

Mensch sich nicht als tätiger Urheber erfährt, sondern als Träger seiner sozio-ökonomischen Rolle: „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. 125; GA IV, S. 103)

Dementsprechend geben Befragte eines Interviews, die rückblickend ihre *Schulkarriere* reflektieren, folgendes zu Protokoll: Ein Schulversager erklärt zu allen Zeitpunkten sein Versagen als *eigene* Schuld und empfindet Reue und den Wunsch, alles noch einmal von vorn beginnen zu können. Sein „Selbstbild wird dadurch geprägt, daß er sich als Schulversager sieht - und zwar als jemand, der in der Schule berechtigterweise gescheitert ist“¹²⁰.

Ein anderer Befragter, der das Gymnasium mit hervorragenden Noten durchlaufen hat, stellt seine Sicht der Schule als eine Mischung von Schulkritik und positivem Leistungsselbstbild dar. Die Inhalte vieler Fächer kritisiert er als sinnlos und richtet sein Augenmerk auf einen möglichst guten Abiturnoten-Durchschnitt, den er durch gute Leistungen und „Taktiken“¹²¹ erwirbt. Es wird somit ein *funktionales Verhältnis* zur Schule beschrieben, die er „als eine Einrichtung erlebt, in der er mit einer gehörigen Portion Ehrgeiz zu dem gewünschten Erfolg gekommen ist“¹²². Der Befragte erwirbt in der Schule den Habitus des Erfolgreichen, den er seinen eigenen Fähigkeiten zuschreibt. Die „Arbeitsgruppe Schulforschung“ kommt mit ebenfalls qualitativ-biographischen Methoden zu ähnlichen Ergebnissen. So übernehmen nicht wenige der Hauptschüler die institutionelle Definition als „Versager“, und die „erfolgreichen“ Schüler führten ihren Erfolg dementsprechend zum erheblichen Teil auf Bedingungen zurück, die in der eigenen Person lägen, wie etwa Ehrgeiz, Fleiß oder auch Begabung.¹²³

Der Prozeß der schulischen Leistungserbringung beeinflusst wesentlich das Rollenhandeln der Schüler und Lehrer. Lernerfolg wird oft auf Kosten anderer Schüler erzielt, die weniger erfolgreich sind. Auf diese Weise sehen sich die Schüler gegenseitig als *Konkurrenten* um gute Noten an. Das bedeutet, daß sich die Schüler nicht als unverwechselbare Individuen erfahren, sondern daß nur bestimmte Verhaltensweisen oder Eigenschaften in der sozialen Interaktion isoliert aufgenommen wer-

¹²⁰ Tillmann (1995), S. 191.

¹²¹ Dieser Begriff wird weiter unten erklärt.

¹²² Tillmann (1995), S. 191.

¹²³ Vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen - Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München. S. 171. Künftig zitiert: Arbeitsgruppe Schulforschung (1980).



den. Dieser Prozeß kann als *Typisierung* bezeichnet werden, bei dem wahrgenommene Merkmale bestimmten Kategorien zugeordnet werden.¹²⁴ Solche Zuschreibungen sind immer subjektiv interpretiert, d.h. Schüler können ein Kind, das sich im Unterricht oft meldet, als „Streber“, sie können es aber auch als „klugen, begabten Schüler“ typisieren. Gleichzeitig wird durch diese Typisierung nicht nur die Handlung eines Individuums interpretiert, sondern es wird schrittweise auf seine Identität geschlossen.¹²⁵

Ebenso wie Schüler sich untereinander typisieren und somit Träger einer bestimmten Rolle werden, wie z.B. die des „Strebers“, teilen auch die Lehrer die Schüler nach Stereotypen wie „guter“ oder „schlechter Schüler“ ein. Anstatt wirklich auf Schüler einzugehen und in Gesprächen ihre Persönlichkeit kennenzulernen, greifen sie auf „pragmatische Alltagswissensbestände“¹²⁶ zurück, die ihnen im Schulalltagsgeschäft Sicherheit geben und bei der routinehaften Organisation ihres Handelns hilfreich zur Seite stehen. Die Lehrer verfügen über einen „Normalitäts- und Erwartungsfahrplan“¹²⁷, mit dem sie Schüler typisieren. Dementsprechend versucht die Mehrzahl der Schüler sich so zu verhalten, wie es der Lehrer als „Amtsautorität“¹²⁸ von ihnen erwartet. Mittel hierzu sind „*Schülertaktiken*“, die besondere Problemlösungs- und Anpassungsstrategien darstellen. „Durch den Einsatz *situationsspezifischer Taktiken* werden unerlaubte Handlungen praktisch erst möglich gemacht, indem Schüler Regeln und Anwendungen unterlaufen, Sanktionen entgehen und identitäts- und statusbedrohende Etikettierungen abwehren.“^{129,130}

¹²⁴ Vgl. Brumlik, Micha/Holtappels, Heinz-Günther (1993): MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure - interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann (1993b), S. 89-103, hier S. 95. Künftig zitiert: Brumlik (1993).

¹²⁵ An dieser Stelle kann nicht ausgeführt werden, wie sich diese Interpretationsmuster entwickeln und zu bestimmten Typisierungen werden. Der interessierte Leser sei verwiesen auf: Krappmann, Lothar (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.

¹²⁶ Brumlik (1993), S. 96.

¹²⁷ Brumlik (1993), S. 96.

¹²⁸ Geißler unterscheidet zwischen Amtsautorität und pädagogischer Autorität. Während die Amtsautorität unabhängig von den persönlichen Eigenschaften ihres Trägers auf der mit dem sachlichen Dienst gegebenen Rechtsbefugnis liegt, zeichnet sich die pädagogische Autorität gerade eben durch ihre Persönlichkeit aus, der Anerkennung entgegengebracht wird, ohne daß sie sich hierfür auf ihr Amt berufen müßte [vgl. Geißler, Erich E. (1984): Autorität. In: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1984): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München. S. 76-87, hier S. 76 f. Künftig zitiert: Geißler (1984); Flitner (1984).].

¹²⁹ Brumlik (1993), S. 97.

¹³⁰ Solche Taktiken sind vor allem die Vortäuschung von Konformität und Ablenkung von Normverstößen (z.B. Lügen, Konzentration und Mitarbeit vortäuschen) und die Anwendung illegitimer Mittel zur Einhaltung einer Norm (z.B. Mogeltechniken, Hausaufgaben abschreiben) [vgl. Brumlik (1993), S. 97.].



Auch dem Lehrer fällt es schwer, seine Identität in der Schulwirklichkeit zu behaupten. Für ihn erweist sich die Praxis als besonders konfliktträchtig, da er zwei Rollenperspektiven ausfüllen muß, die oft nur schwer miteinander vereinbar sind. Oft ist es unmöglich, die subjektive, individuelle Persönlichkeit mit der objektiven Lehrerrolle, die vielseitigen normativen Zwängen unterliegt, in Einklang zu bringen. Während sich der Lehrer seiner *Rollendiskrepanz* bewußt ist, bemerken dies die Schüler nur sehr selten. Sie sehen nur den „Lehrer“, der den Unterricht organisiert, sie unter Leistungsdruck setzt, Noten verteilt und nur für schulische Dinge ansprechbar ist.¹³¹

Es darf nicht übersehen werden, daß in der Schule nicht nur die Schüler sozialisiert werden, sondern auch die Lehrer. So hängt es von den Erfahrungen im Umgang mit den Schülern ab, wie die Lehrer sich entwickeln. Einige verstehen sich nur noch als Stoffvermittler und Informationslieferanten, andere wollen vor allem als Erzieher und Helfer der Kinder fungieren.¹³²

Aufgrund der hohen Komplexität und Heterogenität der einzelnen Tätigkeiten (Korrekturen von Klassenarbeiten, Unterrichtsvorbereitungen, Elterngespräche, Organisatorisches usw.) erfahren die Lehrer ihre Tätigkeit subjektiv als hohe Belastung. Oft haben sie das Gefühl, daß diese Belastung und ihr Arbeitseinsatz aber nicht honoriert werden, da die Öffentlichkeit Pauschalurteile abgibt, die sie als „Faulenzer der Nation“ mit einem „Halbtagsjob“ bezeichnen.¹³³

Verbunden mit Problemen, die sich aus der Kluft zwischen pädagogischen Leitzielen und Unterrichtspraxis, aus der hohen inhaltlichen Routinisierung des Lehrerhandelns und aus der mangelnden Kooperation mit anderen Kollegen ergeben, entsteht die Gefahr einer „*deformation professionnelle*“, die die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrer beeinträchtigt.¹³⁴ Ebenso wie die Schüler fühlen sie sich fremdbestimmt, von Zwängen umgeben und sehen ihre eigenen Interessen und pädagogischen Zielsetzungen hintenangestellt. Das *existentielle Bedürfnis nach Identitätserleben* kann nicht produktiv befriedigt werden.

¹³¹ Vgl. Reinert (1981), S. 156-159.

¹³² Vgl. Bauer, Karl-Oswald (1990): Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben - Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1990): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 6. Weinheim und München. S. 217-241, hier S. 231 f.

¹³³ Vgl. Reinert (1981), S. 166.

¹³⁴ Vgl. Ulich (1991), S. 392 f.



3.3.5 Die Marketing-Orientierung: Tausche Wissen gegen Note!

Welche Antwort gibt die Schule auf das *existentielle Bedürfnis nach einem Rahmen der Orientierung* und einem *Objekt der Hingabe*? Im Laufe dieses Kapitels ist deutlich geworden, daß sich die Lerninhalte für einen Großteil der Schüler sinnentleert präsentieren und sie dieses Bedürfnis nicht befriedigen können. Die Schüler lernen die Gegenstände unabhängig von ihrem aktuellen Lebensbezug, weil das Lernen an sich, also vor allem die Gedächtnisleistung belohnt wird. „Ihre *Motivation* ist nicht (oder nur selten) inhaltlich, sondern auf *Leistung* orientiert; (gute) Noten werden zum Hauptanlaß und -ziel der Lernbemühungen.“¹³⁵ Insofern kann das *Leistungsprinzip*, einhergehend mit dem Selektionsprinzip, als Rahmen der Orientierung bezeichnet werden: Durch biographische Forschungsansätze wird deutlich, daß Schüler ein sehr funktionales Verhältnis zur Schule haben. Es zeigt sich die klare Orientierung auf ein gutes Abitur, die Beschreibung der Taktiken zu seiner Erreichung sowie eine scharfe Kritik der Schule. Schule wird vornehmlich in ihrer Selektionsfunktion begriffen, also als *Verteilungsinstanz für Abschlüsse* und dem damit verbundenen Status sowie Arbeitsmarktchancen.¹³⁶

Bereits Parsons formuliert, daß die Schule ihre Selektionsfunktion nur ausüben kann, wenn ihr Leistungsprinzip von allen Beteiligten internalisiert wird. Dies beinhaltet, daß auch gerade die weniger Erfolgreichen die Überzeugung vertreten müssen, gerechterweise ausgelesen worden zu sein.¹³⁷ Sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsprojekte haben untersucht, ob und in welchem Ausmaß die Schule den Schülern eine affirmative Leistungsorientierung vermittelt. Fend kommt bei der Auswertung standardisierter Einstellungsskalen zu dem Ergebnis, daß bei den Schülern die Überzeugung herrscht, daß in dieser Gesellschaft begehrte Positionen nach dem Kriterium der individuellen Leistung vergeben werden und daß es deshalb darauf ankommt, möglichst gute Noten zu erhalten. Er zeigt auf, daß diese Leistungsorientierung besonders stark von Hauptschülern vertreten wird.¹³⁸ „Obwohl diese Schüler(innen) am ehesten zu den Verlierern des schulischen Konkurrenzkampfes zu zählen sind, sind sie von der ‚gerechten‘ Auslese in Schule und

¹³⁵ Ulich (1991), S. 388.

¹³⁶ Vgl. Tillmann (1995), S. 190 f.

¹³⁷ Vgl. Parsons, Talcott (1968): Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main. S. 179 f.

¹³⁸ Vgl. Fend, Helmut (1978): Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim. S. 229 f.



Gesellschaft besonders stark überzeugt. Die 'erfolgreichen' Gymnasiasten stehen dem hingegen eher kritisch gegenüber.¹³⁹ Die „Arbeitsgruppe Schulforschung“ kommt mit qualitativ-biographischen Methoden zu ähnlichen Ergebnissen.¹⁴⁰ Es kann also in der Tat als bewiesen angesehen werden, daß Schüler das Leistungsprinzip internalisiert haben und somit die Selektionsfunktion der Schule legitimieren.

Dieses funktionale Verhältnis spiegelt die von Fromm beschriebene „*Marketing-Orientierung*“ als den derzeit vorherrschenden *Gesellschafts-Charakter* wider. Auf dem Markt „Schule“ bieten die Schüler ihr Wissen an, das sie gegen die abstrakte Einheit „Note“ tauschen, die sie benötigen, um auf dem späteren Arbeitsmarkt agieren zu können. Das Wissen wird auf diese Weise zu einer „Ware für Zwecke“¹⁴¹. Fromm bezeichnet solch ein Lernen als an der Existenzweise des Habens orientiert.¹⁴² Dieses zeichnet sich dadurch aus, daß der Schüler einen Lerninhalt nicht zum Bestandteil seiner eigenen Gedankenwelt macht und diese nicht bereichert und erweitert, sondern nur das Ziel hat, das Gelernte möglichst genau aufzuschreiben, um es sich später einprägen zu können und eine erfolgreiche Prüfung abzulegen (vgl. HS, S. 38 f.; GA II, S. 293).

„Unser Bildungssystem ist im allgemeinen bemüht, Menschen mit Wissen als Besitz auszustatten, entsprechend etwa dem Eigentum oder dem sozialen Prestige, über das sie vermutlich im späteren Leben verfügen werden. (HS, S. 49; GA II, S. 302)

Der Lehrer selber agiert bei dem oben beschriebenen „Geschäft“ weniger als Erzieher denn als „Lehrplanvollzugsbeamter“¹⁴³, der die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen erfüllt, auf die Schulabschlußprüfung hinarbeitet und für die entsprechende Ruhe und Disziplin sorgt. Aufgrund der großen Wichtigkeit der Vergabe der Noten sichert er diese ab, indem er abprüfbares, formales Wissen und

¹³⁹ Tillmann (1995), S. 196.

¹⁴⁰ Vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung (1980), S. 171.

¹⁴¹ Wehr, Helmut (1987): Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag? Einige Möglichkeiten alternativer biophiler Schulpraxis. In: Claßen (1987a), S. 138-156, hier S. 140. Künftig zitiert: Wehr (1987).

¹⁴² In seinem Spätwerk „Haben oder Sein“ (HS; GA II, S. 269-414) entwickelt Fromm die in Kapitel 2.2.2 dargestellten Charakterorientierungen zu den Grundorientierungen „Haben“ oder „Sein“ weiter. Sie sind Modi der menschlichen Existenz und führen die in Kapitel 2.2.2 dargestellte Differenzierung in produktive und nicht-produktive Charakterorientierungen fort. Dementsprechend entspricht die Haben-Orientierung einer nicht-produktiven Charakterorientierung und die Sein-Orientierung einer produktiven Charakterorientierung. Gleichzeitig sind die Qualifizierungen „Modus des Habens“ und „Modus des Seins“ umgreifender, da sich mit ihrer Hilfe alle Ebenen der Wirklichkeit erschließen lassen. Sie stellen die letzte Abstraktion zur Wertung menschlicher Wirklichkeit dar [vgl. Funk (1978), S. 311.].

¹⁴³ Wehr (1987), S. 141.



vorzeigbare Kenntnisse zur eigenen Orientierung heranzieht: „Abfragbare Fakten sind leichter zu kontrollieren als in Gesprächen gewonnene lebensrelevante Erkenntnisse.“¹⁴⁴ Der Lehrer wird auf seine didaktischen und kustodialen Funktionen fixiert und seine genuin pädagogisch-kommunikativen Intentionen treten in den Hintergrund.

Kann das Leistungsprinzip eine adäquate Befriedigung des existentiellen Bedürfnisses nach einem *Rahmen der Orientierung* und einem *Objekt der Hingabe* darstellen? Diese Frage muß mit einem klaren „Nein“ beantwortet werden. Die Schule ist für viele Schüler kein Ort, an dem sie sich wohl fühlen. 25% der Schüler geben in einer repräsentativen Befragung an, nicht gerne zur Schule zu gehen, nur 10% haben zu ihren Lehrern großes Vertrauen, 25% glauben, daß den Lehrern die Befindlichkeit ihrer Schüler egal ist, und 40% der Befragten empfinden die Leistungsanforderungen in der Schule als zu hoch.¹⁴⁵ Je länger die Kinder zur Schule gehen, um so mehr nimmt ihre Schulfreude ab.¹⁴⁶

Dies sind Indizien dafür, daß viele Schüler kein emotional-positives Verhältnis zur Schule aufbauen können. Sie wird als ein notwendiges Übel angesehen und stellt keinen Selbstwert an sich dar. Daher kann sie das existentielle Bedürfnis nach einem Objekt der Hingabe, an das sich das Individuum emotional gebunden fühlt, nicht befriedigen. Dieses suchen sich die Jugendlichen außerhalb der Schule - im schlechtesten Falle innerhalb von radikalen Bewegungen wie etwa rechten Gruppierungen, die das Bedürfnis nach einem Objekt der Hingabe im Sinne Fromms *irrational* und *unproduktiv* befriedigen.

Doch auch das Leistungsprinzip kann keinen adäquaten Rahmen der Orientierung bieten. Aufgrund der herrschenden Unterbeschäftigung auf dem Arbeitsmarkt nimmt das Bildungssystem nur noch eine *Negativauslese* des Statusvorenhaltens vor. Zwar werden die qualifizierenden Ausbildungsabschlüsse immer notwendiger, aber gleichzeitig immer weniger hinreichend, um die erstrebten, knappen Beschäftigungspotentiale zu erreichen. Die Selektionsfunktion des Bildungssystems pervertiert sich in ihr Gegenteil: Es weist die Auszubildenden dem Arbeitsmarkt nicht mehr zu, sondern schließt nur noch einige von der Teilnahme aus.¹⁴⁷

Beck vergleicht das derzeitige Bildungssystem mit einem „Geisterbahnhof“:

¹⁴⁴ Wehr (1987), S. 140.

¹⁴⁵ Vgl. Kanders (1996), S. 27 ff.

¹⁴⁶ Vgl. Ulich (1991), S. 379.

¹⁴⁷ Vgl. Beck (1986), S. 242 ff.



„Wer verreisen will - und wer will schon zu Hause bleiben, wo das Zuhausebleiben Zukunftslosigkeit bedeutet -, muß sich in irgendwelche Warteschlangen zu den Schaltern einreihen, an denen Fahrscheine für Züge vergeben werden, die meist sowieso überfüllt sind oder nicht mehr mit der ausgezeichneten Zielrichtung abfahren. Als sei nichts geschehen, verteilen die Bildungsbeamten hinter den Fahrkartenschaltern mit großem bürokratischen Aufwand Fahrkarten ins Nirgendwohin und halten die sich vor ihnen bildenden Menschenschlangen mit der >>Drohung<< in Schach: >>Ohne Fahrkarten werdet ihr *nie* mit dem Zug fahren können!<< Und das Schlimmste ist, sie haben auch noch recht...!“¹⁴⁸

3.4 Einwand: Veränderte Lehr- und Lernformen in der Schule

Im Vorhergegangenen ist ein sehr negatives Bild schulischen Unterrichts entworfen worden: Der Lernstoff erscheint den Schülern sinnentleert und abstrakt und gibt ihnen keine Möglichkeit, ihre Lebensprobleme zu bewältigen. Langweiliger und erfahrungsarmer Unterricht führt dazu, daß die Kreativität von Schülern und Lehrern verkümmert und deviantes Verhalten entsteht. Schule wird zu einer Karriereanstalt, in der Noten und Abschlüsse eine herausragende Stellung einnehmen und für das Selbstwertgefühl der Schüler sowie die Beziehungen zwischen den Schülern und die Schüler-Lehrer-Interaktion von entscheidender Bedeutung sind. Mancher Leser wird nach der Lektüre kritisch fragen, ob dies wirklich der Unterricht der neunziger Jahre ist, der auf diese erschreckende Art und Weise beschrieben wird. Im folgenden wird anhand des Einsatzes neuer Medien und des offenen, schülerorientierten Unterrichts dargestellt, daß der Unterricht tatsächlich so abläuft, wie er im Laufe dieses Kapitels dargestellt worden ist.

„Interaktive Medien, Multimedia, Hypermedia, Telekommunikation, virtuelle Klassenzimmer und Telekooperation sind aktuelle Schlagwörter in der Bildungslandschaft. Mit ihrem Einsatz werden eine neue Qualität des Lernens und eine grundlegende veränderte Informations- und Kommunikationskultur prognostiziert.“¹⁴⁹

Daß diese neue Qualität des Lernens eine wünschenswerte ist, wird als gegeben vorausgesetzt. In einem Berliner Memorandum heißt es selbstbewußt: „Aktiver lernen: Multimedia für eine bessere Bildung.“¹⁵⁰

¹⁴⁸ Beck (1986), S. 238.

¹⁴⁹ Schulz-Zander, Renate (1995): Multimedia und Telekommunikation. In: Rolff (1995), S. 355-373, hier S. 355. Künftig zitiert: Schulz-Zander (1995).

¹⁵⁰ Schulz-Zander (1995), S. 356.



Es wird hier die Gefahr übersehen, daß der Einsatz hypermedialer und telekommunikativer Lernumgebungen zu einem *Verlust an authentischen Erfahrungen* und *sozialem Lernen* führen kann.¹⁵¹

Der Einsatz von Computern im Unterricht hat zwar den gewünschten Effekt, daß der Lernende eine größere Aktivität an den Tag legen muß, doch diese steht einem kreativen Tätigsein, wie Fromm es fordert, kraß entgegen. Das Lernen ist entfremdet, da Wissen hier nichts mehr mit Qualität zu tun hat, sondern mit Information gleichgesetzt wird. Der Computer ermöglicht eine „Flucht aus dem Denken in die Algorithmisierung, aus dem Wissen in die abrufbare Information, aus der Wirklichkeit in die Graphik der Bildschirme, aus Erlebnis und Tat in das Drücken von Befehlstasten, aus Verantwortung in Automatik“¹⁵².

Fromm bezeichnet den Drang vieler Menschen, alles Lebendige in Mechanisches umzuwandeln, so daß es zu einer Vergötterung der Technik kommt, als „*nekrophile Charakterorientierung*“¹⁵³. Diese fühlt sich von allem Mechanischen angezogen, das berechenbar, kalkulierbar und manipulierbar ist und Kreatürliches und Spontanes ersetzt. Im Gefühl, Apparate und Automaten benutzen zu können, erlebt die nekrophile Charakterorientierung seine menschlichen Potentialitäten in reduzierter und pervertierter Form. Die Benutzung der technischen Geräte wird „[...] zum Ersatz für das Interesse am Leben und für die Ausübung all der reichen Funktionen [...], mit denen ein menschliches Wesen ausgestattet ist“ (AD, S. 386; GA VII, S. 311).

Es muß also davor gewarnt werden, die Hoffnung zu hegen, daß der Einsatz von Multimedia zu besseren schulischen Lehr- und Lernprozessen führt. In ihnen offenbart sich eine *entfremdete* Form des Lernens, die nach Fromm zu einer Ausbildung einer nekrophilen Charakterstruktur führen kann. Es ist von Hentig zuzustimmen, der sagt:

- „- Alles, was man pädagogisch erreichen will, erreicht man besser ohne den Computer.
- Alles, was man pädagogisch vermeiden will, vermeidet man besser ohne ihn.
- Alle Dummheiten, die die Schule macht, macht sie mit ihm verstärkt.
- Das, was man nur an und mit dem Computer lernen kann, ist herzlich wenig und kann kurz vor der Entlassung in die Arbeitswelt (zu der auch die Hochschule gehört) realistischer und wirksamer absolviert werden.“¹⁵⁴

¹⁵¹ Vgl. Schulz-Zander (1995), S. 361.

¹⁵² Hentig (1993), S. 62.

¹⁵³ Vgl. Kapitel 2.2.2.

¹⁵⁴ Hentig (1993), S. 62.



Seit Jahren ist in den Lehrplänen verankert, daß Schule sowohl einen Unterrichts- als auch einen Erziehungsauftrag beinhaltet. In der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen sollen diese beiden Zielfelder durch die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung und durch Hilfestellungen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung erreicht werden. Neben der Wissenschaftspropädeutik ist die Handlungspropädeutik didaktisches Prinzip.¹⁵⁵ In der Sekundarstufe I werden als Prinzipien des Lehrens und Lernens neben der Wissenschafts- die *Schülerorientierung* genannt.

„Zu einem schülerorientierten Lernprozeß gehört es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, zunehmend an der Planung des Unterrichts mitzuwirken und Schulleben mitzugestalten. Unterricht ist kein linearer, vom Lehrenden zum Lernenden verlaufender Prozeß; er stellt vielmehr ein komplexes, interdependentes Geschehen dar. Urteilsfähigkeit, Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit können nur erreicht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die hierzu erforderlichen Einstellungen und Haltungen als Partnerinnen und Partner im schulischen Leben erfahren.“¹⁵⁶

Wie werden die schülerorientierten, offenen Lernformen in die Tat umgesetzt? Mit Sicherheit gibt es engagierte Lehrer, die Möglichkeiten gefunden haben, diese zu praktizieren. Forschungsberichte heben jedoch hervor, daß offene Lernformen vor allem in bestimmten Unterrichtsphasen wie Projektwochen durchgeführt werden, für die die übliche Struktur schulischer Propädeutik (Fachunterricht, die Klasse als Lernraum, die Einteilung der Zeit in Unterrichtseinheiten) aufgehoben wird. Zudem erfolgen derartige Phasen in jenen Zeiträumen des Schuljahres, in denen die üblichen Notwendigkeiten der Reproduktionsarbeit bereits abgeschlossen sind, wie etwa nach Abschluß der Notenkonferenzen.¹⁵⁷ Daraus ergibt sich, daß schülerorientiertes Lernen als ein „Anhängsel“ bewertet wird, das nicht als „normaler“ Unterricht angesehen, sondern nur dann praktiziert wird, wenn der übliche Unterricht aufgehoben ist. So sind die „üblichen, normalen“ Lernformen auch meist diejenigen, die benotet werden. Die Tendenz des Rückzugs in die Beurteilung reproduzierten Wissens, da bezüglich der Bewertung von Schülerleistungen im Rahmen offener Unterrichtsformen eine große Unsicherheit herrscht, wird als „Backwash-Effekt“ bezeichnet. Im Sinne dieses Effektes werden von Lehrern „jene Unterrichtsphasen nicht oder kaum wahr- bzw. ernst genommen, die dem Sozialen Ler-

¹⁵⁵ Vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1992): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft. Düsseldorf. S. 14 ff.

¹⁵⁶ Kultusministerium des Landes Nordrhein Westfalen (1993): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen: Deutsch. Düsseldorf. S. 19.

¹⁵⁷ Vgl. Schratz (1995), S. 276 f.



nen, der Persönlichkeitsentwicklung und der Förderung der Selbstsicherheit, des Urteilsvermögens und der kommunikativen Kompetenzen dienen, d.h. all jene Phasen, die den übergeordneten Zielvorstellungen bzw. fächerübergreifenden, ganzheitlichen Unterrichtsprinzipien zuzurechnen sind.“¹⁵⁸ Diese haben als Prüfungsinhalte keine oder höchstens marginale Relevanz.

„Werden im Mathematikunterricht beispielsweise Übungsaufgaben im Sinne forschenden Lernens in Form einer Gruppenarbeit durchgeführt, [...] ist der Lehrer bzw. die Lehrerin gezwungen, die Klassenarbeit als „Einzelprüfung“ durchzuführen, um gesetzeskonform zu agieren.“¹⁵⁹

Auf diese Weise wird deutlich, wie sehr die „*Marketing-Orientierung*“ im Schulsystem und den Köpfen der Menschen verankert ist: Veränderte, progressive Lehr- und Lernformen, wie etwa Freiarbeit oder Wochenplanarbeit, die Zusammenstellung altersgemischter Gruppen, fächerübergreifende Arbeitsweisen, handlungsorientierter Unterricht und Projektunterricht werden zwar praktiziert, aber sie werden meist auf die „Auszeiten“¹⁶⁰ des Schuljahres beschränkt, so daß keine strukturellen Veränderungen in der schulischen Propädeutik, in der Art, wie im täglichen Unterricht gelehrt und gelernt wird, erreicht werden. Das Leistungsprinzip, das sich auf reproduziertes Wissen stützt, ist so sehr in den Köpfen der Pädagogen und Schüler verankert, daß diese veränderten Lernformen in dem derzeitigen Schulsystem keine Chance haben, zur „*Normalität*“ zu werden. Die Einführung progressiver Lehr- und Lernformen als innere Reform in einem verkrusteten Bildungssystem, das seine Legitimation auf methodisch angeleitetem Lernen stützt, können wenig bewirken. Statt dessen muß es zur Schaffung einer neuen *Lernkultur* kommen.

3.5 Fazit: Seelische Krankheit als Folge einer Schule der „*Pathologie der Normalität*“

Die Kritik schulischer Lehr- und Lernprozesse zeigt, daß es berechtigt ist, die Schule als eine *institutionalisierte psychische Agentur der Gesellschaft* zu bezeichnen. Es ergeben sich Analogien zwischen der in Kapitel 2.3 dargestellten institutionellen Struktur des Wirtschaftssystems und der des Schulwesens, die zur Ausformung des derzeit vorherrschenden *Marketing Gesellschafts-Charakters* führen. Ebenso wie die Produktionsweise des Kapitalismus sich durch den Prozeß

¹⁵⁸ Schratz (1995), S. 283.

¹⁵⁹ Schratz (1995), S. 283.

¹⁶⁰ Schratz (1995), S. 277.



der *Abstraktion* auszeichnet, der dazu führt, daß der Mensch von sich selbst, von anderen Menschen und Dingen *entfremdet* ist, spiegelt sich dieser Prozeß im schulischen Lehren und Lernen wider. Auch in der Schule bildet sich ein *Markt* heraus, auf dem Schüler und Lehrer nach den Gesetzen von *Angebot und Nachfrage* agieren. Ziel des Schülers ist es, sich gewinnbringend auf diesem Markt zu verkaufen. Die Lehrer bieten ihm gute Noten für entsprechende Leistungen. Diese werden durch ein *funktionales Verhältnis* zur Schule erreicht: der Schüler muß sich konform verhalten, reproduziertes Wissen liefern und Taktiken anwenden, um zu dem gewünschten Erfolg zu kommen. Seine Individualität, seine Interessen und Lebensprobleme werden hintenan gestellt.

Auf der Grundlage seines *normativen Humanismus* stellt Fromm Kriterien zur Bestimmung von seelischer Gesundheit und Krankheit auf. Diese gründen sich auf seiner anthropologischen Prämisse, daß es *existentielle Bedürfnisse* gibt, die sich jedem Menschen stellen und die er je nach den gesellschaftlichen Bedingungen entweder *produktiv* oder *unproduktiv* befriedigen kann. Genauso wie Fromm darstellt, daß die kapitalistische Gesellschaft die existentiellen Bedürfnisse des Menschen unproduktiv befriedigt, zeigt sich bei der Kritik der schulischen Lehr- und Lernprozesse, daß auch die Schulwirklichkeit die existentiellen Bedürfnisse von Schülern und Lehrern überwiegend unproduktiv befriedigt.

Das *existentielle Bedürfnis nach Bezogenheit* wird unproduktiv durch Lerninhalte befriedigt, die die außerschulischen Lebenszusammenhänge und Interessen der Schüler ausgrenzen. Daher distanzieren sich die Schüler von ihnen, und es kommt nur zu einem rein *intelligenzmäßigen Erfassen* der Gegenstände. Die von Fromm angesprochene *Entfremdung des Denkens und der Wissenschaft* offenbart sich, da die Schüler den Lerninhalten indifferent gegenüberstehen, anstatt von ihnen betroffen zu sein und Anteilnahme zu zeigen. Auch die Lehrer können ein solches Lernen nicht als sinnvoll und fruchtbar erfahren und stellen ihren Erziehungsauftrag zugunsten der reinen Vermittlung von Wissen hintenan. Die konsequente Folge ist, daß das *existentielle Bedürfnis nach Transzendenz* nicht produktiv durch Kreativität, sondern *destruktiv* durch *deviantes Verhalten* befriedigt wird. Vor allem das Gefühl der *Langeweile*, das sich aus den als sinnlos empfundenen Lerninhalten ergibt, ist ausschlaggebend für Destruktivität, die sich entweder in kleinen, alltäglichen Normverstößen wie Unterrichtsstörungen oder als gewalttätiges Verhalten zeigt. Bei dem Lehrer äußert sich die unproduktive Befriedigung des existentiellen



Bedürfnisses nach Transzendenz entweder in *psychischer Gewalt* seinen Schülern gegenüber oder als nach innen gerichtete Destruktivität in Form des „*burn-out-Syndroms*“.

Das *existentielle Bedürfnis nach Verwurzelung* kann in der Schule meist nicht produktiv befriedigt werden. Die *Jahrgangsklasse* als oft einzige Bezugsgruppe der Schüler angesichts abnehmender Straßensozialisation ist mehr eine *bürokratische Einheit* denn eine verlässliche Gemeinschaft, in der die Persönlichkeit des einzelnen zählt. Schlechte Schüler müssen Angst haben, aus der Gemeinschaft „verstoßen“ zu werden. Oft wird die Beziehung zwischen den Lehrern und Schülern und den Schülern untereinander als *Beziehungsmanagement* funktionalisiert und ein echtes Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht nicht. Die Schüler und Lehrer nehmen sich meist nicht in ihrer ganzen Persönlichkeit wahr, so daß das *existentielle Bedürfnis nach Identitätserleben* unproduktiv durch *Typisierung* befriedigt wird. Auch ihre eigene Selbstwahrnehmung gründen die Schüler zum großen Teil auf ihren Leistungsergebnissen in der Schule. Anstatt echter individueller Identität entsteht eine *Herden-Identität*.

Die Lehrer sehen sich in der Schule rechtlichen und bürokratischen Zwängen ausgesetzt, so daß es ihnen oft unmöglich ist, ihre eigene individuelle Persönlichkeit mit der objektiven Lehrerrolle in Einklang zu bringen. Die Gefahr einer „*deformation professionelle*“ entsteht.

Das *existentielle Bedürfnis nach einem Rahmen der Orientierung* wird unproduktiv durch das *Leistungsprinzip* befriedigt. Die daraus resultierende Selektion wird teilweise als gerecht empfunden, teilweise kritisiert. Generell bleibt das Leistungsprinzip aber unhinterfragt und pervertiert sich doch gerade angesichts wachsender Arbeitslosigkeit in sein Gegenteil, indem Schulabschlüsse die Auszubildenden dem Arbeitsmarkt nicht mehr zuweisen, sondern nur noch einige von der Teilnahme ausschließen.

Es zeigen sich in der Schule keine Möglichkeiten, das *existentielle Bedürfnis nach einem Objekt der Hingabe* zu befriedigen, da viele Schüler kein emotional-positives Verhältnis zu ihr haben.

Auch *veränderte Lehr- und Lernformen* in Form des Einsatzes von Multimedia und offenem, schülerorientiertem Unterricht, sind kaum in der Lage, die hier beschriebene Schulkultur zu durchbrechen. Schülerorientierter Unterricht wird als ein „Anhängsel“ geahndet und meist nur durchgeführt, wenn der übliche Unterricht



aufgehoben wird. Die *Normalität* ist der Unterricht, so wie er in diesem Kapitel dargestellt worden ist. Und hierbei handelt es sich im Sinne Fromms um eine „*Pathologie der Normalität*“, da auf der Grundlage der Frommschen Anthropologie aufgezeigt worden ist, daß die derzeitige Lernkultur eine *unproduktive* und damit *pathologische* Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse des Menschen darstellt. Daraus ergibt sich, daß die Schule als eine institutionalisierte psychische Agentur der Gesellschaft bei Schülern und Lehrern *unproduktive Charakterorientierungen* herausbildet, in denen sich der derzeitig vorherrschende *pathologische Marketing Gesellschafts-Charakter* offenbart. Daher läßt sich keine andere Schlußfolgerung ableiten als die, in aller Schärfe und Härte sagen zu müssen, daß *die derzeitige Schule seelisch krank* macht. Sie ist Ausdruck einer *Sozialpathologie*, in der alle Beteiligten mit einem Defekt leben, ohne diesen als einen solchen zu erkennen, da er die *Normalität* ist.¹⁶¹ Dieser Defekt gründet sich in dem zur Tugend erhobenen *Leistungsprinzip* der Schule, durch das Schüler und Lehrer Schule und sich selbst als entfremdet erleben, durch das Lerninhalte abstrakt und sinnlos, Wissen zu dem Zweck des Abschlusses reduziert wird und durch das der Aufbau von individueller Identität und echter Gemeinschaft verhindert wird. „Genau darin, nämlich in der Forderung und Förderung einer abstrakten, eben inhaltsunabhängigen, Leistungsbereitschaft, liegt der wahrscheinlich wichtigste Sozialisierungseffekt der Schule.“¹⁶² Diese abstrakte Leistungsbereitschaft macht den Kern unseres kapitalistischen Wirtschaftssystems aus, das das Engagement und die Kräfte der Menschen in alle möglichen Bereiche lenkt, nur nicht dahin, wo sie dringend zum Einsatz kommen müßten: zum Wohle und zur seelischen Gesundheit des Menschen. Es muß Aufgabe der Schule sein, zur seelischen Gesundheit der Schüler und Lehrer beizutragen. Um dies verwirklichen zu können, können innere Reformen in Form von veränderten Lehr- und Lernprozessen wenig ausrichten, wie in Kapitel 3.4 deutlich geworden ist. Statt dessen muß man die Schule im Sinne Hentigs „neu denken“¹⁶³. Den Beitrag, den Fromm hierzu liefern kann, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

¹⁶¹ Vgl. Kapitel 2.3.1.

¹⁶² Ulich (1991), S. 388.

¹⁶³ Hentig (1993), S. 78.



4 Fromms biophile Ethik als Grundlage für produktive Lehr- und Lernprozesse in der Schule

4.1 Seelische Gesundheit als Ziel von Erziehung

„Die *biophile Ethik* hat ihr eigenes Prinzip des Guten und Bösen. Gut ist alles, was dem Leben dient; böse ist alles, was dem Tod dient. Gut ist die Ehrfurcht vor dem Leben, alles, was dem Leben, dem Wachstum, der Entfaltung förderlich ist. Böse ist alles, was Leben erstickt, einengt und alles, was es zerstückelt.“ (AD, S. 411; GA VII, S. 331)

Im Zentrum der biophilen Ethik steht der Mensch, dessen Möglichkeiten zur Entfaltung gebracht werden sollen. Deshalb ist die *liebevolle Sorge* um das Wachsen des Lebendigen ein allgemeines Prinzip der biophilen Ethik. Leben und Tod meinen in diesem Zusammenhang nicht einen biologischen Zustand, sondern haben einen *qualitativen* Sinn, indem die Art des Verhaltens, der Einstellung zur Welt ausgedrückt wird:

„Mit Leben und Tod meine ich keinen biologischen Zustand, sondern einen Zustand des Seins, in dem die Art der Beziehung zur Welt zum Ausdruck kommt. Leben bedeutet ständige Veränderung, immerwährende Geburt. Tod bedeutet Aufhören des Wachsens, Verknöcherung, Wiederholung.“ (JL, S. 160; GA IX, S. 152)

Das menschliche Leben ist demzufolge mehr als ein biologisches Wachsen; vielmehr ist der *Habitus*, der dem Leben gegenüber eingenommen wird, von Bedeutung. Ziel ist die Liebe zum „Leben in all seinen Manifestationen“ (HS, S. 163; GA II, S. 391): „Die Biophilie ist die leidenschaftliche Liebe zum Leben und allem Lebendigen; sie ist der Wunsch, das Wachstum zu fördern, ob es sich nun um einen Menschen, eine Pflanze, eine Idee oder eine soziale Gruppe handelt.“ (AD, S. 411; GA VII, S. 331)

Menschliches Wachstum kann nur gelingen, wenn es von der Liebe zum Leben begleitet wird. Daraus ergibt sich, daß die Biophilie zwei wichtige Komponenten enthält: „Sie ist einmal die liebevolle Sorge um das Wachsen eines *anderen*; und sie ermöglicht zweitens so erst das Wachsen eines *Selbst*.“¹⁶⁴

Es geht also nicht um das eigene Wachsen und Sich-Entfalten im Sinne des heute modernen und vielfach egoistische Interessen verschleiern den Begriffs der

¹⁶⁴ Huschke-Rhein, Rolf (1987): Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung. In: Claßen (1987a), S. 43-60, hier S. 48.



„Selbstverwirklichung“, sondern die Biophilie ist eine innere *Haltung*, die sich selbst und anderen gegenüber eingenommen wird.

Aus Fromms biophiler Ethik ergibt sich eine *normative Orientierungsgrundlage* für Erziehungsprozesse: Erziehung im Sinne der biophilen Ethik ist eine „Erziehung zum Lebendigsein“ (GA IX, S. 419). Sie soll Hilfen geben, gemäß der eigenen Natur zu wachsen. Daher ist Erziehung „identisch mit der Hilfe, die man einem Kind gibt, damit es seine Möglichkeiten entfalten kann“ (PE, S. 161; GA II, S. 131). Diese auf den ersten Blick banal klingende Aussage Fromms beinhaltet seine fundamentale anthropologische Prämisse, wie sie in Kapitel 2.2.2 dargestellt worden ist: die Biophilie als Grundhaltung einer produktiven Charakterorientierung ist in der menschlichen Natur gegenüber der unproduktiven, pathologischen Charakterorientierung *primär* verankert. Unter geeigneten gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt sich diese, da sie potentiell vorhanden ist. Daher soll nach Fromm Erziehung in dem seines Erachtens ursprünglichen Sinne verstanden werden, nämlich analog dem „lateinischen e-ducere, was wörtlich soviel bedeutet wie ‚herausführen‘ oder ‚etwas herausbringen, was potentiell bereits vorhanden ist‘“ (PE, S. 161; GA II, S. 131).

Hier zeigt sich, daß Fromm einen großen Glauben an die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes hegt. Sein Glaube daran, daß das Kind aus sich selbst heraus wächst, steht in enger Beziehung zu reformpädagogischen Vorstellungen, auf die sich Fromm auch explizit bezieht, indem er auf Maria Montessori verweist (vgl. PN, S. 146):

„Das Kind lernt, ohne daß Zwang ausgeübt wird, indem an seine Neugier und seine spontanen Bedürfnisse appelliert und auf diese Weise sein Interesse an der Umwelt geweckt wird. Diese Einstellung kennzeichnet den Beginn der fortschrittlichen Erziehung - ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der Menschheit.“ (GA IX, S. 409)

Er wendet sich gegen alle pädagogischen Maßnahmen, die nicht von diesem Glauben getragen werden, sondern statt dessen von dem „Axiom der angeborenen Faulheit des Menschen“ (PN, S. 145) ausgehen. Diese Vorstellung besagt, daß die Aktivität des Kindes durch extrinsische Reize in Form von Belohnung und Strafe hervorgerufen werden müsse, da der Mensch von Natur aus indolent, faul und passiv sei. Fromm widerlegt die Gültigkeit dieses Axioms (vgl. PN, S. 159-197) und bezeichnet pädagogische Maßnahmen, die auf ihm gründen nicht als Erziehung, sondern als *Manipulation*:

„Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation. Ihr fehlt der Glaube an das Reifen der kindlichen Möglichkeiten. Sie beruht auf der Überzeugung,



daß aus einem Kind nur dann etwas Rechtes werden kann, wenn die Erwachsenen ihm das aufpfropfen, was erwünscht ist, und ihm das abstutzen, was unerwünscht zu sein scheint. An einen Roboter braucht man nicht zu glauben, denn in ihm ist kein Leben.“ (PE, S. 161; GA II, S. 131)

Auf der Grundlage der biophilen Ethik ist es die Intention Fromms, zu seelischer Gesundheit zu erziehen. Diese ist „gleichbedeutend mit der Entwicklung einer *produktiven Orientierung*, mit der Fähigkeit, die Welt zu erfassen - im Bereich des Gefühls durch seine *Liebe*, im Bereich des Denkens durch seine kritische und phantasiereiche *Vernunft* und im Bereich des Handelns durch seine *schöpferische Arbeit* und durch *Kunst*.“ (GA VIII, S. 20)

Im folgenden wird dargestellt, daß sich der biophile Habitus durch den pädagogischen Bezug konstituiert.

4.2 Die Biophilie als dialogisches Verhältnis

4.2.1 Die pädagogische Liebe des Lehrers

„Ich weiß nicht, was uns stärker in Anspruch nahm und bedeutsamer für uns wurde, die Beschäftigung mit den uns vorgetragenen Wissenschaften oder die mit den Persönlichkeiten unserer Lehrer.“¹⁶⁵

Mancher Erwachsener wird diese von Freud angesprochene langfristige Wirkung bestätigen, die von den Persönlichkeiten seiner Lehrer ausging. Während vieles vom Stoff längst verblaßt ist, stehen doch die meisten Lehrer noch lebendig vor uns und rufen bestimmte Gefühle hervor. Nicht nur Fragen der Inhalte und Vermittlungsformen, sondern die handelnden Personen bestimmen maßgeblich die Schulwirklichkeit: „Die Frage nach der Person des Lehrers und des Schülers, die Frage danach, was sie miteinander oder gegeneinander als Personen machen, entscheidet aber letztendlich darüber, was sie einander bewirken.“¹⁶⁶

Die Erziehungswissenschaft und Sozialisationsforschung zeigen zunehmend Interesse an der Erforschung dieser subjektiven Erfahrungsebene. Fend stellt dar, daß

¹⁶⁵ Sigmund Freud zitiert nach Gudjons, Herbert (1981): Berufsbezogene Selbsterfahrung als Möglichkeit zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. In: Gudjons/Reinert (1981), S. 181-192, hier S. 181.

¹⁶⁶ Brück, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler: zur Problematik der verbliebenen Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Reinbek bei Hamburg. S. 10. Künftig zitiert: Brück (1978).



Forschungen zur „Qualität von Schule“, die nach Bedingungen einer wünschenswerten pädagogischen Kultur an Schulen suchen, zu dem Ergebnis kommen, daß das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern vor allem durch das *pädagogische Weltbild* der Lehrer und dem daraus resultierenden „*Geist*“, mit dem sie Probleme zu meistern versuchen, beeinflußt wird: Die Entstehung eines vertrauensvollen, emotional-stützenden Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrern oder einer feindseligen Beziehung werde maßgeblich dadurch bestimmt, „ob sie [die Lehrer, S.F.] in pädagogisch optimistischer und respektvoller Weise den Schülern begegnen oder eher in feindlich abwehrender, vor allem die formellen schulischen Machtmöglichkeiten der Notengebung betonenden Haltung“¹⁶⁷.

Auch Fromm ist der Meinung, daß die Einstellungen des Erziehers den pädagogischen Bezug wesentlich bestimmen. Er kritisiert, daß in den Schulen der pädagogische Bezug oft auf reine Wissensvermittlung reduziert wird und macht deutlich, daß die Wirkung des Lehrers als *Person* vernachlässigt wird:

„Über die Vermittlung von Wissen geht uns jene Art zu lehren verloren, die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die einfache Gegenwart eines liebenden Menschen. [...] Auch der Lehrer hatte nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern er sollte bestimmte Haltungen lehren.“ (KL, S. 176; GA IX, S. 508 f.)

Die Grundorientierung des Erziehers bestimmt den pädagogischen Bezug. Ist dieser von einer biophilen Grundorientierung geprägt, so fördert er eine produktive Charakterorientierung des Educanden und erzieht der Intention Fromms entsprechend zu seelischer Gesundheit; ist der Erzieher jedoch von einer nekrophilen Grundorientierung geprägt, fördert er die unproduktive Charakterorientierung seines Educanden, und es kommt zu seelischer Krankheit:

„Die Liebe zum Lebendigen ist ebenso ansteckend wie die Liebe zum Toten. Sie teilt sich ohne Worte und Erklärungen mit. [...] Sie kommt mehr in Gesten als in Ideen zum Ausdruck, mehr im Ton der Stimme als in Worten. Man spürt sie in der gesamten Atmosphäre eines Menschen oder einer Gruppe und nicht an bestimmten Prinzipien und Regeln, nach denen sie ihr Leben gestalten.“ (SM, S. 51; GA II, S. 190)

Zur Verwirklichung der Intention Fromms, zu seelischer Gesundheit zu erziehen, ist es also entscheidend, daß ein Kind „mit Menschen zusammenlebt, die das Leben lieben“ (SM, S. 51; GA II, S. 190). Die Erziehungsmethoden, die angewendet werden, sind demgegenüber von geringerer Bedeutung. Daraus ergibt sich, daß

¹⁶⁷ Fend (1991), S. 28 f.



eine Erzieherfähigkeit im Sinne Fromms sich nicht primär in einer *Theorie* über Erziehung, sondern im *gelebten Selbst* des Erziehers verwirklichen läßt. Zu seelischer Gesundheit können nur solche Menschen erziehen, die eine überwiegend lebensbejahende, seinsorientierte Einstellung haben.

Es soll deutlich geworden sein, daß Fromm der Person des Erziehers eine große Bedeutung zum Gelingen des pädagogischen Bezugs zumißt. Diese Tatsache darf aber nicht zu der Schlußfolgerung verleiten, daß der Lehrer *einseitig* den pädagogischen Bezug bestimmen kann. Der Erziehungsprozeß vollzieht sich nach Fromm nach dem Prinzip des *Dialogischen*. Ein seelisch gesunder Schüler kann nicht einfach „hergestellt, gemacht“ werden, sondern der Lehrer kann ihm nur Hilfen geben, sich selber zu einem biophilen Menschen zu entwickeln. Grundlage hierfür ist nach Fromm die *pädagogische Liebe* des Lehrers. In Kapitel 4.1 ist herausgestellt worden, daß die Biophilie als die „Liebe zum Leben“ in erster Linie nicht das *eigene* Wachstum im Auge hat, sondern durch die liebevolle Sorge um das Wachsen eines *anderen* erst das eigene Wachsen ermöglicht. Dementsprechend bedeutet ein pädagogisches Grundverhältnis, das von der Biophilie geprägt ist, daß „der andere wachsen und sich entfalten kann. [...] Ich will, daß der geliebte andere um seiner selbst willen und auf seine eigene Weise wächst und sich entfaltet“ (KL, S. 50; GA IX, S. 456). Diese Aussage beinhaltet, daß der Erzieher den Educanden nicht für seine Zwecke vereinnahmen darf, sondern daß er ihn umgekehrt zu immer mehr Selbständigkeit und Unabhängigkeit erziehen muß. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, der pädagogische Bezug, ist also auf seine *Ablösung* aus. Der Erzieher hilft dem Educanden im Sinne Fromms biophiler Ethik seine produktive Kräfte, die in ihm schlummern, zu wecken, um nach und nach den pädagogischen Bezug zu lösen, „damit sich der Heranwachsende selbst in seinem Eigensein entdeckt und dann zur Aufnahme neuer und dauerhafter Beziehungen zu anderen Menschen befreit wird“¹⁶⁸. Die pädagogische Liebe ist das Mittel, den Educanden zu sich selbst zu führen und ihn auf die eigenen Wege seines Lebens zu weisen.

Der von Liebe getragene pädagogische Bezug hat die Mündigkeit des Heranwachsenden zum Ziele. Erneut zeigen sich hier Gemeinsamkeiten der Frommschen Gedanken mit reformpädagogischen Vorstellungen. Kerschensteiner definiert die pä-

¹⁶⁸ Birkenbeil, Edward J. (1987): Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung. In: Claßen (1987a), S. 76-92, hier S. 86.



dagogische Liebe als „die Liebe zum geistigen Wert des werdenden Menschen“¹⁶⁹. Diese Definition korrespondiert mit der folgenden Frommschen Aussage: „*Liebe ist die Vereinigung mit einem anderen Menschen oder Ding außerhalb seiner Selbst unter der Bedingung, daß die Gesondertheit und Integrität des eigenen Selbst bewahrt bleibt.*“ (WG, S. 34; GA IV, S. 26 f.) Das eigene Selbst steht nicht nur dem Erzieher zu, sondern auch dem Educanden. Daher umfaßt die pädagogische Liebe nicht nur *Fürsorge* und *Verantwortungsgefühl*, sondern auch *Achtung* und *Respekt* vor der Eigenständigkeit des Kindes als „werdendem Menschen“.

In dem Grundsatz der biophilen Ethik, der besagt, daß die liebevolle Sorge um das Wachsen des anderen das eigene Wachsen ermöglicht, zeigt sich das Prinzip des **Dialogischen**. Buber, der das erzieherische Verhältnis als ein „rein dialogisches“¹⁷⁰ interpretiert, sagt, daß humane Begegnung nur zwischen einem „Ich“ und einem „Du“ möglich ist. Solange der Mensch sich dem anderen gegenüber nicht wie zu einem „Du“, sondern nur wie zu einem „Es“ verhalte, um dieses „Es“ zu behandeln oder für ideologische Zwecke zu gebrauchen, verfehle er dessen Menschsein. Das Ziel von Erziehung und Bildung besteht für Buber darin, daß die Begegnung zwischen Lehrer und Schüler sich als pädagogischer Dialog vollzieht, indem beide als „Ich“ und „Du“ aufeinander bezogen sind. Solange der Lehrer vor seinen Schülern monologisiert und sich nicht darum kümmert, ob er diese mit seinen Worten erreiche, komme es zu keiner Begegnung zwischen „Ich“ und „Du“.¹⁷¹ Erst wenn beide sich aufeinander beziehen unter Wahrung der eigenen Integrität, können sie an der Begegnung im Sinne Fromms „wachsen“. Nicht nur der Lehrer verhilft dem Schüler zu Wachstum, sondern er selber wächst durch die liebevolle Fürsorge ebenfalls. Wenn sich der Lehrer seinem Schüler gegenüber wie zu einem „Es“ verhält, kommt es zu einer bevormundeten Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer. Sieht der Erzieher aber in dem Heranwachsenden das „Du“, dann hat er das Ziel, den Educanden zur Mündigkeit zu erziehen und beschränkt den pädagogischen Bezug von vornherein auf einen bestimmten Zeitraum.

¹⁶⁹ Kerschensteiner, Georg (1969): Der Lehrer als Erzieher. In: Gerner, Berthold (Hrsg.) (1969): Der Lehrer und Erzieher. Bad Heilbrunn. S. 10-17, hier S. 13.

¹⁷⁰ Buber, Martin (1962): Über das Erzieherische. In: ders. (1962): Werke. Bd. 1. München. S. 79-169, hier S. 88.

¹⁷¹ Vgl. Birkenbeil, Edward J. (1988): Der „pädagogische Bezug“ bei jüdischen Denkern wie Martin Buber und Erich Fromm. In: Horch, Hans Otto (Hrsg.) (1988): Judentum, Antisemitismus und europäische Kultur. Tübingen. S. 355-373, hier S. 364 f.



In der wechselseitig dialogischen Erziehungswirklichkeit soll sich eine biophile Grundorientierung zeigen, die die produktiven Kräfte des Schülers weckt und die des Lehrers stärkt. Wenn der Schüler nicht bereit und willens ist, seine produktiven Kräfte zu gebrauchen, kann der Lehrer wenig ausrichten. Fromm betont, daß die **Freiwilligkeit** Voraussetzung für einen pädagogischen Erfolg ist. Entsprechend des Prinzips des Dialogischen können die Bemühungen des Lehrers nur fruchtbar sein, wenn die Schüler die Lehre „empfangen“ und „beantworten“ (vgl. HS, S. 39; GA II, S. 294).

4.2.2 Der Lehrer als rationale Autorität

Im Vorhergehenden ist dargestellt worden, daß sich der von Fromm charakterisierte pädagogische Bezug nach dem Prinzip des Dialogischen vollzieht. So ist betont worden, daß das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ein *wechselseitiges* ist. Dabei ist aber vernachlässigt worden, daß Erziehungsprozesse *sowohl* eine dialogische Struktur haben, indem der *noch* unmündige *Partner* als prinzipiell gleichberechtigte Person angesehen wird, *als auch* gleichzeitig ein deutliches *Gefälle* aufweisen: „Ein Reiferer beschäftigt sich mit einem Unreiferen, ein Könnner mit einem Anfänger, ein Erwachsener mit einem Kind.“¹⁷² Fehlt dieses Gefälle, ist Erziehung nicht nötig: „Sie ist entweder überflüssig oder hat ihr Ziel schon erreicht.“¹⁷³ Gleichzeitig darf aber auch das Gefälle nicht zu stark betont werden, d.h. Schüler und Lehrer müssen auch als *Partner* miteinander umgehen, da ansonsten Erziehung zur „Manipulation“¹⁷⁴ entartet.

Die richtige „Mischung“ zwischen „Gefälle“ und „Partnerschaft“ kann nur durch den **pädagogischen Takt** jeweils neu bestimmt werden. Es gilt, die konkrete Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit immer wieder taktvoll zu fühlen, darüber zu reflektieren und anschließend zu handeln. „Erzieherische Nähe und Distanz sind je eine Frage des pädagogischen Taktes, die nur mit Empathie und Reflexion zu beantworten ist.“¹⁷⁵

¹⁷² Scheuerl, Hans (1984): Der Dialog in Erziehung und Unterricht. In: Flitner (1984), S. 183-196, hier S. 191. Künftig zitiert: Scheuerl (1984).

¹⁷³ Scheuerl (1984), S. 191 f.

¹⁷⁴ Zur Abgrenzung der Erziehung von der Manipulation vgl. Kapitel 4.1.

¹⁷⁵ Claßen, Johannes (1987b): Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam dargestellt. In: Claßen (1987a), S. 13-39, hier S. 21.



In Kapitel 4.1 ist dargestellt worden, daß Fromm reformpädagogische Vorstellungen teilt, daß das Kind „aus sich selbst heraus wächst“. Aufgabe des Erzieher ist es, dem Heranwachsenden Hilfestellungen bei seinem Prozeß des Mündigwerdens zu geben und sich nach und nach überflüssig zu machen, im Sinne des berühmten Satzes von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“.

Dieser Appell Montessoris impliziert ein Erziehungsverständnis, das davon ausgeht, daß „reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit >bewirkt<, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlaßt oder erzeugt werden können“¹⁷⁶. Auch Fromm geht es um eine Erziehung zur Selbsttätigkeit und Mündigkeit, bei der der Erzieher sich nach und nach überflüssig macht. Er rückt jedoch bei diesem Prozeß sehr stark die *Person des Lehrers* in den Vordergrund, der durch seine biophile Grundorientierung die produktiven Kräfte der Heranwachsenden stärkt:

„Ich glaube, Erziehung bedeutet, daß man die Jugend mit dem Besten bekanntmacht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die 'Fleisch wird', kann einen Einfluß auf den Menschen ausüben; die Idee, die ein Wort bleibt, kann nur Worte ändern.“ (JI, S. 161; GA IX, S. 153)

Nach Fromm soll zum Fördern des Wachstumsprozesses des Educanden durch den Erzieher auch eine „Art fordernde Führung hinzutreten“¹⁷⁷. So definiert er, wie schon erwähnt, Erziehung entsprechend seiner Wortwurzel „*e-ducere*“ im Sinne von etwas „*herausführen*, was potentiell vorhanden ist“ (vgl. PE, S. 161; GA II, S. 131).

Der Lehrer soll bei diesem Vorgang als eine „*rationale Autorität*“ agieren. Fromm unterscheidet zwei Arten der Autorität: die *rationale* und die *irrationale* Autorität bzw. die *Seinsautorität* und die *Autorität in der Existenz des Habens*.

„Ein Beispiel für 'rationale Autorität' ist die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler; ein Beispiel für 'irrationale Autorität' ist die Beziehung zwischen Herr und Sklave. Beide Beziehungen beruhen darauf, daß die Autorität dessen, der die Befehle erteilt, akzeptiert wird. Dynamisch gesehen, sind sie jedoch verschiedener Natur. [...] Die Überlegenheit des einen über den anderen hat in beiden Fällen eine unterschiedliche Funktion. Im ersten Fall ist sie Voraussetzung für die Möglichkeit, den der Autorität Unter-

¹⁷⁶ Benner zitiert nach Gudjons, Herbert (1995): Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn. S. 180. Künftig zitiert: Gudjons (1995).

¹⁷⁷ Huygen, Barbara (1987b): Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm. In: Claßen (1987a), S. 159-172, hier S. 164.



worfenen zu fördern; im zweiten Fall ist sie die Voraussetzung für seine Ausbeutung. Ein anderer Unterschied läuft diesem parallel: Die 'rationale' Autorität ist deshalb rational, weil die Autorität, ob sie sich nun beim Lehrer befindet oder etwa beim Kapitän eines Schiffes, der in einer Notsituation seine Befehle erteilt, im Namen der Vernunft handelt, die ich - weil sie universal ist - akzeptieren kann, ohne mich zu unterwerfen. Irrationale Autorität muß sich der Gewalt (oder der Suggestion) bedienen, weil sich niemand ausbeuten ließe, wenn es ihm freistünde, es zu verhindern.“ (ÜU, S. 13f; GA IX, S. 370)

Dieses Zitat Fromms darf nicht dahingehend mißverstanden werden, daß *jeder* Lehrer automatisch eine rationale Autorität darstellt. Wenn der Lehrer seine Autorität nicht zum Wohle des Schülers einsetzt, dann mißbraucht er diese und wird zu einer *irrationalen Autorität*. Das von Fromm geforderte Autoritätsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler muß auf einem *rational-vernünftigen Diskurs* gründen, bei der die Identität aller Beteiligten durch *beiderseitige* und *freiwillige* Anerkennung gewährleistet wird und der Untergeordnete auf das *solidarische Interesse* des Autoritätsträgers vertraut. Da das Lehrer-Schüler-Verhältnis aber nicht immer auf einem rationalen Diskurs gegründet sein kann, wie etwa dann, wenn es sich um sehr junge Schüler handelt, erfordert die Definition von rationaler Autorität einen „Modus von Autorität, der zu seinem Funktionieren nicht bloß auf vernünftige Argumentation angewiesen sein kann, sondern das rationale Argument übersteigt und eine intuitive Komponente einführt“¹⁷⁸. Diese offenbart sich in der „*Seinsautorität*“:

„Autorität, die im Sein gründet, basiert nicht auf der Fähigkeit, bestimmte gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen, sondern gleichermaßen auf der Persönlichkeit eines Menschen, der ein hohes Maß an Selbstverwirklichung und Integration erreicht hat. Ein solcher Mensch strahlt Autorität aus, ohne drohen, bestechen oder Befehle erteilen zu müssen; es handelt sich einfach um ein hochentwickeltes Individuum, das durch das, was es ist - und nicht nur, was es tut oder sagt - demonstriert, was der Mensch sein kann.“ (HS, S. 46; GA II, S. 299)

In diesem Zitat wird erneut deutlich, welche hohe Wirksamkeit Fromm der Person des Lehrers zumißt. Daraus ergibt sich für den Lehrer eine große *pädagogische Verantwortung*. Ähnlich wie Theodor Litt strebt Fromm an, daß der Lehrer eine *Synthese* der klassisch-pädagogischen Gegensätze von „*Führen*“ und „*Wachsenlassen*“ vollzieht.¹⁷⁹ Der pädagogische Bezug soll sich sowohl als ein

¹⁷⁸ Bader, Armin (1987): Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm. In: Claßen (1987a), S. 61-75, hier S. 68.

¹⁷⁹ Vgl. Litt, Theodor (1960): „Führen“ oder „Wachsenlassen“: eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig.



wechselseitiges Verhältnis formieren, in dem beide Seiten an ihrer biophilen Haltung wachsen, als auch von einem notwendigen Gefälle geprägt sein, da sich der Lehrer durch einen fortgeschritteneren Entwicklungsprozeß auszeichnet.

Zur Verwirklichung der Frommschen Intention, die darin besteht, zur seelischen Gesundheit zu erziehen, betont er die Notwendigkeit einer biophilen Charakterorientierung des Erziehers. Das Problem, das sich in diesem Zusammenhang stellt, besteht darin, wie in Kapitel drei aufgezeigt, daß sich auch in der Charakterorientierung der Lehrer der von Fromm beschriebene pathologische Marketing Gesellschafts-Charakter offenbart. Im folgenden sollen Ansätze zur Lösung dieses Dilemmas vorgestellt werden.

4.2.3 Die Forderung nach einer Erziehung der Erzieher

Nach Fromm beeinflußt die Charakterorientierung des Erziehers wesentlich die Charakterbildung seines Educanden. Wenn nun die Charakterorientierung des Erziehers von dem *pathologischen Marketing Gesellschafts-Charakter* geprägt ist, bedeutet dies konsequenterweise, daß er *seelisch kranke* Kinder erzieht. Welche Schlußfolgerung zieht Fromm aus diesem Dilemma? Soll Erziehung im Sinne der Antipädagogik abgeschafft werden und einer „Begleitung“ des Kindes Platz machen?¹⁸⁰ Die Antwort muß „Nein“ lauten, denn Fromm verbindet mit dem Erziehungsbegriff im Gegensatz zur Antipädagogik, die sich vor allem auf die das Kind unterjochende „Schwarze Pädagogik“¹⁸¹ bezieht, *befreiende* Vorstellungen. Der Sinn von Erziehung und Bildung kann nicht in der Anpassung an die bestehenden Verhältnisse liegen, die Fromm als „*Pathologie der Normalität*“ entlarvt. Ein solch resignatives Denken liegt ihm fern.¹⁸² Statt dessen soll Erziehung ein „Impulsgeber für persönliche und gesellschaftliche Veränderungen“¹⁸³ sein. Wie in Kapitel 2.2.3

¹⁸⁰ Vgl. Miller, Alice (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main.

¹⁸¹ Als „Schwarze Pädagogik“ bezeichnet Rutschky all das, was in der pädagogischen Theorie und Praxis dem humanen Sinn von Erziehung entgegensteht [vgl. Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main.].

¹⁸² Fromms Betonung der Persönlichkeit des Erziehers und seine Ausführungen zur rationalen Autorität, die eine Synthese zwischen „Führen“ und „Wachsenlassen“ anstreben soll (vgl. Kapitel 4.2.2), machen deutlich, daß sich Fromms Pädagogik auf keinen Fall als Antipädagogik begreift. Autoren, die seinen Ansatz als Antipädagogik interpretieren, verkennen sowohl seine Anthropologie als auch seine Gesellschaftstheorie [vgl. z.B. Merten, Wolfgang (1983): Die Flucht vor der Erziehung. Oder wie Alice Miller und Erich Fromm sich in der Kinderstube breitmachen. In: Die neuen Kinder. Kursbuch 72. Düsseldorf. S. 62-72.].

¹⁸³ Bierhoff (1993), S. 173.



dargestellt, kommt dem Gesellschafts-Charakter zwar in erster Linie eine stabilisierende gesellschaftliche Funktion zu, gleichzeitig ist er aber nicht unveränderbar. So kann er brüchig werden und wird „zu einem Element der Desintegration und nicht mehr der Stabilisierung - er wirkt gleichsam als Dynamit und nicht mehr als gesellschaftlicher Kitt“ (WG, S. 74; GA IV, S. 61).

Aus Fromms Gesellschaftskonzept, das Gesellschaft nicht als Realität sui generis auffaßt, sondern darauf basiert, daß sie aus lebendigen, sozial bezogenen Menschen besteht,¹⁸⁴ ergibt sich, daß die Änderung des Gesellschafts-Charakters nur über eine Änderung des individuellen Charakters der Menschen geschehen kann. Da Fromm nun betont, daß der Lehrer selber eine biophile Grundorientierung inne haben muß, um seelisch gesunde Kinder zu erziehen, muß dieser seine Charakterstruktur zu einer *produktiven* ändern. Der Erzieher soll sich seines gesellschaftlich bedingten blinden Flecks im *persönlichen* Unbewußten *bewußt* werden und die Erziehungswirklichkeit kritisch hinterfragen. Er muß sich mit dem Gesellschafts-Charakter in ihm selber auseinandersetzen. Voraussetzung dafür ist, daß er den Umgang mit sich selbst lernt und über seine Biographie, seine eigene Erziehung und Sozialisation reflektiert. Der Lehrer soll versuchen, sich in seiner Persönlichkeit zu begreifen und sich als gesamte Person in das Unterrichtsgeschehen einzubringen: „Die *„Kunst des Lehrens“* schließt die ethische Reflexion der *„Kunst des Lebens“* ein.“¹⁸⁵

Brück weist auf die Bedeutung der verbliebenen „Kindlichkeit“ für die Persönlichkeit des Lehrers hin. Er stellt die These auf, daß verdrängte Ängste in der Kindheit des Lehrers die Lehrer-Schüler-Interaktion maßgeblich beeinflussen. Ein versteckter Teufelskreis permanenter Zufügung von Zugefügtem bestimme den Umgang des Lehrers (und des „Kindes in ihm“) mit den Kindern vor ihm. Diese Kollision werde aber, weil sie angsterzeugend sei, eher verleugnet als aufgearbeitet.¹⁸⁶ Für den Lehrer ergibt sich daraus die notwendige Konsequenz, daß er jene Anteile der eigenen Person und ihre Wirkungen auf aktuelles erzieherisches Handeln aufspüren muß. C.G. Jung formuliert zugespitzt: „Deshalb sollte der Pädagoge gut acht ha-

¹⁸⁴ Vgl. Kapitel 3.2: „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)

¹⁸⁵ Wehr, Helmut (1993): Reflexionen zur Humanisierung der Schule. In: Arbeit - Entfremdung - Charakter. Science of Man. Jahrbuch der Internationalen Erich Fromm-Gesellschaft. Bd. 4. Münster. S. 174-202, hier S. 186.

¹⁸⁶ Vgl. Brück (1978), S. 10.



ben auf seinen eigenen seelischen Zustand, damit er sehen kann, woher es kommt, wenn mit den ihm anvertrauten Kindern irgend etwas schief geht.“¹⁸⁷

Wenn die Wirkung der Person des Erziehers von so eminenter Bedeutung ist und Fromm fordert, daß dieser über eine biophile Charakterstruktur verfügen muß, dann ergibt sich hieraus die Forderung nach einer „*Erziehung der Erzieher*“ als einer *conditio sine qua non* für den pädagogischen Bezug. Lauff zeigt angesichts der Defizite moderner Lehrerbildung auf, daß in der pädagogischen Tradition immer wieder diese Forderung gestellt worden ist. Dabei wird ganz unterschiedlich dargestellt, wie die „*Erziehung der Erzieher*“ verwirklicht werden kann.¹⁸⁸

Der von Fromm vorgeschlagene Weg kann nach der Interpretation der Autorin nur so aussehen, daß es zu einer *Selbsterziehung der Erzieher* kommen muß. Fromm hat an keiner Stelle seiner Bücher Handlungsanweisungen gegeben und formuliert diesen Verzicht auch ausdrücklich, etwa wenn es um die „*Kunst des Liebens*“ geht:

„Das Problem wird dadurch noch komplizierter, daß heute die meisten Menschen - und demnach auch die Leser dieses Buches - erwarten, daß man ihnen Do-it-yourself-Rezepte gibt, was in unserem Fall heißt, daß sie eine praktische Anleitung in der Kunst des Liebens erwarten. Ich fürchte, daß jeder, der das [...] erwartet, schwer enttäuscht sein wird.“ (KL, S. 162; GA IX, S. 503)

Dementsprechend kann und will Fromm auch keine Handlungsanweisungen zur „*Erziehung der Erzieher*“ oder zur „*Kunst des Lehrens*“ geben. Sein Ziel ist es, den Erzieher zur *Selbstbesinnung* zu veranlassen und dahingehend zu einer *Selbsterkenntnis* zu gelangen. Wichtiger als alle Methoden, so betont Fromm, ist das „*Selbst*“ des Lehrers. Demnach ist der wichtigste Schritt zur „*Erziehung der Erzieher*“ die Entwicklung eines neuen *Habitus* in Form eines *pädagogischen Ethos*.¹⁸⁹

Wenn auch Fromm keine konkreten Handlungsanweisungen zur Erziehung zu seelischer Gesundheit gibt, so zeigt er uns doch anhand seiner Darstellung der Lebensweise in dem Waisenhaus „*Unsere kleinen Brüder und Schwestern*“ (GA III, S. 458-471) auf, daß die Möglichkeit zur Veränderung der Charakterstrukturen hin zu einer produktiven Charakterorientierung möglich ist. Diese Darstellung soll nun als Fundament des folgenden Kapitels dienen, das aufzeigt, wie Lehr- und Lern-

¹⁸⁷ Jung, Carl Gustav (1946): *Psychologie und Erziehung*. Zürich. S. 101.

¹⁸⁸ Vgl. Lauff, Werner (1980): *Erziehung der Erzieher - eine Notwendigkeit*. In: *Betrifft: Erziehung*. Heft 11. S. 22-25, hier S. 23.

¹⁸⁹ Vgl. hierzu Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas (1994): *Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi - Lehrerarbeit auf neuen Wegen*. In: *Rolff* (1994), S. 267-307.

