraxis ist das Wissen der Totalität anwesend, wenn auch nicht (ständig) bewusst reflektiert und nicht nach allen Richtungen hin, konsequent durchdacht. Der Ort dieser Reflexion – Lukács greift hier einen Gedanken von Marx auf – ist die Wissenschaft. „[A]lle Wissenschaft wäre überflüssig, wenn die

⁵⁶ Lukács hielt nichts davon Engels als falschen Propheten der Marx'schen Theorien zu brandmarken. Auch hier sollten die wirklichen Dinge, nicht mechanisch-materialistischen als die seienden Dinge verstanden werden. Unmittelbar vor der Aussage mit den Abbildern, schreibt Engels wohlwollend über Hegels absoluten Begriff als „die eigentliche lebendige Seele der ganzen bestehenden Welt“ (Engels 1962b (MEW21), 292). Engels kritisiert wie Marx Hegel dafür, dass dieser die Seele der Welt als Geist betrachtet und nicht als Bewegung des wirklichen Seins.

Erscheinungsform und das Wesen der Dinge unmittelbar zusammenfielen“ (Marx 1964 (MEW 25), 825) (Lukács 1984, 571). Das Wesen der Dinge ist hier jedoch nicht etwas in den Dingen Verortetes. Die Gegenstände der Alltagstätigkeit, so schreibt Lukács, „existieren nur infolge eines sehr weitverzweigten, vielfältigen, komplizierten Vermittlungssystems, das im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung immer komplizierter und weiterverzweigt wird. Insofern es sich jedoch um Gegenstände des Alltagslebens handelt, stehen diese fertig da, und das sie hervorbringende Vermittlungssystem erscheint in ihrem unmittelbaren, nackten Dasein und Sosein als restlos ausgelöscht“ (Lukács 1963a, 44). Das heißt, die Aufgabe der Wissenschaften, der philosophischen Wissenschaften zumal, besteht ihm darin, diese „hervorbringenden Vermittlungsprozesse“ als Wesen der Erscheinungen verstehen zu lernen. Es gilt ihm diese Totalität, diese „konkrete Zusammenfassung vieler Bestimmungen“ gedanklich-methodisch zu erschließen. Liegen die Phänomene der Gesellschaft als fertige Produkte vor, so gilt es die Entstehungszusammenhänge aus den Tendenzen und Entwicklungen der Totalität der Welt zu fassen. Marx beschreibt dabei seine Methode diese Totalität zu begreifen als Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten. Jedes vorliegende Phänomen wird also insofern als abstrakt verstanden, als es von der Totalität der Entstehungszusammenhänge abstrahiert. Erst in der Erkenntnis der Totalität lassen sich die daraus entstandenen Phänomene (konkreter) fassen.

Wie die Totalität selbst unterliegt das Begreifen derselben ebenso der Geschichte bzw. der Entwicklung– auch wenn nicht unabhängig davon. Oder wie Lukács schreibt, die „Totalität ist aber hier keine formell-gedankliche, sondern die gedankliche Reproduktion des wirklich Seienden, die Kategorien sind keine Bausteine einer hierarchischen Systemarchitektur, sondern in Wahrheit >>Daseinsformen, Existenzbestimmungen<<, Aufbauelemente von relativ totalen, realen, bewegten Komplexen, deren dynamische Wechselbeziehungen immer umfassendere Komplexe im extensiven wie im intensiven Sinne ergeben“ (Lukács 1984, 573). Das bedeutet, die annähernde Erkenntnis der Totalität der konkreten, komplexen Prozesse der Gesellschaft, unterliegt auf eine bestimmte Weise der Geschichte. Nicht vorwiegend in dem Sinne, dass neue Erkenntnisse der Wissenschaften falsche Erkenntnisse ablösen, sondern vor allem, dass die Totalität der Welt, diese dynamischen Wechselbeziehungen, intensiv, wie extensiv, immer mehr entwickelt und so die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnissen verändert. Die treibende Kraft hinter solcher Erkenntnis sieht Lukács – seit *Geschichte und*

Klassenbewusstsein (2013b (1923))⁵⁷ – mit Marx und Engels in der zunehmenden Entwicklung einer Weltgesellschaft und dem Aufkommen des Proletariats als internationalistisch-totalen Standpunkt mit seiner Kritik an den vorhandenen Tendenzen verdinglichender kapitalistischer Verhältnisse.⁵⁸ Das heißt, nicht nur die Welt als Totalität entwickelt sich in ihrem Sosein, sondern darin auch die Erkenntnispositionen. Erst im Laufe der Entwicklung der menschlichen Geschichte entstanden Klassen von Menschen bzw. Erkenntnispositionen, die Zusammenhänge im Weltmaßstab zu erfassen, in Stand gesetzt sind.

Erscheint in erkenntnistheoretischer Perspektive das Konkrete als Zusammenfassung im Denken, so kommt es in ontologischer Hinsicht als der wirkende Ausgangspunkt der Geschichte in den Blick. Erst von hier aus – von dieser geschichtlichen Totalität aus – lässt sich der Grund, das Grundlegende einer Pädagogik – der These der vorliegenden Arbeit nach – erschließen. Wie könnte das gesellschaftliche Sein nun beschaffen sein?

2.1. Zur Geschichtlichkeit menschlicher Praxis

Wurde in den historisch wichtigen Typen verschiedener Ontologien „ein letztes und höchstes Prinzip angenommen, dem jedes Seiende sein Sein verdankt“ (Lukács 1984, 437) oder das Gegenteil behauptet, nämlich, dass das Sein aus nicht mehr zerlegbaren Atomen besteht, entwickelte Hartmann mit seiner Ontologie ein *tertium datur*, eine dritte Möglichkeit. Gleich dem Atomismus baut Hartmann – und hierin besteht die Attraktivität für Lukács an Hartmanns Ontologie anzuknüpfen – seine Ontologie von unten nach oben auf. Nicht eine Idee aus dem Ideenhimmel konstituiert die erscheinende Welt, sie ist vielmehr durch das Zusammenspiel der einzelnen Entitäten aufgebaut. Diese einzelnen Entitäten sind je nach Komplexität selbst wieder mehr oder weniger komplexe Totalitäten, die wiederum aufgebaut sind von mehr oder weniger komplexen Totalitäten. In der Sprache Hegels stellt sich das – in der Philosophie erscheinende – Ganze der Welt als „Kreis von Kreisen dar, deren jeder ein notwendiges Moment ist“ (Hegel

⁵⁷ Die zweite Jahreszahl gibt das erstmalige Erscheinungsjahr des Werkes an. Die beiden großen Werke von Lukács die *Eigenart des Ästhetischen* sind 1963 erstmalig erschienen. Die hier vordergründig behandelte Ontologie erschien in zwei Bänden: Teil 1 1984 und Teil 2 1986, wobei erste Kapitel der Ontologie als Einzelbücher bereits in den 1970er Jahren veröffentlicht wurden: *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Hegels falsche und echte Ontologie* (1971), *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Die ontologischen Grundprinzipien von Marx* (1972), *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Die Arbeit*. (1973).

⁵⁸ Hier ist nicht der Ort auf den Zusammenhang von geschichtlicher Entwicklung der Totalität und der Erkenntnis von Welt einzugehen. Für Interessierte sei hier auf István Mészáros' Sammelband *Aspekte von Geschichte und Klassenbewusstsein* (1972), insbesondere dem Aufsatz von E.J. Hobsbawm *Klassenbewusstsein in der Geschichte* (ebd., 13ff) verwiesen.

1986c, 60) (Lukács 1984, 520). Ähnlich wie Hegel⁵⁹ verlangt auch Hartmanns Ontologie „die komplizierten Gefüge in den Mittelpunkt der ontologischen Analyse“ (Lukács 1984, 438) zu stellen. Untersuchungsgegenstand der Ontologie sind demnach die Wirkungen des Seins als „dynamisches Gefüge“ (ebd., 437), in dem jedes Moment, jeder Kreis, selbst seine eigene Dynamik hat, sich jedoch notwendig immer in das Gesamtgefüge einpasst; mag die Dynamik des Moments der Dynamik des Gesamtgefüges noch zuwiderlaufen.

Mit dieser Ansicht der Totalität verändert sich auch der Begriff der Substanz. Die Substanz ist in der Ontologie Hartmanns (wie in jener Hegels) nichts mehr unveränderlich Ewiges. Die Wechselwirkung der einzelnen Teile im Gefüge des Ganzen schafft das Ganze als dynamische Einheit. Wieder in der Sprache Hegels versteht Lukács, die „lebendige Substanz ... [als das] Sein, welches in Wahrheit Subjekt, oder was das selbe heißt, welches in Wahrheit wirklich ist, nur insofern sie die Bewegung des Sichselbstsetzens, oder die Vermittlung des Sichanderswerdens mit sich selbst ist“ (Hegel 1986b, 22) (Lukács 1984, 494). Das bedeutet, nicht die „Elemente sind ... das ontologisch Primäre, aus dem das Ganze ‚aufgebaut‘ wäre“ (Lukács 1984, 438), es gibt aber auch kein fundierendes Prinzip, aus dem alles Seiende hervorgeht, das Sein als Substanz entwickelt sich selbst zeitlos und in der Zeit, es ist das Subjekt, das in seinen Vermittlungsprozessen Gebilde, Zustände und Gefüge schafft. Aufgabe der Ontologie ist es nun die Elemente „aus der Analyse der Komplexe mit Hilfe von Abstraktionen [zu gewinnen], um ihre Dynamik und Struktur, die der eigentlichen Wirklichkeit durch Erkenntnis dieser Wechselwirkungen etc. zu begreifen“ (ebd.).⁶⁰

Wird die Totalität als wirklicher Ausgangspunkt verstanden, so zeigt sich eine Entwicklung des Seins vom anorganischen zum gesellschaftlichen Sein. So statuiert Hartmann, in den Worten Lukács (1984, 438): „Das organische Sein beruht auf der Existenz der anorganischen Natur; das gesellschaftliche Sein hat beide zur unumgänglichen Voraussetzung.“ Ein anorganisches Sein entwickelte sich in Raum und Zeit. Ob der Ursprung dieses anorganischen Seins, seine

⁵⁹ Hartmann, obwohl aus der Kant-Schule der Marburger kommend, ist voller Lob für Hegel, nennt ihn einen Philosophen, der „an Großartigkeit alles übertrifft, was die Philosophie im Geschichtsproblem hervorgebracht hat“ (Hartmann 1933, 5). Für Hartmann steht Hegels Geschichtsphilosophie in Antithese zur Marxschen. An beiden kritisiert er, dass sie von einem Punkte aus die Geschichte versuchen zu begreifen. „Hegel sucht das Ganze ‚von oben her‘ zu begreifen, Marx ‚von unten her‘. Beide aber suchen es ausschließlich von einem Ende her zu begreifen, nur eben vom entgegengesetzten“ (ebd., 11). Sie fassen also beide die Geschichte, das geschichtliche Sein rein monistisch auf; eine Kritik, die der Philosoph Louis Althusser in etwa 30 Jahre später wiederholen sollte. Im Gegenzug daher soll in dieser Arbeit unter anderem auch gezeigt werden, dass Marx’ Geschichtsphilosophie durch die Brille Lukács keineswegs als Reduktionismus nach oben verstanden werden sollte.

⁶⁰ Damit macht Lukács deutlich, dass er Totalitäten nicht als expressive Totalitäten versteht, wie ihm beispielsweise Louis Althusser (2011, 256) nachsagte, sondern als komplizierte Gefüge, als Identität des Nicht-Identem.

Entstehung jemals befriedigend beantwortet werden kann, muss offenbleiben.⁶¹ Dieses anorganische Sein jedoch bildet die Grundlage des den Menschen bislang begründbaren Seins. Aus diesem anorganischen Sein entwickelte sich aus eigenen Vermittlungsprozessen – nicht notwendigerweise, aber de facto – ein organisches Sein. Aus diesem wiederum entwickelte sich aus den Gesetzmäßigkeiten des anorganischen und organischen Seins – nicht notwendigerweise, aber de facto – ein gesellschaftliches Sein.⁶² Lukács kritisiert Hartmann dafür der Genese der verschiedenen Seinsarten zu wenig Beachtung geschenkt zu haben, was im Fall des anorganischen Seins für eine Ontologie des gesellschaftlichen Seins nicht sonderlich relevant sein mag. In der Entwicklung des organischen aus dem anorganischen Sein, aber vor allem in der Entwicklung des gesellschaftlichen Seins aus dem organischen Sein ist dies jedoch ausschlaggebend. Gerade die Genese der Seinsarten aus den vergangenen Seinsarten verrät, so Lukács, Einiges über die Bewegungstendenzen der sich entwickelten Seinssphäre.

Den fundamentalen, materialistischen Gedanken aber, dass jede „höher organisierte Seinsstufe ... sich auf der niedrigeren“ (Lukács 1984, 446) aufbaut, nimmt Lukács aus Hartmanns Theorien mit. Auch die Ansicht, dass „Kategorien und Kräfte der unteren ... in der neuen Konstellation nicht nur unaufhebbar, sondern auch die stärkeren [sind], obwohl sie die spezifische Eigenart der neuen unmöglich determinieren können“ (ebd.). Das bedeutet, das organische Sein erbt nicht bloß die Gesetzmäßigkeiten des anorganischen Seins, das anorganische Sein bildet vielmehr die Basis worauf sich das organische Sein aufbaut. So unterliegt das organische Sein; so unterliegen bspw. Pflanzen, nicht nur unaufhebbar den Grundgesetzen des anorganischen Seins, wie der Anziehungs-, der Gravitationskraft oder dem Energieerhaltungssatz und dergleichen, die Entwicklung der einen Seinssphäre enthält vielmehr auch Sprünge. So entwickeln sich in einer neuen Seinssphäre Fähigkeiten einzelner Entitäten, die die Grenzen und Unmöglichkeiten der alten Seinssphäre partiell – wie beispielsweise Vögel die Gravitationskraft – aufheben.

So reproduziert sich eine jede Seinssphäre in der Wechselwirkung ihrer Entitäten selbst unter den jeweiligen dieser Seinssphäre gegebenen Entwicklungsmöglichkeiten. So hält sich jede Seinsstufe in so etwas wie einer relativen Homöostase. Das jeweilige Sein ordnet seine anteilhabenden Entitäten unter, diese Entitäten antworten auf die ihnen gegebenen

⁶¹ „Natürlich kann in der anorganischen Natur die Frage der Genesis nur in Bezug auf die spezifische Struktur und Dynamik bestimmter Formen (dynamische Gefüge) aufgeworfen werden; für ihre Totalität ist die Frage der Genesis sinnlos“ (Lukács 1984, 447).

⁶² Anders als Lukács fasst Hartmann ein seelisches und geistiges Sein als jeweils eigenständige Seinsstufen auf.

Seinsvoraussetzungen. Gleichzeitig bilden dabei die Seinsstufen jedoch offene Systeme, die sich erhaltend verändern, nämlich so, dass ein Über-Sich-Hinauswachsen, aber auch ein Rückfall der einen Seinsstufe in andere davor, denkbar ist.

Anders gesagt⁶³: Charles Darwin hat erkannt, dass der Fortbestand von Tierpopulationen – vielleicht allgemeiner: Organismen – am ehesten gesichert ist, wenn sie möglichst adäquat an ihre Umwelt angepasst sind, so ist diese Anpassung Folge einer natürlichen Zuchtwahl, wie Darwin dies nennt.⁶⁴ Auch wenn ihm KritikerInnen dies vorgeworfen haben, meinte Darwin damit nicht, dass diese Wahl, eine Wahl eines übermächtigen Wesens sei, sondern, dass die „vereinigte Wirkung und Leistung vieler Naturgesetze und unter Gesetzen die nachgewiesene Aufeinanderfolgende der Ereignisse“ (Darwin 1980, 93), Lebensumstände schafft, die für manche Individuen günstiger sind als für andere. „Diese Erhaltung vorteilhafter individueller Unterschiede und Veränderungen und diese Vernichtung nachteiliger nenne ich“, so Darwin, „natürliche Zuchtwahl oder Überleben des Tüchtigsten“⁶⁵ (ebd., 92). Werden Veränderungen in den einzelnen Lebewesen durch Mutationen hervorgerufen, so erwirkt die Passung an die Umwelt im Nachhinein so etwas wie eine Zielgerichtetheit. Jene Mutation, die Nachteile im Überlebenskampf mit der Umwelt zu Folge haben, werden so nicht weiter tradiert. Die Wechselwirkung von Lebensumständen und individueller Passung jeweils als Prozesse gedacht, setzt bleibende Veränderungen im organischen Sein permanent in Gang. Diese natürliche Zuchtwahl geschieht ganz ohne übernatürlichen Zweck, die einzelnen Lebewesen (re-)agieren mit ihren (zufälligen) Mutationen so auf die bzw. in den ihnen gegebenen Seinsmöglichkeiten, in die sie als ihre Voraussetzung hineingestellt sind. Diese Wechselwirkung zwischen dem Agieren der einzelnen Teile und dem Ganzen setzt eine Dynamik in Gang, die letztendlich auch das Ganze grundlegend verändern kann.

⁶³ Lukács verweist auf Hartmanns Diskussion der Zuchtwahl bei Darwin (vgl. Lukács 1984, 430ff). Lukács selbst sieht Marx und Engels in einer ontologischen Linie mit Darwin: „Es ist kein Zufall, daß der ontologische Zusammenhang mit der Marxschen Lehre hier und nicht bei den genialen Intuitionen von Kant entsteht. Marx schreibt an Engels nach Lektüre von Darwin: »Obgleich grob englisch entwickelt, ist dies das Buch, das die naturhistorische Grundlage für unsere Ansicht enthält.«“ (Lukács 1984, 23).

⁶⁴ In diesem Zusammenhang schreibt Darwin auch, dass die Veränderungen oder der Wechsel im organischen Sein durchaus das Ganze im Gleichgewicht halten: „Damit soll aber nicht gesagt sein, daß in der Natur die Beziehungen stets so einfach liegen Kampf um Kampf muß mit wechselndem Erfolg wiederkehren, aber allmählich halten die Kräfte einander so vollkommen das Gleichgewicht, daß die Natur sich während langer Perioden nicht verändert, obschon der kleinste Umstand ausreichen würde, einem organischen Wesen den Sieg über ein anderes zu ermöglichen“ (Darwin 1980, 85)

⁶⁵ Im englischen Original heißt es Herbert Spencer folgend ‚Survival of the Fittest‘. Der englische Term ‚fit‘ lässt sich mit den Begriffen: passend, tauglich, geeignet, angepasst, in körperlich guter Verfassung übersetzen. Dem Sinn nach geht es Darwin, um die Passung des Individuums an seine Umwelt.

Herrschte im organischen Sein so etwas wie eine Zweckmäßigkeit ohne teleologische Setzung vor, passten sich die einzelnen Entitäten also den Herausforderungen des gesamten Systems an, ohne dass dieses gesamte Sein einen bestimmten Zweck oder Ziel verfolgt, so entwickelte sich im gesellschaftlichen Sein, ein neuer Kausalitätstypus. Nicht mehr gilt eine rein kausale Ursache-Wirkung-Korrelation, sondern eine teleologische.⁶⁶ So entsteht „im gesellschaftlichen Sein eine vollkommen eigenartige Struktur. Denn, obwohl alle Produkte einer teleologischen Setzung kausal entstehen und kausal wirken, so daß ihre teleologische Genesis in den Wirkungen ausgelöscht zu sein scheint, so haben sie doch die nur gesellschaftlich vorhandene Eigenart, daß nicht nur sie selbst alternativen Charakters sind, sondern auch ihre Wirkungen, soweit sie die Menschen betreffen, ihrem Wesen nach Alternativen auslösen“ (Lukács 1984, 615f). Durch diese Entwicklung wird auch deutlich, dass die materialistische Weltansicht von der Lukács mit Marx und Engels spricht, nicht mechanisch sein kann. Dass das Bewusstsein vom gesellschaftlichen Sein bestimmt ist, heißt eben nicht, dass das Bewusstsein ein bloßes Epiphänomen ist. Wie ist nun dies gesellschaftliche Sein beschaffen, wie kam es dazu?

2.1.1. Von der Hominisierung...

Da die Menschen immer schon in ein natürliches Umfeld gestellt sind, sich die Menschheit aber partiell aus dem Rahmen des organischen Seins herausentwickelt hat, lässt sich eine Analyse des gesellschaftlichen Seins, nur durch ein „experimentelles rekonstruieren“ (Lukács 1986, 8) bedenken. „Wir können also keine unmittelbare und genaue Kenntnis dieser Transformation des organischen Seins ins gesellschaftliche erlangen. Das erreichbare Maximum ist eine Erkenntnis post festum, eine Anwendung der Marxschen Methode, daß die Anatomie des Menschen den Schlüssel zur Anatomie des Affen darbietet, daß also das primitivere Stadium aus dem höheren, aus seiner Entwicklungsrichtung, aus seinen Entwicklungstendenzen – gedanklich – rekonstruierbar wird“ (ebd.). Wenn Lukács am Beginn seines zweiten Bandes kurz noch einmal auf die Methode verweist, so möchte er darauf aufmerksam machen, dass wir uns in unserem gedanklichen oder „experimentellen Zurückgreifen“ (ebd.) gewissermaßen in einem „Gedankenexperiment“ (ebd.) die Welt erschließen; freilich ohne jedoch, diese Gedanken bar jeglicher empirischer Indizien frei ersinnen zu können.⁶⁷ Der Übergang vom

⁶⁶ Hier wird deutlich warum Lukács nicht zwischen seelischer und geistiger Seinsstufe unterscheidet. Sein Unterscheidungskriterium ist jenes der Teleologie. In der organischen Seinsstufe herrscht eine Teleologie ohne Telos vor, aus der sich schließlich im gesellschaftlichen Sein eine Teleologie mit Telos bzw. verschiedenen Telois entwickelt.

⁶⁷ Hier lässt sich eine Verbindung zur Philosophie des Als-Ob von Hans Vaihinger ziehen. Lukács schätzt den pragmatischen Zug seiner Philosophie, kritisiert Vaihinger aber für sein im Sinne des Positivismus

organischen zum gesellschaftlichen Sein lässt sich also nur indiziengestützt erschließen. Erst im Nachhinein lässt sich die Entwicklung des gesellschaftlichen Seins als Sprung erkennen. Oder anders gesagt, ein missing link zwischen organischem und gesellschaftlichem Sein sucht vorwiegend im dazwischen, während dieses Dazwischen jedoch der Mensch nur selbst sein kann, der sich aus seinem unmittelbaren Natur-Dasein selbst erst zu einem ζῷον πολιτικόν entwickelte. Das bedeutet, dass der Mensch in seinem gesellschaftlichen Sein nicht plötzlich fertig in der Welt stand, sondern, dass sich die Menschlichkeit des Menschen Schritt für Schritt erst entwickelte. Erst in einer relativ entwickelten Phase lässt sich diese Entwicklung als Sprung, als etwas Neuartiges erkennen. Diese Entwicklung hin zu einem gesellschaftlichen Wesen fasst Lukács mit Marx anhand des Begriffs der Arbeit⁶⁸.

So definiert Marx die Arbeit „zunächst [als einen] Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert“ und weiter meint er: „Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur“ (Marx 1964 (MEW 25), 193) (Lukács 1986, 43). Die Arbeit vermittelt so zwischen der jeweils gegebenen Natur und dem Menschen. „Sie ist ihrem Wesen nach eine Wechselbeziehung zwischen Mensch (Gesellschaft) und Natur, und zwar sowohl unorganischer (Werkzeug, Rohstoff, Arbeitsgegenstand etc.) wie organischer“ (Lukács 1986, 9f). Als Wechselbeziehung zwischen Natur und Gesellschaft entwickelt sich diese spezifisch menschliche Praxis aus dem natürlichen, tierischen Wirken in der Natur. Auch Tiere befriedigen ihre Bedürfnisse in dem sie die ihnen gegebene Natur gewissermaßen bearbeiten. Explizit nimmt Lukács, die Gedanken Engels über den *Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen* (Engels 1962b (MEW 20)) auf. Hier vergleicht Engels die Menschenhand mit jener des Affen: „Die Zahl und allgemeine Anordnung der Knochen und Muskeln stimmen bei

(um)interpretierte Kant-Rezitation (vgl. Lukács 1984, 341 u 372). Das Gedankenexperiment im Sinne Lukács geht davon aus, dass die Welt, wie sie ist, tatsächlich erkennbar ist, während die Philosophie des Als-Ob die Welt der Dinge als Fiktion versteht. So genannte Wahrheiten sind nicht wahr, weil sie es sind, sondern weil sie nützlich sind.

⁶⁸Slavoj Žižek (2016, 129) betont in seiner Neufassung des dialektischen Materialismus den Charakter des Sprungs aus der Natur in die Gesellschaft dermaßen über, dass er die Entwicklung der Kultur als creatio ex nihilo, als eine Entwicklung aus dem Nichts – in fact: der Langeweile – begreift. Den Begriff der Arbeit völlig ignorierend setzt er die Kulturalität mit dem Begriff der Sprache an, die – Lacan bzw. Levi-Strauß folgend, je schon auf einmal da war. Die Entwicklung des gesellschaftlichen Seins erscheint ihm daher als absoluter Gegenstoß, einem Prozess in dem wir „mit nichts [beginnen], und nur durch die Selbstnegation des Nichts ... etwas [erscheint]“ (ebd., 221).

beiden; aber die Hand des niedrigsten Wilden⁶⁹ kann Hunderte Verrichtungen ausführen, die keine Affenhand ihr nachmacht. Keine Affenhand hat je das rohste Steinmesser verfertigt“ (Engels 1962b (MEW 20), 445). Anatomisch sind die Hände der Affen und der ersten Menschen ähnlich, der Mensch zeichnet sich gegenüber dem Affen jedoch mit einer besonderen Geschicklichkeit aus, die – wie Engels ausführt – daher rührt, dass der Mensch aufgrund Veränderungen der Umwelt lernen musste aufrecht zu gehen. Dadurch wurde die Hand des Menschen bzw. der ersten Menschenaffen⁷⁰ frei. So wiederum konnten sich die Menschenaffen darauf konzentrieren Werkzeuge anzufertigen und zu verfeinern. Auch wenn letztendlich dieser Entwicklungsschritt einen qualitativen Sprung gegenüber früheren Weisen der Bearbeitung der Natur darstellt, verweist Engels auf die Langsamkeit des Prozesses: „Bis der erste Kiesel durch Menschenhand zum Messer verarbeitet wurde, darüber mögen Zeiträume verflossen sein, gegen die die uns bekannte geschichtliche Zeit unbedeutend erscheint“ (ebd.). Für die Entwicklung des Menschenaffen zum Menschen verwendet Hans-Jörg Sandkühler den Begriff der „Hominisierung“ (Sandkühler 1973, 25),⁷¹ der hier im Sinne Lukács weiter verwendet wird.

In diesem unendlich langsamen kulturellen Wandel verfeinerten Menschenaffen ihre handwerklichen Fähigkeiten, so dass schließlich Engels sagen konnte, dass „die Hand nicht nur das Organ der Arbeit [ist, sondern] auch ihr Produkt“ (Engels 1962b (MEW 20), 445); und weiter: Die Arbeit „ist die erste Grundbedingung alles menschlichen Lebens, und zwar in einem solchem Grade, daß wir in gewissen Sinn sagen müssen: Sie hat den Menschen selbst geschaffen“ (ebd., 444). Mit der Entwicklung der Hand ging auch die Entwicklung des Bewusstseins einher. Denn im Umgang mit Werkzeugen und Gebrauchsgegenständen, entdeckten die Menschen an den Stoffen mehr und mehr „bisher unbekannte Eigenschaften“ (ebd., 446). Erstmals in seiner Ästhetik beschreibt Lukács diesen Vorgang als Desanthropomorphisierung. Er meint dort: „[J]edes Werkzeug enthält objektiv desanthropomorphisierende Grundlagen“ (Lukács 1963a, 182). Werkzeug gleicht nicht bloß eine Unzulänglichkeit aus, sondern schafft neue Möglichkeiten des Bearbeitens. Der Hammer hämmert nicht, wie die beste Hand, sie hämmert härter und gezielter. Er erweitert die Fähigkeiten des Menschen. Als Beispiel für die Desanthropomorphisierung führt Lukács an: „die Brille desanthropo-|morphisiert nicht, wohl aber das Teleskop oder das Mikroskop, denn

⁶⁹ Es bedarf wohl keiner Erklärung, dass hier der Sprachgebrauch Engels mehr als veraltet ist, bzw. heute eindeutig rassistisch wirkt.

⁷⁰ Je nach Zeit mag es zwei bis drei Arten Menschaffen zeitgleich gegeben haben (vgl. Diamond 2006).

⁷¹ Die Denomination „Hominisierung“ kommt bei Lukács nicht vor, Lukács spricht von „Menschwerdung des Menschen“ (u.a. Lukács 1986, 11) oder „Menschwerdungsprozeß“ (Lukács 1984, 185). Die Sperrigkeit der Wörter, bei dieser begrifflichen Nähe erlauben es hier auf Sandkühler zurückzugreifen.

jene stellt bloß eine gestörte normale Beziehung im Alltagsleben des ganzen Menschen her, während diese eine den menschlichen Sinnen sonst unzugängliche Welt eröffnen“ (Lukács 1963a, 182). So erweiterte sich langsam der Gestaltungs- und Gesichtskreis des sich entwickelnden Menschen. Mit unterschiedlichen Rohstoffen ließen sich unterschiedliche Gebrauchsgegenstände verfertigen. Ein anfängliches Gedächtnis entwickelte sich, in Folge des erweiterten Gesichtskreises und der notwendigen Verständigung über die Gebrauchsgegenstände. Schließlich musste auch eine anfängliche Sprache kultiviert werden. Die Menschen hatten „einander etwas zu sagen“, schreibt Engels (1962b (MEW 20), 446) salopp. Durch diese langsame Entwicklung einer Kultur, bzw. Kultivierung der Natur, lernten Menschen vor allem auch vorausszusehen; lernten sie nicht nur darüber, welche Werkzeuge bzw. welche Mittel für das Erreichen bestimmter Zwecke besser und welche schlechter geeignet sind,⁷² sondern auch darüber, wie Boden, Wetter und der Jahreszeitenwechsel für die Produktion von Lebensmitteln nutzbar gemacht werden konnten.

Der spezifisch menschliche Arbeitsprozess beinhaltet so einen neuen Kausalitätstyp. In den Worten Lukács': „Die Arbeit führt also die dualistisch fundierte, einheitliche Wechselbeziehung von Teleologie und Kausalität in das Sein ein, vor ihrer Entstehung gab es in der Natur [bloß Kausalprozesse“ (Lukács 1984, 14). So fasst auch Marx den Unterschied zwischen der menschlichen Arbeit und jenes Tun der Tiere in der Zielsetzung, wenn er schreibt: „Wir unterstellen die Arbeit in einer Form, worin sie dem Menschen ausschließlich angehört. Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers ähneln, und eine Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachsellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, daß er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war. Nicht daß er nur eine Formveränderung des Natürlichen bewirkt; er verwirklicht im Natürlichen zugleich seinen Zweck, den er weiß, der die Art und Weise

⁷² Lukács: „Zielsetzung und Erforschung der Mittel können dabei insofern nichts Neues hervorbringen, als die Naturwirklichkeit als solche das bleiben muß, was sie an sich, ein System von Komplexen, deren Gesetzmäßigkeiten allen menschlichen Bestrebungen und Gedanken gegenüber in voller Gleichgültigkeit verharren. Das Erforschen hat dabei eine doppelte Funktion: Es deckt seinerseits das auf, was an sich, unabhängig von jedem Bewußtsein, in den betreffenden Gegenständen waltet, andererseits entdeckt es neue Kombinationen, neue Funktionsmöglichkeiten an ihnen, durch deren In-Bewegung-Setzen erst das teleologisch gesetzte Ziel verwirklicht wird. Im Ansich des Steines ist keinerlei Intention, ja selbst keinerlei Anzeichen enthalten, daß er als Messer oder als Beil benutzt werden könne; er kann jedoch nur dann diese Funktion als Werkzeug erhalten, wenn seine objektiv vorhandenen, an sich seienden Eigenschaften einer derartigen Kombination fähig sind, die dies möglich macht“ (Lukács 1986, 19)

seines Tuns als Gesetz bestimmt und dem er seinen Willen unterordnen muß“ (Marx 1962 (MEW 23), 193) (Lukács 1986, 12).

Lukács kommentiert dazu: „Damit ist die ontologische Zentralkategorie der Arbeit ausgesprochen: Durch die Arbeit wird eine teleologische Setzung innerhalb des materiellen Seins als Entstehen einer neuen Gegenständlichkeit verwirklicht“ (ebd.). Nicht mehr entwickeln sich einzelne Prozesse auf Basis blinder Kausalketten, oder – Lukács (ebd., 14) borgt sich hier einen Ausdruck von Kant (1974, 135)⁷³ – nach einer „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“, in dem sich einzelne Teilprozesse dem (Großen und) Ganzen unterordnen, vielmehr gelangt Bewusstheit in diese Kausalkette, vielmehr versuchen die arbeitenden Menschen die Kausalketten zu ihren Zwecken zu nutzen. Die Einsicht in (notwendige) Naturgesetze wird so zur Basis für die menschliche Freiheit. Engels hat dies schließlich in seinem Anti-Dühring prägnant zusammengefasst: „Hegel war der erste, der das Verhältnis von Freiheit und Notwendigkeit richtig darstellte. Für ihn ist die Freiheit die Einsicht in die Notwendigkeit. »Blind ist die Notwendigkeit nur, insofern dieselbe nicht begriffen wird.« Nicht in der geträumten Unabhängigkeit von den Naturgesetzen liegt die Freiheit, sondern in der Erkenntnis dieser Gesetze, und in der damit gegebenen Möglichkeit, sie planmäßig zu bestimmten Zwecken wirken zu lassen“ (Engels 1962a (MEW 20), 106) (Lukács 1986, 105).

Die Erforschung der Mittel verlangt es nicht nur Wissen und Kultur weiterzugeben, sondern sie materialisiert sich gleichsam ebenso in Dingen, in Werkzeugen. Das dialektische Verhältnis von Mittel und Zweck, Werkzeug und Arbeit, entnimmt Lukács (vgl. 1986, 22) der hegelschen Logik. Dort schrieb dieser: „Das Mittel aber ist die äußerliche Mitte des Schlusses, welcher die Ausführung des Zweckes ist; an demselben gibt sich daher die Vernünftigkeit in ihm als solche kund, in diesem äußerlichen Andern und gerade durch diese Äußerlichkeit sich zu erhalten. Insofern ist das Mittel ein Höheres als die endlichen Zwecken der äußeren Zweckmäßigkeit; – der Pflug ist ehrenvoller, als unmittelbare Genüsse sind, welche durch ihn bereitet werden und die Zwecke sind. Das Werkzeug erhält sich, während die unmittelbaren Genüsse vergehen und vergessen werden. An seinen Werkzeugen besitzt der Mensch die Macht über die äußerliche Natur, wenn er auch nach seinen Zwecken ihr vielmehr unterworfen ist“ (Hegel 1986b, 453). Erscheint also zunächst der Zweck das Höhere zu sein, das Mittel nur jenes Ding, das zu Hilfe

⁷³ Kant bespricht mit dem Term der Zwecklosigkeit ohne Zweck explizit den Bereich des Ästhetischen. Max Horkheimer macht jedoch darauf aufmerksam, dass gerade die Biologie und das Ästhetische in Kants *Kritik der Urteilskraft* gerade sich darin gleichen, dass beide Gegenstände thematisieren, in denen „alles durch jedes, die Teile durch das Ganze, das Ganze durch die Teil“ (Horkheimer 1990, 59) bedingt ist. Eine Analogie scheint daher aus dieser Sicht angemessen.

genommen wird, um nichts als diesen einen Zweck zu verwirklichen, so dreht Hegel dieses Verhältnis um. Das Mittel erhält sich, die Erkenntnis, wie ein Stein zum Messer oder zum Beil bearbeitet werden kann, bleibt (im Großen und Ganzen) erhalten, während der Zweck, das Geschnittene oder das Behauene mitunter rasch dem Bedürfnis des Menschen zum Opfer fällt. Über die Jahrtausende des Menschendaseins verfeinerten sich diese Werkzeuge immer weiter, so vergrößerte sich auch immer weiter das Wissen über Werkzeuge und Techniken der Bearbeitung der Natur. Die verschiedenen Mittel erweitern so das Repertoire der Handhabung der Natur, so dass die Schaffung von Werkzeugen in Verbindung mit der aus der Arbeit, deren Teilung und Weitergabe, einen technischen Fortschritt ermöglichen. Durch die Arbeit arbeiten sich die Menschen aus der Natur heraus. Durch den technischen Fortschritt, durch die Ansammlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entstehen immer künstlichere Produkte; Produkte, die immer weiter von dem natürlich Vorhandenen entfernt sind.

In der Einsicht in die Notwendigkeit, in der Nutzbarmachung unterschiedlicher Kausalketten entspringt so auch der Grund menschlicher Freiheit. Denn in der Erreichung der Zwecke bildet sich immer mehr die Möglichkeit der Wahl alternativer Mittel. So, „daß im Akt der Alternative ein Moment der Entscheidung, der Wahl enthalten ist und daß >>Ort<< und Organ dieser Entscheidung das menschliche Bewußtsein bildet; gerade diese ontologisch reale Funktion hebt dieses aus der Epiphänomenalität der vollständig biologisch bedingten tierischen Bewußtseinsformen heraus. In einem bestimmten Sinne könnte man deshalb hier vom ontologischen Keim der Freiheit sprechen“ (Lukács 1986, 40). In der Notwendigkeit Mittel auszuwählen, welche bestimmten Zwecken am ehesten dienlich sind, steckt ein Stück (künstlerischer) Freiheit. Es lässt sich wohl nicht leugnen, dass nicht jedes Mittel geeignet ist, bestimmten Zwecken zu dienen, so determinieren bestimmte Zwecke jedoch gleichzeitig nicht schon die Notwendigkeit der Mittel. Nicht jeder Stein ist dazu geeignet in der Funktion eines Hammers verwendet zu werden (bspw. Kalk oder Sandstein), so müssen aber auch nicht zwangsläufig Steine zur Herstellung von Hämmern Verwendung finden. Neben Stein- oder Holzhämmern, wurden später für verschiedene Zwecke geeignetere Mittel gefunden bzw. geschaffen: Metalle, wie Stahl, Titan, aber auch Kupfer oder später auch Aluminium. Auch müssen Konstruktionen nicht mit Hammer und Nägel verbunden werden, können auch gesteckt oder gebunden werden. Kurz, die Zwecke lassen sich mit verschiedenen Mitteln ermöglichen. Mit der Setzung des Zwecks und der Wahl der Mittel treten Meinungsverschiedenheit zu Tage, die verschiedene Arten aufzeigen, wie das Produkt schließlich beschaffen sein soll. In der teleologischen Bearbeitung der Natur lässt sich das Sein so nicht vom Sollen abstrahieren,

vielmehr bilden Sein und Sollen relevante Pole, die und deren Verhältnis in der Arbeit bedacht und ausgehandelt werden. „Sobald, wie wir gesehen haben, das teleologische Ziel die Beeinflussung anderer Menschen zu ihrerseits zu vollziehenden teleologischen Setzungen wird, erhält die Subjektivität des Setzenden eine qualitativ veränderte Rolle, und die Entwicklung der gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen führt schließlich dahin, daß auch die Selbstumwandlung des Subjekts zum unmittelbaren Gegenstand von sollensartigen teleologischen Setzungen wird“ (Lukács 1986, 67). Mit der Wahlmöglichkeit mit den dadurch entstehenden Meinungsverschiedenheiten entsteht so auch eine Urform der Ethik, des richtigen Verhaltens und Behandelns des Menschen gegenüber den Mitmenschen.⁷⁴

Mit der Arbeit verändern die Menschen jedoch nicht nur die Natur und verschaffen sich nicht nur ein immer reichhaltigeres Wissen und Fertigkeiten, die Verwendung verändert diese Menschen aber auch in ihrem eigenen Natur-So-Sein, sie verändern sich vermittelt über die Mittel selbst. Durch die desanthropomorphisierende Wirkung der Werkzeuge schob sich eine Distanz zwischen die Alltagswelt und des bewussten Wahrnehmens derselben. Die Welt des Menschen öffnete sich für eine neue Sprache, mathematische Berechnungen strukturierten die Welt neu, lernte den Subjekten damit abstraktes Denken.⁷⁵ Die ersten Wissenschaften als Erforschung von Mitteln entwickelten sich.

Mit der Teleologie im Arbeitsprozess setzt eine intensive und extensive Auseinandersetzung mit der Natur ein. Das Vorausplanen des Endproduktes, die Wahl und die Erforschung der Arbeitswerkzeuge, die Persistenz des Mittels gegenüber der Zwecke lässt einen Fortschritt entstehen, der in zwei verschiedenen, aber zusammenhängenden Weisen zurück auf das arbeitende Subjekt wirkt. Im *Kapital* hat Marx diese Rückwirkung auf das arbeitende Subjekt

⁷⁴ Lukács übernimmt die Gedanken Hegels zur Zweck-Mittel-Relation nicht unkritisch. Er kritisiert Hegel dafür, die Teleologie auch auf die Natur auszudehnen. Hegel denkt die Welt vom Geist her, die über die Natur greift. So verwandelt sich ihm der ganze Weltenlauf in einen sich selbst entwickelnden Weltgeist, dessen Vernünftigkeit einen Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit evoziert. Lukács liest Hegel spätestens seit seiner umfassenden Studie über den jungen Hegel von der Arbeit her und übernimmt wichtige Anregungen, die Hegel selbst in seiner Zeit, nicht konsequent weiterdachte. So eben die Dialektik von Zweck und Mittel, Arbeitsprodukt und Werkzeug. Die List der Vernunft würde demnach darin bestehen, dass das Setzen der einzelnen Zwecke, das den Menschen höhere Ziel erscheint, im Werkzeug erfährt dieser Zweck jedoch eine Aufhebung, so dass es schließlich das Mittel ist, welches der Weltgeschichte das höhere ist, weil es das Werkzeug ist, welches dem Menschen ermöglicht, sich aus der Not, aus der Determiniertheit der Natur herauszuarbeiten. Lukács findet es bemerkenswert, dass der Begriff der List der Vernunft bei Hegel just in der Analyse der Arbeit und des Werkzeugs zum ersten Mal auftaucht (vgl. Lukács 1984, 509; 1986, 19f).

⁷⁵ Über die Geburt der Philosophie aus der Mathematik, spricht dem abstrakten Denken, siehe u.a. (Althusser 2018, 65ff). Auch Lukács schreibt der Mathematik einen hohen Stellenwert in der Entwicklung des Menschen zu: „Die Mathematik ist die reinste Form einer solchen Homogenisierung von Inhalt und Form der gespiegelten Wirklichkeit; sie drückt auch die desanthropomorphisierende Tendenz in dieser Umwandlung des subjektiven Verhaltens am eindeutigsten aus“ (Lukács 1963a, 180).

als Zurückweichen der Naturschranke bezeichnet. Er schreibt: „In demselben Maß, worin die Industrie vortritt, weicht diese Naturschranke zurück“ (Marx 1964 (MEW 25), 537). Mit dem Zurückweichen der Naturschranke setzt, so Lukács, die „Menschwerdung des Menschen in seiner Gesellschaftlichkeit“ (Lukács 1984, 678) an. Die spezifisch menschliche Arbeit lässt also einerseits natürliche Grenzen Schritt für Schritt zurücktreten, in immer verfeinertem Ausmaß lernen die Menschen die Natur für ihre Zwecke zu beherrschen, immer weniger sind die Menschen unmittelbar abhängig von Naturereignissen und -gegebenheiten. Waren Menschen zunächst abhängig von der natürlichen Beschaffenheit des Bodens und der Materialien, um ihre Arbeitsprodukte zu verfertigen, so wurde es durch verschiedene Erfindungen möglich, diese anfänglichen Beschränkungen bis heute immer weiter zurückzudrängen.

Die Art und Weise, mit welchen Mitteln die Menschen die Natur zu ihrer Bedürfnisbefriedigung bearbeiteten, wirkte sich aber auch auf ihre Körper aus. Wie schon im Abschnitt über die Menschwerdung des Affens angedeutet, verändert der Mensch durch die Arbeit „zugleich seine eigne Natur“ (Marx 1964 (MEW 25), 193) (Lukács 1986, 43). Mit der Zeit passt sich der menschliche Leib an die jeweils vorherrschende Arbeits- und Lebensweise an. So hörte das menschliche Bewusstsein auf, „ein biologisches Epiphänomen zu sein, und [begann] ein wesentliches, aktives Moment des neuentstehenden gesellschaftlichen Seins“ (Lukács 1986, 90) zu werden. So bildete sich durch die Aufnahme von durch Steinwerkzeuge zerkleinerter und später gekochter Nahrungsmittel (Wurzeln und Fleisch) vor 500.000 Jahren sich Kiefer und Kaumuskulatur zurück. Dadurch, dass die Arbeit im Vergleich zu JägerInnen und SammlerInnen-Gesellschaft körperlich weniger fordernd geworden ist, ist in den letzten 7.000 Jahren auch die Knochendichte zurückgegangen, der Mensch ist graziler geworden. Viele weitere Beispiele ließen sich noch anfügen, wichtig zu betonen bleibt jedoch, dass der Mensch „im biologischen Sinn unaufhebbar ein Naturwesen“ (Lukács 1986, 91) ist. Das bedeutet: Auch wenn die Naturschranke immer weiter durch die Arbeit – auch bezogen auf den Leib des Menschen – zurückweicht, so bleibt der Mensch immer ein biologisches Wesen, muss sich im biologischen Sinne reproduzieren.⁷⁶

Mit den teleologischen Setzungen, d.h. mit der spezifisch menschlichen Arbeit änderte sich im Lauf der Evolution nicht nur der Leib des Menschen, vor allem entstand und entsteht durch die Kooperation und durch die Planung eine immer kompliziertere (Welt-)Gesellschaft. Einfache

⁷⁶ Zur Zeit der Abfassung dieser Gedanken war die Erforschung kybernetischer Organismen nicht so weit fortgeschritten. Lukács wird die Grenze des Zurückweichens der Naturschranke des menschlichen Leibes vermutlich enger gesehen haben, als sie heute erscheint.

Kooperationen zwischen den Menschen wurden komplizierter. Verschiedene Praxen – als verschiedene Be-Handlungen des Menschen gegenüber der Natur, und anderen Menschen – sind entstanden, wodurch jedoch die Grundeigenschaft der teleologischen Setzung erhalten bleibt. „So wird die Arbeit ... zum Modell einer jeden gesellschaftlichen Praxis, indem in dieser – wenn auch durch noch so weitverzweigte Vermittlungen – stets teleologische Setzungen, letzten Endes materiell verwirklicht werden“, wie Lukács (1986, 12) schreibt.

In den verschiedenen Praxen handelt es sich jeweils, um Handlungen, die auf teleologischen Setzungen basieren. Durch das wohlfeiler werden der Werkzeuge, d.h. durch den technischen Fortschritt, werden Arbeitsprozesse immer effizienter, mehr Menschen können durch geringeren Aufwand ernährt werden. Gleichzeitig werden „Objekt und Medium der Verwirklichung in den teleologischen Setzungen immer gesellschaftlicher“ (Lukács 1986, 110), ohne jedoch, dass das Wesen der Praxen verloren gehen würde. Nur „jenes ausschließende Gerichtetsein auf Natur, das die von uns hier unterstellte Arbeit charakterisiert, wird von objektmäßig gemischteren, immer stärker gesellschaftlich werdenden Intentionen abgelöst. Wenn also die Natur in diesen Setzungen auch zum Moment herabsinkt, muß ihr gegenüber doch das in der Arbeit notwendig gewordene Verhalten aufbewahrt bleiben“ (ebd.). Lukács argumentiert also, dass nicht nur die Praxen, sondern auch die Intentionen gesellschaftlicher werden. Immer mehr tritt der Mensch auch aus seinen natürlichen Triebregungen heraus.

So sind die zu introjizierenden Maßstäbe des Handelns immer mehr gesellschaftlicher Natur. Als Beispiel ließe sich hier an die Schulferien denken, vielerorts sind die langen Sommerferien ein Relikt aus einer Zeit, in der auch die Kinder auf den Feldern der Bauernhöfe arbeiten mussten und nicht zur Schule kamen. Mit der Proletarisierung wurden die Sommerferien zur rein gesellschaftlichen Konvention. Damit assoziieren Kinder heute mit Sommer, Ferien, Frei-Haben und Urlaub. „Der in der Gesellschaft praktisch handelnde Mensch steht also hier einer zweiten Natur gegenüber“, schreibt Lukács (1986, 110). Auch wenn diese zweite Natur der Konventionen mehr Freiheiten ermöglichen würde, so muss das Individuum aber auch in dieser wissen, welche Handlungen es setzen muss, um erfolgreich leben zu können.

Arbeitet sich der Mensch buchstäblich aus seiner unmittelbaren Natürlichkeit heraus, arbeitet er sich gleichzeitig in eine zweite Natur, der er zunächst ebenso gegenübersteht, wie der ersten, hinein. „Nie spielt sich der Entschluß eines Menschen im luftleeren Raum eines kategorischen Imperativs, einer existentialistischen freien Entscheidung ab“ (Lukács 1984, 398). Praktische,

damit auch pädagogische, Entscheidungen sind immer schon im Gefüge des gesellschaftlichen Seins verortet.

2.1.2. ...über die Vergesellschaftung des Menschen...

In der zweiten Natur ist die erste Natur aufgehoben. In Lukács' Worten: „Jeden Arbeitsprozeß bestimmen also sowohl die Gesetze der Natur wie die der Ökonomie, der Arbeitsprozeß (und das Arbeitsprodukt) kann jedoch nicht bloß aus dieser Summierung, aus ihrer Homogenisierung verstanden werden, sondern nur als jenes Geradesosein, das aus diesen besonderen Wechselwirkungen, in eben diesen besonderen Relationen, Proportionen etc. entstehen. Ontologisch ist dieses Geradesosein das Primäre, die wirkenden Gesetze werden erst als Träger einer solchen besonderen Synthese konkret wirksam, gesellschaftlich seiend“ (Lukács 1986, 225). Der Mensch wird sich nie restlos aus der physikalischen und biologischen Abhängigkeit lösen können; wird als Körper grundsätzlich den Flieh- oder Anziehungskraft verhaftet bleiben, wird als Organismus stets im Austausch mit der Natur bleiben: Essen, Trinken, Verbrauches Ausscheiden, und zur Reproduktion der Gattung Kinder in die Welt setzen müssen – wie sehr sich dieser Stoffwechsel aufgrund des technischen Fortschritts auch ändert.⁷⁷ Aufgehoben bedeutet jedoch auch, auf eine neue Grundlage gestellt. Diese neue Grundlage ändert die Voraussetzungen praktischer Akte und diese selbst entscheidend. So meint Lukács: „Eines der wichtigsten Ergebnisse unserer Darlegungen war das notwendige und ununterbrochene Übersich-Hinausweisen der Arbeitsakte. Während die reproduktiven, selbst- und arterhaltenden Tendenzen des organischen Lebens Reproduktionen im engen, spezifischen Sinne sind, d.h. Reproduktionen jenes Lebensprozesses, der das biologische Sein eines Lebewesens ausmacht, während dabei der Regel nach nur radikale Veränderungen der Umwelt eine radikale Umformung dieser Prozesse hervorbringen, ist die Reproduktion im gesellschaftlichen Sein prinzipiell auf innere und äußere Veränderungen eingestellt. Die Tatsache, daß die einzelnen Etappen des Anfangsstadiums oft Zehntausende von Jahren in Anspruch nahmen, darf uns dabei nicht irreführen. Es gehen dabei stets, wenn auch noch so minimale Veränderungen an den Werkzeugen, im Arbeitsprozeß etc. vor sich, deren Folgen sich an gewissen Knotenpunkten sprunghaft als qualitative Veränderungen zeigen“ (Lukács 1986, 117). Während also auf biologischer Ebene die Reproduktion der Gattung in der Regel von außen, von der Umwelt des Menschen angestoßen wird, „ist die Reproduktion im gesellschaftlichen Sein prinzipiell auf

⁷⁷ In diesem Zusammenhang zitiert Lukács Marx: „Hunger ist Hunger, aber Hunger, der sich durch gekochtes, mit Gabeln und Messer gegebenes Fleisch befriedigt, ist ein anderer Hunger als der rohes Fleisch mit Hilfe von Hand, Nagel und Zahn verschlingt“ (Marx' Rohentwurf zum Kapital, MEW 42 zitiert nach Lukács 1986, 129).

innere und äußere Veränderungen eingestellt“ (Lukács 1986, 117). Was meint hier auf innere und äußere Veränderungen? Noch einmal Lukács:

„Will man also die Reproduktion des gesellschaftlichen Seins ontologisch richtig erfassen, so muß man einerseits davon ausgehen, daß der Mensch in seiner biologischen Beschaffenheit, in seiner biologischen Reproduktion ihre unaufhebbare Grundlage bildet, andererseits muß man sich dessen immer gewärtig sein, daß die Reproduktion sich in einer Umgebung abspielt, deren Basis zwar die Natur ist, die jedoch durch die Arbeit, durch die Tätigkeit des Menschen in steigendem Maße modifiziert wird, so daß die Gesellschaft, in der der Reproduktionsprozeß des Menschen sich real abspielt, ebenfalls in steigendem Maße die Bedingungen ihrer Reproduktion nicht mehr in der Natur >>fertig<< vorfindet, sondern durch die gesellschaftliche Praxis der Menschen selbst schafft“ (ebd., 128).

Anders gesagt, die Menschen haben sich lange Zeit, bis zu ihrer endgültigen Menschwerdung, zunächst rein biologisch reproduziert, waren und blieben im unmittelbaren Austausch mit der Natur, ehe sie über die Produktion von Werkzeugen lernten ihren Arbeiten teleologischen Setzungen zu unterwerfen. Die natürliche Arbeitsteilung, die Weitergabe der entwickelten Fertigkeit im Umgang mit den Werkzeugen musste koordiniert werden, mit der menschlichen Arbeitsteilung entwickelte sich die Sprache als Medium der (Re-)Produktion. Alles nur allmählich.⁷⁸ Allmählich entwickelten sich also mit dem technischen Fortschritt der Freiraum, aber auch die Notwendigkeit die Arbeit ergänzende Praxen mit dem Ziel mehrere Menschen zu koordinieren und zu befähigen am Stand der Technik sich in die Gemeinschaft der Produzierenden einzufügen. Die Reproduktion wurde so zunehmend kultureller, ohne je die Verankerung, bzw. den Grund der Produktion, nämlich die Reproduktion der eigenen Gesellschaft, zu verlassen. Das bedeutet, das gesellschaftliche Sein ist und kann nur seiend sein „in seiner ununterbrochenen Reproduktion“ (Lukács 1986, 155). Das gesellschaftliche Sein hat in seinem Werden also nur bestand, ist also nur dann seiend, wenn es sich unaufhörlich reproduziert.

Während sich die Reproduktion im organischen Sein immer nur als jene der einzelnen Naturwesen vollzieht, die unmittelbar mit der phylogenetischen Reproduktion zusammenfällt, schiebt sich durch die sich entwickelnde spezifisch menschliche Arbeit zwischen Natur und einzelne Lebewesen eine je bestimmte Kulturalität des gesellschaftlichen Seins. Damit – so

⁷⁸ Dies steht etwa im Gegensatz zu zeitgenössischen Ontologien, wie beispielsweise jener von Slavoj Žižek, der den Strukturalismus fortführend statuiert, die Sprache sei, auf einmal da.

Lukács – zeigt die Reproduktion der Gesellschaft eine neue, eine andere Grundstruktur. Sie besteht nicht mehr nur aus dem Verhältnis Natur-Lebewesen, stattdessen entwickelt sich eine „Polarisation zweier dynamischer, im immer erneuten Reproduktionsprozeß sich setzender und aufhebender Komplexe: des Einzelmenschen und der Gesellschaft selbst“ (Lukács 1986, 157). Die Gesellschaft als solche schiebt sich also zwischen Natur und Lebewesen. Dieses Dazwischen-Schieben der Gesellschaft eröffnet der ganzen Gattung Mensch eine Distanz zwischen sich und Natur, zwingt ihm die Notwendigkeit auf, sich einmal als biologisches Wesen und einmal als kulturelles Wesen zu reproduzieren. „Der Mensch bleibt zwar unaufhebbar ein biologisch determiniertes Lebewesen, teilt den notwendigen Kreislauf eines solchen (Geburt, Wachstum, Tod), verändert jedoch radikal den Charakter seiner Wechselbeziehung zur Umwelt, indem durch die teleologischen Setzung in der Arbeit ein aktives Einwirken auf die Umwelt entsteht, indem durch diese die Umwelt in bewußter und gewollter Weise Verwandlungen unterworfen wird“ (ebd.) und weiter: „Der Mensch als nicht bloß biologisches Lebewesen, sondern als zugleich arbeitendes Mitglied einer gesellschaftlichen Gruppe steht nicht mehr in einem unmittelbaren Verhältnis zu der ihn umgebenden organischen und unorganischen Natur, ja nicht einmal zu sich selbst als biologisches Lebewesen, sondern alle diese unvermeidlichen Wechselwirkungen werden durch das Medium der Gesellschaft vermittelt“ (ebd., 158).

Durch das Gesellschaftlich-Werden des nun mehr menschlichen Seins entwickelt sich so auch eine neue Sphäre: die Totalität der menschlichen Verhaltensweisen, eine Sphäre der Moral in der Alltagswelt. Verhaltensweisen können nicht mehr bloß auf Fragen des organischen Seins reagieren, sind nicht mehr bloß Reaktionen auf den Umgang mit der Natur, wo die Natur bei Strafe des Untergangs solche oder solche Umgangsweisen mit ihr vorschreibt, sondern immer mehr auch gesellschaftliche Konvention. Mit dem technischen Fortschritt, mit der zunehmenden Nutzbarmachung der Natur wird die Totalität der menschlichen Welt zunehmend komplexer, innerhalb dieser Totalität entstehen neue Totalitäten, neue Komplexe, die für sich neue Dynamiken entwickeln und rückwirken auf den Komplex des Ganzen. So entsteht, jener Kreis von Kreisen, jener Komplex von Komplexen von dem die Rede schon war: Jedes einzelne Moment selbst wiederum stellt einen selbsttätigen Kreis dar, der seine eigene Logik besitzt, aber zugleich beseelt ist von der Logik aus dem Kreis aus dem es dialektisch hervorgegangen ist.

Als einer der wichtigsten Komplexe entsteht die spezifisch menschliche Sprache mit der Teleologie im Arbeitsprozess und der Arbeitsteilung. Es steht, so argumentiert Lukács, außer

Frage, dass auch Tiere kommunizieren, sie nutzen Laute als Zeichen, um sich bspw. gegenseitig vor Gefahren zu warnen, führen, wie Bienen, Tänze auf, um den Weg an Futterquellen darzustellen. Diese Signalsprache⁷⁹ hat sich bis heute auch in der menschlichen Sprache erhalten. Bei Bahnübergängen oder Straßenkreuzungen zeigen Ampeln an, ob Autos fahren dürfen oder nicht oder im Sport deuten Signale kommende Spielzüge an.

Anders als diese Signalsprache verhält es sich jedoch mit der sich entwickelnden Sprache durch Wörter. Wörter sind nicht mehr bloß Signale, sie drücken vielmehr Verallgemeinerungen besonderer Umstände oder Dinge aus, während Signale auf etwas Einzelnes verweisen: auf diese bestimmte Gefahr, diesen Zug, der bald die Straße kreuzt, usw.. Das Signal deutet auf etwas Vorhandenes, das Wort auf etwas potentiell nicht Abwesendes. Im Zusammenhang mit der Setzung teleologischer Prozesse entwickelte sich also die spezifisch menschliche Sprache aus einer Signalsprache zu einer Symbolsprache. Mit der Symbolisierung hörten die Laute auf bloß eindeutige Bezeichnungen zu sein. „Sprache ist also nicht nur ein gedankliches Abbild von Gegenständ-lichkeiten, sondern simultan damit ihre bewußtseinsmäßige Vergegenständlichung“, schreibt Lukács (1986, 357f). Im Wort >Baum< sind alle Bäume aufgehoben, >Baum< bezeichnet nicht unbedingt jenen bestimmten einen Baum, sondern verweist auf alle gewesenen, seienden und künftigen Bäume. Auch hier muss der Übergang von Signalsprache zur Symbolsprache als allmählicher vorgestellt werden. Auch im Signal „Vorsicht Gefahr“ liegt bereits eine rudimentäre Verallgemeinerung, doch der warnende Laut, verweist dann doch auf die nun hier anwesende Gefahr, was auch immer sie sei. Das Signal wird erst allmählich mitgenommen, um über das Gefährliche an sich zu reden; selbst und vor allem dann, wenn sie augenblicklich nicht vorhanden ist. Ein Wort verallgemeinert das schon je Bekannte. Lukács verweist in diesem Zusammenhang anerkennend auf Hegels Bonmot: „Das Bekannte überhaupt ist darum, weil es bekannt ist, nicht erkannt“ (Hegel 1986c, 28) und fügt hinzu: „Er [Hegel] bezeichnet damit genau die Bedeutung des hier angedeuteten Sprunges [in der Entwicklung vom Signal zum Wort, Anm. MD]: Wie jede Praxis des Menschen, von der Arbeit ausgehend und sie weiterbildend, ein Vorstoß ins Unbekannte ist, um dieses zu erkennen (erst wenn es einmal erkannt ist, kann es für das Alltagsleben der Menschen zu etwas Bekanntem werden), wobei jedes Erkennen seine extensive und intensive Ausweitung mit sich führt, so ist nun die Sprache ein wichtiges Organ dieser Praxis, jeder aus ihr entspringenden

⁷⁹ Bereits und ausführlicher diskutiert Lukács in der *Eigenart des Ästhetischen* die von ihm so genannte Signalsprache (1963b, 11-193). In die Ontologie fließen diese Gedanken an vielen Stellen ein, unter anderem auch in der Diskussion um die spezifisch menschliche Sprache (vgl. Lukács 1986, 357).

Erkenntnis. Das Leben des Tieres spielt sich dagegen im Rahmen des bloß Bekannten ab, das Unbekannte ist natürlich objektiv da, wird aber nicht wahrgenommen“ (Lukács 1986, 168).

Das Signal zeigt auf Bekanntes, eine Signalsprache bewegt sich daher stets im Reich des in der Praxis in der Auseinandersetzung mit der Umwelt schon Bekannt-Gewordenen. Das Wort dagegen bewahrt das schon Bekannte auf. Wie im Werkzeug sich die Art und Weise des Arbeitens, so bewahrt sich im einzelnen Wort ein Gegenstand auf, der wie das Arbeitsprodukt nicht mehr vorhanden sein muss. Wie das Werkzeug bleibt das Wort, wenngleich der Grund des Werkzeuges, des Wortes verschwunden ist, bestehen. Lukács verweist darauf, dass „erst in der Sprache [im subjektiven Sinn ein Organ, im objektiven ein Medium, ein Komplex entsteht, mit dessen Hilfe in so radikal veränderten Umständen eine Reproduktion sich vollziehen kann: eine Aufbewahrung der Kontinuität der Gattung innerhalb einer ununterbrochenen Wandlung aller subjektiven wie objektiven Momente der Reproduktion“ (Lukács 1986, 168f). So wie sich im Wort der bezeichnete Gegenstand aufhebt, so hebt sich in der Sprache die Welt auf, verleiht ihr gewissermaßen über ihr Vergehen hinaus Beständigkeit.

Mit der symbolhaften Sprache entwickelt sich jedoch auch eine Ebene. Eine Sphäre der Allgemeinheiten, durch die erst die Frage nach einem Erkennen entstehen kann. Denn wenn nicht bloß von diesem Baum, von dieser Pädagogik, die Rede sein soll, was denn soll das Allgemeine des Baumes, der Pädagogik sein? Sprache als Medium, im subjektiven Sinn als Organ der Verständigung mit anderen, kann niemals eine bloß individuelle Privatsprache sein, sie würde ihre Funktion nicht erfüllen, würde unbrauchbar im Alltag als Medium und als Organ der Verständigung sein. „So sehr das unmittelbare Interesse des menschlichen Bewußtseins von Einzelgegenständen bestimmt ist, sich auf solche richtet, ist in der Sprache von Anfang an eine objektive Intention auf die Gesetzmäßigkeit des Subjekts, auf die Objektivität im von ihr bezeichneten Gegenstand wirksam. Man vergesse nicht, daß jedes einfachste, alltäglichste Wort stets die Allgemeinheit des Gegenstandes ausdrückt, die Gattung, die Art, nicht das Einzelexemplar, ja daß es sprachlich einfach unmöglich ist, für die Einzelheit irgendeines Gegenstandes ein diese eindeutig bestimmendes Wort zu finden“ (Lukács 1986, 170). Wird also vorausgesetzt, dass die Sprache jenes Instrument ist, „jene teleologischen Setzungen zur Geltung zu bringen, die das Ziel haben, andere zu bestimmten teleologischen Setzungen anzuleiten“ (Lukács 1986, 172); wird also vorausgesetzt, dass Sprache als Medium der Verständigung zunächst im Arbeitsprozess entstanden ist, so wird deutlich, dass die Frage nach der Allgemeinheit des Gegenstandes, die Frage nach dem Begriff eines Wortes eine gesellschaftliche Verhandlung darüber voraussetzt. Eine gesellschaftliche Verhandlung darüber

wie die Realität, i.e. Reales nicht nur in die neu entstandene Sphäre der Sprache einzuordnen sei, sondern auch welchen teleologischen Setzungen dieses Reale unterworfen werden soll. So bricht in die Sprache, die nicht mehr bloß Signal ist, eine unbekannte Zukunft, eine Utopie ein, eine Vorstellung von Gesellschaft, die sich erst noch entwickeln muss.

Sprache also – hat sie sich erst einmal vom bloßen Signalsystem heraus entwickelt – besitzt von sich aus, durch ihr Tun des Verallgemeinerns nicht nur erkenntnishaften, sondern auch utopischen Charakter. Solch Verhandlung setzt seinerseits wieder Wörter voraus, die entwickelt werden müssen, um immer komplexer werdende Abläufe, immer komplexer werdende gesellschaftliche Strukturen, etc. ausdrückbar zu machen. Um also „diese ihre gesellschaftliche Funktion erfüllen zu können, muß die Sprache einen – relativ – in sich geschlossenen Komplex bilden. [... Das heißt,] nur weil sie einen ebenso totalen, alles umfassenden, feststehenden und immer bewegten Komplex bildet, wie die gesellschaftliche Wirklichkeit selbst, die sie widerspiegelt und kommunizierbar macht, ist die Sprache imstande, dieses gesellschaftliche Bedürfnis zu befriedigen. Letzten Endes also deshalb, weil sie ebenso einen totalen und dynamischen Komplex bildet wie die von ihr abgebildete Wirklichkeit selbst“ (Lukács 1986, 176). Die Sprache hebt sich also ab von der unmittelbaren Wirklichkeit in dem sie diese in ihrem Tun verallgemeinert. In der Sprache hebt sich so nicht nur die besprochene Realität auf, sondern ebenso die Vorstellungen, Wünsche, kurz die teleologischen Setzungen der Sprechenden. Sie schafft sich dadurch ihre eigene Realität, ihre eigene Sphäre. Daraus schließt Lukács: „Die Sprachentwicklung verläuft eigengesetzlich, aber, was ihre Inhalte und Formen betrifft, in ununterbrochener Verschlungenheit, mit der Gesellschaft, deren Bewußtseinsorgan sie ist. Es kann auf die Dauer keine Änderung der Sprache eintreten, die ihren inneren Gesetzen nicht entspricht. Aber Anlaß, Inhalt und Form liefern jener gesellschaftliche Komplex, der Freuden und Leiden, Aktionen und Katastrophen der Menschen hervorbringt, der deshalb inhaltlich wie formell jenen realen Spielraum schafft, in welchem die innere Gesetzmäßigkeit der Sprache positiv wie negativ zur Geltung gelangt“ (Lukács 1986, 178). In anderen Worten, die Sprache ist also in ihrem Inhalt und in ihrer Form zutiefst abhängig vom gesellschaftlichen Leben und seinem Wandel. Wenngleich Lukács hier von Abbildung („die von ihr abgebildete Wirklichkeit“) spricht, so meint er damit keineswegs, dass das Wort bloß eine photographische Abbildung der Realität sei. Die Sprache als Komplex besitzt ihre Eigengesetzlichkeit. Jedes Wort gewinnt sein Dasein in Verbindung mit anderen Wörtern, jedes Wort entsteht jedoch nicht prinzipiell nur in Abgrenzung und Auseinandersetzung mit den anderen Wörtern – dies setzte voraus, dass die Sprache auf einmal da wäre, wie dies manche strukturalistischen DenkerInnen

meinen –, sondern in der Bezeichnung von Bezeichneten, als Verweis bzw. Verallgemeinerung bekannter Gegenstände oder Situationen und deren Sinn und Zweck in den verschiedensten teleologischen Setzungen.

In jedem einzelnen Wort verwirklicht sich daher eine doppelte Verallgemeinerung. Das Wort bezeichnet nicht mehr nur ein einzelnes Ding, sondern hebt es auf in ein Allgemeines. Es verallgemeinert das Bekannte, macht es zur Kategorie im Denken des Menschen. Gleichzeitig drückt jedes Wort aber nicht bloß eine Allgemeinheit eines Einzelnen aus, sondern muss notwendigerweise im Austausch mit anderen Sprechenden so verallgemeinert werden, dass dies Wort als Element der Sprache seine Funktion als Mitteilungsorgan sinnvoll erfüllen kann. Die Sprache wird daher notwendigerweise gewissermaßen universal. Verweist Lukács hier auf die Schriftsprache,⁸⁰ so lässt sich erahnen in welchem Ausmaß dies heute gilt, wo eine Weltgesellschaft über moderne Technik weltweit ihre Kategorien verhandelt. Die Wörter einer jeden Sprache enthalten also als diese doppelte Verallgemeinerung eine bestimmte Intentionalität, eine Verallgemeinerung ist nicht bloß wertneutrale Abbildung eines Gegebenen, sondern in bestimmten Sinn ein spontan mit der Praxis der Sprechenden verbundenes, vielleicht ließe sich an dieser Stelle sagen: unter bestimmten Umständen ein ideologisches Produkt.

Wird also die These vorausgesetzt, dass die Sprache das Organ der Verabredung, der Koordination gesellschaftlicher Praxis, ursprünglich der Arbeit ist, so ist leicht einzusehen, dass „in primitiven Zuständen die einzelnen Personen in lebenswichtigen Lagen spontan durchschnittlich ähnlichere Entscheidungen trafen, als später, so sehr bei der damals noch herrschenden Gleichheit der Interessen weniger objektive Gründe für entgegengesetzte Entschlüsse“ (Lukács 1986, 182) bestanden. In weiterer Folge, im komplexer Werden der Gesellschaft, der Entstehung von antinomisch gegeneinanderstehenden Klassen wird es nötig werden, den durch die Sprache vermittelten und in ihr abgebildeten gesellschaftlichen Disput zu organisieren. Eine Sphäre des Rechts entsteht.

Die Reproduktion des Menschen in der Gesellschaft, ja der Gesellschaft insgesamt, wurde durch das Zurückweichen der Naturschranke eine immer gesellschaftlichere. In der (Re-)Produktion der gesellschaftlichen Verhältnisse sind die Menschen immer freier in ihren Praxen. Oder wie sich Marx in einem Rohentwurf zum Kapital ausdrückt, „[je] weniger Zeit die Gesellschaft bedarf, um Weizen, Vieh etc. zu produzieren, desto mehr Zeit gewinnt sie zu

⁸⁰ „Die Stummheit der Gattungsentwicklung wird also durch die Sprache schon auf primitiven Niveau allgemein-qualitativ überholt und diese Überwindung muß durch Entstehung und Verbreitung der Schriftsprache extensiv wie intensiv zunehmen“ (Lukács 1986, 177),

anderer Produktion, materieller oder geistiger“ (Marx 1982 (MEW 42), 105) (Lukács 1986, 125). Die (Re-)Produktion der Gesellschaft bildet daher so etwas wie eine Basis worauf sich – je nach Stand der Produktivkräfte, das heißt je nachdem wie weit der technische Fortschritt es erlaubt, die zum Leben notwendigen Güter zur Reproduktion (biologischer) Bedürfnisse in einer bestimmten Zeit herzustellen – eine Reihe weitere Praxen erhebt, die diese Grundnotwendigkeit stützt, ergänzt oder ihr aber auch zuwiderläuft. Nichts anderes hatten Marx und Engels im Sinn, wenn sie über das Verhältnis von Basis und Überbau sprechen. Die ökonomische Praxis stellt nichts anderes dar als die ontologische Grundpraxis ohne welcher andere Praxen systematisch-logisch nicht existieren können. Stellt sich die Gesellschaft also als Wechselverhältnis verschiedener Komplexe dar, so greift der Komplex der Ökonomie, das heißt, die Art und Weise, wie die Menschen ihre Bedürfnisbefriedigung organisieren, ontologisch über auf die anderen Komplexe. In den Worten von Marx:

„In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte notwendige von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt, und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen“ (Marx 1961a (MEW 13), 8). Lukács merkt ergänzend hierzu an, dass „Ökonomisches und Außerökonomisches im gesellschaftlichen Sein ununterbrochen ineinander umschlagen, miteinander in unaufhebbarer Wechselwirkung stehen, woraus jedoch ... weder eine gesetzlos einmalige historische Entwicklung noch eine mechanisch->>gesetzliche<< Herrschaft des abstrakt und rein Ökonomischen folgt: vielmehr jene organische Einheit des gesellschaftlichen Seins, in welcher den strengen Gesetzen der Ökonomie zwar und nur die Rolle des übergreifenden Moments zufällt“ (Lukács 1984, 585).

Marx, so Lukács (1986, 150), geht also von einer schlichten ontologischen Grundtatsache aus, nämlich, dass „die erste Voraussetzung aller menschlichen Existenz, also auch aller Geschichte [darin liegt, dass] die Menschen imstande sein müssen zu leben, um >Geschichte machen< zu können. Zum Leben aber gehört vor allem Essen und Trinken, Wohnung, Kleidung und noch einiges andere. Die erste geschichtliche Tat ist also die Erzeugung der Mittel zur Befriedigung dieser Bedürfnisse, die Produktion des materiellen Lebens selbst, und zwar ist dies eine geschichtliche Tat, eine Grundbedingung aller Geschichte, die noch heute, wie vor Jahrtausenden, täglich und stündlich erfüllt werden muß, um die Menschen nur am Leben zu erhalten“ (Marx 1983 (MEW 03), 28).

Wenn Marx also von einer Basis und einem Überbau spricht, so besagt das zunächst nur, dass die Reproduktion des Lebens eine nicht bloß gewesene, sondern – sollte die These der Unaufhebbarkeit der Naturschranke stimmen – ewige Ermöglichungsbedingung des menschlichen Lebens darstellt. Die Ökonomie, bzw. die Transformation der Natur zur Bedürfnisbefriedigung stellt so etwas wie die Bedingung der Möglichkeit weiterer menschlichen Praxen dar. Lukács: So ist „es ontologisch mit der Priorität der Produktion und Reproduktion des menschlichen Seins anderen Funktionen gegenüber bestellt. Wenn Engels in seiner Grabrede auf Marx von der >>einfachen Tatsache<< spricht, >>daß die Menschen vor allen Dingen zuerst essen, trinken, wohnen und sich kleiden müssen, ehe sie Politik, Wissenschaft, Kunst, Religion usw. treiben können<<, so ist darin ebenfalls ausschließlich von dieser ontologischen Priorität die Rede“ (Lukács 1984, 583)

Eingedenk der Rolle der Werkzeuge in der Geschichte des Menschen, wird klar, dass innerhalb der Sphäre des Ökonomischen selbst wiederum die „Arbeitsorganisation durch das Produktionsmittel“ (Lukács 1986, 213) bestimmt wird. Ohne damit ein direkt-kausales Verhältnis zu beschreiben, schreibt Marx: „Mit der Erwerbung neuer Produktivkräfte verändern die Menschen ihre Produktionsweise, und mit der Veränderung der Produktionsweise, der Art, ihren Lebensunterhalt zu gewinnen, verändern sie alle ihre gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Handmühle ergibt eine Gesellschaft mit Feudalherren, die Dampfmaschine eine Gesellschaft mit industriellen Kapitalisten“ (Marx 1977 (MEW 04), 130). Mit dem Fortschreiten der Technik, mit dem Unabhängiger-Werden von der Natur geben die Produktionsmittel immer stärker vor, welche Produktionsverhältnisse am ehesten zur Bedürfnisbefriedigung eingegangen werden können. Verlangt eine bäuerliche Kultur beispielsweise viel Platz für Felder und Viehwirtschaft, so verdichten sich die Räume industrieller Produktion in der Stadt. Städte können entstehen, wenn die landwirtschaftliche Produktion effektiv und die Arbeitsteilung innerhalb der Gesellschaft weit genug fortgeschritten ist, eine städtische Schicht von Handwerkenden oder unproduktive Schichten zu ernähren.

Mit dieser Effektivität der Produktion, mit der Produktion von mehr Gütern als unmittelbar verbraucht werden, entsteht aber auch die Notwendigkeit, Lebensmittel zu lagern, entsteht die Frage nach Besitz und Handel, das heißt nach Austausch mit anderen Gesellschaften in qualitativ neuer Dimension. Damit entsteht aber auch die Frage nach dem Schutz des Gelagerten. Denn, so Lukács, die „erste Aneignungsform der über die Selbstreproduktion hinausgehenden Arbeit ist verständlicherweise die nackte Gewalt. Ihre Organisation, die ursprünglich zur Verteidigung, zur Ausbreitung etc. des natürlichen Reproduktionsspielraums

der Menschen diene, erhält jetzt eine neue Funktion: die Sicherung des Aneignens der über die Selbstreproduktion hinausgehenden Arbeit anderer Menschen“ (Lukács 1986, 216). Ist die Produktion effektiv genug, um durch die Arbeit mehr als nur die Arbeitenden zu ernähren, entsteht ein Bedarf an Arbeitenden, da diese unmittelbar den Reichtum bzw. die Existenz der gesamten Gemeinschaft vermehren. Kinder zu zeugen und auszutragen wird zu einer der wichtigsten Quellen neuer Arbeitender. So weist Engels nach, „daß die Stellung der Frau im gesellschaftlichen Leben (Mutterrecht etc.) davon abhängt, daß die Vermehrung des Reichtums den wirtschaftlichen Funktionen des Mannes ein größeres Gewicht verleiht als denen der Frau; auf primitiverer Stufe stand diese Frage umgekehrt.“ (Lukács 1986, 120). Die Rolle der Frau – wie Engels (Engels 1962a (MEW 21), 61) in *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates* schreibt – änderte sich fundamental, das Mutterrecht wurde umgestoßen, Frauenkörper zum Reproduktionsmittel degradiert.⁸¹ Eine andere Bezugsquelle von ArbeiterInnen stellte das sich entwickelnde Sklaventum dar, welches als Nebenprodukt der Kriege um Ländereien, Lebensmittel und Werkzeuge entstand. Daraus schließt Lukács: „Wenn die Versklavung von Menschen noch als einfaches Nebenprodukt des Krieges betrachtet werden könnte (wenn auch nicht selten dies zu dessen wichtigen Zielen gehörte), so greift das Organisieren und Sicherstellen der Sklavenarbeit bereits auf jenen Komplex über, den wir als Rechtssphäre behandelt haben“ (Lukács 1986, 216). Sklaven sind ohne Weiteres mitunter schnell unterworfen, die Sicherung der Herrschaft über diese Sklaven benötigt jedoch ein Herrschaftssystem. Mit dem Mehrprodukt entstehen also unterschiedliche Schichten, unterschiedliche Kasten. Ein Rat von Gentilvorstehern entwickelt sich, Heeresführer, Priester, Handwerkende, Bauern und schließlich eben Sklaven (vgl. Engels 1962a (MEW 21)). Dies hat zweierlei zur Folge: „Erstens verwandelt sich das einfache, noch wesentlich biologische Erhalten der eigenen Existenz und Möglichkeit der Reproduktion in ein Erhalten (und versuchsweise Verbessern) des ökonomisch-sozialen Status. [...] Allein in handelnden Individuen entsteht immer stärker ein unmittelbar unlösbar scheinendes Zusammengeschmolzensein der beiden Seinsweisen und – was vom Standpunkt der Ontologie des gesellschaftlichen Seins höchst wichtig ist – für die konkreteren teleologischen Setzungen des Individuums eine zunehmende Präponderanz des sozialen Status vor dem bloß biologischen Lebens. Zweitens äußert sich die wachsende Vergesellschaftung des gesellschaftlichen Seins darin, daß im Alltagsleben sowohl von Unterdrückten wie von Unterdrückern nackte Gewalt

⁸¹ Über die Entwicklung eines Patriachats nach wie vor aufschlussreich ist Engels Schrift, auch wenn das Feld der Ethnologie in Detailfragen, Engels Schrift aktualisiert. Zur Aktualisierung siehe beispielsweise (Röder, Hummel und Kunz 2001)

immer mehr in den Hintergrund gerät und an ihre Stelle die rechtliche Regel, die Anpassung der teleologischen Setzungen an den jeweiligen ökonomisch-sozialen Status quo tritt“ (Lukács 1986, 217). Lukács fügt dem hinzu: „Man darf aber dabei nie vergessen, daß die Gewalt, auch im ‚vollendeten Rechtsstaate‘ nie verschwinden, sondern bloß aus permanenter Aktualität in eine vorherrschende Latenz verwandeln kann“ (Lukács 1986, 217).

Mit dem Reichtum und den entstehenden Unterschieden an Kontrolle über den gemeinschaftlichen und später privaten Besitz entstehen ökonomisch-soziale Schichten, die sich mit der Zeit in Klassenspaltungen verfestigen. Klassenspaltungen und daraus resultierende Herrschaftssysteme verlangen nach Herrschaftsformen, verlangen nach einem Staat, der wesentlich den produzierten Reichtum der Gemeinschaft als solche, aber auch immer mehr jenen von einzelnen Gemeinschaftsmitgliedern schützt. Sozio-ökonomischer Status und Herrschaft wollen jedoch nicht nur über Waffen gefestigt sein, sondern – vielleicht mit zunehmender Vergesellschaftung – auch über Apologien der Herrschaft rechtfertigt werden. Mit dem Staat entstehen nicht nur gesondert bewaffnete Menschenheere, sondern auch Herrschaftsmythen. Mythen die „mit dem Immer-stärker-Werden der Gesellschaftlichkeit der Gesellschaft“ Alternativentscheidungen anderer zugunsten ihres Status begründen müssen, wobei „diese Alternativen in den Begründungen der Alternativsetzungen an Breite und Tiefe ständig zunehmen müssen“ (ebd., 112). Mit dem Reichtum und der Klassenspaltung entsteht der Staat als jeweilig in einer Epoche so-seiende Herrschaftsformation und mit ihm der Kampf um Ideologie.

2.1.3. Zur Humanisierung: Teleologie und Ideologie

Lukács arbeitet die Entstehung des Staates, bzw. die Entstehung der ersten Staaten nicht en détail nach, auch nicht die Entstehung und die Entwicklung von Klassen. Er zeichnet die Entstehung und die Entwicklung derselben lediglich in ontologischer Hinsicht nach, das heißt mit dem Blick auf die zu entwickelnde Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Als zentrales Motiv der Vergesellschaftung des Menschen stellt Lukács den Begriff der Arbeit in den Vordergrund seiner Ontologie. Die Dialektik von Produktionsmittel und Produktionsverhältnissen im Arbeitsprozess vergesellschaftet den Menschen. Gleichzeitig erblickt Lukács das sich entwickelnde Wesen dieses Begriffs darin, dass sich in der Arbeit teleologische Setzungen des Menschen verwirklichen. Als solche sind diese „Akte ontologisch betrachtet, ... immer konkrete Akte eines konkreten Menschen innerhalb eines konkreten Teils einer konkreten Gesellschaft“ (Lukács 1986, 233). So kristallisiert sich im einzelnen Menschen

einerseits der Ausgangspunkt als gesellschaftliche Positioniertheit, als Standpunkt, und andererseits als Interesse. Die beiden Pole teleologischer Setzungen sind so durch die einzelnen Individuen vermittelt. Diese sind die alleinigen Subjekte einer jeden Setzung.⁸² Subjekt im doppelten Sinne des Wortes. Einerseits ist der einzelne Mensch jenes aktive Moment, der auf die Anforderungen seiner Umwelt antwortet⁸³ oder reagiert; sich in dieser oder jener Umwelt wiederfindet und unter diesen und jenen bestimmten Umständen handelt. Gleichzeitig bildet die Gesellschaft jedoch auch das übergreifende Moment, schafft sich die einzelnen Individuen so, wie es zur Reproduktion der Produktion notwendig. Die teleologischen Setzungen des Menschen entzweien sich in solche, die gesellschaftlich-notwendig sind und jenen, die das Invidium gleichsam von sich aus setzen würde.

Mit Marx fasst Lukács (1986, 618) so den Menschen als Produkt seiner selbst: „Die Menschen“, so Marx, „machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1960 (MEW 08), 115). Das heißt, dass der Mensch – Lukács sagt – bewusst tagtäglich Alternativentscheidungen fällen muss, diese Entscheidungen jedoch nicht in einem luftleeren Raum geschehen, sondern vom Geradesosein des gesellschaftlichen Seins geprägt sind, ja noch mehr: Dieser Mensch trifft unmittelbar praktische Antworten auf die ihm gegebene soziale Situation als Angehörige einer bestimmten sozialen Position. Die Bewusstheit sollte hier nicht im psychologischen Sinne verstanden werden, sollte nicht als Gegenbegriff zum Un- oder Vorbewussten gesetzt werden, sondern im älteren Sinne des Wortes als Bewusstheit in seinem Sein, als Bewusst-Sein. Ob ein Mensch über ihre einzelnen Handlungen nachdenkt oder nicht, thematisiert Lukács nicht, er thematisiert den Menschen als bewusstes Sein.⁸⁴ Als solches

⁸² So Marx in Abgrenzung zu Positionen, die die Geschichte zum Subjekt hypostasieren: „Die Geschichte tut nichts, sie >besitzt keinen ungeheuren Reichtum<, sie >kämpft keine Kämpfe<! Es ist vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch, der alles tut, besitzt und kämpft; es ist nicht etwa >die Geschichte<, die den Menschen zum Mittel braucht, um ihre – als ob sie ein aparte Person wäre – Zwecke durchzuarbeiten, sondern sie ist nichts als die Tätigkeit des seine Zwecke verfolgende Menschen“ (Marx 1972 (MEW 02), 98).

⁸³ Lukács beschreibt das Subjekt an mehreren Passagen als Antwortendes Wesen. Er reiht sich hier ein in eine Reihe von TheoretikerInnen, die unter anderem seit Kurt Goldstein – einem Gestaltpsychologen – oder Martin Buber – einem Religionsphilosophen – in der Aufnahme der rabbinischen Tradition oft unter Berufung auf Gen 3,9 den Menschen als Antwortendes Wesen bestimmen. In der Pädagogik des 20. Jh. verweisen vor allem phänomenologische Theorien auf die Responsivität des Menschen (Stinkes 2019, 529).

⁸⁴ Hier liegt gewiss ein Berührungspunkt mit Heideggers Begriff des Menschen als Daseins. Zur Kritik Heideggers – vor allem an der Geworfenheit des Daseins und dem Man – siehe (Lukács 1984, 389ff). Dasein nennt Heidegger die spezifische Weise des Seins des Menschen aus seiner Übersetzung des griechischen Wortes πόλις. Üblicherweise wird dieses mit Staat oder Gemeinschaft übersetzt. Heidegger – etymologisch orientiert – übersetzt es mit „Stätte“, welche er verkürzt zum „Da“. Mit dem Da des Daseins meint Heidegger also nicht nur das bloße Dasein, d.h. Vorhanden-Sein des Menschen, sondern auch spezifisches Dasein, nämlich eines des Da, „worin und als welches das Da-sein als geschichtliches ist. Die πόλις ist die Gerichtsstätte, das Da, in dem, aus dem und für das Geschichte geschieht“ (Heidegger 1998, 117).

steht jeder Mensch unweigerlich sein ganzes Leben lang vor Alternativentscheidungen. Einerseits ist es unmöglich die Situation in vollem Umfang zu kennen. „Jede Praxis und jede mit ihr verbundene Theorie steht objektiv vor dem Dilemma: auf das – unmögliche – Erfassen der Totalität der Bestimmungen angewiesen und gerichtet zu sein, bei einem spontan notwendigen partiellen Verzicht auf die Erfüllung solcher Forderungen“ (Lukács 1986, 172). Wenn Individuen nicht nur im Alltag, sondern stets in jeder Handlung mehr oder weniger spontan handeln, so ist es unmöglich, all jene Voraussetzungen und Konsequenzen dieser Handlungen in die Entscheidung miteinzubeziehen. Eine jede Praxis beruht daher unweigerlich auf mehr oder weniger (un)bekannten Entscheidungsgrundlagen. Auch die Entscheidung selbst muss nicht zwangsläufig bewusst gefällt werden, der Alltag besteht aus einer unzähligen Vielzahl solcher spontanen Entscheidungen. Als teleologische Setzungen können Entscheidungen jedoch ins Bewusstsein gehoben werden, können Voraussetzungen und Konsequenzen bedacht werden, so dass durch das Bedacht-Sein von Entscheidungen, durch das bewusste teleologische Setzen von Handlungen, der Mensch aufhört bloß Homo Sapiens Sapiens zu sein und stattdessen Mensch als bestimmtes Gattungswesen wird. Mit einer bestimmten Gattungsmäßigkeit, die darin liegt – kurz gesagt – überlegt zu handeln. Durch diese Möglichkeit gewinnt der Mensch, haben die Menschen als Subjekte, die Möglichkeit ihre geschichtlichen Taten zu reflektieren, aus ihnen zu lernen und aus diesem Gelernten neue Taten zu setzen. Doch:

„Erst im objektiv gesellschaftlichen Kontext erhalten Arbeitsprozeß und Arbeitsprodukt eine über den einzelnen Menschen hinausgehende und doch an die Praxis und durch sie an das Sein des Menschen gebundene Verallgemeinerung: eben die Gattungsmäßigkeit. Denn erst in menschlichen Gemeinschaften, die von gemeinsamer Arbeit, von der Arbeitsteilung und ihren Folgen zusammengehalten werden, beginnt die naturhafte Stummheit der Gattung zurückzutreten: Der Einzelne wird auch durch das Bewußtsein seiner Praxis Mitglied (nicht mehr bloßes Exemplar) der Gattung, die freilich anfangs mit der jeweils vorhandenen Gemeinschaft unmittelbar und als völlig identisch gesetzt wird. Das entscheidend Neue dabei ist, daß die Zugehörigkeit zur Gattung, wenn sie auch der Regel nach naturhaft – durch Geburt – entsteht, doch durch bewußt gesellschaftliche Praxis, schon durch Erziehung (im weitesten Sinne genommen) ausgebildet und bewußt gemacht wird, daß diese Zugehörigkeit in der gemeinsamen Sprache ein eigenes| gesellschaftlich geschaffenes Organ ausbildet etc.“ (Lukács 1986, 245f). Oder mit Marx gesprochen: „Der Mensch ist im wörtlichsten Sinn ein zoon politikon, nicht nur ein geselliges Tier, sondern ein Tier, das nur in der Gesellschaft sich

vereinzeln kann“ (Marx 1961a (MEW 13), 616) (Lukács 1986, 247). In Konsequenz bedeutet dies, dass sich nicht nur die Menschheit als solche immer mehr von der Natur – ohne jemals aus der Natur heraustreten zu können – emanzipiert, freier wird, sondern auch die Einzelne. Sie ist nicht mehr bloß ein Exemplar der Gattung Mensch, sondern Mitglied derselben. Diese Mitgliedschaft ist nicht frei wählbar, sie ist qua Geburt besiegelt, sie lässt sich jedoch reflektieren, das Individuum kann sich unter Umständen freier zu seinem oder ihrem Mensch-Sein verhalten. So „bringt die Entwicklung der Gesellschaftlichkeit hinsichtlich des Zusammenwirkens der Menschen immer stärker eine Zentrierung der gesellschaftlichen Impulse und Gegenimpulse zu bestimmten Arten der Praxis, zu teleologischen Setzungen mit denen ihnen zugrunde liegenden Alternativen auf das Ichbewußtsein der Einzelmenschen, die zu handeln haben, hervor. Man kann sagen: Je entwickelter, je gesellschaftlicher eine Gesellschaft ist, je stärker in ihr das Zurückweichen der Naturschranke praktisch zum Durchbruch kommt, desto ausgeprägter, vielseitiger und entschiedener äußert sich diese Zentrierung der Entscheidung auf das Ich, das die jeweilige Tat zu vollziehen hat“ (Lukács 1986, 246), und weiter der Hinweis auf die historische Bedingtheit dieser Möglichkeiten: „Man pflegt dabei bloß zu übersehen, daß diese Zentrierung der Entscheidungen auf die Einzelperson nicht in deren immanenter Entwicklung ihre reale Wurzeln und Triebkräfte hat, sondern im Immergesellschaftlicherwerden der Gesellschaft. Je mehr Entscheidungen der Einzelmensch zu treffen hat, je vielseitiger diese sind, je weiter sie von ihrem unmittelbaren Ziel entfernt sind, je mehr die Verbindung mit diesen auf komplizierten Zusammenhängen von Vermittlungen beruht, desto mehr muß der Einzelmensch in sich eine Art System der Bereitschaft für diese mannigfachen und unter sich oft heterogenen Reaktionsmöglichkeiten ausbilden, wenn er sich in diesem Komplex von immer zahlreicheren und vielfältigeren Verpflichtungen erhalten will“ (ebd.).

Wie bereits deutlich sein sollte, ist der Mensch jedoch nicht abstrakt in seinem oder ihrem Ich-Sein auf sich selbst zurückgeworfen. Jeder Mensch ist in seinen oder ihren Entscheidungen eingebettet in seine oder ihre Positioniertheit innerhalb der menschlichen Gesellschaft. Jede „einzelne praktische Entscheidung [hat] an sich zugleich Elemente und Tendenzen der bloßen Partikularität. Der Mensch arbeitet z.B., um ganz unmittelbar seine ganz partikularen Bedürfnisse (Hunger etc.) zu befriedigen, seine Arbeit hat jedoch, wie wir gesehen haben, sowohl in ihrem Vollzug, wie in ihrem Ergebnis Elemente und Tendenzen der

Gattungsmäßigkeit“ (Lukács 1986, 247).⁸⁵ Die Entwicklung der Gattungsmäßigkeit ist in der Geschichte der Menschheit Folge des Wesens der Arbeit und des damit angestoßenen Zurückweichens der Naturschranke. Diese Entwicklung stellt jedoch keine lineare Entwicklung dar, das Zurückweichen der Naturschranke bereitet lediglich den Grund für die Möglichkeiten einer Realisierung derselben. „Die Stummheit der Menschengattung wird zwar gleich in den Uranfängen der Gesellschaft gekündigt. Sie artikuliert sich jedoch nur sehr allmählich, ungleichmäßig und widerspruchsvoll, denn es handelt sich ... darum, daß sie erst im Laufe der Integration der Gesellschaft zu immer größeren, entwickelteren (gesellschaftlicheren) Einheitsformen objektiv wie subjektiv ihre wahren Bestimmungen entfalten kann. Im Laufe dieses Weges sind oft verschiedene Stufen der Gattungsmäßigkeit in den Gesellschaften simultan vorhanden: die herrschende repräsentiert in ihrem Sein die gerade erreichte Stufe, zugleich aber sind in ihr Spuren der überwundenen vorhanden, auf welche sich die Praxis vieler Menschen in mannigfacher Weise orientiert, und es gibt nicht wenige Fälle, in denen zukünftige Formen sogar die Verwirklichung der Gattungsgemäßheit als Perspektive zeigen“ (ebd., 248).

Bevor hier nun auf die aktuelle Stufe der Entwicklung eingegangen werden kann, müssen noch die zwei Pole teleologischer Setzungen beleuchtet werden. Ist es zwar jedes Mal ein konkreter Mensch, der oder die diese teleologische Setzungen vollzieht, steht diese konkrete Person, jedoch unmittelbar in einer bestimmten Gesellschaft in unterschiedlichen Positionen, die nicht nur Erfahrungshorizont dieser Person bilden, sondern damit auch – gewollt oder nicht – bestimmte Interessen verfolgen. Das bedeutet, die jeweilige gesellschaftliche Totalität, die durch die Produktionsverhältnisse, wie Marx (1977 (MEW 04), 130) schreibt, gebildet wird, prädisponiert die Möglichkeiten der Handlungen einzelner Menschen. Durch diese Prädisponierung unterwirft sich die Totalität die einzelnen Individuen, die nur ein Auslangen finden können, wenn sie genügend angepasst sind, um – gewollt oder nicht – ihre Rollen in diesem System der vorherrschenden Regeln und Normen zu performen. In Lukács' Worten: „[z]ugleich sind aber sämtliche Alternativen, in denen der Mensch seine Entscheidungen trifft, Produkte jenes gesellschaftlichen hic et nunc, in dem er zu leben und zu wirken hat; es sind jedoch nicht bloß die Fragen, auf die er jeweils antwortet, von dieser gesellschaftlichen Umwelt gestellt, auch jede solche Frage hat immer einen konkret gesellschaftlich determinierten

⁸⁵ Lukács gibt hier jedoch zu bedenken, dass diese Entwicklung der Gattungsmäßigkeit keine „abstrakt-allgemeine Richtschnur für alle Einzelfälle machen“ (Lukács 1986, 249) sollte. Die Konkretheit des Einzelnen wird durch die verschiedensten Umstände bestimmt, ob eine Realisierung der Gattungsmäßigkeit möglich ist, hängt demnach nicht nur von der geschichtlich-gesellschaftlichen Möglichkeit ab. Gleichzeitig muss jedoch ebenso klar sein, dass sich die „Menschengattung ... nie vollständig verwirklichen [könnte], wenn in den Einzelmenschen keine parallele Trendlinie in der Richtung des Fürsichseins gesellschaftlich notwendig laufen würde“ (ebd.).

Möglichkeitsspielraum von realen Antworten“ (Lukács 1986, 403). So kann beispielsweise eine einzelne Sklavin nicht frei darüber entscheiden, ob sie ihr Dasein als Sklavin fristen möchte, ob sie sich ihrer Rolle freiwillig hingibt oder nicht, sie hat ihre Rolle zu verwirklichen.⁸⁶ Spielt sie sie nicht, wird sie mit den verschiedensten Mitteln gefügig gemacht oder ermordet. Oder ein etwas subtileres Beispiel: Unter Strafe der sozialen Ausgrenzung und der Verachtung müssen Frauen, wie Männer ihre Rolle als bestimmt ver-geschlechtliches Wesen einnehmen. Nehmen sie diese Rolle nicht ein, werden sie im Netz der Normen mit Nicht-Anerkennung bestraft, werden sie an den Rand der Gesellschaft gedrängt, bis hin zu sozial oder unter Umständen physisch ermordet.

„Es ist nun klar, daß die Produktion selbst, obwohl sie aus teleologischen Setzungen der einzelnen Menschen entspringt und sich in ihnen, durch sie reproduziert, ihnen gegenüber eine undiskutable, objektiv seinsmäßige |Selbständigkeit erhält. Sie ist den Einzelaktionen der Menschen gegenüber eine unabänderliche Wirklichkeit, die, um wieder mit Marx zu sprechen, jene Umstände zentral verkörpert, unter denen die Menschen ihre Geschichte selbst machen. Sie kann deshalb nur auf einem gesamtgesellschaftlichen Niveau wesentliche Änderungen erfahren, auch diese nur dann, wenn die immanente Entwicklung der Ökonomie selbst solche objektiv möglich macht“ (ebd., 286f).

Erst in der Entwicklung der spezifisch menschlichen Arbeit hat der Mensch sich selbst zum Menschen gemacht, hat sie sich aus dem unmittelbaren Verhaftetsein in der Natur herausgearbeitet, mit der Sprache hat die Menschheit sich ein Organ der Kommunikation und der Erinnerung durch Verallgemeinerung geschaffen. Erst dadurch konnte sich in Folge ein Bewusstsein entwickeln, welches in der Entwicklung der Sprache weitgehend unabhängig zur Realität verhalten kann, obgleich auch in der Sprache immer diese Realität mitverhandelt wird. Das in der Sprache verhandelte ist zunächst vor allem mit der jeweiligen Praxis der Sprechenden verbunden. Die Wörter entwickeln sich nicht bloß in der mehr oder minder neutralen Anschauung einer gegebenen Welt, dem Subjekt kommt dabei vielmehr „eine aktive, initiative Rolle“ zu: „ohne teleologische Setzung keine richtige, praktisch belangvolle Wahrnehmung, Abbildung, Erkenntnis der Objektwelt. Erst die auf den Gebrauch, auf die Veränderung der Objektwelt gerichtete teleologische Setzung bringt jene Auswahl aus der extensiven wie intensiven Unendlichkeit der Naturgegenstände und -prozesse hervor, die ein

⁸⁶ In *Geschichte und Klassenbewußtsein* (2013b (1923), 223f) redet Lukács in diesem Zusammenhang vom zugerechneten Klassenbewusstsein und verweist auch auf Marx' „sehr wichtige[n] Kategorie der >>ökonomischen Charaktermaske<<“ (ebd., 224).

Verhalten der Praxis zu ihnen ermöglicht. [...] Die teleologische Setzung bringt nicht nur eine Begrenzung, eine Auswahl im Abbilden hervor, sondern darin – und darüber hinaus – ein konkretes Gerichtetsein auf jene Momente des Ansichseienden, die durch sie in die gewünschte Relation, in den geplanten Zusammenhang etc. gebracht werden sollen und können“ (Lukács 1986, 351). Lukács verdeutlicht diesen Gedanken anhand eines Beispiels. So meint er, dass denselben Wald jeweils eine Jägerin, eine Holzfällerin oder eine Pilzsuchende rein spontan verschieden wahrnehmen. Der Blick der Jägerin gilt in diesem Wald eventuell angefressene oder abgewetzte Baumrinden, Fußspuren am Boden, geknickten Ästen, während die Pilzsucherin intensiv den Boden durchforstet, um im feuchten Gestrüpp ihr Gesuchtes zu entdecken. Der Wald selbst, die Totalität dieser Welt bleibt hierbei je dieselbe. Es ändern sich lediglich jeweils die Aspekte, von denen aus die inhaltliche und formale Auswahl der Vorstellungen von diesem Wald stattfindet. Dies Beispiel weitergedacht, wird der Fokus der jeweiligen Praxis verschiedene Begriffe für verschiedene Umstände dieses Waldes hervorbringen. Wird die Holzfällerin möglicherweise den Wald nach der Beschaffenheit des Holzes der verschiedenen Baumarten kategorisieren, die Jägerin eher nach den Lebensräumen der gejagten Objekte, usw.. In der Praxis ergibt sich so im Blick auf die jeweils konkrete Welt „eine Verschiebung der Wichtigkeitsakzente“ (ebd., 352). Eine solche Verschiebung der Wichtigkeitsakzente spielt nicht nur bei der Be-Handlung der Welt eine wichtige Rolle, sondern auch in der Verallgemeinerung, die der Sprache – wie gezeigt wurde – in der Kategorienbildung wesentlich inhärent ist. Im Alltag treten diese aus den teleologischen Setzungen stammenden perspektivisch-gerichteten Verallgemeinerungen in den Hintergrund, bleiben unterbestimmt oder unreflektiert, dennoch bilden sie, bilden die Wörter, die Kategorien den Grund auf welchem die einzelnen Menschen ihre eigenen Setzungen proflektieren, das heißt vorüberlegen. Aus der ideellen Sphäre der Sprache erwächst so spontan eine ideologische Perspektivität, die oftmals im Alltag kaum Probleme bereitet, jedoch so normiert normierend wirkt. So bewahren sich in der Sprache vergangene Praxen auf und konservieren so – unter Umständen des Immergesellschaftlicherwerden der Gesellschaft – mehr und mehr Verhaltensnormen. Die Sprache wird so zum ontologisch ersten Ort der Ideologie.

Ideelles und Ideologien werden also durch eine komplexe Totalität geformt, aber so auch einsichtig. Wenn Lukács von Ideologie spricht, so will er diesen Begriff „nicht im Sinne des heute allgemein üblichen irreführenden Wortgebrauchs [verstehen] (etwa als von vornherein falsches Bewußtsein über die Wirklichkeit), sondern so, wie Marx sie im Vorwort zu >>Zur Kritik der Politischen Ökonomie<< bestimmt hat, nämlich als Formen, >>worin sich die

Menschen dieses Konflikts<< (nämlich der aus den Grundlagen des gesellschaftlichen Seins aufsteigenden) >>bewußt werden und ihn ausfechten<<“ (Lukács 1984, 10). Ideologie wird bei Lukács zunächst einmal als Ort bestimmt. Ein nicht vorhandener Ort, der virtuell und daher real wirkt. Dieser Ort wird zunächst als ideeller begriffen, als „Form der gedanklichen Bearbeitung der Wirklichkeit, die dazu dient, die gesellschaftliche Praxis der Menschen bewußt und aktionsfähig zu machen“ (Lukács 1986, 398). Er entsteht, so Lukács, „unmittelbar und notwendig aus dem gesellschaftlichen hic et nunc der in der Gesellschaft gesellschaftlich handelnden Menschen“ (ebd.). In diesem weiten Ideologiebegriff reflektiert die Praxis in die zur Praxis gehörenden Ideen, sie spiegelt sich in ihnen gleichsam zurück. Die Ideologie entsteht demnach genau so spontan, wie der >Wald< des oder der Pilzesuchenden oder der Jägerin entsteht. Er/Sie steht schon mitten in dieser – in ihrer Totalität für alle gleichen – Welt, die Ideologie entsteht darin als Versuch ihre je eigene Praxis zu formulieren, je nach Perspektive der Praxis als Form der gedanklichen Bearbeitung dieser Welt.

Mit der Entwicklung von Klassen entstanden in der alltäglichen Praxis von Gesellschaftsmitgliedern nun Interessen, die nicht mehr nur individuell und darum aufs Ganze bezogen waren, sondern hinter denen sich ganze Menschengruppen sammelten. Der vergesellschaftete Mensch hat also nicht mehr nur solcher Interesse an seinem Mensch-Sein, sondern ebenso als gesellschaftlich-positionierter Mensch. Das Individuum partikularisierte dadurch. Davor, so argumentiert Lukács mit Marx, war das Bewusstsein der Menschen ein relativ homogenes, „bloßes Herdenbewußtsein“ (Marx 1983 (MEW 03), 31) (Lukács 1986, 419). Mit den Klassenspaltungen der Gesellschaften formulierten schließlich ganze Menschengruppen ähnliche ökonomische und soziale Interessen, die aus ihrer positionierten Praxis entstanden. Die Ideologie im engeren oder gesellschaftlich späteren Sinne entsteht also im Versuch eine Welt zu begreifen, die von sozialen, politischen, ökonomischen Konflikten geprägt ist. Lukács formuliert dies sogar noch stärker: „solange irgendein Gedanke bloß das Denkprodukt oder die Denkäußerung eines Einzelnen bleibt, mag der Gedanke noch so wertvoll oder wertwidrig sein, kann er doch nicht als Ideologie betrachtet werden“ (ebd., 397). Ideologie bezeichnet hiermit in erster Linie nicht eine Lüge oder eine individuell richtige oder falsche Ansicht, oder vielleicht sogar eine richtige oder falsche „wissenschaftliche Hypothese, Theorie etc.“ (ebd., 400). Die Frage der Ideologie ist zunächst nicht, ob eine Ansicht, eine Theorie richtig oder falsch sich auf die Welt bezieht, sondern welche Interessen sie in einer konflikthaften Welt ausdrückt. Somit kann jede Ansicht zur Ideologie werden (ebd.), nämlich dann wenn dieser (gedankliche) Ausdruck, wenn die „juristischen, politischen, religiösen,

künstlerischen oder philosophischen“ (Lukács 1986, 400). Gedankeninhalte Ausdruck sozialer, ökonomischer und/oder politischer Konflikte werden: „Erst nachdem sie theoretisches oder praktisches Vehikel zum Ausfechten gesellschaftlicher Konflikte geworden ist, mögen diese größere oder kleinere, schicksalhafte oder episodische sein, kann sie [diese oder jene Theorie, diese oder jene Ansichten, MD] zu einer Ideologie werden“ (ebd.) In solchen Kämpfen, wie Lukács meint, entwickelte der ursprünglich neutral gebrauchte Begriff der Ideologie – als Lehre von Ideen – auch seine pejorative Konnotation. Die pejorative Konnotation ergibt sich aus der geänderten Funktion von Theorien, Ansichten, Hypothesen und so weiter. Die Logik, der Grund der Aussage ändert sich, so Lukács. Im Vordergrund steht nicht mehr die Wahrheit oder Falschheit eines gedanklichen, sprachlichen Ausdrucks, sondern das damit artikulierte Interesse einer gesellschaftlichen Gruppe: „Das ist geschichtlich unschwer einzusehen. Die heliozentrische Astronomie oder die Entwicklungslehre im Bereich des organischen Lebens sind wissenschaftliche Theorien, sie mögen richtig oder falsch sein, sie selbst sowie ihre Bejahung oder Verneinung machen an sich noch keine Ideologie aus. Erst als nach dem Auftreten Galileis oder Darwins die Stellungnahmen zu ihren Anschauungen Kampfmittel zum Ausfechten gesellschaftlicher Gegensätze wurden, sind sie – in diesem Zusammenhang – als Ideologien wirksam geworden“ (ebd., 401). Auch wenn Darwin an vielen Orten seiner Theorien im Wesentlichen Malthus‘ Ansichten zur viktorianischen Gesellschaft ins Tierreich verlegte, so schuf er zunächst doch einfach eine wissenschaftliche Arbeitshypothese oder wissenschaftliche Theorien, die die Entwicklung von Tierarten erklären. Diese Theorien mögen nun gänzlich oder zum Teil richtig oder falsch sein, sie hatten zunächst noch nicht die Funktion gesellschaftliche Kämpfe auszutragen. Erst in Folge des Sozialdarwinismus, d.h. als Darwins Einsichten wieder zurückverlegt wurden als Erklärungen für menschlich-gesellschaftliche Prozesse, wurde der Darwinismus – als Sozialdarwinismus – mit der Funktion einer Ideologie betraut (vgl. ebd.). Dies muss, so Lukács, nicht unbedingt ein bewusster Prozess, oder gar eine bewusste Setzung sein, „das Hinüberwachsen eines Gedankens ins Ideologische kann einen Weg durch mannigfache Vermittlungen gehen, auch so, daß erst im Vermittlungsprozeß diese Umwandlung zur Tatsache wird“ (ebd.). Lukács versteht Ideologie damit wesentlich als Funktionsweise von zunächst gedanklichen Äußerungen. „Was wirklich Ideologie ist, läßt sich deshalb nur aus ihrer sozialen Wirksamkeit, aus ihren sozialen Funktionen begreifen“ (ebd., 413). Zwischen Ideologie und solch (wissenschaftlichen) Weltansicht, wissenschaftlich reflektierter „Weltanschauung“ (ebd., 383) besteht allerdings nur eine analytische Trennung, in der Realität vermengen sich Ideologie und Weltanschauung zu einem Konglomerat von

Hypothesen, Fragmenten und Leitsätzen aus aktuellen oder vergangenen Ideologien und Weltanschauungen.

Daraus zieht Lukács aber nicht den Schluss, Wissenschaft habe oder könne interesseloser Objektivismus sein. Er macht deutlich, dass „jeder vergegenständlichte Akt ... letzten Endes durch Bedürfnisse, Interessen, etc. ausgelöst wird“ (Lukács 1986, 382). „Die vollendete >>Interessenslosigkeit<< des Gelehrten ist in dieser Allgemeinheit ein bloßes Dogma der Kathederkonventionen“ (ebd., 383). Ihm geht es also nicht um eine nicht-erreichbare Interessenlosigkeit, nicht um Ideologie-freie, objektivistische Erkenntnis, die es nicht geben kann: Ideologien entstammen einer jeweiligen Perspektive auf die Welt, eine perspektivlose Weltsicht kann es nicht geben. Vielmehr meint Lukács, dass mitunter Parteilichkeit durchaus ein höheres Niveau an Objektivität, an einer adäquateren Erkenntnis eines Objekts, erreichen kann als ein purer Objektivismus, der sich seiner Parteilichkeit oft nicht bewusst ist. Solch eine Ansicht setzt nicht nur voraus, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit so etwas wie Objektivität kennt,⁸⁷ sondern auch, dass gesellschaftliche Konflikte in einer Gesellschaft objektiv vorhanden sind. Diese Objektivität meint nicht, dass sie ohne Zutun menschlicher Praxis vorhanden sind, sondern dass diese gesellschaftlichen Konflikte tatsächlich – ob sie bewusst sind oder nicht – aufgrund der spezifischen Art und Weise wie die Gesellschaft als Totalität organisiert ist, unweigerlich zu bestimmten Konflikten führt. Früher wurde schon auf den Stellenwert der Praxis in Lukács' Begriff der Wahrheit hingewiesen. Die Praxis dient der Erkenntnis als „Wahrheitskriterium“ (Lukács 1963a, 358). In seiner Ästhetik schreibt er: „In der Arbeit muß also der Unterschied des Wesentlichen und Unwesentlichen bereits objektiv hervortreten, er muß sich, so wie er objektiv ist, im menschlichen Bewußtsein widerspiegeln“ (ebd.). In der Ontologie spezifiziert er: „Die Praxis, vor allem die im Stoffwechsel der Gesellschaft mit der Natur, erweist sich auf diese Weise, wie es der Marxismus immer betont hat, als das Kriterium der Theorie. Um jedoch diese, im historischen Sinne richtige Auffassung jeweils richtig anwenden zu können, darf das Moment der historischen Relativität nie außer Acht gelassen

⁸⁷ Lukács diskutiert in mehreren Werken Hegels Kritik an Kants Unerkennbarkeit eines Dings an sich. Hegel wendet ein, dass das Ding an sich nur eine Abstraktion ist, die allein ein Erkenntnissubjekt vollziehen kann. Sobald von dieser Abstraktion abgesehen wird, erscheint jenes Ding, wird es einsichtig. Objektive Erkenntnis eines Dinges, eines Sachverhaltes heißt demnach nicht völlige Unabhängigkeit von einem Erkenntnissubjekt, sondern mehr eine Erkenntnis von einer Ganzheitlichkeit eines Dinges. Erkenntnis über die mannigfaltigen Gründe eines Dinges, wie es entsteht, welche Gesetze und Tendenzen auf es wirken, wie es sich unter bestimmten Umständen und so weiter verhält. Solch eine Erkenntnis zielt auf Erkenntnis einer Totalität eines Dings ab, kann daher nur immer weiter annähernd erkannt werden. Dies mag Lukács Erkenntnistheorie allzu abstrakt neukantianisch zu verkürzen, für eine ausführliche Darlegung siehe *Geschichte und Klassenbewusstsein* (Lukács 2013b (1923), 133ff) oder die Ontologie (vgl. ua., Lukács 1984, 515-690).

werden. Eben weil auch die gesellschaftliche Entwicklung der Menschheit ein irreversibler Prozeß ist, kann dieses Kriterium auch nur eine prozeßhafte Allgemeingültigkeit, eine Wahrheit nur jeweils *rebus sic stantibus* beanspruchen (Lukács 1986, 16). Anders als ein allzu einfacher Pragmatismus bestimmt Lukács so ein zweites Moment der Wahrheit. Wahre Erkenntnis entstammt ebenso aus der Erkenntnis der (prozessierenden) Totalität. Die Totalität als Ganzes wird jedoch – eingedenk gesellschaftlicher Praxis als partikuläre Perspektive einsichtig, als Perspektive innerhalb dieser Konflikte.

Wenn also der Ideologie im engeren Sinn nicht mehr das Kriterium der Wahrheit und Falschheit zugrunde liegt, so bedeutet dies nicht, „die Ablehnung der erkenntnistheoretischen Maßstäbe in der Ideologienfrage nunmehr, ins entgegengesetzte Extrem verfallend, als reine gedanken- und ideenlose Pragmatik aufzufassen“ (ebd., 435). Wird die Ideologie also von Lukács zunächst nicht als Seinsart gedanklicher Verarbeitung der Wirklichkeit verstanden, sondern als Funktionsweise von Theorien und Wissen, so unterliegen Ideologien nicht dem Maßstab von Richtigkeit und Falschheit, wie wissenschaftliche oder weltanschauliche Idee (als protowissenschaftliche Verarbeitung von Welt), sondern der Frage, welchen gesellschaftlichen Gruppen, welche Ideen zum Vorteil gereichen oder welchen Gruppeninteressen diese oder jene Ideen zuwiderlaufen. Die Frage der Ideologie wäre demnach: *cui bono?* – wem nützt dies? Die Frage der Ideologie wäre also auch eine Frage der Effektivität der Idee in der Überzeugung anderer Gesellschaftsmitglieder das jeweils eigene Gruppeninteresse als überzeugend oder vielleicht nur bindend zu erfahren. Diese Effektivität und die Frage des Nutzens beschreibt jedoch nur die eine Hälfte der Theorie der Ideologie bei Lukács. Würde dies alleine gelten, wäre der Marxismus nichts anderes als ein Stalinismus,⁸⁸ der alles unter die Taktik der Ideologie unterwirft. Als zweites Kriterium der Ideologie setzt Lukács fest, „welche Dauer eine solche Lösung haben wird und kann“ (ebd., 437).

Dieses vielleicht etwas überraschende Kriterium verlangt Erklärung. Was meint Lukács hier mit Dauer? Was soll hier überdauern können? Meint Lukács damit, dass die Kraft der Wahrheit

⁸⁸ So kritisiert Lukács „die von Stalin inaugurierte Priorität der Taktik“ (Lukács 1984, 271), die „nur allzu oft rein willkürliche, für den allgemeinen Weg höchst problematische Stellungnahmen fördern.... Die Forderung zu einer realen Rückkehr zu Marx, was einen radikalen Bruch mit den bürokratischen Traditionen des Stalinismus bedeutet, muß also auch hier gestellt werden“ (ebd.). Lukács wirft Stalin vor, die Marx’schen Kategorien dogmatisch als ewige Wahrheiten auf geschichtliche und gesellschaftliche Ereignisse angewandt zu haben. Bei der Auswahl der Dogmen setzte sich vor allem die eigene Klassenlage des Stalinismus durch. Diese Klassenlage beschreibt Lukács als „Citoyentum“ (ebd., 237), als sich verselbstständigte Staatsbürokratie. Gleichzeitig müssen jene Wahrheitstheorien, zB des „Empiriokritizismus“ oder des „Pragmatismus“ (Lukács 1984, 341) ebenso dahingehen kritisiert werden, wenn sie „die Wahrheit durch praktisch-unmittelbare Zielsetzungen zu ersetzen versuchen“ (ebd., 341). So auch manche Spielarten des Konstruktivismus.

sich schon durchsetzen wird und über kurz oder lang ideologisch-pragmatische Ideen schon auf den Müllhaufen der Geschichte werfen wird? Für Lukács könnte eine wissenschaftliche Theorie nur dann sich als richtig oder falsch erweisen, wenn sie im Lebensvollzug einen Nutzen für die Menschheit besitze. Mit Werner Heisenberg argumentiert Lukács, dass der Mensch selbst „in der Naturwissenschaft“ nicht die „Natur an sich“ erforscht, sondern sich vielmehr „die der menschlichen Fragestellung ausgesetzte Natur, und [daher] der Mensch auch hier wieder sich selbst“ (Lukács 1986, 387) begegnet. Wahrheit und Falschheit sind daher keine objektiven Kategorien, die Theorien als Eigenschaften anheften, vielmehr sind Theorien nur für den Menschen bzw. genauer für den internen Lebensvollzug der Totalität, deren Teil die Menschen sind, wahr oder falsch.

Es überrascht daher wenig, dass im Bereich der Ideologie der radikale Bezug auf den Menschen nicht fallen gelassen wird. Indem Ideologien Ausdruck und Möglichkeit der Bewußtwerdung von gesellschaftlichen Konflikten sind, schwingen mit diesen immer auch Entwürfe einer Welt mit. Ideologien selbst sind daher inhärent praktisch im Sinne Lukács. So bewahren sie in sich Weltentwürfe. Gleichwohl warnt Lukács davor die Möglichkeit und Gestaltungsspielräume teleologischer Setzungen zu hypostasieren. Denn obgleich die gesellschaftliche Entwicklung sich nur durch teleologischen Setzungen verwirklicht, so sind es doch nur Kausalketten, die damit angestoßen werden. Welche Wirkungen die angestoßenen Kausalketten zeitigen ist von den teleologischen Setzungen nicht vollständig determiniert. Sie zeitigen nicht notwendigerweise die gesetzten Wirkungen. „Wenn wir nun diese Prozesse näher betrachten, so müssen wir nochmals feststellen, daß sie, obwohl sie notwendig aus teleologischen Setzungen entstanden sind, als gesellschaftliche Prozesse keinerlei teleologischen Charakter besitzen. Der gesellschaftliche Prozeß selbst besteht aus Kausalreihen, die zwar von teleologischen Setzungen in Gang gebracht wurden, die aber, wenn einmal zu Wirklichkeit geworden, ausschließlich als Kausalitäten wirksam sein können. Indem nun die gesellschaftliche Arbeitsteilung immer kompliziertere Beziehungen schafft, entstehen Entäußerungen (Vergegenständlichungen), die für konkrete Zwecke geeignet oder ungeeignet sind, und die Kausalität des Prozesses verleibt sich die ersteren ein, eliminiert die letzteren, beides allerdings nur in einer tendenziellen Weise“ (ebd., 464). So ist der Inhalt von Ideologien janusköpfig. Einerseits „wird ihr Inhalt von den (wirklichen oder eingebildeten) Lebensbedürfnissen des Einzelmenschen bestimmt, andererseits ist die Intention ihres Ausdrucks theoretisch wie praktisch darauf gerichtet, den so entstehenden persönlichen Akt als [Verwirklichung von etwas gesellschaftlich Seinsollendem hinzustellen“ (ebd., 464f).

Der entstehende persönliche Akt wird also zur Verwirklichung von etwas gesellschaftlich Seinsollendem. Wenn auch dieses gesellschaftlich Seinsollende durch teleologische Setzungen verwirklicht wird, so entspringt er nicht einer echten teleologischen Setzung. Das bedeutet, dass gesellschaftliche Entwicklungen (auch) einer anderen Logik folgen und nicht nur die Folge von individuell teleologischen Setzungen sind. In seiner Chvostismus-Studie (Lukács 2016 (1925)) (Lukács 2018 (1925)), in der er seine Frühschrift *Geschichte und Klassenbewusstsein* zu verteidigen sucht, bezeichnete er das Klassenbewusstsein als zugerechnet. Das Wissen des Klassenbewusstseins entstammt nicht der empirischen Forschung, ist nicht die Zusammenfassung oder der Durchschnitt des Bewusstseins, jener Menschen einer Klasse, sondern bezeichnet die aus der Stellung der Klasse im Gesamtgefüge sich ergebenden Interessen. Obgleich also die Menschen, wie Lukács Marx versteht, ihre Geschichte selbst machen, so machen sie diese nicht aus freien Stücken und auch nicht unter selbstgewählten Umständen. Menschen knüpfen nicht nur an ein geschichtlich Gegebenes an, sie sind auch in ihren Taten nicht grundsätzlich frei, sie machen ihre Geschichte eben nicht aus freien Stücken. Sie machen diese Geschichte auch nicht notwendigerweise mit einem richtigen Bewusstsein darüber, ihre Taten sind relativ unabhängig von dem was die Menschen bewusst denken. Sie sind doch gewissermaßen dazu verdammt, einer geschichtlichen Entwicklung zu folgen. Sie sind je nach gesellschaftlicher Stellung dazu genötigt, die Interessen der eigenen gesellschaftlichen Position zu verwirklichen.⁸⁹ Diese geschichtliche Entwicklung folgt keinem Plan eines göttlichen Demiurgen. Immer wieder betont Lukács, dass diese geschichtliche Entwicklung eine nicht-teleologische ist, sie hat kein gesetztes Ziel, und doch treibt sie in eine bestimmte Richtung. Lukács beschreibt diese Richtung mit Marx als das Zurückweichen der Naturschranke. Aufgrund des technischen Fortschritts ist die Menschheit immer weniger abhängig von natürlichen Umständen, vielmehr weiß sie Naturgesetze immer mehr einzusetzen für ihre eigene Bedürfnisbefriedigung, insofern sind die Menschen als Gesamtheit freier sich selbst zu bestimmen.

Dies bedeutet für Lukács jedoch nicht, dass die Geschichte eine gleichförmige, stetige Entwicklung vollzieht, als ob es keine Rückschläge, Sprünge oder Umwege gäbe.⁹⁰

⁸⁹ Zur Vertiefung: Saulius Jurga bespricht im *Jahrbuch der Internationalen Georg-Lukács-Gesellschaft* das Verhältnis dieser objektiven Positionen zu Handlungen: From Imputation to Action. Lukács Normative and Dialectical Subject of Praxis (Jurga 2018).

⁹⁰ Die Tatsache eines technischen Fortschritts bedeutet nicht, dass die Antwort der Menschen auf diesen eine je zustimmende ist. Der technische Fortschritt und die damit sich verändernde Lebensweise können auch Angst machen, so dass mehr oder weniger Individuen mehr oder weniger Widerstand gegen diesen doch unaufhaltsamen technischen Fortschritt leisten.

Teleologische Setzungen einzelner Menschen sind so immer eingesponnen in das Netz einer geschichtlich-ökonomischen Entwicklung. „Freilich muß auch dies gesellschaftlich-geschichtlich konkret verstanden werden, und das stellt eine untrennbar zusammengehörige Verdopplung dar: Vor allem setzt sich das ökonomisch-sozial Notwendige, das Wesen im historischen Prozeß durch: alle Entscheidungen und Taten, seien sie genial oder stümperhaft, ehrlich oder verbrecherisch, können bloß beschleunigend oder auf Umwege lenkend auf ihn einwirken“ (Lukács 1986, 438).

Die Diskrepanz, die sich nun zwischen der Möglichkeit teleologischer Setzungen und der gesellschaftlicher Verfügtheit ergeben hat, schafft eine Tendenz dahin, dass die Menschheit sich aus seiner stummen Gattungsmäßigkeit herausarbeitet, dass die Menschheit nicht mehr blinden, oder stummen Gesetzen gehorchen muss – auch wenn sie nie endgültig der natürlichen Bedingtheit entkommt. Die Produktivkräfte sind jedoch soweit schon entwickelt, dass die gesamte Menschheit ohne Hunger und materieller Not leben könnte. Die Produktionsverhältnisse, konkret die zurzeit wirkende Gesellschaftsformation, hält die Menschheit jedoch noch in einer Unfreiheit. Lukács prägte für diese Unfreiheit den Begriff der Verdinglichung. Aus dieser Verdinglichung, dieser Verfügtheit heraus führt nur „ein energischer und einheitlicher Willensakt, also eine echte Aktivität“ (ebd., 452), ein kollektiver Akt der Selbstbemächtigung. Inwieweit der Mensch in den wirkenden gesellschaftlichen Verhältnissen noch verfügt, unfrei ist, wird noch darzulegen sein. Hinzuweisen ist hier jedoch noch darauf, dass diese Ontologie des gesellschaftlichen Seins als Entwicklung in der Geschichte ein ethisches Moment beinhaltet. Hans Jörg Sandkühler hat darauf hingewiesen: „in Lukács’ Worten selbst: „Die Einsicht in die dialektische Widersprüchlichkeit von Erscheinung und Wesen [der Gattungsmäßigkeit, MD] eröffnet nämlich die Perspektive eines gesellschaftlichen Seins, in welchem die Zufälligkeit des biologischen und gesellschaftlichen Seins nur als individuelle Lebensaufgabe, als Lebensproblem des Einzelnen gesellschaftlich existieren wird: nämlich aus seiner Einzelheit eine echte Persönlichkeit, aus seiner partikularen Gegebenheit einen Vertreter, ein Organ der nicht mehr stummen Gattungsmäßigkeit zu formen“ (ebd., 296). Dieselbe Entwicklung, in der die Menschen sich zu Menschen machten, führt der Tendenz nach auch zu seiner Humanisierung – zu seinem Menschlich-Werden. Die Geschichte der Menschwerdung des Menschen, die Humanisierung ist (noch) nicht abgeschlossen. Noch verweilt der Mensch in seiner Vorgeschichte, wie Lukács an Marx anschließend schreibt: „Von der Entstehung der Arbeit (und damit der objektiven und subjektiven Seinsgrundlagen der Menschengattung) bis zum Kommunismus haben wir es also erst mit der Vorgeschichte dieses

Prozesses, der wirklichen Menschheitsgeschichte zu tun“ (Lukács 1984, 40). Erst muss sich der „Anfang seiner eigentlichen Geschichte als Menschen, ... in diesem Prozeß ..., in ihm sich selbst realisier[en]“ (Lukács 1986, 685). Wie weit ist dieser Prozess gediehen?

2.2. Der Mensch im Kapitalismus

Nun, als strukturierendes Moment des gesellschaftlichen Seins hat Lukács den Austausch der sich entwickelnden Menschen mit der Natur vorgestellt, das heißt ihre Art und Weise, die vorgefundene Natur so zu verändern, dass diese ihre Bedürfnisse befriedigen können. Als strukturierendes Moment wurde also – kurz gesagt – die sich entwickelnde spezifisch menschliche Arbeit⁹¹ bestimmt; eine Praxis, der teleologische Setzungen zugrunde liegen. Wenn Lukács hier der Arbeit als Praxis eine strukturierende Macht zuschreibt, dann deswegen, weil die Arbeit „vor allem genetisch der Ausgangspunkt für das Menschwerden des Menschen, für die Ausbildung seiner Fähigkeit“ (Lukács 1984, 620) ist. Mit der Entwicklung der Werkzeuge zur Bearbeitung der Natur setzte eine Dialektik der Naturvermittlung des Menschen ein, durch die der Mensch sich zunehmend aus seiner Naturhaftigkeit herausarbeitet. Mit zunehmender Effektivität der Arbeit entwickelte sich nicht nur eine Disposition zur Arbeit – im Vergleich von früheren nicht-sesshaften Gesellschaften, die bspw. Tierherden nachgereist sind – und damit auch ein Überschuss an nicht unmittelbar konsumierten Lebensmittel. In anderen Worten: Durch die Arbeit entwickelt sich der Mensch heraus aus der (ersten) Natur, während er sich damit in eine zweite Natur hineinarbeitet. Das strukturierende Moment der Arbeit bleibt. Die Stärke dieser Strukturierungskraft hängt jedoch unweigerlich von der Abhängigkeit der Menschen von der ersten oder zweiten Natur ab. Durch die gestiegene Produktivität war nicht nur die Entstehung unproduktiver Schichten – Priester und Klanvorstehende – möglich geworden, sondern es entwickelten sich auch notwendigerweise SoldatInnen, um den Reichtum gegenüber anderen innerhalb und außerhalb einer Gemeinschaft zu sichern. Die lebensnotwendige Praxis der Arbeit, der Transformation der Natur zur Reproduktion des biologisch-menschlichen Seins, wurde dadurch erweitert. „Das gesellschaftliche Sein hebt sich [dadurch] – historisch – aus der anorganischen und organischen Welt heraus, kann aber aus

⁹¹ „Durch das Faktum Arbeit selbst und durch ihre Folgen entsteht jedoch im gesellschaftlichen Sein eine vollkommen eigenartige Struktur. Denn, obwohl alle Produkte einer teleologischen Setzung kausal entstehen und kausal wirken, so daß ihre teleologische Genesis in den Wirkungen ausgelöscht zu sein scheint, so haben sie doch die nur gesellschaftlich vorhandene Eigenart, daß nicht nur sie selbst alternativen Charakters sind, sondern auch ihre Wirkungen, soweit sie den Menschen betreffen, ihrem Wesen nach Alternativen auslösen“ (Lukács 1984, 615f).

ontologischer Notwendigkeit diese ihre Basis nie verlassen. Das zentrale Vermittlungsglied, das auf diese Weise immer energischer über die bloße Naturhaftigkeit hinausgeht und doch in unaufhebbarer Weise in ihr wurzelt, ist die Arbeit“⁹² (Lukács 1984, 630). Mit der Entwicklung der Arbeit vergesellschaftet sich die Menschheit bislang im Weltmaßstab. Es entsteht eine immer komplexere Komplexität in der „[j]edes >>Element<<, jeder Teil ... ebenfalls ein Ganzes [ist, das bedeutet, dass] das >>Element<< ... immer ein Komplex mit konkreten, qualitativ spezifischen Eigenschaften, ein Komplex verschiedener zusammenwirkender Kräfte und Verhältnisse“ (ebd., 582) ist.

„In den späteren, entwickelteren Formen der gesellschaftlichen Praxis tritt daneben die Wirkung auf andere Menschen mehr in den Vordergrund, wobei diese Wirkung letzten Endes – freilich nur letzten Endes – eine Vermittlung zur Produktion von Gebrauchswerten bezweckt“ (Lukács 1986, 46). Neben die Arbeit treten Praxen, die Mitmenschen zur Arbeit befähigen, bewegen oder koordinieren sollen, aber auch Praxen, die neben der Arbeit die Organisation der Gesellschaft organisieren und aushandeln oder Praxen, die sich dem Genuss der Menschen verschrieben haben. Als Praxen, die sich aus der Arbeit herausentwickeln, behalten diese ihre Form. Lukács bestimmt daher die Arbeit als Urform einer jeden gesellschaftlichen Praxis, einer jeden Praxis liegen teleologische Setzungen zugrunde. Gleichzeitig warnt er jedoch davor „die spezifischen Züge der Arbeit ... ohne weiteres auf kompliziertere Formen der gesellschaftlichen Praxis [zu] übertragen“ (ebd., 56). Die Entwicklungen dieser verschiedenen Praxen zeichnet auch Lukács nicht en détail nach, er interessiert sich mehr für das grundlegende Verhältnis der verschiedenen Praxen bzw. komplexen Gefüge zueinander. Jede Praxis, einmal entstanden, entwickelt eigene Dynamiken und Regeln, die sich nicht (notwendigerweise) ableiten lassen aus den Praxen aus denen sie hervorgegangen sind. Vielmehr (aber eben nicht vollständig) bestimmt das Gefüge der menschlichen Gesellschaft, welche Tendenzen und Entwicklungen sich in den einzelnen Praxen durchsetzen können. Lukács nimmt hier einen Gedanken von Marx auf, wonach Menschen und Dinge erst durch die Position durch das Gefüge zu etwas Bestimmten werden: „Eine Baumwollmaschine ist eine Maschine zum Baumwollspinnen. Nur in bestimmten Verhältnissen wird sie zu Kapital. Aus diesen Verhältnissen herausgerissen, ist sie so wenig Kapital, wie Gold an und für sich Geld oder

⁹² Auch hier verweist Lukács (1984, 630) auf Marx: „Als Bildnerin von Gebrauchswerten, als nützliche Arbeit, ist die Arbeit daher eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen, ewige Naturnotwendigkeit, um den Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, also das menschliche Leben zu vermitteln“ (Marx 1962 (MEW 23), 57).

Zucker der Zuckerpreis ist“ (Marx 1962 (MEW 23), 793) (Lukács 1986, 303). Das Einzelne wird erst durch das Allgemeine ein Besonderes.

Konsequent bedacht bedeutet dies, dass „>>Elemente<< (Einzelkategorien) ... außerhalb ihrer Ganzheiten, in denen sie real figurieren, für sich genommen keine eigene Geschichtlichkeit [haben]. Soweit sie [Teiltotalitäten, sich – relativ – selbstständig eigengesetzlich bewegend Komplexe sind, ist der Ablaufprozeß ihres Seins ebenfalls historisch. So das Leben eines jeden Menschen, so die Existenz jener Gebilde, Komplexe etc., die innerhalb einer Gesellschaft als relativ selbständige Seinsformen entstehen, wie etwa die Entwicklung einer Klasse etc. Da aber die hier wirksame Selbstbewegung sich nur in Wechselwirkung mit jenem Komplex, zu dem er gehört, real abspielen kann, ist diese Selbstständigkeit relativ und in verschiedenen strukturellen und historischen Fällen von höchst verschiedener Art“ (Lukács 1984, 645f). Wenn es ontologisch „also darauf an[kommt], das Geradesosein eines Phänomenenkomplexes im Zusammenhang mit den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, die ihn bedingen und von denen er zugleich abzuweichen scheint, zu begreifen“ (ebd., 641), muss gefragt werden, wie es nun zu dieser Totalität dieser Verhältnisse gekommen ist. Bewusst muss dabei aber bleiben, dass „neue ontologische Stufen des gesellschaftlichen Seins nicht auf einmal da sind, sondern ... sich in einem historischen Prozeß allmählich zur eigentlichen, immanenten, reinsten Form entwickeln“ (ebd., 686).

Eine Diskussion vergangener Epochen und ihrer allgemeinen Bewegungstendenzen oder tendenziellen Gesetzmäßigkeiten kann in der vorliegenden Arbeit kaum Berücksichtigung finden. Lukács diskutiert diese ausführlicher.⁹³ Auch muss die vorliegende Arbeit eine detailliertere Analyse des Übergangs von jenem Stadium der Weltgeschichte, die Marx (europäischen) Feudalismus nannte, zum ersten wirklich globalen System des Kapitalismus schuldig bleiben.⁹⁴ Lukács – der kein Ökonom war – verzichtet auch auf eine eingehendere Analyse marxistisch-ökonomischer Kategorien und Krisentheorien, wie beispielsweise des tendenziellen Falles der Profitrate⁹⁵ oder der Frage des Mehrwerts, etc.. Lukács analysierte >den< Kapitalismus aus

⁹³ Vgl. sein Kapitel zu „Die Reproduktion der Gesellschaft als Totalität“ (vgl. Lukács 1986, 249ff).

⁹⁴ Die historische Entwicklung des Kapitalismus aus dem Feudalismus beschreibt Lukács im genannten Kapitel in etwa ab S. 270. Vertiefend für eine Fülle an Literatur sei hier stellvertretend auf jene der kürzlich verstorbene Ellen Meiksins Wood (2015) verwiesen. Detailliert verfolgt sie jenen Übergang der Dominanz der Grund- zur Geldrente in England und den damit verbundenen Aufstieg des Handels- und später Geldkapitals.

⁹⁵ In jüngster Zeit diskutieren die zwei Ökonomen Michael Heinrich und Michael Roberts die These der tendenziell fallenden Profitrate. Stellvertretend, aber mit weiteren Verweisen auf andere Konzeptionen, sei hier Michael Roberts Blog verwiesen (Roberts 2013).

praxisphilosophischer Perspektive, er fokussierte sich in seinen Analysen auf die (wirtschaftlichen und alltäglichen) Praxen der Menschen.

So nahm er die Entstehung des Verlagswesens in den Fokus: Eine Form der Wirtschaft in der zunächst kleine AuftraggeberInnen, HändlerInnen zumeist, Produktionsaufträge bspw. für Stoffe und Kleidung, an Bauern vergaben, die zunächst auf ihren eigenen Produktionsmitteln (Webstühlen) für diesen produzierten. Möglich wurde dies durch mehrere Entwicklungen, die sich im europäischen Feudalismus schon abzeichneten. Bald schon wuchsen die Verlage, Manufakturen entwickelten sich, die Städte gewannen an Einfluss. In einem langen Prozess etablierte sich von England ausgehend ein System der Landpacht, das die feudale Ordnung von innen heraus zerstören sollte. Die Grundrente, die Leibeigenschaft zersetzte sich und verwandelte sich in eine Geldrente, „wodurch die Feudalherren die Konkurrenz der städtischen Vermögen zu überbieten versuchten“ (Lukács 1986, 271). In demselben Zeitraum um 1000 n.u.Z. bis in die Mitte des Jahrtausends nahm der Schiffsverkehr zu, die Transportschiffe wurden robuster und größer. Kurz nach der ersten Jahrtausendwende segelten die ersten WikingerInnen Richtung Amerika und siedelten dort. Ein halbes Jahrhundert später landete Christoph Kolumbus in Amerika und ein wenig später erschloss sich der Indienhandel den Seeweg nach Osten. Dies nur als Beispiele, und dies nicht unkritisch: Durch diese Entwicklungen begann auch die Epoche des europäischen Kolonialismus und ihrer grausamen Folgen für die Kolonialiserten.

Mit dem Aufstieg des Handelskapitals und dessen Förderung des Verlags- und später Manufakturwesens entwickelte sich die Dominanz des Industriekapitals. Eigene Unternehmen, die die Produktionsmittel – die immer komplizierter und größer werdenden Maschinen – organisierten, begannen eine immer bedeutendere Rolle zu spielen. Die Warenproduktion entwickelte sich immer weiter, sie wurde universell. Schließlich konnte das Industriekapital dominierend werden, „Handelskapital und Geldkapital werden zu bloßen Momenten in der Reproduktion seines Reproduktionsprozesses“ (ebd., 272).⁹⁶

Der Tendenz nach wird alles zur Ware, für den anonymen Markt produzierte Güter, nicht um Bedürfnisse zu befriedigen, sondern um Profite zu lukrieren. In diesem Zusammenhang weist Lukács auf zwei zusammenhängende Momente in diesem Prozess der Kommodifizierung hin. Einerseits: „Ohne Frage ist bereits der einfache Warentausch eine gesellschaftlichere Form als

⁹⁶ Verständlicherweise muss hier auf Marx dreibändiges Werk *Das Kapital* verwiesen werden. (Marx 1962 (MEW 23)) (Marx 1963 (MEW 24)) (Marx 1964 (MEW 25)).

die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung durch Gebrauchswerte schaffende Arbeit. Indem er eine bestimmte Höhe der Allgemeinheit erlangt, produziert er sein eigenes gesellschaftliches Vermittlungsglied, das Geld, dessen Entwicklung vom Rind etc. über Gold bis zum Papiergeld in ihren verschiedenen immer neuen Vermittlungsformen allgemein bekannt ist“ (Lukács 1986, 278). Andererseits bringt die „zunehmende Gesellschaftlichkeit des gesellschaftlichen Seins im Kapitalismus ... aber auch eine neue, gesellschaftlich noch vermittelte Form im Warenverkehr hervor: die Durchschnittprofitrate“ (ebd.). Bezeichnet Lukács schon die einfache Warenproduktion als gesellschaftlichere Form des menschlichen Daseins, so erhält das gesellschaftliche Sein durch die Entwicklung der Profitrate eine gesteigerte Akzidenz. Die Zunftarbeit kannte beispielsweise „die Arbeitsteilung nur in geringem Maße“ (ebd., 274). Durch den Kapitalismus weitet sich die Arbeitsteilung enorm aus. Immer mehr Menschen produzieren, tendenziell immer kleinere Teile eines extensiv, wie intensiv immer größeren Ganzen. „Indem ... mit der Entfaltung des Kapitalismus der real funktionierende Mittelpunkt des Warentauschs Kostpreis plus Durchschnittsprofitrate wird, ist jeder Akt, auch als einzelner, von der Gesamtentwicklung, vom allgemeinen Niveau der gesamten Wirtschaft bestimmt, ist in ihren umfassenden Zusammenhang als abschließender Akt einer rein gesellschaftlichen Bewegung eingefügt“ (ebd., 278). Das betrifft nicht nur die Produktion, sondern auch die Reproduktion, die ja selbst über die Produktion von Gütern organisiert ist. Der Kapitalismus bringt daher eine ökonomische Sphäre zustande, „in welcher jeder einzelne Reproduktionsakt, näher oder weitervermittelt, einen gewissen Einfluß auf jeden anderen ausübt“ (ebd., 302). Der Kapitalismus weitet sich intensiv, wie extensiv über den Globus aus.⁹⁷ Damit setzte eine allgemeine Tendenz der Kommodifizierung ein. Die Subsistenzwirtschaft, die Wirtschaft für den eigenen und fremden Gebrauch wurde allmählich verdrängt von einer Produktion für einen anonymen Markt.⁹⁸ Immer mehr Güter dienten nicht mehr dem unmittelbaren Selbsterhalt oder der Abgabe an den Grundherren. Mit der Umstrukturierung der Wirtschaftsweise formierte sich ein System, das Güter als Waren zunächst in Manufakturen, später in Fabriken herstellt. Kleidung wurde so beispielsweise nicht mehr in mühevoller Handarbeit vom Anbau von Leinen, Halten und Scheren von Schafen oder dergleichen über das Spinnen der Fäden bis hin zum fertigen Pullover am Bauernhof selbst verfertigt, vielmehr wurde der Produktionsprozess in einzelne Schritte zerlegt. Das Leinen oder die Schafwolle wurde zu Webereien transportiert,

⁹⁷ Rosa Luxemburg hat in ihrer Imperialismustheorie auf den Zusammenhang von Kommodifizierung und Imperialismus hingewiesen (Luxemburg 1985).

⁹⁸ Dass dieser Prozess heute noch stattfindet, zeigt Silvia Federici in ihrem Buch *Die Welt wieder verzaubern. Feminismus, Marxismus & Commons* (2019).

wo sie von ArbeiterInnen an Spinnmaschinen zu Stoffen gewebt wurde. Von dort wurden diese Stoffe zur weiteren Verarbeitung an Schneidereien und dergleichen verkauft, wo wieder ArbeiterInnen das gewünschte Produkt produzierten.

Mit diesen Umwälzungen⁹⁹ änderte sich das Leben einer ungeheuerlichen Masse an Menschen. Nicht mehr verdingten sie sich als TagelöhnerInnen, als Knechte und Mägde als Leibeigene oder kleine fahrende HändlerInnen, sondern strömten in die Städte, wo sie auf Arbeitsplätze in den neuen Manufakturen und Fabriken hofften. Ihre Körper, ihre Arbeitskraft sind hier selbst zur Ware geworden. Die Ware ist mehr als ein Ding. Wurde in der Antike eine Sklavin noch als *instrumentum vocale* bezeichnet, als klingendes, redendes Werkzeug, so waren Arbeitende im europäischen Feudalismus an die Scholle gebunden, gehörten samt Grund und Boden einem Grundherrn. Die Bauern konnten zwar je nach Notwendigkeit als Arbeitskräfte geraubt oder auch gekauft werden – also gewissermaßen auch zu einer bestimmten Form der Ware werden –, in der Regel jedoch waren Leibeigene nichts anderes als zum Bestand gehörend. Arbeitskräfte als Waren im Kapitalismus konnten aber nicht nur beliebig gekauft und verkauft werden, sie wurden tatsächlich auch ein Stück freier. Sie waren nicht mehr bloß die Werkzeuge von Sklavenbesitzer oder Feudalherren. Um ihre Warenhaftigkeit zur Geltung bringen zu können, mussten sie frei werden, um am (Arbeits-)Markt beliebig gekauft zu werden. Die ArbeiterInnen wurden damit selbst verantwortlich ihre Arbeitskraft zu verkaufen. Damit konnte, wie Marx es formulierte: „Für den gewöhnlichen Gang der Dinge ... der Arbeiter den >Naturgesetzen der Produktion< überlassen bleiben“ (Marx 1962 (MEW 23), 765) (Lukács 1986, 658). Denn die ArbeiterInnen mussten nun selbst Sorge tragen einen Arbeitsplatz zu finden, wurden nicht mehr hineingeboren in starre Herrschaftsformen. Damit entkleideten sich auch die Ausbeutungs- oder Unterdrückungsverhältnisse vergangener Formationen ihrer (pseudo-)naturhaften Form. Weder werden sie idealiter in Kriegen versklavt, geraubt oder unterworfen, noch werden sie qua Geburt in eine bestimmte Position hineingeboren. Statt dem Geburtsrecht, setzte sich so etwas wie ein meritokratisches Prinzip durch, mit dem – der Idee nach – die eigene Leistung die gesellschaftliche Position bestimmen sollte. Auch die Form der Herrschaft selbst verlor ihre (quasi)naturhafte Form, die Arbeit wurde immer weniger von der Natur diktiert. Konnte Leinen, um das Beispiel von vorhin wieder aufzugreifen, nur an bestimmten Zeiten geerntet werden und wurde so zeitgerecht danach mit Fertigung der Kleidung begonnen, so blieb nur noch die Ernte mehr oder weniger an die Natur gebunden.

⁹⁹ Unübertroffen beschrieben in (Marx 1962 (MEW 23), 741ff). Eine feministische Kritik an der so genannten ursprünglichen Akkumulation siehe Silvia Federici (2017).

Durch die Ausweitung der Transportmittel und der Lagerstätten konnte sich die Weiterverarbeitung nun aufs ganze Jahr erstrecken. Die Vermittlungen wurden so mehr ihrer natürlichen Herkunft entledigt und vergesellschaftet.

Mit diesem Gesellschaftlicher-Werden der Produktion, ändert sich auch das Verhältnis von Produktion und Reproduktion. Reproduzierten sich Arbeitende beispielsweise im europäischen Feudalismus vorwiegend über die Produktion ihrer eigenen Güter – die ihnen nach Abzug der Rente für den Grundherren blieben –, so entließen die neuen kapitalistischen Bedingungen die ArbeiterInnen in eine doppelte Freiheit. Sie wurden zwar von der unmittelbaren Herrschaft durch den Grundherrn oder früher Sklavenbesitzer befreit, sie wurden jedoch ebenso ‚befreit‘ von den Produktionsmitteln, mit denen sie ihr Leben selbst reproduzieren konnten. Sie waren fortan angewiesen die Produkte, die sie als Klasse produzieren, zu kaufen, um am nächsten Tag mehr oder weniger ausgeruht, satt und sauber wieder arbeiten gehen zu können. Die Reproduktion wurde also vergesellschaftet. Somit schafft sich der Kapitalismus seine Voraussetzungen immer wieder selbst. Lukács: „Der Kapitalismus ist die erste Formation, in welcher, und zwar in zunehmenden Maßen, eine derartige Reproduktion der eigenen Voraussetzungen ununterbrochen erfolgt“ (Lukács 1986, 288). Die ArbeiterInnen produzieren dadurch als Klasse auch fortlaufend ihre eigenen Lebensgrundlagen, nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstbestimmten Umständen, das heißt, ohne intentional darauf Einfluss nehmen zu können.

Mit der weiteren Entwicklung jedoch streiften die Ausbeutungsverhältnisse nicht bloß ihre naturhafte Form ab, sie desanthropomorphisierte sie weiter: Mit der Zeit wurde sichtbar, „daß die Maschine zwar eine Fortsetzung der Manufakturarbeit bildet, indem sie die Arbeit noch weiter >>denaturiert<<, daß sie jedoch dieser gegenüber einen qualitativen Sprung bedeutet, indem sie die Arbeit auch >>desanthropomorphisierend<< organisiert, die physisch-psychischen Schranken, die mit dem Dasein des Menschen als konkret bestimmten (und damit begrenzten) Lebewesens gegeben sind, radikal durchbricht“ (Lukács 1986, 276). Mit dieser Desanthropomorphisierung spricht Lukács einen Prozess an, der mit dem Werkzeuggebrauch einsetzt. Mit der desanthropomorphisierenden Organisation der Arbeit in der Manufaktur trennte sich radikal die manuelle Arbeit von der geistigen. Der geistige Anteil der Arbeit wächst aus dem manuellen heraus. Dadurch verselbstständigte sich ein Stück weit die geistige Arbeit. Über die Jahrtausende entwickelte sich ein eigener Wissenszweig, eine neue Form des Wissens: Die moderne Wissenschaft. „Am klarsten kommt diese Anwendung des wissenschaftlich-desanthropomorphisierenden Gesichtspunkts mit dem Akzent einer dadurch erreichten

philosophischen Begründung der Herrschaft des Menschen über sein eigenes Leben in der Gesellschaft bei Hobbes und vor allem bei Spinoza zum Ausdruck. Beide sind bestrebt, die für die Naturerkenntnis |angebahnte >>geometrische<< Methode zum Ausbau von Anthropologie, Psychologie und Ethik nutzbar zu machen“ (Lukács 1963a, 173). Den entscheidenden Durchbruch bringt [jedoch bereits] die Renaissance; in ihr entsteht erst eine eigentliche Naturwissenschaft, die von Anfang an das ökonomische Leben stark beeinflusst“, schreibt er (1986, 277) in seiner *Ontologie*.

Arbeitet sich die Menschheit mehr und mehr aus der Natur heraus, wird diese immer weniger abhängig von natürlichen Bedingungen, so bleibt bislang die Gattung des Menschen dennoch stumm, bleibt die Totalität der menschlichen Gesellschaft merkwürdig unbedacht. Hier setzt für Lukács eine entfremdende Arbeitsteilung ein. „Die Teilung der Arbeit wird erst wirklich Teilung von dem Augenblicke an, wo eine Teilung der materiellen und geistigen Arbeit eintritt“ (Lukács 1986, 427). Mit der Entwicklung der spezifisch kapitalistischen, warenförmigen Arbeitsteilung entsteht für die menschliche Gesellschaft eine Situation in der die zweite Natur, die Kultur, über große Teile der Menschen und so über die ganze Menschheit verfügt. Es entwickeln sich entfremdende und verdinglichende Zustände.

2.2.1. Die unmenschlich-menschliche Verfügtheit

In der *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* rückt Lukács den Begriff der Entfremdung gegenüber seiner früheren Schrift *Geschichte und Klassenbewusstsein* (2013b (1923)) – in dem er für die gegenwärtige Entfremdung den Begriff der Verdinglichung bekannt machte – in den Vordergrund. Dies mag editorische Gründe haben. Umfangreiche Vorarbeiten zum Kapital, die Frühschriften von Marx, in denen der Topos der Entfremdung herausgearbeitet wurde, waren zur Zeit Lukács’ Frühschriften noch nicht herausgegeben.¹⁰⁰ Taucht der Begriff der Entfremdung zwar regelmäßig im *Kapital* auf, so enthält es jedoch keine Theorie der Entfremdung. Lukács bediente sich dem Kapitel *Der Fetischcharakter der Ware* aus Marx’ Werk *Das Kapital*, um in seinen frühen Schriften einen Begriff der unmenschlich-menschlichen Verfügtheit¹⁰¹ als Verdinglichung zu extrapolieren. In seiner ontologischen Untersuchung

¹⁰⁰ Ágnes Heller, eine bekannte Schülerin Lukács und Mitglied der so genannter Budapester Schule, die sich in den 1950er Jahren in Ungarn um Lukács gegründet hat, meint sogar Bezug nehmend auf *Geschichte und Klassenbewusstsein* dazu: „Statt des Begriffs der Entfremdung verwendete er den der Verdinglichung, verstand darunter aber dasselbe“ (Heller 2009, 300)

¹⁰¹ Das Wort Verfügtheit soll in der vorliegenden Arbeit sowohl den Umstand des Im-Gefüge-Der-Totalität-Eingefügt-Seins bezeichnen als auch pejorativ im Sinne des Unterstellt-Seins, des der Totalität des gesellschaftlichen Seins Zur-Verfügung-Habens-des-Menschen.

konnte Lukács nicht nur auf nahezu alle Schriften Marxens zugreifen, er erweiterte auch seinen Blick auf entfremdende und verdinglichende Phänomene in vorkapitalistischen Gesellschaften, um später die Universalisierung, das Allgemein-Werden dieser Prozesse in der kapitalistischen Warenproduktion zu verdeutlichen. Explizit sprach Lukács sein Unbehagen mit seinem eigenen Begriff der Verdinglichung, wie er ihn in *Geschichte und Klassenbewusstsein* entwickelt hat, in einem neuen Vorwort der Neuauflage von *Geschichte und Klassenbewusstsein* 1967 an, kurz bevor er also seine Ontologie zu schreiben begann. Selbstkritisch merkte er dort an, dass er Hegel in der Konstruktion eines identischen Subjekt-Objekts folgte, „eine Konstruktion, die an kühner gedanklicher Erhebung über jede Wirklichkeit objektiv den Meister zu übertreffen beabsichtig“ (Lukács 2013a (1967), 25). Die Aufhebung der Entfremdung wurde in *Geschichte und Klassenbewusstsein* mit dem Setzen von Gegenständlichkeit identifiziert. Verdinglichung und Entfremdung fallen so in eins. Während – wie er bereits in diesem Vorwort ausführt – erst, „wenn die vergegenständlichten Formen in der Gesellschaft solche Funktionen erhalten, die das Wesen des Menschen mit seinem Sein in Gegensatz bringen, das menschliche Wesen durch das gesellschaftliche Sein unterjochen, entstellen, verzerren usw., ... objektiv gesellschaftliche Verhältnis der Entfremdung und in ihrer Folge alle subjektiven Kennzeichen der inneren Entfremdung“ (ebd., 27) entstehen. Eine Analyse¹⁰² der Entwicklung des Begriffs der Verdinglichung und Entfremdung bei Lukács würde über die Ziele der vorliegenden Arbeit hinausführen. Hier genügt vielleicht der Hinweis, dass Lukács dem Begriff der Arbeit in *Geschichte und Klassenbewusstsein* nicht ausreichend in Betracht gezogen hatte (vgl. ebd., 19) und sich ihm daher eine idealistische Praxiskonzeption ergab, die in der unkritischen Übernahme der Subjekt-Objekt-Identität mündete. Eine Konzeption, die die Voraussetzungen der Praxis nicht ausreichend untersuchte.

Daher zurück zum Spätwerk und seiner Reformulierung der unmenschlich-menschlichen Verfügtheit: So wie die spezifische Form der menschlichen Arbeit als teleologische Setzung – erst recht seit der Entwicklung der eben diese vermittelnde Wissenschaft – den Arbeitsalltag der Menschen desanthropomorphisiert, so entsteht mit der Ausdifferenzierung der Arbeit auch eine Tendenz zur Verdinglichung. Darunter versteht Lukács zunächst etwas ganz Banales: „Man könnte vielleicht verallgemeinernd sagen“, so schreibt er (1986, 579), „überall, wo die Reaktion auf einen Prozeß, sei es in der Produktion, im Verkehr oder in der Konsumtion bereits nicht mehr bewußt, sondern vermittels von bedingten Reflexen vollzogen wird, werden die in

¹⁰² Verwiesen sei hier auf das Werk von Rüdiger Dannemann: Das Prinzip Verdinglichung. Studie zur Philosophie Georg Lukács' (Dannemann 1987)

Betracht kommenden Prozesse spontan verdinglicht“. Die vergangene Arbeit, die vergangene Praxis rückt in den nicht mehr bewussten Hintergrund und wird so zum Ding, mit dem sich hantieren lässt. Er erklärt weiter: „Man gebraucht z.B. eine elektrische Lampe, indem man beim Anzünden bzw. Auslöschen an einen Knopf drückt, und normalerweise fällt dabei keinem ein, auch nur entfernt daran zu denken, daß er einen Prozeß in Gang bzw. außer Gefecht setzt. Der elektrische Prozeß ist im Rahmen des Alltagsseins zu einem Ding geworden“ (Lukács 1986, 579). Das zeitigt ihre Konsequenzen für das Bewusstsein der handelnden Menschen. Soll Licht durch ein Feuer entstehen, so muss ein gewisses Verständnis für die Produktion und Verwendung von Feuer herrschen. Licht durch einen Knopfdruck zu entfachen, schaltet für die Masse der Menschen jene Prozesse aus, die zur Herstellung des gewünschten Zustandes nötig sind. Kaum jemand muss sich über die Herkunft des Stroms, der Stromerzeugung, des Stromkreislaufs und dergleichen Gedanken machen. Für die Masse der Menschen verschleiert diese Art der Verdinglichung entscheidende Vorgänge der Gesellschaft.¹⁰³ Je mehr demnach die Menschen nur abstrakte Arbeitsschritte vollziehen, desto weniger spontanen Einblick in die gesellschaftlichen Zusammenhänge der Arbeit haben sie. Die Einsicht in die Totalität der Praxiszusammenhänge geht so verloren. Um dem noch ein Beispiel aus dem Feld der Politik hinzuzufügen, so lässt sich die Tragweite dieses Phänomens besser einschätzen: Durch die Arbeitsteilung hier, beschließt eine Gruppe von Menschen in einem wie auch immer gearteten mehr oder weniger abgeschlossenen Feld Gesetze, die für eine Gesellschaft als Ganzes Geltung haben sollen. Die nicht dieser verschwindend kleinen Gruppe der ParlamentarierInnen angehörigen Menschen, bleiben passiv, sind von der Gesetzgebung ausgeschlossen. Das Recht tritt ihnen als fertiges Ding gegenüber.

Soll der Mensch sich seiner Gattung gemäß entwickeln, so „muß ein Bewußtsein anderer, höherer Art ins Auge gefaßt werden“ (ebd., 521). Gattungsgemäß nennt Lukács ein Bewusstsein, welches die Gesamtzusammenhänge der Totalität und die eigenen Taten im Zusammenhang dieser Totalität versucht zu begreifen. Mit Gattungsgemäßheit zielt Lukács

¹⁰³ Marx (1962 (MEW 23), 635) selbst gibt im *Kapital* ein anderes Beispiel, allerdings subsumiert unter dem Wort >Entfremdung<: „Da die vergangne Arbeit sich stets in Kapital verkleidet, d.h. das Passivum der Arbeit von A, B, C usw. in das Aktivum des C X, sind Bürger und politische Ökonomen voll des Lobes für die Verdienste der vergangenen Arbeit, welche nach dem schottischen Genie MacCulloch sogar einen eigenen Sold (Zins, Profit, usw.) beziehen muß.“ Und schließt daraus weiter: „Das stets wachsende Gewicht der im lebendigen Arbeitsprozeß unter der Form von Produktionsmitteln mitwirkenden vergangenen Arbeit wird also ihrer dem Arbeiter selbst, dessen vergangne Arbeit und unbezahlte Arbeit sie ist, entfremdete Gestalt zugeschrieben, ihrer Kapitalgestalt“ (ebd.). Die vergangenen Arbeitsprodukte erscheinen so nicht mehr als das was sie sind – vergangene Praxis –, sondern vorwiegend in ihrer entfremdeten vergegenständlichten Form – als Kapital.

also auf ein Bewusstsein ab, das bewusst in seinem bzw. dem allgemeinen Sein tätig ist. Der Mensch kann also seines Seins bewusst sein.

Mit diesem Topos knüpft Lukács an den Entfremungsdiskurs an, der sich schon früh – nicht ganz zufällig – in der Entwicklung des Kapitalismus in Deutschland in der Philosophie – namentlich unter anderem mit Hegel, Goethe und Schiller – abzeichnete und ihren Höhepunkt in der deutschen Romantik – Hölderlin, die Gebrüder Schlegel,... – erfuhr. Gegen die Romantik, gegen diese Art der Entfremdung, die Lukács zunächst Verdinglichung nennt, polemisiert Lukács schon früh. Die romantische Kritik leidet „unter zwei Gebrechen“, meint er (2005 (1936), 13): „Erstens will sie das Rad der Geschichte zurückdrehen, indem sie die kapitalistische Industrie das mittelalterliche Handwerk, der Anarchie des Kapitalismus die Hierarchie des Feudalismus etc. gegenüberstellt. [...] Zweitens übersieht die romantische Kritik des Kapitalismus, dass die Zerlegung und Spezialisierung der Arbeit zugleich ein Faktor der Entwicklung bisher unbekannter Kräfte der menschlichen Persönlichkeit gewesen ist“. Diese Form der Verdinglichung mag also entscheidende Produktionsweisen in den Hintergrund drängen, diesen für die KonsumentInnen der Arbeit unbewusst werden lassen, doch ist diese Arbeitsteilung mit dem technischen Fortschritt nicht nur unausweichlich – Flugzeuge, Schiffe oder Lokomotiven lassen sich schwerlich ohne gesellschaftliche Arbeitsteilung anfertigen –, sondern vor allem auch Bedingung der Möglichkeit für weiteren Fortschritt – sowohl technischen, als auch in der Persönlichkeit, wie Lukács schreibt.

Lukács sucht hier jedoch keine einfache Fortschrittserzählung zu schreiben. Wohl lässt sich der technische Fortschritt und das damit einhergehende Zusammenwachsen der Welt und Zurückweichen der Naturschranke nicht von der Hand weisen, damit aber auch einen Fortschritt in der Persönlichkeit des Menschen zu statuieren, macht sich einer solchen Fortschrittserzählung schon verdächtig. Darauf wird zurückzukommen sein. Um zu verstehen, dass es sich hier gerade nicht um eine einfache Fortschrittserzählung handelt, müssen die gegenläufigen Tendenzen dieser Entwicklung der Persönlichkeit in der Geschichte des Menschen noch beleuchtet werden.

Verfehlt wäre es nun aber auch zu meinen, dass es sich bei dem Problemkomplex Verdinglichung (Lukács) und Entfremdung (Hegel, Marx, Lukács) um ein bloßes Bewusstseinsproblem, um ein bloß psychologisches Problem handle. Die immer komplizierter werdende Arbeitsteilung zerreißt nicht nur die Einsicht, sondern der Möglichkeit nach auch die gesellschaftliche Praxis selbst. Dort wo die Arbeit bzw. die Praxis der Menschen in Konflikte

gerät, dort geht die Einheit des gesellschaftlichen Ganzen gleichsam verloren. Lukács kritisiert hier wieder nicht die Arbeitsteilung an sich, diese sieht er als großen Fortschritt menschlicher Zivilisation an.¹⁰⁴ Lukács kritisiert hier auch nicht die Vergegenständlichung als Verdinglichung an sich, vielmehr eine spezifische. „Nicht in der Zerlegung der menschlichen Arbeit, in der Spezialisierung der menschlichen Fähigkeit liegt das entscheidende Hindernis für die Persönlichkeitsentwicklung im Kapitalismus, sondern darin, dass die Menschen durch die zwangsläufige Dynamik des Kapitalismus dieser Spezialisierung *sklavisch untergeordnet* werden“ (Lukács 2005 (1936), 13). Was hat es damit auf sich?

Um den Unterschied der primär oder spontan verdinglichenden Tendenzen, die aus der Arbeitsteilung entstehen, und jenen entfremdenden Tendenzen der Verdinglichung zu verstehen, kontrastiert Lukács zunächst die Arbeitsteilung unter den Menschen mit jener im Tierreich. Er weist daraufhin, „daß die sogenannten tierischen Gesellschaften (und auch die >>Arbeitsteilung<< überhaupt im Tierreich) biologisch fixierte Differenzierungen sind, wie man diese im >>Bienenstaat<< am besten beobachten kann“ (Lukács 1986, 12). So sei die Arbeitsteilung des Menschen schwer vergleichbar mit jener der Tiere, obgleich jene sich aus dieser heraus entwickelt hat. Oder, wie er im ersten Band der Ontologie schreibt: „Wo in der organischen Natur etwas wie eine Arbeitsteilung wahrnehmbar ist, so ist sie biologisch fundiert. Eine Arbeitsbiene kann einfach biologisch nicht die Funktionen einer Drohne oder vice versa erfüllen. Dagegen noch in der Sammelperiode gesellschaftlich entschieden werden muß, wer etwa bei einer Jagd das Wild auftreiben, wer es erlegen wird etc. Natürlich ist die anfängliche Arbeitsteilung noch vielfach naturhaft, z. B. die zwischen Mann und Frau. Jedoch auch schon hier zeigt sich, daß selbst eine solche Naturgebundenheit nicht den absoluten, unüberschreitbar biologischen Charakter der Tierwelt haben kann. Biologisch ist ein Mann durchaus in der Lage,

¹⁰⁴ Bei Lukács bleiben diese Unterschiede ein wenig im Dunklen. Marx selbst unterscheidet drei Arten der Arbeitsteilung: „Hält man nur die Arbeit selbst im Auge, so kann man die Trennung der gesellschaftlichen Produktion in ihre großen Gattungen, wie Agrikultur, Industrie usw. als Teilung der Arbeit im allgemeinen, die Sonderung dieser Produktionsgattungen in Arten und Unterarten als Teilung der Arbeit im besonderen, und die Teilung der Arbeit innerhalb einer Werkstatt als Teilung der Arbeit im einzelnen bezeichnen“ (Marx 1962 (MEW 23), 371). In seinen Ausführungen zur Arbeitsteilung im Kapital zeigt sich der von Lukács herausgearbeitete ontologisch-genetische Topos deutlich. Marx beschreibt zunächst, wie sich in vergangenen Gesellschaften eine Arbeitsteilung entwickelt hat, um schließlich an der Besonderheit der kapitalistischen Arbeitsteilung festzustellen, dass diese neue Totalität eine neue Art der Arbeitsteilung entstehen lässt, die er manufakturmäßige Teilung der Arbeit nennt: Diese „unterstellt Konzentration der Produktionsmittel in der Hand eines Kapitalisten, die gesellschaftliche Teilung der Arbeit Zersplitterung der Produktionsmittel unter viele voneinander unabhängige Warenproduzenten“ (ebd., 376). Und weiter: „Die manufakturmäßige Teilung der Arbeit unterstellt die unbedingte Autorität des Kapitalisten über Menschen, die bloße Glieder eines ihm gehörigen Gesamtmechanismus bilden; die gesellschaftliche Teilung der Arbeit stellt unabhängige Warenproduzenten einander gegenüber, die keine andre Autorität anerkennen als die Konkurrenz, den Zwang, den der Druck ihrer wechselseitigen Interessen auf sie ausübt, wie auch im Tierreich das bellum omnium contra omnes die Existenzbedingung aller Arten mehr oder minder erhält“ (ebd., 377).

Beeren oder Pilze zu sammeln, und von den Amazonensagen des Altertums bis hinüber zu Jeanne d'Arc und zu den Heldinnen der Bürgerkriege gibt es unzählige Dokumente darüber, daß die Frau aus gesellschaftlichen Gründen, nicht wegen ihrer biologischen Unfähigkeit von den Männerbeschäftigungen innerhalb der Arbeitsteilung ausgeschlossen war“ (Lukács 1984, 52). Erst der Mensch schafft sich durch die Arbeit eine gesellschaftliche Form der Arbeitsteilung, die nicht mehr endgültig determinierend ist, sondern den Menschen als gesellschaftliches Wesen von seiner biologischen Bestimmtheit befreit. Just darin erblickt Lukács ein wesentliches Erbe Hegels in Marx' Denken. So zitiert er (Lukács 1986, 333) Marx (1968 (MEW 40), 574): „Das Große an der Hegelschen ‚Phänomenologie‘ und ihrem Endresultate – der Dialektik der Negativität als dem bewegenden und erzeugenden Prinzip – ist also einmal, daß Hegel die Selbsterzeugung des Menschen als Prozeß faßt, ..., daß er also das Wesen der Arbeit faßt und den gegenständlichen Menschen, wahren, weil wirklichen Menschen, als Resultat seiner eignen Arbeit begreift“. Der Mensch ist also nicht nur Naturwesen, „sondern er ist menschliches Naturwesen; d.h. für sich selbst seiendes Wesen, darum Gattungswesen, als welches er sich sowohl in seinem Sein als in seinem Wissen bestätigen und betätigen muß“ (ebd., 579). Der Mensch, das ist zunächst ein sinnlich-lebend-leidendes Wesen, ein in der Welt seiendes Tier, welches jedoch ihr Sein zu reflektieren gelernt hat.¹⁰⁵ Ein Wesen, das durch ihre Arbeit eine Distanz zwischen der Natur außer und in ihr gebracht hat. Eine Gattung also, die sich in der Bearbeitung der Natur selbst schafft. „Die Arbeit ist das Fürsichwerden des Menschen“, paraphrasiert Marx (1968 (MEW 40), 574) Hegel. Oder wie Marx (ebd., 517) an einer anderen Stelle in seinem Manuskript 1844 schreibt: „[I]n der Bearbeitung der gegenständlichen Welt bewährt sich der Mensch erst wirklich als ein Gattungswesen. Diese Produktion ist sein werktätiges Gattungsleben“.¹⁰⁶ Darum versteht Lukács mit Marx die ganze Geschichte des Menschen als „>>eine fortgesetzte Umwandlung der menschlichen Natur<<“ (Marx 1977 (MEW 04), 133) (Lukács 1984, 97). Eingedenk der Geschichtlichkeit der Menschwerdung des Menschen, der Humanisierung, wird nun deutlich warum diese Entfremdung nicht rein subjektiv, nicht ein Problem des Bewusstseins, ein

¹⁰⁵ Anders als viele Ontologien ist das Wesen in Lukács' Denken, wie mittlerweile deutlich geworden sein sollte, nicht enthistorisiert. Der Mensch ist nicht bloß, er ist so geworden und wird auch weiterhin. So zieht Marx die Konsequenzen aus Hegels' Einsicht, das Werden des Menschen als Prozess zu fassen. Hegel anthropologisiert jedoch die Entfremdung, die Entäußerung als sine qua non des Mensch-Seins, und verlegt damit die Aufhebung der Entfremdung ins Bewusstsein des Menschen. Auch Lukács' Gegenpart zu seiner Zeit – Heidegger – enthistorisiert den Menschen. Der Mensch ist reflektierendes Dasein, ob und wie es als solches geworden ist und vor allem, wie die Menschheit im Prozess ihres Werdens sich entwickelt, spielt bei Heidegger keine Rolle. Dadurch bleibt der Mensch für Heidegger auch immer der Entfremdung preisgegeben.

¹⁰⁶ Lukács zitiert diese Stelle bei Marx später (vgl. Lukács 1984, 666).

Problem einer falschen Weltanschauung oder eines falschen Gefühls ist. Das Problem der Entfremdung ist objektiv, gerade, weil sich dies Gattungswesen erst in der Geschichte der Praxis des Menschen realisiert. Der Arbeit als jener Praxis, die den Menschen mit der Natur vermittelt, kommt im Marx'schen Denken nach Lukács – wie bereits versucht darzulegen – eine besondere Stellung zu, denn sie ist es, die den Menschen erst zum Menschen gemacht hat und weiterhin ihr ermöglicht ihr Gattungswesen zu verfeinern. Vorwiegend in der Veränderung der so-seienden Welt schafft der Mensch sich sein Gattungswesen. Mit Marx versteht Lukács daher das gewordene gegenständliche Dasein der Industrie als „das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte“ (Lukács 1984, 200). Reisen die Menschen zu ihrer Bedürfnisbefriedigung Tierherden nach, bauen sie in Gartenbaugesellschaften kleine Felder an oder haben sie Tiere für ihre Zwecke gezähmt, teilen sie sich in SklavInnen und SklavInnenhalter oder sind sie in verschiedenen Volkswirtschaften geteilt, die ganze Persönlichkeit des Menschen passt sich notwendigerweise nicht nur der jeweiligen Stellung in der je existierenden Gesellschaft an, sondern ebenso dem historischen Stand dieser Gesellschaft. So erkennt sich der Mensch als Mensch, im Bewusstsein vielleicht schon früh, so bleibt dieses Bewusstsein jedoch so lange partikulär, wie der Mensch selbst als Mensch in der Welt bloß ein partikuläres Leben ist.

Die Arbeitsteilung ermöglicht also dem Menschen den technischen Fortschritt zu realisieren und zu organisieren. Die spezifisch kapitalistische Form der Arbeitsteilung teilt die Menschen gleichzeitig in verschiedene Volkswirtschaften mit je eigenen Interessen. Folglich sind die Menschen ein Stück gezwungen, diese faktisch als ihre Interessen anzuerkennen. Verbunden mit diesen Volkswirtschaften lässt sich diese Menschheit in verschiedene Völker teilen, verschiedene Völker in den verschiedensten Bündnissen in weiteren Gruppen, die früher als Rassen¹⁰⁷, heute eher als Kultur sich imaginieren lassen. Die Menschen sind jedoch auch in verschiedene Geschlechter geteilt. Im Frühkapitalismus erscheint ein starres Bild von Mann und Frau, während sich dieses – erst recht nach der so genannten sexuellen Revolution – heute in einem widersprüchlichen Prozess eher aufzulösen scheint.¹⁰⁸ In dieser kapitalistischen Arbeitsteilung sind auch Hand- und Kopfarbeit geteilt. Wissenschaften bildeten und bilden sich heraus, die die verschiedensten Praxen der Menschen auf eine neue Basis stellen sollen. Im Gegenzug banalisierte sich die Arbeit zur Verrichtung monotoner Handgriffe in den Fabriken.

¹⁰⁷ Selbstverständlich soll hier der Begriff der Rassen nicht affirmativ gelesen werden. Was eine Rasse sein soll, lässt sich nicht wissenschaftlich festlegen, es handelt sich hier um einen politischen Begriff der Herrschaft.

¹⁰⁸ Für eine Diskursgeschichte der Sexualität, siehe Foucaults *Der Wille zum Wissen* (1983).

So sind vor allem auch die Menschen in verschiedene Klassen geteilt, die wiederum je ihre eigenen Perspektiven auf das Gesamte der Gesellschaft bieten. Der ehemals dritte Stand teilte sich in ArbeiterInnen einerseits und KapitalistInnen andererseits. Die Voraussetzungen für den ehemaligen Nährstand, den der Bauern, änderte sich, und neue Schichten, beispielsweise AkademikerInnen, ManagerInnen und dergleichen entwickelten sich. All dies belässt den Menschen in Partikularitäten, erschwert so die Einsicht in die Ganzheit des Menschen, nach der die Menschheit kraft der Dialektik des technischen Fortschritts unweigerlich streben. Lässt die Totalität so aus einer jeweils ideologischen Interessiertheit erscheinen. So wird aber das „Menschengeschlecht als allgemeines“ durch „die Entstehung und Intensivierung des Weltmarktes“ (Lukács 1986, 130). Die Konsequenzen sind weitreichend: Von der Internationalisierung der Küchen (ebd.) und der Möglichkeit koordiniert auf alle Menschen umfassende Probleme¹⁰⁹ (ebd.) zu reagieren, bis zur menschlichen Perspektive auf die Totalität der Welt, einem neuen, nicht mehr Herden-, aber menschlichen Bewusstsein.

Dass es sich hier nicht um eine schroffe, eine fixierte Gegenüberstellung zwischen Tier und Mensch handelt, sollte bislang deutlich geworden sein. Die zunächst biologische Determiniertheit gleitet über in einer gesellschaftliche Verfüghtheit, die schließlich bislang in der kapitalistischen Produktionsweise zu einer sklavischen Unterordnung führte. So bezeichnet Lukács, die sich entwickelnde Verdinglichung allein aufgrund der Arbeitsteilung als unschuldig (vgl. Lukács 1986, 581). Unschuldig ist diese Verdinglichung, weil sie nicht per se den arbeitenden Menschen in eine unterordnende Verfüghtheit führen muss. Sie muss „keineswegs notwendig Entfremdungen herbeiführen oder deren Entstehen erleichtern“ (ebd., 582). Der Mensch verliert sich in dieser Verdinglichung nicht als Mensch. Die Menschen können sich in ihrem Sein, sich dieser Verdinglichung bewusst werden und gesellschaftliche Zusammenhänge erschließen. Lukács wandert hier in den Spuren Hegels, der in der Bildung die Rücknahme der Entfremdung verortet (vgl. Hegel 1986c, 359ff).¹¹⁰ Anders als Hegel hebt Lukács aber die Bildung nicht ab von der Praxis des Menschen. Die ganze Welt als Totalität existiert für ihn

¹⁰⁹ Beispielsweise jene Probleme, die der (von Menschen verursachte) Klimawandel, hervorbringt. WissenschaftlerInnen haben diesem Umstand, dass die Menschen zu einem der wichtigsten Faktoren aller Umweltprozesse geworden sind, dadurch Rechnung getragen, in dem sie das heutige Zeitalter als jenes des Anthropozäns benannt haben.

¹¹⁰ So lässt sich Hegels Phänomenologie als Bildungsgeschichte lesen, in der der Mensch von den sinnlich wahrnehmbaren Phänomenen, von je meinen und von diesen bestimmten Dingen ausgehend die Welt immer konkreter als Totalität im Stande ist zu begreifen. Just diesen Gedankengang fasst Lukács als Weg vom partikularen Menschen, der von der sinnlichen Gewissheit ausgehend, das Ding vor sich erkennt, zum >Menschen Ganz< der ebenso versteht, wie die Dinge, die Phänomene in ihren Zusammenhängen und wechselseitigen Abhängigkeiten geworden sind und wie sich dieser Mensch selbst darin verorten kann. Nur so ist der Mensch als Mensch fähig, die eigene Gesellschaft bewusst und vielleicht nach vernünftigen Maßstäben zu organisieren.

nicht bloß als Gedankending, sondern als sich verwirklichende Wirklichkeit. Wenngleich die „Differenzierung selbst ... eine unerläßliche Voraussetzung der genauen Erkenntnis, der theoretischen und praktischen Bewältigung der Wirklichkeit“ ist, zeigt sie die Verdinglichung „erst dort – allerdings allgemein und massenhaft – wo, spontan oder >>erkenntnistheoretisch begründet<<, die praktisch (richtig oder falsch) aufgefaßte Selbständigkeit eines Wissenszweiges als ein selbständiges Sein sui generis aufgefaßt wird. Auch hier verschwindet damit sowohl jede reale Genesis, wie auch jeder wirkliche Prozeß, der seinhaft immer ein totaler ist, der in seiner realen Beschaffenheit diese erkenntnistheoretisch oder methodologisch gezogenen Grenzen nie respektiert“ (Lukács 1986, 598). In dem also Hegel den Bewusstseinsprozess von der menschlichen Praxis ablöst bzw. ihn idealistisch verkehrt, verdinglicht Hegel das Selbstbewusstsein mit all den bekannten Konsequenzen. Wo die Wirklichkeit dem Gang des zu sich kommenden Geistes nicht entspricht, wird die Wirklichkeit unter- oder umgeordnet, so dass die Geschichte des Menschen der imaginierten Entwicklung angeglichen wird. Lukács hingegen, sieht als Ausgangspunkt den in der Welt wirkenden praktischen Menschen. Daher wurzelt bei Lukács die Aufhebung dieser unschuldigen Form der Verdinglichung in der Reflexion auf die menschliche Praxis, konkret auf die Reflexion des Arbeitsprozesses:

„In der Organisation der Arbeitsteilung kommen freilich immer stärker rein gesellschaftliche Bestimmungen zur Geltung, der Prozeß an sich jedoch, den sie dirigieren, kann diesen Gehalt nie verlieren, ja nicht einmal abschwächen. In dieser Hinsicht besteht zwischen Steinschleifen in der Urzeit und Atomzertrümmerung von heute kein Seinsunterschied. Das hat nun für den Arbeitsprozeß selbst – letzthin wieder unabhängig davon, wieviel wissenschaftliche Erkenntnis die jeweilige teleologische Setzung miteinbegreift, – die Folge, daß in seiner praktischen Durchführung keine Verdinglichung im eigentlichen Sinne stattfinden kann. Der Arbeitende muß praktisch jedes Ding als Ding, jeden Prozeß als Prozeß behandeln, soll das Arbeitsprodukt die teleologische Zielsetzung adäquat verwirklichen“ (ebd., 582). Lukács – wie mutatis mutandis Hegel – schreibt daher der Perspektive der Arbeitenden eine reale, wahrheitsbehaftete erkenntnistheoretische Einsicht der Welt zu. In der Arbeit, in den teleologischen Setzungen im Umgang mit der so seienden Welt, muss die arbeitende Person, die so seiende Welt in ihrem So-Sein erkennen. Tut sie das nicht, misslingt der Arbeitsprozess.

Doch in der kapitalistischen Arbeitsteilung verwandelt sich die Arbeit. In ihr entfremdet sich der Mensch. Der arbeitende Mensch wird selbst zum Ding, denn er verliert seinen Status als Subjekt des Arbeitens, des Stoffwechsels mit der Natur. Vielmehr wird sie zum Objekt des

gesellschaftlichen Arbeitsprozesses. Der Grund für die „Verwandlung“, schreibt Lukács (1986, 581), „der konkreten Arbeit“, also jener Arbeit, die jedes Ding als Ding und jeden Prozess als Prozess fasst oder fassen muss, „in abstrakte, die gesellschaftlichen Schicksale“ bestimmende Arbeit, liegt in ihrer Kommodifizierung, die das Wesen dieser abstrakten Arbeit als Ware ausmacht. Die Vermittlung des Verhältnisses des Menschen zur Natur in der Arbeit wird nun, wie Istvan Mészáros (1972, 98f), ein Schüler Lukács’, schreibt, durch das Ware-Werden der Arbeit noch einmal vermittelt. Neben dem arbeitsteiligen Arbeitsprozess ist mit der Kommodifizierung nun der zweite „genetische Ausgangspunkt“ (Lukács 1986, 581) der Entfremdung genannt. In der Warenproduktion verwandelt sich die Praxis der Arbeit. Zweck der Arbeit ist nicht mehr ein brauchbares Produkt. Nicht mehr der Gebrauchswert motiviert zur Arbeit, vielmehr wird dieser Gebrauchswert zum Mittel für den eigentlichen Zweck, nämlich der Generierung von Absatz, das heißt von Profiten. Die Konsequenz daraus fasst Marx zusammen: „Abstrahieren wir von seinem Gebrauchswert, so abstrahieren wir auch von den körperlichen Bestandteilen und Formen, die es zum Gebrauchswert machen. Es ist nicht länger Tisch oder Haus oder Garn oder sonst ein nützlich Ding. Alle seine sinnlichen Beschaffenheiten sind ausgelöscht. Es ist auch nicht länger das Produkt der Tischlerarbeit oder der Bauarbeit oder Spinnarbeit oder sonst einer bestimmten produktiven Arbeit. Mit dem nützlichen Charakter der Arbeitsprodukte verschwindet der nützliche Charakter der in ihnen dargestellten Arbeiten, sie unterscheiden sich nicht länger, sondern sind allesamt reduziert auf die gleiche menschliche Arbeit, abstrakt menschliche Arbeit“ (Marx 1962 (MEW 23), 52). Durch die Produktion für einen anonymen Markt, die Herstellung von Produkten nicht mehr für den täglichen Gebrauch, sondern in erster Linie für die Profitgenerierung, entfremdet sich den Herstellenden das Produkt ihrer Arbeit, wird nebensächlich. Marx beschreibt diese Verwandlung in seinem Manuskript von 1844 über die entfremdete Arbeit: „Diese Verwirklichung der Arbeit erscheint in dem nationalökonomischen Zustand als Entwirklichung des Arbeiters, die Vergegenständlichung als Verlust und Knechtschaft des Gegenstandes, die Aneignung als Entfremdung“ (Marx 1968 (MEW 40), 512).

Und weiter: „die Entfremdung zeigt sich nicht nur im Resultat, sondern im Akt der Produktion, innerhalb der produzierenden Tätigkeit selbst“ (ebd., 514). Werden nicht mehr Gebrauchswerte produziert, ist die Arbeit vom Arbeitsprodukt abgelöst, so verwandelt sich aber auch die Arbeit selbst, wird, wie Marx (ebd.) schreibt – und Lukács (1986, 580) verweist darauf –, „zur bloßen Verausgabung menschlicher Arbeitskraft ohne Rücksicht auf die Form ihrer Verausgabung.“ Die Arbeitenden sind also nicht nur von ihren Produkten entfremdet, sondern ebenso entfremdet

sich ihnen ihre eigene Tätigkeit. In seinem Kapitel *Der Fetischcharakter der Ware* im *Kapital* formuliert Marx: „Das Geheimnisvolle der Warenform besteht also einfach darin, daß sie den Menschen die gesellschaftlichen Charaktere ihrer eigenen Arbeit als gegenständliche Charaktere der Arbeitsprodukte selbst, als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge zurückspiegelt, daher auch das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existierendes gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen. Durch dieses quid pro quo werden die Arbeitsprodukte Waren, sinnlich übersinnliche oder gesellschaftliche Dinge [...] Es ist nur das bestimmte gesellschaftliche Verhältnis der Menschen selbst, welches hier für sie die phantasmagorische Form eines Verhältnisses von Dingen annimmt“ (Marx 1962 (MEW 23), 86) (Lukács 1986, 581). In vergangenen Gesellschaften wurden Konsumtionsgüter produziert, um die Bedürfnisse einer mehr oder weniger kleinen Schicht oder Klasse zu decken und die Reproduktion der Arbeitenden zu ermöglichen. Die Sklavin produzierte als *instrumentum vocale* nicht für ihre Bedürfnisse, sondern für jene der SklavInnenbesitzer. Die BäurIn produzierte für ihre Bedürfnisse, hatte jedoch einen guten Teil den Grundherren abzuliefern. Nun produziert die ArbeiterIn nicht mehr direkt für die Bedürfnisse der besitzenden Klasse, sondern für einen anonymen Markt. Die Menschen erscheinen nur mehr als StatistInnen, die die Waren zu Märkte tragen. In der Produktion für einen anonymen Markt verwirklicht sich die Produktion für alle, nicht bloß für eine Schicht. Die Konsumtion jedoch ist hier noch in der Form vermittelt über den Kauf und Verkauf der Warenprodukte, schließt also jene aus, die wenig oder nichts besitzen, um diese Waren zu kaufen.

Neben der Entfremdung gegenüber dem Produkt und der Entfremdung gegenüber der eigenen Tätigkeit sind die Menschen so drittens auch gegenüber ihrer Gattung entfremdet. „Der Mensch ist ein Gattungswesen, nicht nur indem er praktisch und theoretisch die Gattung, sowohl seine eigne als die der übrigen Dinge, zu seinem Gegenstande macht, sondern ... auch indem er sich zu sich selbst als der gegenwärtigen, lebendigen Gattung verhält, indem er sich zu sich als einem universellen, darum freien Wesen verhält“, schreibt Marx (1968 (MEW 40), 515). Da jede Entäußerung, wie Lukács in Anlehnung an Hegel sich ausdrückt, zugleich auch eine Vergegenständlichung ist (vgl. Lukács 1986, 464), jede teleologische Setzung eines Individuums (Entäußerung) gleichzeitig nicht nur ein Ding erschafft, sondern im Schaffen gleichsam die Umstände in den die Produktion von Dingen möglich ist, miterzeugt werden (Vergegenständlichung), entfremdet sich der Einzelne nicht bloß von seinem Produkt, sondern zugleich auch von seinem Gattungswesen. Das bedeutet, wenn jede teleologische Setzung eines Einzelnen, jede Entäußerung, im selben Akt etwas schafft, das „ein Aufbauelement dessen

bildet, was die Gattung gerade ist“ (Lukács 1986, 464), dann erzeugt jede teleologische Setzung unter der Bedingung des Marktes, der Konkurrenz, der widerstreitenden Interessen, gleichzeitig auch die Umstände des Marktes, der Konkurrenz, der widerstreitenden Interessen. Zumindest der Tendenz nach. Dies mag abstrakt klingen, konkret bedeutet dies jedoch, erstens, dass durch die widerstreitenden Interessen der KonkurrentInnen die Gattung insgesamt stumm bleibt, das heißt keine zielgerichteten Akte beschließen kann, und damit zweitens auch, dass die Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen verzerrt, erschwert oder zumindest beeinflusst wird. Denn, der „Einzelmensch als Gattungswesen kann seine Leidenschaften nur als Mitglied der Gesellschaft, der er angehört, vergegenständlichen“ (ebd., 472). Produziert die Gattung jedoch nicht in erster Linie zum Zwecke der Bedürfnisbefriedigung, sondern für den Profit, so löst sich die Produktion von den teleologischen Setzungen der Gattung als Gattung ab. Mögliche individuelle Setzungen, wie beispielsweise die Produktion von Gebrauchswerten, scheitern tendenziell an der Produktion von Tauschwerten. Diese Entfremdung zeitigt ihre Konsequenzen nicht nur im Feld des Ökonomischen. Dadurch, dass die Ökonomie, d.h. die Produktionsverhältnisse mit dem Zurückweichen der Naturschranke zur zweiten Natur des Menschen geworden sind, sind in allen Bereichen des Alltagslebens Entfremdungserscheinungen gegeben. Am Ende dieses Kapitels werden Beispiele aktueller Entfremdungserscheinungen angesprochen, hier genügt vielleicht ein kurzer Verweis: „Die Gattungsmäßigkeit für sich äußert sich vorerst und zumeist im Alltagsleben als individuelle Unzufriedenheit mit der jeweils herrschenden [entfremdeten] Gattungsmäßigkeit an sich, zuweilen auch als direkte Auflehnung dagegen“ (ebd., 524). Das Unbehagen des Menschen, der Arbeiterin, wie des Alltagsmenschen,¹¹¹ in einer Gesellschaft, die sich so gegen das Individuum zu stellen scheint, behindert den Menschen seine Gattungsgemäßheit zu entfalten. Die Verzerrungen der Entäußerungen, jener teleologischer Setzungen der Individuen, haben so zum Resultat, „daß der Mensch (der Arbeiter) nur mehr in seinen tierischen Funktionen, Essen, Trinken und Zeugen, höchstens noch Wohnung und Schmuck etc., sich als freitätig fühlt und in seinen menschlichen Funktionen nur mehr als Tier. Das Tierische wird das Menschliche und das Menschliche das Tierische. Essen, Trinken und

¹¹¹ Tatsächlich handelt es sich hier nicht um konkrete Menschen, sondern um Subjektpositionen. Positionen, die über das Ökonomische hin zum Alltäglichen für konkrete Menschen insofern tragend werden, da sie nicht anders können als solche Subjektpositionen einzunehmen. Wenn Marx so – wie im folgenden Zitat – vom Arbeiter redet, der entfremdet ist, dann meint er nicht den konkret leibhaftigen Menschen, sondern den Menschen als ArbeiterIn – den Menschen insofern sie im Stoffwechsel mit der Natur bzw. der Je-So-Seienden-Welt teleologische Setzungen tätigt. Dies gilt nun klassisch für arbeitende Menschen genauso, wie mutatis mutandis für alle praktisch tätigen Menschen. Wie weiter oben ausgeführt, kann die Arbeit mit Lukács als Urform der Praxis bezeichnet werden.

Zeugen sind zwar auch echt menschliche Funktionen. In der Abstraktion aber, die sie von dem übrigen Umkreis menschlicher Tätigkeiten trennt und zu letzten und alleinigen Endzwecken macht, sind sie tierisch“ (Marx 1968 (MEW 40), 515) (Lukács 1986, 516).

Die Menschen – vorgestellt als im Stoffwechsel mit der Natur, bzw. der Je-So-Seienden-Welt tätige Wesen – bestimmen nicht (gemeinschaftlich) über ihre Tätigkeit, sind zurückgeworfen auf das natürliche Sein, in dem die verschiedenen Prozesse kausal aneinandergeknüpft sind, insgesamt nicht mehr teleologische Setzung sind – auch dann wenn diese durch einzelne teleologische Setzungen in der Entäußerung angestoßen wurden. Es bleibt dem Menschen „auf dem Niveau der bloßen Partikularität, in diesem Komplex von Widersprüchen“, wie Lukács (1986, 472) schreibt, nichts anderes über als „das für ihn, für seine eigenen Reproduktion Vorteilhafteste für sich zu verwirklichen“ (ebd.). Der einzelne Mensch ist daher tendenziell auf sich gestellt, andere Menschen begegnen ihr als potenzielle GegnerInnen, als verdächtige Fremde. Es wundert daher nicht, dass der einzelne Mensch hier auch von jedem anderen einzelnen Menschen entfremdet erscheint. Begegnet diese doch jenem tendenziell mehr als Konkurrent, denn als Mensch mit ähnlichen Interessen.¹¹²

Die Verdinglichung des Menschen wird so zur „Vermittlungskategorie der Entfremdung“ (ebd., 601). Hierin erblickt Lukács nun „die eigentliche, die gesellschaftlich relevante Verdinglichung“ (ebd., 580). >Eigentlich< ist diese Verdinglichung, nicht in dem Sinne, dass sie wahrer oder wichtiger wäre, als die uneigentliche. >Eigentlich< ist die – und hier besteht durchaus eine Parallele zu Heideggers Ontologie in *Sein und Zeit* – Verdinglichung, weil sie gesellschaftlich relevant in dem Sinne ist, dass sie umfassend entfremdend wirkt. Das Gattungswesen des Menschen hat sich in der Auseinandersetzung, in der Abarbeitung an der Natur dahingehend entwickelt, dass es zu teleologischen Setzungen fähig wurde. „Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister vor der besten Biene auszeichnet, ist, daß er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut“, zitiert Lukács an einigen Stellen seiner Ontologie Marx (1962 (MEW 23), 193).¹¹³ Die Eigentlichkeit der Entfremdung bei

¹¹² Unterbelichtet bleibt bei Lukács – nicht jedoch bei Marx – die Entfremdung des Menschen gegenüber der Natur. In Anbetracht des vom Menschen verursachten Klimawandel und der drohenden Klimakatastrophe, erscheint diese Entfremdung von der Natur als besonders virulent. Die Menschen entfremden sich der Natur, weil sie in der Warenproduktion nicht zur Bedürfnisbefriedigung produzieren, sondern des Profites wegen. Bedürfnis wäre dem Menschen gewiss eine intakte Umwelt. Die ständige Profitsteigerung – verkürzt gesagt – führt jedoch zum Raubbau natürlicher Ressourcen. Die in unterschiedlichen Volkswirtschaften gesplante Menschheit einigt sich schwer nur mit ihren oft antinomisch gegeneinander stehenden Interessen, so dass die Interessen der einzelnen Volkswirtschaften gleichwertig neben den Interessen der Menschheit selbst stehen.

¹¹³ Ähnlich Heidegger, der den existentialen Sinn des Daseins in der umsichtigen Sorge erblickt (vgl. Heidegger 2006, 41).

Lukács liegt nun darin, dass diese der heutigen Gesellschaft eigen ist. Damit ist der Mensch auch nicht seinem ewigen menschlichen Wesen entfremdet, sondern seinen je gesellschaftlich bestimmten Möglichkeiten.

Lukács versteht das Menschsein als Prozess, als ein Werden. Ein Werden, das noch immer erst in der Vorgeschichte >ist<. Der Möglichkeit nach also hat sich die Menschheit dahingehend entwickelt, dahin gearbeitet, ihr Dasein kollektiv (demokratisch) teleologisch setzen zu können. Von diesem Möglich-Sein her ist der Mensch als Individuum entfremdet, denn als Individuum setzen sich Menschen allerhand Ziele, versuchen für ihr Leben zu sorgen. Dieses Sorgen jedoch stößt unweigerlich an die Grenze einer jeden Klassengesellschaft, da diese nicht anders kann, als das Individuum in der Herrschaft der herrschenden Klasse zu unterjochen. Damit schafft Lukács einen Begriff der Entfremdung, der nicht bloß für kapitalistische Produktionsregime gilt, sondern für alle Klassengesellschaften, ohne jedoch anzugeben, worin diese Entfremdungen für sich konkret bestehen. Jede Epoche, jede Produktionsweise zeitigt ihre je eigenen Entfremdungsphänomene. Allgemein lässt sich die Entfremdung nur soweit fassen als sie im Seinsumkreis von Potenz und Aktualität der Persönlichkeitsentwicklung einer geschichtlichen Epoche steht. „[D]ie Entwicklung der Produktivkräfte ist notwendigerweise zugleich die der menschlichen Fähigkeiten“, statuiert Lukács (1986, 504). Die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten muss aber „nicht notwendig eine Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit herbeiführen“ (ebd.). Überall dort, wo die Menschen zurückgeworfen sind auf sich selbst, wo sie in einer unmenschlich-menschlichen Verfüghtheit nur für ihr eigenes Wohl Sorge tragen können, „kann gerade durch die Höherentfaltung von einzelnen Fähigkeiten die menschliche Persönlichkeit“ (ebd.) verzerrt und erniedrigt werden. Mit Marx verweist Lukács hier auf die Entwicklung der Manufakturarbeit. Fördert diese die Entwicklung der Wissenschaft und somit die geistige Entwicklung des Menschen im Allgemeinen, so befreien die Trennung von Hand- und Kopfarbeit und die Spezialisierung die meisten ArbeiterInnen ebenso von der Notwendigkeit geistiger Arbeit. „Viele Gewerbe erfordern in der Tat keine geistige Befähigung. Sie gelingen am besten bei vollständiger Unterdrückung von Gefühl und Vernunft, und Unwissenheit ist die Mutter der Betriebsamkeit ... Dementsprechend gedeihen Manufakturen am besten, wo der Geist am wenigsten zu Rate gezogen wird“, zitiert Lukács (1986, 505) den schottischen Historiker bzw. Philosophen Adam Ferguson. Wo Gefühl und Vernunft unterdrückt werden sollen, kann eine geistige Entwicklung kaum gefördert sein. Die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit wird so gegenüber der Möglichkeit verzerrt, spricht entfremdet. Auch wenn Manufakturarbeit durch neue Arbeitsweisen vielerorts heute abgelöst

scheint, so ist die Trennung von Hand- und Kopfarbeit keineswegs aufgelöst – vielmehr hat sie sich globalisiert. Während in einem Zentrum sich KopfarbeiterInnen mit der Organisation der Produktion beschäftigen, wird die Produktion selbst an eine Peripherie mit billigen Arbeitskräften gedrängt.¹¹⁴

Lukács identifiziert nun für die Zeit – Mitte des 20. Jahrhunderts –, in der er schrieb im Wesentlichen drei Entfremdungsphänomene, die mit den Begriffen Prestigekonsum, aus einer Langeweile geborene Hingabe an eine Sache und Manipulation bzw. Pädagogisierung der Politik zusammengefasst werden können. Gerade in einer Zeit der wirtschaftlichen Prosperität, wird es einer immer größeren Zahl an Menschen möglich, ausreichend Waren zu kaufen und zu konsumieren. „Der höhere Lohn löst den niedrigeren, die längere Freizeit die kürzere ab. Aber diese Entwicklung vernichtet einige alte Entfremdungen bloß, indem sie sie durch neugeartete ersetzt“ (Lukács 1986, 683). Die Möglichkeit und die Notwendigkeit – Profitmaximierung ist ja darauf angewiesen, dass KäuferInnen Waren kaufen – den Konsum zu steigern, trifft auf das Phänomen der entfremdenden Verdinglichung, eine Situation also in der die einzelnen Menschen kaum oder nicht ihre teleologischen Setzungen mit ihren Mitmenschen abstimmen können, um ihre Gesellschaft und sich selbst nach den begehrten Maßstäben zu gestalten. Den Menschen bleiben also nur ihre „tierischen Funktionen, Essen, Trinken und Zeugen, höchstens noch Wohnung und Schmuck etc.“ (Marx 1968 (MEW 40), 515) (Lukács 1986, 516), um sich freitätig fühlen zu können. In so einer Situation verwandelt sich die Konsumtion „nach dem Ausdruck Thorstein Veblens, immer mehr in eine Sache des Prestiges, des >>Image<<, das der Mensch dadurch erringt oder bewahrt, was er für seine Konsumtion in Anspruch nimmt. Die Konsumtion wird also – primär und in Massenmaßstab betrachtet – weniger von den wirklichen Bedürfnissen dirigiert, als von jenen, die dazu geeignet scheinen, dem Menschen ein für seine Karriere günstiges >>Image<< zu geben“ (ebd., 683). Die Möglichkeit der Selbstverwirklichung, der Selbstentfaltung wird gesellschaftlich verzerrt bzw. umgelenkt. Die freie Selbstverwirklichung bzw. -entfaltung stößt an die Grenzen gesellschaftlicher Sachzwänge, die jedoch selbst nicht in einem vernünftigen Miteinander der Mitmenschen begründet liegen, sondern allein im Umstand Profite für einige zu garantieren oder zu vergrößern. Der verdinglichte Mensch vermag sich nur bedingt zu entwickeln. An die Stelle einer Selbstverwirklichung tritt der abgeleitete Wunsch sich selbst zu schmücken, sich

¹¹⁴ Immanuel Wallerstein hat mit seiner Theorie des Weltsystems dieser Entwicklung Rechnung getragen. Zur Einführung sei hier auf Wallersteins *World-Systems Analysis: An Introduction* (Wallerstein 2004), bzw. kürzer und in Deutsch Karl Reitters Aufsatz *Vom Fordismus zum Postfordismus* (Reitter 2002) verwiesen.

selbst in gutes Licht zu setzen, sein oder ihr >>Image<<, das Bild, das andere von einer haben, zu verbessern. An die Stelle des Seins, des Mensch-Seins, tritt der Wunsch des Habens.

Die Entwicklung des Privateigentums analysierend, schrieb Marx in seinen *Manuskripten 1844*: „Das Privateigentum hat uns so dumm und einseitig gemacht, daß ein Gegenstand erst der unsrige ist, wenn wir ihn haben, er also als Kapital für uns existiert, oder von uns unmittelbar besessen, gegessen, getrunken, an unserem Leib getragen, von uns bewohnt etc., kurz gebraucht wird ... An die Stelle aller physischen und geistigen Sinne ist daher die einfache Entfremdung aller dieser Sinne, der Sinn des Habens getreten“ (Marx 1968 (MEW 40), 540) (Lukács 1986, 699).¹¹⁵

Dem Prestigekonsum wird heute einige Zeit in einem Menschenleben geschenkt. Die Hingabe aber an das eigene Erscheinen für andere ist nicht die einzige Art, wie eine entfremdete Hingabe an etwas wirken kann. „Denn man vergesse nicht, daß die Menschen auch vieles völlig Unwesentliche >>mit Leidenschaft<< treiben können“ (ebd., 687). Hier lässt sich leicht an Phänomene denken, wie das Sammeln von Briefmarken oder anderen Gegenständen, das Herumreisen oder dem Autofahren als Hobby (vgl. ebd., 688), das Sich-Hingeben des Menschen an den Sport, so wohl in aktiver als auch in passiver Weise. Auch die Hingabe im Beruf kann dergestalt sein, genauso wie die Hingabe an eine x-beliebige >>Sache<<. Lukács geht es hier nicht um die Sache selbst, sondern die Art und Weise, wie sich Menschen dieser >>Sache<< widmen. Nämlich in jener Weise, in der „aus der bloßen Hingabe keine Erhebung des Menschen über seine Partikularität, höchstens eine leidenschaftliche Verkümmern der Persönlichkeit in der spezifizierten Hingabe an ein Einzelnes, das nur in der Einbildung des Subjekts eine >>Sache<< in unserem Sinne ist: das Subjekt selbst verkümmert zumeist in der großen Skala vom Spezialistentum bis zur Sonderlingheit“ (ebd., 687). Lukács erblickt hinter solchen Phänomenen unter anderem die im Kapitalismus massenhaft aufkommende Langeweile. Er zitiert Schopenhauer: „Daß hinter der Not die Langeweile liegt, welche sogar die klügeren Tiere befällt, ist eine Folge davon, daß das Leben keinen wahren, echten Gehalt

¹¹⁵ Den Unterschied zwischen den zwei Existenzweisen, jener des Seins und jener des Habens, hat der Psychoanalytiker Erich Fromm (2005) weiter erforscht und dabei nicht nur die Entwicklung des Begriffs des Habens mit der Entwicklung des Privateigentums untersucht, sondern auch wie im Laufe des entwickelten Kapitalismus die Warenkonsumption immer mehr rein psychologische, die Selbsterscheinung des Menschen betreffende Gründe bediente. So dienten Waren nicht mehr nur bloß dem ihnen wesentlichen Gebrauchswert, sondern auch dem Prestige. Ein Auto sollte nicht mehr nur als Fortbewegungsmittel dienen, ein Auto wurde so auch zum Statussymbol, das dem Wesen des geschmückten Menschen zugerechnet werden soll. Eine Uhr zeigte nicht mehr nur die Zeit an, sondern offenbarte Armut und Reichtum. Kleidung soll heute längst nicht mehr bloß Wärmen, sondern den oder die Trägerin als Teil einer bestimmten Kultur erkennbar werden lassen, oder das Selbstwertgefühl heben und vermeintlich unschickliche Stellen des menschlichen Körpers kaschieren, usw.

hat, sondern bloß durch Bedürfnis und Illusion in Bewegung erhalten wird: sobald aber diese stockt, tritt die gänzliche Kahlheit und Leere des Daseins zu Tage“ (Schopenhauer zitiert nach Lukács 1986, 704f). Hinter dem geschäftigen Aktiv-Sein, hinter der Geschäftigkeit¹¹⁶, steckt der Umstand, dass das menschlichen Leben im Kapitalismus keinen Gehalt besitzt.¹¹⁷

Lukács wäre jedoch Unrecht getan, würde er jegliche Hingabe an eine >>Sache<< kritisieren. Denn „[o]hne Hingabe an die >>Sache<< gesellschaftlicher Art, mag sie an sich noch so unbedeutend sein, bleibt der Mensch auf dem Niveau seiner Partikularität festgehalten und ist wehrlos einer jeden Entfremdungstendenz ausgeliefert“ (ebd., 686). Ohne Hingabe an eine >>Sache<< kommt das Individuum nicht aus seiner Partikularität heraus. Lukács begnügt sich jedoch mit dem Hinweis darauf, dass die Hingabe an eine „echt fortschrittliche >>Sache<<, wenn sie im Subjekt echte Hingabe hervorruft, in der Richtung wirkt, daß es, auch als Individuum, sich mit den großen Fragen der Entwicklung des Menschengeschlechts in eine organische Verbindung zu bringen imstande ist, wodurch ... notwendig auch ein Weg zur Überwindung der Partikularität eingeschlagen werden kann“ (ebd., 688). Mit „echt fortschrittliche[r] >>Sache<<“ meint Lukács hier vor allem jene Hingabe an Aktivitäten, die die Handlungsmöglichkeit der Individuen ausweiten können. Die Hingabe an den Kampf um die Demokratisierung der Gesellschaft gehört jedenfalls zu so einer ent-entfremdenden Hingabe.

Anhand der Zeit der zwei großen europäischen Totalitarismen¹¹⁸ – des Faschismus und des Stalinismus – versucht Lukács deutlich zu machen, wie politische Regime im 20. Jahrhundert ihre StaatsbürgerInnen für ihre politische Zwecke aktivieren suchten und so eine Geschäftigkeit, eine entfremdete Hingabe an eine Sache zu schaffen. So spricht bspw. Hitler „von der >>femininen<< Beschaffenheit der Massen“, um damit seinen Willen Ausdruck zu

¹¹⁶ Auch Heidegger (vgl. 2006, 175ff) identifiziert die Geschäftigkeit als Entfremdungsphänomen.

¹¹⁷ Teleologische Setzungen eines Individuums befördern nicht Ziele im Lebens eines Individuen, vielmehr erfährt das Individuum vielmehr Kränkungen und Enttäuschungen in seinem teleologischen Sein. In Anschluss an Louis Althusser und Michel Foucault haben die Psychoanalytiker Robert Pfaller (2011) und Slavoj Žižek (1991) die Entwicklung der Geschäftigkeit – auch wenn unter anderer Begrifflichkeit – untersucht. So schreibt bspw. Pfaller: „Wir haben gelernt, dass die Macht keineswegs nur repressiv agiert, dass sie die Menschen nicht nur einschränkt und am Handeln hindert. Die Macht ist viel raffinierter, indem sie die Menschen permanent zum Handeln animiert und ihnen beispielsweise ein Mikrofon unter die Nase hält, um sie nach ihren sexuellen Vorlieben zu fragen. Mit anderen Worten: Die Macht schafft Anreize, aktiviert die Individuen und macht sie dadurch zu Subjekten, die auf genau diese Art, im Moment ihrer Subjektivierung, unterworfen werden“ (Pfaller 2011, 19).

¹¹⁸ Lukács übernimmt nicht kritiklos die Kritik an den beiden großen Totalitarismen seiner Zeit. Hannah Arendt arbeitet beispielsweise in ihrer Analyse die Gemeinsamkeiten der Totalitarismen des 20. Jahrhunderts heraus, während Lukács die Unterschiede zumindest des europäischen Faschismus und des russischen Stalinismus betont – ohne damit eines der Totalitarismen zu rechtfertigen. Begriffsphilosophisch besteht ein entscheidender Unterschied zwischen dem Wunsch nach Totalität der Menschheit, als radikaldemokratische Form einer ganzen Weltgesellschaft und der faschistischen Unterordnung des Individuums in einem diktatorischen Staat.

verleihen, sie „seinen Zwecken entsprechend zu formen“ (Lukács 1986, 694). Komplizierter stellt sich die Situation im nachrevolutionären Russland dar, da die Umwandlung in eine sowjetische Demokratie nicht glückte. Sowjet bedeutet Rat, Ziel der russischen Revolution wäre es gewesen eine Räte Demokratie zu schaffen. Aus einigen Gründen¹¹⁹ konnte sich die Räte Demokratie in Russland nicht entwickeln, vielmehr übernahm eine „Schicht von wirklichen Bürokraten und Manipulanten“ (ebd., 690) die Herrschaft über die bürgerlichen Staatsapparate. Auch wenn der Stalinismus viele überzeugte Revolutionäre verfolgte und ermordete, blieben einige Verbliebene überzeugte SozialistInnen; überzeugt die Macht zu vermenschlichen.

Schließlich knüpfte aber auch die liberale Demokratie an Sehnsüchte der Menschen an und verstand es aus dem Streben nach Freiheit – in Lukács' Worten – einen Fetisch zu schaffen. Dieser „Fetisch der Freiheit“ (ebd., 697) figurierte unter anderem als Mythos, sich vom Tellerwäscher zum Millionär sich hocharbeiten zu können – notwendig sei hierfür lediglich hart und entschlossen zu arbeiten.

Das soziale Modell dieses Menschenformens, dieser pädagogischen Politik, erblickt Lukács in der kapitalistischen Werbung, in der Anpreisung von Waren. Wobei natürlich: „Nicht das Anpreisen der Waren ist also hier das Primäre, wie ursprünglich im annoncierenden Anpreisen, sondern das persönliche Prestige, das durch ihre Erwerbung für den Käufer erreicht werden soll. Dem liegt sozial gesehen eine Doppeltendenz zugrunde: einerseits die Absicht, die Menschen in bestimmter Richtung zu beeinflussen, zu formen ..., andererseits die, die Partikularität der Menschen hochzuzüchten, in ihnen die Einbildung zu verstärken, gerade diese auf dem Warenmarkt erworbene oberflächliche Differenzierung der Partikularität sei der alleinige Weg des Menschen, Persönlichkeit zu werden, d.h. persönliches Ansehen zu erringen“ (ebd., 701).

Neue Machttechniken antworten also just auf jenen entfremdeten Umstand, seine oder ihre Persönlichkeit nur im Rahmen einer Klassenherrschaft ausbilden zu können. Offenbart die unmenschlich-menschliche Verfügtheit die objektive Seite der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt die Bedingungen der Möglichkeit jener Entwicklung, so ist nun auf die subjektive Seite Licht zu werfen. In einem nächsten Schritt wird versucht nachzuzeichnen, wie sich im gesellschaftlichen Sein die Persönlichkeit als geschichtlich gewordene Kategorie entwickelte,

¹¹⁹ Vergleiche Tony Cliff in seinem Werk *Staatskapitalismus in Russland* (Cliff 1975).

um die Diskrepanz zwischen kapitalistisch-verdinglichter Fähigkeitsentwicklung und bereits möglich gewordener Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen.

2.2.2. Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung im Kapitalismus

Wenn, wie Lukács (1986, 486) mit Marx (1983 (MEW 03), 26) meint, „das Sein der Menschen ... ihr wirklicher Lebensprozeß“ ist, der Mensch also gesellschaftlich bedingt ist, und dieser Lebensprozess von objektiven gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig ist, dann sollte evident sein, dass auch die Persönlichkeit des Menschen von jenen objektiven gesellschaftlichen Entwicklungen geformt wird. In Lukács Worten: „Selbstverständlich ist der Mensch unmittelbar, in unaufhebbarer Weise ein Lebewesen, wie alle Produkte der organischen Natur. Geburt, Wachstum und Tod sind und bleiben unaufhebbare Momente eines jeden biologischen Lebensprozesses. Jedoch das Zurückweichen – unaufhaltsames Zurückweichen, aber niemals Verschwinden – der Naturschranke ist ein Wesenszeichen nicht nur des gesamten Reproduktionsprozesses der Gesellschaft, sondern untrennbar davon auch des individuellen Lebens“ (Lukács 1986, 513f). Der Vollzug des menschlichen Lebensprozesses ist die Praxis. Wenn sich also die Menschheit durch die Praxis, insbesondere durch die Praxis der Arbeit aus der Natur herausarbeitet – das heißt das menschliche Sein immer gesellschaftlicher wird – dann vergesellschaften sich auch die Bedingungen der Möglichkeit der Entwicklung einer jeden menschlichen Persönlichkeit. Entgegen praxisphilosophischer Theorien der Subjektivation bzw. Lukács' eigener Position in *Geschichte und Klassenbewusstsein*¹²⁰ erklärt Lukács die Entwicklung der Persönlichkeit jedoch nicht rein aus der gesellschaftlichen Praxis, sondern bedenkt die historische Entwicklung der gesellschaftlichen Praxis selbst mit.

Damit sind zumindest zwei Konsequenzen angesprochen, die aus Lukács' *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* herausgeschält werden können. Die erste betrifft die – auch die Persönlichkeitsentwicklung konstituierenden – Fähigkeiten. Zum einen hängt die Möglichkeit der Entwicklung individueller Fähigkeiten vom historischen Stand bzw. von den Notwendigkeiten der Produktivkräfte ab, wie weit sich also das menschliche Sein schon aus der Natur herausgearbeitet und sich vergesellschaftet hat und welche Fähigkeiten die menschliche Gesellschaft als Totum auszubilden hat, um sich reproduzieren zu können. Das menschliche Individuum wird also im Verlauf der menschlichen Geschichte immer gesellschaftlicher, es

¹²⁰ In seinem Vorwort zur Neuauflage 1967 merkt Lukács selbstkritisch an, „daß ohne eine Basis in der wirklichen Praxis, in der Arbeit als ihrer Urform und ihres Modells, die Überspannung des Praxisbegriffes in den einer idealistischen Kontemplation umschlagen muß“ (Lukács 2013a (1967), 20).

produziert sich im Verbund mit seinen Mitmenschen immer mehr selbst. Das menschliche Individuum hat damit aber auch gewissermaßen den erreichten Entwicklungsstand der Gesamtgesellschaft in seiner Ontogenese zu einem gewissen Grad nachzuholen. Damit wird umgekehrt auch, worauf Lukács mit Marx mehrmals hinweist, die „Bildung der fünf Sinne eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte“ (1968 (MEW 40), 541).

Die zweite betrifft die Persönlichkeitsentwicklung. Nicht nur die Ausbildung der Fähigkeiten, auch die Entwicklung der Persönlichkeit selbst wird eine immer mehr gesellschaftlich bedingte. So hängt, „der geistige Reichtum eines Individuums“ immer mehr „von dem Reichtum seiner Beziehungen zur Welt“ (Lukács 1986, 358) ab. Immer weniger ist der Mensch gebunden an seine ursprüngliche Naturbedingtheit. Die menschliche Gesellschaft schiebt sich als ‚zweite Natur‘ zwischen Individuum und den bedingenden Anlagen. Mit der Vergesellschaftlichung der Gattung werden so – der Möglichkeit nach – die Freiheiten des einzelnen Individuums immer größer. Lukács: „Die Ökonomie führt eine immer gesteigerte Gesellschaftlichkeit der gesellschaftlichen Kategorien herbei. Das vollzieht sie jedoch in den Klassengesellschaften nur auf die Weise, daß sie den Menschen gegenüber als >>zweite Natur<< vergegenständlicht“ (ebd., 684), und weiter: „Ein qualitativer Sprung aus dieser gesellschaftlichen Verfügbtheit bestünde nun darin, daß diese >>zweite Natur<< eine ebenfalls von der Menschheit beherrschte wird“ (Lukács 1984, 684). Lukács (ebd.) zitiert in diesem Zusammenhang auch Marx: „Die Freiheit in diesem Gebiet kann nur darin bestehn, daß der vergesellschaftete Mensch, die assoziierten Produzenten, diesen ihren Stoffwechsel mit der Natur rationell regeln, unter ihre gemeinschaftliche Kontrolle bringen, statt von ihm als von einer blinden Macht beherrscht zu werden; ihn mit dem geringsten Kraftaufwand und unter den ihrer menschlichen Natur würdigsten und adäquatesten Bedingungen vollziehn“ (Marx 1964 (MEW 25), 828). Am Horizont entsteht so ein aktualisiertes Potential der Freiheit, ein Potential der Selbstverwirklichung in einer Gesellschaft assoziierter ProduzentInnen.

Lukács (1986, 486f): „Vom Standpunkt der objektiven Seite der Ontologie bedeutet dies die Vollendung des Gesellschaftlichwerdens der Gesellschaft, deren subjektive Seite die innerlich |erfüllte Gattungsmäßigkeit und untrennbar davon die echte Individualität des einzelnen Menschen bildet“. Im selben Atemzug schränkt Lukács jedoch ein, dass die Möglichkeit dieser Vollendung gesellschaftlich bedingt ist. Die Art und Weise der gesellschaftlichen Organisation fördert die Individualität, schränkt sie ein oder lässt sie verkümmern. Die Höherentwicklung des Menschen, die Verallgemeinerung individueller Freiheiten, verwirklicht sich „sehr oft in unmenschlichen Formen“ (ebd., 487) – solange ganze Klassen über andere herrschen, solange

beschränken sich persönliche Freiheiten und damit die Möglichkeit der Entwicklung der Persönlichkeit. Die Gesellschaft wirkt in jeder Klassengesellschaft die ganzheitliche persönliche Entwicklung hemmend. Wie entwickeln sich nun an sich die Fähigkeiten im Laufe der Entwicklung der Gattung Mensch und wie hängt diese Entwicklung nun mit der Entwicklung der Persönlichkeit zusammen?

Die Entwicklung der Fähigkeiten eines jeden einzelnen Individuums hängt also von der jeweils historischen Situation bzw. dem jeweiligen Stand der Entwicklung der Produktivkräfte ab. Lukács versucht aufzuzeigen, wie sich die spezifisch menschliche Sprache simultan mit der Arbeit zu entwickeln begann. Marx und Engels folgend argumentiert er, dass erst mit der Arbeit – durch die Notwendigkeit zusammenzuarbeiten und gemeinsam teleologische Setzungen zu vollziehen – die Menschen sich etwas zu sagen hatten, wie Engels zusammenfassend knapp formuliert. Durch die gemeinschaftliche Arbeit an Gegenständen lernten die Arbeitenden die Gegenstände nicht als einzelne Dinge aus-zusprechen, sondern als Allgemeinheiten. Aus der Praxis der Verallgemeinerung von in der Arbeit erscheinenden Gegenständen, Verfahrensweisen und Erfahrungen, entsteht als Rückbezug des Allgemeinen auf sich selbst so das Allgemeine an sich. Das arbeitspraktische Sprechen transformierte so die anfängliche Signalsprache in eine Symbolsprache, in der die besprochenen Gegenstände – vermittelt über die Geometrie und Mathematik – nicht mehr im Sprechen be-deutet werden, sondern es erlaubte abstrakt über Dinge und Sachverhalte zu sprechen. Die Entwicklung der Symbolsprache ermöglichte auch die Verselbstständigung der Sprache und hypothetische, utopische Topoi zu verhandeln. Die Philosophie als Nachdenken über die Welt entstand.¹²¹ In der Wechselwirkung, in der Auseinandersetzung also mit der Natur, kurz durch die Arbeit, entwickelte sich so die Fähigkeit des Miteinander-Sprechens, des Miteinander-Verhandelns und dadurch des abstrakten Denkens usw.. Die so entstandene Distanz zwischen den Dingen und dem Besprochenen wirkt zurück auf die Selbstreflexion des Menschen, wirkt auf das Sich-Selbst-Besprechen. Mit der entwickelten Ausdrucksfähigkeit wird so auch ein An-Sich-Denken möglich, ein Bedenken und Benennen der eigenen Gefühle und damit eine wohlfeilere Selbstwahrnehmung.

Mit der Entwicklung der Werkzeuge und Technik veränderte und verändert sich so die gesamte Sinnlichkeit des Menschen. „Die teleologische Setzung im Arbeitsprozeß, die Notwendigkeit, daß die Ergebnisse der Arbeit bereits vor ihrem Vollzug im Gedanken vorweggenommen

¹²¹ Vergleiche hierzu auch (Althusser 2018).

werden müssen, bedeutet eine Transformation des ganzen Menschen, auch die seiner ursprünglichen, biologisch entstandenen Sinnlichkeit“ (Lukács 1986, 515). Lukács verweist auf Engels, der schreibt: „Der Adler sieht viel weiter als der Mensch, aber des Menschen Auge sieht viel mehr an den Dingen als das des Adlers. Der Hund hat eine weit feinere Spürnase als der Mensch, aber er unterscheidet nicht den hundertsten Teil der Gerüche, die für diesen bestimmte Merkmale verschiedene Dinge sind. Und der Tastsinn, der beim Affen kaum in seinen rohesten Anfängen existiert, ist erst mit der Menschenhand selbst, durch die Arbeit, herausgebildet worden“ (Engels 1962b (MEW 20), 444) (Lukács 1986, 515). Engels knüpft hier aber auch an Marxens *Manuskripte* aus 1844 an. In diesem versucht Marx die Entwicklung des Menschen als Menschen in seiner Totalität zu fassen. Er argumentiert, dass die Entwicklung des Denkens und der Sprache auch auf die Sinnesorgane des Menschen ihren Einfluss nimmt. „Subjektiv gefaßt:“, schreibt er dort (1968 (MEW 40), 541), „Wie erst die Musik den musikalischen Sinn des Menschen erweckt, wie für das unmusikalische Ohr die schönste Musik keinen Sinn hat, [kein] Gegenstand ist, weil mein Gegenstand nur die Bestätigung einer meiner Wesenskräfte sein kann, also nur so für mich sein kann, wie meine Wesenskraft als subjektive Fähigkeit für sich ist, weil der Sinn eines Gegenstandes für mich (nur Sinn für einen ihm entsprechenden Sinn hat) grade so weit geht, als mein Sinn geht, darum sind die Sinne des gesellschaftlichen Menschen andre Sinne wie die des ungesellschaftlichen“. Marx verweist hier weiter auf Ästhetik und Geschmackssinn des Menschen. Lukács schließt daraus: „Musikalische Begabung bleibt eben eine gesellschaftliche Fähigkeit, ebenso wie etwa Landschaft oder das Charakteristische im menschlichen Ausdruck etc. gesellschaftliche und nicht mehr biologische Kategorien sind und bleiben“ (Lukács 1984, 215).

Die einzelnen Menschen entwickelten im Laufe ihrer Geschichte aber nicht nur die Fähigkeit über den Gebrauch von Werkzeugen der Natur immer ausgefeilter zu begegnen und sie für ihre Zwecke einzusetzen, sie entwickelten auch die Fähigkeit der Natur interesselos zu begegnen, Töne zu Musik zu verfeinern, Farbe und Formen zu Malerei und Skulpturen und sie als solche zu beurteilen.¹²² Im Laufe ihrer Geschichte entwickelten sie einen Sinn für Musik und Malerei, für Harmonie – die gewiss gesellschaftlich je unterschiedlich wahrgenommen wird, jedoch in allen Gesellschaften sich doch entwickelt hat.

Diese Entwicklung menschlicher Fähigkeiten bleibt in Folge eng verbunden mit den jeweiligen Anforderungen in der Wechselwirkung mit der Natur, bzw. mit der Welt. Mit Beispielen lassen

¹²² Zu einer Diskussion der Interesselosigkeit in der Kunst siehe (Lukács 1963a, 655ff).

sich diese Gedanken leicht verständlicher machen. So passte sich der menschliche Körper von gebärenden Menschen im Laufe der Evolution durch die Sesshaftwerdung und die Notwendigkeit mehr Kinder in die Welt zu setzen als durch ein NomadInnen-Dasein möglich war, ebenso an, wie das menschliche Kiefer durch die Aufnahme gekochter Speisen. So verfeinerte sich durch die Entwicklung von Schlagwerkzeugen und der Bildhauerei die Vorstellungskraft, genauso wie die Feinmotorik und das Detailsehen durch die Entwicklung von Stiften, Papier und damit der Malerei. So verfeinerte, worauf Lukács (vgl. z.B. 1984, 606) mit Marx hingewiesen hat, sich im Menschen das Gehör durch die Entwicklung von Musikinstrumenten und der Musik. Der ganze Körper des Menschen eingehüllt in warmer Kleidung, nicht mehr unwiderruflich ausgesetzt der ungestümen Natur, verfeinert seine sensorische Reizbarkeit. Gedacht werden kann heute aber auch an den technischen Fortschritt auf dem Feld der Informationstechnologie. Motorisch und sensorisch spielt es eine Rolle, ob ein Körper, ein Mensch befähigt werden muss zum Schlagen eines Schlagwerkzeuges oder zum ‚Wischen‘ auf einem Touchscreen. Ebenso spielt es eine Rolle, ob der menschliche Geist zugerichtet wird auf die Verarbeitung von unzähligen Daten und Informationen oder auf die möglichst penible Formung eines Naturdinges. Nicht nur übernehmen Roboter wesentliche Teile der Produktion, auch der Mensch selbst verschmilzt schrittweise mit künstlicher Technologie. In der Entwicklung des Menschen wird der Umgang mit den Werkzeugen zum Maßstab der Entwicklung der notwendig auszubildenden Fähigkeiten der einzelnen Menschen. Auch geistige Fähigkeiten mussten notwendigerweise teils erweitert werden. Vom ersten abstrakten Denken musste es den Menschen schließlich möglich werden, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und – all das natürlich mit Werkzeugen, wie Hochleistungsrechnern – eine enorme Vielfalt an Daten zu bearbeiten. All diese Fähigkeiten sind Fähigkeiten, die die Menschheit in ihrer jeweiligen Art und Weise ausbilden müssen, um die Natur zu ihren Gunsten bearbeiten zu können. Diese Fähigkeiten bereiten die Menschheit jedoch auch vor aktuelle Aufgaben, die sich ihnen stellen, zu lösen.

Unter bestimmten Umständen jedoch hemmt die Produktionsweise die Möglichkeiten, die durch die Produktivkräfte, sprich durch den technischen Fortschritt, aufgekommen sind. Marx beschreibt dies in seiner Kritik der politischen Ökonomie. Dort meint er (Marx 1961a (MEW 13), 8), dass die Menschen in der gesellschaftlichen Produktion „bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse“, Produktionsverhältnisse, eingehen, „die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen“ (ebd.). Nun weiter: „Auf einer gewissen Stufe ihrer Entwicklung geraten die materiellen Produktivkräfte

der Gesellschaft in Widerspruch mit den vorhandenen Produktionsverhältnissen“ (Marx 1961a (MEW 13), 9). Die Produktionsverhältnisse werden so zu Hindernissen der weiteren – vor allem auch – persönlichen Entwicklung. Anhand der Praxis der Arbeit versucht Lukács dies mit Marx zu verdeutlichen. „Der Handwerker des Spätmittelalters, der Renaissance hat seine Arbeitsweise bis an den Rand der Kunst hochgetrieben, hat Gebrauchswerte geschaffen, zu deren Herstellung bloß einzelne Geschicklichkeiten, Erfahrungen etc. allein nicht ausreichen, die eine einheitliche, auf visuelle Proportionen gerichtete Schau voraussetzen“ (Lukács 1986, 671). Mit der Entwicklung der Fabriksarbeit, mit der technischen Reproduzierbarkeit des gefertigten Gegenstandes verkümmert die Kunstfertigkeit. „Wenn wir dieses Stadium der Arbeit mit der es ablösenden der Manufaktur vergleichen, in der der Arbeiter zum lebenslangen einseitigen >>Spezialisten<< eines einzigen, immer wiederholten Handgriffes wurde, so hat man diesen den Menschen entwertenden Charakter des ökonomischen Fortschritts klar vor den Augen“ (ebd.). Mit Marx kritisiert Lukács (ebd.), dass diese Produktionsweise nur das „Detailgeschick treibhausmäßig fördert“ (Marx 1962 (MEW 23), 381). Die Arbeit wird aufgeteilt, so dass schließlich nicht nur ein einzelner Arbeiter in einzelne Arbeitsschritte verrichtet, sondern selbst „in das automatische Triebwerk einer Teilarbeit verwandelt“ (ebd.) wird, also selbst zerstückelt wird.

Beide Umstände – die Diskrepanz zwischen den möglichen Fähigkeiten, auf die ein bestimmter historischer Stand der technischen Möglichkeiten, kurz der Produktivkräfte, verweist und die Diskrepanz zwischen Produktionsverhältnissen und Produktivkräften – ermöglichen oder verunmöglichen nun eine bestimmte Art der Entwicklung der Persönlichkeit. Beiden Umständen soll eine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung Rechnung tragen; beide Umstände verweisen auf das Gattungswesen des Menschen. Die Frage nach der ersten Diskrepanz, dieses ersten widersprüchlichen Verhältnisses, stellt sich in der Entwicklung des Menschen zum „ganzen Menschen“ (Lukács 1986, 377) und die Frage nach der zweiten in jener nach der Möglichkeit teleologischer Setzungen.

Biologisch betrachtet existiert eine Menschengattung, seitdem sie sich objektiv von den Primatenarten abgelöst hat und zu einer eigenen Gattung geworden ist. Wenn man jedoch diese Gattung in ihrer bloß objektiven biologischen Totalität betrachtet, so erweist sie sich als ebenso stumm wie jene, aus der sie entsprungen ist. Die Stummheit kann erst aufhören, wenn infolge der objektiven und subjektiven Ergebnisse der teleologischen Setzung in der Arbeit, in der Arbeitsteilung etc. die Grundlagen der phylogenetischen Reproduktion aufhören, bloß biologisch zu sein, wenn sie von immer stärkeren, immer dominierender werdenden

gesellschaftlichen Bedingungen überdeckt, modifiziert, umgebildet etc. werden. Dies Herausarbeiten aus der Natur, das Zurückweichen der Naturschranke, verwandelt das Geradesosein des Menschen „zum Feld der unmittelbarsten, der entscheidendsten schöpferischen Tätigkeit des Menschen, indem aus biologischen Gegebenheiten, die im gesellschaftlichen Sein höchstens als Möglichkeiten, Anlagen zu je etwas figurieren können, Wirklichkeiten, echte, aktive Fähigkeiten geformt werden“ (Lukács 1986, 641). Wachsen die Menschen aus der Natur heraus, so determinieren immer mehr die gesellschaftlichen Möglichkeiten die Möglichkeit der Entwicklung der Person. „Die Einheit des Subjekts ist eine allmählich entstehende Grundtatsache des gesellschaftlichen Seins, je höher sich diese entfaltet, desto reicher und vielfältiger werden ihre funktionierenden Momente, desto stärker und reichhaltiger werden zugleich die sie zur Persönlichkeit vereinigenden gesellschaftlichen Bestimmungen“ (ebd., 640). Mit dem gesellschaftlichen Werden einer (Welt-)Gesellschaft werden also auch die Horizonte, die fundierenden Momente, der individuellen Persönlichkeitsentwicklung gesellschaftlicher und reichhaltiger. Das Individuum wird dadurch der Potenz nach immer mehr befähigt, aus der Stummheit der Gattung herauszutreten. Die entstehende Weltgesellschaft schafft sich die Individuen, die diesem strukturellen Prozess, Lukács sagt, dieser „unabhängige Wirklichkeit“ (ebd.) auch tatsächlich gewachsen sind.

„Arbeit und Arbeitsteilung würden jedoch, isoliert betrachtet – was freilich gerade hier ein irreführender Fehler wäre –, die Stummheit der Gattung nur objektiv aufheben; eine echte Aufhebung kann nur stattfinden, wenn die nicht mehr stumme Gattung nicht nur an sich vorhanden ist, sondern ihr eigenes Fürsichsein erlangt“ (ebd., 154). In der und durch die Arbeit, als Vermittlung zwischen Natur und Mensch, erarbeitet sich die Menschheit gemäß ihrer möglichen Gattungsfähigkeiten. Der Mensch ist das einzige Wesen, welches sich bewusst zur Natur außer ihm und in ihr verhalten kann und bewusst-intentionale, teleologische Setzungen vollziehen kann. Mit der ersten teleologischen Setzung des Menschen im Arbeitsprozess ist die Gattungsmäßigkeit an sich vorhanden. Das Vorhandensein der Möglichkeit drängt als Bedürfnis des Einzelnen zur Verwirklichung. In einem geschichtlichen Prozess lernt – bewusst oder nicht – die Menschheit so ihre Gattungsgemäßheit zu verwirklichen. Der Mensch wird erst allmählich zum Menschen in dem Sinne, dass er immer mehr auch die Geschichte der Gattung selbst schreiben lernt.

Schon früh in der Geschichte der Arbeit des Menschen entsteht Arbeitsteilung, die in der Zeit sich zunehmend verfestigt. Die erste Arbeitsteilung, so argumentiert Lukács mit Engels, entsteht mit der Entwicklung von Patriarchaten in der Reproduktion des Menschen als

Menschen, nämlich im Geschlechtsleben. Dementsprechend entstand die erste Arbeitsteilung zwischen Männer und Frauen durch die Sesshaftwerdung des Menschen. Lukács verweist auch auf Marx, der in seinen Ökonomisch-Philosophischen Manuskripten (1844) vermerkte: „Das unmittelbare, natürliche, notwendige Verhältnis des Menschen zum Menschen ist das Verhältnis des Mannes zum Weibe. In diesem natürlichen Gattungsverhältnis ist das Verhältnis des Menschen zur Natur unmittelbar sein Verhältnis zum Menschen, wie das Verhältnis zum Menschen unmittelbar sein Verhältnis zur Natur, seine eigne natürliche Bestimmung ist“ (Marx 1968 (MEW 40), 535). In diesem ersten Verhältnis des Menschen zum Menschen, verhält sich der Mensch zum Menschen als natürliches Wesen. Die Menschen gruppieren sich je nach Stellung in der Reproduktion – als männlich oder weiblich. Folglich wird das Individuum nicht mehr nur als menschliches Individuum gesehen, sondern in dieser Stellung partikularisiert, als eben männlich oder weiblich. Wie Engels (1962a (MEW 21), 56) in seiner ethnologischen Untersuchung *Zum Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats* beschreibt, entwickelte sich die Familie zunächst aus einem Verhältnis zwischen so genannten Gens, in denen „die Frauen einer Gens alle Männer der andern zu ihren gemeinsamen Ehemännern hatten und umgekehrt“. Der Mensch als Individuum wurde damit zum partikularen, zum Teilwesen.¹²³ In dem die Naturschranke im Menschen weiter zurückweicht und der Mensch mehr und mehr gesellschaftlicher wurde, veränderte sich auch das geschlechtliche Verhältnis der Menschen zueinander. „Aus dem Charakter dieses Verhältnisses folgt, inwieweit der Mensch als Gattungswesen, als Mensch sich geworden ist und erfaßt hat; das Verhältnis des Mannes zum Weib ist das natürlichste Verhältnis des Menschen zum Menschen. In ihm zeigt sich also, inwieweit das natürliche Verhalten des Menschen menschlich oder inwieweit das menschliche Wesen ihm zum natürlichen Wesen, inwieweit seine menschliche Natur ihm zur Natur geworden ist. In diesem Verhältnis zeigt sich auch, in[wie]weit das Bedürfnis des Menschen zum menschlichen Bedürfnis, inwieweit ihm also der andre Mensch als Mensch zum Bedürfnis geworden ist, inwieweit er in seinem individuellsten Dasein zugleich Gemeinwesen ist“ (Marx 1968 (MEW 40), 535) (Lukács 1986, 517f). Im Verhalten des Menschen zum anderen spiegelt sich im Geschlechterverhältnis die Entwicklung des partikularen zum ganzen Menschen. Solange sich der Mensch nicht als Mensch, sondern als Mann oder Frau begegnet oder begehrt, hat sich die Gattungsmäßigkeit nicht verwirklicht. Neben der durch die

¹²³ Diese Zerstückelung des Menschen klingt im antiken Mythos an. Im Dialog *Symposium* lässt Platon Aristophanes erzählen, dass Zeus aus Angst, die Menschen könnten den Göttern zu mächtig werden, zerteilt hat. Ursprünglich bevölkerten Kugelwesen die Erde, die später in (männliche und weibliche) Menschen geteilt wurden, die im erotischen Begehren ihre Ganzheit wieder suchen.

geschlechtlich induzierte Arbeitsteilung und der Tendenz ihrer Aufhebung, verweist Lukács an weiteren Stellen seines Werkes noch auf die Partikularität des Menschen in der Entwicklung „von Stämmen bis zu den Nationen“ (Lukács 1984, 653). Durch die Integration der Menschen in immer größere Einheiten dehnt sich der Umkreis dessen aus, „was der Einzelmensch als zur Menschengattung gehörig in seiner gesellschaftlichen Praxis anzuerkennen gezwungen ist“ (ebd., 199). Damit schafft sich die Entwicklung auch hier Individuen, lässt diese die „Eignung zur ihrer Verwirklichung, Bearbeitung und Förderung“ (ebd., 653) in den Individuen entstehen. Daraus lässt sich schließen, dass die Entwicklung von Fähigkeiten und damit auch die Basis der Entwicklung der Persönlichkeiten, hier Einfluss nimmt. Nationalcharaktere bilden sich so heraus, je nachdem, welche Produktionsbedingungen in den einzelnen Volkswirtschaften vorherrschen. Ebenso kritisiert Lukács die Rassentheorien seiner Zeit, die die (imaginierte) naturhafte Abstammung des Menschen verdinglichen, bzw. für ewig erklären und nicht sehen, dass die geographische Herkunft des Menschen auf den Körperbau wohl ihren Einfluss zeitigt, aber darüber hinaus auch noch meinte, verschiedene ewig gültige Charaktereigenschaften aus diesem Umstand ableiten zu können (vgl. Lukács 1986, 599).

Führten so die verschiedenen, objektiven Bedingungen, die gesellschaftlichen Arbeitsteilungen zwischen den Menschen zur Ausbildung unterschiedlicher Fähigkeiten, so hemmte dieselbe Arbeitsteilung die Entwicklung anderer Fähigkeiten. Auf subjektiver Seite bedeutet die Arbeitsteilung also, dass in manchen Menschen diese, in anderen jene Fähigkeiten ausgebildet werden. Mit fortschreitender Arbeitsteilung wird somit auch die Ausbildung der Fähigkeiten heterogener. Vom Standpunkt der kapitalistischen Produktion wäre eine zu große und verfestigte Heterogenität jedoch nachteilig, als System würde es unflexibel werden. Die verschiedenen Wechselbeziehungen, die die Individuen in den Produktionen eingehen, erwirken aber, so Lukács, gewissermaßen einen Ausgleich, eine Synthese an Fähigkeiten in den Menschen einer Gesellschaft. „Die seinsmäßige Unvermeidlichkeit einer solchen Synthese ergibt sich aus dem einfachen Faktum, daß jeder Mensch nur als unaufhebbar einheitliches Wesen zu leben und zu wirken imstande ist. Mag eine einseitig differenzierende Betrachtung seine einzelnen praktische Akte in völlig verschiedene und voneinander unabhängig scheinende Rubriken unterzubringen versuchen, für sein persönliches Leben bilden sie eine unzerreißbare Einheit, stehen in ihm in unlösbaren Wechselbeziehungen zueinander, haben, wenn auch unmittelbar vereinzelt in Gang gesetzt, in ihrer Durchführung und in deren Folgen, in ihren Rückwirkungen auf den Menschen selbst einen unaufhebbar vereinheitlichen Einfluß“ (ebd., 511).

Lukács denkt an dieser Stelle vor allem an antike Gesellschaften. Mit der zunehmenden Professionalisierung der Berufsausbildungen wurde der Grund, das heißt die Notwendigkeit, die zu diesen Wechselwirkungen führte, institutionalisiert. Die Bildungsinstitutionen sind – erst recht mit der Auflösung von Standesgesellschaften im Aufkommen bürgerlicher Gesellschaften – so zum Ort der Synthese geworden, zum Ort, der eine genügend große Anzahl an Menschen in den Grundlagen befähigt unter Umständen andere Berufe in der Arbeitsteilung auszuüben. Mögen einzelne Unternehmen für die Arbeit am Fließband nur fleißige Hände benötigen, für die gesamte Volkswirtschaft wäre die Zurichtung einzelner Menschen nur als Hände fleißig werden zu können katastrophal. Bei Änderungen der Arbeitsweisen würden so zu viele Arbeitende in ihren Fähigkeiten nicht zu den geänderten Anforderungen passen, die Reproduktion der Produktion wäre gefährdet.¹²⁴ Lukács selbst weist darauf hin: „Das Wesentliche der Erziehung der Menschen besteht ... darin, sie dazu geeignet zu machen, auf die in ihrem Leben später auftretenden neuen, unvorhersehbaren Ereignisse und Situationen angemessen zu reagieren. Das bedeutet zweierlei: Erstens, daß die Erziehung des Menschen – im weitesten Sinne genommen – nie wirklich ganz abgeschlossen ist. Sein Leben kann unter Umständen in einer ganz anders gearteten Gesellschaft mit ganz anderen Anforderungen an ihn enden, als jene waren, für welche ihn seine Erziehung – im engeren Sinne – vorbereitet hat. [Zweitens,] daß es zwischen Erziehung im engeren und weiteren Sinne keine gedanklich genau ziehbare, keine metaphysische Grenze geben kann. Unmittelbar praktisch ist sie allerdings gezogen, freilich je nach Gesellschaften und Klassen in äußerst verschiedenen Weisen“ (Lukács 1986, 133).

So synthetisiert und hebt sich mit der Entwicklung der Produktivkräfte notwendig der Bildungsstand aller Menschen, beziehungsweise zumindest einer kritischen Masse in einer Gesellschaft, die eine organisierbare Reproduktion der Produktion ermöglicht. Mit dem Gesellschaftlicher-Werden des Menschen, mit der Entwicklung von Fähigkeiten mit denen die Menschen als Menschheit mit ihrer inneren, wie äußeren Natur immer verständiger umgehen können, wird der Mensch immer mehr zum ζῷον πολιτικόν, zum gesellschaftlich-politischen Wesen, wird immer mehr dem Gattungswesen des Menschen gemäß. Mit der Entwicklung der Fähigkeit ist das Individuum auch mehr und mehr potenziell befähigt ihre Geschicke selbst zu bestimmen. Lukács nimmt einen zentralen Gedanken von Marx (1961b (MEW 13), 615) auf:

¹²⁴ Richard Sennett hat diese Anforderungen auf den Punkt gebracht, wenn er von der Notwendigkeit des flexiblen Menschen spricht (vgl. Sennett 1998).

„Je tiefer wir in der Geschichte zurückgehen, je mehr erscheint das Individuum, daher auch das produzierende Individuum, als unselbständig, einem größeren Ganzen angehörig: erst noch in ganz natürlicher Weise in der Familie und der zum Stamm erweiterten Familie; später in dem aus dem Gegensatz und Verschmelzung der Stämme hervorgehenden Gemeinwesen in seinen verschiedenen Formen. Erst in dem 18. Jahrhundert, in der >bürgerlichen Gesellschaft<, treten die verschiedenen Formen des gesellschaftlichen Zusammenhangs dem Einzelnen als bloßes Mittel für seine Privatzwecke entgegen, als äußerliche Notwendigkeit. Aber die Epoche, die diesen Standpunkt erzeugt, den des vereinzelt Einzelnen, ist gerade die der bisher entwickeltsten gesellschaftlichen (allgemeinen von diesem Standpunkt aus) Verhältnisse. Der Mensch ist im wörtlichsten Sinn ein ζῷον πολιτικόν, nicht nur ein geselliges Tier, sondern ein Tier, das nur in der Gesellschaft sich vereinzeln kann“ (Lukács 1984, 667). Nicht (mehr) durch seine oder ihre natürlich-biologischen Anlagen völlig bestimmt, sondern als Mensch in einer Gesellschaft sich bestimmend, entsteht im Prozess der Menschwerdung (Hominisierung) und des menschlich Werdens (Humanisierung) des Menschen der Raum für die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit. Diese Einsicht bricht sich just im Aufkommen des bürgerlichen Zeitalters mit der Lösung des Menschen von seiner Scholle hervor. Der Blick des Alltags wie jener der aufkommenden Wissenschaft richtet sich nach der industriellen Revolution weg von der Natur hin zur Kultürlichkeit, der Gemachtheit der menschlichen Phänomene. Dieser Raum für die individuelle Persönlichkeit resultiert jedoch nicht zwangsläufig aus dem Blick und den Möglichkeiten, die sich aus der Entwicklung vielfältiger Fähigkeiten ergeben. Diese Möglichkeiten müssen vor allem auch verwirklicht werden. „Wie das Menschwerden sich objektiv in der Arbeit und in der von ihr subjektiv hervorgebrachten Fähigkeitsentwicklung nur vollziehen kann, wenn der Mensch auf die ihn umgebende Welt nicht mehr tierisch, d.h. der jeweiligen Gegebenheit der Außenwelt sich bloß anpassend, reagiert, sondern seinerseits an ihrer Umformung zu einer selbstgeschaffenen, immer gesellschaftlicheren Umwelt des Menschen aktiv-praktisch mitbeteiligt ist, so kann er als Person nur zum Menschen werden, indem seine Beziehung zu seinen Mitmenschen immer menschlichere Formen, als Beziehungen von Menschen zu Menschen aufnehmen und praktisch verwirklichen“ (Lukács 1986, 518). Mit dem Einblick in die Gattungsmäßigkeit des Menschen, im Wissen also darum, dass der Mensch ein gesetzt-sich-selbst-setzendes Wesen (geworden) ist, überwirft sich nun das Herrschaftsregime und das Menschenbild der Gesellschaft insgesamt. Die Herrschaft suchte sich zu rationalisieren, die Demokratie suchte die Absolutheit des Monarchen zu ersetzen. Vermittelt über dieses neue Menschenbild bilden sich neue Werte und Normen, neue

Ansprüche und Anforderungen an jeden einzelnen Menschen heraus. Mit der Gesellschaftsform, die sich nach der industriellen Revolution herausbildete, mit der rationalisierten Demokratie entsteht der Mensch als Citoyen. In Lukács Worten: „Die gedanklich und dementsprechend praktisch nicht verdinglichte Menschengattung hat die seinshafte Gegenständlichkeit eines historischen Prozesses, dessen Anfänge sich freilich der gattungsmäßigen Erinnerung entziehen, dessen Auslauf gleichfalls nur perspektivisch vergegenständlichbar ist. Mit alledem ist aber die Gattungsmäßigkeit ein realer Prozeß, und zwar einer, der nicht neben den Individuen läuft, so daß sie seine bloßen Zuschauer bleiben müßten, ihre wahre Prozeßhaftigkeit besteht vielmehr darin, daß der unverdinglichte Prozeß des Einzellebens einen unentbehrlichen integrierenden Bestandteil der bewegten Totalität bildet. Erst indem der Einzelmensch sein eigenes Leben als einen Prozeß, der Teil dieser Gattungsentwicklung ist, erfährt, erst indem er dadurch die eigene Lebensführung, die sich daraus ergebenden Selbstverpflichtungen als diesem dynamischen Zusammenhang zugehörige erlebt und zu verwirklichen trachtet, hat er eine wirkliche und nicht mehr stumme Verbindung zu seiner Gattungsmäßigkeit erreicht. Erst in der wenigstens ernsthaft erstrebten Intention auf einer derartigen Gattungsmäßigkeit des eigenen Lebens kann der Mensch seine eigene Erhebung über sein bloß partikulares Menschsein – zumindest als Verpflichtung gegen sich selbst – sich zu eigen machen“ (Lukács 1986, 522). Mit der industriellen Revolution, der neuen Gesellschaftsform tritt der Mensch also nun der Natur in einem besonderen Verhältnis gegenüber. Er scheint ihrer Verfügbbarkeit entkommen zu sein. „Erst im Kapitalismus tritt »der Unterschied des persönlichen Individuums gegen das Klassenindividuum, die Zufälligkeit der Lebensbedingungen für das Individuum« ... auf. »Die Konkurrenz und der Kampf der Individuen untereinander erzeugt und entwickelt erst diese Zufälligkeit als solche. In der Vorstellung sind daher die Individuen unter der Bourgeoisie freier als früher, weil ihnen ihre Lebensbedingungen zufällig sind; in der Wirklichkeit sind sie natürlich unfreier, weil mehr unter sachliche Gewalt subsumiert.« Dadurch sind die besonderen Formen bestimmt, die das Verhalten des Individuums in einer solchen Gesellschaft der Klassengegensätze konkretisieren“ (Lukács 1984, 63). Lukács bezieht sich hier auf Marx Schrift *Die deutsche Ideologie*. Marx schreibt dort über den Wesensunterschied des Feudalismus im Unterschied zum kapitalistischen Produktionsverhältnis. Ein Adeliger bleibt stets ein Adeliger, ein Roturier¹²⁵ stets ein Roturier usw.. Das Individuum ist im Kapitalismus nicht mehr darauf fixiert, in welchen Stand es hineingeboren wurde. Es erscheint freier als zuvor. Doch die Art und Weise

¹²⁵ roturier, -ière (franz.): bürgerlich, nicht-adelig

der Herrschaftsform, die Verdinglichung des Menschen unterwirft sie einem neuen stahlharten Gehäuse. Damit ist die zweite Diskrepanz angesprochen, nämlich jene zwischen den Produktivkräften und den Produktionsverhältnissen.

Die Produktivkräfte haben den Menschen nun also als Menschen einer Menschheit, als potenzielles Ganzes massenhaft gesetzt. Der Mensch ist als einheitliches Wesen weltweit in den Blick geraten. Ihre Totalität, ihre Einheit hat die Menschheit noch nicht erreicht. Die Produktionsverhältnisse belassen den Menschen noch in der Partikularität, machen sie zum Klassenindividuum, zur Frau, zum Mann, zur bestimmten Ethnie, zum Behinderten, etc.. Zum Menschen bestimmt, ist er noch ein bestimmter Mensch, nicht Mensch schlechthin. Es ist ihr jedoch als Aufgabe eines Selbstverwirklichungsprozesses gesetzt. Die Möglichkeit und Wirklichkeit der Selbstverwirklichung einerseits und die Möglichkeiten ihre Fähigkeiten zur Selbstverwirklichung einzusetzen, schafft einen Riss im Individuum als Subjekt. „Der Gegensatz zwischen der Entwicklung der einzelnen Fähigkeiten des Menschen und der seiner Persönlichkeit ist die erste gesellschaftlich-geschichtliche Vorankündigung dieses Gegensatzes, in ihm bereitet sich im Bewußtsein der Menschen jener subjektive Faktor vor, der, wenn die Stunde der erfüllenden Aufhebung des Reichs der Notwendigkeit geschlagen hat, den Weg zum Reich der Freiheit zu bahnen imstande sein wird“ (Lukács 1986, 646). Es gibt hier keinen Automatismus. Der Riss im Subjekt – ganzer Mensch sein zu können und doch nur partikulares Wesen zu sein – bereitet sich im Bewusstsein vor. Bewusstsein ist hier jedoch nicht bloß psychisches Moment, es genügt nicht einfach bewusst zu leben in dem Wissen, dass das Ganze einer (Welt-)Gesellschaft im Verhältnis zu seinen natürlich-gesellschaftlichen Voraussetzungen die Möglichkeiten und Handlungen eines Individuums determiniert. Das Bewusstsein ist ebenso ein Sein der Bewusstheit, ist eben bewusstes Sein. „Nur wenn die menschliche Persönlichkeit auch sich selbst als prozessierend und nicht als stabil seiend, als ein für allemal gegeben begreift, kann sie sich im Prozeß ihrer Selbstverwirklichung erhalten, sich als sich selbst permanent neu, auf höherer Stufe reproduzieren. Eine derart prozessierend-seiende Persönlichkeit muß jedoch ... einerseits in sich den stets wiederholten Entschluß verwirklichen, auf die Ereignisse der Außenwelt immer erneut und zugleich sich in ihnen immer bewahrend zu reagieren, andererseits muß sie, um dies zustandezubringen, sich selbst und ihre Umwelt ebenfalls als einen solchen Prozeß auffassen“ (ebd., 647). Das bedeutet, dass der Antwortcharakter der menschlichen Existenz, sein Dasein als auf seine Umwelt reagierendes Wesen, nicht außer Kraft gesetzt ist, sondern vielmehr, dass seine Fähigkeiten einerseits ermöglichen bewusst seine Welt zu gestalten, andererseits aber auch bewusst seine Welt aus

jeglicher menschlich-unmenschlichen Verfüghtheit heraus zu führen. Denn ohne eine Gesellschaft, die vermittelt über die handelnden Individuen selbst nicht bewusst prozessiert, deren Gattungswesen, wie Lukács sagen würde, stumm bleibt, kann sich auch das individuelle Wesen des Menschen als Wesen der teleologischen Setzung nicht gänzlich verwirklichen. „Bis dahin kann sich diese Tendenz [zur Persönlichkeitsentwicklung, MD] nur sporadisch äußern“ (Lukács 1986, 646). Noch einmal Lukács: „Der Mensch wird Persönlichkeit durch die Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkräfte, aber er kann zugleich sich selbst durch diese selbe Bewegung entfremdet werden. Gesellschaftlicher Fortschritt und menschliche Entfremdung sind deshalb im gesellschaftlichen Sein in gedoppelter Weise zusammengekoppelt: einerseits erwächst die Entfremdung aus dem gesellschaftlichen Fortschritt; [...]. Andererseits sind die instinktiven und bewußten Abstraktionen der Menschen sowohl einzeln wie kollektiv die fundierenden Kräfte jener Bewegungen, die sowohl in den allmählichen Evolutionen wie in den krisenhaften Umwälzungen jenen subjektiven Faktor hervorzubringen helfen, der die spontan entstandene Gattungsmäßigkeit an sich ihrem eigenen Fürsichsein entgegentreiben versucht“ (ebd., 652).

Wenn auch die Menschen ihre eigene Geschichte machen, jede einzelne Person aktiv an dieser Geschichte beteiligt ist, so tun sie das nicht zwangsläufig mit vollem Bewusstsein geschichtliche Taten zu vollziehen oder in bewusster Setzung Geschichte zu schreiben/zu handeln. Mit jeder Setzung eines Individuums wird also das Gesamte der Gesellschaft neu gesetzt, unmerkbar in kleinsten Schritten. Auch oder gerade hier macht sich die Verdinglichung der Praxis bemerkbar. Schon im ersten Band seiner *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* spricht Lukács das Verhältnis von individueller zu geschichtlicher Praxis an. „Das gesellschaftliche, ökonomische Handeln der Menschen setzt dabei Kräfte, Tendenzen, Gegenständlichkeiten, Strukturen etc. frei, die zwar ausschließlich durch die menschliche Praxis entstehen, deren Wesensart jedoch für ihre Hervorbringer völlig oder zum großen Teil unverständlich bleibt“ (Lukács 1984, 592). Lukács redet damit nicht der These das Wort, wonach die Welt so kompliziert und komplex geworden sei, dass sie nicht verstanden werden könne; dass also die gesellschaftlichen Handlungen niemals einsichtig wären und grundsätzlich jegliches individuelle Handeln dazu verdammt sei, ohne ihre Konsequenzen bedenken zu können, vollzogen werden müssten. Lukács spricht hier von einem Phänomen der Verdinglichung der Praxis. Wenn auch nicht jede Konsequenz einer jeden einzelnen Handlung voraussehbar ist, so lassen sich doch mögliche Konsequenzen absehen – zumal heute Computer mit Daten versorgt immer exakter Modelle errechnen können. Längst schon kann die

Menschheit ihre Handlungen weltweit aufeinander beziehen und ihre Konsequenzen abschätzen. Nicht die Verstricktheit in komplizierte Netzwerke aus individuellen Praxen hält die Individuen ab die Konsequenzen ihrer Handlungen einzusehen, sondern die heute aus dem kapitalistischen Konkurrenzkampf stammende Stummheit der Gattung als Gesamtes.

„Die konkrete Beschaffenheit einer jeden Gesellschaft ist also ein Produkt der menschlichen Tätigkeit und besitzt zugleich eine unabhängige Wirklichkeit, ein selbständiges Wachstum ihr gegenüber“ (Lukács 1986, 640). Dieses Wachstum wurde bislang beschrieben als technischer Fortschritt, als Zurückweichen der Naturschranke oder als Gesellschaftlicher-Werden der Gesellschaft. Der entscheidende Schritt nun zur Entwicklung der Persönlichkeit entstand allmählich in der Vergesellschaftung des Menschen. Erst als der Mensch selbst zur Person wurde, konnte er sich entfremden, davor war seine Verfüghtheit eine natürliche Grundvoraussetzung und -tatsache. Mit der beginnenden Arbeitsteilung und dem Komplizierter-Werden gesellschaftlicher Prozesse entstanden Verdinglichungen. „Diese Verdinglichungen führten freilich noch keine Entfremdungen mit sich, denn die menschliche Persönlichkeit war damals noch nicht entstanden oder befand sich derart auf Anfangsstufen, daß sie, als noch nicht positiv funktionierende, sich auch noch nicht entfremden konnte“ (ebd., 639). Erst als sich das Individuum im Laufe der Entwicklung des gesellschaftlichen Seins immer mehr herausentwickeln konnte, konnte es sich als Mensch entfremden. Zum Verständnis hilft vielleicht noch einmal der Verweis auf die Arbeitsteilung im Tierreich. Die Arbeitsteilung dort ist biologisch fixiert, so wie auch beispielsweise die Arbeitsteilung zwischen Männer und Frauen in der menschlichen Gesellschaft zunächst biologisch bestimmt war. Anders als bei den Tieren, wo beispielsweise im Bienenstaat die Drohne als Drohne geboren und sterben wird, die Königin als Königin usw., löst sich die biologische Fixiertheit im Laufe der Entwicklung immer mehr auf. Können zwar (biologische) Männer keine Kinder bekommen, so sind Männer und Frauen jedoch nicht dazu auf ewig bestimmt, diese ihre Rolle als Kinder-Habende (als Mütter), wie die Drohne bei den Bienen, zu erfüllen. Das Individuum ist nicht bloß, was ehemals die Natur, jetzt die Kultur aus ihm macht. Was ein Individuum selbst ist, was es wird, ist Ergebnis ihrer eigenen Entäußerung, ist Ergebnis der eigenen Handlungen in einer bestimmenden Gesellschaft, ist Antwort auf Verfügung.

„Ob man den Menschen einfach als >>Produkt<< seiner gesellschaftlichen Grundlage erfassen will oder etwa mit Gundolf von seinen >>zeitlosen Urerlebnissen<<, mit Heidegger von seiner >>Geworfenheit<< ins Dasein ausgeht, ist ontologisch gleicherweise ohne Grundlage. Wenn man dagegen auf die seinsmäßige Untrennbarkeit dieser beiden Pole des gesellschaftlichen

Seins hinweist, wird es deutlich, daß jeder Akt der Vergegenständlichung des Objekts der Praxis zugleich ein Akt der Entäußerung ihres Subjekts ist“ (Lukács 1986, 359). Das menschliche Individuum als Subjekt ist demnach nicht schlichtes Produkt der Gesellschaft, nicht schlicht Ergebnis der Sozialisation oder Umstände, nicht AgentIn einer gesellschaftlichen Praxis oder eines Diskurses und schon gar nicht ein bloß biologisch determiniertes Exemplar der Gattung Mensch. Die Persönlichkeit entwickelt sich also nicht bloß in der Annahme gesellschaftlicher Determinanten, sondern gerade in der Auseinandersetzung mit diesen. In anderen Worten: „Das Geformtwerden des Menschen durch die Gesellschaft, das die Marxsche Theorie am prägnantesten auf den Begriff bringt, ist kein bloß spontan-passiver Prozeß, sondern enthält als unentfernbar Möglichkeit das aktive und – mit falschem oder richtigem Bewußtsein vollzogene – Sichselbstfinden des Menschen“ (ebd., 685).

Die einzelnen Menschen entwickeln sich in dem sie auf die Fragen, die sich im gesellschaftlichen Medium des Alltagslebens ihnen als bestimmtes Individuum als Klassenindividuum stellen, antworten.¹²⁶ So ist der Mensch als Atom-Individuum verstanden nicht gleichsam voraussetzungslos in sein Da geworfen, wie beispielsweise Heidegger vermuten lässt, vielmehr bilden verschiedene Wechselwirkungen zwischen der zu inhärierenden Charaktermaske und potentiell ganzem Individuum die Grundlage der Entwicklung einzelner Persönlichkeiten. Ein einzelner Mensch mag natürliche Anlagen haben,¹²⁷ gewiss schon pränatal jedenfalls schon von seiner Umwelt – vermittelt über den Körper der Mutter – beeinflusst. Auf die Welt gekommen hat das Neugeborene von Beginn an Begehren, so diese auch anfänglich vielleicht nur darin bestehen geliebt, mit Nahrungsmittel versorgt zu werden und zu schlafen, etc. In Auseinandersetzung, in der Begegnung mit den jeweiligen Mitmenschen entwickelt sich das Subjekt ihre Bedürfnisse signalisierend. Andere Menschen beurteilen diese Akte ihrerseits, beurteilen die setzende Person, zunächst und zumeist, auf Basis ihrer (Ent-)Äußerungen. „Erst durch die Entäußerung objektivieren sich alle Lebensäußerungen für den Menschen selbst, der sie erlebt, ebenso wie für seine Mitmenschen. Erst durch diese Objektivierung erhalten beide eine gesellschaftlich-menschliche Kontinuität, sowohl für den sie vollziehenden Menschen selbst, wie für die, mit denen er in Berührung kommt; erst in dieser Kontinuität entsteht die Persönlichkeit des Menschen als substantieller

¹²⁶ Lukács kommt hier der dritten (sozialen) Definition des Kulturbegriff Raymond Williams sehr nahe, der in seinem Werk *The Long Revolution* Kultur als „whole way of life“ bestimmte (Williams 2001, 59).

¹²⁷ In seinem Aufsatz Persönlichkeitsentwicklung und Sozialismus schreibt Lukács: „Freilich hat jede individuelle Bestimmtheit des Menschen ihre Naturelement“, dennoch fasst er die Persönlichkeit seit seinen ersten Beschäftigungen als gesellschaftlich-geschichtliche Kategorie (Lukács 2005 (1936), 11).

Träger dieser Akte, wiederum sowohl für sich selbst wie für andere“ (Lukács 1986, 367). Für die einzelnen Menschen offenbaren manche ihrer Setzungen, manche ihrer Entäußerungen ihren Charakter, andere erscheinen – je nach Selbstbild, inhärierten Normen und Fähigkeiten diese Normen umzusetzen – ihnen als zufällige, nicht gewollte, aufgezwungene Akte. „Die allgemeine These des Marxismus, daß die Menschen zwar nicht unter selbst gewählten Umständen, aber ihre Geschichte doch selbst machen,¹²⁸ gilt also nicht nur für die Menschheit im Ganzen, nicht nur für die sie bildenden gesellschaftlichen Komplexe, sondern auch für das Leben eines jeden Einzelmenschen“ (ebd., 369). In diesen vielfältig entstehenden Wechselwirkungen entwickelt der einzelne Mensch seinen persönlichen Charakter. In seinen Entäußerungsakten entsteht so eine Kontinuität dieser Akte, die Lukács als „die Substanz eines menschlichen Charakters“ (ebd., 368) bezeichnet, der nicht wie bei Tieren eine Naturgegebenheit ist, sondern „das dynamische Gesamtergebnis“ (ebd.) seiner eigenen Handlungen, denn – bewußt oder nicht – handelnde Menschen knüpfen in darauffolgenden Akten stets an die eigenen Akte und die neuen Situationen an.

Damit entsteht dem Menschen eine doppelte Historizität. Einmal bildet die Phylogenese, jener – im Sinne Lukács von Sandkühler so bezeichnete – Prozess von der Hominisierung zur Humanisierung, also der historische Stand der Produktionsverhältnisse die Bedingungen der Möglichkeit der Entwicklung des Einzelmenschen; des Weiteren sucht sich ein jeder Mensch in ihrer Ontogenese, in ihrer eigenen Entwicklung zu verwirklichen. Diese zwei Prozesse sind intim miteinander verbunden. So bietet die gesellschaftliche Entwicklung – je gesellschaftlicher sie wurde und wird – für manche Menschen eine andere Möglichkeit der Entwicklung als für andere. So ergeben sich je nach Position im Produktionsprozess, je nach Position im Gesamtgefüge für die einzelnen Menschen unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen eine eigene Persönlichkeit zu entfalten. „Je mehr Gegenstände und Beziehungen aus Gegenständen in Vergegenständlichungen verwandelt und in ihre Systeme eingefügt werden, desto entschiedener ist der Mensch aus dem Naturzustand herausgetreten, desto mehr ist sein Sein ein gesellschaftliches, ein der Tendenz nach menschliches“¹²⁹ (ebd., 371). Je

¹²⁸ Lukács spielt selbstverständlich auf jene berühmte Aussage Marxens an: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1960 (MEW 08), 115)

¹²⁹ Explizit bringt Lukács an dieser Stelle den Begriff der Grausamkeit ein. Denn nur der Mensch kann grausam sein, das Tier nicht. „Die Grausamkeit und mit ihr jede Art von Unmenschlichkeit, sei sie gesellschaftlich objektiv oder auch ins Subjekt als Gefühl eingedrungen, entspringt ausschließlich aus der Durchführung teleologischer Akte, gesellschaftlich bedingter Alternativentscheidungen, also aus Vergegenständlichung und Entäußerungen des gesellschaftlich handelnden Menschen“ (Lukács 1986, 371f). Grausamkeit kann also nur aus der Negation der

dezidiert die Menschheit aus seiner Natürlichkeit sich herausgearbeitet hat und herausarbeitet, je gesellschaftlicher werden auch ihre (Ent-)Äußerungen. „Auch in der Sprache drückt sich die Ungleichmäßigkeit dieser Entwicklung, freilich in einer sehr verschiedenen Weise aus. [...] Es wird immer leichter möglich, Menschen an ihrer Wortwahl, an ihrem Wortschatz, an ihren syntaktischen Wendungen etc. zu erkennen, als Individualitäten zu erfassen, als auf früheren Stufen“ (Lukács 1986, 360). Das bedeutet, dass in der geschichtlichen Entwicklung die Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung – je nach gesellschaftlicher Position, konjunktureller Situation, etc. – größer wird und auch immer mehr „konkrete Teilverwirklichungen“, wie Lukács im ersten Band seiner Ontologie schreibt (Lukács 1984, 668) möglich werden. Die stete Entwicklung aus der Zerrissenheit wird jedoch durch die Klassenherrschaft zurückgehalten. So kann letztlich nur ein Sprung in die Demokratisierung der Gesellschaft, eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Produktion der Lebensmittel und damit der Macht, einen Weg aus der Zerrissenheit, das heißt aus der verdinglichenden Entfremdung, der entfremdenden Verdinglichung weisen.

Vor allem der junge Lukács, jener von *Geschichte und Klassenbewußtsein*, hat große Hoffnungen in das Proletariat als revolutionäres Subjekt gesetzt. Die Niederschlagung der Revolution, der Aufstieg des Faschismus und des totalitären stalinistischen Regimes in Russland, hat die Hoffnung etwas gedämpft und ihn dazu veranlasst sich stattdessen mit den fundierenden Umständen der Praxis intensiv auseinander zu setzen. Wenngleich ihm Russland mit der Einführung der Neuen Politischen Ökonomie¹³⁰ zu einem staatskapitalistischen Regime (vgl. ebd., 689) und sein früher Enthusiasmus beschwichtigt wurden, hielt er an der Rolle des Proletariats dennoch auch in seinen Spätschriften fest. Über die Frage der Überwindung von Zerrissenheit und Entfremdung formuliert er seine Theorie des Auswegs.

Mit den Erfahrungen der Studierendenrevolten um 1968 erschloss er den Kampf um Entfremdung und Er-Lösung aus der Zerrissenheit mehr von der Perspektive des Individuums. So schreibt er: „Die Gattungsmäßigkeit für sich äußert sich vorerst und zumeist im Alltagsleben als individuelle Unzufriedenheit mit der jeweils herrschenden Gattungsmäßigkeit an sich, zuweilen auch als direkte Auflehnung dagegen. Unmittelbar geht also diese

Menschlichkeit entstehen, zurecht nennt die Alltagssprache grausame Akte unmenschlich. Unmenschlich-Sein basiert auf dem Menschlich-Sein des Menschen, negiert aber seine Menschlichkeit, das heißt die historisch möglich gewordene Gattungsmäßigkeit.

¹³⁰ Zum Zusammenhang von Neuer Politischer Ökonomie und Stalinismus bzw. Staatskapitalismus sei auf eine Rezension von Chris Harman verwiesen (Harman, *The gravedigger* 1988) bzw. auf seine Studie zur Niederlage der russischen Revolution (Harman 1967).

Gegenbewegung von den Einzelmenschen als Verteidigung ihrer Individualität aus, ihre grundlegende Intention, einerlei wie weit sie bewußt wird, ist aber – [letzten Endes – auf die jeweils erreichbaren Formen der Gattungsmäßigkeit gerichtet“ (Lukács 1986, 524f). Mit Marx kritisiert er jedoch einen allzu isolierten, abstrakten Begriff des Individuums. Im gesellschaftlichen Sein produziert sich nur die Gattung, das Individuum (re)produziert die Gattung. Das gesellschaftliche Sein verweist auf das Verhältnis von Mensch zu Natur, zur Arbeit. Mit Marx (1968 (MEW 40), 538) schreibt Lukács: „Eben in der Bearbeitung der gegenständlichen Welt bewährt sich der Mensch daher erst als Gattungswesen. Diese Produktion ist sein werktätiges Gattungsleben. Durch sie erscheint die Natur als sein Werk und seine Wirklichkeit. Der Gegenstand der Arbeit ist daher die Vergegenständlichung des Gattungslebens des Menschen: indem er sich nicht nur im Bewußtsein intellektuell, sondern werktätig verdoppelt und sich selbst daher in einer von ihm geschaffenen Welt anschaut“ (Lukács 1984, 665f). In der ArbeiterIn des Kapitalismus entdeckt Lukács also die gesellschaftliche Position der Bearbeitung der gegenständlichen Welt und damit der gesellschaftlichen AkteurIn teleologischer Setzungen. Im Proletariat verwirklicht sich der Mensch als Mensch. Allein die Partikularität des Standpunktes des Proletariats weist objektiv auf die Ganzheit, auf die Totalität des Menschen als Menschen.

Bereitet die Klassenposition des Proletariats objektiv die kommende Welt vor, so kommt dem Individuum als ArbeiterIn, als Ausgebeutete ebenso subjektiv ein Interesse an der Überwindung jeglicher Klassenherrschaft zu; im Proletariat objektiviert sich das Bedürfnis der Freiheit, um zur Verwirklichung zu drängen. Mit Engels (1962a (MEW 20), 272) verweist Lukács auf die Natur der Entfremdung: „Und nicht nur der Arbeiter, auch die die Arbeiter direkt oder indirekt ausbeutenden Klassen werden vermittelt der Teilung der Arbeit geknechtet unter das Werkzeug ihrer Tätigkeit; der geistesöde Bourgeois unter sein eigenes Kapital und seine eigene Profitwut, der Jurist unter seine verknöcherten Rechtsvorstellungen, die ihn als eine selbständige Macht beherrschen; die >gebildeten Stände< überhaupt unter die mannigfachen Lokalborniertheiten und Einseitigkeiten, unter ihre eigene körperliche und geistige Kurzsichtigkeit, unter ihre Verkrüppelung durch die auf eine Spezialität zugeschnittene Erziehung und durch die lebenslange Fesselung an diese Spezialität selbst“ (Lukács 1986, 661).

Der Unterschied zum Proletariat ist jedoch, dass sich alle anderen gesellschaftlichen Klassen in ihrer Entfremdung, in ihrer Zerrissenheit, mehr oder weniger wohl fühlen oder zu vereinzelt sind, um sich als Gruppe effektiv wehren zu können. Mit Marx (1972 (MEW 02), 37) bestimmt Lukács: „Die besitzende Klasse und die Klasse des Proletariats stellen dieselbe menschliche

Selbstentfremdung dar“ (Lukács 1986, 661). Beide Klassen sind als Klassen nur befähigt Klassenindividuen, keine ganzen Menschen auszubilden, sie sind zwei Seiten einer Medaille, eines Entfremdungsphänomens. Doch: „Aber die erste Klasse fühlt sich in dieser Selbstentfremdung wohl und bestätigt, weiß die Entfremdung als ihre eigene Macht, und besitzt in ihr den Schein einer menschlichen Existenz; die zweite fühlt sich in der Entfremdung vernichtet, erblickt in ihr ihre Ohnmacht und die Wirklichkeit einer unmenschlichen Existenz“ (ebd.). Daher wird es auch eher das Proletariat in seiner Gesamtheit als partikulare Menschen sein, die sich gegen ihre Partikularität auflehnen – wie auch andere Individuen sich versuchen werden ihres Menschseins habhaft zu werden. Im Proletariat jedoch verknüpfen sich die Widersprüche, die letztlich die Klassenspaltung der kapitalistischen Produktionsweise aufheben kann.

Soweit die Gedankengänge Georg Lukács, wie er sie in seinem Spätwerk zusammenfasste. In einem nächsten Kapitel muss es demnach um die Konsequenzen dieses Denkens für die Bildungswissenschaft, für die Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik gehen.

3. Konturen einer praxeologisch-materialistischen Allgemeinen Pädagogik

Lukács selbst hat nie einen Vorschlag zu einer Allgemeinen Pädagogik verfasst. In seinem Spätwerk *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* finden sich vereinzelt Kommentare und Hinweise auf Begriffe wie Erziehung und Bildung. Diese sind jedoch – Absicht seiner Ontologie war es eine Vorarbeit zu einer marxistischen Ethik zu schreiben – nicht systematisch für die Pädagogik ausgearbeitet. Nun wäre es eine Möglichkeit gewesen, diesen einzelnen Hinweisen systematisch zu folgen, mit dem Ziel schließlich eine Pädagogik Lukács’er Prägung, um diese für die Pädagogik relevanten Signifikaten herum zu formen. Zu gering wären die Daten, zuviel würde an der Grundlegenden Ontologie dabei verloren gehen, daher wurde hier ein anderer Zugang gewählt. Im Dialog mit zeitgenössischen PädagogInnen sollen nun die Argumente Lukács für den allgemein-pädagogischen Diskurs fruchtbar gemacht werden. Zunächst soll im Dialog mit Dietrich Benner und Alfred Schäfer ein ontotheoretischer Grundlegungsversuch auf Basis Georg Lukács’ *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* herausgearbeitet, plausibilisiert und kontrastiert werden. Zentrales Anliegen wird es hierbei erstens sein, gegenüber der dogmatisierenden Tendenz prinzipientheoretischer Anfänge, die

sich aus einer *intentio obliqua* ergeben können, eine offene Systematik einer *intentio recta* plausibel zu machen. Zweitens soll versucht werden, die Grundlage der Pädagogik im komplizierten Gefüge der (kapitalistischen) Totalität zu ergründen, aus der Pädagogik Notwendig hervorgeht und über sie hinaus strebt.

3.1. Wider prinzipientheoretischer Anfänge

Einer der wichtigsten Versuche heute eine Allgemeine Pädagogik aus einer praxeologischen Sicht – vermittelt vor allem über die Praxeologie Josef Derbolavs¹³¹ – zu formulieren, stammt von Dietrich Benner. Er geht davon aus, dass pädagogische Fragen älter sind „als die geschichtliche Reflexionen ihrer Grundbegriffe und Prinzipien“ (Benner 2012, 127) und spricht so der (auch pädagogischen) Praxis gegenüber der Theorie das Primat zu, sie existiert unabhängig davon, ob in philosophischen oder wissenschaftlichen Abhandlungen darüber geredet wird. Benner war es auch, der den Begriff der Praxeologie in die Pädagogik einführte. Nun solle Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik sein, so Benner (ebd., 5), „einen pädagogischen Grundgedanken“ zu entwickeln, der für alle Handlungsfelder pädagogischer Praxis Geltung haben und in allen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung und Forschung Anerkennung finden kann. Ein solcher Grundgedanke, der so etwas wie die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns bilden kann, lässt sich „weder geschichts- noch sozialwissenschaftlich rekonstruieren, noch hermeneutisch als eine überzeitliche Wesensbestimmung unseres Daseins erschließen“ (ebd., 18). Die Notwendigkeit der Pädagogik liegt präreflexiv vor uns. Da die Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns reflexiv für den Menschen nicht zugänglich ist, setzt Benner die Pädagogik als Praxis – neben sechs weiteren Praxen – des Menschen voraus.¹³² Nach Benner ist die menschliche Existenz von Anbeginn strukturiert durch die Praxis der Ökonomie (Arbeit), der Ethik, der Politik, der Kunst, der Religion und eben der Pädagogik (vgl. ebd., 22). Diese sechs Grundphänomene, diese „sechs koexistenzialen Praxen“ (ebd.), lassen sich nicht auseinander ableiten, sind gleichursprünglich und beeinflussen sich (an sich) ohne Hierarchie gleichermaßen. So gilt: „Die pädagogische Praxis ist ebenso wenig wie die anderen Praxen eine Erfindung des Menschen, sondern konstitutiv für [die menschliche Koexistenz]“ (ebd., 59f). Explizit nimmt Benner somit

¹³¹ Josef Derbolav, bei dem Benner ab 1965 wissenschaftlicher Mitarbeiter wurde, versuchte die Praxeologie als „neues Modell“ (Derbolav 1975, 91) zu etablieren.

¹³² Explizit folgt er hier Eugen Fink (vgl. Benner 2012, 21, Fn6), der für sich jedoch lediglich fünf Praxisfelder voraussetzt. Implizit zeichnet sich hier auch eine Kontinuität von Derbolav zu Benner ab. Jener differenziert jedoch die gesellschaftliche Gesamtpraxis in elf verschiedene Einzelpraxen (vgl. Derbolav 1976, 15).

gegen hierarchische Modelle Stellung, gegen ein Denken in Basis und Überbau und explizit spricht er sich auch gegen eine jede Teleologie aus. Ein hierarchisches Denken in Bezug auf die koexistenziellen Praxen würde andere Einzelpraxen, bzw. die gesellschaftliche Gesamtpraxis als solche, gefährden. So würde beispielsweise nicht nur die Pädagogik als Praxis unter einem Diktat der Ökonomie leiden, sondern würde auch im „Widerspruch zur Gleichursprünglichkeit aller Grundphänomene“ (Benner 2012, 44) stehen, die Balance der einzelnen Praxen zueinander droht aus den Fugen zu geraten. Eine zweite Gefährdung der Praxis sieht Benner dort, wo die verschiedenen Praxen der Machtsteigerung dienen, wo sie einem gemeinsamen Telos unterworfen und so die Eigengesetzlichkeit der Einzelpraxen negiert werden würde. Als Praxis versteht Benner nun eine Tätigkeit, die erstens „in einer Imperfektheit oder Not des Menschen ihren Ursprung hat, diese Not wendet, die Imperfektheit selbst aber nicht in einer abschließenden Perfektion aufhebt, und [zweitens eine Tätigkeit, die] dem Menschen eine Bestimmung gibt, die nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt, sondern durch dessen eigene Tätigkeit allererst hervorgebracht wird“ (ebd., 31). Das heißt Praxis fällt ihm nicht zusammen mit dem bloßen Tun des Menschen oder auch mit Berufstätigkeiten. So lassen sich pädagogische Berufe sehr wohl auch ohne jeglicher pädagogischer Praxis vollziehen, gleichermaßen sind die pädagogischen Berufe nicht die einzigen Orte pädagogischer Praxis. Praxis bezeichnet ihm eben ein Grundphänomen der menschlichen Existenz, diese Praxen ergeben und konstituieren sich aus der Menschlichkeit des Menschen. So gilt auch für die Pädagogik: „Weder Pflanzen, Tiere noch Gott sind der Erziehung bedürftig. Der Mensch allein wird erzogen, und nur er kann erziehen. Auf die pädagogische Praxis trifft auch das zweite Merkmal zu, dem zufolge der Mensch seine Bestimmung erst durch die Praxis ge-|winnt“ (ebd., 55f). Als Praxis wird Pädagogik nicht, sie ist Pädagogik aufgrund der durch die Imperfektheit des Menschen gegebenen Notwendigkeit. Als Praxis ist die Pädagogik den Menschen mitkonstituierend. Nun aber was konstituiert die pädagogische Praxis nach Benner im Besonderen?

Der Pädagogik setzt Benner logisch vier Prinzipien (voraus)¹³³, die die „pädagogischen Professionen mit dem Anspruch der pädagogischen Praxis konfrontieren und das

¹³³ Bereits in seiner Habilitation (1966) stellt er sich die Frage nach der „ἀρχή, nach dem Prinzip alles Seienden“ (ebd., 43). Ohne hier ausführlicher auf die Habilitationsschrift Benners eingehen zu können, wird hier eine Kontinuität seines Denkens deutlich. Denn bereits dort setzt Benner die ursprüngliche Synthesis als absolute – wie er sich damals ausdrückte – voraus, sie ist nicht erfassbar, sie lässt sich nicht setzen, nur voraussetzen. Diese Differenz dient ihm als Grenzbegriff. Die ursprüngliche Synthesis wird erkenntnistheoretisch gedacht als „absolute Identität von Denken und Sein“ (ebd., 56). Dieser absoluten Identität wird von Benner eine Nicht-Identität zur Seite gestellt, da die „ursprüngliche Synthesis als die absolute Identität von Denken und Sein als Identität und Nicht-Identität“ (ebd., 55) vorausgesetzt werden muss und nicht gesetzt werden kann.

Selbstverhältnis dieser Praxis einschließlich ihrer Beziehung zu den anderen Praxen thematisieren“ (Benner 2012, 58). Diese Prinzipien versteht Benner gerade nicht ontologisch, sondern erkenntnistheoretisch, als „Grundbegriffe einer Rede über Etwas“ (ebd., 59). Dabei beinhaltet das Prinzip immer schon auch das Prinzipiierte und sagt seinerseits auch mehr aus als jenes, wie umgekehrt das Prinzipiierte nicht vollständig vom Prinzip erfasst wird. Das heißt also nicht – sagt Benner explizit (ebd., 58) –, dass das Prinzip unhinterfragt bzw. unhinterfragbar gelten sollen, sondern so viel, dass der Verweisungszusammenhang von Prinzip und dem Prinzipiiertem nach beiden Seiten hin (linear) nicht auflösbar ist. Wir können die Nicht-Identität des Denkens und des Seins als Nicht-Identität nur voraussetzen.

Von diesen vier Prinzipien versteht er nun zwei als konstitutive und zwei als regulative. Diese Prinzipien sind historisch, das heißt sie lassen sich historisch und gesellschaftlich rekonstruieren und begrifflich fixieren, sie sind zugleich aber auch überhistorisch, da sie „Anspruch auf ihre übergeschichtliche Bedeutung“ (ebd., 59) erheben. Die erste Voraussetzung aller Pädagogik ist die Bildsamkeit des Menschen. Die zweite – die mit der ersten intim zusammenhängt – bezeichnet Benner als die Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Die zwei weiteren Prinzipien sind regulativ: Das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse (vgl. ebd., 103) und das Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis (vgl. ebd., 115).

So entwickelte beispielsweise erst das neuzeitliche Denken die Einsicht, dass der Mensch „nichts [ist], als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant zit. nach Benner 2012, 60). Auch wenn die Bildsamkeit, das heißt, die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung des Menschen, einerseits und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit andererseits, erst in der Neuzeit formuliert wurden, so beanspruchen sie doch „übergeschichtliche Geltung“ (Benner 2012, 60). Die pädagogische Praxis ist so alt wie der Mensch, erst in ihr wird der Mensch zum Menschen, eine Zukunft ohne pädagogische Praxis ist nur ohne Menschen denkbar. Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung des Menschen zum Menschen und die Aufforderung zur Selbsttätigkeit, das heißt die Fähigkeit eigene Handlungen zu entwerfen und diese zu reflektieren und damit Erfahrungen zuzulassen (vgl. ebd., 87), begleiten das Menschsein notwendigerweise auch in Zukunft.

Diese beiden Prinzipien nennt Benner konstitutiv, da sie das Menschsein konstituieren, die beiden anderen angesprochenen Prinzipien hingegen sind regulativ. Sie regulieren „die Verständigung über erstere“ (ebd., 61). Das erste der beiden regulativen Prinzipien bestimmt

Benner als pädagogische Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogische legitime Einflüsse¹³⁴ und meint damit Zweifaches: „Damit Erziehung in diesem Sinne [der konstitutiven Prinzipien; MD] wirksam werden kann, müssen gesellschaftliche Anforderungen und Einwirkungen in pädagogisch legitime Anforderungen und Einwirkungen überführt werden. Dabei werden Sitten und Gebräuche der Erwachsenen Üblichkeiten, an denen Kinder teilhaben, erfahren Erwachsenensprache und Erwachsenenschrift Transformationen in Kindersprache und Kinderschrift, transformieren sich Kunst und Malerei in Kinderzeichnungen und Gottesdienste in Kindergottesdienste“ (Benner 2012, 104). Die Welt der Erwachsenen in die Kinder hineinwachsen sollen, muss also zunächst in kindgerechten Weisen vermittelt werden. Gleichzeitig aber dient dieses regulative Prinzip kindgerechter Vermittlung des Vorhandenen auch zur Prüfung des Werden-Sollenden: „Dieses Prinzip stellt uns vor die Aufgabe, die Bedingungen der Möglichkeit einer die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit anerkennenden Interaktion nicht nur in dieser selbst zu suchen, sondern auch die gesellschaftlichen Anforderungen an die pädagogische Praxis daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie eine Anerkennung der konstitutiven Prinzipien begünstigen oder verhindern“ (ebd., 114). Dem ersten regulativen Prinzip kommt also eine doppelt reflexive Funktion zu, einerseits soll das Prinzip die Möglichkeit und Notwendigkeit der Vermittlung einer Erwachsenenwelt an eine neue Generation prüfen, andererseits soll dieses Prinzip aber auch das Vermittelte dahingehend überprüfen, ob das Zu-Tradierende legitimerweise die konstitutiven Prinzipien, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit, fördert.

Das erste regulative Prinzip sagt jedoch noch nichts darüber, wie die Erwachseneninhalte in legitime pädagogische Determinationen transformiert werden. Benner stellt dem ersten also ein zweites regulatives Prinzip zur Seite, jenes von der nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis.¹³⁵ Wie schon angeklungen sieht

¹³⁴ Henning Schluß macht darauf aufmerksam, dass in den älteren Auflagen (3. Auflage, 1996) es hier an dieser Stelle noch „Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ geheißen hat. In der vorliegenden 7. Auflage (2012) halbt dies noch nach, wenn Benner auf seine Prinzipien des pädagogischen Denkens und Handelns einführt (vgl. Benner 2012, 58 u 61). Laut Schluss wird mit dem Begriff der Transformation „der Offenheit des Anverwandlungsprozesses“ (Schluß 2012, 10, Fn14) Rechnung getragen. Selbiges ließe sich wohl auch über den Begriff des Einflusses gegenüber dem Begriff der Determination sagen.

¹³⁵ Auch dieses regulative Prinzip änderte sich in Benners Werk. So schreibt Norbert Ricken (1999, 380): „Während dieses Prinzip in den verschiedenen Veröffentlichungen von 1980 und 1983 noch als gesellschaftliches Prinzip der ‚Konzentration der menschlichen Gesamtpraxis auf die alle Praxen gemeinsame Aufgabe der Höherentwicklung der Menschheit‘ (Benner 1983, 297) als Korrektur einer ‚Pädagogisierung aller Bereiche menschlichen Handelns‘ (Benner 1987, 95) formuliert wurde, so wurde es in der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ als ‚Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Aufgabe einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen ausdifferenzierter Humanität‘ (Benner 1987, 47), kurz: als ‚nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis‘ (Benner 1987, 95) ausgegeben“.

Benner die Einzelpraxen und die menschliche Gesamtpraxis dort gefährdet, wo einer Einzelpraxis das hierarchische Primat zugesprochen wird oder eine oder alle Einzelpraxen einer kosmischen bzw. teleologischen Ordnung unterstellt wird. Gegen ein von ihm identifiziertes und von ihm so benanntes antikes Modell der menschlichen Gesamtpraxis, wonach diese „teleologische, an allgemeinen Zwecken menschlichen Handelns ausgerichtete Hierarchie“ folgt und einem neuzeitlichen Modell, das Theorie und Wissenschaft „aufgrund der Überlegenheit des konstruierenden Menschenverstandes“ (Benner 2012, 120) das Primat zuspricht, versucht Benner ein drittes Modell der gesellschaftlichen Gesamtordnung zu begründen, das er mit „dem Begriff der regulativen Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der Einzelpraxen“ (ebd., 123) kennzeichnet. Dadurch verbindet Benner die verschiedenen koexistenziellen Praxen ex negativo miteinander. „Wie die pädagogische Praxis müssen sich auch die religiöse, politische, sittliche, ästhetische und ökonomische Praxis davor schützen, zu bloßen Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Anforderungen zu pervertieren, und die Aufgaben, mit denen sie konfrontiert werden, einer religiösen, politischen, sittlichen, ästhetischen und dem Begriff der menschlichen Arbeit verpflichteten Gesellschaftskritik unterwerfen“ (ebd., 126). Denn nur unter Einhaltung der nicht-hierarchischen Ordnung der Gesamtpraxen vermögen die pädagogischen (konstitutiven) Prinzipien verwirklicht werden. Denn nur dort, wo bspw. Pädagogik nicht (vorwiegend) bspw. ökonomischen Anforderungen genügen soll, kann das pädagogische Handeln wirklich pädagogisches Handeln bleiben.

Im auch expliziten¹³⁶ Gegensatz dazu argumentiert Alfred Schäfer, dass „[j]eder Versuch, unser Verhältnis zur Welt darüber zu erklären, wie unsere Lage in der Welt ist, ... erneut und endlos auf die Frage unseres Verhältnisses zu dieser Erkenntnis [verweist]. Fasst man dieses Verhältnis zur Welt, in dem wir uns zu dem von uns ... Identifizierten noch einmal ... verhalten als ‚Vernunft‘, dann ist diese| Vernunft ohne Grund: Sie steht für eine bodenlose Freiheit gegenüber der Welt“ (Schäfer 2012, 11f). Damit verbleibt diese Freiheit als einziger Ort einer (transzendentalen) Grundlegung, der gleichzeitig als Ungrund unmöglich zu begründen ist. Während Benner die Unverfügbarkeit pädagogischer Begründungsgesuche in einer Bestimmung koexistenzieller Praxen der menschlichen Gesellschaft zu lösen versucht,

¹³⁶ Vergleiche Schäfers Kapitel „III.5 Ein nicht-affirmativer Grundgedankengang: Dietrich Benner“ in seinem Buch: Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚Praktische Wissenschaft‘ (Schäfer 2012, 300ff).

radikalisiert Schäfer den Gedanken einer uneinsichtigen Ordnung und versucht die Allgemeine Pädagogik darin (nicht) zu begründen:

„Solange der Sinn und die Begründung dieser Ordnungen auf einen übernatürlichen, vom Menschen als Teil dieser Ordnung nicht zu befragenden Grund (den Logos, Gott) bezogen werden konnte, spielte die für die Moderne konstitutive Differenz keine Rolle: Diese besteht darin, dass man einerseits Moment und Teil einer für sinnhaft gehaltenen Ordnung ist, zu der man sich andererseits noch einmal im Hinblick auf ihre Begründbarkeit verhält. Die gelebte Ordnung schien – vereinfacht ausgedrückt – deshalb unproblematisch zu sein, weil sie von einem übergeordneten Standpunkt aus gerechtfertigt werden konnte, der als solcher nicht mit der gelebten Rationalität zusammenfiel. Genau dies ändert sich historisch, wenn der transzendente Sicherungsgrund der Welt und damit auch des menschlichen Verhältnisses zur Welt entfällt, wenn Gründe| der und des Verhältnisses zur Welt nur noch in der selbst gefunden werden können“ (Schäfer 2012, 8f). Das bedeutet für eine Begründung einer Allgemeinen Pädagogik, dass sie selbst in Verhältnis zu ihrer Unbegründbarkeit gesetzt werden muss. Für Schäfer schließen sich damit zwei „Darstellungsperspektiven“ (ebd., 18) aus: Zuerst die Rede von einem Eigentlich-So-Sein des Menschen, der in einer wirklichen Gemeinschaft erlöst werden könne. Erstens könne der Mensch anthropologisch nicht eigentlich bestimmt werden und zweitens führt die Bestimmung einer organischen Sozialität „direkt zu christlichen Theoremen zurück“ (ebd.). Weiters lässt sich die Pädagogik jedoch damit auch nicht mehr als Fortschrittserzählung in Einklang bringen. Eine solche teleologische Narration läuft zwangsläufig Gefahr pädagogische Forderungen hegemonial zu vereinnahmen. Das sinnvoll Sagbare in der Pädagogik wird so an die Begründung einer bestimmten Allgemeinen Pädagogik gebunden. Gleichzeitig, so argumentiert Schäfer, lässt sich eine unmittelbare Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht feststellen. „Solche [theoretischen] Begründungen [praktischer Maßnahmen] sind ... leicht zu haben; sie sind ineinander überführbar, substituierbar und durch ihre Wirksamkeit kaum in Frage zu stellen“ (ebd., 318). Es stellt sich für die Praxis also die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre auf aufwändige Rechtfertigungs- und Begründungsrhetoriken zu verzichten: „So lässt sich auf der einen Seite fragen, ob denn das ganze theoretische Begründungsinstrumentarium notwendig ist, um bestimmte praktische Umgangsformen mit Kindern als sinnvoll zu akzeptieren“ (ebd., 319). Umgekehrt gilt für die Praxis zudem auch, dass die Maßstäbe derselben einer Theorie entnommen werden. Dieser Schließungsgestus führt zur Annahme einer pedagogical correctness, einer im Rahmen einer Theorie festgesetzten Grenze des sinnvoll Sagbaren. Gegen solche Autorisierungs- und

Schließungsgesten schlägt Schäfer dagegen vor im Anschluss an Michel Foucault eine Genealogie der Pädagogik zu be-schreiben, durch die „die rationale Logik einer| historischen Erklärung dadurch unterlaufen wird, dass an die Stelle einer linear konzipierten ‚Ursprungs‘-Geschichte eine Vielzahl heterogener, sich keiner rationalen Entstehungslogik fügender Herkünfte aufgerufen wird“ (Schäfer 2012, 19f). Der Aufweis der Kontingenz pädagogischer Begründungen verweist auf deren Unbegründbarkeit.

Unbegründbar erscheint die Pädagogik deshalb, weil das Begründende nicht bestimmt werden kann, „ohne auf eine objektivierende Erkenntnis zurückzugreifen, der es doch gerade voraus und zugrunde liegen soll“ (ebd., 323). Dadurch ergibt sich eine Differenz zwischen der „Anschauungs- und Verstandesrationalität“ einerseits und der „A-Rationalität des Verhältnisses dazu andererseits“ (ebd.). Das bedeutet, dass die den Grund ‚erkennenden‘ Subjekte nie sicher sein können, ob dieser Grund auch tatsächlich ein wahrer Grund ist. „Man kann nicht wissen, ob man sich den Grund nicht einfach rationalisierend zurechtgemacht hat oder ... ob man in dem, was man sagt, wirklich den Grund repräsentiert“ (ebd., 325).¹³⁷ Schlimmer noch: Diese Unwissenheit führt mancherorts zur Gewissheit des eigenen Standpunktes. Solch ein Konstrukt des Grundes begründet selbst erst die begründende, lässt sie aber „mit Autorität“ (ebd.). des möglicherweise rationalisierend zurechtgemachten Grundes sprechen.

Diese prekäre Lage mitzudenken, wäre – für Schäfer – eine adäquate „Umgangsform mit dem Problem des Verlustes transzendentaler Signifikate und Signifikanten“ (ebd., 326). Gerade Grundlegungsversuche geraten so allzu schnell in die Gefahr durch die Rationalisierung des A-Rationalen Versprechungen abzuliefern, die dieses prekäre Lage, das ‚Vielleicht ist es so‘ vom Tisch wischen. Gerade eine wissenschaftliche Logik zeichnet sich deshalb durch einen Bruch mit der Alltagserfahrung aus. Wissenschaften können sich dessen bewusst sein, dass ihr Blick auf die Welt ein falsifizierbarer ist. Mit Ludwig Fleck argumentiert Schäfer, dass „Erkenntnisse [so] als Artikulationen eines Denkkollektivs zu verstehen [sind], einer ‚Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder gedanklicher Wechselwirkung stehen‘. [...] Jede Erkenntnistheorie, die nicht nur ‚Spielerei‘ sein will, hat daher die ‚soziologische Bedingtheit

¹³⁷ Mit Michel Foucault verweist Schäfer auf die Figur der empirisch-transzendentalen Dublette. Jede Begründung ist „das Resultat einer (rationalen) Anstrengung“ (Schäfer 2012, 324), die erst die Position des Begründens ermöglicht. Foucault schreibt: „Der Mensch ist in der Analytik der Endlichkeit eine seltsame, empirisch-transzendente Dublette“, weil er ein solches Wesen ist, in dem man Kenntnis von dem nimmt, was jede Erkenntnis möglich macht“ (Foucault 1974, 384). Diese Kenntnis der Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis verweist auf das Verkennen (vgl. ebd., 389).

allen Erkennens‘ zu berücksichtigen“ (ebd., 329). Unter Denkstil versteht Schäfer mit Fleck „ein gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechenden gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (Fleck 1980 zitiert nach Schäfer 2012, 329). Das heißt, manchen Denkstilen kommt manches in den und manches gerät aus dem Blick. Denkstile entstehen in Denkkollektiven, deren Mitglieder nicht gleichgeschaltet sind, sich jedoch in theoretischer und kategorialer Hinsicht gegenseitig beeinflussen und sich so gemeinsam ausrichten. „Genau dies führt für Fleck zur Verselbständigung zirkulierender Gedanken – dazu, dass kollektive Gedanken sich bilden, die keinem individuellen Subjekt mehr zugerechnet werden können.

Das ‚Subjekt‘, das wissenschaftliche Tatsachen generiert, ist demnach das Denkkollektiv“ (Schäfer 2012, 330). In Folge entsteht in der gerichteten Aufmerksamkeit des Denkkollektivs eine konstruktive Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erkenntnis mit „emergenten Ausgang“ (ebd.), das heißt mit offenen bzw. oft unvorhersehbaren Ausgang. Ausgangspunkt einer solchen Wechselwirkung sind oft unklare Ideen, unausgearbeitete Theorien, die Schäfer mit Fleck „Ur- oder Präideen“ (ebd., 331) nennt. Solche Ur- oder Präideen bilden auch den Ausgangspunkt einer Theorie einer Praktischen Pädagogik, nur dass diese Ur- oder Präideen dort als Naivität kultiviert wird, eben dadurch ihren prekären Charakter, ihre Vorläufigkeit verliert. Vor allem, wenn – wie häufig angenommen – nur eine mögliche Grundlegung Geltung haben kann oder darf. „Es kann letztlich ... nur eine Grundlegung geben, und da diese zugleich den Raum sinnvollen Redens und Handelns fundiert, erscheint eine Kommunikation mit anderen Grundlegungen nicht sinnvoll. Die Figur einer ‚Praktischen Pädagogik‘ legt es daher nahe, sich diskursive Verhandlungen über den richtigen Grund zu ersparen“ (ebd., 336).

Die Analyse der Erkenntnisvoraussetzungen lenkt den Blick Schäfers auf das Verhältnis des Imaginären und Symbolischen. In der Kritik am Grundlegungsbegehren der Praktischen Pädagogik zeigt sich ihm ein Paradoxon. Diese versucht „das Imaginäre symbolisch als das zu bestimmen, das jeder symbolischen Vergewisserung Halt gibt“ (ebd., 339), wobei Symbole „die unverfügbare Welt durch eine Ordnung des Verfügbaren [ersetzen], ohne dass dies durch die Welt selbst legitimiert werden könnte“ (ebd., 342). Insofern – so schließt er daraus – „ist das Prinzip des Symbolischen jenes des ‚unzureichenden Grundes‘¹³⁸“ (ebd.). Und da nun einmal die Ordnung des Symbolischen „eine rhetorische Ordnung“ (ebd.) ist, gründet sich auch die Pädagogik in dieser Ordnung (nicht). Die „Rhetorizität des Pädagogischen“ (ebd., 318) zeichnet

¹³⁸ Er zitiert hier Hans Blumenbergs 1960 erstmals erschienene Frühschrift *Paradigmen zu einer Metaphorologie*.

sich dabei vor allem mit dem Hinweis auf die Performativität und der Negativität einer solchen Wissenschaft der Pädagogik aus. Mit Performativität meint Schäfer (mit Andreas Hetzel), dass die Pädagogik erst in ihrem Vollzug wirksam wird. Mehr noch: „Die Rede ist adressiert (schon bevor etwas gesagt wird), sie erzeugt allein durch ihren Vollzug Wirkungen; sie ist – da sie nicht auf eine ideale Welt vorgängiger Bedeutungen rekurrieren kann – figurativ und sie ist ihrem Vollzug nicht vollständig auf so etwas wie Intentionalität oder soziale Bedeutungssysteme zurückführbar. Alle Erklärungen und Begründungen der Rede, die auf etwas vor oder außerhalb ihrer Gegebenes verweisen, müssen sich dazu wiederum der Rede bedienen. Die Rede repräsentiert keine Welt, sondern sie figuriert ihren Weltbezug und sie bringt auf diese Weise auch noch die Position desjenigen hervor, der spricht“ (Schäfer 2012, 343). Die Rede gibt dem Besprochenen erst ihre Gestalt, ihr Aussehen. „In dieser Sicht scheint es die lebensweltliche Sprachspielgemeinschaft ‚als Ausdruck eines gemeinsamen Weltbildes‘ zu sein, die als ‚topische Kosmo-|logie nicht nur ein System von Evidenzen und Selbstverständlichkeiten bereitstellt, sondern zugleich Wirksamkeits- und Akzeptanzbedingungen bestimmt“ (ebd., 343f).

Die Negativität der Rede besteht Schäfer folgend darin, dass die Rede in „nichts anderem gründet als in eben ihrem Vollzug“ (ebd., 343). Der Vollzug der Rede darf dabei nicht verstanden werden als bloßes Reden in einem weltanschaulich homogenen Denkkollektiv. Vielmehr bedarf es der redenden Gemeinschaft „als geteilte“ (ebd., 344). Nur in der Differenz, in der „Alterität des adressierten Anderen“ (ebd.), wird die Rede produktiv, wirksam. In diesem Sinne verweist die Rhetorizität des Pädagogischen auf ihren politischen Gehalt. „Das Politische ist der Name für die Differenz von Unbegründbarkeit und Begründungsnotwendigkeit sozialer Ordnungen, für die Mangelhaftigkeit und systematische Unvollständigkeit jeder symbolischen Ordnung“ (ebd., 345). Die Unbegründbarkeit lässt das Reden über Begründungen offen, die Begründungsnotwendigkeit zieht die Redenden in die Debatte. Mitten darin befindet sich ein „‘leeres Zentrum‘ der Macht“, das zwar – Schäfer nennt das – „fundamentalistisch“ (ebd.) okkupiert werden kann, das aber den Raum der symbolischen Auseinandersetzungen offen hält. „Demokratisch in diesem Sinne wären symbolische Auseinandersetzungen, die auf eine radikale Weise offen sind, die also nicht versuchen, diesen Auseinandersetzungen selbst noch fundierende Prinzipien, eine normative Ordnung| oder eine eigentliche Logik vorzugeben, die verhindern soll, dass die Prämissen dieser Auseinandersetzung selbst noch zur Disposition stehen, dass also die Auseinandersetzungen einen politischen, einen demokratischen Charakter gewinnen“ (ebd., 345f). Eingedenk der

Rhetorizität des Pädagogischen begründet sich die Pädagogik mit Schäfer am besten (nicht), das heißt am besten wenn die „Grundlegungsproblematik als Problematik positiviert wird, in denen das unlösbare Problem der Grundlegung als produktive Möglichkeit gesehen wird“ (Schäfer 2012, 347).

Nun, was würde Lukács zu dieser Grundlegungsdebatte beitragen können?

3.2. Nochmal Erkenntnistheorie und Ontologie als Begründungsgrundlage einer Allgemeinen Pädagogik

Sowohl Dietrich Benner als auch Alfred Schäfer formulierten aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlichen Konsequenzen ihrerseits jeweils Prinzipien aus denen sie die (Un-)Möglichkeit einer Allgemeinen Pädagogik entwickeln. Benner setzt das Prinzip als „Grundbegriffe einer Rede über Etwas“ (Benner 2012, 59), die vier statuierten Prinzipien der Pädagogik lassen sich nicht weiter begründen, sie sind der Pädagogik (voraus)gesetzt. Zumindest die zwei konstitutiven Prinzipien gelten ihm als Prinzipien a priori, sie sind überhistorisch, auch wenn sie erst in der Zeit formuliert werden konnten. Die Möglichkeit der Formulierung dieser Prinzipien, weist darauf hin – so Schäfer in seiner Kritik an Benner –, dass die beiden historisch-apriorischen Prinzipien nur in der gesellschaftlichen Anerkennung die praktische Realisierbarkeit dieser Prinzipien sichern. Die regulativen, historisch-aposteriorischen Prinzipien mögen Prüfkriterien für die „Beurteilung der gesellschaftlichen Anforderungen und ihrer möglichen Anerkennung“ (Schäfer 2012, 313) angeben. Die „humane Praxis“, die in diesen regulativen Prinzipien geregelt ist, bildet so „ihren externen Beurteilungsmaßstab“ (ebd., 314). Es ist dabei jedoch gar nicht ausgemacht, dass das, „was diese Moralität, diese Humanität auszeichnen soll, von vorneherein festliegen und ein bestimmtes und definitives Urteil über gegebene Formen der Selbst-Bestimmung bildsamer Individuen erlauben“ (ebd., 315). Das verleiht der praxeologischen Allgemeinen Pädagogik Benners einen „meta-positiven Rahmen“ (ebd.) „Moralische Welten als konstitutiver oder regulativer Hintergrund der Thematisierung des Pädagogischen scheinen wiederum notwendig zum Anspruch auf mächtige Wahrheitsregime zu führen, die das im pädagogischen Bereich mit Anspruch auf Sinn und Geltung Sagbare zu bestimmen beanspruchen“ (ebd.). Solche Begehren lassen sich – so Schäfer – immer auch als hegemoniale Ansprüche verstehen.

Schäfer hingegen versucht zu zeigen, dass die Pädagogik selbst nicht begründbar ist und dass solche Begründungsbegehren stets als machtvolle Praxen erscheinen können, um eben solche Wahrheitsregime zu etablieren, die das pädagogisch sinnvoll Sagbare einer pedagogical correctness unterstellen. Fruchtbar wäre eine Allgemeine Pädagogik, die sich solchen Schließungsgesten verschließt, um im demokratisch-rhetorischen Austausch bleiben zu können. Seine Schlüsse zieht Schäfer wie Benner – mutatis mutandis – aus einem Prinzip. Anders als Benner gibt Schäfer jedoch nicht an, dass es sich hier um ein pädagogisches Prinzip handelt, vielmehr sei es ein Prinzip des Symbolischen, einer jeden Sprache überhaupt. „Symbole ersetzen die unverfügbare Welt durch eine Ordnung des Verfügbaren, ohne dass dies durch die Welt selbst legitimiert werden könnte: Insofern ist das Prinzip des Symbolischen jenes „des unzureichenden Grundes. [...] Die Ordnung des Symbolischen ist eine rhetorische Ordnung“ (Schäfer 2012, 342).

Beide – auf eigene Art – begründen ihre Allgemeine Pädagogik indirekt über die Erkenntnistheorie. Beide – auf eigene Art – begründen ihre Allgemeine Pädagogik auf Basis eines oder mehrerer Prinzipien, die nicht weiter begründbar sind. Lukács hingegen versucht seinen Blick direkt (*intentio recta*) auf das Seiende zu richten, nicht jedoch ohne auf den experimentellen Charakter dieser Vorgehensweise zu verweisen. Dabei zeigt sich ihm, dass das Seiende in komplizierten und verwickelten Wechselwirkungen verstrickt ist und dass dem einzelnen Seienden gegenüber das komplexe Zusammenwirken der einzelnen Teile gegenüber das Primäre ist. Es zeigt sich also das Sein nicht als Eigenschaft des Seienden, sondern als Seinskomplex, als „dynamisches Gefüge“ (Lukács 1984, 437). Mit Marx bestimmt er dieses Sein als konkretes Sein, als Einheit des Mannigfaltigen: „Das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen“ (Marx 1961b (MEW 13), 632) (Lukács 1984, 580). In einer *intentio obliqua*, das heißt mit dem Blick auf die Erkenntnis dieses Seins, erscheint das Sein als Denkbestimmung, das heißt als „Prozeß der Zusammenfassung“ (ebd.), obgleich es ontologisch besehen, „der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauung und Vorstellung ist“ (ebd.). Als konkrete Einheit ist das Sein als Zusammenfassung der komplexen Wechselwirkungen stets in Entwicklung, ist sie stets prozessierendes Sein. In und durch dieses prozessierende Sein entstehen einzelne Phänomene.

Im Hinblick auf den Übergang vom organischen zum gesellschaftlichen Sein gibt Lukács zu bedenken, dass die Prozesse dieses Seins nur in einem experimentellen Zurückgreifen

verstanden werden können.¹³⁹ Wird aber in Betracht gezogen, dass das Sein, wie auch ihre einzelnen Teile, nicht statisch sind, sondern prozesshaft, so können wir auch für eine jede Pädagogik daraus schließen, dass sie etwas Prozesshaftes im Gefüge des prozessierenden Ganzen sein wird. Das bedeutet: Die Bestimmung einer Allgemeinen Pädagogik kann nur vom Jetzt ausgehen – auch wenn die Pädagogik in der Geschichte der Menschheit sich entwickelt hat und sich weiterhin entwickeln wird. Marx' Methode bedeutet nun so viel, dass das So-Geworden-Sein der Allgemeinen Pädagogik den Schlüssel für die Entwicklung derselben an die Hand gibt. Mit dem Aufweis von Prinzipien, von den logisch ersten (Voraus-)Setzungen, wird das Prozesshafte der Pädagogik jedoch spontan verdinglicht.¹⁴⁰ Das Prinzip – so könnte in Analogie zu Lukács' Theorie der spontanen Verdinglichung gesagt werden – löscht den dahinter wirkenden Prozess der Totalität aus, und verhält sich so, wie der Lichtschalter, der betätigt wird, um Licht zu machen, ohne den elektrischen Prozess und die Herstellung des Lichts im Lichtmachen bewusst zu machen. Anders als im Alltag des Lichtmachens verändert die Verdinglichung jedoch die Theorie selbst.

So begründet Schäfer das Prinzip des Symbolischen in der Rhetorizität. Das Sprechen, die Rhetorik, ist zweifellos ein Konstituens des Symbolischen, wo denn sonst als im Sprechen entsteht das Gesprochene? Doch die Bestimmung der Rhetorizität als Beginn des Symbolischen unterbelichtet die Bedingungen der Möglichkeit des Sprechens, machen den Prozess des Sprechens unsichtbar. Lukács argumentiert zum einen, dass die Sprache sich allmählich in der kooperativen Arbeitsteilung der Menschen entwickelt (hat). Geschichtlich entwickelte sich das Sprechen in Signalsprachen zum Sprechen in Symbolsprachen. Wird das Signifikat in der Signalsprache direkt bedeutet, so bleibt die Verbindung zwischen Signifikat und Signifikant in der Symbolsprache bestehen, verändert sich jedoch wesentlich. In der Symbolsprache wird das Signifikat verallgemeinert und damit aufgehoben im dreifachen Sinn des Wortes. Es bleibt¹⁴¹, es wird vernichtet¹⁴² und es wird auf eine höhere – verallgemeinerte – Stufe

¹³⁹ „Das erreichbare Maximum ist eine Erkenntnis post festum, eine Anwendung der Marxschen Methode, daß die Anatomie des Menschen den Schlüssel zur Anatomie des Affen darbietet, daß also das primitivere Stadium aus dem höheren, aus seiner Entwicklungsrichtung, aus seinen Entwicklungstendenzen – gedanklich – rekonstruierbar wird“ (Lukács 1984, 8).

¹⁴⁰ Michael Wimmers Aussage das Pädagogische ist „kein ontisches Ding“ (2014, 18), muss also nicht deswegen recht gegeben werden, weil das Pädagogische nichts ontisches wäre, also nichts in der Welt Seiendes, sondern weil es schlicht kein Ding ist. Das Pädagogische, die Pädagogik ist jedoch.

¹⁴¹ So verweist der Begriff des Baums auf einen realen Baum.

¹⁴² Der eine Baum verschwindet hinter dem Begriff des Baumes, legt ihm möglicherweise noch einen Maßstab an, nach dem der Baum als Baum kategorisiert werden kann.

gehoben¹⁴³. Lukács versucht weiters auch zu zeigen, dass in der Praxis der Verallgemeinerung die Sprachposition, der Standpunkt als Ideologie eine entscheidende Rolle spielt. War dieser Standpunkt in der Geschichte der Menschheit zunächst vielerorts in Gesellschaften ein relativ homogener Standpunkt, mit Marx nennt Lukács dies ein bloßes Herdenbewusstsein, so entwickelten sich in Folge zunächst mit der Arbeitsteilung, später mit den Klassenspaltungen Sprechpositionen auf Basis dessen erst Verallgemeinerungen nun partikulär statthaben. Weist Schäfer nun auf den Denkstil des wissenschaftlichen Denkkollektivs, drückt sich eben darin in der Arbeitsteilung zwischen geistiger und praktischer Arbeit der Standpunkt der WissenschaftlerIn aus, um diese zum Subjekt zu erklären, das Tatsachen schafft.

Benner bestimmt das Prinzip als eine Rede über Etwas. Auch er nimmt einen Standpunkt der WissenschaftlerIn ein. Anders als Schäfer jedoch sucht sich Benner Anfangsgründe einer Pädagogik im Allgemeinen zu versichern. Schäfer postuliert, dass wir im Reden über die Pädagogik notwendig im Reich des Symbolischen verhaftet sind. Dabei abstrahiert er vom Imaginären, um über den Begriff des Symbolischen zu einer (Nicht-)Begründung der Rhetorizität der Pädagogik zu gelangen. Benner bestimmt ähnlich, dass das Erkenntnissubjekt im Reden über etwas notwendigerweise auf nicht mehr reflexive Bereiche stößt. So ist die Notwendigkeit erkannt als Notwendigkeit, aber sie muss präreflexiv vorausgesetzt werden. Die Daßheit ist einsichtig, das Warum bleibt unklar. Verallgemeinernd meint Benner also, dass die Nicht-Identität von Sein und Denken als Nicht-Identität nur vorausgesetzt werden kann. Wie Schäfer bestimmt auch Benner das (imaginäre) Sein als präreflexiv, die Perspektive auf die menschliche Praxis eröffnet Benner jedoch zumindest einen möglichen Grundlegungsversuch: „Wir können uns ihrer [dieser Notwendigkeit; MD] handlungstheoretisch und problemgeschichtlich vergewissern“ (Benner 2012, 18), in der Praxis erkennen wir die Notwendigkeit als Notwendigkeit und müssen die Notwendend auf sie reagieren. Entscheidend ist es hierbei „von der im menschlichen Handeln selbst fundierten Notwendigkeit“ (ebd.) auszugehen. Der Mensch kann nur in der Erziehung Mensch werden, fasst Benner, Rousseau und weitere namhafte Pädagogen (sic!) zusammen (vgl. ebd., 60); nur der Mensch als imperfektes Wesen ist notwendig erziehbar und -bedürftig. Damit wäre das pädagogische Handeln keine Erfindung des Menschen in der Geschichte, sondern für den Menschen eine konstitutive Praxis. Die Entwicklung der Bildsamkeit – von tierischen Verhaltensweisen bis

¹⁴³ Die Be-Deutung aller möglichen Bäume stellt einen Abstraktionsprozess dar, die Allgemeinbegriffe bilden eine neue Sphäre hinter der die realen Be-Deutungen verblasst und sich auf die reale Be-Deutung zurückwirkt.

zum reflexiven Einwirken des Menschen auf andere Menschen – gerät dadurch in den Hintergrund. Der Mensch wird als Mensch verdinglicht.

Erscheint in erkenntnistheoretischer Hinsicht das Verhältnis von Denken und Sein als Nicht-Identität, da ein Erkenntnissubjekt notwendigerweise seinem Objekt gegenübersteht und es in dieser Abstraktion nie einholen kann,¹⁴⁴ so kann mit Lukács in ontologischer Hinsicht dasselbe nur als Identität (von Identität und Nicht-Identität) gedacht werden. Der Immerschon-in-der-Welt-seiende Mensch verhandelt sowohl in der Praxis als auch in der Sprache seinen Umgang mit dem Aktuell-So-Seienden-Sein. In ontologischer Hinsicht kann der Mensch nicht anders als auf die Anforderungen, die Notwendigkeiten der je-aktuell-so-seienden-Welt reagieren. In der Praxis muss der Mensch auch die Welt außer ihm notwendigerweise auch zumindest bis zu einem gewissen Maße erkennen. Ohne eine solche Erkenntnis wäre der Mensch handlungsunfähig. Mit Lukács muss aber auch geschlossen werden, dass der Mensch selbst Teil dieser Welt ist, kommt aus ihr, von ihr bedingt wird und auf sie zurückwirkt. Mit dem Blick auf

¹⁴⁴ In seiner Habilitation bespricht Benner explizit die Verwirklichung der Philosophie bei Marx (vgl. Benner 1966, 137ff). Wie Hegel, so berichtet er, versuchte Marx eine Versöhnung von Subjekt und Objekt, bzw. von theoretischer Reflexion und der Unzulänglichkeit der praktischen Zustände. Seiner Lesart zufolge begeht Marx den Fehler die Synthese, „diese in das Resultat der subjektiven und objektiven Arbeit, in das Eigentum aufhob“ (ebd., 159). Benner liest Marx also so, als ob dieser meinte, dass das Verhältnis von Subjekt und Objekt im Erkenntnisprozess als Lebensprozess durch die verdinglichte und verdinglichende Bewegung des Kapitals aufgehoben werden würde, „das Kapital selbst“ (ebd., 158) wird zum Akteur der Aneignung von Welt, „vom konkreten Individuellen“ (ebd., 160) abstrahiert Marx, so der Vorwurf. Damit verortet Marx die Praxis der Aufhebung (der Versöhnung von Subjekt und Objekt) im Kapital, während er die Theorie in der Philosophie lokalisiert. Benner interpretiert hier eine Stelle aus Marx Kritik zur Hegelschen Rechtsphilosophie, in der dieser schreibt: „Wie die Philosophie im Proletariat ihre materiellen, so findet das Proletariat in der Philosophie seine geistigen Waffen, und sobald der Blitz des Gedankens gründlich in diesen naiven Volksboden eingeschlagen ist, wird sich die Emanzipation der Deutschen zu Menschen vollziehen“ (Marx 1956 (MEW 01), 391). Das im Kapital verdinglichte Proletariat einerseits, die Philosophie andererseits bleiben getrennt, eine Versöhnung von Subjekt und Objekt der Aneignung der Welt bleibt in der „Hybris der absoluten Praxis (Benner 1966, 160) verwehrt. Marx versucht, so Benner, diese Versöhnung durch den „Blitz des Gedankens“ zu kitten. Die Prozesshaftigkeit der Zueignung von Welt, die Versöhnung von Subjekt und Objekt, verliert sich „im überspringende(n) Blitz des Gedankens“ (ebd.) als letztes „bleibendes Geheimnis“ (ebd.). Dieses Geheimnis lüftet sich dann, wenn Marx' Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie mit der Philosophie Hegels in Verbindung gebracht wird. In seinem Erstlingswerk nimmt Hegel Bezug auf Schelling und versteht den „einschlagenden Blitz des Ideellen in das Reelle“ (Hegel 1986a, 111) als das Innerlich-Werden des Lichts der Natur in der Intelligenz. In dieser Analogie der Anspielung ließe sich nun als der Blitz des Gedankens als Innerlich-Werden der Praxis des Proletariats verstehen. In der Praxis des Proletariats schlägt der Blitz des Gedankens ein. Das Proletariat ist als Klasse, als intelligibler Standpunkt zur Tat getrieben, es sind jedoch immer noch handelnde Menschen, die handeln und sich des Getrieben-Werdens und ihren Bedingungen bewusstwerden. Es braucht hier jedoch die Philosophie, bzw. weniger verortet: die philosophische Reflexion, um dies Licht sowohl in der Praxis als auch in der Theorie reflektieren zu lassen.

Es bleibt Benner verschlossen, dass Marx gerade die prozesshafte Revolution als Selbstermächtigung, als beginnende menschlich-humanitäre Handlung gegen die Verdinglichung und die Macht des Kapitals gerichtet ist. Mit Lukács sollte deutlich geworden sein, dass jene Akte, die die Selbstermächtigung, die Demokratisierung der Gesellschaft vorantreiben ent-entfremdend wirken und dass diese letztendlich auch erst einen menschlichen, nicht mehr partikularen, Blick auf die Welt schaffen. In der kapitalistischen Arbeitsteilung von Hand- und Kopfarbeit erscheint Theorie und Praxis lokalisiert, es kommt jedoch darauf an, just diese Arbeitsteilung zu überwinden. Mit Heydorn wird im Folgenden auf den Beitrag der Pädagogik hierzu noch zu sprechen gekommen.

die Entwicklung des Menschseins, erscheint der Hiatus zwischen Subjekt und Objekt nicht mehr unüberbrückbar.

Lukács setzt also mit Marx die Totalität als wirklichen Ausgangspunkt. Jedes Handeln und jedes Sprechen entsteht und reagiert auf die Notwendigkeit dieses Gesamtgefüges. In der Sprache reflektieren sich die sozialen (partikularen) Positionen der Sprechendwerdenden – jene Position also die nicht schon sprechen, sondern erst beginnen zu sprechen. Diese Positionen versucht Lukács nicht aus dem individualisierten, immer so und nicht anders möglich-seienden Denkvermögen abzuleiten, sondern versucht diese als Gewordene und Konkrete aus der Geschichte der Menschen zu klären. So sind diese nicht als unumstößlich gültige gedacht, sondern entwickeln sich im Gefüge des Ganzen, wie das gesellschaftlich-geschichtliche Sein selbst. Das Erkenntnissubjekt ist nicht das allem entledigten ‚Ich denke‘, sondern der in-der-Welt-seiende konkrete Mensch, der grundsätzlich in der Lage ist, das An-sich der Welt in ihrer Praxis zu erkennen – ja sogar immer schon ein Stück weit erkennen muss, um die eigenen Bedürfnisse durch die Praxis befriedigen zu können.

So hat sich schließlich – Lukács folgend – mit der ArbeiterInnenklasse¹⁴⁵ eine Erkenntnisposition herausgebildet, die nicht nur auf die Bedeutung der Praxis verweist, sondern als erste total und menschlich ist. Solche Erkenntnispositionen erscheinen nicht als rein empirische Positionen, so dass jedeR ArbeiterIn kraft seines oder ihres faktischen Proletarisch-Seins unweigerlich Wahrheit spricht. Deutlich argumentiert Lukács in *Chvostismus und Dialektik* (Lukács 2016 (1925)) (Lukács 2018 (1925)) für einen intelligible Klassenbegriff. So argumentiert er in dieser Verteidigungsschrift über das von ihm in *Geschichte und Klassenbewusstsein* so bezeichnete zugerechnete Klassenbewusstsein: „‘Zurechnung‘ ist ein alter juristischer Terminus. Wenn ich mich recht erinnere, ist er schon bei Aristoteles zu finden. Die Bedeutung, in der ich das Wort gebrauche, ist allerdings erst in der späteren Jurisprudenz gebräuchlich geworden. Und zwar aus einer objektivistischen Tendenz, sie soll den objektiv entscheidenden, kausalen Zusammenhang aus dem Gewirr der Oberflächenzusammenhänge und subjektiven psychologischen Zustände heraus Schälen helfen. [...] Es kommt dabei in erster Linie nicht das in Betracht, was der Betreffende gedacht oder gemeint hat, sondern ob er es

¹⁴⁵ Adorno weist darauf hin, dass „der Begriff der Klasse ... mit dem Auftreten des Proletariats verbunden [ist]. Noch als revolutionäre nannte die Bourgeoisie sich den dritten Stand“ (T. Adorno 2003b). Auch Foucault zeigt einen Konnex zwischen den Begriff der Klasse und dem Proletariat in seinem Werk *In Verteidigung der Gesellschaft*, in dem er die Genealogie des Klassenbegriffs nachverfolgt. Er zeichnet nach, wie sich in der Neuzeit ein Rassendiskurs bildet, der spätestens im 19. Jahrhundert durch die Revolutionen und der Ausdifferenzierung der Interessen in den bürgerlichen Revolutionen in einem Klassendiskurs mündet. (vgl. Foucault 2001, 96ff).

hätte wissen können und sollen, daß sein Handeln oder seine (sic!) Versäumnis normalerweise zu diesen Folgen führen mußte“ (Lukács 2018 (1925), 17).¹⁴⁶ Diese Position ist also selbst eine Abstraktionsleistung, eine Denkleistung, die durch die Praxis der ArbeiterInnen in ihren regionalen oder globalen Kämpfen selbst offenbar wird.

Diese intelligible Position lässt sich mit Lukács zunächst als eine bestimmen, die den Arbeitsbegriff in sich aufnimmt. Besteht das sich entwickelnde Wesen der menschlichen Arbeit (und Praxis, denn die Arbeit gilt ihm als Urform aller Praxis) darin, dass es sich dabei um teleologische Setzungen handelt, so wäre die Position des Proletariat darin bestimmt, dass es sich seine Ziele in Kooperation, nicht in Konkurrenz, selbst setzt, ohne dabei einerseits auf das zu Bearbeitende vergessen zu können und andererseits ohne eine ihrer Partikularitäten zu kultivieren. Im Gegensatz zur Bourgeoise als Erkenntnisposition verweist das Proletariat als solches auf die bearbeitende Gegenständlichkeit. Auf das Ding an sich lässt sich im Bearbeiten desselben eben nicht verzichten. Gleichzeitig umspannt die ArbeiterInnenklasse den gesamten Erdball, überall auf der Welt sind Menschen in diese Position gedrängt, so dass sie – um ihre Interessen zu verteidigen – auf die Totalität der Menschheit strebt. Während die Bourgeoise in Konkurrenz innerhalb der verschiedenen Kapitalien steht und sich daher – und auch um ihre Herrschaft gegenüber den anderen Klassen zu festigen – sich einen bürgerlichen Staat geschaffen hat und durch die Querelle des femmes vom Ende des Mittelalters bis zur Französischen Revolution, eine patriarchale Dominanz re-installiert bzw. dieselbe neu geordnet hat, kann das Proletariat die Herrschaft der Bourgeoisie nur in Solidarität und Kooperation weltweit abschütteln.

Obgleich Lukács eine *intentio recta* auf die Phänomene vorschlägt, kann seine Philosophie nicht dogmatisch¹⁴⁷ verstanden werden, im Gegenteil radikalisiert sich in seiner Philosophie –

¹⁴⁶ Es muss hier auch darauf hingewiesen werden, dass Lukács den Begriff der Zurechnung im Vorwort zur zweiten Auflage von *Geschichte und Klassenbewusstsein* (Lukács 2013b (1923), 20f) kritisiert. Damit verwirft er jedoch diesen Begriff keineswegs, sondern setzt sich von einer objektivistischen Tendenz – die er zu dieser Zeit selbst verfolgte – ab, diesen Begriff zu deuten. Nach dieser sei das Klassenbewusstsein des Proletariats „von jeder empiristischen >>Meinungsforschung<< (der Ausdruck war damals freilich noch nicht in Verkehr) ab[zu]grenzen, ihm eine unbestreitbare praktische Objektivität [zu] verleihen“. Das Objektive bzw. das Allgemeine würde der späte Lukács sagen, drückt sich immer auch im Einzelnen aus.

¹⁴⁷ Kant nennt in der zweiten Vorrede seiner *Kritik der reinen Vernunft* Dogmatismus als „das Verfahren der reinen Vernunft, ohne vorangehende Kritik ihres eigenen Vermögens“ (Kant 1974, 36). Explizit meint er: „Die Kritik ist nicht dem dogmatischen Verfahren der Vernunft in ihrem reinen Erkenntnis, als Wissenschaft, entgegengesetzt (denn diese muß jederzeit dogmatisch, d.i. aus sicheren Prinzipien a priori streng beweisen sein), sondern dem Dogmatismus (sic), d.i. der Anmaßung, mit einer reinen Erkenntnis aus Begriffen (der philosophischen), nach Prinzipien, so wie sie die Vernunft längst im Gebrauche hat, ohne Erkenntnis der Art und des Rechts, womit sie dazu gelangt ist, allein fortzukommen“ (ebd.). In diesem Sinne radikalisiert Lukács Kant und hinterfragt die Prinzipien und wie sie geworden sind noch einmal.

beginnend bereits mit *Geschichte und Klassenbewusstsein*¹⁴⁸ – ein antidogmatisch-kritischer Anspruch. Jedenfalls vermeidet Lukács der Tendenz nach den Dogmatismus aus Prinzipien a priori Erkenntnisse abzuleiten¹⁴⁹ ohne einen reinen Skeptizismus befürworten zu müssen. Sie nimmt also auch Schäfers Mahnung ernst und beschäftigt sich eingehend mit der soziologischen Bedingtheit allen Erkennens (vgl. Schäfer 2012, 329). Anders als Schäfer, der auf Ludwig Flick und die Praxis von WissenschaftlerInnen rekurriert, setzt Lukács demnach einen Schritt davor an und bestimmt die Subjektpositionen der gesellschaftlichen Praxis als intelligible Klassenpositionen. So würde auch Lukács – wie u.a. Benner – wahrnehmen, dass die Praxis älter als die Theorie ist und ihr dementsprechend ein Primat zukommt. Die Klassenpositionen ermöglichen als Standpunkt und gerichtetes Interesse – als Ideologie –, gewisse Erfahrungen mit der Welt, andere machen sie hingegen unwahrscheinlich. Aus dieser proletarischen Klassenposition als Erkenntnisstandpunkt soll nun die Pädagogik im komplizierten Gefüge des Kapitalismus verortet werden, um aus dieser, eine Allgemeine Pädagogik zu begründen.

Allgemeine Pädagogik, die sich durch die Brille der *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* von Georg Lukács zeigt, ist daher eine Philosophie, die das Seiende in seinem Sein aus der Sicht der Menschlichkeit, aus der Sicht des Proletariats, erforscht. In den nächsten zwei Kapitel soll dieser Anspruch konkretisiert werden. Im Anschluss wird versucht der *intention recta* gemäß auf das komplizierte Gefüge der kapitalistischen Totalität zu fokussieren, um daraus Schlüsse für eine Allgemeine Pädagogik zu ziehen.

3.3. Die Not-Wendigkeit der Pädagogik im komplizierten Gefüge des Kapitalismus

Mit der Einsicht der sozialen Positioniertheit des Erkenntnissubjekts wird verständlich, dass soziale Phänomene nicht nur immer schon gerichtet – je nach Interessenslage, nach ideologischer Hinsicht – wahrgenommen werden, sondern ebenso ihr Sein-Sollen immer schon

¹⁴⁸ Bereits hier argumentiert er: „Die Entwicklung der Wissenschaft überholt manche Thesen von Marx – diese Marx-Kritiker fragen jedoch, ob die Kritik überhaupt vor irgendeiner These haltmachen darf. Sie darf es natürlich nicht“ (Lukács 2013b (1923), 61), oder: „Vorausgesetzt – jedoch nicht zugegeben –, daß die Entwicklung der Wissenschaft alle Behauptungen von Marx als Irrtümer erweisen sollte, könnten wir diese Kritik der Wissenschaft ohne Widerspruch annehmen und würden trotzdem Marxisten bleiben, solange wir Anhänger der Marxschen Methode sind“ (ebd.). Und um einen Vorgeschmack auf diese Methode zu liefern: „Das Wesen dieser die Wissenschaft revolutionierenden Methode besteht darin, daß die Begriffe keine starren Schemata sind, die, wenn sie einmal bestimmt wurden, ihren Sinn niemals wieder ändern, daß die Begriffe nicht voneinander isolierte, abstrakt zu verstehende Gedankengebilde sind, sondern lebendige Realitäten, die einen Prozeß des ununterbrochenen Übergangs, des Sprungs verursachen“ (ebd., 62)

¹⁴⁹ Siehe Fn 149.

danach bestimmt wird. Mit Hinsicht auf die kompliziertesten Gefüge, auf die Totalität(en), wird deutlich, dass mit dem Erscheinen der Pädagogik die Gesellschaft selbst auf eine gewisse Notwendigkeit geantwortet hat. Henning Schluß verweist darauf, dass der Begriff der Notwendigkeit zu einem Schlüsselbegriff in Benners Verständnis menschlicher Freiheit (Schluß 2012, 149) ist. Dem freien Menschen allein obliegt es seine „Not handelnd wenden zu können“, das heißt „handelnd seine Bestimmung hervorzubringen“ (Benner 2012, 37). Schäfer wendet hier gegen Benner ein, dass eineR „sich menschliches Leben vorstellen [kann], in dem nicht nur um die Fassung des Problematischen gestritten wird, sondern auch darum, was überhaupt eine vernünftige Problemfassung ist, worin also die zu wendende Not besteht. Und man kann sich vorstellen, dass das, was als ‚Not‘ bezeichnet wird, sehr unterschiedlich ist“ (ebd., 303). Dagegen meint Benner wiederum, dass die Not des Menschen in seiner Imperfektheit liege. Der Mensch ist das einzige Wesen, welches erzogen werden muss. Bei Benner erscheint dieses Müssen als ewiges Attribut des Menschen. Wird hingegen Lukács gefolgt, ergibt sich dieses Müssen nicht aus einer dem Menschen attribuierten Wesenseigenschaft, sondern erst in der Menschwerdung. Je dezidiierter das Soziale kulturell geworden, je mehr die Naturschranke zurückgewichen ist, desto mehr muss auch die Erziehung und die Pädagogik in kulturelle Techniken und Normen einführen. Lukács würde also einwenden, dass die Not des Menschen nicht aus seiner Imperfektheit, wie Benner meint, resultiert, sondern aus dem Umstand, dass die Menschen gelernt haben ihre Bedürfnisse in der Transformation ihrer Umwelt zu befriedigen. Die Not, die hier also gewendet wird, ist keine, die anthropologisch deduktiv aus dem Sosein (dem Imperfektsein) des Menschen als Menschen abgeleitet wird, sondern die sich vielmehr im Verhältnis Mensch-Natur, in der Gesamtpraxis des Menschen, herausbildet. Dazu Lukács: „Wird nämlich die Praxis mit allen ihren ontologischen Voraussetzungen und Folgen im Sinne von Marx richtig erfaßt, so zeigt sich ... die Praxis als der objektiv seinshafte Mittelpunkt des Menschseins des Menschen, als jener Seinsmittelpunkt seines Seins als Menschen und Gesellschaftswesen gefaßt, von welchem aus erst alle anderen Kategorien in ihrer prozessierenden Seinshaftigkeit angemessen verstanden werden können (Lukács 1984, 38).

Gegen Schäfer muss also eingewendet werden, dass die empfundene Not, nicht einem einzelnen Menschen zukommt, so dass entschieden werden müsste, welche Not hier gewendet werden sollte oder bestimmt werden müsste, wessen Not hier als Not anerkannt werden soll. Mit Lukács gedacht, ergibt sich die Not systemisch und wird in der Praxis des Menschen als Selbsterziehung gefasst. Neue gesamtgesellschaftliche Umgangsverhältnisse mit der Natur

(neue ontologische Voraussetzungen) ergeben neue Notwendigkeiten auf die, die einzelnen Menschen in ihren Alltagspraxen zu reagieren haben. Lukács setzt damit die aktuell so seiende prozessierende Totalität – Marx folgend – als wirklichen Ausgangspunkt gesellschaftlicher Prozesse. Für die Pädagogik heißt das: „Das Wesentliche der Erziehung der Menschen besteht ... darin, sie dazu geeignet zu machen, auf die in ihrem Leben später auftretenden neuen, unvorhersehbaren Ereignisse und Situationen angemessen zu reagieren“ (Lukács 1986, 133).

Wird die prozessierende Totalität als wirklicher Ausgangspunkt verstanden, so wird die Schwierigkeit einsichtig, einen Anfangspunkt der Geschichte der Pädagogik aus sich selbst zu begründen. Die Pädagogik ist als Teilpraxis eines historisch bestimmten gesellschaftlichen Seins entstanden und hat sich auch in verschiedenen Epochen neu begründen müssen – nämlich immer dann, wenn die Gesetzmäßigkeiten und Tendenzen des gesellschaftlichen Seins sich fundamental verändert haben, wenn in vielfältigen komplizierten Entwicklungsprozessen eine neue Qualität an Beziehungen entstanden ist. Bezugnehmend auf die Pädagogik lässt sich daraus schließen, dass die gesellschaftliche Totalität in der Wechselwirkung mit der gegebenen materiellen Wirklichkeit, nicht nur die Rahmenbedingungen definiert, in denen Pädagogik statthaben kann, sondern auch die Ansprüche an die Menschen setzt, die diese Totalität benötigt, um die Reproduktion der Gattung in den jeweiligen Produktionsverhältnissen zum jeweiligen Stand der Produktionsmittel zu gewährleisten.¹⁵⁰

In diesem Sinne hielt Robert Alt 1955 eine Vorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Thema ‚Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung‘ (Alt 1956) und versuchte aus anthropologischen Befunden jene Pädagogik zu rekonstruieren, mittels der die jüngere Generation durch die ältere¹⁵¹ in Gesellschaften mit relativ niedrigem Stand der Produktionsmittel in ihre jeweilige Gesellschaft eingeführt wurde. Ähnlich dem Gedanken Lukács’ argumentiert er, dass das menschliche Bewusstsein mit der Arbeit entstanden ist und „mit ihr, mit der die Welt verändernden und sie gestaltenden Tätigkeit des Menschen, ein Keim

¹⁵⁰ Lukács dazu: „Darum fassen wir in diesem Zusammenhang solche gesellschaftliche Tendenzen unter dem Schlagwort Erziehung zusammen, wohl wissend, daß ihr wirklicher Umfang weitaus größer als die Erziehung im eigentlichen Sinne ist und noch mehr in Anfangszeiten war. Allerdings spielt diese dabei eine führende Rolle. Denn jene Erziehung ist ja darauf gerichtet, in dem jeweiligen Zögling ganz bestimmte Möglichkeiten, die unter den gegebenen Umständen gesellschaftlich wichtig scheinen, auszubilden und solche, die für diese Lage als schädlich betrachtet werden, zu unterdrücken oder zu modifizieren. Die Erziehung der kleinsten Kinder zum Aufrechtgehen, zum Sprechen, zur sogenannten Ordentlichkeit, zum Vermeiden gefährlicher Berührungen etc., etc., ist im Grund nichts anderes als der Versuch, jene Möglichkeiten auszubilden (und die nicht entsprechenden zu unterdrücken), die für das Leben des einst Erwachsenen als gesellschaftlich nützlich und vorteilhaft erscheinen“ (Lukács 1984, 176)

¹⁵¹ Obgleich, wie Alt (1956, 170ff) zeigt, die gegenseitige Erziehung Kinder untereinander in frühen Gesellschaften nicht in ihrer pädagogischen Wirkung zu unterschätzen ist.

der Erziehung“ (Alt 1956, 25). So argumentiert er, dass zunächst die Werkzeugherstellung und der Werkzeuggebrauch den neuen Mitgliedern der Gesellschaft vermittelt werden musste. Dabei geht er davon aus, dass Arbeit und Erziehung zunächst eine Einheit bildeten. Das Vorzeigen der Herstellung und des Gebrauchs der Werkzeuge wurde im Arbeitsprozess selbst vermittelt. Das Herzeigen des Prozesses wirkte jedoch auf den Herstellungsprozess als Reflexion zurück. „Die besonders im Gefolge der Arbeitsteilung einhergehende Steigerung der materiellen und geistigen Kultur verstärkt die Notwendigkeit pädagogischen Handelns, intensiviert den Erziehungswillen, verbreitert den Umfang dessen, was an die Jugend weitergegeben werden muß, und treibt zur Verstärkung pädagogischer Mittel. Mit der Weiterentwicklung der Produktivkräfte beginnen diese pädagogische Maßnahmen, eine immer spezifischere, von anderen Tätigkeiten verschiedene, nur ihnen eigene Struktur und – entsprechend den vielfältigeren Bedürfnissen – auch differenziertere Formen anzunehmen. Sie gliedern sich allmählich während langer Zeiträume aus dem gesellschaftlichen Geschehen als ein besonderer Handlungskomplex heraus“ (ebd., 28).¹⁵²

Mit Lukács ließe sich also festlegen, dass die Menschen auf die Herausforderungen ihrer Je-Gerade-So-Seienden-Welt reagieren und so in den momentan vorhandenen Bedingungen sich selbst und so das große Ganze reproduzieren. Hier ist nicht der Raum, um diesen neu entstehenden Handlungskomplex, um dessen was wir heute bereit sind Pädagogik zu nennen, ab ovo zu rekonstruieren, vielmehr soll hier in die aktuelle Gesellschaft, gesprungen werden und die systemische Not-Wendigkeit der Pädagogik im komplizierten Gefüge des Kapitalismus in groben Zügen skizziert werden.

In groben Zügen zeichnet Lukács die Bedingungen der Praxis der Menschen nach, die mit der Ära beginnt, die spätestens im 18./19. Jahrhundert Kapitalismus genannt wird. Mit den gewaltigen Umwälzungen, die durch die neue Produktionsmittel und die damit einhergehenden neuen Produktionsverhältnissen entstehen, änderte sich das Arbeits- und Alltagsleben der Menschen fundamental. Auch der Grund der Erziehung der nächsten Generation veränderte sich dementsprechend. Einerseits veränderten sich die dominant werdenden Erziehungsziele mit dem Aufkommen und dem Untergang gesellschaftlicher Schichten. So spielen die *septem artes liberales*, die seit der römisch-griechischen Antike bis in die Renaissance so etwas wie einen Bildungskanon vor allem für den Klerus (vgl. Blankertz 2011, 13ff) bildeten, kaum noch

¹⁵² Vielleicht muss noch darauf hingewiesen werden, dass auch Robert Alt – ähnlich wie Schäfer – davon ausgeht, dass die Anfänge der Institutionalisierung der Pädagogik in den Ritualen des Erwachsenwerdens liegen.

eine Rolle. Und so wurden beispielsweise die ritterlichen Tugenden auch nur mehr am Rande der reaktionärsten politischen Gruppierungen überhaupt in Betracht gezogen. Langsam wälzten sich die Bildungsideale mit den Bedürfnissen und Interessen der aufsteigenden neuen Klassen um. Das zahlreich in die Gelehrtenschulen strömende Bürgertum verlangte nach einer weltlichen Bildung. Die Pädagogik der Aufklärung – ihren Ausgang von der Renaissance, dem Humanismus und der Reformation nehmend – fand schließlich im 17. und 18. Jahrhundert mit der Setzung der individuellen Autonomie, der Selbstgesetzgebung, der Selbstbestimmung ihren Höhepunkt.

Gleichzeitig änderten sich über einen Jahrhunderte dauernden Prozess auch die institutionellen Voraussetzungen der Erziehung. Mit dem Dringlich-Werden der Bildung für alle Stände wurde zunächst in vielen Teilen Europas die allgemeine Schulpflicht vom 16. Jahrhundert an eingeführt. Dabei wurden, wie in Preußen (1763) beispielsweise, „Finanzierung, Unterhalt und Aufsicht des öffentlichen Unterrichtswesens ... rechtlich neu geregelt und die unverbunden nebeneinander stehenden Schularten organisatorisch vereinheitlicht“ (Kemper 1990, 63).¹⁵³ Mit dem Aufstieg des neuen Bildungswesens wurde fortan die Schulleistung neben der sozialen Herkunft und des ökonomischen Kapitals zu einer dritten Säule der sozialen Positionierung der Individuen in der Gesellschaft.¹⁵⁴

Die Schulen universalisierten sich zunehmend (vgl. Adick 1992, 101ff). Die Unterrichts- bzw. Schulpflicht wurde peu a peu ausgedehnt. Schulen wurden und werden für immer mehr Menschen, sowohl geographisch als auch schichtspezifisch, zu einem festen Erfahrungsraum

¹⁵³ So erklärt Kemper: „Vor dem Hintergrund der Agrarkrisen, die sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in Preußen zusehends verschärften und eine Verelendung breiter Bevölkerungsschichten bewirkten, schienen solche Reformen zunächst einmal aus wirtschaftlichen Gründen dringend geboten. Gleichzeitig griff die staatliche Reformpolitik damit aber auch eine seinerzeit im Bürgertum weitverbreitete Schulkritik auf. In einer Fülle von Zeitschriften und Büchern, die sich an die pädagogisch interessierte bürgerliche Öffentlichkeit wandten, wurde nämlich immer wieder heftig Klage darüber geführt, daß die arbeitende Bevölkerung schulisch nur mangelhaft versorgt und deshalb für den Arbeitsprozeß unzureichend vorbereitet sei“ (Kemper 1990, 63). Es muss hier vielleicht noch erwähnt werden, dass mit der arbeitenden Bevölkerung weniger das sich erst entwickelnde Proletariat gemeint ist, sondern mehr die Bauernschaft. Der industriellen Revolution ging gut ein Jahrhundert zuvor, beginnend in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, in Europa eine landwirtschaftliche Revolution voraus. Es ist hier nicht der Ort das Bündnis von absolutistisch-monarchischer Herrschaft und dem aufstrebenden Bürgertum und die Rolle der Schulreformen im Detail nachzuzeichnen, hierzu siehe u.a. (Kemper 1990). Gerade in den Forderungen des Bürgertums und den tatsächlich gesetzten Reformen artikulieren sich systemisch neu geschaffene Notwendigkeiten. Insofern liegt in der Handlungs- und Problemgeschichte (vgl. Benner 2012, 18) tatsächlich ein Moment der Einsicht in die Notwendigkeit.

¹⁵⁴ Betont muss hier vielleicht sein, dass es sich bei diesen Entwicklungen nicht um glatte, konfliktfreie Prozesse handelte, verschiedene Machtpositionen und Klasseninteresse, hier von Bürgertum, Adel und auch Klerus, führten zu verschiedenen Bündnissen, die auch für das Schulwesen eine wichtige Rolle spielte. So führte die Angst vor der Emanzipation des Bürgertums in Preußen bspw. zu einem Riss zwischen dem Bündnis von Bürgertum und Monarchie. In einer Phase der Restauration wurde die Schule zum „Instrument der Gegenaufklärung benutzt und zur Erhaltung des absolutistischen Herrschaftssystems eingesetzt“ (Kemper 1990, 69).

ihres Lebens. Die Art und Weise, wie in der Totalität die Notwendigkeit Menschen für die Reproduktion derselben auszubilden organisiert ist, schafft eine materielle Grundlage für das pädagogisch-epistemologische Regime. Gegenüber Schäfer kann der Blick also nicht einfach auf den Diskurs was Pädagogik sei gerichtet werden, sondern muss gerade auch auf die institutionellen Voraussetzungen und den damit gesteckten Rahmen eines pädagogisch-epistemologischen Regime gerichtet werden.

So machte bereits Klaus Mollenhauer auf die entscheidenden Veränderungen im Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus aufmerksam. „Pädagogik, so könnte man sagen“, meint er (2008, 53), „ist seit 300 Jahren die Welt >>noch einmal<<, und zwar in stilistischen Abbildungen, eine Art Riesen-Collage, die inzwischen, nachdem unsere Curriculum-Konstrukteure auch in die Entwicklungsländer¹⁵⁵ eindringen, im Weltmaßstab betrieben wird.“ Das Wissen wird in der Schule nicht mehr einfach in der Praxis präsentiert, vielmehr soll Schule seit den ersten großen pädagogischen Schriften von Johann Amos Comenius 1657¹⁵⁶ das Wissen des Ganzen repräsentieren. Comenius legte damit eine der bis heute wesentlichen Aufgaben des bürgerlichen Erziehungssystems Grund. So schreibt Mollenhauer Comenius erklärend: „Wenn so etwas wie Gleichheit unter den Menschen sinnvoll angestrebt werden soll, dann muß jedes Kind das >>Ganze<< lernen, auch wenn es nur, am Ort seines Aufwachsens, einen kleinen Teil des gesellschaftlichen Lebens wirklich zu Gesicht bekommt“ (ebd.). In Folge wurde diese die Gleichheit anstrebende Pädagogik, weniger aus moralischen, denn mehr als systematisch-notwendigen Gründen wirksam. Die Forderung der Gleichheit reflektiert nicht nur den idealtypischen ökonomischen Verkehr individueller Akteure,¹⁵⁷ sondern stellt auch eine notwendige Bedingung dar, um die Fähigkeiten der Arbeitskräfte so auszubilden, dass diese möglichst flexibel einsetzbar sind. Gleichheit in der Ausbildung der Fähigkeiten bedeutet – vor allem eingedenk auch dessen, dass die technische Entwicklung das Wissen und die

¹⁵⁵ Christel Adick (1992, 37ff) zeigt in ihrer Studie auf, dass die Universalisierung der Schule zwar mit dem europäischen Kolonialismus verknüpft ist, aber ihren Ursprung nicht in diesem liegt. Auch so genannte Entwicklungsländer – der Begriff ist freilich veraltet – unterliegen der Entwicklung der Welt als Totalität. Das Weltsystem (Adick) treibt auch in diesen die Notwendigkeit an, Schulen zu universalisieren.

¹⁵⁶ 1657 erblickte die *Didactica Magna* die Welt, ein Jahr später wohl das erste pädagogische Lehrbuch *Orbis sensualium pictus*, das in 150 kleinen Lektionen das Ganze der Welt versucht zu vermitteln.

¹⁵⁷ Worauf Marx im Kapital hinweist: „Die Sphäre der Zirkulation oder des Warenaustausches, innerhalb deren Schranken Kauf und Verkauf der Arbeitskraft sich bewegt, war in der Tat ein wahres Eden der angeborenen Menschenrechte. Was allein hier herrscht, ist Freiheit, Gleichheit, Eigentum und Bentham. Freiheit! Denn Käufer und Verkäufer einer Ware, z.B. der Arbeitskraft, sind nur durch ihren freien Willen bestimmt. Sie kontrahieren als freie, rechtlich ebenbürtige Personen. Der Kontrakt ist das Endresultat, worin sich ihre Willen einen gemeinsamen Rechtsausdruck geben. Gleichheit! Denn sie beziehen sich nur als Warenbesitzer aufeinander und tauschen Äquivalent für Äquivalent.“ (Marx 1962 (MEW 23), 189f). Gerade für Comenius' Zeit erscheint dies wichtig, denn der frühe Kapitalismus (beginnend mit dem 12./13. Jahrhundert) war zunächst vor allem ein Handelskapitalismus und einer einfachen Warenproduktion.

notwendigen Fähigkeiten der Welt potenziert – dass ArbeiterInnen in Krisen und im technologischen Wandel – vielleicht durch eine Phase der Umschulung – flexibel auch anders eingesetzt werden können. So wurden neben den Schulen auch weitere Bildungsinstitutionen, wie unter anderem Universitäten oder private Bildungsinstitutionen ausgebaut. Würde das arbeitende Individuum in einer arbeitsteiligen Gesellschaft nur auf eine spezifische Tätigkeit ausgebildet, würde das Gesamtgefüge allzu starr sein, um auf Veränderungen adäquat reagieren zu können.

Gleichzeitig bedeutet die Arbeitsteilung, die kapitalistische zumal, aber auch, dass die Fähigkeiten der Arbeitskräfte möglichst intensiv entwickelt werden müssen. Umso komplizierter Produktionstechniken werden, desto notwendiger erscheint eine rigorose Fachausbildung. War diese Tendenz von Beginn der kapitalistischen Arbeitsteilung an vorhanden, so weist Armin Bernhard auf neuere Entwicklungen hin, die diese Tendenz verdeutlichen. In den neoliberalen Bildungsinstitutionen wird der Mensch zum Rohstoff, zur Humanressource, die er wohl auch davor schon war. Mit dem „Vermessungswahn“ (Bernhard 2010, 108) erhält die Zurichtung des Menschen jedoch ein verändertes Korsett. Wenn Bernhard schreibt: „Bildung wird in der gegenwärtigen Gesellschaftspolitik von der ursprünglichen komplexen Bedeutung ihres Begriffs abgekoppelt und funktionalistisch auf die Erfordernisse des gesellschaftlichen Arbeitslebens abgestellt“ (Bernhard 2010, 41); so drückt sich just die Tendenz eines krisenhaften Kapitalismus aus, Menschen nicht mehr möglichst umfassend für eine flexible Reproduktion der Totalität auszubilden, sondern den Menschen zuzurichten für die Bedürfnisse der einzelnen Kapitalien. Schließlich wurde auch das Bildungssystem als potentiell Feld der Profitgenerierung entdeckt. Mit dem General Agreement on Trade in Services (GATS) vereinbarte die Welthandelsorganisation Ende des 20. Jahrhunderts Bildungsinstitutionen selbst zu ökonomisieren, bzw zu kommodifizieren, das heißt selbst zu Dienstleistungsunternehmen umzuorganisieren an denen Bildungsdienstleistungen als Waren käuflich erworben werden können.¹⁵⁸ Die „Verwarenförmigung“, wie Bernhard (2010, 50),

¹⁵⁸ Hier könnte erstens eingewandt werden, dass die ökonomische Dimension der Pädagogik immer eine Rolle spielt. Nichts anderes wird deutlich, wenn mit Lukács die Pädagogik als Teilpraxis der Totalität bestimmt wird, in der der Ökonomie als Produktion von Lebensmitteln das übergreifende Moment zukommt. Weiters könnte eingewendet werden, dass auch in früheren Zeiten, zumindest seit der Antike, bspw. Schulgeld zu bezahlen war und dass mit der Abschaffung desselben Bildung entökonomisiert wurde. Vom Standpunkt der Teilpraxis her muss dem Argument recht gegeben werden. Doch wie die Baumwollmaschine zunächst nur eine Maschine zum Spinnen von Baumwolle ist und nur in bestimmten Verhältnissen zu Kapital wird, so wird auch die Schule nur in bestimmten Verhältnissen zum Ort der Kapitalgewinnung. Erst mit der Re-Privatisierung der Bildungsinstitutionen im Kapitalismus werden diese auf eine bestimmte Weise ökonomisiert. Sie werden von Orten in denen zunächst Bildung als Dienstleistung als Gebrauchswert gekauft werden konnte, zu Orten in denen Bildung als Allgemeingut

diese neue Form der Ökonomisierung der Bildung bezeichnet, hat folgenreiche Konsequenzen auf den sich bildenden Menschen. Die soziale Ungleichheit unter den Menschen wird vergrößert, die Vielfalt der Subjektvermögen, der zu entwickelnden möglichen Fähigkeiten wird für die Individuen eingeschränkt, die Konkurrenz unter den Menschen wird ausgeweitet, ein demokratischer Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen wird damit konterkariert, die Entwicklung einer menschlichen Persönlichkeit verhindert. Mitunter bringt diese Tendenz ein „Spezialistentum bis zur Sonderlingheit“ hervor, wie Lukács (1986, 687) in seltsam anmutender Sprache schreibt.

In systemischer Hinsicht erschafft eben nicht erst das Reden über etwas einen Raum des Sinnvoll-Gesagten, sondern just diese systemischen Notwendigkeiten. Ob nun Gleichheit in der Pädagogik betont wird, oder die Notwendigkeit Fachkräfte auszubilden, sprich die Ungleichheit, oder Bildung als Allgemeinbildung und Menschenbildung oder als Steigerung des Humankapital adressiert wird ist durch die gerade aktuellen Notwendigkeiten der arbeitsteiligen, kapitalistischen Totalität vorstrukturiert. Mögen WissenschaftlerInnen noch so bedacht ihre Prinzipien a priori entwickeln, so müssen sie doch zumindest im Dialog mit anderen auf die systemischen Notwendigkeiten reagieren. Mit Lukács' Begriff der Ideologie als Form der gedanklichen Bearbeitung der Wirklichkeit mit der Funktion gesellschaftliche Interessen auszudrücken wird erkennbar, dass die systemischen Notwendigkeiten – im großen,¹⁵⁹ wie im kleinen¹⁶⁰ – zum Gravitationsfeld der Diskurse werden. In diesem Gravitationsfeld zumindest als Fragehorizont, wie Lukács sich vielleicht ausdrücken würde, bewegen sich nolens volens auch pädagogische Diskurse als Antwortversuche. So verweist Astrid Messerschmidt darauf, wenn sie davon spricht, dass „[i]nstitutionalisierte Bildung verspricht, sich in der bestehenden bürgerlichen Gesellschaftsordnung als freier Mensch, als selbst bestimmte/r, verantwortliche/r und mündige/r Bürger/in bewegen zu können. Aber dieses Versprechen erfolgt um den Preis der Selbstunterwerfung unter die Regeln der Institutionen

im Sinne der Reproduktion der Produktionsverhältnisse vermittelt werden, schließlich zu Orten, in denen die Bildung als Notwendigkeit in der Reproduktion der Produktionsverhältnisse selbst zu Waren werden. Damit wird Bildung zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit eingezogen in den kapitalistischen Warenkreislauf von Geld – Ware – Geld'. Der Gebrauchswert der Bildung gerät damit in den Hintergrund, der Tauschwert der Bildung, materialisiert im Bildungszertifikat wird zum vorrangigen Ziel der nun als Investition in den Wert der eigenen Arbeitskraft gesehenen Bildung.

¹⁵⁹ Wie hier versucht darzulegen anhand der Frage von Allgemeinbildung evozierender Gleichheit und Ungleichheit evozierenden ExpertInnentum.

¹⁶⁰ Zu denken wäre hier beispielsweise auf pädagogische Fragen im Umgang mit SchülerInnen in einem bestimmt organisierten Klassenverband oder der Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Gewalt von in (heil)pädagogischen Einrichtungen lebenden Menschen, die kaum stabile Beziehungs- und Bindungserfahrungen erleben.

und ihrer Anforderungen“ (Messerschmidt 2009, 7). So zeigt sie beispielsweise auf, dass die Pädagogik selbst beispielsweise „beteiligt an den Wahrnehmungen von Migrationen und Migrant/innen sowie an den gesellschaftlichen Platzzuweisungen, die daraus erfolgen“ (ebd., 9) ist. Ihr geht es dementsprechend in ihrer (allgemeinen) Pädagogik „um die Auseinandersetzung mit Prozessen, in die Pädagogik mit ihren Begriffen und ihren Handlungsansätzen involviert ist“ (ebd.). Eine distanzierte Position kann es nicht geben (vgl. ebd., 10), denn – so muss mit Lukács argumentiert werden – selbst noch der Beginn bei a priori geltenden Prinzipien kann nur vom je-so-seienden Erkenntnisvermögen des je-so-seienden-Menschen-in-der-aktuellen-Welt ausgehen.¹⁶¹

Daraus könnte für eine Allgemeine Pädagogik, die sich durch die Brille der *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* von Georg Lukács zeigt, geschlossen werden, dass sie erstens die je auf die Pädagogik wirkenden Bedingungen der Notwendigkeit der gesellschaftlichen Totalität erforscht. Sie versteht die pädagogische Praxis als Teilkomplex der menschlichen Gesamtpraxis. Sie versteht die Theorie der Pädagogik nicht als systematisch ausgearbeitetes, mehr oder weniger dogmatisches Set an Sätzen über Pädagogik. Sie versteht die Theorie und Praxis als prozessierende Totalitäten, die von der gesellschaftlichen Totalität bedingt ist, diese notwendigerweise Notwendend reproduziert. Gleichzeitig erwächst jedoch aus den in sich genommenen gesellschaftlichen Widersprüchen in der Wechselwirkung mit dieser Totalität Veränderungspotential. Drückt sich die Notwendigkeit der Pädagogik zunächst vor allem in ihrer Bedingtheit durch die je-so-seiende-Totalität aus, so handeln – worauf Lukács nicht müde wird zu betonen – immer noch Menschen, die auf die Ansprüche der Totalität mal unterstützend, mal sie konterkarierend antworten und ihre je eigenen Interessen auch als Menschen verteidigen.

Wird zweites die Prozesshaftigkeit der Totalität, einerseits die Tendenz zur weiteren Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Praxis von der Urform der sich entwickelnden spezifisch menschlichen Arbeit bis hin zu den speziellen Praxen einzelner Berufsstände und andererseits die Tendenz zur Einsicht in die Notwendigkeit als Potenzial der Freiheit mitbedacht, so könnte

¹⁶¹ Das bedeutet nun nicht, dass die materiellen Grundlagen der Diskurse diese Diskurse determinierend hervorbringen. Vielmehr soll mit dem Begriff des Gravitationsfeld im Sinne Lukács deutlich gemacht werden, dass die relative Eigenständigkeit der Diskurse je mit eigenen Dynamiken gewisse Antworten auf gesellschaftlich bedingte Fragen wahrscheinlicher machen als andere. Der Fragehorizont der gesellschaftlichen Bedingtheit schafft jedenfalls eine Anziehungskraft, nicht nur auf die Aussage, so doch auch auf die Wirkung des Gesagten. So wird beispielsweise der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik allzu oft vorgeworfen keinen gesellschaftlichen Nutzen zu haben. Es verwundert daher kaum, dass sie sich auf institutioneller Ebene langfristig nicht etablieren konnte.

der Allgemeinen Pädagogik im Sinne Lukács eine Scharnierfunktion zukommen. Sie vermittelt zwischen gesamtgesellschaftlicher Totalität und den sich entwickelnden pädagogischen Teilpraxen. Sie erforscht also einerseits die Entwicklungstendenzen des Gesamtgefüge der menschlichen Welt und die Involviertheit der Pädagogik in denselben und lernt von den Entwicklungen ihrer Teilpraxis. Eingedenk des Menschen als Menschen stellt sie ihnen aber gleichzeitig auch das Wissen zur Verfügung die Potenz der Humanisierung des Menschen zu verwirklichen. Dies soll im Folgenden ergründet sein.

3.4. Der Grund der Pädagogik in der Humanisierung

Heinz-Joachim Heydorn hat zeitgleich mit Lukács' Arbeit an der *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* sein Buch *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* verfasst. Auch Heydorn geht es darin um die „Vermenschlichung der Macht“ (Heydorn 2004 II, h, 180). Anhand des Bildungsbegriffs vollzieht er die geschichtliche Entwicklung der Bildung, deren Perioden er mit dem Aufstieg des Bildungsbürgertums beginnen lässt: Alles fängt groß an, Ratio vicit, vetustas cessit, die Vernunft hat gesiegt, das Veraltete ist gewichen, schreibt er (vgl. Heydorn 2004 III, 50). Mit der industriellen Revolution gewinnen Herrschaft und Bildung „ihre bisher folgenreichste Interdependenz“ (ebd., 154). Nichts anderes hat Lukács im Sinn, wenn er den Aufstieg der Naturwissenschaft seit der Renaissance bespricht. Mit der Wissenschaft und ihrem desanthropomorphisierenden Gesichtspunkt gewinnt die Menschheit eine Struktur in der die menschliche Selbstsetzung angelegt und motiviert ist. So beginnt mit der Entwicklung der modernen Wissenschaften auch ein Prozess, der die spezifisch menschliche Arbeit immer mehr verwissenschaftlicht; mehr und mehr versucht auf rationale und rationelle Zwecke zu gründen.¹⁶² Bildung und Wissenschaft sind in diesem von Anfang an miteinander verwoben, bilden zwei untrennbar miteinander verbundenen Seiten eines Prozesses der Desanthropomorphisierung.

Nicht nur aber müssen die Menschen für eine verwissenschaftlichte, immer rationalere Arbeitswelt ausgebildet werden, vielmehr rationalisiert, verwissenschaftlicht sich auch die Erziehung, bzw. die Pädagogik selbst. Die Pädagogik als Praxis, die auf die Beeinflussung anderer Menschen abzielt, gewinnt an Wichtigkeit. Was sich auf institutioneller Ebene als Notwendigkeit der Entwicklung der Schule begreifen lässt, bedeutet mit Blick auf die

¹⁶² Als einer der ersten, der diesen Anspruch für die Pädagogik erhebt, kann Heinrich Philipp Sextro gelten. Mit seiner Schrift *Über die Bildung der Jugend zur Industrie* fordert er mitten in der landwirtschaftlichen Revolution, die der industriellen Revolution vorausging, eine Erziehung zu rationalen Arbeitsformen (vgl. Kemper 1990, 70ff).

pädagogische Praxis einen qualitativen Sprung in der Desanthropomorphisierung, für den Mollenhauer die Differenzkategorien Präsentation-Repräsentation vorschlägt. Die Welt der Arbeit in der Schule noch einmal zu reinszenieren verändert die Pädagogik grundlegend. Die Didaktik entwickelte sich not-wendig als Nachdenken über die Auswahl des Wissens, welche die Welt repräsentieren kann, und als Nachdenken über die Art und Weise wie etwas gezeigt wird, da das Zu-Zeigende im Unterricht nicht mehr unvermittelt präsent ist. Gleichzeitig entfällt auch die disziplinierende Kraft der Natur bzw. der Arbeit, Fragen der Motivation eröffnen sich. All diese Herausforderungen entwickeln sich nicht schlagartig mit der industriellen Revolution. Die industrielle Revolution holt diese Frage jedoch vom Rand einer sich bildenden gesellschaftlichen Totalität in die Mitte des (schulischen) Alltags. Für immer mehr Menschen werden die Antworten auf diese Fragen relevant. So tritt auch die Pädagogik als Praxis der Einwirkung auf andere Menschen am Beginn des 19. Jahrhunderts selbst in den Stand der Wissenschaften. Sie kann nicht mehr dem Zufall überlassen werden, sondern muss der rationalen Reflexion und rationalen Planung unterstellt werden.

Doch auch wenn diese Planung darauf abzielt, Fähigkeiten und Bereitschaft im Individuum zu fördern, die der Reproduktion der Gesellschaft als Totum dienlich sind, so „reagiert bereits das kleinste Kind auf seine Erziehung ... mit Alternativentscheidungen“ (Lukács 1986, 242f). So versteht Lukács die Entwicklung und die Erziehung des Menschen im weiteren Sinne als komplizierten Prozess: „Seine Erziehung, die Ausbildung seines Charakters ist ein Prozeß der Wechselwirkungen, der sich zwischen den beiden Komplexen [Erziehungssystem als Totum einerseits und Kind als Totum andererseits] als Kontinuität [abspielt“ (ebd.). Ob das gesetzte Ziel nun gelingt oder nicht, in beiden Fällen handelt es sich um das Resultat der Erziehung im weitesten Sinne. Vor allem aber zeigt allein auch dieser Umstand an, dass weder die natürliche noch die gesellschaftliche Verfüghtheit über den Menschen total, das heißt vollständig determinierend ist. Wie dieser Prozess einerseits von den durch die Erziehungssysteme vermittelten Produktivkräften, bzw. dem konkreten Stand des Menschlichseinkönnens abhängt, so handeln andererseits immer noch Menschen, die diesen Prozess aus-handeln. Der Mensch bestimmt von Anfang an seine Erziehung mit. So unbewusst und unklar die ersten Entscheidungen sind, so ermöglicht die Erziehung potenziell partiell aus dieser Unbewusstheit der eigenen teleologischen Setzungen herauszutreten und mehr und mehr zu echten Setzungen zu machen.

Gerade in der Bildungstheorie, die sich aus Lukács‘ Ontologie extrahieren lässt, wird das bestimmte dialektische Verhältnis von Praxis und Strukturen deutlich, wie es Marx schon in

seinen Feuerbachthesen grundgelegt hat. Lukács weist selbst auf die Kritik von Marx an Feuerbach in seiner Ontologie hin, wenn er schreibt: Die Marx'sche Kritik an Feuerbach „geht davon aus, daß das gesellschaftliche Sein, als aktive Anpassung des Menschen an seine Umwelt primär und unaufhebbar auf der Praxis beruht. Alle wirklichen relevanten Kennzeichen dieses Seins können also nur aus der ontologischen Untersuchung der Voraussetzungen, des Wesens, der Folgen etc. dieser Praxis in ihrer wahren, seinhaften Beschaffenheit begriffen werden“ (Lukács 1984, 37).

Konsequent gilt dieser Gedanke für jedes einzelne Individuum von Anbeginn seines eigenen Lebens. Schon als neu Geborenes handelt ein Kind kraft seiner Zugehörigkeit zur Gattung Mensch, so unbewusst und ungesetzt diese Handlungen zunächst auch sein mögen. In der Entwicklung werden – tendenziell – die Handlungen mehr und mehr reflektiert und mehr und mehr bewusste Setzungen. Der einzelne Mensch ist also nicht nur Produkt der Umstände oder der Erziehung, worauf Marx in seiner dritten Feuerbachthese hinweist. Die Umstände werden selbst geändert, die Erziehenden selbst erzogen. Dem alten Materialismus, der meint die Menschen wären vereinfacht dargestellt Produkt der Umstände, stellt Lukács mit Marx einen neuen Materialismus gegenüber: „Der Standpunkt des alten Materialismus ist die ‚bürgerliche‘ Gesellschaft; der Standpunkt des neuen die menschliche Gesellschaft, oder die vergesellschaftete Menschheit“ (Marx 1958 (MEW 03), 535).

So kommt mit Lukács zunächst daher auch der Standpunkt in den Blick von dem her sich die Welt, welches in den Bildungsinstitutionen vermittelt wird, im repräsentierten Wissen zeigt. Es ist dies das Wissen des abstrakten partikularen Subjekts, bzw. der bürgerlichen Perspektive. Es waren die Interessen des aufstrebenden Bürgertums, welche eine unvergleichliche Bildungsexpansion in Gang gesetzt haben. Diese Interessen haben – wie gezeigt – nicht nur Widersprüche in den Bildungsprozessen hervorgebracht: Wie jenen zwischen Bildung als Bildung des Menschen ganz gegenüber jener Bildung der in der Arbeitsteilung notwendig gewordenen SpezialistIn; sondern auch Bildung als Herrschaftswissen instrumentalisiert: So wenn Herrschende mit dem Argument der Disziplinlosigkeit der in die Städte Flüchtenden für den Ausbau von Schulen argumentieren.

Dieser Prozess muss an vielen Stellen nicht bewusst gewesen sein, er entspringt zunächst allein dem Umstand der sozialen Positioniertheit. Lukács selbst bringt den Umgang westlicher Länder mit dem Kolonialismus ins Spiel, wenn er über die Manipulation der „>>Publicity<<-Maschinerie“ (Lukács 1986, 707) spricht. Es gilt ihm als „Verlockung der Partikularität“ (ebd.),

wenn über den Kolonialismus aus der Sicht der Kolonialherren gesprochen wird. Umso getrennter die Welten – jene der Kolonialherren hier, jene der Kolonialiserten dort –, umso leichter lässt sich der Blick der Kolonisierenden in den Herrenländern verallgemeinern. Was im Westen als die Entdeckung Amerikas gefeiert wird, ist aus den Blick der Native Americans eine Geschichte der Vertreibung, Verfolgung, des Völkermords und des Widerstands. Was hier als der Blick auf die Entwicklung der Entwicklungsländer problematisiert wird, ist beispielsweise in den Ländern Afrikas als „Maafa“ (Ogette 2019, 33), als Katastrophe der wirtschaftlichen und geistigen Ausbeutung, als Genozid bekannt. Die Thematisierung der Maafa als Kolonialismus, als „The White Man’s Burden“, wie Rudyard Kipling in einem Gedicht schrieb, erfolgt vermittelt über das Alltagsleben in den Strukturen der Kolonialherrenländern.

Ähnlich wie Heydorn reflektiert Lukács die Entwicklung der Welt und damit auch seine geistige Widerspiegelung, wie er schreiben würde, als geschichtlich gewordene Welt, die sich schließlich zur Weltgesellschaft hingearbeitet hat. Die Welt wuchs zusammen und spaltete sich. Der Mensch ist als Ganzes, als Totum, schon am Horizont, er muss sich aber erst verwirklichen, würden beide übereinstimmend sagen. In den Worten Heydorns: „Die Gattung Mensch ist in ihm als Abstraktum schon da, als vorgegebene Totalität des Interesses, als Rechtsordnung, behauptete Gerechtigkeit und Identität des Begriffs und Lebensfülle; er ist seiner Idee nach die Sichtbarkeit des Ganzen, aber nur nach der Idee. Real ist er die Partikularität der Herrschaft, und damit die Aufspaltung der Menschheit, die er als Totum bereits über sich anzeigt“ (Heydorn 2004 II, h, 184).

Das Zusammenwachsen, die Konfrontation mit den Kolonialiserten bricht den rein bürgerlichen Standpunkt potenziell auf.¹⁶³ Ein menschlicher Standpunkt, jener des neuen Materialismus kommt mit der Entwicklung des Weltmarktes und damit auch der Entwicklung des (Welt-)Proletariats als erste nicht mehr notwendigerweise in Nationen oder anderen Partikularkategorien gespaltene Menschengruppe in den Blick; mag dieser zunächst auch nur als Analogie, als pars pro toto, vorhanden sein. Klar muss mit Lukács auch sein, dass jeder Akt, ein Akt von konkreten Menschen in einer konkreten Gesellschaft ist, das Akt setzende Individuum jedoch das handelnde Subjekt bleibt. In der Entwicklung sozialer Positionen ändern

¹⁶³ Im Kleinen passt dazu auch, was Aladin El-Mafaalani (2017, 179ff) als Diskrepanz von subjektiver Diskriminierung und objektiv sozialer Ungleichheit beobachtet. Umso mehr die strukturelle Diskriminierung im Bildungswesen aufgehoben wird, umso eher wird die personale oder individuelle Diskriminierung in den Bildungsinstitutionen für die Beteiligten sichtbar. Der Widerspruch zwischen Diskriminierten und Diskriminierenden wird bewusst, lässt sich auskämpfen.

sich die Fragen, auf die konkrete Menschen antworten, aber der konkrete Mensch ist es, der sich alternativ für diese oder jene Handlungen entscheiden kann. In der ideologischen Auseinandersetzung kämpfen die Positionierten nicht nur ihre Interessen aus, vielmehr können sie in diesen Praxen auch ihrer und anderer Interessen bewusstwerden.

Doch nicht nur das zu vermittelnde Wissen in der Pädagogik repräsentiert sich nach Stand der Entwicklungskräfte mehr oder weniger vom partikularen oder echt universalen Standpunkt der Menschheit. Mit der Entwicklung der Produktionsmittel, der Arbeitsteilung und Kommodifizierung der Care-Arbeit entsteht auch eine Notwendigkeit immer mehr Menschen umfassend auf die Herausforderungen des technischen Fortschritts auszubilden, so werden real Menschen immer umfassender in die Bildungspraxis gezogen. Nirgendwo deutlicher zeigt sich dies auch in der geschlechtlichen Partikularität des Menschen als in der Erziehung. So waren Frauen seit Beginn der institutionalisierten bürgerlichen Bildung entweder von eben dieser ausgeschlossen¹⁶⁴ oder in spezifische Mädchenschulen zumeist mit einem eigenen Curriculum eingeschult.^{165 166} Grob gesprochen sollten Jungen zu Vätern und Herrscher erzogen, insgesamt

¹⁶⁴ Dies betrifft vor allem Gymnasien und die höheren Bildungsanstalten bis Ende des 19. Jahrhunderts. So schreibt beispielsweise Helmut Engelbrecht bezugnehmend auf die Entwicklung der Schule in Österreich: „Die Neuzeit beginnt mit einer nun offen ausgesprochenen Diskriminierung der Mädchen. Sie wurden jetzt grundsätzlich nicht mehr zu Schulen zugelassen, die eine höhere Bildung vermittelten. Hatten auch im Mittelalter nicht allzu viele von ihnen diese Möglichkeit genutzt, war sie doch gegeben. Nunmehr galten die wieder aufgerichteten Schulen als Ausbildungsstätten, die zu Berufen im kirchlichen oder herrschaftlichen Führungsbereich vorbereiteten. Dort konnte sich diese Zeit Frauen als Trägerinnen von Entscheidungen und Verantwortung nicht vorstellen“ (Engelbrecht 2015, 59). Selbst in den so genannten Deutschen Schulen im deutschsprachigen Raum, in den vor allem Bauernkinder, so sie nicht zu Hause helfen mussten, wurde „vmg mehrerer Zucht und Scham willen“ (ebd., 76) im 16. Jahrhundert verordnet, Mädchen und Knaben getrennt zu unterrichten. Auch wenn das vielerorts an den praktischen Möglichkeiten dieser Schulen scheiterte, haben sich die SchulmeisterInnen einiges einfallen lassen müssen: „Durch die Sitzordnung – die Mädchen auf der einen Seite des Klassenzimmers, die Knaben auf der anderen, durch einen Gang getrennt – wurde zunächst Abstand zwischen den Geschlechtern geschaffen. Des Öfteren hinderte eine dazwischen errichtete Bretterwand auch Blickkontakte. Um auch nach Schulschluss ein Zusammentreffen zwischen Mädchen und Knaben zu verhindern, wurden, wie in einer Schulordnung zu lesen ist, Erstere eine halbe Stunde früher vom Unterricht entlassen damit sie schon zu Hause waren, wenn die Knaben aus der Schule stürmten“ (Engelbrecht 2015, 76). Ein getrennter Unterricht war so bspw. in Westdeutschland und Österreich bis in die 1950er Jahren häufig der Fall.

¹⁶⁵ Siegfried Westphal meint, dass Martin Luthers Schrift *An den christlichen Adel* der erste verbürgte Beleg der Forderung nach einer eigenen Mädchenschule darstellt (Schluß 2000 (3), 347, Fn 82). Henning Schluß argumentiert, dass Martin Luther seine Erziehungsutopie kontrafaktisch, allerdings nicht illusionär entwickelt, vielmehr nimmt er „sehr gezielt die neu aufscheinenden Möglichkeiten seiner Zeit wahr (Schluß 2011). Luther ging sogar so weit das Curriculum der Elementarschule nicht geschlechterspezifisch zu unterscheiden. Luthers Blick war der eines Theologen, Ziel war es gute Christenmenschen zu erziehen, Mit Luther kündigt sich so Veränderung an.

¹⁶⁶ Im zumeist katholischen Österreich wurden so bspw. mit dem Reichsvolksschulgesetz 1869, mit dem das Bildungswesen hierzulande endgültig der Kirche entzogen und dem Staat unterstellt wurde, zwei Curricula eingeführt. Knaben hatten mehr Arithmetik, Geometrie und Zeichnen, während Mädchen mehr Handarbeiten hatten. Bis Ende des 19. Jahrhundert sollte es noch dauern bis Mädchen bzw. Frauen umfassenden Zugang zu allen Bildungsinstitutionen haben bzw. in der Mehrheit nicht mehr nach Geschlechter spezifischen Curricula unterrichtet werden mussten. Reminiszenzen dieser Geschlechtertrennung lassen sich in Österreich noch bis heute finden. Wurde die Koedukation in Österreich an öffentlichen Schulen 1975 eingeführt und bspw. die

sollte ihnen eine Erziehung zu Mannhaftigkeit angediehen werden. Während Mädchen wachsam, arbeitsam und vor allem wissen müssen sich zu fügen. Allgemein galt es Frauen zu ihrer Rolle als Mutter, also für „Haus und Herd“ (Gay 1996, 357) vorzubereiten.

Mit der Vergesellschaftung der den Frauen angediehenen Reproduktionsarbeit wurden auch Frauen mehr und mehr in gesamtgesellschaftlich vermittelnde (Lohn-)Arbeitsverhältnisse eingezogen. Langsam, aber kontinuierlich gleicht sich potenziell so die Menschheit auch hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Partikularität an. Im Bildungswesen verweist die Einführung der Koedukation zumeist im 20. Jahrhundert¹⁶⁷ auf die schrittweise Aufhebung der geschlechtlichen Partikularität. So wurde beispielsweise in Österreich in den 1990er Jahren die Gleichbehandlung von Männer und Frauen, bzw. Mädchen und Buben in der Schule gesetzlich verankert und auch das Schulsystem dahingehend angepasst.¹⁶⁸ Wurden die Unterschiede zweier Geschlechter am Beginn des bürgerlichen Bildungssystems ausdrücklich kultiviert, so entwickelten sich spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts mehr Maßnahmen Geschlechterunterschiede in ihrem Sozialisiert-Sein zu erkennen, reflektieren und auch politisch gewollt auszugleichen.¹⁶⁹ Ob sich die Potenz der Seinsgrundlage aktualisiert, das heißt verwirklicht, hängt auch hier wieder von den konkreten ideologischen Kämpfen konkreter Individuen ab. Gerade in den Geschlechterverhältnissen spiegelt sich so der Stand der Vergesellschaftung des Menschen, wie weit diese also noch von natürlich gegebenen Umständen determiniert oder bereits gesellschaftlich-vermittelt als Menschheit selbstbestimmt sind.¹⁷⁰ „Aus diesem Verhältnis [lässt sich daher] die ganze Bildungsstufe des Menschen beurteilen“, argumentiert Lukács (1984, 687) mit Marx (1968 (MEW 40), 535).

Geschlechtertrennung im Werkunterricht für die letzten beiden Schulstufen 1988 aufgelöst, so wird der Sportunterricht bis heute nach zwei Geschlechtern getrennt unterrichtet.

¹⁶⁷ DDR 1945, Frankreich 1959, BRD 1950-1966, Österreich 1975.

¹⁶⁸ Siehe beispielsweise den Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip 1995: „Das Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.

Das Unterrichtsprinzip soll zu einem Verhalten im täglichen Umgang mit den Mitmenschen, das vom Grundsatz der gleichrangigen Partnerschaft von Frauen und Männern getragen ist, erziehen. Weiters sollen die Schülerinnen und Schüler zur Bereitschaft hingeführt werden, Ursachen und Auswirkungen tradiert geschlechtsspezifischer Benachteiligungen zu reflektieren und aus der gewonnenen Erkenntnis ein Verhalten zu entwickeln, mit dem ein Beitrag zur Gleichstellung von Frauen und Männern geleistet werden kann“ (Bundesministerium Bildung, oS).

¹⁶⁹ Das Aufkommen und der Erfolg von Frauenbewegungen ließen sich dahingehend deuten. Mit der Entwicklung eines Queerfeminismus ab den 1990er Jahren sollen expliziter als zuvor Geschlechterunterschiede destruiert werden.

¹⁷⁰ So weist Thomas Laqueur nach, dass bis ins 18. Jahrhundert so etwas wie ein Ein-Geschlechter-Modell im Denken der Biologie und Medizin vorherrschte. Die weiblichen Geschlechtsorgane waren in diesem Modell nach innen gestülpte männliche Geschlechtsorgane. Die vorherrschende Struktur war eine der Über- und Unterordnung.

Drittens führte und führt die gesellschaftliche Entwicklung der Totalität zu zunächst unschuldigen, aber auch entfremdenden Verdinglichungsphänomenen, die der Entwicklung des Menschen ganz zuwiderlaufen. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung schafft immer mehr spezialisierte Produktionsfelder, die für die Gesellschaftsmitglieder nicht unmittelbar einsichtig sind. So ist die Stromerzeugung bspw. im Akt des Lichtmachens im Alltag unweigerlich aufgehoben, ohne Strom wird der beste Lichtschalter kein Licht generieren können, denn der Schalter dient ja lediglich der Instandsetzung und Unterbrechung eines Stromkreislaufes der Strom zur Glühbirne transportiert. In der Arbeitsteilung entfällt jedoch, dass die absolute Mehrheit der Menschen wissen muss, wie Strom erzeugt wird. Im Regelfall erscheint es noch nicht einmal notwendig Alternativen des Lichtmachens kennen zu müssen. Die Kunst des Lichtmachens selbst verschwindet hinter dem Anknipsen des Stromschalters. Die Berufsfelder und die Wissenschaft sind nunmehr der Ort geworden, wo sich dieses Wissen erhält und weiterentwickelt, die Bildungsinstitutionen sind der Ort der Wissensvermittlung. So lernen Kinder und Jugendliche je nach Bildungsstand auch Grundzüge der Stromerzeugung, lernen von verschiedenen Kraftwerken, aber auch später wie ein Stromkreislauf funktioniert. Es ist die Bildung, die also schließlich unschuldige Verdinglichungsphänomene bis zu einem gewissen Grad – je nach gesamtgesellschaftlicher Notwendigkeit – ausgleicht.

Anders jedoch bei entfremdenden Verdinglichungsphänomenen. Die Entwicklung der Arbeitsteilung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, zwischen teleologischer Setzung und Ausführung entfremdete die Individuen von ihrem bereits möglichen Menschsein. Zudem raubt die fortschreitende Kommodifizierung dem Menschen den letzten Rest an gesamtgesellschaftlicher Gestaltungsmöglichkeit.

Die fortschreitende Kommodifizierung der Bildung treibt den Widerspruch zwischen den Möglichkeiten, die durch die Produktivkräfte nunmehr gegeben sind, und den Produktionsverhältnissen voran. Die mögliche Fähigkeitsentwicklung des Individuums verkümmert in der ausgehungerten und spezialisierten Schule für die Masse. Der Mensch lernt in sich zu investieren, um geschäftig die Vielfalt seiner entfremdenden Arbeitsstätten im Sinne der individuellen und privatwirtschaftlichen Profitlogik möglichst produktiv zu managen. Die

Männer waren die Spitze der Entwicklung, wo Frauen nur als unzureichende Männer gesehen wurden. Irgendwann im 18. Jahrhundert, so Laqueur (Laqueur 1992, 172), wurde das Geschlecht wie wir es heute kennen, erfunden. Frauen wurden Männer biologisch als völlig verschiedene Wesen betrachtet. Er ist die Vernunft, sie das Gefühl. Er ist der Geist, sie die Natur, und dergleichen. Heute ist die Wissenschaft zu einem guten Stück sensibler ob der Unterschiede und Gemeinsamkeiten geschlechtlicher Körper. Auf soziopolitisch-pragmatischer Ebene entstehen jedoch mit ökonomischen Krisen wieder vermehrt Tendenzen die Unterschiede zweier Geschlechter wieder mehr zu betonen.

Selbstverwirklichung der Persönlichkeit wird hinter der Charaktermaske auf die tierischen Funktionen beschränkt. Doch gerade die Verallgemeinerung der Machtlosigkeit schafft bei Strafe des Untergangs den Grund für die Vergesellschaftung der Macht. Eine aus den Fugen geratene Welt nährt das Bedürfnis das Ruder in die Hand zu nehmen. Gerade im Komplex Wissenschaft und Bildung bereitet sich – der Möglichkeit nach – ein Wissen und Können vor, welche das Reich der Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit universal werden lassen. Die nächsten Generationen müssen gebildet werden, nicht bloß um die Gesellschaft, wie sie ist, reproduzieren zu können, sie müssen auch Antworten auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki 1994) der Gegenwart erarbeiten können. Doch ob sich das Bedürfnis nach der Vermenschlichung der Macht, nach der Entwicklung der Gattungsgemäßheit des Menschen Bann brechen kann, ist auch hier eine Frage eines Kampfes konkreter Menschen in konkreten gesellschaftlichen Umständen. Es kommt daher auch hier darauf an, die Welt nicht verschieden zu interpretieren, sondern „sie zu verändern“ (Marx 1958 (MEW 03), 535). Eine Allgemeine Pädagogik, die sich durch die Brille der *Ontologie des gesellschaftlichen Seins* von Georg Lukács zeigt, nimmt in diesem Sinne Partei für die Entwicklung der Menschlichkeit, sie trägt bei zur Humanisierung des Menschen, sie konserviert das Erbe der Zukunft, streitet für die Demokratisierung der menschlichen Welt und richtet ihre Teilpraxen aus, die Existenz der Menschheit zu garantieren.

Literaturverzeichnis

- Adick, Christel. *Die Universalisierung der Schule*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh Verlag, 1992.
- . *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2008.
- Adorno, Theodor W. *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2003a.
- Adorno, Theodor W. „Reflexionen zur Klassentheorie.“ In *Gesammelte Schriften. Band 8. Soziologische Schriften I*, von Theodor W. Adorno, 373-391. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch, 2003b.
- Alt, Robert. *Die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. Berlin: Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin, 1956.
- Althusser, Louis. *Einführung in die Philosophie für Nichtphilosophen*. Wien: Passagen Verlag, 2018.
- . *Für Marx*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 2011.
- Aristoteles. *Metaphysik*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010.
- Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2012.
- Bernhard, Armin. *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik*. Hannover: Offizin-Verlag, 2010.
- Biewer, Gottfried. *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010.
- Binder, Ulrich. „Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil.“ *Zeitschrift für Pädagogik*. 62 (2016) 4., 2016: 447-451.
- Blankertz, Herwig. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2011.
- Böhnisch, Lothar. *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2012.
- Breinbauer, Ines Maria. „Birgit Schaffar (2009): Allgemeine Pädagogik im Zwiespalt – Zwischen epistemologischer Neutralität und moralischer Einsicht. Würzburg: Ergon. 236 Seiten. Eine Buchbesprechung.“ *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2011.
- Brezinka, Wolfgang. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1972.

- Brinkmann, Malte, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel. *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 2015.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. *Homepage des BMBWF*. kein Datum. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/1995_77.html (Zugriff am 14. 04 2021).
- Bünger, Carsten. „Geschichts- und Gesichtsverlust der Pädagogik. Diskussionsbericht vom IL. Salzburger Symposion.“ *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90 (2014) 4, 2014: 499-515.
- Cliff, Tony. *Staatskapitalismus in Russland*. Frankfurt am Main: Sozialistische Arbeitsgruppe (SAG), 1975.
- Dannemann, Rüdiger. *Das Prinzip Verdinglichung. Studie zur Philosophie Georg Lukács'*. Frankfurt am Main: Sandler Verlag, 1987.
- Darwin, Charles. *Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1980.
- Dausien, Bettina. *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat Verlag, 1996.
- Derbolav, Josef. *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Mit einem Anhang zur >>Praxeologie<<*. Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1975.
- Derrida, Jacques. *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch verlag, 1976.
- Drewek, Peter. „Entstehung und Transformation der empirischen Pädagogik in Deutschland im bildungsgeschichtlichen Kontext des frühen 20. Jahrhunderts.“ In *Beobachten - Messen - Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*, von Christian Ritzi und Ulrich Wiegmann, 163-193. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010.
- El-Mafaalani, Aladin. „Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung.“ In *Handbuch Diskriminierung*, von Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Gökçen Yüksel, 173-190. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2017.
- Engelbrecht, Helmut. *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zu Gegenwart*. Wien: new academic press, 2015.
- Engels, Friedrich. „Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen.“ In *Marx Engels Werke. Band 20*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 444-455. Berlin: Dietz Verlag, 1962b (MEW 20).
- Engels, Friedrich. „Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates.“ In *Marx Engels Werke. Band 21*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 25-173. Berlin: Dietz Verlag, 1962a (MEW 21).
- Engels, Friedrich. „Herrn Eugen Dühring's Umwälzung der Wissenschaft. Einleitung.“ In *Marx Engels Werke. Band 20*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 32-135. Berlin: Dietz Verlag, 1962a (MEW 20).

- Engels, Friedrich. „Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie.“ In *Marx Engels Werke. Band 21*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 259-307. Berlin: Dietz Verlag, 1962b (MEW21).
- Federici, Silvia. *Caliban und die Hexe: Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*. Wien: Mandelbaum Verlag, 2017.
- . *Die Welt wieder verzaubern. Feminismus, Marxismus & Commons*. Wien, Berlin: Mandelbaum Verlag, 2019.
- Fink-Eitel, Hinrich. *Michel Foucault zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag, 1989.
- Fischer, Wolfgang. „Über die Bedeutung der Philosophie für die "Pädagogik als Wissenschaft".“ In *Erziehungswissenschaft - Bildung - Philosophie*, von Bärbel Frischmann und Georg Mohr, 21-34. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1997.
- Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch verlag, 1973.
- . *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1983.
- . *Die Macht der Psychiatrie*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch verlag, 2005.
- . *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1974.
- . *In Verteidigung der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag., 2001.
- . *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt am Main: taschenbuch verlag, 2015.
- Fromm, Erich. *Haben oder Sein*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2005.
- Gamm, Hans-Jochen. *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2017.
- Gay, Peter. *Kult der Gewalt*. München: Verlag C.H. Beck, 1996.
- Geisenhanslüke, Achim. „Wahnsinn und Gesellschaft.“ In *Foucault Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*, von Clemens Kammler, Rolf Parr und Ulrich Johannes Schneider, 18-31. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 2014.
- Harich, Wolfgang. *Nicolai Hartmann. Größe und Grenzen. Versuch einer marxistischen Selbstverständigung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004.
- Harman, Chris. „Russia - How the Revolution was lost.“ *International Socialist Journal*. No. 30, 1967: 8-17.
- . „The gravedigger.“ *Socialist Worker Review*. No. 110, 1988: 17-21.
- Hartmann, Nicolai. *Das Problem des geistigen Seins. Untersuchungen zur Grundlegung der Geschichtsphilosophie und Geisteswissenschaften*. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co, 1933.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. „Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie (1801).“ In *G.W.F. Hegel. Werke in 20 Bänden. Band 2. Jenaer Schriften*

- 1801-1807, von Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 9-138. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1986a.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830).“ In *G.W.F. Hegel. Werke in 20 Bänden. Band 10. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830)*, von Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1986c.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. „Wissenschaft der Logik. Zweiter Teil.“ In *G.W.F. Hegel. Werke in 20 Bänden. Band 6. Wissenschaft der Logik. Zweiter Teil*, von Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1986b.
- Heidegger, Martin. *Einführung in die Metaphysik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998.
- . *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006.
- Heller, Ágnes. „Lukács, die Budapester Schule und die Illusion von '68.“ In *Lukács und 1960*, von Rüdiger Dannemann, 297-308. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2009.
- Herrman, Steffen Kitty. :::: _ *performing the gap-Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung*. 2003. <http://fmt.blogspot.de/kopfstoff/performing-the-gap-queere-gestalten-und-geschlechtliche-aneignung/> (Zugriff am 01. 12 2020).
- Heydorn, Heinz-Joachim. „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft.“ In *Heinz-Joachim Heydorn. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Band 3, Studienausgabe*, von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004 III.
- Heydorn, Heinz-Joachim. „Zum Verhältnis von Bildung und Politik.“ In *Heinz-Joachim Heydorn. Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1967-1970. Werke, Band 2, Studienausgabe*, von Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, 180-236. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004 II, h.
- Horkheimer, Max. „2. Vorlesung über die Geschichte der deutschen idealistischen Philosophie.“ In *Gesammelte Schriften. Band 10. Nachgelassene Schriften 1914-1931*, von Max Horkheimer, 11-168. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1990.
- Jurga, Saulius. „From Imputation to Action. Lukács's Normative and Dialectical Subject of Praxis.“ *Lukács. 2017/18. Jahrbuch der Internationalen Georg-Lukács-Gesellschaft*, 2018: 133-149.
- Kant, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft I. Immanuel Kant. Werkausgabe III*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch verlag, 1974.
- . *Kritik der Urteilskraft. Immanuel Kant. Werkausgabe X*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1974.
- Kauder, Peter. *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010.
- Kelle, Helga. *Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Zur Entwicklungs- und Rezeptionsgeschichte*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, 1992.
- Kemper, Herwart. *Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Teil I*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1990.

- Kidron, Michael. *Rüstung und wirtschaftliches Wachstum: ein Essay über den westlichen Kapitalismus nach 1945*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 1971.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1994.
- Kraft, Volker. „Wozu noch Allgemeine Pädagogik.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012) 3, 2012: 285-301.
- Krüger, Heinz-Hermann. „Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft.“ In *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche.*, von Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach, 115–130. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1994.
- Kubac, Richard. *Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007.
- . *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn: Schöningh, 2013.
- Kubac, Richard. „Widerständige Theorie. Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit.“ In *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, von Richard Kubac, Christine Rabl und Elisabeth Sattler, 19-30. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 2009.
- Kuhlmann, Carola. *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2013.
- Laqueur, Thomas. *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag, 1992.
- Löwisch, Dieter-Jürgen. *Grundlinien eines Systems der Pädagogik und Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.
- Lukács, Georg. „Die Eigenart des Ästhetischen. 1. Halbband.“ In *Georg Lukács Werke. Band 11*, von Georg Lukács. Neuwied am Rhein: Hermann Luchterhand Verlag, 1963a.
- Lukács, Georg. „Die Eigenart des Ästhetischen. 2. Halbband.“ In *Georg Lukács Werke. Band 12*, von Georg Lukács. Neuwied am Rhein: Hermann Luchterhand Verlag, 1963b.
- Lukács, Georg. „Die Seele und die Formen. Essays.“ In *Georg Lukács Werke. Band 1 (1902-1918). Teilband 1 (1902-1913)*, von Georg Lukács, 195-365. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2017 (1916).
- Lukács, Georg. „Geschichte und Klassenbewusstsein.“ In *Georg Lukács Werke. Band 2. Geschichte und Klassenbewusstsein. Frühschriften II.*, von Georg Lukács, 161-517. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2013b (1923).
- . „Persönlichkeitsentwicklung und Sozialismus.“ *Lukács 2005. Jahrbuch der Internationalen Georg-Lukács-Gesellschaft. 9. Jahrgang.*, 2005 (1936): 11-24.
- . „Chvostismus und Dialektik. Teil 1.“ *Lukács. 2016. Jahrbuch der Internationalen Georg-Lukács-Gesellschaft*, 2016 (1925): 17-34.

- . „Chvostismus und Dialektik. Teil 2.“ *Lukács. 2017/18. Jahrbuch der Internationalen Georg-Lukács-Gesellschaft*, 2018 (1925): 15-45.
- Lukács, Georg. „Vorwort [zu Geschichte und Klassenbewusstsein].“ In *Georg Lukács Werke. Band 2. Geschichte und Klassenbewusstsein. Frühschriften II.*, von Georg Lukács, 11-41. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2013a (1967).
- . *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Erster Halbband.* Darmstadt, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1984.
- . *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. Zweiter Halbband.* Darmstadt, Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1986.
- Luxemburg, Rosa. „Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus.“ In *Rosa Luxemburg. Gesammelte Werke. Band 5*, von Rosa Luxemburg, 6-411. Berlin: Dietz Verlag, 1985.
- Lyotard, Jean-François. *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht.* Wien: Passagen Verlag, 1999.
- Marx, Karl. „Aus dem handschriftlichen Nachlaß. Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie.“ In *Marx Engels Werke. Band 13*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 613-644. Berlin: Dietz Verlag, 1961b (MEW 13).
- Marx, Karl. „Das Elend der Philosophie.“ In *Marx Engels Werke. Band 04*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 63-182. Berlin: Dietz Verlag, 1977 (MEW 04).
- Marx, Karl. „Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. Buch III. Der Gesamtprozeß der kapitalistischen Produktion.“ In *Marx Engels Werke. Band 25*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 33-923. Berlin: Dietz Verlag, 1964 (MEW 25).
- Marx, Karl. „Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals.“ In *Marx Engels Werke. Band 23*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 11-805. Berlin: Dietz Verlag, 1962 (MEW 23).
- Marx, Karl. „Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Band. Buch II: Der Zirkulationsprozeß des Kapitals.“ In *Marx Engels Werke. Band 23*, von Karl Marx und Friedrich Engels. Berlin: Dietz Verlag, 1963 (MEW 24).
- Marx, Karl. „Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte.“ In *Marx Engels Werke. Band 08*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 111-207. Berlin: Dietz Verlag, 1960 (MEW 08).
- Marx, Karl. „Die deutsche Ideologie.“ In *Marx Engels Werke. Band 3*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 9-532. Berlin: Dietz Verlag, 1983 (MEW 03).
- Marx, Karl. „Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik.“ In *Marx Engels Werke. Band 02*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 3-223. Berlin: Dietz Verlag, 1972 (MEW 02).
- Marx, Karl. „Grundrisse der politischen Ökonomie (Rohentwurf).“ In *Marx Engels Werke. Band 42*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 47-771. Berlin: Dietz Verlag, 1982 (MEW 42).
- Marx, Karl. „Ökonomisch-Philosophische Manuskripte (1844).“ In *Marx Engels Werke. Band 40*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 465-590. Berlin: Dietz Verlag, 1968 (MEW 40).

- Marx, Karl. „Thesen über Feuerbach.“ In *Marx Engels Werke. Band 3*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 533-535. Berlin: Dietz Verlag, 1958 (MEW 03).
- Marx, Karl. „Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie.“ In *Marx Engels Werke. Band 01*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 378-391. Berlin: Dietz Verlag, 1956 (MEW 01).
- Marx, Karl. „Zur Kritik der Politischen Ökonomie (1859).“ In *Marx Engels Werke. Band 13*, von Karl Marx, Friedrich Engels und , 3-160. Berlin: Dietz Verlag, 1961a (MEW 13).
- Marx, Karl. „Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Aus dem handschriftlichen Nachlaß.“ In *Marx Engels Werke. Band 13*, von Karl Marx und Friedrich Engels, 1-161. Berlin: Dietz Verlag, 1961a (MEW 13).
- Matthes, Eva. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenburg Verlag, 2011.
- Meixner, Uwe. *Einführung in die Ontologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004.
- Messerschmidt, Astrid. *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag, 2009.
- Mészáros, István. *Aspekte von Geschichte und Klassenbewußtsein*. München: List Verlag, 1972.
- Mollenhauer, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2008.
- . „Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 42, 2, 1996: 277–285.
- Oelkers, Jürgen. *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz Verlag, 2001.
- . „Allgemeine Pädagogik.“ *Zeitschrift für Pädagogik. 36. Beiheft. Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik*, 1997: 237-267.
- Ogette, Tupoka. *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. Münster: unrast Verlag, 2019.
- Osterwalder, Fritz. „Pädagogik im Rahmen der empirischen "science de l'homme" in Frankreich im ausgehenden 18. Jahrhundert.“ In *Beobachten - Messen - Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*, von Christian Ritzi und Ulrich Wiegmann, 95-116. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010.
- Pfaller, Robert. „Figuren der Erleichterung. Interpassivität heute.“ In *Wir sind nie aktiv gewesen. Interpassivität zwischen Kunst- und Gesellschaftskritik*, von Robert Feustel, Nico Koppo und Hagen Schölzel, 17-26. Berlin: Kadmos Verlag, 2011.
- Pusch, Luise. *BRAUCHEN WIR DEN UNTERSTRICH? FEMINISTISCHE LINGUISTIK UND QUEER THEORY*. 2011.
<https://www.fembio.org/biographie.php/frau/comments/brauchen-wir-den-unterstrich-feministische-linguistik-und-queer-theory-teil/> (Zugriff am 01. 12 2020).
- Reichel, Christoph. *Michel Foucault: Wahnsinn und psychiatrische Macht*. 2012.
http://othes.univie.ac.at/19741/1/2012-03-22_9304899.pdf (Zugriff am 19. 07 2018).

- Reitter, Karl. *Homepage von Karl Reitter*. 2002. <https://homepage.univie.ac.at/karl.reitter/artikel/fordismus-%20postfordismus.htm> (Zugriff am 14. 11 2019).
- Ricken, Norbert. *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1999.
- Roberts, Michael. *Michael Heinrich, Marx's law and crisis theory*. 19. Mai 2013. <https://thenextrecession.wordpress.com/2013/05/19/michael-heinrich-marxs-law-and-crisis-theory/> (Zugriff am 27. September 2019).
- Röder, Brigitte, Juliane Hummel, und Brigitta Kunz. *Göttinnendämmerung. Das Matriarchat aus archäologischer Sicht*. München: Königsfurt-Urania Verlag, 2001.
- Roth, Heinrich. „Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung.“ *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 1962: 481–490.
- Sandkühler, Hans Jörg. *Praxis und Geschichtsbewußtsein. Studie zur materialistischen Dialektik, Erkenntnistheorie und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1973.
- Schäfer, Alfred. *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2009.
- . „Allgemeine Pädagogik – zwischen philosophischer Theorie und wissenschaftlicher Empirie.“ *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 66. Jahrgang, 1990: 61–80.
- . *Zur Genealogik der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als 'praktische Wissenschaft'*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2012.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. „Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826).“ In *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2*, von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 7-404. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 2000.
- Schluß, Henning. „Hierarchie und Normativität - Fragen an zwei Konzepte pädagogischer Praxis.“ In *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*, von Thorsten Fuchs, May Jehle und Sabine Krause, 141-155. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2012.
- Schluß, Henning. „Reformation und Bildung - Ein Beitrag zur Dekonstruktion des protestantischen Bildungsmythos in der Auseinandersetzung mit der Ratsherrenschrift Martin Luthers.“ In *Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther*, von Ralf Koerrenz und Henning Schluß, 7-30. Jena: IKS Garamond, 2011.
- . „Martin Luther und die Pädagogik - Versuch einer Re-konstruktion.“ *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2000 (3): 321-353.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich. *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. University Press: Kassel, 2008.
- Schwenk, Bernhard. „Pädagogik, Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Erziehungslehre, Sozialisation, Erziehung. Terminologische Vorüberlegungen zu einer Geschichte der Pädagogik.“ In *Rekonstruktionen pädagogischer*

- Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*, von Peter Zedler und Eckard König, 345-361. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989.
- Sennett, Richard. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag, 1998.
- Siebert, Horst. „Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte Bundesländer und neue Bundesländer.“ In *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*., von Rudolf Tippelt, 54-80. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Stinkes, Ursula. „"was wir sind, sind wir niemals ganz und gar..." (2013).“ In *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*., von Malte Brinkmann, 525-542. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2019.
- Süss, Daniel, Claudia Lampert, und Christine W. Wijnen. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Tenorth, Heinz-Elmar. „Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung.“ *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Heft 58, Jahrgang 30*, 2019: 43-50.
- . *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim: Juventa Verlag, 1988.
- . „Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft, Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort.“ *Zeitschrift für Pädagogik. 62 (2016) 4*, 2016: 502-512.
- Trapp, Ernst Christian. *Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung. Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren. Halle 1779*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1977.
- Tröhler, Daniel. „Internationale Provokationen an nationale Denkstile in der Erziehungswissenschaft: Perspektiven Allgemeiner Pädagogik.“ *IJHE. Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education. 2-2018*, 2018: 173-189.
- Vogel, Peter. „Stichwort: Allgemeine Pädagogik.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 2/98*, 1998: 157-180.
- . „Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik.“ *Zeitschrift für Pädagogik. 62 (2016) 4*, 2016: 452-473.
- Wallerstein, Immanuel. *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham/London: Duke University Press, 2004.
- Weiß, Edgar. „Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft.“ *Jahrbuch für Pädagogik: Krisendiskurse*, 2013: 125–142.
- Wigger, Lothar. „Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern.“ *Zeitschrift für Pädagogik, 42. (1996) 6*, 1996: 915–931.
- Williams, Raymond. *The Long Revolution*. Peterborough: broadview press, 2001.

- Wimmer, Michael. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014.
- Wimmer, Michael. „Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens.“ In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.*, von Arno Combe und Werner Helsper, 404-447. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1996.
- Winkler, Michael. „Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik.“ In *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche.*, von Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach, 93-114. Weinheim und München: Juventa, 1994.
- Wood, Ellen Meiksins. *Der Ursprung des Kapitalismus. Eine Spurensuche*. Hamburg: LAIKA-Verlag, 2015.
- Žižek, Slavoj. *Absoluter Gegenstoß. Versuch einer Neubegründung des dialektischen Materialismus*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2016.
- . *Liebe dein Symptom wie dich selbst!* Berlin: Merve Verlag, 1991.

Anhang

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit fasst zunächst den Diskurs der Krise der Allgemeinen Pädagogik zusammen und sucht diesen historisch einzuordnen. Als ein Ergebnis dieser (rhapsodischen) Untersuchung erscheint die Allgemeinheit des Allgemeinen der Pädagogik verloren gegangen zu sein. Wozu dann überhaupt noch so etwas wie eine Allgemeine Pädagogik begründen, fragt sich ein Allgemeiner Pädagoge. Im Gegenzug dazu versucht diese Masterarbeit in Rückgriff auf Georg Lukács' Spätphilosophie und dem dort vorgeschlagenen Blickwechsel zu einer *intentio recta* die Not-Wendigkeit der Pädagogik in der Reproduktion der gesellschaftlichen Totalität zu ergründen, um den Grund der Pädagogik in der Humanisierung zu be-schreiben. Von hier aus wird versucht Konturen einer Allgemeinen Pädagogik zu skizzieren.

Abstract (English)

This master thesis explores in the first part the discourse of the (German) crisis of Allgemeine Pädagogik (General Pedagogy or Humanities Study in Pedagogy and Education) and tries to embed it in its historical context. As one result of this discourse the Generality (die Allgemeinheit) of this General Pedagogy appears to be vanished. Some conclude that the generality of pedagogy is not an ontic thing, therefore it can not be object of scientific research and has to be constituted rhetorically. In contrast to that, this master thesis tries to explore a change of view (an *intentio recta*), suggested in the late Philosophy of Georg Lukács, to lay the ground of Pedagogy as an answer to the needs of the totality of human being. Drawing from this, it seeks to formulate a rough sketch of Humanities Study in Pedagogy and Education.