

Annika Münzel

Bewusstseinsbildung und Bewusstseinsidentität

Schule als Entwicklungsfaktor
neuzeitlicher Bewusstheit



ACADEMIA

Annika Münzel

Bewusstseinsbildung und Bewusstseinsidentität

Schule als Entwicklungsfaktor
neuzeitlicher Bewusstheit



ACADEMIA

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-98572-135-1 (Print)

ISBN 978-3-98572-136-8 (ePDF)



Onlineversion
Nomos eLibrary

1. Auflage 2023

© Academia – ein Verlag in der Nomos-Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, Baden-Baden 2023. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. A Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Besuchen Sie uns im Internet
academia-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Bewusstseinsentwicklung und gesellschaftliche Veränderung	7
Schulgeschichtlicher Perspektivwechsel: Vom historischen Wandel zur überzeitlichen Struktur	15
Teil I – Theoretische Grundlegung des Negationsprinzips	19
1.1 Worum es nicht geht: eine bewusste Negation von Gesellschaft und Politik	19
1.2 Das Prinzip der Negation aus soziologischer Perspektive	22
1.3 Zum allgemeinen Verständnis schulischer Lernprozesse	30
1.4 Negation als Entwicklungsimpuls von Bewusstheit	40
1.5 Politische Bewusstheit im Spiegel theoretischer und historischer Reflexion	43
1.6 Die erzieherische Grundbedingung politischer Bewusstseinsbildung	50
1.7 Das Wesen des Negationsprinzips	60
Teil II – Schule als Prinzip der Negation	79
2.1 Schule als eigenständiger Erfahrungsraum?	79
2.2 Negation und Antinomie in der pädagogischen Reflexion	81
2.3 Die Negationen im Einzelnen	87
2.3.1 Das Prinzip der Gleichheit: Negation gesellschaftlicher Heterogenität	88
2.3.2 Das Prinzip der Strukturierung des Zusammenlebens: Negation der freien Geselligkeit	102
2.3.3 Das Prinzip der Allgemeinheit: Negation einer sittlich unbewussten Individualität	110
2.3.4 Das Prinzip der Leistung: Negation des Zusammenseins aus Sympathie	116
2.3.5 Das Prinzip des Wissens und seines Zusammenhangs: Negation der Beliebigkeit geistigen Tätigseins	123

2.3.6 Das Prinzip des geordneten Sprechens: Negation spontaner Artikulation	135
2.4 Zusammenfassung: die politische Bedeutung der bewusstseinsbildenden Erfahrung	141
Teil III – Doppelte Negationen	147
3.1 An den Grenzen der Schulpädagogik: doppelte Negationen	147
3.2 Die doppelten Negationen im Einzelnen	151
3.2.1 Aufhebung des Prinzips der Gleichheit	151
3.2.2 Aufhebung des Prinzips der ordnenden Strukturierung des Zusammenlebens	158
3.2.3 Aufhebung des Prinzips der Allgemeinheit	165
3.2.4 Aufhebung des Leistungsprinzips	171
3.2.5 Aufhebung des Prinzips des Wissens und seines Zusammenhangs	175
3.2.6 Negation des geordneten Sprechens?	182
Schulerfahrung und Bewusstseinsbildung – aktuelle Bezüge	183
1 Bewusstseinsidentität als Grundlage politischer Zusammengehörigkeit	183
2 Das typisch menschliche Bewusstsein – Abgrenzung gegenüber künstlicher Intelligenz	187
3 Impulse für die pädagogische Praxis der Bewusstseinsentwicklung	188
4 Notwendigkeit einer pädagogischen Stellungnahme zur Bedeutung von Schule	192
Literaturangaben	195

Bewusstseinsentwicklung und gesellschaftliche Veränderung

Je weniger man sich die Genese eines gesellschaftlichen Phänomens aus der Gegenwart heraus erklären kann, um so weiter zurück geht man für gewöhnlich bei der historischen Erforschung seines Ursprungs. Auf der Suche nach plausiblen Erklärungen landen politische Theorie und Gesellschaftsgeschichte nicht selten in „dunklen Zeiten“, oder bei den Frühmenschen der Steinzeit. So berufen sich auf dem Konstrukt des Naturzustands aufbauende politische Theorien beispielsweise auf einen historisch fiktiven, vor aller bekannten Geschichtsschreibung liegenden Zeitpunkt der Entstehung von Gesellschaft und Staat.¹ Die Entwicklung des Patriarchats als eines das gesellschaftliche Zusammenleben seit Jahrhunderten prägende Aufteilung der Geschlechterrollen wurde wiederum von Gerda Lerner in den achtziger Jahren aus der frühgeschichtlichen, mit der Entstehung des Monotheismus zusammenfallenden Ausschließung von Frauen aus kollektiven Erzählungen wie der Religion oder der Geschichte erklärt.² Als ein drittes Beispiel können in diesem Zusammenhang Theorien über die Entstehung der menschlichen Sprache angeführt werden. Seit der Aufklärung beschäftigt die Frage möglicher Ursprünge von Sprachentwicklung das Denken und hat seither unterschiedliche, in frühgeschichtliche Zeit verweisende

1 Als bekannteste Beispiele des vor allem in der politischen Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts populären Naturzustandsdenkens können Thomas Hobbes' *Leviathan* (1651) und Jean-Jacques Rousseaus *Gesellschaftsvertrag* (1762) gelten. Mit der hypothetischen Situation eines „Schleiers des Nichtwissens“ hat John Rawls in seiner *Theorie der Gerechtigkeit* (1971) die Vorstellung eines fiktiven Urzustands als dem hypothetischen Ausgangspunkt von Gesellschaftsbildung in der Gegenwart erneut theoretisch aufgegriffen. Bei Rawls findet sich auch eine kurze Beschreibung des Naturzustands, der ihm als eine gesellschaftstheoretische Methode gilt: „Man beschreibt eine vereinfachte Situation, in der vernünftige Menschen mit bestimmten Zielen und bestimmten Beziehungen zueinander im Lichte ihrer Kenntnis der Umstände unter verschiedenen Handlungsweisen wählen müssen. Was sie tun werden, wird dann streng deduktiv abgeleitet aus den Voraussetzungen über ihre Ansichten und Interessen, ihre Lage und ihre Möglichkeiten.“ Vgl. John Rawls: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Übersetzt von Hermann Vetter, Frankfurt am Main 1990 (1971), S. 141.

2 Gerda Lerner: *Frauen und Geschichte*. Band 1: *Die Entstehung des Patriarchats*, Frankfurt am Main 1991 (1986).

und daher mitunter als spekulativ kritisierte Erklärungsversuche hervorgebracht.³

Im Unterschied zu den genannten Beispielen sind Denken und Bewusstheit empirisch kaum zu fassen, sodass die Frage ihres Ursprungs hinter den Schwierigkeiten ihrer gegenständlichen Eingrenzung zurücktritt. Während Sprache und Sprechen in eine Vielzahl separater Phänomene wie etwa Lautbildung, Wortschatz oder Grammatik aufgeschlüsselt und systematisch erforscht werden können, fehlt in der Betrachtung geistiger Phänomene und Prozesse eine vergleichbare, sich für die historische Untersuchung fruchtbar erweisende Systematisierung. Am Ende bleibt daher nur die Frage nach der möglichen Funktion, im Sinne eines praktischen Nutzens übrig, die ihre Genese historisch erklären könnte. Diesen funktionalen Ansatz verfolgt in der Gegenwart der Neurobiologie und Verhaltensforscher Michael Tomasello. Auch Tomasello verlegt die grundlegende Entwicklung von Denken und Bewusstsein historisch in frühmenschliche Zeiten und vertritt die Ansicht, dass die für die menschliche Spezies charakteristischen Aspekte des Denkens sozial konstituiert sind und sich naturhistorisch aus gemeinschaftlichem Handeln entwickelt haben, indem sie aus geteilter Intentionalität und Kooperation hervorgegangen sind.⁴ Tomasello zufolge fordert das Zusammenleben mit anderen den menschlichen Geist in vielfacher Weise heraus und drängt ihn menscheitsgeschichtlich zur Weiterentwicklung, wobei ihm das Denken an sich bereits als ein Ausdruck von Kooperation gilt.⁵ Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Erfahrung eines komplexen Zusammenlebens, das ohne gesellschaftliche Kooperation kaum vorstellbar ist und den Einzelnen in seiner Individualität tatsächlich immer wieder neu herausfordert, erscheint diese Erklärung überaus plausibel. So betont auch Tomasello selbst, dass eine alternative Erklärung zur Entstehung menschlichen Denkens schlichtweg undenkbar sei und die These seines sozialen Ursprungs „einfach wahr sein muss“.⁶

Die Entwicklung des Denkens und damit des Denkens *an sich* generalisierende Ansätze, wie Tomasellos *Naturgeschichte des menschlichen Denkens*, überspringen allerdings die Frage, ob Denken und Bewusstheit im

3 Vgl. Johann Gottfried Herder: Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Berlin 1772.

4 Michael Tomasello: Geschichte des menschlichen Denkens. Frankfurt am Main 2020, S. 225.

5 Ebd., S. 185ff.

6 Ebd., S. 225.

weiteren Verlauf der Menschheitsgeschichte nicht eine erkennbar wichtige Weiterentwicklung erfahren haben, die sich nicht aus einem hypothetischen Ursprung in grauer Vorzeit erklären lässt. An einer solchen, die Vorstellung eines Denkens oder Bewusstseins *an sich* zurückweisenden Differenzierung, arbeiten sich seit dem 19. Jahrhundert jene Theorien ab, die Denken und Bewusstheit als in Abhängigkeit von der Einwirkung spezifischer Faktoren veränderbar betrachten. Ihnen zu Grunde liegt die Vorstellung eines intentionalen Bewusstseins, dessen Genese untrennbar verbunden ist mit der es konstituierenden Erfahrung. Ausgehend von der materialistischen Gesellschaftstheorie entstehen seit der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts eine Reihe faktorenbasierter Erklärungen der Veränderung von Denken und Bewusstheit, die deren Entwicklung mit den historisch-kulturellen Veränderungen der Neuzeit in Verbindung bringen. Karl Marx und Friedrich Engels machen bekanntlich den Faktor Erwerbsarbeit verantwortlich für die Entstehung eines gesellschaftlichen Bewusstseins.⁷ Von philosophischer Seite identifiziert Martin Heidegger Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts die mit der Abkehr von religiösen Jenseitsvorstellungen einhergehende Furcht vor einem „Nichts“ nach dem Tode als einen Impuls für die Entstehung von Selbstbewusstsein.⁸ Seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts wiederum finden sich eine Reihe kritischer Analysen zu verschiedenen kulturellen Einflussfaktoren. Theodor W. Adorno betont etwa den zur Bildung eines „falschen Bewusstseins“ führenden, negativen Einfluss von Massenmedien auf die politische Mündigkeit,⁹ während Michel Foucault in der den modernen Staat kennzeichnenden, das Denken des Einzelnen durchschauenden und zugleich determinierenden „Pastoralmacht“ eine entpersonalisierte Macht der Lenkung des individuellen Bewusstseins erkennt.¹⁰ Diese und viele weitere Ansätze zeichnen zusammengenommen ein Bild der Moderne, in dem das Bewusstsein des Denkens in einem fortwährenden Prozess der Gärung begriffen ist, da es offensichtlich durch die Konfrontation mit unterschiedlichsten kulturellen

7 Karl Marx; Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, in: MEW 3, Berlin 1990 (1845/46), S. 30ff.

8 Martin Heidegger: Sein und Zeit. Tübingen 1986 (1927), S. 184ff.

9 Theodor W. Adorno: Fernsehen und Bildung. In: ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, herausgegeben von Gerd Kadelbach, Frankfurt am Main 2013, S. 55.

10 Michel Foucault: Subjekt und Macht. In: ders., Analytik der Macht. Frankfurt am Main 2013, S. 247ff.

Entwicklungen immer neu herausgefordert und erlebt wird. Angesichts dieser hier lediglich ausschnittsweise skizzierten Vielfalt möglicher, auf Denken und Bewusstheit wirkender Faktoren stellt sich die Frage, wodurch die theoretische Auseinandersetzung mit deren wahrgenommener Veränderung letztlich motiviert ist.

Zunächst einmal signalisieren diese Theorien die deutliche Wahrnehmung einer grundsätzlichen Nichtfixierbarkeit von Denken und Bewusstheit. Den diesbezüglich sicher auffälligsten Beweis einer historischen Variabilität erbringt ein Vergleich der Epoche des Mittelalters mit der Neuzeit. Das sich jahrhundertlang so gut wie nicht aus den Grenzen religiöser Bezüge herausbewegende Denken schränkt den Kreis der Weltwahrnehmung im Mittelalter bekanntlich stark ein, sodass vor diesem statisch anmutenden Hintergrund die im Gefolge der Aufklärung aufbrechende Expansion von Denken und Bewusstheit um so deutlicher wahrgenommen wird. Der beide Epochen trennende Entwicklungssprung erzwingt im Grunde die Schlussfolgerung, dass Denk- und Bewusstseinsfähigkeit veränderbare Größen sein müssen, deren Entfaltung vom Vorhandensein bestimmter äußerlicher Einflüsse abhängt.

Während die Geschichte des kulturellen und technischen Fortschritts für die Neuzeit anhand der Vielzahl schriftlicher und sachlicher Quellen vergleichsweise gut rekonstruiert werden kann, rufen die in den vergangenen Jahrhunderten ebenfalls rasant voranschreitende Denkentwicklung und eine verstärkte Bewusstheit unterschiedlicher Bereiche im Grunde noch immer nur ein ungläubiges Staunen hervor. Erklärend verweist man in diesem Zusammenhang reflexartig auf eine zunehmend intensivere Bildung infolge der sukzessiven Expansion des öffentlichen Schulwesens, wobei jedoch unklar bleibt, inwiefern die Vermittlung von Lesen, Schreiben und Rechnen in Verbindung gebracht werden kann mit der Bildung eines politischen Bewusstseins oder der Fähigkeit, gesellschaftliche Probleme rational betrachten zu können. Man ist sich zwar intuitiv einer Beteiligung von Schule an dieser Entwicklung sicher, kann jedoch den dabei wirksamen Faktor nicht genauer bestimmen und besinnt sich summarisch auf die Gesamtheit der als bildend verstandenen Einflüsse.

Auch die oben genannten gesellschaftstheoretischen Ansätze beruhen auf einer intuitiven Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen der Wirkung eines bestimmaren Entwicklungsfaktors mit einem Veränderung bezeugenden Entwicklungsergebnis, ohne jedoch den einzelnen Menschen genauer in den Blick zu nehmen. Sie erklären allgemein veränderte Denk- und Bewusstseinsmuster ursächlich zumeist durch den Faktor einer abstrakt in

und durch Gesellschaft wirkenden Entwicklung. Marx, Heidegger, Adorno, oder Foucault betrachten dabei auch stets den erwachsenen und nicht den heranwachsenden Menschen. Die von ihnen postulierten historisch kontingenten, bewusstseinsdeterminierenden Einflüsse sehen sie damit auf einen Menschen einwirken, der bereits in irgendeiner Form ein Bewusstsein gebildet und strukturierende Denkfähigkeit erworben hat. Aus dieser Konstellation heraus gelingt es ihnen, einen gesellschaftlichen Bruch oder eine Verwerfung gegenüber der Vergangenheit zu markieren, beispielsweise in Gestalt der Formierung einer neuen politischen Klasse, der Entwicklung individueller Selbstbewusstheit im Zuge der Säkularisierung, oder des drohenden Verlusts von Mündigkeit oder individueller Freiheit. Dass sie einen selbstständigen Erwachsenen und keinen zu erziehenden Zögling zum Vehikel gesellschaftlicher Veränderung bestimmen, befördert im Grunde die Dramatik ihrer Zeitdiagnosen.

Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie ausgehend von der Annahme eines selbstverständlich gegebenen *status quo* gemeinsamer Bewusstheit argumentieren, wenn sie diesen Zustand in Abhängigkeit der Einwirkung eines bestimmten Faktors als ein sich veränderndes, kollektives Vorher-Nachher-Szenario beschreiben. Warum es jedoch in modernen Gesellschaften überhaupt so etwas wie einen – intuitiv wahrgenommenen – verallgemeinerbaren Zustand der Bewusstheit und des Denkens gibt, der augenscheinlich bei allen Erwachsenen in nahezu identischer Weise ein wechselseitiges Verständnis, insbesondere über gesellschaftliche und politische Sachverhalte, ermöglicht, ist bislang tatsächlich noch nicht Gegenstand einer systematischen Untersuchung gewesen. Dabei erfüllt das Vorhandensein einer grundlegenden Bewusstseinsidentität in modernen Gesellschaften die unabdingbare Funktion einer Stabilisierung des politischen Gemeinwesens von innen heraus. Dass eine gemeinsame Verständigung über einen gesellschaftlichen Wandel beschreibende Theorien überhaupt möglich ist, ist keineswegs selbstverständlich, sondern hat zur Voraussetzung eine dementprechende Bewusstseinsbildung jedes einzelnen Individuums.

Was hat es mit dieser allgemeinen Bewusstseinsbildung auf sich? Historisch betrachtet kann nicht geleugnet werden, dass die Phase der Expansion des allgemeinen Schulwesens mit der Entwicklung einer zunehmenden Politisierung und Rationalisierung der Weltsicht zusammenfällt. Beide Begriffe können als Chiffren für die zunehmende Denk- und Bewusstseinsfähigkeit betrachtet werden, da politische und analytische Geistesfähigkeiten als wichtigster Antrieb gesellschaftlicher Entwicklung in der Neuzeit gelten müssen. Unklar ist jedoch, welchen Anteil schulische Bildung letztlich

daran hat. Auch wenn die sich verbreitende Fähigkeit des Lesens einem immer größer werdenden Personenkreis neue geistige Horizonte eröffnet, bleibt sie bis ins 20. Jahrhundert vielfach rudimentär entwickelt, sodass die aufklärende Lektüre philosophischer oder politischer Schriften für die Masse der Menschen lange Zeit ein Problem dargestellt hat. Unklar ist auch, inwiefern in einem bis ins 20. Jahrhundert autoritär geführten Unterricht beim Umgang mit Texten und anderen Gegenständen geistige Selbstständigkeit erworben werden konnte. Dennoch zeichnet sich in den beiden zurückliegenden Jahrhunderten die Entwicklung eines zunehmend autonomen Grundverständnisses politischer und auch wissenschaftlicher Sachverhalte ab, sowie ein herkunftsunabhängiges Streben nach Beteiligung an politischer Mitwirkung. Dieses Streben geschieht tatsächlich weitestgehend unabhängig von kognitiven Fähigkeiten und einer im weitesten Sinne formal zu bezeichnenden Bildung, sondern geht hervor aus einem ohne Zweifel im Mittelalter so noch nicht gegebenen allgemeinen Verständnis politischer Zusammenhänge, aus dem die Idee, der Impuls einer eigenen Beteiligung erst hervorgeht. Für diese Entwicklung gibt es scheinbar keine Erklärung – es sei denn, man würde die Institution Schule *an sich*, jenseits aller vermittelten Inhalte, Lehr- und Erziehungsmethoden, als einen die Denk- und Bewusstseinsbildung motivierenden Faktor begreifen und dahingehend untersuchen. Ihre Expansionsgeschichte fällt historisch fraglos mit der Geschichte einer zunehmenden Politisierung und Rationalisierung des Denkens seit dem 18. Jahrhundert zusammen – die Frage ist nur, worin die Verbindung der beiden Entwicklungsverläufe letztlich konkret gesucht werden muss.

Diese Frage bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchung zum Zusammenhang von Schulerfahrung und Bewusstseinsentwicklung. Sie basiert auf der Annahme eines sich intentional, also in Abhängigkeit von der Erfahrung einer bestimmten Situation oder eines bestimmten Gegenstands bildenden Bewusstseins. Eine solche Erfahrung stellt beispielsweise die Konfrontation der Heranwachsenden mit einem Schulalltag dar, durch den alltägliche Erfahrungen und Routinen an feststehenden Punkten konsequent negiert werden. Diese Punkte haben eine überzeitliche Beharrungskraft und werden gemeinhin mit der Institution Schule *an sich* identifiziert. Der elementare Einfluss von Schule auf die Denk- und Bewusstseinsentwicklung geht, so die hier vertretene Grundthese, von der Wirkung von Schule als eines *Prinzips der Negation* gesellschaftlich-unbewusster Selbstverständlichkeiten aus. Ausgehend von pädagogischen, soziologischen, psychologischen und philosophischen Konzepten wird im *ersten*

Teil die theoretische Grundlegung des Zusammenhangs von Negationserfahrung und Bewusstseinsbildung dargelegt. Daran anschließend werden dann *zweitens* die sechs im Schulalltag konkret wirkenden Negationsprinzipien entfaltet: das Prinzip (1) der Gleichheit, (2) der Strukturierung des Zusammenlebens, (3) der Allgemeinheit, (4) der Leistung, (5) des Wissens und seines Zusammenhangs und schließlich (6) das Prinzip geordneten Sprechens. Ausgehend von der Beobachtung, dass von pädagogischer Seite immer wieder gezielte Versuche einer Eliminierung oder Abschwächung der Negationsprinzipien mit dem Ziel unternommen wurden, die Gegensätzlichkeit von Schule und gesellschaftlicher Lebenswelt einzuebennen, wird im *dritten Teil* gezeigt, inwieweit diese Negationen von reformpädagogischer Seite durchaus im Sinne einer Zweifel hervorrufenden Zumutung verstanden sind. Das überwiegende Scheitern dieser im Begriff der *doppelten Negationen* gefassten Versuche gezielter Ausschaltung einzelner Negationsprinzipien führt letztlich anschaulich vor, wie groß die überzeitliche Beharrungskraft der mit Schule immer schon gegebenen Negationsstruktur am Ende ist. Die Betrachtungen schließen mit vier Skizzen eines möglichen Anschlusses des dargelegten Zusammenhangs an aktuelle Diskursthemen in Pädagogik und Gesellschaftswissenschaften.

Schulgeschichtlicher Perspektivwechsel: Vom historischen Wandel zur überzeitlichen Struktur

Eine strukturelle Perspektive auf Schule erscheint zunächst einmal ungewohnt. Zu groß ist die über die Jahrhunderte hinweg mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehende Divergenz von Unterricht und Erziehung in Theorie und Praxis, als dass hier in der Zeit beharrende Gemeinsamkeiten erkennbar wären. Die wohl größte überhistorische Gemeinsamkeit im Blick auf Schule, Schüler und Lehrer kann in einem einzigen Satz zusammengefasst werden: alles ist jederzeit kritisierbar und erscheint als dauerhaft verbesserungsbedürftig. Zu beinahe jedem historischen Zeitpunkt lassen die historischen Quellen das Bildungswesen, dessen Personal und seine Erfolge in einem eher zweifelhaften Licht erscheinen. Eine kritische Haltung ist unserem Verhältnis dem Bildungswesen gegenüber so tief eingeschrieben, dass, wo immer man sich von politischer oder gar pädagogischer Seite einer außergewöhnlichen, gar exzellenten Leistung rühmt, dies ein reflexartiges Misstrauen hervorruft. Schule und Kritik gehören nicht allein zusammen, sie bedingen einander. Es scheint, als würde sich das unter der Einwirkung von Schule bildende reflektierte Bewusstsein zuallererst auf jenen Ort zurückwenden, dem es entstammt. Vor dem Hintergrund der Tradition einer dauerhaft (selbst-)kritischen Haltung lässt sich die Geschichte der Schule gar nicht anders denken, als eine Geschichte permanenter Anpassung an sich entwickelnde und verändernde Forderungen, Bedarfe und Fähigkeiten, an einen Wandel von Erziehungs- und Wertvorstellungen und eine damit einhergehende Veränderung der Kritiklinien. Schulgeschichte dokumentiert immer auch gesellschaftlichen Fortschritt und politisch-kulturellen Wandel: In ihrer naturgemäßen Nähe zum gesellschaftlichen Leben erweist sich Schule in der Tat als überaus elastisch in der Integration von an sie gerichteten Forderungen nach Veränderung.

Der historisch-kulturelle Gestaltwandel schulisch vermittelter Inhalte und Fähigkeiten, von Erziehungsstilen und Lehrmethoden erzählt jedoch nur *eine* Seite dieser Geschichte. Er erfasst die Fülle pädagogischer Auseinandersetzungen um Funktion und Gestaltung einer öffentlichen Erziehung, die zugleich als gesellschaftsvorbereitend, kulturvermittelnd, persönlichkeitsbildend oder politisch bildend begriffen ist. In der historischen

Erzählung von singulären Ereignissen und Besonderheiten stellt sich Schule als Ort permanenter Anpassung an sich verändernde gesellschaftliche Anforderungen, Kulturtechniken oder Persönlichkeitsideale dar, was von pädagogischer Seite seit der Neuzeit auch zunehmend selbstkritisch reflektiert wird. Einer Fokussierung auf die Notwendigkeit von Wandel und Anpassung gegenüber steht die eigentümlich anmutende, überzeitliche Konstanz struktureller Verfasstheit von Schule, die für gewöhnlich analytisch über den Begriff der Institution erklärt wird. Soziologisch betrachtet, bewirkt eine Institutionalisierung von Schule und Unterricht die Verstetigung von Lehren und Lernen durch deren Einfügen in einen normativen, juristisch abgesicherten Rahmen. Zur Erklärung des darin zum Ausdruck kommenden öffentlichen Interesses an Lehr- und Lernprozessen verweist man auf eine für die Neuzeit charakteristische Anerkennung des steigenden gesellschaftlichen Bedarfs an allgemeiner Erziehung und Bildung, der als ein stetig anwachsender wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang verweist die Soziologie auf die allgemein unverzichtbare Sozialisations- und Qualifikationsfunktion von Schule, die sich im Kontext der modernen Gesellschaft immer komplexer gestaltet und eine immer größere Bedeutungszuschreibung erfährt, da Bildung ein zunehmend begehrteres Gut wird.¹¹ Ganz gleich, ob sie aus deskriptiver oder kritischer Perspektive argumentieren: keine Gesellschaftstheorie, keine Zeitdiagnose und keine philosophische Besinnung über die gegenwärtigen Verhältnisse kommt ohne einen Bezug darauf aus, dass der Mensch ein im Wesentlichen durch Erziehung und Bildung hervorgebrachter und damit ein Produkt der ihn umgebenden historisch-kulturellen Verhältnisse ist.

Doch, ist der überzeitliche Aspekt des schulischen Geschehens tatsächlich allein aus den konkreten gesellschaftlichen Erwartungen und Bedarfen heraus zu erklären? Dies würde bedeuten, das Entwicklungsprinzip von Schule als allein aus dem sozialhistorischen Wandel begründet zu begreifen und sie darin auf die Aufgabe zu reduzieren, den wechselnden Notwendigkeiten und Anforderungen der Gesellschaft oder des Staates nachzuspüren, um diese sinnvoll zu integrieren - aus schulgeschichtlicher Perspektive dominiert ebendiese funktional-dynamische Auffassung. Aus einer diesem, das Offensichtliche der historischen Wirklichkeit zum Ausdruck bringenden Ansatz, entgegengesetzten Perspektive könnte man jedoch auch den umgekehrten Versuch unternehmen und die Funktion von Schule gerade

11 Vgl.: Michael Walzer: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt am Main 1992, S. 288ff.

aus der Konstanz ihrer strukturellen Verfasstheit, aus ihrer überzeitlichen Sichselbstgleichheit heraus betrachten und dabei jene Aspekte untersuchen, die sich über die Jahrhunderte hinweg gerade nicht oder nur ansatzweise verändert haben. Diesem bislang stets der Soziologie überlassenen und von der pädagogischen Analyse noch nicht beschrittenen Weg soll im Folgenden in dem Versuch gefolgt werden, die historische Besonderheit von Schule weniger in ihrer flexiblen Anpassung an gesellschaftlichen Wandel, als vielmehr entlang einer über die Jahrhunderte hinweg beharrenden Konstanz herauszuarbeiten. Dabei handelt es sich genau genommen nicht um eine einzelne Gesamtstruktur und auch nicht um eine abstrakte Funktionsbestimmung, sondern um ein Bündel zusammenwirkender Teilglieder, die allesamt demselben Prinzip folgen: dem Prinzip der Negation des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der aus diesem auf die Zöglinge alltäglich einwirkenden Erfahrung. Die folgende Analyse soll zeigen, warum von den sich über die Zeit hinweg gleichbleibenden Strukturen des Negationsprinzips eine bewusstseinsbildende Wirkung ausgeht und inwieweit diese Wirkung für das Zusammenleben der modernen Gesellschaft von grundlegender, da gestaltgebender Bedeutung ist. Die Negationsprinzipien erzeugen eine allgemeine Bewusstheit für grundlegende gemeinsame Themen des Zusammenlebens, die in ihrer Selbstverständlichkeit als ein geistiger Hintergrund für die Wahrnehmung von und Verständigung über Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Individualität wirken; sie strukturieren unsere Wahrnehmung, noch bevor wir das Einzelne, das Besondere selbst als solches wahrnehmen.

Teil I – Theoretische Grundlegung des Negationsprinzips

Die These, Schule komme insgesamt die Bedeutung eines grundsätzlich eigenständigen, bewusstseinsbildenden Faktors innerhalb des Bildungsprozesses zu, trifft im Kreis der bekannten schultheoretischen Konzepte auf nur sehr wenige Anknüpfungspunkte. Damit wird es notwendig, den hier dargelegten Zusammenhang theoretisch in grundlegender, etwas weiter ausholender Weise einzuführen und zu begründen, was nachfolgend im Rückgriff auf soziologische, psychologische und philosophische Denksätze geschehen wird, deren unmittelbarer Bezug zum Thema sich nicht immer in den Grenzen des pädagogischen Kontexts ergibt, sondern seinen thematischen Bezugspunkt häufig im Gegenstand des Bewusstseins an sich hat.

1.1 Worum es nicht geht: eine bewusste Negation von Gesellschaft und Politik

Der Gedanke, dass Schule ein Gesellschaft negierendes Prinzip innewohnt, ist nicht neu. In der Geschichte der Pädagogik begegnet er vor allem in Gestalt einer Auseinandersetzung um die Grenze zwischen Schule und Gesellschaft und/oder Staat. Geführt wird diese Auseinandersetzung bekanntlich zwischen den polaren Extremen eines absolute pädagogische Konformität verlangenden Erziehungsstaates nach platonischem Vorbild einerseits, und einer absolute Freiheit der Gestaltung gebenden, völligen Autonomie der Pädagogik vom gesellschaftlichen Geschehen andererseits. Zwischen beiden Polen ereignet sich, dem historischen Wandel unterworfen, ein Tauziehen um das als „richtig“ empfundene Maß pädagogischer Autonomie oder Abhängigkeit gegenüber dem sozialen und politischen Umfeld, in das öffentliche Erziehung immer schon eingelassen ist.

Der für seine Nähe zum NS-Regime bekannte Soziologe Helmut Schelsky beklagt beispielsweise zu Beginn der sechziger Jahre eine ihm unverständliche Autonomisierungsbestrebung der Pädagogik von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die er in folgender These auf den Punkt bringt:

„Das institutionelle erzieherische Handeln und das pädagogische Denken haben sich in den westlichen Gesellschaften, besonders aber in der deutschen Tradition, so sehr als System des sozialen Handelns isoliert und als Wert- und Denksystem verabsolutiert, dass sie zunehmend wirklichkeitsfremd werden müssen. Sie vollziehen diesen Prozess der steigenden Irrealisierung auf Grund dieser Isolierung und Absolutierung ihres Handlungs- und Wertungssystems mit gutem (pädagogischen) Gewissen.“¹²

Im Denkraum des politisch gleichgeschalteten NS-Erziehungswesens verwurzelt, erstaunt es nicht, dass Schelsky die Distanzierungsbewegung der deutschen Nachkriegspädagogik von der sie umgebenden Gesellschaft und ihren erzieherischen Werten und Normen nicht nachvollziehen kann. Er geht in seiner Analyse sogar noch einen Schritt weiter:

„Erst indem die pädagogische Erziehung so das normale Leben der Gesellschaft in ihren funktionalen Sozialisierungsleistungen weitgehend negiert, sich davon isoliert, gewinnt sie den Raum, in dem ihre pädagogischen Leitbilder absolut gelten, und damit ihr gutes Gewissen, ihre ganze erzieherische Tätigkeit und deren soziale Zusammenhänge diesen Wertungen der bewussten Pädagogik zu unterwerfen.“¹³

Schelskys hier artikulierten Befürchtungen einer negierenden Verselbständigung der Pädagogik gegenüber Staat und Gesellschaft sollten sich nicht erfüllen. Bereits in den siebziger Jahren ist erkennbar, dass sich das öffentliche Erziehungswesen in Theorie und Praxis mit Staat und Gesellschaft eng zusammengeschlossen hat. Erkennbar ist dies an der Bemühung, sich des wohl größten Problems anzunehmen, das sich aus dem Zusammenleben eines in das ökonomische System der sozialen Marktwirtschaft eingelassenen demokratischen Staates ergibt. Mit dem soziologisch formulierten Problem der sozialen Ungleichheit rückt jetzt ein die Perspektive der Schulpädagogik jenseits politischer Reflexionen bestimmendes, praktisches Problem in den Mittelpunkt, wodurch die Qualifikationsfunktion von Schule an Bedeutung gewinnt. Soziale Ungleichheit wird im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert zunehmend als eine Folge ungleich verteilter Chancen der Teilhabe an Bildung interpretiert, wodurch Schule jetzt einen gesellschaftlichen Reformauftrag erhält, an dessen Umsetzung sie bis heute arbeitet. Von pädagogischer Seite ist man gegenwärtig, anders, als etwa

12 Helmut Schelsky: Soziologie und Lehrerbildung (1961). In: ders., Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf 1965, S. 185.

13 Ebd., S. 186.

Schelsky befürchtet hatte, durchaus bemüht, sich der gesellschaftlichen Problemlagen anzunehmen und vermeidet utopistische Alleingänge. Historisch betrachtet, ist der Gleichschritt von Pädagogik und Gesellschaft – beziehungsweise: Erziehungs- und Sozialwissenschaften, allerdings ein Novum, denn Erziehungs- und Bildungstheorie blicken auf eine eigene, wesentlich ältere Problemtradition zurück, in der die Verquickung mit außerschulischen Themen stets eine, wenn auch ganz und gar nicht unwichtige, Randerscheinung gewesen ist. Die Schultheorie denkt „Gesellschaft“ schon im Sinne einer unabhängigen Einflussgröße mit, lange bevor dieser Begriff in den Sozialwissenschaften ein theoretisch eigenständiges Dasein führen wird. Gesellschaft ist das Schule umgebende „Allgemeine“, das jedoch in der Person jedes einzelnen Schülers, jeder Unterrichtsstunde und jeder neuen Generation immer wieder verneint wird. Innerhalb der Pädagogik wird daher die Verengung auf eine gesellschaftliche Funktionalisierung stets durchaus kritisch, im Sinne einer unzulässigen Verallgemeinerung und eines fragwürdigen Eingriffs in eine pädagogische Autonomie reflektiert, die eigentlich „nur“ darin besteht, dass sie die naturgegebene Individualität des einzelnen Menschen als ein nicht restlos mit dem Allgemeinen zu vereinbarendes Gut betrachtet.

Ein Ringen um Autonomie und Abhängigkeit der Pädagogik ist konstitutiv für die dynamische Verbindung von Schule mit ihrem gesellschaftlich-politischen Umfeld; in diesem Ringen spiegeln sich letztlich allgemeine gesellschaftliche Vorstellungen von Kontrolle und Autonomie. So ist die Geschichte des öffentlichen Schulwesens nicht allein eine Geschichte seiner Assimilationsleistungen, sondern gerade auch der aktiven Auseinandersetzung darüber, welche Inhalte und Ideale das Schultor passieren dürfen und welchen autonomen Gestaltungsspielraum die Pädagogik dabei für sich in Anspruch nehmen kann. Inwieweit es zugelassen oder gar begrüßt wird, dass öffentliche Erziehung die gesellschaftliche Wirklichkeit *bewusst* negiert, hängt davon ab, welche Position man hinsichtlich der Autonomie individueller Lern- und Entwicklungsprozesse vertritt. Argumentativ kann diese Position aus verschiedenen analytischen Perspektiven begründet werden: sie kann soziologisch, philosophisch oder psychologisch begründet sein, wobei innerhalb dieser Disziplinen kein einheitlicher Blick auf Schule existiert. Die Pädagogik wiederum repräsentiert im Sinne eines theoretischen Zusammenhangs des Denkens über Erziehung und Unterricht die Autonomie öffentlicher Erziehung, sie kann diese Autonomie nicht grundsätzlich negieren, ohne sich dabei selbst aufzulösen: in jeder Reaktion