

prozesse gestaltet werden müssen, damit die Schule zu seelischer Gesundheit erzieht.

4.3 Die biophile Schule

4.3.1 Das Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ als Beispiel einer gesunden Gemeinschaft

Fromm äußert die Überzeugung, daß „ernsthafte Bemühungen im Bildungsbereich sowie kulturelle Anregungen und kooperative Methoden trotz großer Schwierigkeiten signifikante Erfolge [zur Veränderung der Charakterstruktur, S.F.] erzielen könnten, wenn sie wirklich an die Wurzel gingen und in einem neuen Lebenssystem integriert würden“ (GA III, S. 449).

Das Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“, das von Pater Wasson 1954 in Mexiko gegründet worden ist, beweist nach Ansicht Fromms, daß die Umwandlung einer nicht-produktiven Charakterorientierung in eine produktive möglich ist. Den in diesem Dorf durch empirische Tests ermittelten Gesellschaftscharakter nennt Fromm „bäuerlichen Charakter“ (GA III, S. 456), der sich durch „Egoismus und Argwohn“ (GA III, S. 459) auszeichnet. Die Waisenhauskinder dieses Dorfes hingegen weisen eine *produktive* Charakterorientierung auf: „Bemerkenswert ist jedoch nicht nur, daß es kaum ernsthafte Verhaltensprobleme gibt, sondern daß ein Geist der Kooperation und gegenseitiges Verantwortungsgefühl herrschen. [...] Tatsächlich handelt es sich um eine Gemeinschaft mit Wertbegriffen, in deren Mittelpunkt das Leben steht, und die durch den Geist der Kooperation und ein gegenseitiges Verantwortungsgefühl charakterisiert ist.“ (GA III, S. 459)

Damit liefert uns das Waisenhaus das Beispiel einer Lebensgemeinschaft, das dem humanistischen Ethos Fromms entspricht. Wie eine Erziehung zur seelischen Gesundheit ausgestaltet ist und durchgeführt wird, können wir hier beobachten. Die seelische Gesundheit wird dadurch erreicht, daß in dem Waisenhaus die existentiellen Bedürfnisse des Menschen produktiv befriedigt werden. Fromm formuliert *fünf Prinzipien*, die ein zusammenhängendes *System von Wechselwirkungen* zur produktiven Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse bilden:



1. Das Prinzip der *vorbehaltlosen Annahme der Jugendlichen*: „Kein Kind, welches einmal in die Gemeinschaft aufgenommen wurde, wird jemals - aus welchem Grunde auch immer - wieder aus ihr ausgeschlossen.“ (GA III, S. 459)
2. Das nächste Prinzip, das vom Kind verlangt, daß „es die *Rechte* anderer *respektiert* und seinem Alter entsprechend seine *Pflichten* der Gemeinschaft gegenüber erfüllt“ (GA III, S. 460, Hervorhebungen S.F.), bildet ein Gegengewicht zum ersten Prinzip.
3. Als drittes Prinzip gilt, daß man die Kinder in weitem Umfang bei der „*Entscheidung über eigene Angelegenheiten mitheranzieht*“ (GA III, S. 460).
4. Es gilt das Prinzip der *unbürokratischen Führung* der Institution (vgl. GA III; S. 461).
5. Es sollen den Kindern viele *Anregungen* zur kreativen Entfaltung gegeben werden (vgl. GA III, S. 461).

Diese fünf Prinzipien haben nach Ansicht Fromms den beachtlichen Erfolg „in bezug auf Verhalten und Einstellungen der Kinder und bis zu einem gewissen Grad auch in bezug auf ihre Charakterbildung ermöglicht“ (GA III, S. 461). Sie sollen helfen, ein Bild von einer „neuen“, *biophilen, am Leben orientierten* Schule zu entwerfen, die *gesunde* Menschen erzieht.

4.3.2 Die Biophilie als Bildungsziel

Wie in Kapitel 4.1 dargestellt, ergibt sich aus Fromms biophiler Ethik eine *normative Orientierungsgrundlage* für Erziehungsprozesse: Erziehung im Sinne der biophilen Ethik ist eine „Erziehung zum Lebendigsein“ (GA IX, S. 419). Auch die „neue“ Schule soll auf der biophilen Ethik als normativer Orientierungsgrundlage für Erziehung und Bildung gründen.

„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 sein ganzes 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 f.)



Dieses Zitat Fromms macht deutlich, daß er die Rückkehr zu humanistischen Bildungsidealen fordert: Bildungsziel ist die volle Menschwerdung, die Entwicklung der menschlichen Potentialitäten. Er versteht Bildung damit im Sinne Humboldts als Weg des Individuums zu sich selbst: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“¹⁹⁰

Da in Kapitel 4.1 dargestellt worden ist, daß die Wachstumsethik Fromms eine dialektische Struktur inne hat, indem das eigene Wachstum immer die liebevolle Sorge um das Wachstum eines anderen umfaßt, ist auf der Grundlage der biophilen Ethik somit nicht der gebildet, der nur seine eigene Entfaltung anstrebt und sein eigenes Wissen zu vermehren sucht, sondern vielmehr der, der sich um das Wachstum anderer kümmert - und sich gerade dadurch selbst „*bildet*“. Fromm wendet sich gegen das reine Bücherwissen, das zum „Kulturbesitz“ oder „Wissensbesitz“ verkommt und die Schüler zu „Informationskonsumenten“ macht (vgl. HS, S. 43 f; GA II, S. 296 ff.). Wie in Kapitel 3.3 dargestellt, werden Wissen und Bildung für den Marketing Gesellschafts-Charakter zu *Waren*, die dem Austausch des Marktes unterliegen und als Werkzeug des sozialen Aufstieges dienen. Fromm wehrt sich gegen solch eine *Instrumentalisierung*. Er fordert, daß von Bildung und Wissen eine „ansteckende Lebendigkeit“ (RH, S. 109; GA IV, S. 345) ausgehen soll. Solch ein lebendiges Lehren und Lernen soll den eigenen Denkprozeß anregen. Hier „bedeutet Wissen nicht im *Besitz* von Wahrheit zu sein, sondern durch die Oberfläche zu dringen und kritisch und tätig nach immer größerer Annäherung an die Wahrheit zu streben“ (HS, S. 48; GA II, S. 301, Hervorhebung S.F.). Bildung ist somit nicht am *Ergebnis* orientiert, sondern ein *Wert* sui generis. Sie bringt den „Prozeß des Geborenwerdens“ (s.o.) in Gang, der als prinzipiell nicht abschließbar angesehen werden muß. Auf diese Weise spricht sich Fromm für ein Bildungsideal *lebenslangen Lernens* aus. In diesem Sinne weist er sogar ausdrücklich darauf hin, daß es gerade für Erwachsene fruchtbar ist, sich mit Bereichen wie Geschichte, Philosophie, Literatur usw. zu beschäftigen:

„Für viele ist das Alter zwischen dreißig und vierzig Jahren zum Lernen weit geeigneter, weil man die Dinge auch versteht, anstatt sie nur auswendig zu lernen, und häufig ist auch das Allgemeininteresse in späteren Jahren größer, als in der stürmischen Periode der Jugend. Etwa in diesem Alter sollte es auch jederman freistehen, seinen Beruf völlig zu ändern, und er sollte eine Chance haben, noch einmal zu studieren.“ (WG, S. 292; GA IV, S. 241)

¹⁹⁰ Humboldt zitiert nach Gudjons (1995), S. 92 f.



Ziel der Schule muß es demnach sein, den Schülern den Habitus zu vermitteln, daß *Lernen an sich* eine befriedigende und spannende Angelegenheit ist und der Mensch während seines gesamten Lebens nach Gelegenheiten suchen sollte, neue Dinge zu lernen und seine schon bestehenden Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

4.3.3 Die Produktivität als Haltung

Produktivität im Sinne Fromms bedeutet die „Realisierung der dem Menschen eigenen Möglichkeiten, [der, S.F.] Gebrauch der eigenen Kräfte“ (PE, S. 75; GA II, S. 59). Sie ist nicht mit künstlerischer Kreativität identisch, sofern diese spezielle Begabung voraussetzt, sondern zur Produktivität ist prinzipiell jeder Mensch fähig. Fromms Begriff der Produktivität ist aber auch nicht im üblichen Sinne zu verstehen, da das Endergebnis nicht das vorrangige Ziel ist, sondern sie ist eine Haltung, eine Art der Reaktion und Orientierung gegenüber der Welt und sich selbst im Prozeß des Lebens. „Sie ist identisch mit Biophilie.“¹⁹¹

Die Verwirklichung des produktiven Tätigseins findet in der *nicht-entfremdeten spontanen Tätigkeit* - der produktiven Arbeit - ihren Ausdruck. „Spontane Aktivität ist die freie Aktivität des Selbst und impliziert psychologisch, was die lateinische Wurzel des Wortes, sponte, wörtlich bedeutet: aus freien Stücken.“ (FF, S. 187; GA I, S. 368)

Aufgabe der Schule soll es sein, in den Kindern die Haltung der Produktivität zu wecken. Dazu müssen - entsprechend des fünften Prinzips des Waisenhauses „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ - den Schülern viele *Anregungen* zur kreativen Entfaltung gegeben werden (vgl. GA III, S. 461). Diese Anregungen dürfen nicht einseitig kognitiv ausgerichtet sein, sondern müssen eine *ganzheitliche Förderung* umfassen.

„Um sich in der Welt zu Hause zu fühlen, muß der Mensch sie nicht nur mit dem Verstand, sondern auch mit allen Sinnen erfassen, mit seinen Augen, seinen Ohren, seinem ganzen Körper. Er muß mit seinem Körper das, was er in seinem Gehirn denkt, ausagieren. Körper und Geist können in dieser Hinsicht sowenig wie in irgendeiner anderen Hinsicht voneinander getrennt werden. Wenn der Mensch die Welt erfäßt und sich so in seinem Denken mit ihr vereint, erschafft er die Philosophie, die Theologie, den Mythos und die Wissenschaft. Erfäßt er die Welt mit seinen Sinnen, dann erschafft er die Kunst und das Ritual, dann erfindet er das Lied, den Tanz, das Drama, die Malerei und Bildhauerkunst.“ (WG, S. 292; GA IV, S. 242)

¹⁹¹ Funk (1978), S. 61.



Fromms Forderung nach ganzheitlicher Entwicklung ist vergleichbar mit der des klassischen Pädagogen Pestalozzi, der in einer harmonischen Förderung von „**Kopf, Herz und Hand**“ seine Erziehung zum „ganzen Menschen“¹⁹² begründet. In diesem Sinne postuliert Fromm

„[...] die Notwendigkeit, endlich mit der schädlichen Trennung zwischen theoretischem und praktischem Wissen Schluß zu machen. Eben diese Trennung ist mit Schuld an der Entfremdung unserer Arbeit und unseres Denkens. Sie führt dazu, daß man die Theorie von der Praxis trennt und sie erschwert es dem einzelnen, anstatt es ihm zu erleichtern, einen sinnvollen Anteil an der Arbeit zu nehmen, die er verrichtet. [...] Kein Jugendlicher sollte seine Schulbildung abschließen, ohne daß er auf befriedigende und sinnvolle Weise irgendein Handwerk gelernt hat.“ (WG, S 291; GA IV, S. 241)

Die biophile Schule muß ihren Schülern sowohl *intellektuelle* als auch *künstlerische* und *praktisch-handwerkliche* Anregungen bieten, die ein **Lernen mit allen Sinnen** ermöglichen. Der Terminus „Anregungen“ (GA III, S. 461) impliziert, daß der Lehrer dem Schüler Angebote machen und Impulse geben, ihn aber nicht lenken soll: ein biophiler Schüler kann nicht „hergestellt“ werden. Es bleibt dem Educanden überlassen, ob und wie er die Anregungen umsetzt. Daher muß ein Unterricht, der zu Produktivität erziehen will, ein *offener Unterricht* sein, der den Prinzipien des *entdeckenden Lernens* folgt. Das bedeutet, daß der Schüler als Suchender ernstgenommen wird und seine Erfahrungen, die er schon gemacht hat, den Ausgangspunkt der Lernprozesse bilden. Eine neue Erfahrung, die er anstellt, soll die nötige Betroffenheit und Motivation für den Anstoß des Lerninteresses darstellen. Verschiedene offene Unterrichtsformen folgen dem Prinzip des lebendigen, entdeckenden Lernens. Genannt seien hier der *erfahrungsorientierte Unterricht* und der *handlungsorientierte Unterricht*, bei dem Schüler und Lehrer mit Kopf, Herz und Hand Handlungsergebnisse herzustellen versuchen, die für die Beteiligten einen sinnvollen Gebrauchswert darstellen.¹⁹³

In Kapitel 3.4 ist dargestellt worden, daß schülerzentrierte Lernformen derzeit durchaus praktiziert werden und dennoch die alte Lernkultur nicht ablösen, die sich auf abfragbares Wissen stützt. Diese Lernformen erziehen erst dann zur Produktivität, wenn sie von den Lehrenden und Lernenden *ernst* genommen werden.

¹⁹² Pestalozzi, Johann Heinrich (1924): Pestalozzis sämtliche Schriften. Bd. 12. Stuttgart, Tübingen. S. 342.

¹⁹³ Vgl. Wehr (1987), S. 187 ff. Eine genaue Darstellung dieser hier nur skizzierten Unterrichtsformen findet sich in: Winkel, Rainer (1988): Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf.



Wenn, wie in Kapitel 3.4 ausgeführt, offene Unterrichtsformen von den Lehrern als ein „Anhängsel“ betrachtet werden, das mit dem normalen, benoteten Unterricht nichts zu tun hat, und die Schüler sich in dieser Zeit noch weniger engagieren, eben weil sie keine Angst haben müssen, eine schlechte Note zu bekommen, dann dürfen nicht die Unterrichtsformen kritisiert werden, sondern der *Habitus*, der ihnen gegenüber eingenommen wird. Sowohl Lehrende als auch Lernende müssen sich von der Einstellung lösen, daß die Endergebnisse, die Schüler vorweisen und die dann benotet werden, das einzig wichtige sind. Produktives Tätigsein bedarf nicht unbedingt einer Veräußerung! Die *Haltung*, mit der der Schüler sich dem Lerngegenstand nähert, auf ihn reagiert, von ihm betroffen ist, sich mit ihm beschäftigt und Erkenntnisse aus ihm zieht, mit denen er sein eigenes Selbst erweitert und auch andere daran teilhaben läßt, ist das entscheidende. Für den Lehrer ist so ein Prozeß weitaus schwieriger einsichtig, als den Schüler in bezug auf abfragbares Wissen zu beobachten und dementsprechend zu benoten. Die biophile Schule, die zur Produktivität erziehen will, muß daher davon Abstand nehmen, abfragbares Wissen in Form von Noten zu konstatieren, sondern muß die *Haltung* des Schülers den Lerngegenständen gegenüber in den Vordergrund rücken und in *Texten* oder *Berichten* festhalten, um seinen Entwicklungsprozeß über einen längeren Zeitraum aufzeigen zu können. Auch die Abschlüsse werden zu „*Profilabschlüssen*“¹⁹⁴, aus denen hervorgeht, was der Absolvent in welchen Fächern gelernt hat.

4.3.4 Die Schule als Lebens-, Erfahrungs- und Schonraum

Um zur seelischen Gesundheit zu erziehen, muß auch die Schule wie das Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ eine „Gemeinschaft mit Wertbegriffen [sein, S.F.], in deren Mittelpunkt das Leben steht, und die durch den Geist der Kooperation und ein gegenseitiges Verantwortungsgefühl charakterisiert ist“ (GA III, S. 459). Das Verständnis des Werts von Schule muß sich für die Schüler ändern. Sehen die Schüler, wie in Kapitel 3.3.5 dargestellt, derzeit vornehmlich den Wert der Schule darin, daß sie eine statusverteilende Funktion hat, so machen die Schüler in der biophilen Schule hingegen folgende Erfahrung:

¹⁹⁴ Struck, Peter (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt. S. 176. Künftig zitiert: Struck (1994).



„Lernen ist meine Sache: *ich* lerne - und das bekommt mir. In der Schule wird mir dabei geholfen, vor allem durch die Gegenstände und Gelegenheiten, die sie bereitstellt. Ich werde immer unabhängiger von Belehrungen, Lehrern, Lehrplänen; ich kann immer schwierigere Entscheidungen über den Gegenstand und die Verfahren der Aneignung selber treffen; Freude, Freiheit, Selbstverantwortung nehmen miteinander zu.“¹⁹⁵

Von Hentigs Vorstellung der Schule als „*Erfahrungsraum*“ bietet ein Modell einer am Leben orientierten, biophilen Schule. So sollen die Schüler in ihr wichtige *Lebenserfahrungen* machen können und Hilfen zur Bewältigung ihrer kleinen und großen Alltagsprobleme erhalten: „Wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können.“¹⁹⁶ Neben der schon angesprochenen *Erfahrung*, daß Lernen ein lustvoller Akt ist, bei dem dem Schüler einsichtig wird, daß dieser ihm zu größerer Unabhängigkeit und Mündigkeit verhilft, sollen die Kinder in der Schule *erfahren*, daß sie „gebraucht“ werden. In Kapitel 3.3.1 ist dargestellt worden, daß vielen Schülern der Lernprozeß sinnentleert vorkommt und sie sich von ihren Lerninhalten distanzieren. In der „neuen“ Schule sollen die Kinder *erfahren*, daß jedes einzelne eine bestimmte Gabe hat oder eine Aufgabe übernimmt, die für die Gemeinschaft wichtig ist.

„Wenn eine Gesellschaft ihre jungen Menschen bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dies ausdrücklich wissen läßt, indem sie sie in Schulen, an Orten, von denen nichts ausgeht, kaserniert und mit sich selbst beschäftigt, sie von allen Aufgaben ausschließt, denen die Erwachsenen mit Ernst nachgehen und für die sie als Zeichen und Maß der Wichtigkeit bezahlt werden, dann zieht sie ihre eigenen Zerstörer groß.“¹⁹⁷

Dementsprechend muß sich die Schule der außerschulischen Lebenswelt *öffnen*. So sollen die Eltern, die Betriebe und die kommunalen Einrichtungen des Nahraumes mit in die schulische Arbeit einbezogen werden. Auf diese Weise verwischen die Grenzen zwischen Lernen in der Schule und dem Lernen am Leben.¹⁹⁸

Neben der Öffnung der Schule, muß diese für die Kinder gleichzeitig auch einen *Schonraum* darstellen. Wenn unsere kapitalistische Gesellschaft nach Auffassung Fromms eine unproduktive Charakterorientierung begünstigt, die sich in dem derzeit vorherrschenden pathologischen Marketing Gesellschafts-Charakter manifestiert, dann muß die Schule den Kindern auch „*Schutz*“ vor dieser Gesellschaft

¹⁹⁵ Hentig (1993), S. 110.

¹⁹⁶ Hentig (1993), S. 190.

¹⁹⁷ Hentig (1993), S. 120.

¹⁹⁸ Vgl. Struck (1994), S. 58.



bieten, um auf diese Weise zu einer kritischen Haltung gesellschaftlichen Normen gegenüber zu erziehen.

„Lehrer dürfen sich nicht zu Anwälten irgendwelcher Ideologien, Religionen oder Verbandsinteressen machen, sie müssen alle von außen an den Schonraum Schule herangetragene Ansprüche ausgehend von den kindlichen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen filtern, um Außensteuerung bzw. Manipulationen zugunsten eigener Werteentscheidungen der Schüler zu minimalisieren.“¹⁹⁹

Durch den in Kapitel 3.1 beschriebenen *Wandel der kindlichen Lebenswelt* ist die Schule zu einem der wichtigsten Aufenthaltsorte der Kinder geworden. Die biophile Schule gestaltet diesen Aufenthaltsort zu einem *Lebensraum*. Sie ist im wahrsten Sinne ein Platz, an dem es sich *leben* läßt. Die Schulleben-Theorie ist ein altes Konzept, das bereits zur Zeit Friedrich Fröbels entworfen und in den beiden reformpädagogischen Bewegungen dieses Jahrhunderts, in den 20er und 70er Jahren, wiederentdeckt worden ist. Sie verlangt die Gestaltung der Schule als *Lebensstätte* des Schülers.²⁰⁰ Die „neue“ Schule sieht sich der Schulleben-Theorie verpflichtet.

„Zeitgemäße Lehrer müssen ihr Stundengeben unbedingt einbetten in gemütlich gestaltete Räume, in erzieherische und freundschaftliche Zuwendungsformen vor dem Unterricht, in den Pausen und außerhalb des Schulvormittags, sie sollten sich als Anwalt des Kindes verstehen, und sie müssen Lebensformen pflegen, die auch sonst zu menschlichen Beziehungen gehören, nämlich das gemeinsame Frühstück, das Feiern, das Besuchen von kulturellen Veranstaltungen, das Telefonieren sowie freizeitpädagogische Aktivitäten mit Sport, Jahrmarktsbesuchen, Fahrradfahren usw.“²⁰¹

Damit die Schule sich zu einem Lebensraum entwickelt, der den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und in dem diese sich wohl fühlen, muß sie die ersten vier Prinzipien des Waisenhauses „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ in die Realität umsetzen, wie sie in Kapitel 4.3.1 dargestellt worden sind.²⁰²

Zur Realisierung des Prinzips der *vorbehaltlosen Annahme der Jugendlichen* darf kein Schüler das Gefühl haben, daß er aus der Schule aufgrund von Leistungsschwächen verstoßen werden kann. Wer einmal einer Lerngruppe angehört, der darf seine gesamte Schulzeit hindurch in dieser Lerngruppe bleiben, es sei denn, daß er selber einen Wechsel wünscht. An die Stelle einer *äußeren Differenzierung* durch Jahrgangsklassen muß eine *innere Differenzierung* treten, damit die Kinder

¹⁹⁹ Struck (1994), S. 63.

²⁰⁰ Vgl. Struck (1994), S. 88.

²⁰¹ Struck (1994), S. 88.

²⁰² Das fünfte Prinzip ist schon in Kapitel 4.3.3 behandelt worden.



ihrer Individualität entsprechend gefördert werden können. Daher müssen die Lehrer die Kinder in ihrer Persönlichkeit genau kennen und ihre Stärken und Schwächen einschätzen können. Dies ist nur in einer überschaubaren Lerngruppe von 12 bis 15 Schülern möglich, mit der der Lehrende viel Zeit verbringt. Die biophile Schule benötigt das „**Klassenlehrerprinzip**“ ergänzt durch nur wenige Fachlehrer. Da die Klassenlehrerpädagogik aber auch das Risiko impliziert, daß rein zufällig die „Wellenlänge“ zwischen Lehrer und dem einzelnen Schüler nicht stimmt, sind zwei Klassenlehrer (**Co-Teaching**) pro Lerngruppe eine gute Lösung. Auf diese Weise ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß der Schüler zu einem der beiden Klassenlehrer ein emotionales Verhältnis aufbaut. Für die Lehrer bedeutet das Co-Teaching eine gute Möglichkeit, durch enge Zusammenarbeit und gegenseitige Supervision ihren Unterricht zu verbessern. Auch mit den wenigen Fachlehrern sollen sie als Team eng mit der Lerngruppe verbunden sein (**Team-Teaching**).²⁰³

Um dem Prinzip der vorbehaltlosen Annahme der Kinder gerecht werden zu können, müssen die Lehrer gute **Sozialpädagogen** sein. Sie müssen die Schüler in ihrer Biographie, in ihrem Milieu und ihren Lebensproblemen wahrnehmen und verstehen können und bereit sein, angemessen gegenüber jedem einzelnen Schüler zu handeln.

Damit Schule zu einem Lebensraum wird, müssen die Schüler - dem zweiten und dritten Prinzip des Waisenhauses entsprechend - die **Rechte** anderer **respektieren**, eigene **Pflichten** zu erfüllen lernen und ein hohes Maß an **Mitbestimmungsmöglichkeiten** haben. Um diesen Prinzipien gerecht zu werden, muß die Schule im Sinne von Hentigs eine „**Polis**“ sein. Sie soll ein Ort sein, „an dem der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt“²⁰⁴. Die Kinder selber stellen mit Hilfe ihrer Lehrer die Regeln für ihr Zusammenleben auf und werden ermuntert, darauf zu achten, daß diese Regeln auch eingehalten werden. Es kann geschehen, daß beim Aufstellen der Regeln Fehler entstehen und das Zusammenleben deshalb zeitweise ungeordnet abläuft. Der Lehrer sollte solche Fehler jedoch ertragen können und abwarten, ob die Kinder selber in der Lage sind, diese zu erkennen und zu verbessern. In der biophilen

²⁰³ Vgl. Struck (1994), S. 89.

²⁰⁴ Hentig (1993), S. 222.



Schule sollte soviel Belehrung durch Erfahrung und Beteiligung ersetzt werden wie möglich.

Das vierte Prinzip, das die „neue“ Schule verwirklichen soll, ist das der **unbürokratischen Führung**. Habermas kritisiert, daß die Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule die „Pädagogisierung des Unterrichts“²⁰⁵ erschwert.

Durch die unbürokratische Führung sollen die Bedürfnisse des Schülers in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierfür ist ein hohes Maß an pädagogischer Freiheit erforderlich. Das derzeit diskutierte „Autonomiekonzept“²⁰⁶ könnte unter Umständen einen größeren pädagogischen Freiraum ermöglichen.

4.4 Zusammenfassung: Mens sana in schola sana

Obwohl Fromm explizit keine Erziehungstheorie entwickelt hat, ergibt sich doch aus seiner **biophilen Ethik** eine **normative Orientierungsgrundlage** für Erziehungsprozesse. Seine Intention ist es, zu **seelischer Gesundheit** zu erziehen. In enger Beziehung zu reformpädagogischen Vorstellungen sieht er die Aufgabe des Erziehers darin, dem Kind Hilfen zu geben, gemäß seiner Potentialitäten zu „**wachsen**“. Der **Person** des Lehrers weist Fromm bei diesem Prozeß eine große Rolle zu. Seine Grundorientierung ist entscheidend dafür, ob der Educand zu seelischer Gesundheit erzogen wird oder eine unproduktive (pathologische) Charakterstruktur entwickelt. Daher läßt sich eine Erzieherfähigkeit im Sinne Fromms nicht primär in einer Theorie über Erziehung, sondern nur im **gelebten Selbst des Erziehers** verwirklichen: er muß ein **biophiler** Mensch sein. Seine **pädagogische Liebe** trägt den **pädagogischen Bezug**, der sich durch das Prinzip des **Dialogischen** auszeichnet: zwischen Lehrer und Schüler muß es zu einer echten „**Begegnung**“ kommen, an der beide wachsen. Gleichzeitig muß der pädagogische Bezug durch ein **Gefälle** von der Art gekennzeichnet sein, daß der Lehrer als **rationale Autorität** den **noch** Unmündigen führt. Die **Synthese** zwischen „**Führen**“ und „**Wachsenlassen**“ muß der Lehrer immer wieder mit Hilfe des **pädagogischen Taktes** empathisch und sensibel bestimmen.

²⁰⁵ Habermas zitiert nach Wehr (1993), S. 177.

²⁰⁶ Das Autonomiekonzept fordert im wesentlichen, daß jede Schule weitgehend selbst über ihre Personalstruktur bestimmen kann und sich eigenverantwortlich budgetieren soll. Positiv an diesem Konzept ist, daß die einzelne Schule etwas mehr pädagogischen Freiraum erhält und sich ein eigenes Profil geben kann. Eine Diskussion des Konzeptes findet sich in: Struck (1994), S. 59-62.



Die hohen Ansprüche, die Fromm an die Person des Lehrers stellt, können nur verwirklicht werden, wenn es zu einer „*Erziehung der Erzieher*“ kommt. Der Lehrende muß sich mit dem Gesellschafts-Charakter in ihm selber auseinandersetzen und sich seiner Biographie, Erziehung und Sozialisation bewußt sein.

Wenn auch Fromm keine Handlungsanweisungen zur Umstrukturierung der Charakterstruktur geben kann und will, liefert doch das Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ das Beispiel einer gesunden Lebensgemeinschaft. Fünf Prinzipien, nach denen das Waisenhaus lebt und die ein zusammenhängendes System von Wechselwirkungen zur produktiven Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse des Menschen darstellen, machen nach Auffassung Fromms den Kern dieser „am Leben orientierten“ Gemeinschaft aus. Sie bilden das Fundament, um das Bild einer „*biophilen*“ *Schule* zu entwerfen. Diese erhebt die Biophilie zu ihrem *Bildungsziel*, das in enger Beziehung zu humanistischen Bildungsidealen steht. Durch *ganzheitliche Förderung* und *kreative Anregungen* sollen die Kinder zur *Produktivität* erzogen werden. Die *Haltung*, die sie ihren Lerngegenständen gegenüber einnehmen, ist wichtiger als das Endprodukt. Daher macht die biophile Schule Schluß mit der Leistungsorientierung, die sich an Endprodukten orientiert und diese benotet. Statt dessen sollen *Texte* oder *Berichte* formuliert werden, um den Entwicklungsprozeß des Schülers zu dokumentieren.

Die biophile Schule ist ähnlich dem Sinne von Hentigs ein *Lebens-, Erfahrungs- und Schonraum*, in dem die Kinder Lebenserfahrungen machen können und Hilfen zur Bewältigung ihrer Lebensprobleme erhalten. Sie bietet *Schutz* vor der noch unüberschaulichen außerschulischen Wirklichkeit und *öffnet* sich dieser gleichzeitig. Die Schüler fühlen sich in ihrer kleinen *Lerngruppe* angenommen, in der sie gemeinsam mit älteren und jüngeren, schwächeren und stärkeren Kindern ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß *individuell* gefördert werden. Unterrichtet werden sie von zwei Klassenlehrern, die mit wenigen Fachlehrern im Team unterrichten und sich neben ihrer Funktion als Wissensvermittler auch als *Sozialpädagogen* verstehen. Die biophile Schule ist im Sinne von Hentigs eine *Polis*, in der die Kinder die Regeln ihres Zusammenlebens zum Großteil selbst bestimmen. Sie fühlen sich aufgenommen und angenommen, gefordert, aber nicht überfordert in einer Schule, die aufgrund ihrer *unbürokratischen Führung* den Menschen und seine seelische Gesundheit in den Mittelpunkt stellt.



5 **Schlußbetrachtung: Die Relevanz dieser Arbeit für die aktuelle Diskussion um die Perspektiven der Schule**

Wenngleich Erich Fromm aus seiner Analytischen Sozialpsychologie explizit keine „Analytische Erziehungstheorie“ abgeleitet hat, so können doch seine Aussagen für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden. Diese Arbeit leistet einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Frommschen Werk, indem seine Konzeption „*Die Pathologie der Normalität*“ in ihrer Relevanz für schulische Lehr- und Lernprozesse ausgewertet worden ist. Dieser paradox anmutende Ausspruch verdeutlicht Fromms Auffassung in eindringlicher Kürze, daß der gegenwärtige Zustand der westlichen Gesellschaft den Menschen seelisch krank macht. Dies erkennt der einzelne aber nicht, weil ihm genügend Opiate zur Verfügung stehen, um zu übersehen, daß der Mensch nur noch passiv „funktioniert“.

Im Gegensatz zu relativistischen Vorstellungen, die einen Menschen dann als seelisch gesund bezeichnen, wenn er sich in der Gesellschaft angepaßt verhält, erforscht Fromm die menschliche Natur anhand seiner Methode der *analytischen Sozialpsychologie* und gelangt so zu der Überzeugung, daß es zur Bestimmung von seelischer Gesundheit und Krankheit *objektiv gültige Werturteile* gibt. Diese gründen auf seinen anthropologischen Prämissen, die den Menschen als ein „*Widerspruchswesen*“ definieren. Kulturunabhängig stellen sich jedem Menschen existentielle Bedürfnisse, die er befriedigen muß. Den Möglichkeiten der Gesellschaft entsprechend können diese Bedürfnisse entweder produktiv oder unproduktiv (pathologisch) befriedigt werden. Die produktive Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse ist primär im Wesen des Menschen verankert und führt zu einer Verwirklichung all seiner Potentialitäten, so daß er seelisch gesund lebt. Bei der Analyse der Produktionsweise der kapitalistischen Gesellschaft stellt Fromm fest, daß der in ihr lebende Mensch seine existentiellen Bedürfnisse vorwiegend pathologisch befriedigt. Seine seelische Krankheit offenbart sich in der *Marketing-Orientierung*.

Bei der Untersuchung des Gesellschafts-Charakters interessiert sich Fromm nicht für klassen- oder schichtspezifische Varianten, sondern geht von den epochalen Grundorientierungen des Charakters aus. Um ein differenziertes Bild der Auswirkungen der kapitalistischen Gesellschaft auf den modernen Menschen zu entwer-



fen, wäre es notwendig, solch schichten- oder klassenspezifische Kriterien herauszuarbeiten. Ansätze hierzu finden sich bei Maccoby.²⁰⁷

Erziehung ist immer Erziehung in einer gegebenen Gesellschaft. Die Schule als „*psychische Agentur der Gesellschaft*“ wird von deren spezifischen politischen, ökonomischen und kulturellen Ausprägungen bestimmt. Es ist in dieser Arbeit deutlich geworden, daß sie den von der Wirtschaft geforderten *Marketing-Gesellschafts-Charakter* formt. Der Sinn von Erziehung und Bildung kann aber nicht in der Anpassung an bestehende Verhältnisse liegen, sondern beinhaltet eine emanzipatorische Intention. Fromms Verständnis von seelischer Krankheit und Gesundheit gibt einen Orientierungsrahmen zur Prüfung schulischer Lehr- und Lernprozesse ab. Seine auf die *Humanisierung des Menschen* und seiner Lebensumstände gerichtete Haltung betont die im Menschen angelegten produktiven Kräfte, die ein Potential sich entfaltender Möglichkeiten bilden. Dieses Potential soll zum Maßstab jeder sozialen und menschlichen Entwicklung genommen werden und gibt Kriterien für die Kritik an der derzeitigen Schulwirklichkeit vor, um eine Auseinandersetzung mit der *Pathologie der Normalität* zu ermöglichen. Ergebnis der Kritik schulischer Lehr- und Lernprozesse ist, daß Schule die Tendenz hat, zu *seelischer Krankheit* bei Schülern und Lehrern zu führen. Ähnlich wie die Produktionsweise des Kapitalismus zeichnet sie sich durch den Prozeß der *Abstraktion* aus, der dazu führt, daß Schüler und Lehrer sich von sich selbst und anderen entfremdet fühlen. Zu kritisieren sind ihre *abstrakten Lerninhalte*, die die außerschulischen Lebenszusammenhänge und Interessen der Schüler ausschließen und zu Langeweile führen, der durch *destruktives Verhalten* zu entfliehen versucht wird. Auch das *Jahrgangsklassenprinzip* und die auf ein „*Beziehungsmanagement*“ funktionalisierte Lehrer-Schüler-Beziehung müssen in Frage gestellt werden. Große Kritik muß an der herausragenden Stellung des *Leistungsprinzips* geübt werden. Sie ist verantwortlich dafür, daß Bildung *instrumentalisiert* wird und nur dazu dient, begehrte Abschlüsse zu erlangen.

Die angeführte Kritik ist nicht neu. Sie wird seit Jahren in der Presselandschaft konstatiert, Lehrerverbände, Elternbünde, Hochschulseminare und schulpolitische

²⁰⁷ Vgl. Maccoby, Michael/Margolies, Richard/Rendahl, Jan Erik (1985): *Gesellschafts-Charakter und Partizipatorische Sozialforschung. Strategie und Methoden*. Washington, Stockholm.



Arbeitskreise beschäftigen sich mit ihr, ohne daß sich im Schulalltag viel geändert hat. Ist die Schule etwa nicht veränderbar?

Von Hentig formuliert, daß die Mittel und der Habitus, mit denen Veränderungen herbeigeführt werden sollen, falsch sind: „Wenn ich es recht sehe, dient dies alles dazu, die Schule durch Veränderung zu erhalten - in den Funktionen, die sie hat.“²⁰⁸ Derzeit wird die bildungspolitische Diskussion vor allem von *Einsparungsplänen* geleitet. 1991 ist das Schulwesen Nordrhein-Westfalens mit einem 800 Seiten starken Gutachten der Kienbaum-Gruppe auf Effektivität untersucht worden. Die Auswirkungen in der bildungspolitischen Diskussion sind gewaltig gewesen - die Konsequenzen gering. Ergebnis des Gutachtens ist, daß Nordrhein-Westfalen für die selbstaufgelegten Ziele, die in Richtlinien und Lehrpläne fixiert sind, 25000 Lehrerstellen zusätzlich schaffen müßte.²⁰⁹

„In Zeiten knapper gewordener öffentlicher Mittel hat sich das Kultusministerium allerdings lieber für den anderen Weg entschieden, nämlich für die Beibehaltung des Versorgungszustandes bei Herabsetzung der pädagogischen Ansprüche: Klassenfrequenzen werden erhöht, Verfügungsstunden der Lehrer und Sachmittelausgaben werden gekürzt und Unterricht wird weniger als bisher erteilt.“²¹⁰

Nach den Vorstellungen von Hentigs reicht eine „Veränderung“ der Schule nicht aus. Seiner Meinung nach gelten die meisten Überlegungen und Empfehlungen den sekundären Schwierigkeiten. So werde in erster Linie versucht, die schulische Struktur dahingehend zu verändern, daß sie den *Interessen der Wirtschaft* gerecht werde, „die in der Schule gern einen Zubringer für den eigenen wechselvollen Nachwuchsbedarf sieht und dies in ihrer Bestimmung des >>Bildungsauftrags<< kühl zur Kenntnis gibt“²¹¹. Dieser laute bei ihr:

1. Solide Grundbildung, Vermittlung von Kulturtechniken,
2. Informationstechnische Grundbildung,
3. Wirtschaftliche und technische Bildung,
4. Schlüsselqualifikationen.²¹²

Von Hentig betont, daß die Vermittlung dieser Qualifikationen in der Schule durchaus wichtig seien, doch dürfe dies nicht ihre einzige Aufgabe sein:

²⁰⁸ Hentig (1993), S. 162.

²⁰⁹ Vgl. Struck (1994), S. 9.

²¹⁰ Struck (1994), S. 9.

²¹¹ Hentig (1993), S. 156.

²¹² Vgl. Hentig (1993), S. 156.



„Wenn das Schulsystem ein Instrument der Wirtschaftsförderung durch die jeweilige Regierung ist, dann sollte »Effizienz« in der Tat sein höchstes Gebot sein. Aber so verstehen wir die öffentlichen Bildungseinrichtungen gottlob nicht; wir sehen in der Bildung keine Ware, in der Schule nicht ein Service-Institut, in dem beamteten Lehrer nicht deren Manager, in den Schülern nicht deren Nutzer. Was wir freilich in ihnen sehen, darüber müssen wir offenbar noch einmal nachdenken.“²¹³

Um eine bessere Schule zu gestalten, muß man sich nach von Hentig darüber Gedanken machen, wozu die Schule *wirklich* da sei. Dazu sei es nötig, Abstand zu gewinnen und „uns nicht nur pragmatisch, sondern s.v.v. philosophisch zu verhalten“²¹⁴. Man müsse eine *Theorie von der Schule* entwerfen, für die u.a. die *pädagogische Anthropologie* herangezogen werden müsse.²¹⁵

Diese Arbeit zeigt, daß Fromms Ansichten zur Natur des Menschen bedenkenswerte Impulse für die *pädagogische Anthropologie* abgeben. Sein Ideal des seelisch gesunden, produktiven Menschen liefert normative Vorgaben für die Gestaltung einer „humanen“ Schule. Diese soll Fromms anthropologisch begründete existentielle Grundbedürfnisse zu ihren Erziehungs- und Bildungszielen erheben. Gerade angesichts des *Wandels der kindlichen Lebenswelt* in den neunziger Jahren, der zu einer *Pluralisierung von Lebensformen* und einer *Individualisierung von Lebenswegen* führt und durch den die Schule als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz gegenüber der Familie an Gewicht gewinnt, muß diese mehr denn je ihren in den Richtlinien formulierten *Erziehungsauftrag* annehmen. Der von Herbart definierte „*erziehende Unterricht*“ reicht dafür nicht mehr aus: Schule muß darüber hinaus die ihr zusätzlich zugespielte familienersetzende Erziehung leisten.

Um eine Erziehung zu seelischer Gesundheit im Frommschen Verständnis zu verwirklichen, hat diese Arbeit weniger konkrete Handlungsanweisungen gegeben als vielmehr im Sinne Fromms versucht, bestimmte *Haltungen* zu vermitteln. So soll der *pädagogischen Bezug* als „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“²¹⁶ bei schulischen Lehr- und Lernprozessen in den Vordergrund gerückt werden. Fromm betont den Einfluß des Lehrers als *Person* auf den Schüler und ruft alte, heute oft vernachlässigte pädagogische Werte wie den der „*pädagogischen Liebe*“ in das Gedächtnis zurück.

²¹³ Hentig (1993), S. 160.

²¹⁴ Hentig (1993), S. 182.

²¹⁵ Vgl. Hentig (1993), S. 184.

²¹⁶ Nohl (1935), S. 169.



Auch von Hentig macht darauf aufmerksam, daß die heutige Lehrerbildung die Persönlichkeit des Lehrers sträflich vernachlässigt: „Die Person des Lehrers sei sein bestes Curriculum. Und davon darf er durch die Lehrerbildung nicht abgehalten werden.“²¹⁷

Es stellt sich also an die Lehrerbildung die Anforderung, auf die Persönlichkeit des Lehramtsanwärters Einfluß zu nehmen in Form einer „*Erziehung der Erzieher*“. Diese muß als ein sensibilisierendes Konzept verstanden werden, damit der Lehramtsanwärter sich mit seiner Biographie und Sozialisation *selbsterziehend* auseinandersetzen kann. Mit Sicherheit können Gefühlsregungen wie die „*pädagogische Liebe*“ oder eine Ausstrahlung von „*rationaler Autorität*“ innerhalb der Lehrerbildung nicht „gelernt“ werden, sie kann aber versuchen, den Grundstein für die Bildung eines „*pädagogischen Ethos*“ zu legen, so daß Lehrerbildung im Sinne Brezinkas zu einer „Gesinnungsbildung“ wird.²¹⁸

Diese Arbeit hat die Notwendigkeit der Wiederentdeckung der „Schulleben-Theorie“ gezeigt. Auch die Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“, die in einer Denkschrift ihre Analysen, Leitvorstellungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Bildung und Schule formuliert, betont die Wichtigkeit des Konzeptes der Schule als „*Lern- und Lebensraum*“. Hier wird ein ähnliches Bild von Schule entworfen, wie es diese Arbeit getan hat: Schule soll ein Ort sein, wo Kinder gerne hingehen und das Gefühl haben, wichtige Erfahrungen machen zu können, sie soll Sinn- und Wertorientierungen zu entwickeln helfen, zur Verantwortung erziehen und Kinder und Eltern in die Gestaltung des Schullebens einbeziehen. Auch wird die Notwendigkeit der Entwicklung einer neuen „*Lernkultur*“ betont, indem Lernzusammenhänge Identitätsfindung und soziale Erfahrungen ermöglichen, die Sinnhaftigkeit und der Anwendungsbezug der Lerninhalte erfahrbar gemacht werden und die Grundlage für selbstgestaltetes Lernen als Voraussetzung für „lebenslanges Lernen“ gelegt werden sollen. Die Lehrer sollen sich nicht mehr vorrangig als Wissensvermittler verstehen, sondern ihnen soll das Aufnehmen von

²¹⁷ Hentig (1993), S. 251.

²¹⁸ Vgl. Brezinka, Wolfgang (1986): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München. S. 196: „Einen Beruf mit derart schwierigen Aufgaben und einem derart großen Ermessensspielraum bei der Wahl der Mittel zu ihrer Durchführung kann nur jemand befriedigend ausfüllen, der zu den Aufgaben dieses Berufes und zu den Normen, die für seine Ausübung gelten, moralisch positiv eingestellt ist und sie habituell als ihn selbst verpflichtend erlebt.“ Vgl. auch Brezinka, Wolfgang (1990): Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. In: Die Deutsche Schule 82. Heft 1, S. 17-21.



langfristigen stabilen Beziehungsmöglichkeiten zu ihren Schülern durch ein hinreichendes Maß an Kontinuität und Überschaubarkeit der Lerngruppen und Kooperation im Lehrerkollegium ermöglicht werden, so daß sie zu wirklichen „Bezugspersonen“ der Schüler werden können. Wie auch in dieser Arbeit wird von der Bildungscommission Lernen als *dialogisches Lernen* verstanden, das die Initiative des Lernenden voraussetzt und durch Differenzierung auf seine individuellen Ansprüche eingeht. Das Feedback des Lehrers soll sich nicht ausschließlich auf die Produkte des Lernens beziehen, sondern um Aussagen zur erkennbaren Lernkompetenz, zum individuellen Fortschreiten, zur Bewährung in sozialen Arbeitsformen und zur Persönlichkeitsentwicklung ergänzt werden. Als Arbeitsformen werden kooperatives Lernen in Arbeitsgruppen und Dialogrunden, offene Unterrichtsformen und soziale Projekte empfohlen.²¹⁹

Die Anregungen, die diese Arbeit für eine produktivere Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse gibt, sind nicht spektakulär neu. Es sind jene Vorstellungen, die schon der klassische Pädagoge Pestalozzi formuliert hat, die von Reformpädagogen vertreten und in jüngerer Zeit u.a. von von Hentig, Struck und der Bildungscommission NRW aufgegriffen worden sind. Genuin an dieser Arbeit ist die konsequente Ableitung dieser Vorstellungen und Forderungen aus einer wissenschaftlich fundierten Anthropologie und Gesellschaftstheorie, die die seelische Gesundheit des Menschen in den Mittelpunkt stellen. So wie es auch Fromm in erster Linie nicht darum gegangen ist, durch *neue*, gewagte Aussagen und Meinungen zu „glänzen“, sondern durch die Überzeugung beeindruckt, mit der er seine im Grunde *alten* Werte vertritt, verdeutlicht auch diese Arbeit - frei nach Fromm - , daß wir „keine neuen Ideale und keine neuen Zielsetzungen“ (WG, S. 321 f; GA IV, S. 240) für eine bessere, humane Schule brauchen. Aber „wir haben es bitter nötig, daß wir das, was wir glauben, predigen und lehren, auch ernst nehmen. Die Revolution unseres Herzens erfordert keine neue Weisheit - wohl aber einen neuen Ernst und neue Hingabe“ (WG, S. 321 f; GA IV, S. 240).

²¹⁹ Vgl. Bildungscommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission >>Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft<< beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen / Bildungscommission NRW. Neuwied, Kriftel, Berlin. S. 77 ff.



6 Literaturverzeichnis

- Altermann-Köster, Marita/Lindau-Bank, Detlev/Zimmermann, Peter (1992): Pluralisierung von Familienformen und neue Anforderungen an die öffentliche Erziehung. In: Rolff (1992), S. 159-192.
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen - Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München.
- Bader, Armin (1987): Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm. In: Claßen (1987a), S. 61-75.
- Bauer, Karl-Oswald (1990): Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben - Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: Rolff (1990), S. 217-241.
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas (1994): Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi - Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: Rolff (1994), S. 267-307.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beese, Friedrich/Breede, Wilhelm/Funk, Rainer (1981): Streit um Erich Fromms Psychotherapie: Ein genialer Entwurf aber keine Wissenschaft? In: Bild der Wissenschaft 18 (4). S 133-150.
- Bierhoff, Burkhard (1993): Erich Fromm. Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik. Opladen.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen / Bildungskommission NRW. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Birkenbeil, Edward J. (1987): Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung. In: Claßen (1987a), S. 76-92.
- 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.



- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (Hrsg.) (1995): *Bildung in Zahlen: Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim, München.
- Brezinka, Wolfgang (1986): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik*. München.
- Brezinka, Wolfgang (1990): *Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral*. In: *Die Deutsche Schule* 82. Heft 1. S. 17-21.
- Brück, Horst (1978): *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler: zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers*. Reinbek bei Hamburg.
- Brumlik, Micha/Holtappels, Heinz-Günther (1993): *MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure - interaktionistische Beiträge zur Schultheorie*. In: Tillmann (1993b), S. 89-103.
- Buber, Martin (1962): *Über das Erzieherische*. In: ders. (1962): *Werke*. Bd. 1. München. S. 79-169.
- Claßen, Johannes (Hrsg.) (1987a): *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*. Weinheim/Basel.
- Claßen, Johannes (1987b): *Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundlagen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam dargestellt*. In: Claßen (1987a), S. 13-39.
- Claßen, Johannes (Hrsg.) (1991): *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*. Weinheim/Basel.
- Claußen, Bernhard (1989): *Zur Relevanz der Sozialpsychologie Erich Fromms für die Kritische Pädagogik der Gegenwart*. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*. Heft 18. S. 7-18.
- Combe, Arno (1981): *Krisen im Lehrerberuf, Verarbeitungsformen und die Rolle der Sozialwissenschaften*. In: Gudjons/Reinert (1981), S. 117-126.
- Fend, Helmut (1978): *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München.



- Fend, Helmut (1991): Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen. In: Pekrun (1991), S. 9-32.
- Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1984): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München.
- Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen an der Kultur. In: ders. (1991): Gesammelte Werke. Bd. 14. Frankfurt am Main.
- Fromm, Erich (1977): Anatomie der menschlichen Destruktivität. Reinbek bei Hamburg.
- Fromm, Erich (1980): Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Bearbeitet und herausgegeben von Wolfgang Bonß. Stuttgart.
- Fromm, Erich (1980/81): Gesamtausgabe in zehn Bänden. Hrsg. von Rainer Funk. Stuttgart.
- Band I: Analytische Sozialpsychologie
- Band II: Analytische Charaktertheorie
- Band III: Empirische Untersuchungen zum Gesellschafts-Charakter
- Band IV: Gesellschaftstheorie
- Band V: Politik und Sozialistische Gesellschaftskritik
- Band VI: Religion
- Band VII: Aggressionstheorie
- Band VIII: Psychoanalyse
- Band IX: Sozialistischer Humanismus und humanistische Ethik
- Band X: Register
- Fromm, Erich (1981): Jenseits der Illusion. Reinbek bei Hamburg.



- Fromm, Erich (1990): Ethik und Politik. Antworten auf aktuelle politische Fragen. Weinheim/Basel.
- Fromm, Erich (1991a): Die Pathologie der Normalität. Weinheim/Basel.
- Fromm, Erich (1991b): Die Revolution der Hoffnung. Für eine Humanisierung der Technik. München.
- Fromm, Erich (1993a): Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. München.
- Fromm, Erich (1993b): Psychoanalyse und Religion. München.
- Fromm, Erich (1994): Die Seele des Menschen. München.
- Fromm, Erich (1995a): Über den Ungehorsam und andere Essays. München.
- Fromm, Erich (1995b): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München.
- Fromm, Erich (1995c): Die Furcht vor der Freiheit. München.
- Fromm, Erich (1995d): Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. München.
- Fromm, Erich (1996): Die Kunst des Liebens. Frankfurt am Main/Berlin.
- Funk, Rainer (1978): Mut zum Menschen: Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik. Stuttgart.
- Funk, Rainer (1995): Erich Fromm. Reinbek bei Hamburg.
- Gehlen, Arnold (1940): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin.
- Geißler, Erich E. (1984): Autorität. In: Flitner (1984), S. 76-87.



- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel. S. 51-67.
- Görlich, Bernhard (1992): „Trieb“ und/oder „Gesellschaftscharakter“? Anmerkungen zu Fromms Versuch einer „Neubestimmung der Psychoanalyse“. In: Kessler/Funk (1992), S. 75-85.
- Gross, Thomas M. (1991): Der Mensch zwischen Wachstum und Verfall: Beiträge zu Erich Fromms humanistischer Charakterlehre. Münster; Hamburg.
- Gudjons, Herbert (1981): Berufsbezogene Selbsterfahrung als Möglichkeit zur Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. In: Gudjons/Reinert (1981), S. 181-192.
- Gudjons, Herbert/Reinert, Gert-Bodo (Hrsg.) (1981): Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein/Ts.
- Gudjons, Herbert (1995): Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn.
- Hagstedt, Herbert (1980): Schüler beurteilen Schule: Analyse und Interpretation von Dokumenten zum Schulalltag aus dem Blickwinkel von Schülern. Düsseldorf.
- Haußer, Karl (1980): Die Einteilung von Schülern. Weinheim und Basel.
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. München.
- 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.
- Homans, George Caspar (1972): Theorie der sozialen Gruppe. Opladen.
- Hornberg, Sabine/Lindau-Bank, Detlev/Zimmermann, Peter (1994): Gewalt in der Schule - Empirische Befunde und Deutungen. In: Rolf (1994), S. 355-393.



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.

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

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

Huygen, Barbara (1987a): Der Gesellschaftscharakter. Eine Herausforderung für die Pädagogik. Essen.

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

Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Rolf (1991): Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun (1991), S. 115-127.

Johach, Helmut (1986): Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Dortmund.

Jung, Carl Gustav (1946): Psychologie und Erziehung. Zürich.

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 (1996), S. 57-113.

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

Kessler, Michael/Funk, Rainer (Hrsg.) (1992): Erich Fromm und die Frankfurter Schule. Tübingen.

Krappmann, Lothar (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1992): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Erziehungswissenschaft. Düsseldorf.



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

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

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

Maccoby, Michael/Margolies, Richard/Rendahl, Jan Erik (1985): Gesellschaftscharakter und Partizipatorische Sozialforschung. Strategie und Methoden. Washington, Stockholm.

Marx, Karl (1953): Die Frühschriften. Stuttgart.

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.

Mieth, Dietmar (1992): Seelische Grundhaltungen unserer Gesellschaft in der Charakterlehre Erich Fromms und in theologisch-ethischer Reflexion. In: Kessler/Funk (1992), S. 181-196.

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

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

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

Nohl, Hermann (1935): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main.

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

O.V. (1997): Lust am Lernen - nicht nur für Kinder. In: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.) (1997): Forum Fromm - Fromm Forum. S. 8-9.



- Parsons, Talcott (1981): Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main.
- Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hrsg.) (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittuntersuchung. Stuttgart.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1924): Pestalozzis sämtliche Schriften. Bd. 12. Stuttgart, Tübingen.
- Peuckert, Rüdiger (1991): Familienformen im sozialen Wandel. Opladen.
- Pongratz, Ludwig A. (1987): Vergesellschaftung im Schulbetrieb - zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters. In: Claßen (1987a), S. 127-137.
- 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.
- Rejen, Wilhelm van (1992): Kritische, ethische oder ästhetische Subjektivität? Fromms Bild vom Menschen zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. In: Kessler/Funk (1992), S. 197-209.
- Reuter, Lutz-Rainer (1981): Der Lehrer und sein Recht. Einige Anmerkungen zum kritischen Verhältnis von Lehrerpersönlichkeit und Schulrecht. In: Gudjons/Reinert (1981), S. 137-154.
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1990): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 6. Weinheim und München.
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1992): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 7. Weinheim und München.
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter (1993): Kindheit im Wandel: eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim, Basel.
- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1994): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 8. Weinheim und München.
- Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim.



- Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 9. Weinheim und München.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main.
- Scheuerl, Hans (1984): Der Dialog in Erziehung und Unterricht. In: Flitner (1984), S. 183-196.
- Schratz, Michael (1995): Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Rolff (1995), S. 267-295.
- Schulz-Zander, Renate (1995): Multimedia und Telekommunikation. In: Rolff (1995), S. 355-373.
- Struck, Peter (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1993a): Theorie der Schule - eine Einführung. In: Tillmann (1993b), S. 7-18.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (1993b): Schultheorien. Hamburg.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1995): Schulische Sozialisationsforschung. In: Rolff (1995), S. 181-210.
- Ulich, Klaus (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel. S. 377-396.
- Wehr, Helmut (1987): Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag? Einige Möglichkeiten alternativer biophiler Schulpraxis. In: Claßen (1987a), S. 138-156.
- Wehr, Helmut (1989): Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms als Leitbild humanistischen pädagogischen Handelns. Frankfurt/Bern/New York/Paris.
- Wehr, Helmut (1990): Erich Fromm zur Einführung. Hamburg.



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.

Weidemann, Bernd (1981): Deformiert der Lehrerberuf die Persönlichkeit? In: Gudjons/Reinert (1981), S. 127-136.

Winkel, Rainer (1988): Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf.



„Ich versichere, daß ich die schriftliche Hausarbeit selbständig verfaßt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das gleiche gilt auch für die beigegebenen Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.“

Münster, den 3.5.1997

Susanne Falk

