

Max Fuchs
Politik und Pädagogik

Max Fuchs

Politik und Pädagogik

Zur notwendigen Revitalisierung
einer spannungsvollen Beziehung

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-380-8

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung und Überblick	9
A. Grundlagen	
2. Anthropologische Grundlagen von Politik und Pädagogik	17
3. „Politik“ und „Pädagogik“ – Begriffe im Wandel	25
B. Historische Zugänge: Ein Streifzug durch die Geschichte	
4. Die Erfindung des Politischen in der Antike	35
5. Mittelalter und Renaissance	45
6. Neuzeit	57
7. Das Erbe der Vergangenheit und ein Ausblick auf die Gegenwart	85
8. Ein Rückblick: Kultur der Macht – Macht der Kultur	93
C. Systematische Aspekte des Verhältnisses von Politik und Pädagogik	
9. Überblick	111
10. Zur politischen Formung der Pädagogik 1: Bildungspolitik und Educational Governance	117
11. Zur politischen Formung der Pädagogik 2: Wissen was wirkt – evidenzbasierte Bildungspolitik	141
12. Zur pädagogischen Formung von Politik 1: Bildungsziele und Subjektformen	157
13. Zur pädagogischen Formung von Politik 2: Politische Bildung	161
D. Demokratie als Lebensform	
14. Bildung als Basis von Demokratie – Demokratie als Rahmenbedingung für Bildung	173
15. Die Demokratie in der Krise	179
Schlussbemerkungen und Fazit	197
Literatur	203

Vorwort

„Obwohl das pädagogische Feld von Beginn an in Macht- und Gewaltverhältnisse verstrickt ist, gerät dies doch immer wieder in Vergessenheit – und wird häufig erst dann thematisch, wenn dessen Akteure in besonders anstößiger Weise gegen ihr Berufsethos verstoßen... Werden diese Fälle von den Massenmedien aufgegriffen, operieren diese nicht selten mit einem Gegenbild, das Erziehung und Bildung in einer sozialen Sphäre situiert, die gänzlich frei scheint von Zwang, Macht und Gewalt. Der nüchternen Analyse pädagogischer Praktiken ist die Rhetorik der Skandalisierungen... freilich kaum förderlich.“

So beginnt Markus Rieger-Ladich (in Wulf/Zirfas 2014, 285) seinen Handbuchartikel über „Macht und Gewalt“. Von Politik ist hier zwar explizit noch keine Rede, doch ist bei vielen Autoren der Begriff der Macht einer der zentralen Begriffe von Politik, sodass zumindest implizit in dem Zitat von Politik und ihrem Verhältnis zu Pädagogik die Rede ist.

Politik und Pädagogik gehören in der Tradition der europäischen Philosophie beide zu dem Feld der praktischen Philosophie. Ich gehe in diesem Buch davon aus, dass Politik und Pädagogik zwei Seiten derselben Medaille sind. Sie gehören aufs engste zusammen, was für die antiken Philosophen in Griechenland und Rom noch selbstverständlich war.

Die im Zitat erwähnten Massenmedien sind wiederum ein Teil einer für die Politik essenziell wichtigen Öffentlichkeit. Daher ist es auch nicht unwichtig, nach der Herkunft des erwähnten Gegenbildes zu fragen, dass Bildung und Erziehung politikfreie Räume seien. Denn gleichzeitig erlebt jeder, dass etwa Fragen der Schulstruktur oder der Rolle von Kindertagesstätten etwa im Vergleich zur Familienerziehung politisch hochrelevante Fragen sind, die in denselben Massenmedien heftig diskutiert werden.

Neben einer Bildungs- und Jugendpolitik, die offensichtlich eine Verbindung von Pädagogik und Politik herstellen, gibt es aber weitere Dimensionen des Politischen, die in pädagogischen Kontexten eine Rolle spielen, die aber möglicherweise eher verdeckt wirken.

Auch die umgekehrte Einflussrichtung, nämlich der Einfluss der Pädagogik auf die politische Gestaltung des Gemeinwesens, wird seit Beginn einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Aufwachsens diskutiert. Es gibt kaum einen Autor, der sich mit Fragen der politischen Gestaltung des Gemeinwesens befasst, der sich nicht auch die Frage stellt, wie die Subjekte beschaffen sein müssen, die die jeweils vorgeschlagene politische Konzeption mit Leben erfüllen sollen. Es lohnt sich daher, eine umfassendere Bestandsaufnahme des Beziehungsgeflechtes zwischen Pädagogik und Politik zumindest zu beginnen, da man gerade in meinem spezifischen Arbeitsfeld, der kulturell-ästhetischen Bildung, zur Zeit starke Tendenzen wahrnehmen kann, das Politische in dieser Praxis auszuklammern, ganz so, wie es in dem obigen Zitat kritisch vermerkt wird.

1. Einleitung und Überblick

Im Vorwort habe ich davon gesprochen, dass Pädagogik und Politik zwei Seiten derselben Medaille sind. In dieser Einleitung will ich einige erste Hinweise für die Berechtigung dieser Aussage geben.

Eine erste Gemeinsamkeit lässt sich an der Zielstellung von Pädagogik und Politik festmachen. Dieses gemeinsame Ziel sehe ich darin, dass sich beide Bereiche menschlicher Aktivitäten darum bemühen (sollten), sich um *das gute Leben jedes Einzelnen in einer wohlgeordneten Gesellschaft* zu kümmern. Das „gute Leben“ ist ein traditioneller Topos, der bis auf die griechische Philosophie zurückgeht. Aristoteles beschreibt dies (in seiner Nikomachischen Ethik) mit dem Hinweis darauf, dass das Attribut „gut“ verbunden ist mit Gütern, die man hat oder über die man verfügen kann. Solche Güter sind nicht bloß gegenständliche Besitztümer, sondern es sind auch spezifische Eigenschaften und Möglichkeiten des Menschen. Ein gutes Leben hat demnach jener, der auf eine richtige Weise nach bestimmten ausgewählten Gütern strebt. Aristoteles spricht in diesem Zusammenhang sowohl von der Kunst, gute Schiffe zu bauen, als auch von der Heilkunst oder der Staatskunst. Damit ist bereits die politische Dimension der Gestaltung eines guten Lebens erwähnt.

Mit Pädagogik hat dies insofern zu tun, als zu einer gelingenden Ausübung einer Kunst eine entsprechende Kunstfertigkeit gehört. Eine solche Kunstfertigkeit kann man lernen und man muss sie ständig üben und trainieren.

Kant (1964, 699) beschreibt dies so:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch Menschen erzogen werde, die ebenfalls erzogen sind.“

Bei der Staatskunst geht es darum, eine *wohlgeordnete* Gesellschaft zu schaffen. Es wird später gezeigt werden, dass in der Tat Ordnung – ein in vergangenen Jahrzehnten nicht immer beliebter Begriff – eine notwendige gesellschaftliche Rahmenbedingung dafür ist, dass ein gutes Leben gelingen kann.

Man kann also von einem arbeitsteiligen Vorgehen von Pädagogik und von Politik sprechen, denn die Pädagogik hat es in diesem Kontext mit der Unterstützung der Entwicklung des Einzelnen zu tun und braucht dabei geeignete Rahmenbedingungen; die Gestaltung dieser Rahmenbedingungen wiederum ist Aufgabe der Politik,

die für die Umsetzung ihrer Ziele und Vorstellungen allerdings geeignete Menschen braucht, für die wiederum die Pädagogik zu sorgen hat. Politik und Pädagogik sind also jeweils aufeinander angewiesen. Dies ist natürlich keine neue Erkenntnis, sondern kann quasi als roter Faden der gesamten Kulturgeschichte gelten.

So schreibt Kant (1964, 703) in seiner Schrift „Über Pädagogik“:

„Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig.“

Kant war es auch, der auf den Grundwiderspruch der Pädagogik hingewiesen hat, den er sehr knapp in der Frage formuliert:

„Wie kultivierte ich Freiheit bei dem Zwange?“

Kurz vorher spricht er von dem „gesetzlichen Zwang“ und der zu entwickelnden Fähigkeit, sich seiner Freiheit bedienen zu können (ebd., 711).

Es ist dabei kein Zufall, dass dieser spezifische Zusammenhang von Politik und Pädagogik vor allen Dingen dann das besondere Interesse der Intellektuellen fand, wenn sich ein Epochenumbbruch anbahnte, wenn es also einen deutlichen Wandel in der Politik, in der Gesellschaft, in der Wirtschaft oder in der Kultur gegeben hat.

Heute diskutiert man zwar kritisch, dass die übliche Unterteilung unserer Geschichte in Antike, Mittelalter und Neuzeit Konstruktionen sind, die einen historischen Bruch suggerieren, den es in dieser Form niemals gegeben hat. Doch wird man kaum bestreiten können, dass es Epochenumbrüche gegeben hat, in denen sich das Verständnis des Menschen, das Verständnis der Gesellschaft, das Verständnis gesellschaftlicher und politischer Regelungen, die Auffassung von der Natur, von Raum und Zeit, von Gott und dem Verhältnis des Menschen zu Gott erheblich verändert haben.

Ein solches markantes Datum ist das Jahr 1500, das man etwa in Verbindung mit der Reformation, der Entdeckung Amerikas, der verbreiteten Nutzung des Buchdrucks bringen kann.

Der Westfälische Friede im Jahre 1648 schuf eine neue politische Ordnung in Europa, die bis ins 20. Jahrhundert Bestand hatte. Auch die bürgerlichen Revolutionen im 17. und 18. Jahrhundert, vor allem die Revolutionen in England im Jahre 1688 und in Frankreich im Jahre 1789 verbunden mit der Loslösung der amerikanischen Kolonien von England und der Gründung der Vereinigten Staaten brachten erhebliche Veränderungen mit sich, die zudem aufs engste mit dem Beginn der Industriellen Revolution verbunden waren.

Man spricht von dem langen 19. Jahrhundert, dessen Anfang man auf das Jahr 1789 und dessen Ende man auf das Jahr 1918 legt. Dem folgte das kurze 20. Jahrhundert, das mit dem Zusammenbruch des sozialistischen Systems Ende der 1980er Jahre endete.

Bei diesen Epochenübergängen ging es sowohl um die Entwicklung einer neuen politischen Ordnung, weil sich die bestehende Ordnung überlebt hat und nicht mehr funktional war, um die anstehenden Aufgaben lösen zu können. Es ging zudem um Veränderungen der Mentalitäten der Menschen. Man wusste daher, dass man für die Realisierung einer neuen Ordnung anders gebildete Menschen braucht.

Das Problem hierbei bestand darin, dass es zu dem pädagogischen Selbstverständnis zwar gehörte, dass „alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt“ werden sollen (so Kant a.a.O., 702), es aber andererseits die politischen Machthaber und später der Staat nicht dem Zufall überlassen wollten, in welcher Weise die Subjekte pädagogisch geformt werden.

Man kann dies etwa daran sehen, dass sich zwar in den letzten 200 Jahren ein flächendeckendes Bildungssystem und eine Professionalisierung der Pädagogen entwickelt haben, dass aber in gleichem Umfang der Einfluss des Staates auf die Pädagogik gewachsen ist.

Schon Francis Bacon sprach im 17. Jahrhundert, ebenfalls in einer Zeit des Epochenübergangs, davon, dass Wissen aufs engste mit Macht verbunden ist. Diese Erkenntnis teilten alle, diejenige, die die Macht hatten, mit denjenigen, die die jeweiligen Machthaber infrage stellten. So griff Karl Liebknecht in einer berühmt gewordenen Rede Ende des 19. Jahrhunderts für die Sozialdemokratie dieses Leitmotiv erneut auf: „Wissen ist Macht!“

Die folgende Grafik zeigt am Beispiel einer entwickelten Gesellschaft einige Zusammenhänge, die im Folgenden vertiefend aufgegriffen werden. Im Mittelpunkt steht der einzelne Mensch, der im Zuge seines Aufwachsens spezifische Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen erwerben muss. Es geht um die Aneignung einer spezifischen *Lebensform*, ein Konzept, das in den Arbeiten von Günter Dux, auf die ich vielfach zurückgegriffen habe, im Mittelpunkt steht.

Sowohl im Bereich der Pädagogik als auch im Bereich der Politik wird dann die theoretische und konzeptionelle Ebene, die Ebene der Theorien und Ideen, unterschieden von der jeweiligen Praxis. Es geht um das berühmte Theorie-Praxisproblem, das für alle Wissenschaften relevant ist: Wie beeinflusst die jeweilige Praxis die Theoriebildung und wie wirkt umgekehrt eine Theorie auf die Praxis zurück. Es geht dabei auch um Kriterien für die Relevanz von Theorieunternehmungen (Ist Theoriearbeit nur dann unterstützungswürdig, wenn sie „Praxisrelevanz“ hat?

etwa seine Theorien vor dem Hintergrund der sozialen Unruhen in England, die wiederum eine Ursache darin hatten, dass sich die bestehende politische Ordnung überlebt hatte. Rousseau reagierte mit seinen politischen Schriften, etwa mit seinen beiden Preisschriften, auf die ersten Pathologien der entstehenden Moderne.

Eine analoge Überlegung lässt sich für den Bereich der Pädagogik feststellen. So gibt es zwar sehr viel stärker als im Bereich der politischen Philosophie historische Darstellungen, die sich auf eine reine Geistesgeschichte pädagogischer Ideen konzentrieren und die die jeweiligen sozialen und politischen Rahmenbedingungen der Theorienproduktion kaum oder gar nicht berücksichtigen. Doch lehrt uns eine Sozialgeschichte der Pädagogik, wie eng die pädagogische Theorienentwicklung mit der jeweiligen Praxis verbunden war (vgl. etwa Tenorth 2000). Zudem lässt sich immer wieder feststellen, dass pädagogische Theorieentwürfe in der Praxis wirksam geworden sind.

Weitere Verbindungen bestehen zwischen der pädagogischen und politiktheoretischen Wissensproduktion. So waren auf der Ebene der Universitäten bis tief in die Geschichte der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg Lehrstühle verbreitet, die gleichermaßen für Pädagogik und Philosophie verantwortlich waren.

Bei vielen pädagogischen Autoren lässt sich ohnehin nicht feststellen, welcher Rubrik sie zugeordnet werden sollten. So haben Platon und Aristoteles ebenso wie Hume, Locke, Wilhelm von Humboldt oder Spranger, Nohl und Litt gleichermaßen über Politik und Pädagogik und deren Zusammenhänge geschrieben. All diese Wissenschaftler und Philosophen hatten dabei neben ihrem theoretischen Erkenntnisinteresse durchaus praktisch-politische Ambitionen: Sie wollten Einfluss nehmen sowohl auf die Politik als auch auf die Gestaltung der Praxis.

Im Folgenden werde ich zunächst aufzeigen, inwieweit Pädagogik und Politik eine gemeinsame Basis in der Entwicklung des Menschen haben: Es geht um die anthropologischen Grundlagen beider Handlungsfelder, es geht um pädagogische und politische Anthropologie. Es werden zudem die schillernden Begriffe „Politik“ und „Pädagogik“ geklärt.

In einem kurzen historischen Abriss werde ich dann auf einige prominente Autoren eingehen, die vor dem Hintergrund der oben erwähnten Epochenumbrüche neue Vorstellungen sowohl von Politik als auch von Pädagogik und ihrem wechselseitigen Zusammenhang entwickelt haben.

In einem weiteren Teil gehe ich auf aktuelle Entwicklungen sowohl in der Politik als auch in der Pädagogik ein, da ich davon ausgehe, dass wir uns zurzeit wieder-

um in einem Epochenbruch befinden, in dem die Weichen für die Zukunft neu gestellt werden.

Zur Methode des vorliegenden Textes will ich nur kurz zwei Aspekte benennen. Wie man bereits im Inhaltsverzeichnis und den vorangehenden Bemerkungen sehen kann, spielt die historische Entwicklung eine große Rolle. Dabei geht es mir nicht um eine fachwissenschaftliche Beschreibung der Entwicklung jeweils von Politik und Pädagogik, sondern im Sinne eines historisch-systematischen Vorgehens geht es darum, wichtige Dimensionen des Verhältnisses von Pädagogik und Politik, die heute für eine systematische Klärung relevant sind, in ihrer Genese und in den sozial-kulturellen Bedingungen, unter denen sie entstanden sind, aufzuzeigen.

Karl Marx sprach bei der Beschreibung seiner Methode davon, dass man in der Anatomie des Menschen den Schlüssel für die Erklärung der Anatomie des Affen fände und nicht umgekehrt, was heißt, man muss das Entwicklungsergebnis kennen, wenn man den historischen Entwicklungsprozess richtig interpretieren will. In unserem Fall bedeutet das, dass ich zumindest kurz und cursorisch im nächsten Kapitel auf das aktuelle Verständnis von Staat und Politik eingehe.

Ein zweites methodisches Prinzip übernehme ich von Klaus Holzkamp (1983), das besagt, dass eine Persönlichkeitsdisposition umso wichtiger ist, je früher sie auftaucht (vgl. auch Fuchs 2017). Dies erklärt den Ausflug in die Naturgeschichte und den Übergang von der Naturgeschichte und der Evolution des Menschen in seine Kulturgeschichte, weil sich in diesem Prozess die notwendigen Dispositionen für die politische Gestaltung eines immer komplexer werdenden Gemeinwesens herauskristallisiert haben. Diese sind die Bedingungen der Möglichkeit, überhaupt Politik in unserem Verständnis zu betreiben und haben daher auch heute noch eine hohe Relevanz.

A.

Grundlagen

2. Anthropologische Grundlagen von Politik und Pädagogik

Weder im Bereich des Pädagogischen noch im Bereich des Politischen gibt es einen Mangel an Theorien. So werden in einem schon älteren Sammelband politischer Theorien der Gegenwart (Brodocz/Schaal 2001/2002) 29 gut ausgearbeitete Theorien vorgestellt, die sich alle auf die Gegenwart beziehen. Im Vorwort schreiben die Autoren:

„Die zeitgenössische politische Theorie ist unübersichtlich. Ein Blick in die Literatur offenbart eine Vielzahl verschiedener Theorieangebote, die sich in rasanter Geschwindigkeit auseinander bewegen.“ (ebd., 9).

Erweitert man das zeitliche Spektrum über die letzten 30 Jahre hinaus, so erhöht sich diese Anzahl dramatisch.

Eine ähnliche Situation findet sich im Bereich der Pädagogik, wie man an jeder historischen Darstellung des pädagogischen Denkens erkennen kann (z. B. Reble 1999).

Es liegt daher auf der Hand, dass im Folgenden keinesfalls Vollständigkeit angestrebt werden kann, sondern lediglich einige Grundideen – verbunden mit berühmten und bekannten Namen entsprechender Theoretiker – angesprochen werden. Insbesondere geht es darum, die im Vorwort der Einleitung formulierten These des Zusammenhangs von Pädagogik und Politik zu begründen.

Eine erste Gemeinsamkeit besteht offensichtlich darin, dass das sowohl Pädagogik als auch Politik mit dem Handeln von Menschen zu tun haben. Dabei konzentriert sich die Pädagogik auf den Einzelnen und die Politik auf eine Gruppe von Menschen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass man in diesem Sachverhalt eine Grenzlinie zwischen beiden Bereichen sehen könnte. Denn zum einen gehört es zum Grundbestand pädagogischen Wissens, dass der Einzelne seine Individualität nur im sozialen Zusammenhang entwickeln kann; zum andern muss man in Rechnung stellen, dass eine soziale Gruppe aus Einzelwesen besteht (siehe hierzu Ergebnisse aus der Sozialisationsforschung, z. B. Hurrelmann u. a. 2008 bzw. aus philosophischer Sicht die Arbeiten von Volker Gerhardt. Siehe auch Fuchs 2012).

Aus dieser Überlegung kann man bereits einige Schlüsse ziehen. Pädagogik und Politik haben es mit menschlichem Handeln zu tun, wobei es auch dann um gemeinschaftliches Handeln geht, wenn man den Einzelnen in den Blick nimmt. So

ist es zwar gerechtfertigt, wenn in einigen Publikationen der jüngsten Zeit von der „Unhintergebarkeit der Individualität“ (Gerhardt 2000, Frank 1986) explizit oder implizit die Rede ist, denn sein Leben muss jeder Einzelne selbst führen, es ist nicht deligierbar. Doch kein ernstzunehmender Autor geht davon aus, dass mit „Individualität“ eine Abgeschiedenheit von der sozialen Welt gemeint ist, wie es Rousseau mit seinem Wunsch, das aufwachsende Kind vor den Gefahren der Gesellschaft schützen zu wollen, noch vorschlug.

Damit sind bereits zwei anthropologische Grundsätze formuliert: Es geht zum einen um die Gestaltung des individuellen Lebens, es geht um eine (zunehmend selbstbestimmte) individuelle Lebensführung, und es geht zum anderen um die Fähigkeit zu sozialem Handeln.

Damit werden Studien relevant, die sich mit der Naturgeschichte der Soziabilität des Menschen befassen (ein Überblick findet sich in Fuchs 2017, siehe auch die einschlägigen Arbeiten, die im Rahmen der Kritischen Psychologie entstanden sind, etwa Holzkamp 1983 oder die Studien von Michael Tomasello), wobei man soziales Verhalten weiter aufschlüsseln kann: Dieses bedeutet nämlich Kooperation, Koordination und Kommunikation.

Man könnte nun Kommunikation als Basis für gelingende Kooperation und Koordination eines gemeinschaftlichen Handelns betrachten. Doch muss man sehen, dass Kommunikation nur Sinn macht, wenn mehrere Menschen beteiligt sind. Kommunikation kann dabei zwar über gesprochene (und viel später auch über geschriebene) Sprache geschehen, doch verfügt der Mensch über ein sehr viel größeres Spektrum der Verständigung. So ist in der Kulturphilosophie und Anthropologie von Ernst Cassirer (1990), der den Menschen *animal symbolicum* kennzeichnet und in der Fähigkeit zum Symbolgebrauch das Spezifikum des Menschseins sieht, zwar Sprache eine symbolische Form, Cassirer unterscheidet daneben aber auch andere symbolische Formen, mit denen sich der Mensch seine gegenständliche, geistige und soziale Umwelt aneignet: Kunst und Politik, Mythos und Religion, Technik und Wirtschaft und schließlich auch die Wissenschaft. Auf der Grundlage der gemeinsamen Basis der Soziabilität lassen sich dann doch spezifische Aufgaben jeweils von Pädagogik und Politik unterscheiden: so geht es bei der Pädagogik um die Hilfestellung bei der Entwicklung von Einstellungen, Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Gestaltung des eigenen Lebens – stets gedacht in einer sozialen Gemeinschaft – notwendig sind. Dabei ist nicht bloß an das heute flächendeckend vorhandene und professionell gestützte Bildungssystem zu denken, sondern – in moderner Sprache – an Prozesse des informellen und funktionalen Lernens.

Ein solches Lernen findet dann statt, wenn der Betreffende an den entsprechenden Aktivitäten teilnimmt. Robert Alt (1955) hat diese „Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung“ einsichtig beschrieben.

Man muss dabei sehen, dass es wenig Sinn macht, den Prozess der Anthropogenese als lineare Abfolge etwa in einer Weise zu denken, dass sich zunächst im Einzelnen bestimmte Dispositionen des Sprechens und Denkens entwickelt hatten, die die Basis für eine dann folgende Kooperation und Kommunikation, also für die Konstitution des Sozialen wären. Vielmehr ist die Entwicklung der Gattung ein Prozess, in dem die wachsende Intensität gemeinschaftlicher Lebensgewinnung und die Entwicklung individueller Kompetenzen der Mitglieder der Gemeinschaft parallel verlaufen und sich wechselseitig beeinflussen und bestärken, wobei Dux in der Ontogenese den Motor und die Grundlage für die Gattungsentwicklung sieht.

Auch der Soziologe Michael Mann fundiert seine Geschichte der Macht in anthropologischen Überlegungen:

„Beginnen wir mit der menschlichen Natur. Die Menschen sind rastlos, zielorientiert und rational, sie sind bestrebt, ihren Genuss an den schönen Dingen des Lebens zu mehren, und sie sind fähig, die dazu erforderlichen Mittel herauszufinden und von ihnen Gebrauch zu machen. Zumindest ist die Zahl derer, die so verfahren, groß genug, um jene Dynamik in Gang zu setzen, die menschliches Leben kennzeichnet und die es mit einer Geschichte versieht, die anderen Arten fehlt. Diese charakteristischen Eigenschaften der Menschen sind die Quelle aller Phänomene, die ich in diesem Buch beschreibe. Sie sind die ursprüngliche Quelle von Macht.“ (Mann 1990, 19)

Die Basis ist also eine spezifische Bedürfnisstruktur des Menschen, ganz so, wie es Günter Dux in seinen Werken auch sieht: es geht um die *Sorge um sich*. Es geht – dieses Mal in den Worten von Klaus Holzkamp – um die wachsende Fähigkeit einer gemeinschaftlichen Verfügung über die Lebensbedingungen. Das entscheidende Mittel für dieses oberste Ziel der Befriedigung von essenziellen Bedürfnissen des Menschen ist die Macht.

Auf dieser Basis entwickelt Michael Mann seine Geschichte und Theorie der Macht mit seinen Unterscheidungen von politischer, ideologischer, militärischer und ökonomischer Macht. Es geht um die Möglichkeit, „durch Herrschaft über ihre Umgebung ihre Ziele verfolgen und erreichen, d.h. ihren Willen durchsetzen zu können.“ (ebd., 22, im Anschluss an die einschlägige Definition von Max Weber).

Insbesondere ist die Fähigkeit hoch relevant, soziale Gruppen organisieren zu können. Interessant ist in diesem Zusammenhang die folgende Anmerkung:

„Die Frage, warum die Massen nicht revoltieren – ein Dauerproblem von sozialer Schichtung –, findet damit eine simple Antwort, die weder Wertekonsens noch Gewalt, noch Tausch im Sinne jener konventionellen soziologischen Erklärung zu bemühen braucht. Die Massen halten still, weil es ihnen an der kollektiven Organisation fehlt, deren sie bedürften, um sich anders verhalten zu können; sie halten still, weil sie in kollektive und distributive Machtorganisationen eingebunden sind, die von anderen kontrolliert und beherrscht werden.“ (23)

Der Soziologe Günter Dux hat in seinem umfassenden Entwurf – in kritischer Auseinandersetzung mit alternativen Ergebnissen der evolutionären Anthropologie (Tomasello 2006, 2009) – diese Prozesse der Menschwerdung detaillierter beschrieben:

„Mit dem Erwerb der Handlungskompetenz geht auch die Ausbildung der Innenwelt des Subjekts einher. Deren Strukturen bilden sich dadurch, dass sich die erworbene Kompetenzen im Organismus durch deren Verschaltungen im Gehirn eingeben.“ (Dux 2013, 46)

Dux spricht von einer sich entwickelnden Organisationskompetenz, die dazu führt, das von ihm als zentral gesehene Ziel menschlichen Lebens, nämlich Selbstbestimmung, immer besser realisieren zu können. Dieses Ziel, nämlich unter „unter selbstgeschaffenen gesellschaftlichen Verhältnissen das Leben zu führen“ (ebd., 140), verfolgt er bis in die Gegenwart. Dieser Prozess hat sein vorläufiges Ende mit der Entwicklung der Demokratie als politischer Gestaltungsform, wobei wir später noch auf seine interessante These zurückkommen, dass sich der ausufernde Kapitalismus heute in einen Widerspruch zur „Demokratie als Lebensform“ (so der Titel von Dux 2013) entwickelt hat.

Ein roter Faden der Studien von Dux ist die Frage nach den basalen Antriebskräften der menschlichen Entwicklung. Er findet diese zentrale Antriebskraft in der „Sorge um sich“, also in dem Ziel alles Lebendigen, sich selbst (bzw. die eigene Art) zu erhalten. Dieses Ziel kann der Mensch nicht als Einzelner, sondern nur in einem sozialen Kontext realisieren.

Mit diesem sozialen Kontext ist das engste Macht verbunden: Dux spricht von dem „Bildungsprozess der Gesellschaft über Macht“ (ebd., 107ff.).

Pädagogik, so wurde oben formuliert, hat es mit der Entwicklung des Einzelnen zu tun, Politik dagegen mit der Gestaltung des Sozialen. Die Gestaltung des Sozialen wird schon in einer kleinen Gruppe notwendig, wenn es um die Koordinierung von all den Tätigkeiten geht, die das Überleben der Gruppe sichern sollen. Es muss entschieden werden, wer welche Aufgaben übernimmt, denn Arbeitsteilung (als

wichtiger Motor menschlicher Entwicklung) setzt Kooperation, Kommunikation und Koordination voraus. Man muss sich als Teil des Ganzen empfinden und man muss die Aufgabe, die man übernommen hat, sorgfältig ausführen, wenn die Gruppe Erfolg haben will. Die Entscheidung darüber, was von wem und in welcher Weise getan werden soll, ist eine *politische* Entscheidung.

Dies deckt sich mit modernen Verständnisweisen von Politik, wenn diese als dasjenige Feld betrachtet wird, in dem verbindliche Entscheidungen für die Gemeinschaft getroffen werden. Dass solche Entscheidungen getroffen werden müssen, gilt bereits für frühe Stufen der Menschheitsentwicklung. Dies kann daher als das Gemeinsame quer durch die gesamte Menschheitsgeschichte gesehen werden. Unterschiede werden deutlich, wenn man danach fragt, auf welche Weise diese Entscheidungen getroffen werden. Dies ist die Frage nach der Macht, nämlich nach der Fähigkeit, eigene Ziele in einer sozialen Gruppe umzusetzen:

„Diesseits der virtuellen Schwelle zur Lebensform des Homo Sapiens unseres Schlages vollzieht sich mit dem Erwerb der Handlungskompetenz als Interaktionskompetenz der frühen Ontogenese der Gattungsmitglieder auch die Vernetzung der Handlungen zur Gesellschaft. Das geschah auf die denkbar einfachste Weise: Jeder brachte die Interessen seiner Lebensführung in die Gesellschaft ein, und jeder brachte sie mit dem Machtpotenzial ein, das ihm zur Verfügung stand.“ (ebd., 108)

Mit dem Übergang zur Agrarproduktion, also mit dem Übergang von der Stufe des Jagens und Sammelns hin zur Sesshaftigkeit, wird die Frage der Durchsetzbarkeit eigener Interessen, also die Frage der Macht, an ein besonderes Kriterium gebunden: nämlich an die Verfügung über ein entsprechendes Land. Das ist also die Frage des Eigentums (siehe den Artikel „Eigentum“ von Dieter Schwab in Brunner u.a. 1975, Bd. 2), die eine neue Stufe der Gesellschaftlichkeit einläutet, ganz so, wie es in den berühmten ersten Worten der Preisschrift von Rousseau (Discours) heißt:

„Der erste, der ein Stück Land mit einem Zaun umgab und auf den Gedanken kam zu sagen „dies gehört mir“ und der Leute fand, die einfüchtig genug waren, ihm zu glauben, war der eigentliche Begründer der bürgerlichen Gesellschaft. Wie viele Verbrechen, Kriege, Morde, wie viele Fehler und Schrecken wäre dem Menschengeschlecht erspart geblieben, wenn jemand die Pfähle ausgerissen und seinen Mitmenschen zugerufen hätte: „Hütet euch, den Betrügern Glauben zu schenken;...““

Der Gedanke, dass es wesentlich die Frage des Eigentums war, die die Basis sowohl der Entstehung des Rechtes als auch der politischen Ordnung war (Wesel 2010), ist quasi unstrittig bei all denen, die sich praktisch und politisch mit Fragen der

gesellschaftlichen Entwicklung befassen. Die gesamte Ökonomie basiert auf dem Gedanken des Eigentums; er ist zudem aufs engste mit moralphilosophischen Fragen verbunden, etwa mit den Ideen der Gleichheit und der Gerechtigkeit. So wird dieses Problem aktuell wieder im Hinblick auf die höchst ungleiche Verteilung von Vermögen diskutiert (Piketty 2014). Politische Partizipation wiederum war eine lange Zeit an das Vorhandensein persönlichen Eigentums gebunden, wobei es bis heute auch um das Eigentum an Menschen (Sklaverei) geht. Selbst im Kontext von Wissen und Bildung spricht man von der Spezifik des Eigentums: Wissen ist nämlich eines der wenigen Güter, bei dem derjenige, der es hat und verteilt, trotzdem weiter darüber verfügen kann.

Es geht also um die Herstellung einer akzeptierten gesellschaftlichen Ordnung, wobei diese Akzeptanz auch durch Gewalt erzwungen werden kann.

Als Basis dieses Prozesses, bei dem Subjektivität durch Intersubjektivität und Handlungskompetenz als Interaktionskompetenz entstehen, kann das Konzept der exzentrischen Positionalität von Helmuth Plessner (1976) gesehen werden. Plessner (auf den sich Dux als Kenner und Herausgeber der Werke von Plessner häufig bezieht) zeigt, dass der Mensch auf einer bestimmten Stufe seiner Entwicklung die Fähigkeit entwickelt, quasi virtuell in Distanz zu sich zu treten und damit sich selbst zum Gegenstand von Betrachtungen zu machen. Diese Selbstreflexivität ist die Basis für die Entstehung von Selbstbewusstsein und damit der Fähigkeit zu einer selbstbestimmten Lebensführung (Gerhardt 1999). Die Basis des Politischen kann daher auf den Bedarf an einer selbstbestimmten Lebensführung und damit auf die Notwendigkeit einer wachsenden Verfügung über die Lebensbedingungen zurückgeführt werden.

Diese gemeinschaftliche Verfügung über die Lebensbedingungen gelingt nur dann, wenn sich die nachwachsende Generation den Stand der Erkenntnisse und Fähigkeiten der Vorgängergeneration aneignen. Dass der Mensch hierzu in der Lage ist, ist ein Spezifikum der Gattung Mensch. Man kann nämlich drei pädagogische Grundprinzipien formulieren:

- Der Mensch ist lernbedürftig, weil er kaum Instinkte hat, die sein Leben automatisch sichern können.
- Der Mensch ist lernfähig, was den Armut an Instinkten bei weitem ausgleicht, denn dies setzt ihn in die Lage, wie kein anderes Lebewesen unter allen Umweltbedingungen eine geeignete Lebensform zu finden.
- Der Mensch lernt permanent und dies gilt bis heute, was man etwa mit dem Begriff des informellen Lernens beschreibt.