

kann, das eigene Volk als das beste und bewundernswerteste anzusehen, als „normal“ oder sogar lobenswert, moralisch und gut befunden.³⁷ Dabei ändert sich nach Fromm an der Natur des narzißtischen Phänomens durch den Wechsel vom Individual- zum Gruppennarzißmus nichts. Allerdings erlaube „der Wechsel vom individuellen zum Gruppennarzißmus, in gleicher Weise narzißtisch zu bleiben, ohne verrückt zu werden, weil der Gruppennarzißmus von allen anderen bestätigt wird“ (PN, S. 119). Dies ist ein Ausdruck der „*Pathologie der Normalität*“.

Ziel kann es nach Fromm daher nicht sein, den Menschen an die kranke Gesellschaft anzupassen, sondern die ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse an einer gesunden Entfaltung des Menschen zu gestalten. Hierzu müssen die krankmachenden Einflüsse der modernen Gesellschaft, die einen Gesellschafts-Charakter mit einer nicht-produktiven Charakterorientierung hervorbringen, aufgezeigt werden. Dies ist die folgende Aufgabe.

2.3.2 Die Entfremdung als Krankheit des Menschen in der modernen Industriegesellschaft

Nach Fromm zeichnen sich die grundlegenden ökonomischen Merkmale des Kapitalismus vor allem durch den Prozeß der *Abstraktion* aus:

„Auf Grund unserer Produktionsweise und auf Grund der Art, wie unsere Wirtschaft funktioniert, sind wir es gewohnt, Gegenstände in erster Linie in ihren abstrakten statt in ihren konkret-gegenständlichen Formen wahrzunehmen. Wir beziehen uns auf ihren Tauschwert statt auf ihren Gebrauchswert.“ (PN, S. 63)

Aufgrund der Massenproduktion wird der Markt heute nicht mehr vom Gebrauchsgegenstand gesteuert, sondern vom Tauschwert einer Ware. Je besser sich die Ware verkaufen läßt, desto höher ist ihr Tauschwert. Die Verkäuflichkeit einer Ware ist somit das, was zählt, und nicht ihr Gebrauchswert. Der Prozeß der Abstraktion tritt dabei nicht nur beim Kauf und Verkauf von Waren zu Tage, sondern unser gesamtes Denken ist von ihm geprägt. Wir treten zu einem Gegenstand nicht mehr in seiner vollen Konkretheit in Beziehung und erkennen die spezifischen Eigenschaften seiner Erscheinung, sondern stellen all jene Eigenschaften an ihm in

³⁷ Bei diesem Beispiel muß beachtet werden, daß Fromm sich auf die USA der fünfziger Jahre bezieht. In der BRD der neunziger Jahre würde ein solches Verhalten wohl nicht als lobenswert, sondern als nationalistisch bezeichnet werden.



den Vordergrund, die er mit sämtlichen Gegenständen gemein hat: Sein Tauschwert ist die quantitative Währung des Geldes.

„Es ist üblich geworden, von einer »Drei-Millionen-Dollar-Brücke«, von einer »Zwanzig-Cent-Zigarre« oder von einer »Fünf-Dollar-Uhr« zu reden, und zwar nicht nur vom Standpunkt des Herstellers oder des Kunden beim Kaufvorgang, sondern so, als ob dies das Wesentliche sei, was darüber zu sagen ist.“ (WG, S. 102; GA IV, S. 84)

Der Prozeß der Abstraktion ist ausschlaggebend für die Entstehung des zentralen Problems der Auswirkungen des Kapitalismus auf die Persönlichkeit des Menschen: dem Phänomen der *Entfremdung*.

In Anlehnung an Marx, der jenen Zustand als Entfremdung kennzeichnet, in dem „die eigene Tat des Menschen ihm zu einer fremden, gegenüberstehenden Macht wird, die ihn unterjocht, statt daß er sie beherrscht“³⁸, definiert Fromm die Entfremdung als eine Art der Erfahrung, bei welcher

„[...] der Betreffende sich selbst als einen Fremden erlebt. Er ist sozusagen sich selbst entfremdet. Er erfährt sich nicht mehr als Mittelpunkt seiner Welt, als Urheber seiner eigenen Taten - sondern seine Taten und deren Folgen sind zu seinen Herren geworden, denen er gehorcht, ja die er sogar möglicherweise anbetet. Der entfremdete Mensch hat den Kontakt mit sich selbst genauso verloren, wie er auch den Kontakt mit allen anderen Menschen verloren hat. Er erlebt sich und die anderen so, wie man Dinge erlebt - mit den Sinnen und dem gesunden Menschenverstand, aber ohne mit ihnen und der Außenwelt in eine produktive Beziehung zu treten.“ (WG, S. 107; GA IV, S. 88)

Diese Entfremdung zeigt sich als Entfremdung von Dingen und Menschen, als Entfremdung in der Sprache, als Entfremdung des Fühlens durch Sentimentalität, als Entfremdung des Denkens und der Wissenschaft und als Entfremdung in der Liebe (vgl. PN, S. 59-88):³⁹

1. Der Prozeß der Abstraktion ist nicht nur entscheidend dafür, daß wir von *Dingen* entfremdet sind, insofern diese nur noch in ihrer quantifizierbaren Eigenschaft des Geldwertes wahrgenommen werden, sondern er bewirkt auch eine Entfremdung in der Wahrnehmung von *Menschen*. Sowohl bei der Selbstwahrnehmung als auch bei der Wahrnehmung anderer wird die konkrete, einmalige Person z.B. durch ihre Berufsbezeichnung abstrahiert. So wird ein Mensch als Schuhfabrikant bezeichnet, als ob dies seine Persönlichkeit sei: „Die Kennzeichnung 'Schuhfabrikant' ist das Äquivalent für die Rede von einer Ware in Be-

³⁸ Marx, Karl (1953): Die Frühschriften. Stuttgart. S. 361.

³⁹ Die folgende Darstellung ist verkürzt und behandelt nur die für diese Arbeit maßgeblichen Entfremdungsformen, die bei der Kritik der schulischen Lehr- und Lernprozesse in Kapitel 3 angewendet werden.

griffen seines Tauscherts, seines Preises.“ (PN, S. 65) Damit geht einher, daß das Individuum von heute seine Wertschätzung nicht mehr aus seinen konkreten Eigenschaften erfährt, sondern sein Selbsterleben ist davon abhängig, ob es ihm gelingt, sich selbst zu „verkaufen“.

2. Die Entfremdung in der *Sprache* zeigt sich darin, daß Worte ausgetauscht werden, ohne etwas von der Wirklichkeit mitzuteilen, über die man redet. So wird ein Beruf in einem Wirtschaftsunternehmen als „wichtig“ bezeichnet, weil er sehr gut bezahlt wird und mit einigem Prestige verbunden ist, anstatt diese Bezeichnung auf Berufe anzuwenden, die dem Wohl des Menschen dienen (vgl. PN, S. 69 f.).
3. Die Sentimentalität ist nach Fromm Ausdruck der Entfremdung des Menschen im *Fühlen*. Der Mensch ängstigt sich davor, etwas Tiefgreifendes zu berühren: „Statt bezogen zu sein und unsere Liebe, unseren Haß, unsere Angst, unseren Zweifel und alle grundlegenden Erlebnisweisen des Menschen zu spüren, sind wir alle auf Distanz zu ihnen.“ (PN, S. 73) Trotzdem quellen diese Gefühle hervor und benötigen ein Ventil. Dieses bietet sich in Form der Sentimentalität, die ein Gefühl unter Voraussetzung völliger Distanziertheit ist. So fingen die Leute im Kino an zu weinen, wenn die Heldin ihre Chance vertue, 100.000 Dollar zu gewinnen, während die gleichen Leute im realen Leben als Zeugen eines Unglücks diesem ohne Gefühl begegneten (vgl. PN, S. 74).
4. Die Entfremdung des *Denkens* und in der *Wissenschaft* hängt zusammen mit der schon ausführlich in Kapitel 2.1 dargelegten Kritik Fromms am derzeitigen Wissenschaftsverständnis, das sich der manipulativen Intelligenz bedient. Fromm fordert, daß der Wissenschaftler im Sinne der Vernunft echtes Interesse an seinem Untersuchungsgegenstand hat und von ihm betroffen ist. In der modernen Gesellschaft ist der Durchschnittsbürger seiner Meinung nach zu einem Konsumenten von Wissenschaft geworden, der erwartet, daß diese die totale Gewißheit über die Welt hat.⁴⁰
5. Aufgrund der Entfremdung in der *Liebe* wird diese entweder auf eine sexuelle Basis oder auf ein kameradschaftliches Miteinander reduziert. Für Fromm ist

⁴⁰ Diese Einschätzung Fromms hat in den neunziger Jahren nur noch eingeschränkt Gültigkeit. Beck weist zu Recht darauf hin, daß seit Tschernobyl in den Köpfen der Menschen die Überzeugung herrscht, daß Wissenschaft niemals unfehlbar sein kann und immer ein Risiko beinhaltet [vgl. Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main. Künftig zitiert: Beck (1986).].



Liebe jedoch eine Grundhaltung sich selbst und anderen gegenüber. Sie impliziert Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Respekt und Erkenntnis des anderen.

Zusammenfassend kann als Ergebnis festgehalten werden, daß die Auswirkungen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen des modernen Kapitalismus, die Fromm als „*Entfremdung*“ kennzeichnet, die gleichen Phänomene sind, die er unter der nicht-produktiven Charakterorientierung als pathologische Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse beschreibt.⁴¹ Insofern erbringt er den Beweis, daß die kapitalistische Gesellschaft eine *krank*e Gesellschaft ist und daß das Krankwerden des einzelnen nicht nur eine Folge des Leidens an ihr ist, sondern Ausfluß der kranken Gesellschaft.

2.3.3 Der Marketing Gesellschafts-Charakter

Da der Gesellschafts-Charakter die sozio-ökonomischen Strukturen einer Gesellschaft widerspiegelt, bezeichnet Fromm den Gesellschafts-Charakter der modernen Industrienationen als „*Marketing-Charakter*“. Dieser ist pathologisch, da er eine sekundäre Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse des Menschen durch eine nicht-produktive Charakterorientierung darstellt. Da Menschen und Gegenstände nach ihrem Marktzweck beurteilt werden, ist der Marketing-Charakter dadurch geprägt, selbst eine Ware zu sein und einen Tauschwert zu besitzen. Neben dem Waren- bildet sich ein Personalmarkt aus, auf dem sich die verschiedensten Persönlichkeiten anpreisen. Anstatt eine echte individuelle Persönlichkeit herauszubilden, richten sich die Persönlichkeitsmerkmale nach den Marktbedingungen, nach Angebot und Nachfrage. Bestimmte Merkmale, die nicht gefragt sind, werden versteckt, andere, die verlangt werden, vorgetäuscht. Ähnlich wie bei Waren ist das „Image“, die Verpackung, wichtiger als die individuelle Persönlichkeit. Sie verschwindet hinter schönen Masken, die gerade gefragt sind (vgl. WG, S. 124 f; GA IV, S. 102f.):

„Bei dieser [Marketing-] Orientierung erlebt sich der Mensch als ein Ding, das auf dem Markt erfolgreich eingesetzt wird. Er erlebt sich nicht als tätiger Urheber (active agent), als Träger menschlicher Kräfte. Er ist diesen Kräften entfremdet. Sein Ziel ist, sich gewinnbringend auf dem Markt zu verkaufen. Sein Selbstgefühl beruht nicht auf seiner Tätigkeit als liebender und denkender Einzelmensch, sondern auf seiner sozio-ökonomischen

⁴¹ Siehe Kapitel 2.2.2



Rolle. [...] Sein Körper, sein Geist und seine Seele sind sein Kapital, und seine Lebensaufgabe besteht darin, dieses vorteilhaft zu investieren, einen Profit aus sich zu ziehen. Menschliche Eigenschaften wie Freundlichkeit, Höflichkeit und Güte werden zu Gebrauchswaren, zu Aktivposten des »Persönlichkeitspakets«, die zu einem höheren Preis auf dem Personenmarkt verhelfen. Gelingt es jemanden nicht, sich gewinnbringend zu investieren, so hat er das Gefühl, daß *er* ein Versager ist; ist er erfolgreich, so ist es *sein* Erfolg.“ (WG, S. 124 f.; GA IV, S. 102 f.)

Als besonderes Kennzeichen des Marketing-Charakters sieht Fromm die Eigenschaftslosigkeit und innere Leere an. Alles Spezifische, Eigenartige, Besondere und Individuelle wird als hinderlich im Wettbewerb des Personenmarktes erlebt. Der oft benutzte Satz „Man muß flexibel sein, wenn man etwas erreichen will“ bedeutet, daß Eigenschaften austauschbar sein müssen, um sich den jeweiligen Marktbedingungen anpassen zu können (vgl. KL, S. 128 f.; GA IX, S. 489 f.).

Dem Marketing-Charakter fehlt es an seelischer Gesundheit, deren Voraussetzungen und Ausprägungen im folgenden charakterisiert werden.

2.4 Seelische Gesundheit als Ausdruck einer produktiven Charakterorientierung

2.4.1 Der Zusammenhang von individueller und kollektiver Gesundheit: Mens sana in societate sana

Eine Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse reicht nicht aus, damit der Mensch geistig gesund bleibt. Er muß auch jene Bedürfnisse befriedigen, die sich aus seiner spezifisch menschlichen Situation ergeben. Geistige Gesundheit entspricht der optimalen Form, mit der Außenwelt in Beziehung zu treten, so daß die angelegten Potentialitäten zur Entfaltung kommen können. Sie beinhaltet eine produktive Charakterorientierung, die eine Form der Bezogenheit auf sich selbst und die Welt ist, die eine adäquate Lösung der existentiellen Dichotomien darstellt.

Dies kann nur in einer Gesellschaft geschehen, in der die Entfremdung überwunden und der produktive Mensch ermöglicht wird. Individuelle und kollektive Gesundheit bedingen sich gegenseitig:

„Ob ein Mensch gesund ist oder nicht, ist in erster Linie keine individuelle Angelegenheit, sondern hängt von der Struktur der Gesellschaft ab. Eine gesunde Gesellschaft fördert die Fähigkeiten des einzelnen, seine Mitmenschen zu lieben, schöpferisch zu arbeiten, seine Vernunft und Objektivität zu entwickeln und ein Selbstwertgefühl zu besitzen, das sich auf die Erfahrung der eigenen produktiven Kräfte gründet.“ (WG, S. 67; GA IV, S. 55)



Insofern kann der individuelle Weg zur Gesundheit nur über das Gewährwerden des Leidens an den entfremdeten Verhältnissen zu einer daran anschließenden Umgestaltung der Gesellschaft führen, durch die die Menschen und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt werden:⁴²

„Vor allem müßte es sich um eine Gesellschaft handeln, in welcher kein Mensch für einen anderen Mittel zum Zweck ist, sondern in der er stets und ausnahmslos Selbstzweck ist. Folglich dürfte niemand für Zwecke benutzt werden oder sich selbst dazu benutzen, die nicht der Entfaltung seiner eigenen menschlichen Kräfte dienen. Es müßte eine Gesellschaft sein, in der der Mensch im Mittelpunkt steht und in der alle ökonomischen und politischen Tätigkeiten dem Ziel seines Wachstums untergeordnet sind.“ (WG, S. 234; GA IV, S. 193)

In dieser Gesellschaft sollen die materiellen Grundlagen eines menschenwürdigen Lebens und die menschliche Integrität und Unantastbarkeit gesellschaftlich gesichert sein (vgl. HS, S. 166 ff.; GA II, S. 393 ff.).

2.4.2 Die biophile Ethik

„Der seelisch gesunde Mensch ist der produktive und nicht entfremdete Mensch; es ist der Mensch, der liebend zur Welt in Beziehung tritt und seine Vernunft dazu benutzt, die Realität objektiv zu erfassen. Es ist der Mensch, der sich selbst als eine einzigartige individuelle Größe erlebt und sich gleichzeitig mit seinen Mitmenschen eins fühlt, der sich keiner irrationalen Autorität unterwirft und freiwillig die rationale Autorität seines Gewissens und seiner Vernunft anerkennt, der sich ein Leben lang im Prozeß des Geborenwerdens befindet und der das Geschenk seines Lebens als die kostbarste Chance ansieht, die er besitzt.“ (WG, S. 233; GA IV, S. 192)

Seelische Gesundheit kommt im Prozeß der Assimilierung im produktiven Tätigsein und im Sozialisationsprozeß durch Liebe und Vernunft im Umgang mit anderen zum Ausdruck.⁴³

Fromms Verständnis vom produktiven Tätigsein darf nicht als bloße Aktivität verstanden werden. Aktivität wird nämlich oft mit Aktivismus oder Geschäftigkeit gleichgesetzt, die im krassen Gegensatz zu seiner Vorstellung von Tätigsein stehen. Während jene Aktivitätsbegriffe sich am Endergebnis orientieren, bezeichnet der

⁴² Eine Darstellung der Überlegungen Fromms zur praktischen Verwirklichung einer solchen Gesellschaft würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der interessierte Leser sei verwiesen auf: WG, S. 229-297; GA IV, S. 189-246 und HS, S. 166-193; GA II, S. 389-414.

⁴³ Vgl. Gross (1991), S. 106 f.



Begriff des produktiven Tätigseins bei Fromm eine **Grundhaltung** des Menschen zu seinen eigenen geistigen Fähigkeiten: Er erlebt sich als Urheber seiner Handlungen. Der Mensch muß schöpferisch tätig sein, um nicht krank zu werden. Sind die Bedingungen, um seine natürliche Neigung, produktiv tätig zu sein, zu verwirklichen, nicht gegeben, folgen hieraus entweder Faulheit, Passivität und Trägheit oder wilde Geschäftigkeit und Aktivismus:

„Faulheit und zwanghafter Aktivismus sind nicht Gegensätze, sondern zwei Symptome, die auf Störungen der menschlichen Funktionen hinweisen [...]. Zwanghafter Aktivismus ist nicht das Gegenteil von Faulheit, sondern deren Komplementärscheinung, das Gegenteil von beiden ist Produktivität.“ (PE, S. 89; GA II, S. 70)

Liebe ist für Fromm ebenfalls eine Grundhaltung sich selbst und den anderen gegenüber. Sie bedeutet, sich selbst und den anderen in seiner existentiellen Situation und in seinen existentiellen Fragen anzunehmen und auf seine Bedürfnisse liebevoll zu reagieren:

„Einen Menschen produktiv lieben heißt, daß man für ihn sorgt und sich für sein Leben verantwortlich fühlt, nicht nur für seine physische Existenz, sondern auch für das Reifen und Wachsen aller seiner menschlichen Kräfte. Produktives Lieben schließt Arbeit, Fürsorge und Verantwortungsgefühl für sein Wachstum ein.“ (PE, S. 85; GA II, S. 67)

Grundlage der „humanitas“, der Menschen- und Nächstenliebe, ist die Erkenntnis, daß alle Möglichkeiten der Menschheit in jedem einzelnen potentiell angelegt sind. Es muß die Fähigkeit entwickelt werden, den anderen in seinem Wesen zu erkennen. „Respicere“ bedeutet „hinschauen, erkennen, achten“. Die Achtung als das wesentliche Element der Liebe bedeutet Respekt vor der Integrität und Individualität des anderen.⁴⁴

Produktives Denken in Form der *Vernunft* bedeutet die Versöhnung von Denken und Fühlen. Der Mensch muß mit seinem Untersuchungsgegenstand in Beziehung treten, an ihm teilnehmen und von ihm betroffen sein.⁴⁵ Staunen ist nach Sokrates Anfang jeder Philosophie und jedes wissenschaftlichen Denkens.⁴⁶

Produktives Tätigsein, Lieben und Denken sind also nach Fromm Grundhaltungen, eine Art der Reaktion und Orientierungen gegenüber der Welt und sich selbst im Prozeß des Lebens. Diese bezeichnet er zusammenfassend als **Biophilie**. Die Bio-

⁴⁴ Vgl. Gross (1991), S. 111-115.

⁴⁵ Siehe Kapitel 2.1.

⁴⁶ Vgl. Gross (1991), S. 115-120.



philie ist die Liebe zum Leben. Sie ist Ausdruck der Lebenskraft und Freude. Eine ungesunde Lebensführung, die sich durch Depression, Langeweile und einer pessimistisch-resignativen Lebenshaltung auszeichnet, steht ihr entgegen. Ethisch-moralisches Handeln im Sinne der Biophilie bezeichnet Fromm als „*biophile Ethik*“: „Gut ist alles, was dem Leben dient, böse ist alles, was dem Tod dient.“ (SM, S. 46; GA II, S. 186)

Die Freude⁴⁷ ist im Sinne der biophilen Ethik eine Tugend, da sie ein spontaner Ausdruck gelungenen Lebens ist. Demgegenüber steht die Nekrophilie als Perversion des Lebens, bei der die menschlichen Potentialitäten verkümmern und tiefe Verzweiflung sich breit macht, die zu *Haß, Gewalt* und *Destruktivität* führt.

Für die Entwicklung der Biophilie spricht Fromm neben dem sozio-ökonomischen Umfeld vor allem der Erziehung eine große Bedeutung zu:

„Die wichtigste Bedingung für die Entwicklung der Liebe zum Lebendigen beim Kind ist sein Zusammensein mit Menschen, die das Leben lieben.“ (SM, S. 51; GA II, S. 190)

Auf diese Art und Weise verweist Fromm explizit auf pädagogische Postulate wie Wärme, herzlichen Kontakt, Freiheit und Schutz vor Drohungen - kurz gesagt: die *pädagogische Liebe*.

2.5 Zusammenfassung: Die Normalität als pathologisches Phänomen

Im Sinne seiner „*Humanistischen Wissenschaft vom Menschen*“ formuliert Fromm einen *normativen* Ansatz zur Bestimmung von *seelischer Krankheit und Gesundheit*, der sich strikt gegen einen soziologischen Relativismus wendet. Dieser gründet auf seinem *anthropologischen* Ansatz, der die besondere Art der Bezogenheit des Menschen zur Welt als das Schlüsselproblem der menschlichen Psyche erklärt. Der „*Mensch als Widerspruchswesen*“ ist darauf angewiesen, seine *existentiellen Bedürfnisse* zu befriedigen. Mittels seines *Charakters* reagiert er auf diese. Verantwortlich für die Ausgestaltung des Charakters ist die *Gesellschaft*. Sie ermöglicht entweder eine *produktive Charakterorientierung*, die die dem Menschen primäre Tendenz ist, oder eine *unproduktive Charakterorientierung*, die

⁴⁷ Fromm weist auf den Unterschied zwischen „Freude“ und „Vergnügen“ hin. Während die Freude ein emotionaler Zustand sei, der die produktive Entfaltung der eigenen Fähigkeiten begleite, sei das Vergnügen ein kurzer Höhepunkt, dem ein Gefühl der Traurigkeit folge (vgl. HS, S. 114 f; GA II, S. 353 f.).



eine sekundäre, pathologische Form der Entwicklung darstellt. Aufgrund seiner Analyse der modernen kapitalistischen Gesellschaft stellt Fromm fest, daß diese einen **Gesellschafts-Charakter** formt, der seine existentiellen Bedürfnisse durch die nicht-produktive Charakterorientierung befriedigt. Während diese Verhaltensweise von der Allgemeinheit als „normal“ empfunden wird, entlarvt Fromm sie als pathologisch und spricht von der „**Pathologie der Normalität**“. Der „normale“ einzelne ist nach Fromms Theorie derartig in die Gesellschaft hineingewachsen, daß ihm ihre pathogenen Funktionen nicht bewußt werden.

Den derzeitig vorherrschenden Gesellschafts-Charakter nennt Fromm „**Marketing-Charakter**“, der sich durch das Phänomen der *Entfremdung* auszeichnet. Zur Überwindung dieses kranken Charakters gibt Fromm universale Kriterien für eine gesunde Lebensführung an. Diese sind jedoch keine „Rezepte“, sondern werden in Form der Grundhaltung der **Biophilie** beschrieben. Sie stellt die produktive Charakterorientierung zur Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse in Form des *produktiven Tätigseins*, der *produktiven Liebe* und des *produktiven Denkens* (Vernunft) dar. Verwirklicht werden kann sie nur in einer Gesellschaft, in der der Mensch und sein Wachstum im Mittelpunkt stehen. Gleichzeitig spricht Fromm explizit pädagogische Postulate an, die auf eine **Erziehung zur Biophilie** verweisen. Somit appelliert er selber ausdrücklich dazu, seine anthropologische Theorie und Gesellschaftsanalyse pädagogisch auszuwerten. Dies soll im folgenden in bezug auf die Kritik und Verbesserung schulischer Lehr- und Lernprozesse geschehen.



3 Die Kritik schulischer Lehr- und Lernprozesse auf der Basis des Frommschen Verständnisses von seelischer Krankheit und Gesundheit

3.1 Die Schule als eine institutionalisierte psychische Agentur der Gesellschaft

„Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung besteht darin, daß man den einzelnen in die Lage versetzt, die Rolle auszufüllen, die er später in der Gesellschaft spielen soll, d.h. daß man seinen Charakter so formt, daß er dem Gesellschafts-Charakter möglichst nahe kommt, daß seine persönlichen Wünsche mit den Erfordernissen seiner gesellschaftlichen Rolle übereinstimmen. Das Erziehungssystem einer jeden Gesellschaft wird durch diese Aufgabe bestimmt.“ (FF, S. 206; GA I, S. 384)

In diesem Zitat wird deutlich, daß Fromm Erziehungsmethoden als Mittel bezeichnet, mit denen das Individuum in gesellschaftlich erwünschte Form gebracht wird. Den wichtigsten Einfluß hat dabei die *Familie* als „die *psychische Agentur* der Gesellschaft [...], deren Funktion es ist, die Erfordernisse der Gesellschaft dem heranwachsenden Kind zu übermitteln“ (WG, S. 75; GA IV, S. 62). Dies geschieht auf zweierlei Weisen: zum einen, indem im Charakter der Eltern selbst der Gesellschafts-Charakter zum Ausdruck kommt, und zum anderen durch die in einer Kultur üblichen Methoden der Kindererziehung (vgl. WG, S. 75; GA IV, S. 62).

Seit den achziger Jahren ist vor dem Hintergrund der zunehmenden *Pluralisierung von Familienformen* der Einfluß der Familie auf die Sozialisation des Kindes eindeutig zurückgegangen. Während es noch in den fünfziger und sechziger Jahren, in der Zeit also, auf die Fromm sich bezieht, als ureigenste Aufgabe der Frauen angesehen worden ist, die Familienaufgaben und damit in erster Linie die Erziehung der Kinder zu übernehmen, „so umfaßt heute die soziale Interpretation des ‚Normalen‘ für die Lebenssituation von Frauen die doppelte Orientierung an Beruf und Familie“⁴⁸. Dies bestätigt die Entwicklung der Frauenerwerbsquote, die für die Bundesrepublik trotz zunehmender allgemeiner Arbeitslosigkeit zwischen 1988 und 1992 von 55% auf 59,5% gestiegen ist. Daraus ergibt sich, daß 1991 56,3% aller bundesrepublikanischen Kinder bei erwerbstätigen Müttern oder alleinerziehenden

⁴⁸ Altermann-Köster, Marita/Lindau-Bank, Detlev/Zimmermann, Peter (1992): Pluralisierung von Familienformen und neue Anforderungen an die öffentliche Erziehung. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1992): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 7. Weinheim und München. S. 159-192, hier S. 159. Künftig zitiert: Altermann-Köster (1992); Rolff (1992).



erwerbstätigen Vätern aufwachsen, und in den neuen Bundesländern sowie in Ostberlin ist es sogar die Normalerfahrung für 82,5% der Kinder.⁴⁹ Insofern ergibt sich ein Bedarf an Betreuung für diese Kinder in Form von Kindertagesstätten und Ganztagschulen, der nicht an bestimmte Sozialschichten gebunden ist.⁵⁰ Dies hat zur Folge, daß die Familie als Erziehungs- und Kontrollinstanz an Einfluß und Bedeutung verliert und statt ihrer Sozialisationsinstanzen außerhalb und neben der Familie an Gewicht gewinnen. Dafür ist nicht nur die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit verantwortlich, sondern die gewandelten Lebensformen überhaupt:

„Die Zunahme von vereinzelter Kindheit (Einzelkind, Kind in Einelternfamilie, ...) und geteilter Kindheit (Scheidungskind, Kind in Zwei-Kern-Familie, ...), Geschwisterlosigkeit, mangelnde Feld-Wald-Wiesen- und Straßensozialisation, mangelnde Möglichkeiten zur Sozialisation in selbstgewählten Peergruppen und die Zunahme von Medien und Konsumeinflüssen, gestiegene Bildungsansprüche, aber auch das veränderte Bild über die Funktion der Familie machen familienergänzende Betreuung notwendig.“⁵¹

Der hier skizzierte *Wandel der kindlichen Lebenswelt* ist Teil eines Veränderungsprozesses der bundesdeutschen Gesellschaft, der von Ulrich Beck als „Modernisierungsschub“ bezeichnet wird: Die Dynamik des entwickelten Kapitalismus führt dazu, daß traditionelle Milieus und deren Sozialisationsklimata aufgelöst werden und daß Lebenswege in weit weniger vorgeprägten Bahnen verlaufen. Für das heranwachsende Subjekt ergibt sich eine *Individualisierung von Lebenswegen*, die innerhalb der Gesellschaft zu einer *Pluralisierung von Lebensformen* führt.⁵²

Der Einfluß der Schule auf die Kinder der neunziger Jahre ist enorm. *Jugendzeit wird zur Schulzeit*: „Allein für den Zeitraum der vergangenen zehn Jahre kann [...] gefolgert werden, daß sich die Schulzeit für immer mehr Jugendliche weiter verlängert, die Jugendphase weitet sich aus und wird zugleich immer stärker verschult.“⁵³ Daher ist es von großer Wichtigkeit, die Frage zu klären, in welcher Weise die Schule als Sozialisationsinstanz Einfluß auf die Subjektwerdung der

⁴⁹ Vgl. Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.) (1995): *Bildung in Zahlen: Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim, München. S. 23 f.

⁵⁰ Vgl. Peuckert, Rüdiger (1991): *Familienformen im sozialen Wandel*. Opladen. S. 204.

⁵¹ Altermann-Köster (1992), S. 161.

⁵² Vgl. Beck (1986), S. 115-160.

⁵³ Ulich, Klaus (1991): *Schulische Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.) (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel. S. 377-396, hier S. 376 f. Künftig zitiert: Ulich (1991).



Schüler und der oft in der Forschung vernachlässigten Sozialisation von Lehrern nimmt. In Analogie zu Fromms Charakterisierung der Familie als einer psychischen Agentur der Gesellschaft wird in diesem Kapitel untersucht, inwieweit die Schule als eine *institutionalisierte psychische Agentur der Gesellschaft* bezeichnet werden kann.

3.2 Fromms Erziehungsbegriff

Fromm betrachtet Erziehung als einen Prozeß, der gesellschaftlich determiniert ist. Seine analytisch-sozialpsychologische Betrachtungsweise, die zum Ziel hat, das gesellschaftlich Unbewußte aufzudecken und als *Pathologie der Normalität* zu entlarven, verfolgt hinsichtlich der Erziehungswirklichkeit die Intention offenzulegen, inwieweit diese durch *unbewußte* gesellschaftliche Haltungen geprägt ist. Aufgrund dieser Intention distanziert sich Fromm von einem Erziehungsbegriff, der Erziehung als „Maßnahmen und Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluß zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern, [...] also die *bewußten* und *geplanten* Einflußnahmen [Hervorhebungen von S.F.]“⁵⁴. Nichtsdestotrotz ist sein Erziehungsbegriff nicht einfach mit *Sozialisation* gleichzusetzen, wenn hierunter „der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“⁵⁵ verstanden wird. Das gesellschaftlich Unbewußte wird nicht nur über abstrakte Größen wie die „Gesamtgesellschaft“ und „Institutionen“ an das Individuum weitergegeben, sondern offenbart sich auch im „*pädagogischen Bezug*“⁵⁶. Somit beeinflussen unbewußte Einstellungen und Haltungen, die Fromm in seinem Theorem des Gesellschafts-Charakters faßt, sogar die *absichtsvolle* pädagogische Einflußnahme. Diese These ergibt sich konsequenterweise aus seinem Konzept von Gesellschaft, die er nicht im Sinne Durkheims als eine Realität sui generis auf-

⁵⁴ Hurrelmann, Klaus (1993): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim. S. 14.

⁵⁵ Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel. S. 51-67, hier S. 51.

⁵⁶ Die Modellvorstellung des „pädagogischen Bezugs“ als Grundlage der Erziehung ist vor allem von Hermann Nohl beschrieben worden und meint „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“. [Nohl, Hermann (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main. S. 169. Künftig zitiert: Nohl (1935).]



faßt,⁵⁷ sondern darauf gründet, daß sie aus lebendigen, sozial bezogenen Menschen besteht: „Denn auch die ‘Gesellschaft’ besteht aus einzelnen lebendigen Individuen, die keinen anderen psychologischen Gesetzen unterliegen können als denen, die die Psychoanalyse im Individuum entdeckt hat.“ (GA I, S. 40) Daraus ergibt sich, daß Fromm das gesellschaftlich Unbewußte nicht gesellschaftlichen Strukturen zuordnet, sondern damit einen psychischen Bereich beschreibt, der den meisten Mitgliedern einer Gesellschaft unbewußt ist und bei dem es sich um eine Art gesellschaftlich bedingten blinden Fleck im *persönlichen* Unbewußten der meisten Menschen handelt.⁵⁸ Dieser „blinde Fleck“ beeinflusst auch Erziehungsprozesse.

Fromm hat nur ansatzweise und unsystematisch über sein gesamtes Werk verteilt dargestellt, wie die von ihm beschriebenen gesellschaftlichen Haltungen, die eine unproduktive Charakterorientierung des Menschen und somit seelische Krankheit erzeugen, die Erziehungspraxis prägen. Dieses Kapitel will im folgenden den Versuch wagen aufzuzeigen, daß sich in schulischen Lehr- und Lernprozessen die von Fromm beschriebene „Pathologie der Normalität“ widerspiegelt. Es soll die Frage beantwortet werden, was Jugendliche durch ihren jahrelangen Aufenthalt in der Schule als Ort „der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“⁵⁹ *wirklich* lernen. Um diese Frage beantworten zu können, müssen die Auswirkungen der schulischen Sozialisation auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden skizziert werden. Hierzu werden *drei* Forschungsmethoden herangezogen. Die in den siebziger Jahren dominierende Methode orientiert sich an den empirisch meßbaren Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung in Form von quantitativen Repräsentativbefragungen. Die zweite Methode der schulischen Sozialisationsforschung ist qualitativ orientiert und wird als „Lebensweltanalyse“ bezeichnet. Sie orientiert sich am Symbolischen Interaktionismus und verarbeitet nicht statistisch große Datenmengen, sondern beschäftigt sich mit einzelnen Fällen (z.B. Schulklassen, Schülercliquen) und interpretiert das vielfältige Material hermeneutisch. Ergänzt wird diese gruppen- und cliquenorientierte Forschung durch die dritte Methode der schulischen Sozialisationsforschung, die die biographische

⁵⁷ „Jedesmal wenn irgendwelche Elemente - gleich welcher Art - , indem sie sich zusammenschließen durch die Tatsache ihrer Vereinigung neue Phänomene auslösen, muß man sich diese Phänomene nicht als in den Elementen, sondern in dem durch ihre Verbindung geschaffenen Ganzen liegend vorstellen.“ [Durkheim zitiert nach Homans, George Caspar (1972): Theorie der sozialen Gruppe. Opladen. S. 303.]

⁵⁸ Vgl. Bierhoff (1993), S. 147.

⁵⁹ Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München. S. 4. Künftig zitiert: Fend (1980).



Dimension berücksichtigt, also die individuelle Entwicklung eines Heranwachsenden in den Vordergrund stellt. Hier geht es darum, Alltagstheorien zu ermitteln und vergleichend zu interpretieren.⁶⁰

Während die Diskussion unter den Sozialisationsforschern in den siebziger Jahren durch scharfe Abgrenzungsfefechte zwischen den verschiedenen theoretischen und methodologischen Positionen geprägt gewesen ist, hat die umfangreiche Forschungsarbeit der letzten Jahre zu einer pragmatischen Annäherung und zu konstruktiven Verbindungen verschiedener Ansätze geführt. Der Versuch, mit ganz unterschiedlichen Verfahrensweisen Erkenntnisse zu gewinnen und diese zusammenzusetzen, wird als „*Methoden-Triangulation*“⁶¹ bezeichnet; diesem ist auch diese Arbeit bei der nun folgenden *Kritik* der schulischen Lehr- und Lernprozesse vor dem Hintergrund des Frommschen Verständnisses von seelischer Krankheit und Gesundheit verpflichtet. Die folgende Darstellung versteht sich explizit als eine *Kritik* schulischer Lehr- und Lernprozesse und *nicht* als eine wertfreie *Analyse*, da eine solche auf der Grundlage von Fromms Gesellschaftskonzept nicht möglich ist. Indem die Aussage Fromms, daß die gesellschaftliche Funktion der Erziehung darin besteht, daß man „den einzelnen in die Lage versetzt, die Rolle auszufüllen, die er später in der Gesellschaft spielen soll“ (FF, S. 206; GA I, S. 384), als Prämisse zur Untersuchung der schulischen Lehr- und Lernprozesse genommen wird, ist es (nur) möglich aufzuzeigen, auf welche Art und Weise diese als unproduktiv zu entlarven sind und zu einer pathologischen Charakterorientierung führen. Dies liegt daran, daß Fromm an keiner Stelle seines Werkes den Versuch gemacht hat, *produktive* Beispiele des marktorientierten Menschen zu beschreiben. Positive Züge des modernen Menschen wie etwa Fairneß oder Flexibilität werden ausgespart, da Fromms Beschreibung der produktiven und unproduktiven Charakterorientierung eine *idealtypische* Darstellung ist. In der Realität bestimmt nie eine einzelne Orientierung den Menschen, sondern bei jedem Individuum liegt eine Mischung der Orientierungen vor, und es kommt darauf an, welche Charakterstruktur die dominierende in diesem Mischungsverhältnis ist.⁶² Fromm stellt dar, daß in der kapitalistischen Gesellschaft eine eindeutig *unproduktive* Orientierung dominant ist, und beschreibt diese, ohne Hinweise auf mögliche produktive Orientierungen zu geben.

⁶⁰ Vgl. Tillmann, Klaus-Jürgen (1995): Schulische Sozialisationsforschung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim. S. 181-210, hier S. 183-192. Künftig zitiert: Tillmann (1995); Rolff (1995).

⁶¹ Tillmann (1995), S. 193.

⁶² Vgl. Funk (1978), S. 75.



Auch die nun folgende Kritik der schulischen Lehr- und Lernprozesse versteht sich als eine *idealtypische* Darstellung, da die Ergebnisse der schulischen Sozialisationsforschung auf der Grundlage des Frommschen Verständnisses von seelischer Krankheit und Gesundheit interpretiert und zu einem Charakterprofil von Schule verdichtet werden, dem keine reale Schule entsprechen kann. Manch ein Leser wird nach diesen Ausführungen die Frage stellen, ob diese Arbeit sich nicht ad absurdum führt, wenn von vornherein klar ist, daß Fromms Verständnis von seelischer Krankheit und Gesundheit keine umfassende Analyse der schulischen Lehr- und Lernprozesse erlaubt, sondern *nur* eine Darstellung ihrer unproduktiven Ausprägungen. Hierauf möchte die Autorin die Gegenfrage stellen, ob es nicht wesentlich wichtiger ist, die krankmachenden Phänomene von Schule herauszustellen als ihre guten Seiten. Fromms Verständnis von seelischer Krankheit und Gesundheit bietet die Möglichkeit, schulische Lehr- und Lernprozesse einer Prüfung zu unterziehen und klar herauszustellen, inwieweit sie zu seelischer Krankheit führen können. Dazu wird dargestellt, inwieweit die schulische Wirklichkeit die existentiellen Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden sekundär (pathologisch) befriedigt. Die Reihenfolge der in Kapitel 2.2.1 dargestellten Bedürfnisse sowie die in Kapitel 2.2.2 dargestellten produktiven oder nicht-produktiven Möglichkeiten der Befriedigung wird eingehalten.

3.3 Die Antwort der Schule auf die existentiellen Bedürfnisse von Schülern und Lehrern

3.3.1 Entfremdete Lehr- und Lernprozesse

Der von Fromm beschriebene Prozeß der Abstraktion,⁶³ der für die Entstehung des zentralen Problems des Kapitalismus, dem Phänomen der Entfremdung, ausschlaggebend ist, spiegelt sich im schulischen Lehren und Lernen wider.

Die schulspezifischen Vermittlungs- und Aneignungsformen der Lerninhalte, die die außerschulischen Lebenszusammenhänge und Interessen der Schüler oft ausgrenzen, wirken beim Prozeß der Abstraktion wesentlich mit. So haben die Schüler auf die Inhalte so gut wie keinen Einfluß, da diese durch Lehrpläne und die fast ausschließlich durch den Lehrer vorgenommene Planung des Unterrichts festgelegt

⁶³ Siehe Kapitel 2.3.2.



sind. Bei einer Befragung gibt nicht einmal jeder zehnte Schüler an, daß Lehrer die Mitbestimmung der Schüler bei der Unterrichtsplanung anregen.⁶⁴ Statt dessen werden die Inhalte mit dem Hinweis begründet, „daß das Gelernte die Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des zukünftigen Lebens sei. Dies ist jedoch für den Schüler nur in ganz geringem Maße überprüfbar. [...] [So] wird durch das spezifisch schulische Arrangement, durch die fast vollständige Absonderung der Institution von den übrigen Lebensbereichen die Abstraktion des Gelernten verstärkt.“⁶⁵ Der Schüler kann nicht den Eindruck gewinnen, daß er als Subjekt mit seinem persönlichen Neugierverhalten und Interesse Ausgangspunkt der Lerninhalte ist. Daher vermag der Lehrer eine intrinsische Motivation des Lernenden nicht erfahren, sondern muß das Interesse durch Lernreize hervorrufen.⁶⁶ Die übliche Struktur des Unterrichts vollzieht sich dann zum Großteil folgendermaßen: Die Lehrenden initiieren Aktivitäten, die Lernenden reagieren auf die Impulse und die Lehrer bewerten diese Reaktion. Die Allgegenwart dieses Musters hat Forscher dazu angeregt, Unterrichtsstunden als „Endlos-Schleife von *Frage-Antwort-Bewertungs-Sequenzen*“⁶⁷ zu bezeichnen. Auf diese Weise offenbart sich die derzeit vorherrschende Unterrichtskultur, die auch als „*default condition*“ bezeichnet wird, als die Art, wie das System funktioniert, wenn nicht etwas unternommen wird, um eine Veränderung herbeizuführen.⁶⁸

Mehrere qualitative Studien in Form von Unterrichtsreportagen, Interviews über den Schulalltag oder Rekonstruktionen einer Unterrichtsstunde durch Schüler zeigen, daß die meisten Schüler eine Haltung von *Desinteresse* und *Gleichgültigkeit* gegenüber den Inhalten ihres Lernens entwickeln.⁶⁹

„Schulisches Lernen ist also durch eine klare *inhaltliche* Distanzierung gekennzeichnet: Die Lerngegenstände haben wenig bis nichts mit dem außerschulischen Leben zu tun, und der Unterricht wird von den Lehrern

⁶⁴ Vgl. Kanders, Michael/Rösner, Ernst/Rolff, Hans-Günter (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 9. Weinheim und München. S. 57-113, hier S. 63. Künftig zitiert: Kanders (1996); Rolff (1996).

⁶⁵ Muck, Mario/Muck, Gisela (1993): Bis auf FREUD zurück - die Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Tillmann (1993b), S. 73-86, hier S. 78. Künftig zitiert: Muck (1993).

⁶⁶ Vgl. Muck (1993), S. 78.

⁶⁷ Schratz, Michael (1995): Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff (1995), S. 267-295, hier S. 271. Künftig zitiert: Schratz (1995).

⁶⁸ Vgl. Schratz (1995), S. 271.

⁶⁹ Vgl. Hagstedt, Herbert (1980): Schüler beurteilen Schule: Analyse und Interpretation von Dokumenten zum Schulalltag aus dem Blickwinkel von Schülern. Düsseldorf.



(auch) inhaltlich bestimmt, während die Schüler sich passiv und reaktiv verhalten.“⁷⁰

Die Abstraktion der Lerninhalte zeigt sich zudem in ihrer Einteilung in weitgehend voneinander abgeschotteten Fächer, die nach einem starren Zeitplan und in genau einzuhaltenden Zeitportionen unterrichtet werden.⁷¹ Die Schüler sind meistens nicht in der Lage, die Informationen, die sie in den verschiedenen Schulfächern erhalten, zu einem ganzheitlichen Bild zu vernetzen, sondern haben ein bruchstückhaftes, unzusammenhängendes Wissen.

„Gelernt wird, sich die Welt pädagogisch mundgerecht zubereiten zu lassen, sie wie ein Menü zu vereinnahmen, wie einen Warenkorb zu besitzen. Hat der Schüler einmal „kauen“ und „schlucken“ gelernt, kann immer wieder neues Wissen nachgereicht werden - das sich selbst ständig überholt. Dieser endlose Konsumtionsprozeß produziert von selbst 'typisch depressive Merkmale', die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen.“⁷²

Hier zeigt sich die von Fromm angesprochene *„Entfremdung des Denkens und der Wissenschaft“*⁷³. Die Schüler distanzieren sich von ihren Lerninhalten und zeigen sich gleichgültig. Auf diese Weise kann das von Fromm geforderte produktive Denken nicht verwirklicht werden, da es sich durch Achtung und Anteilnahme auszeichnet (vgl. PE, S. 86 f.; GA II, S. 70). Anstatt die Schüler neugierig und teilnahmsvoll die „Wunder“ der Welt entdecken zu lassen - das „Wundern“ ist nach Sokrates Anfang jeder Wissenschaft - , werden zur Erklärung didaktisch praktikable Modelle geliefert, in denen komplizierte Sachverhalte auf Formeln und Modelle zurückgeführt werden. Die Schulsprache trägt maßgeblich hierzu bei. So wird von Schülern ein fachspezifisches kommunikatives Bezugs- und Regelsystem erwartet, in dem sie mit für sie abstrakten und sinnlosen Fremdwörtern und Fachbegriffen operieren müssen. Unterricht degeneriert oft zum „sprachlichen Suchspiel“⁷⁴, da die Schüler die Termini nicht mit konkreten Erfahrungen füllen können und diese für sie abstrakt bleiben. Hier zeigt sich die von Fromm charakterisierte *„Entfremdung in der Sprache“* (PN, S. 69 f.).⁷⁵ Gleichzeitig wird durch die abstrakte Sprache und die abstrakten Modelle der

⁷⁰ Ulich (1991), S. 388.

⁷¹ Vgl. Ulich (1991), S. 387.

⁷² Pongratz, Ludwig A. (1987): Vergesellschaftung im Schulbetrieb - zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters. In: Claßen (1987a), S. 127-137, hier S. 133. Künftig zitiert: Pongratz (1987).

⁷³ Vgl. Kapitel 2.3.2.

⁷⁴ Ulich (1991), S. 387.

⁷⁵ Vgl. Kapitel 2.3.2.



Eindruck erweckt, daß Wissenschaft die totale Gewißheit über die Welt habe. Die Gefahr einer „Wissenschaftsgläubigkeit“ entsteht.

Das *existentielle Bedürfnis nach Bezogenheit* kann die Schule nicht produktiv befriedigen. Die Lerninhalte sind nicht auf die Lebenswelt der Schüler abgestimmt und diese haben kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten über ihre Auswahl. Sie erscheinen ihnen abstrakt und entfremdet und ihr Sinn ist ihnen nicht einleuchtend. Die Lernenden stehen den Lerninhalten gleichgültig und ohne Anteilnahme gegenüber und erfassen sie höchstens intelligenzmäßig, also nach Fromm *unproduktiv*. Die Schule „entläßt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig“⁷⁶. Umgekehrt stiftet die Schulwirklichkeit auch vielen Lehrern wenig Sinn, da sie sich vielen Diskrepanzen ausgesetzt sehen. Im wesentlichen ergeben sich diese aus der Tatsache, daß die Lehrenden gleichzeitig einen pädagogischen und einen dienstlich-staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag ausüben müssen. Diese können im Widerspruch zueinander stehen, und aufgrund ihrer schul- und beamtenrechtlichen Verhaltensanforderungen sowie durch Angst vor Isolation im Lehrerkollegium werden die Lehrer genötigt, gegen ihre eigene pädagogische Überzeugung zu handeln.⁷⁷ Es zeigt sich, daß kreative, pädagogisch engagierte Lehrer trotz intensiver Bemühungen um Veränderungen der Schulpraxis oft an die Grenzen ihrer Möglichkeiten stoßen. Gerade sie geraten leicht in Außenseiterpositionen.⁷⁸ Folgen sind destruktive Tendenzen, die nun dargestellt werden.

3.3.2 Destruktive Tendenzen in Form von deviantem Verhalten und „Burn-out-Syndrom“ als Folge mangelnder Kreativität

Das *existentielle Bedürfnis nach Transzendenz* wird produktiv durch das kreative Tätigsein des Menschen befriedigt und unproduktiv durch Destruktivität: „Wenn ich kein Leben schaffen kann, dann kann ich es zerstören. Auch indem ich das Leben zerstöre, kann ich es transzendieren.“ (WG, S. 38; GA IV, S. 30)

⁷⁶ Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München. S. 10. Künftig zitiert: Hentig (1993).

⁷⁷ Vgl. Reuter, Lutz-Rainer (1981): Der Lehrer und sein Recht. Einige Anmerkungen zum kritischen Verhältnis von Lehrerpersönlichkeit und Schulrecht. In: Gudjons, Herbert/Reinert, Gert-Bodo (Hrsg.) (1981): Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein/Ts. S. 137-154, hier S. 143. Künftig zitiert: Reuter (1981); Gudjons/Reinert (1981).

⁷⁸ Vgl. Schratz (1995), S. 268.



Diese Aussage Fromms liefert *einen* Erklärungsansatz für deviantes Verhalten in der Schule, dessen Ursachen insgesamt natürlich multifaktoriell zu sehen sind.⁷⁹ Deviantes Verhalten ist als „Verstoß gegen schulische Normen zu verstehen, als Regelverletzung, deren Folgen vor allem von den Interpretations- und Reaktionsmustern der Lehrerinnen und Lehrer abhängen“⁸⁰. Hierzu zählen „alltägliche“ Normverstöße wie Unterrichtsstörungen (Unterhaltungen mit anderen Schülern, Nebenbeschäftigungen wie malen, Hausaufgaben für andere Fächer machen, Mitschüler oder Lehrer ärgern, Lärm erzeugen u.a.).⁸¹ Als schwerer Normverstoß wird gewalttätiges Verhalten gewertet. Es herrscht seit einigen Jahren eine ungebrochene Aktualität des Themas „Gewalt an Schulen“. Dies ist auf die Verbreitung der Nachricht durch die Medien zurückzuführen, die häufig einen Anstieg der Gewalt in Schulen konstatieren.⁸² Um eine solche Aussage zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, ist es von Nöten, den Begriff „Gewalt“ zu klären.

Unter „Gewalt“ wird als Minimalkonsens folgendes definiert: „Dabei soll es primär um Formen physischen Zwangs als nötiger Gewalt sowie Gewalttätigkeiten gegen Personen und/oder Sachen unabhängig von Nötigungssituationen gehen.“⁸³ Darüber hinaus sollen aber auch verbale und nonverbale Androhungen und der umgangssprachliche Gebrauch von Gewaltausdrücken als Gewalttendenzen unterstützende Verhaltensweisen mitberücksichtigt werden.⁸⁴ Insofern werden unter dem „Gewaltbegriff“ folgende Verhaltensweisen gefaßt:

1. verbale und nonverbale Gewalt (psychische Gewalt),
2. Gewalt gegen Sachen (Vandalismus),
3. Gewalt gegen Schüler und Lehrer.

In einer Repräsentativumfrage von 1996 wird festgestellt, daß „in der öffentlichen Diskussion über Gewalt in der Schule Art und Ausmaß dieses Phänomens vielfach

⁷⁹ Der interessierte Leser sei verwiesen auf: Hurrelmann, Klaus (1991): Wie kommt es zu Gewalt an den Schulen und was können wir dagegen tun? In: Kind, Jugend und Gesellschaft (1991), Heft 36. S. 103-108. Holtappels, Heinz-Günther (1993): Aggression und Gewalt als Schulproblem - Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Schubarth, Wilfried/Melzer, Wolfgang (Hrsg.) (1993): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen. S. 115-140.

⁸⁰ Ulich (1991), S. 391.

⁸¹ Vgl. Ulich (1991), S. 391.

⁸² Vgl. Hornberg, Sabine/Lindau-Bank, Detlev/Zimmermann, Peter (1994): Gewalt in der Schule - Empirische Befunde und Deutungen. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1994): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 8. Weinheim und München. S. 355-393, hier S. 393. Künftig zitiert: Hornberg (1994); Rolff (1994).

⁸³ Niebel, Gabriele/Hanewinkel, Rainer/Ferstl, Robert (1993): Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 5. S. 775-798, hier S. 776. Künftig zitiert: Niebel (1993).

⁸⁴ Vgl. Niebel (1993), S. 777.



stark überzeichnet⁸⁵ werden, denn eine generelle Gewaltzunahme in den Schulen läßt sich durch empirische Studien nicht belegen. Nur bei einer Minderheit der Schulen kann von einer stärkeren Gewaltbelastung gesprochen werden.⁸⁶ Diese Tatsache darf aber nicht als Beruhigung verstanden werden, denn erstens fehlt es an Längsschnittstudien zu dieser Problematik, und zweitens ist das Auftreten dieses Phänomens unabhängig davon, ob es zugenommen hat oder nicht, schon aussagekräftig genug. Erschreckende 28,2 % der Schüler geben an, *Angst vor Gewalttaten* in der Schule zu haben.⁸⁷

In den Studien zur Gewaltproblematik an Schulen zeigen sich folgende für diese Arbeit interessanten Entwicklungstrends:

1. Eine generelle Gewaltzunahme an Schulen kann nicht belegt werden, aber eine Zunahme verbaler bzw. psychischer Gewalt sowie eine zunehmende Brutalität bei auftretenden Auseinandersetzungen bei einer geringeren Hemmschwelle und schnelleren Eskalationen.
2. Bei Vandalismusedikten werden keine Zunahmen berichtet, jedoch ergeben sich Hinweise auf eine relativ hohe Gleichgültigkeit gegenüber vorhandenem Vandalismus auf Seiten von Eltern und Schülern.
3. Bezüglich der Gewalt gegen Lehrer und der Gewalt gegen Schüler durch Lehrer werden vorwiegend verbale Formen beschrieben.⁸⁸

An der Spitze der Häufigkeit der Gewalterscheinungen steht die verbale und non-verbale Gewalt. Es zeigt sich also eine Verrohung des Umgangstons und ein Verächtlichmachen von Schülern und Lehrern. Die Beobachtung, daß in den Grundschulen diese Art von Gewalt wesentlicher seltener auftritt, läßt die Schlußfolgerung zu, daß es sich hier durchaus um Effekte der schulischen Sozialisation handeln kann.⁸⁹ An innerschulischen Faktoren werden u.a. als Determinanten für primäre Devianz⁹⁰ vor allem das Gefühl der Unterforderung, der Langeweile und Lärm im Unterricht angesehen. Auch eine negative Haltung zur Schule, große Distanz zu den Lehrern und geringes Interesse am Lernstoff führen zu erhöhter Gewaltbereit-

⁸⁵ Kanders (1996), S. 105.

⁸⁶ Vgl. Hornberg (1996), S. 393.

⁸⁷ Vgl. Niebel (1993), S. 790.

⁸⁸ Vgl. Niebel (1993), S. 779.

⁸⁹ Vgl. Niebel (1993), S. 793 f.

⁹⁰ Erklärungen von primärer Devianz beziehen sich auf schulstrukturelle Bedingungen, während Erklärungen sekundärer Devianz auf soziale Etikettierungsprozesse in der Schule zurückgreifen [vgl. Hornberg (1994), S. 366.].

schaft.⁹¹ Diese Feststellungen korrespondieren mit der oben aufgeführten Aussage Fromms, daß destruktive Tendenzen die Antwort auf mangelnde Möglichkeiten der kreativen Entfaltung sind. Destruktives Verhalten kann der Versuch sein, der Langeweile zu entgehen. Insofern kann deviantes Verhalten als unproduktive Antwort auf das existentielle Bedürfnis der Transzendenz verstanden werden.

Auch der Lehrer kann deviantes Verhalten zeigen. Dieses kann sich entweder als *psychische Gewalt* an den Schülern oder als nach innen gerichtete Destruktivität in Form des „*burn-out-Syndroms*“ äußern. Die psychische Gewalt der Lehrer ist wesentlich subtiler als die der Schüler. Sie zeigt sich z.B. im Sarkasmus, Zynismus, einen Schüler vor der Klasse bloßstellen u.a. Richten sich diese destruktiven Tendenzen nicht nach außen, sondern auf die eigene Person, äußert sich dies in dem „*burn-out-Syndrom*“. Beide Phänomene sind als eine *Berufskrise* zu verstehen, die sich vor allem aus der Diskrepanz zwischen der schulischen Wirklichkeit und den pädagogischen sowie fachwissenschaftlichen Vorstellungen des Lehrers ergeben. Er empfindet seine Arbeit nicht als produktiv, sondern *entfremdet* und verliert das Interesse an ihr. Als Pädagoge sieht er sich nicht in der Lage, seine Werthaltungen zu verwirklichen. Die Ziele Mündigkeit, Sach- und Sozialkompetenz, die den Kern seines Berufsverständnisses ausmachen, können oft nicht verwirklicht werden. Vielmehr dominieren kurzfristige pädagogische Perspektiven über diesen langfristigen; aufgrund anstehender, zeitlich gedrängt aufeinander folgender Klassenarbeiten beschränkt sich seine Vermittlung auf den kognitiven Bereich anstatt auf soziale Kompetenzen. Leistungsbeurteilung und Krisenmanagement bestimmen seinen Lehreralltag mehr als die individuelle Förderung der Schüler.⁹²

Als Fachwissenschaftler fühlt sich der Lehrer häufig unterfordert. Die Arbeit fordert nur einen kleinen Ausschnitt aus seinen persönlichen Kompetenzen. Sie ist bis zum kleinsten Handgriff „vereinfacht, zerstückelt, der schöpferischen und planerischen Momente beraubt“⁹³. Eine „*Jobmentalität*“⁹⁴ entsteht, die das Gegenteil eines kreativen Tätigseins zur produktiven Befriedigung des *existentiellen Bedürfnisses der Transzendenz* darstellt.

⁹¹ Vgl. Hornberg (1994), S. 364 ff.

⁹² Vgl. Weidemann, Bernd (1981): Deformiert der Lehrerberuf die Persönlichkeit? In: Gudjons/Reinert (1981), S. 127-136, hier S. 131 f. Künftig zitiert: Weidemann (1981).

⁹³ Weidemann (1981), S. 132.

⁹⁴ Ulich (1991), S. 393.



3.3.3 Die Jahrgangsklasse als bürokratische Einheit und Beziehungsmanagement

Aufgrund des *existentiellen Bedürfnisses nach Verwurzelung* muß sich jeder Mensch einer Gemeinschaft zugehörig fühlen können. Entscheidend für seine seelische Gesundheit ist dabei, daß diese durch *Solidarität* gekennzeichnet ist und ein *Wachstum* seiner Potentialitäten erlaubt (vgl. WG, S. 39 f.; GA 31 f.).

Der in Kapitel 3.1 beschriebene „Modernisierungsschub“ der Gesellschaft, der zu einem größeren Einfluß der Schule als Sozialisationsinstanz führt, hat zur Folge, daß angesichts abnehmender Straßensozialisierung die Schule der zentrale Ort für die Aufnahme von Kontakten und Gemeinschaftsbildung wird.⁹⁵

Innerhalb der Schule ist die *Bezugsgruppe* für den Großteil der Schüler ihre Klasse; zu anderen Mitschülern haben sie wenig Kontakte: Sie bewegen sich meist innerhalb einer eng begrenzten und leicht überschaubaren Gruppe von Mitschülern.⁹⁶ Erleben die Schüler ihre Klasse nun als eine wirkliche *Gemeinschaft*? Um diese Frage zu beantworten, müssen die Kriterien dargelegt werden, die zum Zusammenschluß der Klasse als formelle Gruppe führen.

Generell ist hier zu bedenken, daß die Schüler sich ihre Klasse nicht selber aussuchen dürfen. *Fremdbestimmt* werden sie mit dem ersten Schuljahr zu einer Gruppe von Schülern zusammengefügt, die sie zum Großteil nicht kennen. Nach Beendigung der Grundschulzeit wird diese Gruppe dann wieder auseinandergerissen, und die Schüler werden auf neue Gruppen verteilt. Die einzige Gemeinsamkeit als entscheidendes Kriterium zur Gruppenformierung ist während der Grundschulzeit das *Alter* der Kinder. So scheint es, als ob sich ohne das Organisationsprinzip der Jahrgangsklasse die Unterrichtung großer Schülermassen in einem öffentlichen Schulsystem nicht bewältigen lasse. Nach Beendigung der Grundschulzeit, aber auch schon in ihr durch die Wiederholung einer Klasse, wird die Einteilung der Schüler nach Lebensalter durch ihre *Leistung* korrigiert. „Die Jahrgangsklasse stellt das durchgängige Modell der Schuldifferenzierung in nahezu allen gegenwärtigen Schularten dar.“⁹⁷

⁹⁵ Vgl. Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter (1993): *Kindheit im Wandel: eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim, Basel. S. 25.

⁹⁶ Vgl. Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Rolf (1991): *Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten*. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hrsg.) (1991): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittuntersuchung*. Stuttgart. S. 115-127, hier S. 121. Künftig zitiert: Jerusalem (1991); Pekrun (1991).

⁹⁷ Hauber, Karl (1980): *Die Einteilung von Schülern*. Weinheim und Basel. S. 126. Künftig zitiert: Hauber (1980).



Die Bildung von altershomogenen Klassen beruht auf drei implizierten Annahmen, die wissenschaftlich allerdings nicht haltbar sind: auf der Annahme der *Leistungshomogenität von Jahrgangsklassen*, auf der Annahme *einheitlicher, kontinuierlicher psychischer Reifung* mit dem Lebensalter und auf der Annahme *gleichmäßiger und gleichzeitiger Entwicklung* spezifischer Fähigkeiten.⁹⁸

Die erste Annahme kann dadurch widerlegt werden, daß empirisch nachgewiesen werden kann, daß Parallelklassen ein und derselben Jahrgangsstufe sich in ihrem Leistungsniveau erheblich voneinander unterscheiden. Doch auch innerhalb der Jahrgangsklasse zeigt sich keine Leistungshomogenität, die als anstrebenwert unterstellt wird.⁹⁹

Die Annahme einheitlicher psychischer Reifung mit dem Lebensalter, die eine für alle Schüler gleiche, festgelegte Folge psychischer Entwicklung enthält, entbehrt jeder wissenschaftlichen Grundlage. Im Gegensatz zur Denkvorstellung einer einheitlich ablaufenden psychischen Entwicklung heben die Sozialwissenschaften hervor, daß „nicht ein metaphysisch-endogener Reifungsplan, sondern gesellschaftlich-institutionelle Regelmäßigkeiten“¹⁰⁰ die psychische Entwicklung bestimmen. Damit einher geht auch die Tatsache, daß die Annahme einer gleichmäßigen und gleichzeitigen Entwicklung spezifischer Fähigkeiten entwicklungspsychologisch nicht haltbar ist. Diese Annahme schlägt sich aber in einem verbindlichen Fächerkanon nieder, dessen Bewältigung am Ende des Schuljahres Voraussetzung für die Aufnahme in die nächste Jahrgangsstufe ist. Es entsteht ein rigider *Versetzungseffekt*, der „begabungstheoretisch nicht haltbar und motivationstheoretisch ineffektiv ist“¹⁰¹.

Die Jahrgangsklasse zeigt sich als eine „*bürokratische Einheit*“¹⁰², die die Einteilung von Schülern nach Lebensalter, korrigiert nach ihrer Leistung, auf der Ebene der Schuldifferenzierung vornimmt. Die Individualität des einzelnen, seine besonderen Begabungen, seine Neigungen und Interessen sind für das Klassengebilde keine verbindlichen Gesichtspunkte. Daher kann sich ein echtes Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Schülern nur unter günstigen Umständen herausbilden. Ein solches Erlebnis kann guten Schülern zuteil werden, die ihre

⁹⁸ Vgl. Haüßer (1980), S. 132.

⁹⁹ Vgl. Haüßer (1980), S. 132 ff.

¹⁰⁰ Haüßer (1980), S. 135.

¹⁰¹ Haüßer (1980), S. 136.

¹⁰² Haüßer (1980), S. 126.



Position in der Klasse als stabil empfinden. Schlechte Schüler müssen immer mit der Angst leben, aus der Klassengemeinschaft „herauszufallen“, da es unter Umständen sein kann, daß sie nicht in die nächste Jahrgangsstufe aufsteigen. Sie können die Klassengemeinschaft nicht als stabil und verlässlich erleben. Muck stellt die These auf, daß die Klasse mit ihren konstanten Beziehungen der Schüler untereinander und dem Klassenlehrer sich eng an das Vorbild der Familie anlehnt und unbewußt als solche wahrgenommen wird.

„Aber es ist eine recht seltsame Familie: nach außen hin fest gefügt, mit eigenem Raum, eigener Sitzordnung, eigenem Stundenplan, eigenen Klassenfahrten usw., nach innen jedoch unter äußerstem Konkurrenzdruck, mit strengen Regeln, nach denen z.B. jeder, der nur in zwei Fächern nicht gut genug ist, sofort aus der Familie herausfliegt: Egoismus vor Solidarität, Konkurrenz vor gegenseitiger Hilfestellung, Gesetz vor Menschlichkeit.“¹⁰³

Lehrer und Klassen müssen sich von einem „mißratenen Zögling“¹⁰⁴ trennen, wenn er nicht die entsprechenden Leistungen vollbringt. Während es von einer „normalen“ Familie erwartet wird, daß sie ihre „Problemkinder“ nicht verstößt, sondern sich bemüht, sie zu fördern und zu halten, gibt es in der Klasse immer die Möglichkeit, fallengelassen zu werden. „Da unter den heutigen Bedingungen in der Klasse eindeutig Leistung vor Beziehungsfähigkeit rangiert, ist für das Lebensgefühl der leistungsschwachen Schüler die Klasse eine schlechte Familie: Sie sind ungeliebte Kinder.“¹⁰⁵

Während sich die Möglichkeit des Herausfallens aus dem Klassenverband objektiv für alle Schüler stellt, ist darüber hinaus die subjektive Einstellung der Schüler zu ihrer Lernumwelt für das Erleben einer Gemeinschaft von Bedeutung. Hier spielt das *Unterrichtsklima* eine große Rolle. Darunter soll die subjektive „Wahrnehmung von Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Regellosigkeit“¹⁰⁶ verstanden werden. Bei der Bewertung des Schulklimas ergibt sich nach Jerusalem der Befund, daß dieses in besonderem Maße durch die Person des Lehrers bestimmt wird.¹⁰⁷ „Unterricht ist, über die inhaltliche Ebene hinaus, immer auch der Entwurf und die Herstellung einer Beziehung zu Adressaten.“¹⁰⁸ Diese Beziehung ist von

¹⁰³ Muck (1993), S. 83.

¹⁰⁴ Muck (1993), S. 83.

¹⁰⁵ Muck (1993), S. 83.

¹⁰⁶ Jerusalem (1991), S. 121.

¹⁰⁷ Vgl. Jerusalem (1991), S. 126.

¹⁰⁸ Combe, Arno (1981): Krisen im Lehrerberuf, Verarbeitungsformen und die Rolle der Sozialwissenschaften. In: Gudjons/Reinert (1981), S. 117-126, hier S. 118 f. Künftig zitiert: Combe (1981).



emotionalen und subjektiven Anteilen geprägt, die sich sowohl von Seiten des Lehrers als auch von Seiten der Schüler aus ihren lebensgeschichtlichen Erfahrungsbereichen ergeben.¹⁰⁹

Das von den Schülern wahrgenommene Lehrerverhalten erweist sich aufgrund empirischer Forschungen als wesentlicher Faktor der *Schulzufriedenheit*. „Bei negativ erlebter Schulumwelt tendieren die Schülerinnen und Schüler vor allem zu einer Funktionalisierung ihrer Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern (>>*Beziehungsmanagement*<<), bei einem günstigem Klima zeigen viele ein >>demonstratives Engagement<< gegenüber Lehrern.“¹¹⁰

Umgekehrt ist auch den Lehrern die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen für ihre Berufszufriedenheit wichtig. „Bei einer Umfrage im Kollegium stand als Kriterium für ein befriedigendes Erfolgserlebnis ein ‚*nachweisbarer Lernerfolg*‘ weit hinter dem Gefühl, ein *persönliches, partnerschaftlich-freundschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis* zu ermöglichen.“¹¹¹

Das Schulklima, das sich in erster Linie durch die Lehrer-Schüler-Beziehung konstituiert, ist diesen Ausführungen zufolge ebenfalls dafür ausschlaggebend, ob ein Schüler sich in der Klasse aufgehoben (verwurzelt) fühlt. Doch auch hier beschränkt sich diese Empfindung - ebenso wie die eingangs ausgeführte objektive Beschaffenheit der Klasse, die aufgrund des Selektionsprinzips leistungsschwache Schüler aussondert und diese somit aus der Gemeinschaft verstößt - vorwiegend auf die leistungsstarken Schüler. Leistungsstarke und konforme Schüler sind bei den meisten Lehrern am beliebtesten und werden häufig gelobt und freundlich behandelt, während für leistungsschwache und wenig konforme Schüler das Gegenteil gilt.¹¹² Daraus ergibt sich, daß bei Lehrern beliebte Schüler andere Beziehungserfahrungen machen als unbeliebte: „Beliebte Schülerinnen und Schüler erleben Lehrer deutlich positiver (weniger streng und strafend), fühlen sich sicherer und sind sich der Lehrersympathie auch bewußt. [...] Je günstiger die Lehrerbeziehung, desto höher die psychische Stabilität.“¹¹³

¹⁰⁹ Vgl. Combe (1981), S. 119-121.

¹¹⁰ Ulich (1991), S. 384.

¹¹¹ Reinert, Gert-Bodo/Heyder, Sabine (1981): Aspekte der Psychohygiene im Schulalltag oder: Seelische Gesundheit läßt sich nicht beim Hausmeister deponieren! In: Gudjons/Reinert (1981), S. 155-169, hier S. 159. Künftig zitiert: Reinert (1981).

¹¹² Vgl. Ulich (1991), S. 386 f.

¹¹³ Ulich (1991), S. 386.



Es läßt sich also festhalten, daß vorwiegend schlechte und nicht konforme Schüler in der Schule das *existentielle Bedürfnis nach Verwurzelung* nicht produktiv befriedigen können. Sie erleben die Gemeinschaft, die das Alter der Schüler als Kriterium ihrer ansonsten zufälligen Formierung auserkoren hat, nicht als solidarisch, sondern haben das Gefühl, von ihr verstoßen werden zu können. Die Beziehung zu den Lehrern erscheint ihnen funktionalisiert und wenig verläßlich. Anstatt einen *Wachstumsprozeß* zu erfahren, stagnieren Klassenwiederholer „zur Strafe“ auf der schon durchlaufenen Lernstufe. „Das »Sitzenbleiberelend« des Jahrgangsklassenprinzips liegt nicht nur im Zwang zum Wiederholen auch der erfolgreichen Fächer durch den betreffenden Schüler, sondern vor allem in der Wiederholung jener pädagogischen Prozedur gegenüber dem betreffenden Schüler, die unter Umständen eben für dessen Scheitern mitverantwortlich war.“¹¹⁴

3.3.4 Die Verhinderung des Aufbaus von Identität durch Typisierung

Ein echtes *individuelles Identitätserleben* kann nur durch eine produktive Charakterorientierung erfahren werden, indem der Mensch sich selbst als Urheber seiner Kräfte, Taten und Entscheidungen fühlt (vgl. WG, S. 58; GA IV, S. 47).

In dieser Aussage definiert Fromm die *Autonomie* als Kern von Identität. Die Identitätsentwicklung, die aufgrund lebenslanger Sozialisation als nie abgeschlossen gelten kann, stellt sich in besonderer Weise dem Adoleszenten. Nunner-Winkler stellt die These auf, daß sich in den neunziger Jahren eine Verschärfung der Identitätskrise im Jugendalter zeigt, die auf der *Instrumentalisierung* und *Verwissenschaftlichung* von Bildung basiert.¹¹⁵

Instrumentalisierung bedeutet, daß Bildung weniger als Selbstwert, sondern vielmehr stärker als Mittel zum Zweck des Statuserwerbs wahrgenommen wird. Für den Schüler hat dies zur Folge, daß die ausgeführte Tätigkeit entwertet wird, da sie als fremdbestimmt wahrgenommen wird. An die Stelle einer intrinsischen Motivation tritt eine extrinsische, d.h. anstatt die Beschäftigung mit einem Lerninhalt als lohnend zu erfahren, wird die *Belohnung* in Form der guten Note ausschlaggebend

¹¹⁴ Haüßer (1980), S. 127 f.

¹¹⁵ Vgl. Nunner-Winkler, Gertrud (1990): Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik (1990), Heft 36. S. 671-685, hier S. 671. Künftig zitiert: Nunner-Winkler (1990).



für die Beschäftigung. Experimente belegen, daß externe Belohnungen interne kooptieren, d.h. wenn Bildung erst einmal als Mittel zum Zweck wahrgenommen wird, verfestigt sich diese Einstellung und ihr Selbstwert kann nicht mehr erkannt werden.¹¹⁶

Wie schon in Kapitel 3.3.1 dargestellt, hat die *Verwissenschaftlichung* der Inhalte zur Folge, daß Schule nicht in dem Sinne bildet, als die Schüler ihr Wissen zu einem ganzheitlichen Bild vernetzen und Leitlinien für eine gute Lebensführung an die Hand bekommen. Statt dessen geht es um die Vermittlung relativ zusammenhangloser, komplex strukturierter und detailreicher Informationsmengen. Im Sinne einer relativistischen Wissenschaft, die von Fromm kritisiert wird,¹¹⁷ werden Wertorientierungen abgelehnt. Auf diese Weise stellt die Schule ihre Aufgabe der Erziehung zugunsten der bloßen Wissensvermittlung hintenan.

„Instrumentalisierung und Verwissenschaftlichung tragen dazu bei, daß Schulbesuch und Lernen [...] als bloße Mittel für Ziele wahrgenommen werden, über deren Sinnhaftigkeit selbst sozial verbindlich nichts mehr ausgesagt werden kann.“¹¹⁸

Die fehlende Sinnhaftigkeit der Inhalte hat zur Folge, daß der Schüler sie als *fremdbestimmt* wahrnimmt. Er fühlt sich nicht als Urheber seiner Kräfte, Taten und Entscheidungen, was nach Fromm Voraussetzung für eine produktive Befriedigung seines *existentiellen Bedürfnisses nach Identitätserleben* ist.

Die Tatsache, daß Lerninhalte in erster Linie in ihrer Funktion zum Erwerb für gute Noten wahrgenommen werden, hat bedeutende Auswirkungen auf das Identitätserleben von Schülern und Lehrern, da sich die Bewertung anderer Menschen sowie die eigene Selbstwahrnehmung zunehmend auf Leistungsfähigkeit und Leistungsergebnisse stützen.¹¹⁹

Der biographische Forschungsansatz kann nachzeichnen, wie sich unterschiedliche Erfahrungen, die Heranwachsende in ihrer Schullaufbahn machen, als Teile ihrer Persönlichkeit „ablagern“ und wie sich auf diese Weise Selbstbilder und Handlungstypen herausbilden. Als Ergebnis zeigt sich der von Fromm beschriebene *„Marketing Gesellschafts-Charakter“*, der sich dadurch auszeichnet, daß der

¹¹⁶ Vgl. Nunner-Winkler (1990), S. 673.

¹¹⁷ Vgl. Kapitel 2.1.

¹¹⁸ Nunner-Winkler (1990), S. 674.

¹¹⁹ Vgl. Fend, Helmut (1991): Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen. In: Pekrun (1991), S. 9-32, hier S. 24. Künftig zitiert: Fend (1991).

