



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Fromms Verständnis von Freiheit im schulischen Kontext

Zur gesellschaftlichen Relevanz einer humanistischen Erziehung

im österreichischen Schulsystem

verfasst von / submitted by

Mag. Andrea Scheyer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Gabriele Geml

Danksagung

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um all jenen zu danken, die mich auf meinem Weg zur Fertigstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Insbesondere möchte ich meiner Betreuerin Frau Mag. Dr. Gabriele Geml danken, die mich mit ihrer Fachkenntnis, Anleitung und Geduld durch die Herausforderungen der Arbeit geführt hat. Ihre Expertise hat wesentlich zur Qualität dieser Arbeit beigetragen.

Mein besonderer Dank gilt auch meinen Eltern Ruth und Peter Scheyer, die mich in diesem Prozess stets motiviert und unterstützt haben. Abschließend möchte ich mich herzlich bei meinem Mann Tarik bedanken, der mich immer wieder ermutigt und ein offenes Ohr für mich hat.

Inhalt

1. Einleitung	5
1.1 Ausgangslage und Zielsetzung	5
1.2 Aufbau und Methodik	8
1.3 Literatúrauswahl und Forschungsstand	10
2. Zur Schulgeschichte Österreichs.....	15
3. Der Gesellschaftsbegriff Fromms	26
3.1 Der Gesellschafts-Charakter.....	27
3.2 Seelische Gesundheit in der Gesellschaft.....	32
3.3 Der Mensch in der modernen Gesellschaft	34
3.4 Die Überwindung der Entfremdung	38
4. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen	42
5. Pädagogische Aspekte in Fromms Werken.....	45
6. Das Freiheitsverständnis Fromms	48
6.1 Der Freiheitsbegriff	48
6.2 Freiheitshindernisse des modernen Menschen	51
7. Die Bedeutung von Freiheit im aktuellen Schulsystem.....	52
7.1 Der freie Mensch als Bildungsideal	53
7.2 Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung.....	55
8. Realisierbarkeit von Fromms Denken im schulischen Kontext	58
8.1 Aktualität Fromms im heutigen Schulsystem.....	58
8.2 Die Förderung von Freiheit in der Schule	61
8.3 Die Rolle der Lehrkraft	67
9. Depression und Angst im Jugendalter.....	68
9.1 Aktuelle Entwicklungen.....	68
9.2 Zusammenhang von Depression und gesellschaftlichen Veränderungen	70
9.3 Schulische Prävention	77
10. Zur Idee einer freien Erziehung am Beispiel von Summerhill.....	79
10.1 Die Geschichte Summerhills	79
10.2 Der pädagogische Ansatz	81
10.3 Fromm zu Summerhill.....	84
10.4 Kritische Betrachtung.....	87
11. Resümee und Ausblick.....	89
Literaturverzeichnis.....	94
Abstract	98

1. Einleitung

Dem modernen Menschen scheinen alle Wege offenzustehen. Das Individuum rückt immer weiter in den Mittelpunkt und eine Vielfalt an Lebensstilen ist wählbar. Daraus ergibt sich eine Unmenge an Gestaltungsmöglichkeiten für den Menschen. Doch nicht immer werden diese neu erlangten Freiheiten, die mit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel und dem Abbau traditioneller Strukturen einhergehen, auch als Erleichterung angesehen. Im Gegenteil, oftmals lösen sie Gefühle von Einsamkeit, Überforderung und Unsicherheit aus.

Durch die Förderung von Fähigkeiten wie Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein können Bildungseinrichtungen wie die Schule dem Menschen helfen, mit den Herausforderungen der modernen Zeit umzugehen. Indem wir die Bedeutung von Bildung als einen Prozess der Selbstentwicklung und des sozialen Engagements betonen, kann dazu beitragen werden, dass die neu gewonnenen Freiheiten als Bereicherung und nicht als Belastung empfunden werden. Letztlich geht es darum, den Menschen zu befähigen, seinen individuellen Weg zu finden, während er gleichzeitig in der Lage ist, sich in der Gesellschaft einzubringen und in eine positive Beziehung zu den Mitmenschen zu treten.

1.1 Ausgangslage und Zielsetzung

Der deutsch-amerikanische Philosoph, Psychoanalytiker und Sozialpsychologe Erich Fromm befasste sich in seinen Werken immer wieder mit dem Zusammenhang zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Struktur. Er stellte fest, dass Individuationsprozesse in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Konstellationen auch mit Ohnmachtsgefühlen einhergehen und zur Folge haben können, dass Menschen vor bereits erreichten Freiheiten die Flucht ergreifen und es bevorzugen, sich in neue Abhängigkeitsbeziehungen zu begeben. Fromm verstand das Problem der menschlichen Freiheit vor allem als ein psychologisches. In seinem Werk *Die Furcht vor der Freiheit* untersuchte er verschiedene Fluchtmechanismen, die beim Menschen einsetzen, um den Herausforderungen, die die neugewonnene Freiheit mit sich bringt, zu entgehen. Einer dieser Mechanismen ist die Flucht ins Autoritäre. Laut Fromm sind es vor allem Menschen, die sich bedeutungslos fühlen, die dazu neigen, sich in Abhängigkeitsverhältnisse zu begeben. In solchen Beziehungen können Entscheidungen und Verantwortung auf andere übertragen werden, was den Individuen scheinbar die Last der eigenen Entscheidungen abnimmt. (Vgl. Fromm 1941/2021, 29ff) Derartige

Fluchtmechanismen sind auf längere Sicht jedoch nicht befriedigend. Fromm argumentiert, dass wahrhaftige Freiheit und persönliches Wachstum nur verwirklicht werden können, wenn Menschen die Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen. Dies impliziert, Entscheidungen bewusst zu treffen, die eigenen Werte und Bedürfnisse wahrzunehmen und diese in den persönlichen Handlungen umzusetzen. Der Mensch kann also nur dann wirklich frei sein, wenn er in der Lage ist, seine grundlegenden Bedürfnisse auf konstruktive Weise zu befriedigen.

In Bezug auf die neu erlangten Freiheiten ist es wichtig zu erwähnen, dass diese nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft im gleichen Maße erreichbar sind. Seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs gab es bedeutende Fortschritte bei der Erlangung von Freiheit und Menschenrechten. So war u.a. ein Bruch der klassischen Geschlechterrollen zu verzeichnen, der Zugang zu Bildung wurde erleichtert, die moderne Technologie hat neue Möglichkeiten eröffnet und auch im wirtschaftlichen Bereich gab es große Veränderungen. Ob von gewissen Freiheiten profitiert werden kann, hängt jedoch ganz klar vom sozialen Status ab. Menschen, die in benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen aufwachsen oder sich in einer solchen Lage befinden, haben oftmals weniger Möglichkeiten, aus den gesellschaftlichen Freiheiten einen Nutzen zu ziehen. Die sozioökonomischen Ungleichheiten gehen oft mit einem Mangel an Bildungschancen einher. Dies kann dazu führen, dass Menschen nicht die notwendigen Fähigkeiten und das Wissen erwerben, um die verschiedenen Freiheiten und Möglichkeiten, die ihnen offenstehen, voll auszuschöpfen.

Der Gesellschaftsbegriff der Kritischen Theorie ist stark von der Idee geprägt, dass sich die Gesellschaft durch grundlegende Widersprüche charakterisieren lässt. Die Kritische Theorie versucht aufzuzeigen, dass Ideologien die gesellschaftliche Realität verzerren und dazu dienen, bestehende Machtverhältnisse zu rechtfertigen und aufrechtzuerhalten. (Vgl. Horkheimer & Adorno 1969, 17f) Sie untersucht die Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft, Politik, Kultur und dem individuellen Bewusstsein und skizziert ex negativo Möglichkeiten für eine gerechtere und freiere Gesellschaft. Die Kritische Theorie hat verschiedene Strömungen und Schulen hervorgebracht, die unterschiedliche Schwerpunkte und Ansätze haben. In dieser Arbeit wird auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule Bezug genommen, zu deren frühen Vertretern u.a. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas und auch Erich Fromm zählen. Fromm wird vor allem mit der frühen Phase der Frankfurter Schule in Verbindung gebracht, da er in diesen Jahren enge Verbindungen zu den führenden Denkern der

Schule hatte. 1939 gab es aufgrund von persönlichen und intellektuellen Auseinandersetzungen, v.a. zwischen Fromm und Adorno, einen Bruch und Fromm schied aus dem Institut für Sozialforschung aus. Nach der Auflösung seines Vertrags lösten sich die Kontakte zum Institut weitestgehend auf. Die Arbeit Fromms kann trotzdem als Fortsetzung des ursprünglichen Programms der Kritischen Theorie betrachtet werden. (Vgl. Wehr 2005, 19ff)

Für Fromm bestand ein enger Zusammenhang zwischen dem Thema Freiheit und Erziehung bzw. Bildung. Er betonte, dass die Erziehung zur Freiheit, im Sinne einer positiven Verwirklichung des Individuums, eine zentrale Aufgabe der Bildung sein sollte. Obwohl es von ihm keine offizielle Erziehungstheorie gibt, beschäftigte er sich intensiv mit Fragen der Bildung und Erziehung und nahm dazu in verschiedenen Werken Stellung. Dabei verwies er immer wieder auf die Bedeutung einer humanistischen Bildung, die demokratische Prinzipien in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Bildung zielt darauf ab, die Fähigkeit in jungen Menschen zu stärken, kritisch zu reflektieren, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zu handeln. Freiheit wird von Fromm nicht nur als eine Abwesenheit von äußeren Zwängen betrachtet, sondern als die Möglichkeit eines Menschen, Verantwortung für sein eigenes Leben zu übernehmen und seine individuellen Potenziale zu entfalten. Seine Ansätze, die auf eine Erziehung hin zu Solidarität und sozialer Verantwortung abzielen, haben bis heute Einfluss auf die pädagogische Theorie und Praxis.

In dieser Masterarbeit soll darauf eingegangen werden, inwieweit Fromms Verständnis von Freiheit und seine Erziehungsansätze Anwendung im gegenwärtigen österreichischen Bildungssystem finden können. Im Zuge dessen soll analysiert werden, inwiefern die Bildungsziele die Weitergabe von Freiheitstreben und die Eigenständigkeit junger Menschen beeinflussen. Es sollen die Anwendung von Fromms Ideen im Schulsystem besprochen und im Zuge dessen Möglichkeiten dargelegt werden, die auf die Förderung von demokratischen Werten wie Autonomie und Verantwortungsbewusstsein in der Schule abzielen. In diesem Zusammenhang sollen anhand des Beispiels der reformpädagogischen Schule „Summerhill“ die Parallelen zwischen Alexander Sutherland Neills pädagogischem Ansatz der antiautoritären Erziehung und Fromms eigenen Ansichten zur produktiven Charakterorientierung aufgezeigt werden. Die Summerhill School, die 1921 von Neill gegründet wurde, basiert auf dem Konzept der demokratischen Teilhabe. Neill entwickelte einen pädagogischen Ansatz, in dem Schülerinnen und Schüler ein großes Maß an Entscheidungsfreiheit zugestanden wird und sie

die Möglichkeit haben, ihre Interessen selbstbestimmt zu verfolgen. Fromm, der sich mit vielen Ideen Neills identifizieren konnte, nahm öfters Stellung zu dessen Schulkonzept.

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, inwiefern Kriterien an eine humanistische Erziehung, wie Fromm sie formuliert hat, für das österreichische Schulsystem von Relevanz sind bzw. bereits Berücksichtigung finden. Der Fokus wird dabei auf die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) gelegt. Fromm nahm durch seine humanistischen Ansätze und Ideen zur Erziehung wichtigen Einfluss auf die Anerkennung der individuellen Würde, Autonomie und Selbstverwirklichung in der Bildung. Seine Werke haben dazu beigetragen, dass die humanistische Psychologie und Erziehungstheorie eine starke Position in der modernen Pädagogik einnehmen. Im aktuellen pädagogischen Diskurs fallen immer wieder Begriffe wie Autonomie und Freiheit. Gleichzeitig werden immer mehr Standardisierungen und Kontrollen durchgeführt. Die Folge davon ist, dass der Spielraum für autonome bedürfnisorientierte Entscheidungen der einzelnen Schulstandorte immer geringer wird, was unweigerlich auch mit Abstrichen in der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler einhergeht. In der Arbeit gilt es, dieses Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung genauer zu beleuchten. Es wird ein kritischer Blick auf die Schattenseiten unseres Bildungssystems geworfen, was allerdings nicht bedeutet, dass die Schule trotz allem nicht auch ein Ort positiver Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums darstellt.

1.2 Aufbau und Methodik

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfrage veranschaulicht. Die Bearbeitung der Frage erfolgt im Wesentlichen durch die Auseinandersetzung mit Texten aus dem bildungswissenschaftlichen Diskurs, wobei ein hermeneutischer Ansatz verfolgt wird. Außerdem werden Lehrpläne, allgemeine Bildungsziele, Unterrichtsinhalte sowie didaktische Grundsätze analysiert und internationale Vergleichsstudien wie der PISA-Test sowie Standardisierungen, die in den letzten Jahren im Bildungsbereich eingeführt wurden, beleuchtet.

Die Arbeit lässt sich inhaltlich in vier Teile gliedern. Um die aktuellen Entwicklungen des Bildungssystems richtig einordnen zu können, ist es wichtig, den historischen Kontext zu verstehen. So wird im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 2) die Schulgeschichte Österreichs

erläutert. Anhand eines geschichtlichen Überblicks soll dargelegt werden, inwiefern demokratische Prinzipien in der österreichischen Schulstruktur verankert sind.

Bildung und gesellschaftlicher Fortschritt sind eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig. Bildungsinstitutionen spiegeln die Werte und Normen einer Gesellschaft wider und haben zum Ziel, die nächste Generation auf die Teilnahme in der Gesellschaft vorzubereiten. Dementsprechend beeinflussen die Anforderungen des Arbeitsmarktes die Schulstruktur, Lehrpläne und Bildungsinhalte. In diesem Zusammenhang wird im zweiten Teil, der Kapitel 3 bis 6 umfasst, auf den Gesellschaftsbegriff Fromms, die Merkmale des modernen Menschen sowie den Prozess der Entfremdung eingegangen. Um zu sehen, inwiefern sich gesellschaftliche Bedingungen seit Fromms Zeiten verändert haben, werden in Kapitel 4 aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen beschrieben. Es soll veranschaulicht werden, vor welche Herausforderungen das kapitalistische Wirtschaftssystem die Demokratie stellt und wie intransparente Machtstrukturen die Realisierung von Freiheiten für einen großen Teil der Bevölkerung verhindern. Fromm plädiert für ein Bildungssystem, das zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit und zur Entwicklung eines achtsamen und verantwortungsbewussten Verhältnisses zur Gesellschaft beiträgt. Nach Fromm hat Bildung zur Aufgabe, kritische Menschen zu erziehen, die in der Lage sind, Mechanismen der sozialen Kontrolle und Manipulation zu erkennen und zu hinterfragen. In Abschnitt 5 wird versucht, diese pädagogischen Aspekte in Fromms Werken genauer zu beleuchten. Nachdem die Idee einer humanistischen Erziehung und die zentrale Rolle von Bildung bei der Entwicklung und Erhaltung von Freiheit und Selbstbestimmung erläutert werden, wird in Kapitel 6 schließlich der Freiheitsbegriff Fromms genauer analysiert. In diesem Zusammenhang wird auch auf Barrieren eingegangen, die die individuelle Freiheit des Menschen einschränken können. Fromms Freiheitsbegriff wird bewusst erst in diesem Abschnitt erläutert, da es für ein umfassendes Verständnis wichtig ist, sich zuerst mit dem Gesellschaftscharakter und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen auseinanderzusetzen. Um den Freiheitsbegriff im für diese Arbeit relevanten Kontext Erziehung zu konkretisieren, erscheint es außerdem wesentlich, zuerst einen Einblick in das österreichische Bildungssystem zu geben und Fromms Ansatz einer humanistischen Erziehung zu beleuchten.

Im dritten Teil (Kapitel 7-9) wird über die Bedeutung von Selbstbestimmung im österreichischen Bildungssystem reflektiert. In Abschnitt 8 sollen in diesem Zusammenhang die Realisierbarkeit sowie die Relevanz einer humanistischen Erziehung im Sinne Fromms

diskutiert und die zentrale Rolle der Lehrkräfte in diesem Prozess hervorgehoben werden. In Hinblick auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte wird in Kapitel 9 zudem auf das häufige Vorkommen psychischer Erkrankungen wie Depressionen und Angststörungen bei Jugendlichen hingewiesen und versucht, die komplexen Zusammenhänge zwischen den hohen Depressionsraten und den gesellschaftlichen Veränderungen aufzuzeigen. Auch hier spielt die Institution Schule, die diesem Trend mit präventiven Maßnahmen entgegenwirken kann, eine wichtige Rolle.

Im vierten und letzten Teil wird der pädagogische Ansatz von Alexander Sutherland Neill beschrieben. Auf das Konzept der Summerhill School wird in dieser Arbeit eingegangen, da es interessante Alternativen zum herkömmlichen Regelschulsystem aufzeigt. Der progressive und demokratische Ansatz der Schule hat damals auch Fromms Interesse geweckt. Fromm und Neill teilen die Betonung der Individualität jedes Kindes. Jedem Kind sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich seiner Persönlichkeit entsprechend zu entfalten. Sie befürworten einen demokratischen Ansatz, der es Lernenden ermöglicht, ihr Bildungsumfeld mitzugestalten. Dabei sehen sie das Kind als von Natur aus neugierig und motiviert und plädieren für pädagogische Ansätze, die das intrinsische Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lernen fördern, anstatt auf externe Belohnungen oder Bestrafungen zu setzen.

1.3 Literatúrauswahl und Forschungsstand

Im Zentrum der Arbeit steht eines der wichtigsten Werke Fromms, die 1941 im amerikanischen Exil in englischer Sprache publizierte Schrift *Escape from Freedom*, die 1945 auf Deutsch unter dem Titel *Die Furcht vor der Freiheit* erschienen ist. Die deutsche Übersetzung stammt von Liselotte und Ernst Mickel. In dem Werk untersucht Fromm die psychologischen Ursachen für den Aufschwung des Faschismus und die Tendenz der Menschen zur Unterordnung. Er versucht zu verdeutlichen, dass die moderne Gesellschaft, insbesondere in kapitalistischen Systemen, das Individuum von seiner eigenen Freiheit entfremdet und es in einen Zustand der Unsicherheit und Hilflosigkeit versetzt. Dieses Gefühl der Ohnmacht löst im Menschen ein verstärktes Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit aus. Dessen Befriedigung wird in Kauf genommen, selbst wenn dies bedeutet, sich einer autoritären Herrschaft zu unterwerfen.

In den 1950er Jahren befasste sich Fromm mit der Frage, ob der moderne Mensch im kapitalistischen Wirtschaftssystem noch als seelisch gesund bezeichnet werden kann. In

diversen Vorlesungen sprach Fromm über dieses Thema und basierend auf den Transkripten von Rainer Funk wurde 1991 das Buch *Die Pathologie der Normalität* veröffentlicht, auf welches in dieser Arbeit ebenfalls zurückgegriffen wird. Darin argumentiert Fromm, dass die moderne Gesellschaft pathologisches Verhalten hervorbringt, bei dem Menschen sich anpassen und normkonform handeln, selbst wenn dies ihrem Wesen und ihren individuellen Bedürfnissen widerspricht. Er betont, dass der Drang zur Konformität und die Angst vor Abweichung oft dazu führen, dass Menschen ihre Individualität und ihre eigenen Werte aufgeben. Diese pathologischen Prozesse werden aber nicht als krankhaft identifiziert, da die gesellschaftlichen Erwartungen auf die Befriedigung dieser Pathologie abzielen. Die Frage nach der menschlichen Freiheit verweist damit auf ein Problem des modernen Menschen, dessen Wurzeln in den gesellschaftlichen Strukturen gesucht werden müssen. Schließlich „[formt] die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft den Gesellschafts-Charakter ihrer Mitglieder dergestalt, dass sie tun wollen, was sie tun sollen...“. (Bierhoff 2016, 5)

Die zwei genannten Werke Fromms dienen als Hauptliteraturbasis dieser Arbeit, da sich die wichtigsten Grundpositionen Fromms darin wiederfinden. Fromms Betrachtungen zur Freiheit, zur Natur des Menschen und dessen Streben nach Individualität sind auch heute noch von Relevanz. Obwohl sich die äußeren Gegebenheiten und sozialen Strukturen in den letzten Jahrzehnten verändert haben, haben die grundlegenden Fragen, die Fromm aufwirft, nicht an Aktualität verloren. Das Buch *Haben oder Sein* (1976), das als eines der bekanntesten Werke Fromms gilt, ist ebenfalls relevant für die vorliegende Arbeit und wird direkt und auch indirekt durch die Ausführungen des Erziehungssoziologen Burkhard Bierhoff aus dem Blickwinkel der Erziehung berücksichtigt:

In *Kritisch-Humanistische Erziehung - Erziehung nach Erich Fromm* (2016) sowie in *Erich Fromm. Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik* (1993) greift Bierhoff Grundgedanken der Pädagogik Erich Fromms auf. In dem Buch *Kritisch-Humanistische Erziehung*, das vom Autor selbst als Erziehungsmanifest bezeichnet wird und das inhaltlich stark durch die Ideen Fromms gekennzeichnet ist, stellt Bierhoff auf der Basis einer Wechselwirkung von Erziehung und Gesellschaftsprozessen „eine Bestandsaufnahme produktiver und destruktiver Tendenzen in der Erziehung“ dar. (Bierhoff 2016, VIII) Die Angst und Unsicherheit, ob die kommenden Generationen noch eine lebenswerte Welt vorfinden, hat sich in vielen Menschen manifestiert und spielt auch in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen eine große Rolle. Um den negativen Entwicklungen entgegenzuwirken, braucht

es nach Bierhoff eine Erziehung, die „die lebensbejahenden menschlichen Kräfte“ hervorbringt. (Bierhoff 2016, VIII) Er vertritt einen pädagogischen Ansatz im Sinne Fromms, der „die entmündigende Überwältigung und Instruktion der Kinder und Jugendlichen ablehnt und menschliches Wachstum anstrebt“. (Bierhoff 2016, VIII) Auf die Werke Bierhoffs wird in dieser Arbeit vermehrt Bezug genommen, da es ihm gelingt, den zentralen Beitrag zum Identitäts- und Erziehungskonzept Fromms zu veranschaulichen und für die Gegenwart fruchtbar zu machen. Er versucht, Fromms wesentliches Motiv, das sich unter anderem in seinem Werk *Haben oder Sein* herauskristallisiert, in Hinblick auf Erziehung zu präzisieren: Er verweist auf Möglichkeiten, ein authentisches Sein zu entwickeln, in einer Gesellschaft, die in ihrer Daseinsform durch das Haben determiniert ist. Um eine am Sein orientierte Gesellschaft aufzubauen, bedarf es nicht nur an „Arbeit an der eigenen Identität im Sinne einer lebendigen, produktiven Beziehung zu sich selbst und zu anderen, sondern auch die Beteiligung an den politischen, kulturellen und sozialen Strukturen.“ (Bierhoff 2016, 2f) Schulen spielen hierbei eine zentrale Rolle und können mit ihrer kommunitären Wirkung einen wichtigen Beitrag zu einer derartigen Gesellschaft leisten.

Stephanie Sauter geht in ihrer Dissertation *Die Förderung von Freiheit als Leitidee pädagogischen Handelns* (2017) u.a. der Frage nach, wie Kinder und Jugendliche zu eigenverantwortlichen und selbstständigen Individuen erzogen werden können. Um diese Frage zu beantworten, untersucht sie, welche Eigenschaften einen autonomen Menschen kennzeichnen und wie dieser Grundsatz in der beruflichen Praxis tatsächlich verankert werden kann. Dabei ziehen sich Fromms Ansatz einer humanistischen Ethik und seine Ideen zur Freiheit wie ein roter Faden durch ihre Schrift. Sauters Erkenntnisse sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da es ihr gelingt Fromms „emanzipatorischen Theoriediskurs“ mit der Jugendarbeit zu verbinden. (Sauter 2017, 7) Obwohl sie sich in ihrer Arbeit auf die außerschulische Jugendarbeit fokussiert, sind ihre Erkenntnisse auch für den schulischen Bereich von hoher Relevanz.

Ein weiteres Werk, das als Grundlage dieser Arbeit dient, ist das 2005 veröffentlichte Buch *Erich Fromm – Eine Einführung* des deutschen Erziehungswissenschaftlers Helmut Wehr. Wehr ist Gründungsmitglied der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft sowie des Arbeitskreises „Erich Fromm und die Frankfurter Schule“ und veröffentlichte diverse Beiträge zur humanistischen Pädagogik Fromms. (Vgl. Wehr 2005, 144) In seiner Einführung in die Werke Fromms gibt er Einblick in einige seiner bedeutendsten Publikationen und versucht zu

verdeutlichen, dass die Kritische Theorie und die humanistische Ethik für Fromm zusammenspielen.

Eine umfangreiche Darstellung der Entwicklung der österreichischen Bildungseinrichtungen bietet die *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs* Helmut Seels. In den Kapiteln 7 und 8, in denen konkret Bezug auf das aktuelle Schulsystem genommen wird, wird neben den Beiträgen von Bierhoff und Wehr auch Konrad Paul Liessmanns *Theorie der Unbildung* (2008/2016) als Bezugsliteratur verwendet. Liessmann hatte vor seinem Ruhestand eine Universitätsprofessur für „Methoden der Vermittlung von Philosophie und Ethik“ an der Universität Wien und hat im Laufe der letzten Jahrzehnte zahlreiche Beiträge zum Thema Erziehung und Bildung veröffentlicht. Das eben erwähnte Werk stellt eine Kritik Liessmanns an der heutigen Bildungsgesellschaft dar. Er argumentiert, dass das aktuelle Bildungssystem nicht mehr mit den Anforderungen der modernen Welt übereinstimmt und spricht sich für eine Rückbesinnung auf eine umfassendere Allgemeinbildung aus. Dabei beleuchtet er Themen wie die PISA-Studie, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Diesbezüglich wird auch der Beitrag Karl-Heinz Dammers *Herrschen durch Messen* als Grundlagenliteratur herangezogen, der die Rationalität der PISA-Studie ebenfalls in Frage stellt. Des Weiteren wird in diesen Abschnitten auf das Werk *Freiheit für alle* (2022) des deutschen Philosophen Richard David Precht Bezug genommen. Darin unternimmt Precht den Versuch, ein zeitgemäßes Schulsystem zu skizzieren.

Im neunten Kapitel werden mögliche Zusammenhänge von Depression und gesellschaftlichen Veränderungen erläutert. Depression und Angst können als Phänomene betrachtet werden, die der Erfahrung von Freiheit entgegengesetzt sind. Als Referenzliteratur dienen das 1998 veröffentlichte Werk *Das erschöpfte Selbst* (französischer Originaltitel: *La Fatigue d'être soi*) von Alain Ehrenberg sowie Rainer Mausfelds *Angst und Macht* (2019). In Letzterem untersucht Mausfeld, die Zusammenhänge zwischen Angst und Macht im Kontext von politischen und wirtschaftlichen Strukturen. In *Das erschöpfte Selbst* versucht der französische Soziologe Ehrenberg aufzuzeigen, dass die Ausbreitung depressiver Erkrankungen in Verbindung mit einem Wandel der sozialen Normen und Werte steht, der zu erhöhten Anforderungen an das Individuum führt. Während sich die Details der gesellschaftlichen und individuellen Kontexte seit der Erstveröffentlichung möglicherweise verändert haben, sind die wesentlichen Themen wie Erschöpfung, psychische Gesundheit und das Streben nach Authentizität auch heute noch von Bedeutung.

Als Basisliteratur des zehnten Kapitels, in dem die Idee einer freien Erziehung am Beispiel von Summerhill erläutert wird, dienen Alexander Sutherland Neills Werke *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (1960/1969) mit dem von Erich Fromm verfassten Vorwort sowie *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten* (1967/ 1971).

In Bezug auf den aktuellen Forschungsstand sind spezifische Untersuchungen zur Relevanz von Fromms humanistischer Erziehung im österreichischen Bildungssystem ein Desiderat, aus dem sich die vorliegende Masterarbeit motiviert. Zentrale Beiträge zum Erziehungskonzept Fromms gehen aber vor allem auf Sauter, Bierhoff und Wehr zurück. Sauter konzentriert sich in ihrer Arbeit allerdings verstärkt auf den Bereich der Sozialen Arbeit und der emanzipatorischen Jugendarbeit. Auch Bierhoff hat wertvolle Beiträge zur kritisch-emanzipativen Theorie und Praxis in der Arbeit mit Jugendlichen geleistet, indem er Fromms humanistische Erziehungsansätze einer genauen Analyse unterzogen hat. Allerdings gibt es keinen direkten Bezug zum Schulsystem. Einen Überblick über Fromms Beitrag zur Pädagogik gibt auch Helmut Wehr. Jedoch findet sich auch hier keine direkte Verbindung zum Schulwesen. Die vorliegende Arbeit stellt demgegenüber den Versuch dar, neu gewonnene Erkenntnisse in Hinblick auf eine humanistische Erziehung im Sinne Fromms im österreichischen Schulsystem aufzuzeigen, bestehendes Wissen zu ergänzen und idealerweise eine Lücke im ausgewählten Forschungsfeld zu schließen.

2. Zur Schulgeschichte Österreichs

Um das gegenwärtige österreichische Schulsystem verstehen zu können, ist es wichtig, einen Blick auf die historische Entwicklung des österreichischen Bildungswesens zu werfen. Der Fokus wird dabei auf die Entwicklung der Schule nach dem Ende der österreichischen Monarchie, das heißt, ab Beginn der Republik Deutsch-Österreich im Jahr 1918 gelegt.

Der Mensch wird in eine Gemeinschaft hineingeboren, die sich darum kümmert, dass er durch Pflege und Erziehung in seiner Entwicklung unterstützt wird. In einem kontinuierlichen Lernprozess, der nicht immer in einem positiven Spannungsfeld stattfindet, entsteht die individuelle Persönlichkeit eines Menschen. Dieser Lernprozess kann als Bildung definiert werden. Der 2021 verstorbene Universitätsprofessor für Allgemeine Pädagogik und Politiker Helmut Seel sieht es als Aufgabe der Schulen als Bildungsinstitutionen, den gesamten Lernprozess vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter zu fördern. Schulen unterstützen dabei nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen, sondern vermitteln auch Einstellungen und Weltanschauungen. Sie sind in ihrer Beschaffenheit und ihren Aufgaben stark durch das vorherrschende Gesellschaftssystem geformt. Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene, sei dies im politischen, wirtschaftlichen oder kulturellen Kontext, haben daher immer auch Auswirkungen auf das Bildungssystem. Die Entstehung unterschiedlicher Schultypen, die Auswahl von Unterrichtsfächern, die Festlegung von Lehrinhalten sowie der Erlass von Lehrplänen sind auf politische Entscheidungen zurückzuführen. (Vgl. Seel 2010, 13f) Auf Helmut Seels *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs* wird in diesem Abschnitt öfters Bezug genommen. Neben seiner Tätigkeit als Professor für Pädagogik leitete er in den 1970er Jahren die Abteilung I des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst in Klagenfurt und genoss über viele Jahre hinweg als wissenschaftlicher Berater dieser Institution hohe Anerkennung und Wertschätzung¹.

„Das österreichische Schulsystem ist gem. § 3 des Schulorganisationsgesetzes in Primarschulen (Schulstufe 1-4) und Sekundarschulen (Schulen ab der 5. Schulstufe) gegliedert, außerdem in allgemeinbildende und berufsbildende Schulen. Die Unterrichtspflicht umfasst neun Schuljahre.“ (Seel 2010, 19)

¹ Diese Information wurde der Website der Universität Graz entnommen: URL: <https://urbi.uni-graz.at/de/neuigkeiten/detail/article/nachruf-o.univ.-prof.-dr.-helmut-seel-28.2.-1933-14.4.2021-1/>, Zugriff: 01.07.2023

Die schwierige Lage nach dem Ersten Weltkrieg hatte zur Folge, dass sich die Republik Österreich und das Deutsche Reich dazu gezwungen sahen, das ganze Staatswesen umzuwandeln. Diese Veränderungen schafften nicht nur Raum auf wirtschaftlicher, sondern auch auf bildungspolitischer Ebene. (Vgl. Fadrus 1961, 205) Die Folge war eine Schulreform, initiiert vom Präsidenten des von 1922 bis 1934 amtierenden Wiener Stadtschulrates Otto Glöckel, die bis zur heutigen Zeit wirkt. Ziel der Reform war es, allen Kindern, ohne Berücksichtigung des Geschlechts und der sozialen Schicht, optimale Bildungschancen zu ermöglichen. (Vgl. BMBWF, 2023)

Direkt nach seiner Amtsübernahme 1919 bestellte Glöckel, der ursprünglich Volksschullehrer war, eine Vielzahl an Fachleuten aus verschiedenen Schulformen ins Amt und kreierte eine Abteilung, die verantwortlich für Schulreformen im Pflicht- und Mittelschulbereich war. Aufgabe dieser Abteilung war es, Ideen und Pläne für die Erneuerung des Bildungssystems zu verschriftlichen und die Lehrpersonen über pädagogische und bildungspolitische Herausforderungen aufzuklären. Mithilfe von Kursen, Vorträgen, Konferenzen und neuen reformpädagogischen Bibliotheken war es dem Lehrkörper möglich, ein Basiswissen zu erlangen, das für die Neugestaltung des Schulsystems notwendig war. Ein weiteres Anliegen Glöckels war es, die Eltern der Schüler und Schülerinnen über die neuen Erziehungs- und Unterrichtswege zu informieren, um die Familie in den Prozess miteinzubeziehen. Im ganzen Land wurden Versuchsklassen und Versuchsschulen eingerichtet. (Vgl. Fadrus 1961, 205f) Durch diese Schulform „sollten die traditionellen Bildungsprivilegien abgeschafft und eine Demokratisierung der Schule („Die ganze Schule dem ganzen Volk!“) eingeleitet werden.“ (Seel 2010, 59) Ganz im reformpädagogischen Sinne war es Ziel, eine Pädagogik vom Kinde aus zu etablieren. Glöckels Vision war ein Schulsystem, in dem Demokratie gelebt wird und dem Lehrkörper, den Schülern und Schülerinnen sowie den Eltern Mitbestimmungsrechte zukommen. Durch die Trennung von Staat und Kirche sollte eine weltliche Schule etabliert werden. (Vgl. Hermann 2020, 259f) Nach mehrjährigen Schulversuchen wurde 1927 schließlich die Hauptschule mit zwei Klassenzügen als Pflichtschule für alle 10 bis 14-jährigen Kinder eingeführt. (Vgl. BMBWF, 2023) Das neue Hauptschul- und Mittelschulgesetz löste zwei Gesetze aus Zeiten der Monarchie ab:

Das „Mittelschulgesetz“ löste den „Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen“ aus 1849 ab. Vier Mittelschultypen wurden darin vorgesehen: Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Frauenoberschulen (alle achtstufig mit Gliederung in eine je vierstufige Unterstufe und Oberstufe). [...] Für den Mittelschulbesuch wurde weiterhin Schulgeld verlangt. Das „Hauptschulgesetz“ war rechtlich eine Novellierung des

Reichsvolksschulgesetztes aus 1869. Die Hauptschule löste die Bürgerschule und regional auch die Volksschuloberstufe ab. Sie wurde vierstufig eingerichtet und schloss an die 4. Schulstufe der Volksschule an. Durch die Koordinierung der Lehrpläne der Mittelschule und der des 1. Klassenzugs der Hauptschule [...] wurde Durchlässigkeit geschaffen: Schüler mit „gutem Gesamterfolg“ im 1. Klassenzug der Hauptschule konnten prüfungsfrei in die nächste Mittelschulstufe übertreten. Die Hauptschule war schulgeldfrei. (Seel 2010, 62)

Das Vorhaben Glöckels, eine allgemeine Mittelschule für das 5. bis 8. Schuljahr einzuführen, die die oben angeführten Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Frauenoberschulen einschloss, scheiterte damit. Obwohl sein „Konzept der Einheitsschule mit einem ‚beweglichen Lehrplan‘ für Neigungsdifferenzierung durch individuelle Schwerpunkte und demzufolge auch für Leistungsdifferenzierung“ an verschiedenen Schulen erfolgreich ausprobiert wurde, stimmten konservative und kirchliche Parteien gegen die Schulreform Glöckels und stoppten damit seinen Plan, vor allem Kindern der Arbeiterschaft den Zugang zu höheren Schulen zu ermöglichen. Das Konzept des Gymnasiums blieb damit unverändert. (Hermann 2020, 260)

1933 nahm die demokratische Republik Österreich mit der Ausschaltung des Parlaments ein Ende. Das Bildungssystem wurde an die ständestaatliche Gesellschaftsstruktur angeglichen. Das elitäre Wesen der Mittelschule wurde hervorgehoben, u.a. indem die Durchlässigkeit zur Hauptschule aufgelöst wurde. Die Hauptschule galt von nun an als eine anspruchsvolle Bürgerschule. Der zweite Klassenzug wurde abgeschafft. Für die niedrigeren Gesellschaftsschichten war die Obervolksschule bestimmt. Katholische Privatschulen wurden ab 1934 vom Staat stark subventioniert. Nach dem Anschluss an das Deutsche Reich wurde das deutsche Schulgesetz auch in Österreich eingeführt. Die allgemeinbildenden Mittelschulen waren von nun an „Oberschulen“ und berufsbildende Schulen wurden ebenfalls an das deutsche Schulmodell angepasst. Fortbildungsschulen für Lehrlinge wurden zu Berufsschulen. Einzig und allein die Hauptschule blieb als gehobener Schultyp erhalten. Ein Großteil der katholischen Privatschulen wurde in öffentliche Schulen umgeformt. 1945 galt Österreich schließlich wieder als befreiter Staat und das Mittelschul- und das Hauptschulgesetz von 1927 traten wieder in Kraft. (Vgl. Seel 2010, 62ff)

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Entwicklung der österreichischen Schulgeschichte sind die reformpädagogischen Strömungen, die vor allem seit Anfang des 20. Jahrhunderts international immer wieder Aufmerksamkeit auf sich zogen. „Reformpädagogik ist eine Sammelbezeichnung für pädagogisch, politisch und ideologisch heterogene Reformansätze in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung.“ (Link 2018, 16) Konzepte wie die Montessori-Pädagogik, Rudolf Steiners Waldorfschulen, Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung, die

Landerziehungsheime von Hermann Lietz und auch Alexander Sutherland Neills Schule „Summerhill“, mit der auch Erich Fromm sich intensiv auseinandersetzte, sind alle in der Zeit vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten entstanden. Das Konzept A. S. Neills wird im zehnten Kapitel noch genauer beleuchtet. Seither haben die unterschiedlichen Strömungen viele Hochs und Tiefs erlebt. Sie wurden gelobt, während der NS-Zeit wurden sie verboten, sie wurden kritisiert und für tot erklärt. Während bis Ende der 1990er-Jahre noch relativ konstant und vielschichtig zu verschiedenen reformpädagogischen Konzepten geforscht und auch veröffentlicht wurde, hat dies laut dem deutschen Bildungsforscher Heiner Barz seit damals abgenommen. (Vgl. Barz 2018, 1ff)

Trotzdem kommt den „klassischen“ reformpädagogischen Theorien bis heute eine große Bedeutung zu. Vor allem das pädagogische Konzept von Maria Montessori (1880-1952) spielt im österreichischen Schulsystem sowie in der Elementarpädagogik eine wichtige Rolle. Montessori entwickelte einen Ansatz, der stark im Kontrast zu den konventionellen Lernmethoden stand. Unter dem Motto „Hilf mir, es selbst zu tun“ wird das Kind in der Montessori-Pädagogik mithilfe einer vorbereiteten Lernumgebung zum selbstgesteuerten Lernen angeregt. Die Freiarbeit mit hochwertigen und authentischen Materialien steht im Zentrum des Unterrichts für die 6 bis 12-Jährigen. Kooperative Lernformen und gemischte Altersgruppen sollen die Schüler und Schülerinnen in der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen unterstützen. Ergänzt werden die offenen Lernformen durch Vorträge seitens der Lehrpersonen. Für die Mittelstufe, also die 12 bis 15-Jährigen, erstellte eine Schülerin Montessoris, H. Parkhurst, den sogenannten Dalton-Plan der Unterrichtsorganisation. Ein wichtiges Merkmal dieses Plans ist ein Lernvertrag, der zwischen den Lernenden und den Lehrenden für bestimmte Zeitabschnitte abgeschlossen wird. Die Schüler und Schülerinnen sind frei in der Einteilung der Aufgaben in den verschiedenen Fächern und bekommen Lernmaterialien, die sie leiten. Die Lehrperson nimmt hier eine begleitende Rolle ein. (Vgl. Seel 2010, 71f)

Auch die Waldorf-Pädagogik, gegründet von Rudolf Steiner (1861-1925), wird heute in Österreich noch an 20 Schulstandorten vertreten.² „Die Waldorf-Schule ist eine neunstufige koedukative Gemeinschaftsschule (Gesamtschule) mit Klassenlehrerunterricht, der durch eine dreistufige Oberstufe mit Fachlehrerunterricht erweitert werden kann.“ (Seel 2010, 72) Kennzeichnend für diesen Ansatz ist das Lernen in sogenannten Epochen, in denen für einen

² URL: <https://www.waldorf.at/waldorfschulen/liste-aller-waldorfschulen>, Zugriff: 03.04.2023

bestimmten Zeitraum ein Thema im Vordergrund steht und das Nebeneinander der Fächer aufgehoben wird.

Zweifelsohne bietet die „klassische Reformpädagogik“ noch heute konstruktive Anregungen.

Gerade weil in der aktuellen Bildungsdiskussion Themen wie internationale Leistungsvergleiche (PISA), Bildungsstatistiken und Bildungsstandards dominieren, bleibt es eine Herausforderung für die Bildungsforschung, neben den Problemen und Schwächen reformpädagogischer Ansätze auch deren Innovationspotential und Anregungsgehalt weiter kritisch zu diskutieren. Die methodische Innovation, die Gestaltung des Schullebens, die Ermöglichung von sozialen und kulturellen Erfahrungen, die Förderung der individuellen Potentiale – diese für eine gelingende Pädagogik unverzichtbaren Elemente markieren in unterschiedlicher Ausprägung die nach wie vor fruchtbaren Kernbereiche der Reformpädagogik. (Barz 2018, 3)

Neben der Reformpädagogik stellte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Geisteswissenschaftliche Pädagogik eine bedeutende theoretische Ausrichtung dar. Kennzeichnend für die Strömung war die Ansicht, dass Erziehung und Bildung immer im Kontext von Geschichte und der jeweiligen Kultur zu verstehen ist. Das heißt, Erziehungssituationen können nur dann richtig interpretiert werden, wenn die geschichtliche sowie die kulturelle Entwicklung miteinbezogen wird. Dieser Bereich der Pädagogik blühte vor allem in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg bis 1933, als die Nationalsozialisten die Macht ergriffen. Nach dem Zweiten Weltkrieg gewann die Geisteswissenschaftliche Pädagogik im deutschen Sprachraum erneut an Ansehen. (Vgl. Seel 2010, 72f)

Für die Schulpädagogik war vor allem das Verständnis einer Bildungstheoretischen Didaktik bedeutsam, für die die Auswahl der Lehrinhalte für den Lehrplan grundlegend war. Lehrinhalte müssen didaktisch auf ihre tatsächliche Bildungswirksamkeit analysiert werden. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki formulierte fünf Grundfragen, die die Lehrperson bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes berücksichtigen sollte: (Vgl. Seel 2010, 74f)

[...] die Frage nach der exemplarischen Wirkung eines Lehrinhalts, nach der Bedeutung des Lehrinhalts im Erlebnishorizont des Schülers, nach der Bedeutung des Lehrinhalts für die Zukunft des Schülers, nach der aufschließbaren Struktur des Lehrinhalts und nach der Möglichkeit seiner Veranschaulichung. (Seel 2010, 75)

Des Weiteren beinhaltet die Unterrichtsplanung die Auswahl der geeigneten Methoden für den zu vermittelnden Lehrinhalt, die Einteilung des Ablaufs, das Abwägen der passenden Interaktionsform sowie die Wahl der Lehrmittel. Diesem Teil der Vorbereitung widmete die Bildungstheoretische Didaktik allerdings weniger Aufmerksamkeit. (Vgl. Seel 2010, 75)

Ende der 1960er Jahre wurde die Geisteswissenschaftliche Pädagogik vermehrt kritisiert, u.a. auch von eigenen Vertretern und Vertreterinnen der Strömung. Bemängelt wurde, dass sie in ihren Auffassungen und theoretischen Darlegungen zu sehr im historisch-kulturellen Rahmen verhaftet waren. Nach den Kritikern und Kritikerinnen galt es diesen Rahmen jedoch zu hinterfragen und auf hinderliche Aspekte hinsichtlich der Emanzipation der Schüler und Schülerinnen zu überprüfen und zu verändern. In diesem Sinne entwickelte sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zur Kritischen Erziehungswissenschaft, die auf den Prinzipien der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, zu deren Mitgliedern auch Erich Fromm in der Anfangsphase zählte, basierte. Wolfgang Klafki, der ebenfalls Vertreter der Kritischen Theorie war, versuchte, den Begriff der Allgemeinbildung neu zu definieren. Selbstbestimmung, Partizipation und Solidarität wurden als zentrale Werte angesehen und folgende Punkte sollten zur Bildung dieser Werte beitragen: der Zugang zu Bildung für alle Schichten der Gesellschaft, Bildung im Sinne einer Beschäftigung mit den Herausforderungen der Zeit (Umwelt, technologische Fortschritte, Gleichberechtigung, Frieden) und Bildung als Unterstützung der Potentiale des Menschen. Klafki legte die Grundsätze der Kritischen Theorie auf das Bildungswesen um und machte sie damit für die Schule bedeutsam. Im Vordergrund stand ein entdeckender Unterricht, bei dem das Augenmerk hauptsächlich auf die Interessen und Fragen der Schüler und Schülerinnen gerichtet wurde. Die Lehrinhalte sollten an den Erfahrungsschatz der Lernenden anknüpfen und einen Bezug zur Gegenwart bzw. Zukunftsrelevanz aufweisen. (Vgl. Seel 2010, 75f)

Es besteht heutzutage weithin Übereinstimmung darüber, dass die Erziehungswissenschaft nicht länger ausschließlich als Geisteswissenschaft, sondern vielmehr als Gesellschaftswissenschaft betrachtet werden sollte. Diese Erkenntnis kann als „Ergebnis eines sehr langwierigen theoretisch-methodischen Um- und Neuorientierungsprozesses“ gesehen werden. (Braun et al. 2018, 2) Die Kritische Erziehungswissenschaft ist das Produkt dieses Wandels im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Bereich. Im Jahr 1968 markierte der programmatische Sammelband *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche: Erich Weniger*, herausgegeben von Klafki und Dahmer, den Bruch mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Diesem Werk vorangegangen sind jahrelange Diskussionen, deren Ergebnisse größtenteils in der Buchreihe *Gesellschaft und Erziehung* publiziert wurden. Im Jahr 1971 gab Klafki den Aufsatz *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik* heraus, in dem er versucht, die traditionelle Geisteswissenschaftliche Pädagogik mit den zu jener Zeit und auch heute noch

aktuellen Theorien der Erziehungswissenschaft in Konfrontation zu bringen und daraus einen neuen Ansatz zu begründen. (Vgl. Braun et al. 2018, 1ff) Der Bildungsprozess umfasst nach Klafki einerseits die Aneignung von Lerninhalten, andererseits geht es „um Kräftebildung, um die individuelle Ausbildung von Vermögen und Potenzen.“ (Braun et al. 2018, 7) Dementsprechend muss Bildung folgendermaßen verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser, individual-ethischer Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, wirtschaftlicher Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden. (Klafki 2018, 40)

Anhand dieser inhaltlichen Bestimmung seines Bildungskonzepts wird deutlich, warum Klafki in Bezug auf seinen Ansatz von Kritischer Erziehungswissenschaft spricht. Der Begriff "kritisch" verweist darauf, dass sein Ansatz auf einem aufklärerisch-humanistischen Menschenbild basiert, dessen Verwirklichung er stets gefordert hat. In Bezug auf beabsichtigte Lehr- und Lernprozesse kann dieses Konzept nur dann umgesetzt werden, wenn die Schüler und Schülerinnen von Vorherein in die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts und des Lernangebots einbezogen werden. (Vgl. Braun et al. 2018, 7)

Ein weiterer Meilenstein im österreichischen Bildungswesen stellte eine umfangreiche Erneuerung des Schulgesetzes im Jahr 1962 dar. Die allgemeine Schulpflicht wurde auf neun Jahre verlängert und die Ausbildungsform für das Pflichtschullehramt wurde implementiert. (Vgl. BMBWF, 2023)

Im § 2 des Schulorganisationsgesetzes wurde die „Aufgabe der österreichischen Schule“ formuliert:

Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie

sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.³

Das Schulsystem wurde in „Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Lehrgänge) und mittlere bzw. höhere Schulen“ eingeteilt. (Seel 2010, 79) Die Mittelschulen wurden also in allgemeinbildende höhere Schulen umgewandelt und bestanden laut § 36 des SchOG aus dem Gymnasium, das unterteilt wurde in das humanistische, das neusprachliche und das realistische Gymnasium. Dann gab es das Realgymnasium, das einen naturwissenschaftlichen und einen mathematischen Zweig hatte. Die dritte Form bildete das wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen. Des Weiteren gab es noch Sonderformen der AHS, wie z.B. das musisch-pädagogische Realgymnasium oder das Gymnasium für Berufstätige. Neben der AHS gab es auch noch die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) wie die HLW, HAK und HTL. (Vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich⁴, 1962)

Das Gesetz, durch welches der eigentliche Schulbetrieb strukturiert wird, wurde aufgrund von politischen Differenzen zwischen der SPÖ und ÖVP erst im Jahr 1973 erlassen. Darin wurden Angelegenheiten, wie die Aufnahmebedingungen, Leistungsbeurteilung, Eltern- und Schülerrechte geregelt. (Vgl. Seel 2010, 80f)

Da das SchOG von 1962 nur wenige Verbesserungen im Vergleich zu den damaligen Gegebenheiten für das Schulwesen mit sich brachte, wurde das Gesetz bereits drei Jahre später in einem Bericht der OECD zur „Bildungsplanung und Wirtschaftswachstum in Österreich“ unter Kritik gestellt. Schlechte Ergebnisse von Maturanten und Universitätsabgängern in internationalen Rankings wurden als Grund für die unzureichende Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftssystems in Österreich angesehen. Die Reaktion der Regierung war eine Expansion des AHS-Netzes durch die Eröffnung einer Vielzahl von musisch-pädagogischen Realgymnasien. Des Weiteren gab es in Österreich immer wieder Beschwerden bezüglich der Höchstschüleranzahl von 36 sowie des 9. Schuljahrs der AHS. Dieses wurde 1982 schließlich abgeschafft. Das beinhaltete die Neuerung des SchOG von 1982, die Einführung von zweijährigen Kollegs, die zum Abschluss einer BHS führten. In den 1980er-Jahren wurden generell viele Reformen entworfen, anschließend anhand von Schulversuchen erprobt und nach

³ https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/ME/25/fnameorig_798879.html, Zugriff: 04.04.2023

⁴ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf, Zugriff: 04.04.2023

der Auswertung schließlich im SchOG aufgenommen. Diese Reformen waren meist auf die SPÖ zurückzuführen. Die ÖVP verfolgte eine andere Vorgehensweise: Die Einführung eines neuen Modells wurde als Möglichkeit neben der ursprünglichen Form angeboten und die Entscheidung über die Umsetzung wurde den jeweiligen Schulen überlassen. 1993 wurde in einer weiteren Novelle des Schulorganisationsgesetzes die schulautonome Gestaltung des Lehrplans für die Hauptschule und die AHS-Unterstufe eingeschränkt. So standen ab sofort weniger Jahreswochenstunden für eine autonome Gestaltung zur Verfügung. Die Folge war, dass zahlreiche kleine Schulversuche abgebrochen wurden. Durch die Reduktion der Stunden wollte die ÖVP vor allem vermeiden, dass im Gymnasium durch schulautonome Entscheidungen der Lateinunterricht abgeschafft und durch eine zweite lebende Fremdsprache ausgetauscht wird. (Vgl. Seel 2010, 81ff)

Des Weiteren wurde 1993 behinderten Schülern und Schülerinnen in der Volksschule und 1997 auch in der Hauptschule und AHS-Unterstufe erstmals ermöglicht, in Integrationsklassen unterrichtet zu werden. (Vgl. BMBWF, 2023)

Nachdem Österreich 1995 der Europäischen Union beitrug, wurde erstmals deutlich, dass das österreichische Bildungswesen im Vergleich zu anderen EU-Ländern rückständig war. Ein Großteil der Staaten hatte „ihre Schulsysteme in eine demokratieadäquate horizontale Struktur gebracht, d.h. den Bereich der Sekundarstufe I als Gesamtschule eingerichtet.“ (Seel 2010, 92) Ein wichtiger Schritt, um allen Gesellschaftsschichten den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen und eine frühe „Auslese“ zu verhindern.

Ein weiterer Kritikpunkt stellte die verhältnismäßig niedrige Zahl an Akademikern und Akademikerinnen dar. Ein Grund dafür war allerdings der damalige Aufbau der Hochschulstudien in Österreich. Nach acht bis zehn Semestern war es möglich, mit einem Magister abzuschließen. In vielen anderen Ländern der EU gab es bereits einen akademischen Abschluss nach sechs Semestern, wie beispielsweise nach der Absolvierung des Bachelorstudiums in England. So entschied sich Österreich im Zuge eines Reformprozesses im europäischen Hochschulwesen im Jahr 1999, sich der Bologna-Erklärung anzuschließen. Daraufhin wurde ein Großteil der traditionellen Diplomstudien auf das Bachelor- (6 Semester) und Mastersystem (4 Semester) umgestellt. (Vgl. Seel 2010, 92) Das Lehramtsstudium war von dieser Erneuerung nicht betroffen. Dies passierte erst im Jahr 2014 bzw. 2015, als das Diplomstudium von einem achtsemestrigen Bachelor, der bereits zum Berufseintritt

qualifiziert, und einem viersemestrigen Master, der eine Voraussetzung für ein unbefristetes Dienstverhältnis darstellt, umgestellt wurde. (Vgl. BMBWF, 2023)

Als Teil der Europäischen Union sah sich Österreich mehr und mehr dazu verpflichtet, an internationalen Vergleichsstudien zum schulischen Erfolg teilzunehmen. Die erste internationale Leistungsstudie, an der sich Österreich beteiligte, war die „Dritte internationale Studie über die Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften“. Das Ergebnis dieser Studie zeigte, dass vor allem die Abschlussklassen der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich Defizite aufwiesen. Dies wiederum führte zu Veränderungen im Gebiet der Fachdidaktik. Größere mediale Aufmerksamkeit bekam die Teilnahme Österreichs an der PISA-Studie. (Vgl. Seel 2010, 92f) Bei PISA (*Programme for International Student Assessment*) handelt es sich um eine Leistungsfeststellung ausgehend von der OECD, die alle drei Jahre grundlegende Fähigkeiten und Kenntnisse von Schülern und Schülerinnen prüft und dann einen internationalen Vergleich anstellt. (Vgl. Liessmann 2016, 75) Die Studie wurde erstmals im Jahr 2000 ausgeführt, mit dem Fokus auf dem Bereich Lesen. 2003 lag der Fokus dann auf der Mathematik und 2006 auf den Naturwissenschaften. Die Resultate waren für Österreich nicht sehr befriedigend. Während die österreichischen Schüler und Schülerinnen in der ersten Studie noch im mittleren Bereich lagen, verschlechterte sich das Ergebnis drei Jahre später wieder. Dies führte zu breiten Diskussionen in der Öffentlichkeit. Auch 2006 wurden keine bedeutsamen Fortschritte erzielt. Da die Staaten mit einem Gesamtschulsystem und Ganztagesbetreuung im obersten Bereich lagen, kann u.a. daraus geschlossen werden, dass soziale Ungleichheiten in solch einer Schulstruktur nicht mehr so stark zu tragen kommen und sich dies positiv auf die Leistung der Schüler und Schülerinnen auswirkt. Die unzureichenden Ergebnisse im Bereich Lesen zeigten sich besonders in der letzten Klasse der Volksschule, woraus geschlossen werden kann, dass der Ursprung des Problems im Primarbereich liegt. Angesetzt wurde allerdings nur im vorschulischen Bereich. So wurde 2009 ein verpflichtendes und unentgeltliches Jahr im Kindergarten für alle 5-jährigen Kinder mit zusätzlichem Sprachförderungsangebot eingeführt. Im Volksschulbereich an sich wurden keine didaktischen oder strukturellen Reformen durchgeführt. (Vgl. Seel 2010, 93f) Auf die Aussagekraft der PISA-Studie wird in Kapitel 8 und 9 der Arbeit nochmals genauer eingegangen.

2009 kam es zu einer weiteren Veränderung im Schulsystem. Die Neue Mittelschule sollte ab sofort die Hauptschule ersetzen. Dieser Prozess wurde erst im Jahr 2017 zu Ende geführt. (Vgl. BMBWF, 2023) Die Neue Mittelschule unterscheidet sich von der Hauptschule insbesondere

durch die Auflösung der Leistungsgruppen in Mathematik und den Sprachfächern. Stattdessen werden in diesen Fächern zwei Lehrpersonen eingesetzt, um Leistungsunterschiede auszugleichen. Durch eine Angleichung des Gehaltssystems können nun auch AHS-Lehrende an den Mittelschulen eingesetzt werden. Als Unterrichtsgrundlage wurde der Lehrplan des Realgymnasiums hergenommen. (Vgl. Seel 2010, 96) Mit dem Schuljahr 2020/21 wird die Neue Mittelschule zur Mittelschule weiterentwickelt. Neue Maßnahmen wie z.B. die Möglichkeit zur Bildung dauerhafter Gruppen in den Hauptfächern und Neuerungen in der Leistungsbeurteilung sowie im Lehrplan wurden eingeführt. In der Leistungsbeurteilung wird zwischen zwei Beurteilungsstufen unterschieden: „Standard“ und „AHS-Standard“. So entspricht beispielsweise die Note Genügend auf dem Niveau AHS-Standard einem Gut auf dem Niveau Standard. Die unterschiedlichen Niveau-Stufen werden im Zeugnis angegeben. Eine positive Veränderung stellt die „Ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung“ dar. Neben dem Zeugnis mit den traditionellen Noten von 1 (Sehr gut) bis 5 (Nicht genügend) wird in der 5. bis 8. Schulstufe zusätzlich zum Zeugnis eine schriftliche Rückmeldung über Stärken und Lernfortschritte des Schülers bzw. der Schülerin ausgehändigt. Zudem sollen regelmäßig Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche stattfinden, in denen über Lernprozesse gesprochen wird. (Vgl. BMBWF, 2023) Wie realistisch die Umsetzung solcher Gespräche auf regelmäßiger Basis ist, bleibt hinsichtlich der begrenzten Zeitkapazitäten von Lehrpersonen fraglich.

Einen weiteren Einschnitt im österreichischen Schulsystem stellte die Einführung der Zentralmatura dar. „Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) wurde erstmals flächendeckend im Haupttermin 2014/15 durchgeführt.“ (BMBWF, 2023) Die neue Form der Reifeprüfung steht nun seit geraumer Zeit in Kritik. Für viele Kritiker und Kritikerinnen stellt die standardisierte Matura lediglich eine Erweiterung der zentralen Kontrollmechanismen des Staates dar. Auf die Sinnhaftigkeit einer Zentralmatura wird in Abschnitt 7.2 eingegangen.

Im Jänner 2023 wurde vom Bildungsministerium die nächste geplante Schulreform bekanntgegeben. Mit dem Schuljahr 2023/24 sollen neue Lehrpläne für die Volksschule, die Mittelschule und die AHS-Unterstufe in Kraft treten. Diverse Modernisierungsschritte wie die Förderung eines fächerübergreifenden Kompetenzerwerbs, eine verstärkte Kompetenzorientierung im Unterricht (und damit weg von der Lehrstofforientierung) sowie die Einführung des Unterrichtsfaches „Digitale Grundbildung“ in der Sekundarstufe 1 sollen

umgesetzt werden. Neue Lehrpläne für die AHS-Oberstufe und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sind für das Schuljahr 2027/28 angekündigt. (Vgl. BMBWF, 2023)

Seit Ende des Ersten Weltkriegs hat sich viel verändert im österreichischen Schulsystem. Trotz einiger Probleme und der schweren Last, die der Zweite Weltkrieg auch für das Bildungssystem mit sich brachte, zeichneten sich im abgebildeten Zeitraum von 1918 bis heute große Fortschritte im Schulsektor ab. Seit einigen Jahren nun ist eine Tendenz hin zu Standardisierungen und dem Versuch, die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu steigern, deutlich erkennbar. Dies wird von Bildungsforschern und -forscherinnen immer wieder kritisch beleuchtet. Notwendig wäre auf jeden Fall ein Reformwesen nach Glöckelschem Vorbild, das über kurzfristige Parteipolitik hinausgeht und die Verankerung von demokratischen Prinzipien in der Schulstruktur anstrebt.

Im dritten Kapitel wird Fromms Verständnis von Gesellschaft sowie das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Strukturen und dem Individuum genauer beleuchtet.

3. Der Gesellschaftsbegriff Fromms

Angesichts des Klimawandels, der politischen Trendwende zum Rechtspopulismus und grundlegender technischer Veränderungen wünschen sich viele Menschen ein friedlicheres humaneres Gesellschaftsmodell. Fromm stellte bereits in den 1950er-Jahren, auch rückblickend auf die Gräueltaten des zweiten Weltkrieges, fest, dass „der Mensch sich selbst zum Risiko [wird]“ und forderte bereits damals zum Umdenken auf. (Wehr 2005, 10) In diesem Kapitel soll ein Einblick in Fromms Verständnis von Gesellschaft gegeben werden. Der Erziehungswissenschaftler Helmut Wehr zeichnet in seiner Einführung in die Werke Erich Fromms ein umfassendes Bild, das seine frühen sowie auch seine späteren Veröffentlichungen als Beitrag eines Einsatzes für einen humanistischen Sozialismus sichtbar macht. Er zeigt auf, dass die Kritische Theorie und die humanistische Ethik für Fromm Hand in Hand gehen. Auch der Erziehungssoziologe Burkhard Bierhoff macht in seinen Arbeiten darauf aufmerksam, dass das Frommsche Werk wertvolle Erkenntnisse zur Gesellschafts- und Erziehungskritik beisteuert. Dabei konzentriert sich Bierhoff hauptsächlich auf das erste Jahrzehnt der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und besonders auf den Beitrag Fromms, der in den 1930er Jahren festangestellter Mitarbeiter des von Mark Horkheimer geleiteten Instituts war und einen

nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die frühe Kritische Theorie hatte. (Vgl. Bierhoff 1993, 9)

3.1 Der Gesellschafts-Charakter

Der Schwerpunkt von Fromms Forschungen lag auf dem vielschichtigen Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Immer wieder stellte er sich die Frage, wie ein positives gesellschaftliches Zusammenleben funktionieren könnte. Wesentlich für Fromms Ansatz war die Psychoanalyse. In den 1920er Jahren absolvierte er eine psychoanalytische Ausbildung und beschäftigte sich viel mit den Theorien Sigmund Freuds, an denen er im Laufe seines Lebens allerdings vermehrt Kritik übt. (Vgl. Wehr 2005, 14f) Von Anfang macht Fromm deutlich, dass das Individuum nur als vergesellschafteter Mensch betrachtet werden kann. (Bierhoff 1993, 147) So schreibt er in der Arbeit *Über Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie*:

Es musste der Versuch unternommen werden, mit den Mitteln der Psychoanalyse den geheimen Sinn und Grund der im gesellschaftlichen Leben so auffälligen irrationalen Verhaltensweisen, wie sie sich in der Religion und in Volksbräuchen, aber auch in der Politik und Erziehung äußern, zu finden [...]. Wenn sie [die Psychoanalyse] im Triebleben, im Unbewussten, den Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens gefunden hat, so muss sie auch berechtigt und imstande sein, wesentliches über die Hintergründe gesellschaftlichen Verhaltens auszusagen. 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. (Fromm 1932, 31f)

Bezeichnend für das Gesellschaftsverständnis von Fromm ist, dass er die dynamischen Kräfte des Menschen in der Gesellschaft betont, die er mit Hilfe des gesellschaftlichen Unbewussten beschreibt. (Vgl. Bierhoff 1993, 147) Damit bezieht sich Fromm auf einen Teil der Psyche, der von den meisten Personen nicht wahrgenommen werden kann bzw. auf den Zugriff nur erschwert möglich ist, weil in unserer konstruierten Wirklichkeit „weder Begriffe vorgesehen sind noch Regeln existieren, mit deren Hilfe man Bestimmtes (wie z.B. die eigene Ohnmacht oder das eigene Verhalten als Konsum-Marionette) wahrnehmen kann.“ (Bierhoff 1993, 147) Nur durch eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen Strukturen, die das individuelle und kollektive Verhalten beeinflussen, kann ein Zugang zum Unbewussten geschaffen werden. Fromm betrachtet den Menschen aber nicht als dem System ausgeliefert und manipulierbar, sondern nimmt ihn als autonome Komponente im gesellschaftlichen Prozess wahr. Es besteht eine kontinuierliche Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Gesellschaft. Die Verdeutlichung dieses Zusammenhangs stellt einen wichtigen Faktor für Fromms Ansatz dar und hier wird nicht nur der Einfluss von Freud erkennbar, sondern auch der

von Karl Marx, der diese Aspekte aus unterschiedlichen Perspektiven ebenfalls ins Zentrum gesellschaftlicher Analysen rückte. Die Intention war es, die marxistische Theorie zu erneuern, indem die veränderte gesellschaftliche Situation miteinbezogen wurde. (Vgl. Bierhoff 1993, 148)

Ab 1929 hält Fromm, neben seiner Tätigkeit als Therapeut, zahlreiche Vorlesungen im Institut für Psychoanalyse in Frankfurt, welches sich in den Räumlichkeiten des Instituts für Sozialforschung befand. Beide Institute agierten allerdings unabhängig voneinander. Mit seinem Ansatz leistet Fromm einen wichtigen Beitrag zur Kritischen Theorie. Mit seiner sozialpsychologischen Vorgehensweise versucht er, das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Psyche zu erläutern. Dabei nimmt er an, dass ein verbindendes Element zwischen dem Gesellschaftssystem und der geistigen Struktur existiert, das sich anfangs in der „spezifischen libidinösen Struktur“ zeigt, später aber von Fromm als „Gesellschafts-Charakter“ bezeichnet wird. (Wehr 2010, 16) „Die libidinöse Struktur einer Gesellschaft ist das Medium, in dem sich die Einwirkung der Ökonomie auf die eigentlich menschlichen, seelisch-geistigen Erscheinungen vollzieht“. (Fromm 1932, 56) Der Begriff bezeichnet also das Resultat des Einflusses der Gesellschaft auf die menschliche Psyche und beschreibt die Entstehung gesellschaftlicher Strukturen, die im wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Gefüge verankert sind. (Vgl. Bierhoff 1993, 25) Die libidinöse Struktur ist relativ konstant, solange die gesellschaftlichen Strukturen ausgewogen sind. Durch zunehmende Widersprüche in der Gesellschaft und die damit einhergehende Veränderung der Gesellschaftsform, wandelt sich auch die libidinöse Struktur. Dieser Wandel kann sich beispielsweise durch die Auflösung traditioneller Haltungen und Rollen, die eine stabilisierende Funktion in der vorhandenen Gesellschaftsform bewirken, äußern. Dadurch werden libidinöse Kräfte, die neu eingesetzt werden können, freigesetzt und wandeln damit ihre soziale Funktion um. Ihre Funktion besteht nun nicht mehr darin, die Gesellschaftsform zu bewahren, sondern sie tragen zur Entstehung einer neuen Gesellschaftsform bei. (Vgl. Fromm 1932, 56f) Obwohl Fromm erst in seinem 1941 veröffentlichten Werk *Die Furcht vor der Freiheit* das erste Mal explizit über den Gesellschafts-Charakter spricht, finden wir dessen Bedeutung bereits in der libidinösen Struktur der Gesellschaft. Der Veränderung der Begriffsverwendung lässt sich jedoch ein Wandel in Fromms Denkweise entnehmen. Fromm distanziert sich von Freuds Triebtheorie. Die libidinösen Kräfte werden nicht mehr als Triebe, sondern als charakterbedingte Leidenschaften bezeichnet. Dies markiert den Anfang der Ausarbeitung seiner Charakterologie. (Vgl. Bierhoff 1993, 151f)

Der Gesellschafts-Charakter entsteht laut Fromm durch die dynamische Anpassung der Natur des Menschen an die gesellschaftlichen Strukturen. Fromm unterscheidet zwischen statischer und dynamischer Anpassung. Erstere meint eine Adaptation an eine Verhaltensweise, die sich auf Gewohnheiten, aber nicht auf die Charakterstruktur an sich, auswirkt. Bei der dynamischen Anpassung wiederum handelt es sich um die Anpassung an eine Situation, die sehr wohl Einfluss auf die Charakterzüge des Menschen haben kann. Fromm nennt hier das Beispiel eines Jungen, der sich aus einer Angst heraus den strengen Regeln seines autoritären Vaters fügt. Durch die Anpassung an diese für ihn unangenehme Situation, könnte er eine starke Abneigung gegenüber seinem Vater entwickeln. Diese verdrängt er, da es zu große Angst in ihm auslöst, sie offen auszuleben oder sie nur ins Bewusstsein treten zu lassen. Diese verdrängte Abneigung ist, obwohl sie unbewusst existiert, eine dynamische Kraft in der Charakterstruktur des Jungen. Sie kann zu neuer Angst führen und eine noch größere Unterwerfung bewirken oder sie führt zu einer Protesthaltung, die nicht gegen eine bestimmte Person gehen muss, sondern sich gegen das Leben generell richten kann. Im Unterschied zur ersten Anpassung erzeugt die zweite Form also etwas Neues, eine neue Angst. (Vgl. Fromm 1941/2021, 17f)

Auch ein Wandel der gesellschaftlichen Gegebenheiten geht, so wie im oben erwähnten Beispiel, immer mit einem Wandel des Gesellschafts-Charakters einher, das bedeutet mit einer Änderung der Sorgen und Bedürfnisse. Dadurch sind Menschen offen für neue Ideen, die im Zuge dieser Bedürfnisse entstehen. Die gesellschaftlichen Bedingungen haben Auswirkungen auf ideologische Formierungen durch das Medium des Charakters. Fromm versucht zu verdeutlichen, dass sobald eine Gesellschaftsschicht sich durch wirtschaftliche Veränderungen bedroht fühlt, dies mit einer psychologischen und ideologischen Reaktion einhergeht. Durch diese Reaktion der Menschen wird der Fortschritt der neuen Ideologie bestärkt, sogar dann, wenn diese ideologische Macht nachteilig für die ökonomischen Interessen dieser Gesellschaftsschicht sind. (Vgl. Fromm 1941/2021, 214f)

Der Charakter ist laut Fromm aber nicht nur das Resultat einer passiven Anpassung an die gesellschaftliche Situation, sondern eine dynamische Anpassung an wesentliche Aspekte, die sich entweder aus biologischen Gründen in der Natur des Menschen manifestiert haben oder ihr als Resultat der geschichtlichen Entwicklung zu eigen wurde. (Vgl. Fromm 1941/2021, 214f) Auch wenn es nach Fromm keine vorherbestimmte menschliche Natur gibt, sollte man sie nicht als etwas betrachten, das grenzenlos formbar ist und sich ohne Entwicklung einer psychologischen Dynamik an Umstände aller Art anpassen kann. „Wenngleich die menschliche

Natur das Produkt der historischen Entwicklung ist, so besitzt sie doch bestimmte ihr innewohnende Mechanismen und Gesetze, deren Aufdeckung die Aufgabe der Psychologie ist.“ (Fromm 1941/2021, 17) Fromm unterscheidet zwischen Charakterzügen und Bedürfnissen, die Teil der menschlichen Natur sind und Bedürfnissen, die flexibel und anpassungsfähig sind. Bis zu einem gewissen Punkt flexibel sind beispielsweise „Liebe, Destruktivität, Sadismus, die Neigung, sich anderen zu unterwerfen, Machtstreben, Absonderung von anderen, das Verlangen nach Selbstverherrlichung, übertriebene Sparsamkeit, die Freude an sinnlichem Genuss und die Angst vor der Sinnlichkeit“. (Fromm, 1941/2021, 18) Diese Bestrebungen und Ängste, die im Menschen existieren, bilden sich als Reaktion auf gewisse Lebensumstände. Im Laufe des Lebens können diese Bestrebungen und Ängste Teil des Charakters werden und damit an Flexibilität einbüßen. Trotzdem bleiben sie bis zu einem gewissen Grad veränderbar. Anders verhält es sich mit den physiologischen Bedürfnissen wie Essen, Trinken, Schlafen, die nach Fromm das primäre Motiv menschlichen Handelns darstellen. Sie dienen der Selbsterhaltung und sind damit Teil der Natur des Menschen. Um diese grundlegenden Bedürfnisse zu befriedigen, muss der Mensch arbeiten und produzieren. Er muss sich in das vorhandene Wirtschaftssystem einfügen. Die Anpassung an die besonderen Gegebenheiten dieses Systems wirkt sich auf die flexibleren Charakterzüge des Menschen aus. Das heißt, die Lebensform, die durch die Merkmale des jeweiligen Wirtschaftssystems geprägt ist, wird zu einem bestimmenden Faktor der Charakterstruktur des Individuums, weil das Bedürfnis nach Selbsterhaltung dem Menschen keine andere Wahl lässt, als sich den vorhandenen Bedingungen anzupassen. (Vgl. Fromm, 1941/2021, 18f)

Bierhoff weist darauf hin, dass der Begriff des Gesellschafts-Charakters auf zwei unterschiedliche Arten verstanden werden kann: einerseits in Hinblick auf die Funktion, andererseits die gesellschaftlichen Charakterorientierungen betreffend. Fromm betonte jedoch, dass die Funktion des Gesellschafts-Charakters im Fokus stünde. Der Begriff darf dabei laut Fromm keinesfalls als unveränderlich verstanden werden, so als würde er die Charakteristiken des Großteils der Bevölkerung einer Kultur bezeichnen. Es handelt sich beim Gesellschafts-Charakter um einen dynamischen Begriff, der nur richtig aufgefasst werden kann, wenn er in Bezug auf seine Funktion betrachtet wird. Um auch gesellschaftliche Veränderungen in seine Theorie des Gesellschafts-Charakters miteinzubeziehen, bedient sich Fromm des Ansatzes der Produktivkraftentwicklung von Marx. (Vgl. Bierhoff 1993, 152f) Er verdeutlicht, dass „die Dynamik nicht aus der gesellschaftlichen-ökonomischen Entwicklung [...] resultiert, sondern ‚tiefere‘ Gründe hat, die die menschlichen Kräfte betreffen, wie sie sich im Laufe der

menschlichen Artenentwicklung als menschliche Produktivkräfte herausgebildet haben.“ (Bierhoff 1993, 153)

Mit dem Begriff der Produktivität veranschaulicht Fromm auch, dass der Gesellschafts-Charakter das vorherrschende System stabilisiert. (Vgl. Bierhoff 1993, 153) „Die dominierenden Charakterzüge [werden] zu Produktivkräften, welche den Gesellschaftsprozess formen.“ (Fromm 2021/1941, 214) Die Energien des Menschen werden in produktive Kräfte verwandelt, die für den Fortbestand dieses Gesellschaftssystems notwendig sind. Die Anpassung des Menschen an die gesellschaftlichen Bedingungen bezeichnet Fromm als „produktiv“. Der Begriff der Produktivität wird in Abschnitt 3.4 noch genauer erläutert. Für den Einzelnen hat der Gesellschafts-Charakter die Aufgabe, ihm die Rolle, die für das Funktionieren der Gesellschaft wesentlich ist, naheulegen und ein System anzubieten, das ein beständiges Verhalten ermöglicht und damit die abhandengekommenen Instinkte ersetzen kann. (Vgl. Bierhoff 1993, 153ff)

Anfang der 1940er Jahre fügte Fromm seinem Ansatz der Kritischen Theorie, neben dem psychoanalytischen, ein anthropologisches Element hinzu. Das heißt, er warf die Frage nach der Natur des Menschen auf und sah diese, obwohl sie immer in Zusammenhang mit dem Gesellschafts-Charakter steht, als eigenständige Komponente an. (Vgl. Bierhoff 1993, 55) „Die ‚Natur‘ des Menschen ist [...] das im Menschen angelegte Möglichkeitspotential, das sich in der Entwicklung des Einzelmenschen wie auch in der Entwicklung des Menschen als Gattungswesen entfaltet und ausdrückt.“ (Bierhoff 1993, 55) Daraus kann geschlossen werden, dass die Natur des Menschen etwas darstellt, das sich in Zukunft noch entwickelt und von dem noch ungewiss ist, wie dieses aussehen wird. Fromm vertritt also ein sehr positives Menschenbild. Die menschliche Natur gilt nicht als durch asoziale Triebe festgelegt, sondern ist von Verständnis, Wertschätzung, Vertrauen und Gemeinschaftssinn bestimmt. (Vgl. Bierhoff 1993, 55) Der Mensch ist als Geschöpf der Natur eng mit ihr verbunden und gleichzeitig durch seine Vernunftfähigkeit in der Lage diese zu transzendieren. Dadurch, dass er im Vergleich zum Tier nur über wenige Instinkte verfügt, entwickelt er den Wunsch nach einer Bezogenheit zur Welt, einem Verwurzeltein und einem Gefühl von Sicherheit. Fromm versteht den Menschen nicht nur als Mitglied der Gesellschaft, sondern als Teil der gesamten Menschheit. Die Natur des Menschen kann, muss aber nicht mit der vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnung in Übereinstimmung sein. Fromm zeigt einen grundlegenden Konflikt auf, der in allen Gesellschaften vorhanden ist: Dieser Konflikt liegt darin, dass jede

Gesellschaft danach strebt, den Menschen in ihr System einzugliedern. Der Mensch muss also gewisse Rollen einnehmen, die nicht frei gewählt werden können, damit die Gesellschaftsstruktur als ein Ganzes funktioniert. Die grundlegenden Bedürfnisse des Menschen, die das Menschsein in den Vordergrund stellen, stimmen aber nicht immer mit diesen Rollenerwartungen überein. (Vgl. Bierhoff 1993, 68ff)

Da Fromms Gesellschaftsbegriff bzw. der Gesellschafts-Charakter nicht als statisch verstanden wird, stellen seine Erläuterungen auch in der heutigen Zeit einen nachvollziehbaren Ansatz dar. Für die bewusste Gestaltung der Erziehung ist es wesentlich, die Entwicklung der Charakterbildung zu erforschen. Die Frage der Erziehung kann dabei niemals getrennt vom Gesellschaftsverständnis betrachtet werden.

Wie seelische Gesundheit mit den vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen zusammenhängt, wird im nächsten Teil veranschaulicht.

3.2 Seelische Gesundheit in der Gesellschaft

Seelische Gesundheit kann nach Fromm auf zwei unterschiedliche Weisen betrachtet werden. Zum einen kann das seelische Wohlbefinden durch die psychische Verfassung der Mehrheit der Menschen in einer Gesellschaft definiert werden. Nach dieser Auffassung spielt es keine Rolle, ob die gesellschaftliche Struktur an sich gesund oder krank ist. Der entscheidende Faktor ist, ob das Individuum an sie angepasst ist. (Vgl. Fromm 1953/2005, 17f) Die Anpassungstheorie basiert auf folgenden Annahmen:

„1. Jede Gesellschaft als solche ist normal; 2. seelisch krank ist, wer von dem von der Gesellschaft favorisierten Persönlichkeitstyp abweicht; 3. Das Gesundheitswesen im Bereich von Psychiatrie und Psychotherapie verfolgt das Ziel, den einzelnen auf das Niveau des Durchschnittsmenschen zu bringen, unabhängig davon, ob dieser blind ist oder nicht. Es zählt nur, dass der einzelne angepasst ist und dass er das gesellschaftliche Gefüge nicht stört. (Fromm 1953/2005, 18)

Hinter dieser Theorie steht eine relativistische Philosophie, die annimmt, dass wir Menschen nicht objektiv urteilen können. Was wir als gut oder schlecht empfinden, sei im Grunde genommen eine Glaubensfrage. Dies stellt eine Betrachtungsweise von seelischer Gesundheit dar. (Vgl. Fromm 1953/2005, 19)

Zum anderen gibt es die Betrachtungsweise, dass objektiv gültige Werturteile sehr wohl existieren. So können wir beispielsweise objektiv feststellen, dass acht Stunden Schlaf besser als zwei Stunden Schlaf für den Körper sind. Fromm ist überzeugt, dass solch objektive Werturteile auch bezüglich der seelischen Gesundheit gefällt werden können. Er meint jedoch, dass das eigene Wissen darüber, was unserer Psyche guttut, oftmals gering ist. (Vgl. Fromm 1953/2005, 19f)

Der soziologische Relativismus, der das anstrebt, was für das Überleben einer Gesellschaft wesentlich ist, ist weniger arbiträr als es den Eindruck erweckt.

Denn eine Gesellschaft mit einer bestimmten Struktur besteht nur, solange sich ihre Mitglieder mit einer Einstellung identifizieren, die ein mehr oder weniger glattes Funktionieren dieser Gesellschaft garantiert. Jede Gesellschaft setzt alles daran, mit Hilfe ihrer kulturellen Einrichtungen, ihres Erziehungssystems, ihrer religiösen Ideen usw. einen Persönlichkeitstyp zu schaffen, der das zu tun wünscht, was er tun muss, und der nicht nur das Erforderliche tun will, sondern mit Eifer die Rolle auszufüllen sucht, die die Gesellschaft von ihm verlangt, damit sie reibungslos funktioniert. (Fromm 1953/2005, 20)

Daraus lässt sich schließen, dass jedes Gesellschaftssystem einen gewissen Grad an Konformität anstrebt, um sein eigenes Überleben zu sichern. Ebenso wichtig wie die Anpassungsfähigkeit ist allerdings die Bereitschaft, gegen den Strom zu schwimmen. (Vgl. Fromm 1953/2005, 21) Denn gesellschaftlicher Fortschritt ist nur möglich, wenn Raum für Kreativität und Individualität vorhanden ist. Auch für die seelische Gesundheit des Einzelnen ist es essenziell, schöpferisch tätig zu sein, um so die Eigenkräfte erleben zu können. Auf diese Weise kann ein Identitätsgefühl entstehen, das resilient macht und ein glückliches Leben ermöglicht. Findet Identifizierung allerdings nur auf der Basis der Gruppe statt, führt dies den Menschen in ein Abhängigkeitsverhältnis. Ob das Individuum psychisch gesund ist, ist größtenteils auf die vorhandene Gesellschaftsstruktur zurückzuführen. (Vgl. Fromm 1974, 64ff)

Eine gesunde Gesellschaft fördert die mitmenschliche Liebesfähigkeit und setzt ihre Glieder in Stand, schöpferisch zu arbeiten, Vernunft und Objektivität zu entwickeln und auf Grund der Entfaltung produktiver Eigenkräfte ein gesundes Selbstwertgefühl zu erwerben. Ungesund ist eine Gesellschaft, wenn sie dahin führt, Feindseligkeit und Misstrauen ihrer Glieder untereinander hervorzurufen, und wenn sie im Menschen ein Werkzeug zum Gebrauch und zur Ausbeutung zum besten anderer sieht und ihn des Identitätsgefühls seiner selbst beraubt, ausgenommen sofern er sich ändern unterwirft oder ein Automat wird. (Fromm 1974, 68)

Tatsächlich ist es so, dass der Großteil der Gesellschaften beide Funktionen ausführt. Sie unterstützen einerseits die positive Entfaltung des Menschen, andererseits behindern sie sie. Es stellt sich nur die Frage, in welchem Ausmaß und auf welche Art sie fördern oder hemmen.

Unsere Gesellschaft betrachtet jene Mitglieder als seelisch gesund und reif, die sich dem modernen westlichen Lebensstil anpassen, denn dieser entspricht, deren Ansicht nach, den tiefsten Bedürfnissen eines jeden Menschen. Also nur wer es schafft, sich in die vorhandene Gesellschaftsstruktur einzufügen, gilt als reif und psychisch gesund. Dabei wird außer Acht gelassen, ob diese Einordnung in das System eine gesunde oder eine krankhafte Lebensweise impliziert. (Vgl. Fromm 1974, 68f) Es handelt sich hier um ein Phänomen, das heute noch genauso aktuell ist wie zu Fromms Zeiten.

In folgendem Unterkapitel wird auf die nach Fromm charakteristischen Merkmale des Menschen im modernen kapitalistischen System eingegangen. Des Weiteren werden der Begriff der Entfremdung und die daraus resultierenden Folgen für den Menschen erläutert.

3.3 Der Mensch in der modernen Gesellschaft

Kennzeichnend für den modernen westlichen Menschen ist für Fromm das Heraustreten aus der Gruppe. Er wird im Vergleich zum mittelalterlichen Menschen, der in erster Linie Mitglied einer Gruppe war, als Individuum betrachtet und ist frei. Diese erreichte Freiheit kann den Menschen laut Fromm aber in Angst versetzen. Er fühlt sich nicht mehr als Teil einer geschlossenen Gruppe und sucht nun seinen Halt in der Gesellschaft auf eine andere Art und Weise. Dieses Gefühl von Freiheit löst eine Überforderung aus und der Mensch klammert sich an gesellschaftliche Verhaltensnormen, an das Urteil der Öffentlichkeit und allerlei Gruppierungen. (Vgl. Fromm 1953/2005, 25f)

Das moderne Individuum ist also grundsätzlich frei. Frei sein impliziert auch seinen eigenen Weg zu finden und Eigeninitiative zu zeigen. Nichtsdestotrotz leben wir laut Fromm in einer Gesellschaft, in der tendenziell immer weniger Personen Eigeninitiative ergreifen. Im wirtschaftlichen Bereich scheint dies am ehesten noch der Fall zu sein. (Vgl. Fromm 1953/2005, 25) Verstehen wir Eigeninitiative in einem menschlichen Sinne, dann hat diese in der modernen Gesellschaft für Fromm einen Tiefpunkt erreicht:

„Versteht man unter Eigeninitiative etwas, was mit der Überraschung des Lebendigen zu tun hat, mit dem Begreifen des Lebens als eines Abenteuers, mit dem, dass man aus seinem Leben etwas macht, und das man von seinen Nachbarn ein wenig verschieden ist, dann gab es bei den Menschen des Mittelalters ebensoviel, wenn nicht noch mehr Eigeninitiative.“ (Fromm, 1953/2005, 25f)

Hier lässt sich ein Unterschied zur heutigen Zeit feststellen. Heutzutage sind viele Menschen aktiv bestrebt, sich weiterzuentwickeln und ihre persönlichen Interessen zu verfolgen. Menschen ergreifen vermehrt die Initiative, um ihre eigenen Bedürfnisse und Ziele zu erkennen und aktiv anzugehen. Der Grad an Eigeninitiative variiert natürlich von Person zu Person.

Ein weiteres Merkmal, das den modernen Menschen kennzeichnet, sieht Fromm darin, dass er es geschafft hat, die Natur für seine Zwecke zu verändern. (Vgl. Fromm 1953/2005, 26) „Gleichzeitig sind wir [aber], die stolzen Menschen, die auszogen, die Natur zu beherrschen, zu Sklaven eben jener wirtschaftlichen Maschinerie geworden, die wir in diesem Naturbeherrschungsprozess geschaffen haben.“ (Fromm 1953/2005, 26)

Mit Fromms Beitritt in das Frankfurter Institut für Sozialforschung im Jahr 1930 erfolgte eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Thema Historischer Materialismus. In seinen Werken *Die Furcht vor der Freiheit* (1941, englischer Originaltitel: *Escape from Freedom*) sowie *Wege aus einer kranken Gesellschaft* (1955, englischer Originaltitel: *The Sane Society*) beschäftigte er sich intensiv mit den negativen Auswirkungen des kapitalistischen Systems auf den modernen Menschen. Vor allem kritisiert er die Produktionsweise in unserer Gesellschaft, die durch Überfluss charakterisiert ist und von mächtigen Konzernen gelenkt wird. Die sich dahinter befindenden Machtstrukturen bleiben für uns weitestgehend intransparent. In diesem Wirtschaftssystem teilt sich die Gesellschaft in große übermächtige Konzerne auf der einen Seite und Individuen, die diesen Strukturen machtlos ausgeliefert sind, auf der anderen Seite. Konsum wird zum obersten Ziel und Produkte erlangen einen wichtigeren Status als der schöpferisch denkende und fühlende Mensch. Die Abhängigkeit des Individuums in diesem System schlägt sich schließlich im Denken, in den Gefühlen, im Handeln und dem sozialen Miteinander nieder. (Vgl. Wehr 2005, 97ff)

Die gesellschaftlichen Vorgänge der Moderne bergen Gefahren für die menschliche Entwicklung. Mit der steigenden Tendenz zur Individualität beinhalten sie aber auch eine Chance zu einem Leben, in dem der Mensch sein Bedürfnis, schöpferisch tätig zu sein, ausleben und eine ihm entsprechende Identitätsfindung stattfinden kann, ohne dass er sich der Maschinerie unterwerfen muss. Dennoch haben laut Fromm nur wenige Personen ein

„authentisches Identitätsgefühl“ entwickelt. Stattdessen haben sie sich externen Kräften untergeordnet, verzichten auf ihre Freiheit und eignen sich eine Art „Pseudo-Identität“ an. (Vgl. Bierhoff 2016, 19ff) Den Begriff „Pseudo-Identität“ erklärt Fromm mit folgenden Worten:

Sehr oft stellen wir fest, dass sich das Kind durch den Wunsch der Eltern (deren persönlichen Wunsch oder deren Wunsch als Repräsentanten der Gesellschaft) gezwungen sieht, seine ursprünglichen Anlagen zu verdrängen oder abzuschwächen und sie durch Charakterzüge zu ersetzen, deren Entwicklung die Gesellschaft für wünschenswert hält. Hier treffen wir auf die Wurzeln der Entwicklung von Neurosen: Jemand entwickelt ein Identitätsgefühl, das ihm nicht entspricht. Während das echte Identitätsgefühl darauf beruht, so zu sein, wie man als Mensch geboren wurde, beruht die Pseudo-Identität auf der Persönlichkeit, die uns die Gesellschaft aufzwingt. Aus diesem Grunde braucht die Pseudo-Identität ständig Billigung, um die Ansprüche ausbalancieren zu können. Die echte Identität braucht eine solche Billigung durch andere nicht, weil das Bild, das sich der Betreffende von sich selber macht, mit seiner authentischen Persönlichkeitsstruktur übereinstimmt. (Fromm 1979/1999, 310)

Die von Fromm angeführte Argumentation, dass das echte Identitätsgefühl darauf beruht so zu sein, wie man als Menschen geboren wurde, ist an dieser Stelle nicht ganz nachvollziehbar. Es stellt sich die Frage, wie die Identität bei der Geburt aussieht und wie ein Wissen über diese vorhanden sein kann. Erfahrungen, die der Mensch im Laufe des Lebens macht, werden hier ausgeklammert.

In Carl Rogers Personenzentrierter Theorie finden wir ein ähnliches Konzept wieder, nur verwendet dieser andere Begrifflichkeiten. Rogers geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus „gut“ ist und nach einer gesunden und autonomen Persönlichkeitsentfaltung strebt. Wie Fromm vertritt Rogers ein optimistisches Menschenbild und geht davon aus, dass alle Menschen, insofern die Umwelt dies zulässt, den Wunsch haben, ihre Möglichkeiten zu entfalten. Durch Erfahrungen, die der Mensch in seinem Leben macht, entwickelt er ein Selbstkonzept, das sich aus dem Real- und dem Ideal-Selbst zusammensetzt. Ersteres kann mit Fromms „authentischer Persönlichkeitsstruktur“ verglichen werden. Es geht um die tatsächlichen Fähigkeiten und Eigenschaften, die eine Person besitzt. Das Ideal-Selbst hingegen beinhaltet das Bewusstsein eines Menschen darüber, wie er gern sein würde und sowie Erwartungshaltungen seitens der Gesellschaft – vergleichbar mit Fromms „Pseudo-Identität“. Ist die Kluft zwischen Real-Selbst und Ideal-Selbst zu groß, können innere Spannungen entstehen, was bei längerem Andauern psychische Probleme hervorbringen kann. (Vgl. Altenthan et al. 2017, 389ff)

Fromm ist ebenfalls der Ansicht, dass wenn der Mensch es nicht schafft, sich selbst aktiv auszudrücken und zu entfalten, dies zu Krankheit führt. Im besten Fall ist es dem Menschen möglich, seine Fähigkeiten und Möglichkeiten zu verwirklichen und eine authentische Persönlichkeit auszubilden. (Vgl. Bierhoff 2016, 22)

Wenn der Mensch jedoch durch erlittene Abhängigkeit, Manipulation und Ohnmacht sich im Kreislauf der Entfremdung verfängt und kein authentisches Identitätsgefühl aufbauen kann, realisiert er oftmals nur die unproduktive Möglichkeit, diesen Verzicht zu kompensieren, seine Entfremdung durch Masken zu überdecken und sich – durch Identifikation mit und Unterwerfung unter Macht – ein Surrogat, eine Pseudo-Wirksamkeit zu verschaffen. (Bierhoff 2016, 23)

Fromm entlehnt den Begriff der Entfremdung aus der Marxschen Theorie. Marx beschreibt Entfremdung als einen Prozess, bei dem sich der Mensch an seine soziale und wirtschaftliche Realität, die sich nicht für die Interessen des Individuums interessiert, komplett anpasst. (Vgl. Trawny 2018, 97f) Nach Marx hat das kapitalistische System den Menschen „in seine totale Selbstaufgabe getrieben“. (Trawny 2018, 98) In einem nicht-entfremdeten Zustand hingegen hätte der Mensch nach Marx ein Zuhause, das ihm niemand wegnehmen könnte; er würde Dinge herstellen, mit denen er sich selbst versorgen könnte; außerdem würde er einer Tätigkeit nachgehen, die er sich selbst ausgesucht hat und in der er sich wiederfinden könnte, ohne zwischen seiner wirtschaftlichen und moralischen Selbstauffassung abwägen zu müssen. (Vgl. Trawny 2018, 97)

Eine Konsequenz der Entfremdung, die der Mensch erfahren hat, ist laut Fromm der Verlust eines authentischen Selbstgefühls. Stattdessen entfaltet der Mensch eine andere von Art von Selbstgefühl, geprägt durch die Erfahrung von Anerkennung und Interesse anderer Personen. Fromm bezeichnet dies als „Marketing-Orientierung“. Der Mensch, dessen authentische Identität verloren gegangen ist, kann mit einer Ware gleichgesetzt werden, die gut in den generellen Betrieb passt. Die individuelle Persönlichkeit des Menschen spielt dabei keine Rolle. Das gesellschaftliche Ziel ist für Fromm nicht die aktive Entfaltung des Individuums, sondern eine Eingliederung und ein Funktionieren im vorhandenen System. (Vgl. Bierhoff 2016, 23) Aus dieser Auffassung von Entfremdung geht hervor, dass sich der Mensch verloren fühlt und Angst hat und sich von Gegenständen, Institutionen oder Anführern und Anführerinnen abhängig macht, um das Gefühl zu haben, mit seinen eigenen Kräften in Verbindung zu sein. Das Resultat ist, dass Menschen sich mit dem Gefühl in Freiheit zu handeln, unterordnen und machen, was von ihnen verlangt wird. (Vgl. Fromm 1962/2005, 124)

Die Ausbildung der Identität steht auch stark mit Erziehung im Zusammenhang. Jeder Erziehungsprozess, sei er konstruktiv oder manipulativ, hat Auswirkungen auf das Identitätsgefühl von Kindern und Jugendlichen. Dabei haben „negative“ Erziehungspraktiken laut Fromm den Aufbau einer Pseudo-Identität zur Folge. Diese Pseudo-Identität beruht auf einem falschen Selbstbild und kann zu Entfremdung, Isolation und psychischen Problemen führen. Unter negativer Erziehung versteht er eine Überwältigungspädagogik, die sich an gesellschaftlichen Strukturen orientiert und auf die Unterordnung der Lernenden in das Gesellschaftssystem abzielt. Kinder und Jugendliche werden so zu unkritischen Menschen herangezogen und die Freude am Lernen und ein lebendiger Bezug zu sich selbst gehen größtenteils verloren. Die positive Erziehung hingegen stellt eine Wachstumspädagogik dar, in der die Ausbildung eines authentischen Selbstgefühls durch Unterstützung der individuellen Entfaltung, Wertschätzung und eine sichere Bindung ermöglicht wird. (Vgl. Bierhoff 2016, 23f)

Wege, die aus dem eben beschriebenen Zustand der Entfremdung führen, werden im nächsten Unterkapitel beleuchtet.

3.4 Die Überwindung der Entfremdung

„Das Ärmerwerden des Menschen, um den Gegenstand, den er erschafft, reicher zu machen: dies ist das Wesen der Entfremdung.“ (Fromm 1962/2005, 124) Beim Phänomen der Entfremdung fühlt sich der Mensch nicht mehr als Zentrum seiner eigenen Welt, als Urheber seiner eigenen Handlungen. Es ist ihm nicht möglich, mit sich selbst oder mit anderen in eine konstruktive Beziehung zu treten. Andere Menschen erlebt er dadurch als Objekte. (Vgl. Fromm 1974, 110) „Der entfremdete Mensch hat Angst, „dass er von den geschaffenen Gegenständen abhängig ist: von den Dingen, Geräten, Waren, Bürokratien, Führer, Häuptlingen, vom Staat und all den vielen anderen. Alle haben die gleiche Aufgabe, ihm sein Identitätserleben zu ermöglichen.“ (Fromm 1962/2005, 124) Doch wie kann der Mensch diese Entfremdung überwinden?

Seelische Gesundheit lässt sich als Syndrom eines nicht-entfremdeten, weitgehend narzissmusfreien, nicht geängstigten und nicht-destruktiven, kurzum eines produktiven Menschen beschreiben. Seelisch gesunde Menschen sind – um es in einem Wort und ganz allgemein auszudrücken – fähig, sich für das Leben zu interessieren. Das trifft auf jeden Menschen zu. Diese Fähigkeit, sich für das Leben zu interessieren hängt jedoch nicht nur von individuellen, sondern ganz entscheiden von gesellschaftlichen Faktoren ab. (Fromm 1962/2005, 131)

Die Überwindung der Entfremdung kann laut Fromm nur auf Grundlage von Unabhängigkeit und anhand eines vernünftigen Demokratieverständnisses funktionieren. Dies kann nur gewährleistet werden, wenn sich gewisse Aspekte in der Gesellschaft verändern. Das Individuum darf keine passive Rolle mehr einnehmen, sondern muss aktiv und verantwortungsvoll zur gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. Es geht also um aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, die nur unter bestimmten Bedingungen realisierbar ist. Eine dieser Bedingungen ist eine sinnvolle Aufteilung von Verantwortungen in der Gesellschaft, sodass es dem Individuum möglich ist, sich zu entfalten und schöpferisch tätig zu werden. Seelische Gesundheit zu erhalten, ist also nicht nur Aufgabe des Individuums, sondern auch eine gesellschaftliche. Es müssen Voraussetzungen hergestellt werden, die dem Fehlen von seelischer Gesundheit entgegenwirken. (Vgl. Fromm 1962/2005, 125ff)

Axel Honneth beschäftigt sich in seiner Sozialphilosophie ebenfalls mit dem Konzept der Entfremdung. Er beschreibt den Begriff der Entfremdung als eine Störung der Beziehungen zwischen Individuen und ihrer Umwelt, in der sie sich nicht mehr als handelnde und handlungsmächtige Wesen erleben. Entfremdung geschieht, wenn Menschen in ihrem Umfeld nicht als Subjekte, sondern als Objekte behandelt werden und somit ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse nicht ausleben können. Honneth hebt hervor, dass Entfremdung nicht nur auf individueller Ebene auftritt, sondern auch in gesellschaftlichen Strukturen wurzeln kann. In seiner Analyse der modernen Gesellschaft beschreibt er die Entfremdung als eine Konsequenz der Arbeitsteilung und Spezialisierung, die zu einer Entfremdung des Menschen von seinen eigenen Fähigkeiten und von der Arbeit selbst führen kann. Überwunden werden kann Entfremdung nach Honneth durch eine Steigerung der Anerkennung. Erfährt das Individuum in seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen Anerkennung, ist es ihm möglich, seine Identität und sein Selbstbewusstsein zu stärken und der Entfremdung somit entgegenwirken. Die Anerkennung durch die anderen ermöglicht es dem Menschen, sich als handlungsfähiges Subjekt zu erleben und seinen Selbstwert zu stärken. (Vgl. Honneth 1992, 60ff)

Fromm wiederum sieht Produktivität als wichtigen Faktor für die Überwindung der Entfremdung an. Den produktiven Menschen sieht er als jemanden, bei dem sich die Liebe zum Leben in allen möglichen Facetten zeigt und der aufgrund seiner Einstellung, spontan auf andere zugeht und Lebendigkeit in seinem Umfeld verbreitet. Seine produktive Haltung geht auf andere Menschen über, insofern diese offen dafür sind. Es geht um eine Liebe zum Leben,

die sich nicht im Haben, sondern im Sein äußert. Dieser Mensch ist nach Fromm frei, losgelöst von autoritärem Verhalten und dem Bedürfnis nach Macht. (Vgl. Bierhoff 2016, 42)

Die produktive Bezogenheit des Menschen äußert sich in seinem Denken, Handeln und Fühlen auf unterschiedliche Art:

Im Bereich des Denkens kommt diese produktive Orientierung in der richtigen Erfassung der Welt durch die Vernunft zum Ausdruck. Im Bereich des Handelns drückt sich die produktive Orientierung in produktiver Arbeit, im Prototyp dessen aus, was unter Kunst und Handwerk zu verstehen ist. Im Bereich des Fühlens kommt die produktive Orientierung in der Liebe zum Ausdruck, die das Erlebnis des Einswerdens mit einem anderen Menschen, mit allen Menschen und mit der Natur bedeutet unter der Voraussetzung, dass man sich dabei sein Integritätsgefühl und seine Unabhängigkeit bewahrt. (Fromm 1955/1999, 27)

Die produktive Orientierung stellt für Fromm eine Verwirklichung von Freiheit dar. Der produktive Mensch ist in der Lage, seine Fähigkeiten einzusetzen und seinen Möglichkeiten nachzukommen. Dadurch wird ein Gefühl von Selbstwirksamkeit ausgelöst und der Mensch nimmt sich als Schöpfer seines eigenen Lebens wahr. Ein produktives Leben ist für Fromm die Voraussetzung für Freiheit und damit für ein sinnvolles und glückliches Leben. Die Produktivität fällt dem Menschen aber nicht einfach in den Schoß, sondern sie stellt eine Möglichkeit dar, die die Überwindung von Hindernissen und vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen voraussetzt. (Vgl. Sauter 2017, 123)

Die Erziehung hin zu einem produktiven Menschen ist das Ziel der Wachstumspädagogik und stellt ein lebenslanges Bestreben dar. „Das Ziel lässt sich – in paradoxer Formulierung – mit einer produktiven Rückkehr zur Kindheit und einer Wendung zum vollentwickelten Erwachsenen beschreiben. Für das von der Erziehung noch nicht überwältigte Kind war das unmittelbare, direkte, totale Erfassen der Welt‘ typisch.“ (Fromm 1960, zit. n. Bierhoff 2016, 43) Erst durch Unterdrückung und Entfremdung wurde diese unmittelbare Annäherung an die Welt behindert. Nun ist es nach Fromm wichtig, diese Entfremdung zu überwinden und erneut zu lernen, die Realität direkt und unbefangen zu erfassen – mit einer Offenheit und Spontaneität wie es bei Kindern der Fall ist. Um diese Produktivität, die dem Menschen Wachstum ermöglicht wiederzuerlangen, ist es nach Fromm notwendig, dass wir unbewusste und verdrängte Inhalte aufarbeiten. So ist es möglich, die Entfremdung der Wirklichkeit zu überwinden und damit eröffnet sich eine Welt, in der Lügen keinen Platz haben und der Mensch ein authentisches Leben führen kann. (Vgl. Bierhoff 2016, 43f)

Fromms Konzept der Produktivität kann aber auch aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet werden. So scheint der Begriff „Produktivität“ nicht gerade glücklich gewählt, da dieser einer kapitalistischen Logik zu entnehmen ist. Das Ziel, ständig schöpferisch tätig zu sein, ist ebenfalls mit Leistungsdruck verbunden und kann für den Einzelnen eine Belastung darstellen. Daher scheint die Begriffswahl teilweise widersprüchlich, da Fromm den kapitalistischen Leistungswahn, der oft mit einem Gefühl der inneren Leere und psychischen Problemen einhergeht, eigentlich ablehnt.

Des Weiteren kann die Universalität des Begriffs in Frage gestellt werden. Fromm wendet sein Konzept der Produktivität auf alle Menschen an, ungeachtet ihrer sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Lage. Es scheint aber weitestgehend unrealistisch, dieses Konzept auf alle Menschen zu beziehen, da alleine schon aus sozioökonomischen Gründen nicht jeder in der Lage ist, seine Fähigkeiten vollständig zu entfalten oder seine Potenziale zu verwirklichen. So werden Faktoren, die das Potenzial eines Individuums beeinflussen können, unberücksichtigt gelassen. Dies kann möglicherweise zu einer Überbetonung des individuellen Handelns führen, während die Rolle von gesellschaftlichen Strukturen vernachlässigt wird.

Ein weiterer Kritikpunkt wird von einem ehemaligen Schüler Fromms, Michael Maccoby, eingebracht. Fromm veranschaulichte zwar alternative Lebensmodelle, wie beispielsweise Sein oder Haben, Biophilie oder Nekrophilie und er verurteilte den konsumgesteuerten Marktmenschen und nannte die Seins-Orientierung als mögliche Alternative. (Vgl. Bierhoff 1992, 165f)

Konsumismus und Seins-Orientierung lassen sich jedoch nicht wie ein Kleid wechseln, gleichsam eintauschen gegen produktive Seins-Orientierung. Wer das Sein idealisiert und sich mit dem Ideal des seinsorientierten Lebens naiv identifiziert, kann damit einer neuen Illusion aufsitzen. Nur in dem Maße, in dem ein Mensch sein wirkliches Sein begreift, wird er zur Alternative fähig. (Bierhoff 1992, 166)

Damit deckt Maccoby eine weitere Schwäche in Fromms Ansatz des produktiven Ideals auf. Die Kritikpunkte zeigen auf, dass es weitere Diskussionen und Überlegungen erfordert, um Fromms Konzept der Produktivität angemessen bewerten zu können.

Um aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen in Hinblick auf Bildung und Erziehung zu verstehen, wird im nächsten Kapitel versucht, den modernen Menschen im kapitalistischen System genauer zu beleuchten.

4. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen

Die Nachwirkungen von Pandemie, Inflation und Klimawandel stellen das demokratische System vor große Herausforderungen. Das Vertrauen der Bevölkerung in die führenden politischen Parteien ist laut einer 2021 veröffentlichte OECD-Studie sehr niedrig. Laut der Umfrage haben 61 % der Österreicher und Österreicherinnen kein Vertrauen in die Arbeit der Regierung. Vor allem jüngere Menschen gaben an, geringes Vertrauen in die Regierung zu haben. (OECD, 2023⁵) Vertrauen ist ein wichtiger Indikator, um zu messen, wie Bürger und Bürgerinnen politische Institutionen wahrnehmen. Gleichzeitig ist hohes Vertrauen in die Regierung nicht gleich ein notwendiges Ergebnis eines demokratischen Systems. Schließlich sind niedrige Vertrauenswerte nur möglich, weil Menschen in Demokratien ihre wahre Meinung über die Regierung äußern können, ohne sich, wie in autoritären oder totalitären Systemen, in Gefahr zu bringen. Demokratische Regierungen müssen sich heute zusätzlichen Herausforderungen stellen. Im Zeitalter der *Fake News* ist das Misstrauen gegenüber den Medien groß. Verlässliche Information ist aber ein entscheidender Faktor für eine funktionierende demokratische Regierung. Außerdem sind der OECD-Studie zufolge über 61% der Bevölkerung der Meinung, dass die Regierung zu wenig tut, um den Klimawandel zu stoppen. Das Vertrauen in politische Parteien generell ist laut Umfrage gering. Bei solchen Werten stellt sich zwangsläufig die Frage: Befindet sich die Demokratie in einer Krise?

Blicken wir auf die letzten Jahrzehnte zurück, gab es immer wieder Krisen, die der deutsche Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas, der ebenfalls Teil der Frankfurter Schule war, als „zyklisch auftretende Krisen des Kapitalismus, die das ‚politisch-administrative System‘ nicht hinreichend bearbeiten konnte“ bezeichnet. (Merkel 2020, 27) So wird die Krise des Kapitalismus fast unvermeidlich auch zur Krise des demokratischen Staates. Wolfgang Streek, deutscher Soziologe und Direktor am Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln, knüpft an dieses Argument an und beschreibt die „Krisengeschichte des Spätkapitalismus seit den 1970er Jahren als die allmähliche Entfaltung der sehr alten und sehr fundamentalen Spannung zwischen Kapitalismus und Demokratie – als schrittweise Auflösung der nach dem Zweiten Weltkrieg zwischen beiden arrangierten Zwangsheirat“. (Streek 2013, 27) Das kapitalistische Wirtschaftssystem stellt die Demokratie vor große Herausforderungen. Demokratisch gewählten Volksvertretungen werden essentielle Entscheidungsbereiche

⁵ OECD (2021), Government at a Glance 2021, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c258f55-en>.

weggenommen und die Demokratie wird zu einer Scheindemokratie degradiert, wie Politikwissenschaftler Wolfgang Merkel in seinem Artikel „Steckt die Demokratie in der Krise?“ aufzeigt. (Merkel 2020, 27)

Aus den verschiedenen Krisentheorien hebt Merkel folgende Herausforderungen für das demokratische System hervor:

- die sozioökonomische Ungleichheit als Herausforderung des demokratischen Gleichheitsprinzips in Partizipation und Repräsentation;
- den Niedergang von Volksparteien und die gesellschaftliche Entwurzelung etatisierter Parteien;
- den deregulierten (Finanz-)Kapitalismus als Herausforderung des demokratischen Primats staatlicher Handlungsfähigkeit;
- Globalisierung als Herausforderung nationalstaatlichen, demokratischen Regierens (Merkel 2020, 28)

Auch Jürgen Habermas beleuchtet in seinem Werk „Die postnationale Konstellation“ die Auswirkungen der globalisierten Welt genauer. Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte der Staat in den Wirtschaftssystemen im Westen „mit der Verfügung über einen erheblichen Anteil des Sozialprodukts einen Spielraum für Transferleistungen und Subventionen, überhaupt für eine wirksame Infrastruktur-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik gewonnen.“ (Habermas 1998, 80) Er konnte die Grundbedingungen von Produktion und Verteilung mit dem Ziel beeinflussen, dass die wirtschaftliche Lage stabil und die Arbeitslosenrate gering blieb. So konnte auf der einen Seite Wirtschaftswachstum gefördert, aber auf der anderen Seite auch soziale Integration ermöglicht werden. In den 1980er Jahren war jedoch laut Habermas in allen OECD-Ländern eine Trendwende zu verzeichnen (vgl. Habermas 1998, 80):

Die Höhe der Leistungen verringert sich, gleichzeitig wird der Zugang zu den Sicherungssystemen erschwert und der Druck auf die Arbeitslosen verstärkt. Der Um- und Abbau des Sozialstaates ist unmittelbar die Folge einer angebotsorientierten Wirtschaftspolitik, die auf eine Deregulierung von Märkten, auf den Abbau von Subventionen und die Verbesserung von Investitionsbedingungen abzielt und die eine antiinflationäre Geld- und Zinspolitik sowie die Senkung direkter Steuern, die Privatisierung von Staatsunternehmen und ähnliche Maßnahmen einschließt. (Habermas 1998, 80)

Dies hat zur Konsequenz, dass tendenziell mehr Krisen, die der Staat vorher abbremsen konnte, entstehen. Dies wiederum geht auf die Kosten des Sozialstaates, der die Integrationsfähigkeit einer demokratischen Gesellschaft nicht mehr garantieren kann. Die Kluft zwischen Arm und Reich wird größer und es entstehen Schichten, die ihre soziale Situation durch eigene Anstrengungen nicht mehr ändern können. Langfristig ruiniert eine derartige Desolidarisierung ein liberales System, das Grundlage für eine funktionierende Demokratie ist. Demokratische

Wahlen, die zwar formal rechtens ablaufen, aber nur noch die Ängste bestimmter Schichten vor dem sozialen Abstieg repräsentieren, würden die Rechtmäßigkeit solcher Verfahren in Frage stellen. Die Globalisierung stellt für Habermas die Hauptursache für die wirtschaftlichen Probleme der westlichen Gesellschaften dar. (Vgl. Habermas 1998, 80f) Dabei schränken weltwirtschaftliche Veränderungen „die nationalstaatlichen Akteure in ihrem Handlungsspielraum so weit ein, dass die ihnen verbleibenden Optionen nicht ausreichen, um sozial und politisch unerwünschte Nebenfolgen eines transnationalisierten Marktverkehrs hinreichend ‚abzufedern‘“. (Habermas 1998, 82)

Seit ein paar Jahren werden die Auswirkungen der Globalisierung immer augenscheinlicher. Das globale Wirtschaftssystem, das auf dem Prinzip der unendlichen Ressourcen aufgebaut ist, scheint langsam an seine Grenzen zu stoßen. Die Folgen einer Weltwirtschaft, die nach kontinuierlichem Wachstum strebt, das niemals abflacht, und dafür Ressourcen ausbeutet, äußern sich bereits seit einer langen Zeit in alarmierenden klimatischen Veränderungen. Es scheint immer weniger eine Option zu sein, Risiken und Handlungsfolgen auf andere Länder oder zukünftige Generationen abzuschieben. Gefragt wäre eine Weltinnenpolitik, die zur Kooperation und gegenseitigen Berücksichtigung der Interessen verpflichtet ist. Sodass global handelnde Akteure auch tatsächlich zur Verantwortung gezogen werden und damit nicht nur im Eigeninteresse, sondern im Interesse aller Staaten sowie der Umwelt handeln. (Vgl. Habermas 1998, 87f) Nach Habermas „[ist] ein solcher Perspektivenwechsel von ‚internationalen Beziehungen‘ zu einer Weltinnenpolitik von den regierenden Eliten nicht zu erwarten, bevor nicht die Bevölkerungen selbst aus wohlverstandenen Eigeninteresse einen solchen Bewusstseinswandel prämiieren.“ (Habermas 1998, 88)

Für einen solchen Bewusstseinswandel ist politisches Wissen und damit Bildung entscheidend. „Surveydaten für 47 Demokratien zeigen für die unteren Einkommens- und Bildungsschichten ein deutlich geringeres Wissen hinsichtlich der eigenen politischen Präferenzen und wie sich diese in den Programmen und der Politik der politischen Parteien widerspiegeln.“ (Merkel 2020, 33) Hier ist ein eindeutiger Unterschied zu den höheren Bildungsschichten zu erkennen, die öfters ihre Wahlstimme abgeben und besser verstehen, welche Partei am ehesten ihre Interessen widerspiegelt. Je weniger Personen sich an Wahlen beteiligen und je weniger Personen, die notwendigen Informationen über Wahl und politische Parteien haben, desto unwahrscheinlicher wird es, dass das Resultat der Wahl, die tatsächlichen Interessen der Bevölkerung repräsentiert. Je größer die sozioökonomische Ungleichheit ist und damit die

Bildungsungleichheit, desto schlechter ist der Zustand der Demokratie. (Vgl. Merkel 2020, 33f) Daraus könnte man schließen, dass es eine Bedingung für eine wahrhafte Demokratie sein muss, „die sozioökonomischen Ungleichheiten und die Ungleichheiten der Bildungsressourcen so weit zu verringern, wie dies unter dem Gebot der Freiheit und dem Prinzip gesellschaftlich akzeptierter und meritokratisch legitimerter Ungleichheit vereinbar ist.“ (Merkel 2020, 34)

Politische Parteien stellen in demokratischen Systemen eine Brücke zwischen den Wählern und Wählerinnen und den Regierungen dar. Parteien befinden sich aber in einer Krise, so die Bilanz vieler Demokratieforscher und -forscherinnen. In den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg sei dies noch anders gewesen. Laut Merkel haben große Parteien damals eine Vielzahl der Interessen der Bürger und Bürgerinnen vertreten, Alternativen bereitgestellt und stabile Regierungen etabliert. Seit Mitte der 1970er Jahre verschlechterte sich die Situation. „Allerweltparteien“ waren stärker vertreten und Parteikartelle machten einen produktiven Wettbewerb unmöglich. (Vgl. Merkel 2020, 36f)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich das politische Umfeld seit Fromms Zeiten gewandelt hat. Was sich in den letzten Jahrzehnten allerdings nur wenig geändert hat, ist die Produktionsweise unserer Überfluggesellschaft, die nach wie vor von Unternehmen gesteuert wird, die über große wirtschaftliche und damit auch politische Macht verfügen. Die Machtstrukturen, die hinter diesem System stecken, bleiben für das Individuum zum großen Teil undurchsichtig. Nach außen hin werden Freiheiten für den Einzelnen geschaffen, aber die intransparenten Machtstrukturen, verhindern die Realisierung dieser Freiheiten für einen großen Teil der Bevölkerung.

In folgendem Teil der Arbeit wird auf die pädagogischen Perspektiven in Hinblick auf Erziehung und Bildung in Fromms Werken eingegangen.

5. Pädagogische Aspekte in Fromms Werken

Es existiert kein Werk von Fromm, das offiziell als Erziehungstheorie oder pädagogischer Ansatz bezeichnet werden kann. Nichtsdestotrotz hat er sich in seinen Werken immer wieder mit Bildung und Erziehung auseinandergesetzt. (Vgl. Osterfeld 2009, 3) Das „hat den Nachteil, dass sein pädagogisches Denken oft indirekt erschlossen werden muss, aber auch den Vorteil,

dass eine prinzipielle Nichtabgeschlossenheit, die die Offenheit für neue Fragestellungen beinhaltet, vorhanden ist.“ (Osterfeld 2009, 3)

In seinem berühmten Werk „Die Kunst des Liebens“, das Fromm 1956 veröffentlichte, machte er einen Versuch, Erziehung zu definieren. Darin heißt es, dass Erziehung bedeutet, dem Kind dabei zu helfen, seine Interessen zu entdecken und es in seiner Entwicklung wertschätzend zu begleiten und zu unterstützen. Das Gegenteil von „guter“ Erziehung hingegen ist die Manipulation, die auf der Abwesenheit von Glauben an die Entwicklung des Potentials des Kindes basiert; in der Überzeugung, dass ein Kind sich dann angemessen verhält, wenn es den Wünschen der Erwachsenen entsprechend folgt und jegliche unerwünschten Vorstellungen unterdrückt. Nach Fromm sollten sowohl Eltern als auch Erzieher und Erzieherinnen darauf achten, das Kind in seiner Selbstständigkeit zu unterstützen und vermeiden, Konditionierungstechniken anzuwenden. (Vgl. Obiols-Suari 2020, 56) Ziel einer Erziehung sollte es sein, das Kind zu einem selbstbestimmten freien Menschen zu erziehen, dabei sollten nach Fromm die Wünsche und Vorstellungen der Erwachsenen oder Gesellschaft in den Hintergrund treten. (Vgl. Osterfeld 2009, 6)

Das lateinische Wort *e-ducere* bedeutet so viel wie „herausführen“. Von diesem Begriff aus bringt Fromm seine Erziehungsphilosophie hervor. Erziehung im Sinne eines Herausführens des Kindes aus der Abhängigkeit, sodass es seine eigenen Potenziale verwirklichen kann. Aufgabe der Erwachsenen ist es, das Kind mit dem Erbe der Menschheit vertraut zu machen, da es ansonsten seine vollen Potenziale nicht ausleben kann. (Vgl. Osterfeld 2009, 4) Für Fromm setzt „die Erziehung zu einem freien Menschen [...] voraus, dass diese Fähigkeit im Kind vorhanden sei und der Erziehende auch an diese Fähigkeit glaube.“ (Osterfeld 2009, 4)

Der Gesellschafts-Charakter hat nach Fromm die Aufgabe, die Menschen so zu beeinflussen, dass sie sich in die vorhandene Gesellschaft einfügen können und ihre Handlungen auf die gesellschaftlichen Erwartungen abstimmen. In der heutigen Zeit ist dieser Gesellschafts-Charakter geprägt durch das vorherrschende kapitalistische System. (Vgl. Bierhoff 2016, 5f) Der Gesellschafts-Charakter, den Fromm kritisch auch als Marketing-Charakter bezeichnet und bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde, soll hier nochmals kurz erläutert werden:

Der Gesellschafts-Charakter (als Marketing-Charakter) ist eine zeitspezifische Form, in die die „Natur“ des Menschen gegossen und dabei sozial ausgerichtet und vereinseitigt wird. Sein Fundament heute sind Tauschwert und Konsum, auf denen lediglich eine „Pseudo-Identität“ entstehen kann; die tauschwertorientierten Entfaltungssurrogate – vermittelt über

den „Identitäten-Markt“ – verhindern, dass das Individuum zu sich selbst findet und seine Individualität entfaltet, statt seine Ohnmacht und Langeweile nur notdürftig zu kaschieren. (Bierhoff 2016, 6)

Das bedeutet, dass durch die Marketing-Orientierung eine authentische Identitätsbildung verhindert wird. Die moralischen und kulturellen Unterschiede der unterschiedlichen Gesellschaften zeige, „dass die Orientierung am Bestehenden eine universelle, alle Menschen erfassende Erziehung verhindere.“ (Osterfeld 2009, 4) Um akzeptiert und anerkannt zu werden, folgt der Mensch gesellschaftlichen Vorgaben, vergleicht sich ständig mit seinen Mitmenschen und befindet sich dadurch in einem ständigen Wettbewerb. (Vgl. Bierhoff 2016, 6f) „Den ständig drohenden Selbstverlust im Vergleich zu den anderen versucht er durch Selbstbehauptung in der Konkurrenz, durch demonstrativen Konsum, durch den Besitz äußerlicher Attribute, die zu Identitätssurrogaten werden, auszugleichen.“ (Vgl. Bierhoff 2016, 7)

Fromm strebt eine humanistische Erziehung an, deren Ziel „der biophile Mensch“ ist. (Osterfeld 2009, 4) Damit ist ein Mensch gemeint, der das Leben und alles Lebendige um ihn herum liebt. (Vgl. Fromm 1973/2015, 144) „[Dieser Mensch] möchte formen und durch Liebe, Vernunft und Beispiel seinen Einfluss geltend machen - nicht durch Gewalt und dadurch, dass er auf bürokratische Weise die Menschen behandelt, als ob es sich um tote Gegenstände handelte.“ (Fromm 1973/2015, 144f) Die Zukunftsperspektiven sind düster, wenn es nur um rationales Handeln geht und kein Glaube an die Potenziale des Einzelnen vorhanden sind. Zu einer guten Erziehung gehört nach Fromm beides. Wird heutzutage von Fortschritt gesprochen, ist meistens von technischem Fortschritt die Rede. Ohne den technischen Fortschritt zu diskreditieren, legt Fromm vor allem Wert auf die Weiterentwicklung auf menschlicher Ebene. Wird diese vernachlässigt, hat dies zur Konsequenz, dass sich der Mensch in eine Abhängigkeit von der Technologie gibt. Wir leben also in einer Welt, die die Technik verehrt und als bedeutender erachtet als Menschlichkeit. Fromm war der Meinung, dass dieser Trend sich nicht fortsetzen müsse, wenn die Menschen einem humanistischen Erziehungsbild, das bereits Richtlinien für eine gute Lebensweise vorgibt, folgen würden. Dieses Ideal muss geachtet und vor allem aber gelebt werden. Es wäre ein großer Erfolg, wenn nicht mehr nur das Funktionieren im vorliegenden System als Erziehungsziel angestrebt werden würde, sondern die Entwicklung von Menschlichkeit wieder mehr Beachtung fände. (Vgl. Osterfeld 2009, 4f)

Im sechsten Kapitel wird Fromms Verständnis von Freiheit sowie der damit zusammenhängende Individuationsprozess des Menschen erläutert. In Hinblick darauf werden Freiheitshindernisse beschrieben.

6. Das Freiheitsverständnis Fromms

Fromm war nicht nur als Philosoph, sondern auch als Psychoanalytiker tätig. Neben der Arbeit mit seinen Patienten und Patientinnen versuchte er in seinen Veröffentlichungen immer wieder, die Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen Vorgaben und dem psychischen Wohlbefinden des Einzelnen zu erschließen. Zur Erläuterung von Fromms Freiheitsbegriff wird in diesem Kapitel größtenteils auf seine Schrift *Die Furcht vor der Freiheit* sowie auf Stephanie Sauters Dissertation *Die Förderung von Freiheit als Leitidee pädagogischen Handelns* Bezug genommen.

6.1 Der Freiheitsbegriff

Fromm nimmt an, dass es ein elementares Verlangen jedes Menschen ist, sich mit anderen Personen und seiner Umwelt in Beziehung zu setzen. Davon ausgehend zeichnet Fromm ein Menschenbild, das einen existenziellen Widerspruch in sich birgt. Im Gegensatz zum instinktgesteuerten Tier, ist es dem Menschen nämlich möglich, Teil der Natur zu sein und gleichzeitig über ein Bewusstsein bezüglich seines eigenen Lebens und Handelns zu verfügen. Einerseits muss er den Gesetzen der Natur folgen, andererseits ist er fähig Natur zu transzendieren. Der Mensch ist also nicht, wie andere Lebewesen, rein durch seine Instinkte gesteuert, sondern ist in der Lage zu reflektieren, sich über die Zukunft Gedanken zu machen und damit aktiv Einfluss auf sein Leben zu nehmen. (Vgl. Sauter 2017, 33ff)

Zudem ist sich der Mensch seiner eigenen Endlichkeit bewusst. Dieses Bewusstsein versetzt „das Leben des Menschen in einen Zustand fortwährender Disharmonie und [zwingt] ihn dazu, sich unablässig mit seiner Existenz und der ‚Lösung seiner an sich unlösbaren Dichotomie zu beschäftigen.““ (Fromm 1947/1999, 30) Der Mensch kann seinem eigenen Dasein aber nicht entfliehen. Dadurch sieht er sich gezwungen, Vernunft zu bilden, um einen Umgang damit zu finden. Durch diese existenziell unvereinbare Ausgangssituation erlangt der Mensch einerseits ein gewisses Maß an Freiheit, das es ihm ermöglicht, sein Leben aktiv zu gestalten, andererseits muss er immer wieder versuchen, die Gefühle von Machtlosigkeit und Zerrissenheit zu

überwinden und eine neue innere Harmonie zu finden. Dadurch entstehen laut Fromm gewisse existenzielle Bedürfnisse, die auf unterschiedliche Arten befriedigt werden können. Im Menschen entstehen also Leidenschaften, Wünsche und Ängste, die auch Einfluss auf die Formung der Gesellschaft haben. (Vgl. Sauter 2017, 35f) „So sind zum Beispiel das Streben nach Ruhm und Erfolg und der Trieb zur Arbeit Kräfte, ohne die sich der moderne Kapitalismus nicht hätte entwickeln können.“ (Fromm 1941/2021, 16) Fromm spricht von einer dynamischen Anpassung, bei der der Mensch sich seinen äußeren Bedingungen anpasst und dies wiederum Auswirkungen auf seine Charakterstruktur hat. Bedürfnisse wie das Streben nach Macht oder Unterwerfung sind dabei keineswegs starre Konstrukte, sondern stellen eine Antwort auf die aktuellen Lebensbedingungen dar. Diese Bedürfnisse, die in Wechselbeziehung mit der aktuellen gesellschaftlichen Situation stehen, werden also zu dem Kriterium, das die gesamte Entwicklung des menschlichen Charakters bestimmt, da der Selbsterhaltungstrieb den Menschen dazu auffordert, sich an die gegebenen Lebensbedingungen anzupassen. (Vgl. Fromm 1941/2021, 18f)

Ein wichtiges menschliches Bedürfnis stellt die Bezogenheit dar. Das Verlangen nach Bezogenheit wird oftmals durch primäre Bindungen zu stillen versucht. Das sind Bindungen, die mit der eigenen Abstammung in Verbindung stehen, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Nation, Religion oder gesellschaftlichen Schicht. Diese Beziehungen ermöglichen es dem Menschen, aus dem Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber der existenziell unvereinbaren Ausgangssituation hervorzutreten und vermitteln ein gewisses Maß an Sicherheit. Diese Form von Sicherheit zieht allerdings erhebliche Konsequenzen nach sich. Der Mensch begibt sich in ein Abhängigkeitsverhältnis und verhindert damit nicht nur die vollständige Ausbildung seiner Vernunft, sondern verliert auch ein großes Stück seiner Freiheit. (Vgl. Sauter 2017, 36f) Ist allerdings das Stadium der vollständigen Individuation erreicht, hat sich das Individuum von diesen primären Bindungen losgemacht und muss sich nun in der Welt zurechtfinden, eine neue Form von Sicherheit erlangen. Wurde dieser Entwicklungsschritt vollzogen, spielt Freiheit eine andere Rolle als zuvor. (Vgl. Fromm 1941/2021, 25)

Der Individuationsprozess, den alle Menschen durchlaufen, kann nicht wieder rückgängig gemacht werden.

Alle Versuche, es doch zu tun, nehmen daher zwangsläufig den Charakter einer Unterwerfung an, bei dem der grundsätzliche Widerspruch zwischen der Autorität und dem Kind, das sich unterwirft, nie beseitigt wird. Bewusst mag sich das Kind sicher und zufrieden

fühlen, aber unbewusst merkt es, dass es dies mit dem Preis der Integrität seines Selbst bezahlen muss. (Fromm 1941/2021, 28)

Ein weiteres grundlegendes Bedürfnis des Menschen stellt das Erleben von Identität dar. Dieses ergibt sich ebenfalls aus seiner komplexen Ausgangssituation. Wenn sich der Mensch von seinen primären Bindungen freimacht, entsteht die Frage nach der eigenen Identität. Diese stellt sich ihm erst dann, wenn er sich als getrennt von seiner Umwelt wahrnimmt. Durch sein grundlegendes Bedürfnis nach Identitätserleben kommt der Mensch nicht umhin, sich ein Bild von sich selbst zu formen. Nur so kann er sich als eigenständig handelndes Subjekt wahrnehmen, sein Dasein aktiv lenken und bewusst Wahlmöglichkeiten nutzen. (Vgl. Sauter 2017, 39) Fromm weist darauf hin, dass die westliche Kultur sich in eine Richtung entwickelt hat, die die Basis für ein vollständiges individuelles Erfahren ermöglicht hat. Der politische und ökonomische Wandel, der mit der Förderung eigenständigen Denkens einherging, ermöglichten dem Menschen, sich verstärkt als Individuum wahrzunehmen. Trotz dieser positiven Voraussetzungen haben laut Fromm nur wenige Menschen eine tatsächliche individuelle Identitätserfahrung erlangt. Stattdessen versuchen sie, ihr Identitätsbedürfnis mit verschiedenen Ersatzlösungen zu stillen. So bietet der Wunsch nach Konformität einen Weg, das Bedürfnis nach Identitätserfahrung zu befriedigen. Ziel dieser Ersatzlösung ist es, sich nicht von der Mehrheit abzuheben. Das Individuum gelangt zu einem Identitätsgefühl, indem es sich sicher sein kann, Teil einer „Herde“ zu sein. Doch kann laut Fromm durch Konformität kein authentisches Ich ausgebildet werden. Es wird nur der Anschein von Individualität erzeugt. (Vgl. Fromm 1955/1999, 46ff)

Der einzige Ausweg aus dieser konflikthafter Situation ist es, mit seiner Umwelt und anderen Menschen in Beziehung zu gehen. Beziehungen, die einen Bezug zur Welt möglich machen, aber die Individualität gleichzeitig beibehalten werden kann. Während der Individuationsprozess von allein abläuft, wird die Entwicklung des Selbst durch eine Vielzahl gesellschaftlicher und persönlicher Ursachen gestört. Wenn die Situation in der Gesellschaft die Realisierung des Individuationsprozesses verhindert und gleichzeitig die Bindungen, die ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, nicht mehr vorhanden sind, dann kann Freiheit zu einer großen Bürde werden. Um dieser Unsicherheit zu entfliehen, sind Menschen bereit, ein Stück ihrer Freiheit aufzugeben und sich in Abhängigkeitsverhältnisse zu begeben bzw. sich zu unterwerfen. (Vgl. Fromm 1941/2021, 28ff) „Diese Kluft zwischen diesen beiden Tendenzen führt zu einem unerträglichen Gefühl von Isolierung und Ohnmacht; diese ihrerseits lösen psychische Mechanismen aus.“ (Fromm 1941/2021, 29)

Auf die Faktoren, die ein unabhängiges Leben verhindern, wird im folgenden Kapitel eingegangen.

6.2 Freiheitshindernisse des modernen Menschen

Aus den Schilderungen im vorangegangenen Kapitel können wir schließen, dass durch die existenziell unvereinbare Ausgangssituation des Menschen Bedürfnisse entstehen, die immer wieder aufs Neue gestillt werden müssen. Der Mensch kann nun zwischen zwei Möglichkeiten wählen: Einerseits kann er die Trennung von seinen primären Bindungen verarbeiten, indem er spontan mit seiner Umwelt und anderen Personen in Beziehung geht und sich dadurch wieder mit der Welt vereinigt fühlt. Das wäre der Weg in die positive Freiheit. Andererseits besteht die Möglichkeit, sich von den Gefühlen der Unsicherheit und Angst, die der Individuationsprozess impliziert, zu distanzieren, indem der Mensch sich in „ungesunde“ Abhängigkeitsbeziehungen begibt, die mit dem Verlust von der bisher erreichten Freiheit einhergeht. (Vgl. Sauter 2019, 52) Der destruktive Umgang mit der widersprüchlichen Ausgangssituation führt nicht zu positiver Freiheit und damit nicht zu einem glücklichen Leben, da das Problem an sich nicht gelöst wird, sondern die unaushaltbare Angst nur gemildert wird. (Vgl. Fromm 1941/2021, 106)

Unser konsumorientiertes Wirtschaftssystem stellt einen wichtigen Teil der Gesellschaft dar. Dieses System neigt dazu, den Menschen auf die Rolle der Konsumentin bzw. des Konsumenten zu beschränken. Fromms Darlegungen zu diesem Thema zeigen, „dass die ‚Orientierung am Haben‘, die letztlich der weit verbreiteten Konsumorientierung zugrunde liegt, der ‚Orientierung am Sein‘ und damit der Verwirklichung von Freiheit entgegensteht.“ (Sauter 2017, 158) Dementsprechend kann ein Lebensstil, der in erster Linie den ständigen Konsum anstrebt, als ein Freiheitshindernis verstanden werden, das den Menschen letzten Endes daran hindert, seine Stärken zu finden und ein unabhängiges Leben zu führen.

Das Konsumverhalten von Jugendlichen beschränkt sich hauptsächlich auf den Medien- und Freizeitbereich, der unendliche Möglichkeiten bietet. Zu den wichtigsten Konsumantrieben zählen die Selbstverwirklichung und die Anerkennung von Gleichaltrigen. Der Erwerb von Markenprodukten und bestimmter Kleidung ist dabei von großer Wichtigkeit. (Vgl. Sauter 2017, 158ff) „Sie gelten als gruppenspezifische Codes und ermöglichen die Entwicklung eigener Wertstrukturen und Normalitätsstandards.“ (Sauter 2017, 160) Allerdings gibt es auch eine Schattenseite. So meint Fromm, dass die Konsumgesellschaft ein ständig wachsendes

Bedürfnis nach mehr auslöst, das Menschen dazu bringt, sich ausschließlich auf den Kauf von Dingen zu fokussieren und das Leben nach dem Modus des Habens zu richten. Das heißt, es wird nur noch als kostbar betrachtet, was besessen werden kann. In diesem Modus identifiziert sich der Mensch über seine Besitztümer. Demgegenüber steht der Modus des Seins, in dem es darum geht, mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen in Beziehung zu treten und Freiheit, Kritikfähigkeit und Unabhängigkeit als Basiskomponenten des eigenen Lebens zu betrachten. (Vgl. Fromm 1976/1999, 284ff)

Ein gutes Bildungssystem, welches die Autonomie junger Menschen zum Ziel hat, sollte die repressiven Züge der Gesellschaft diskutieren. Kinder und Jugendliche müssen über Möglichkeiten und Gefahren der Konsumgesellschaft aufgeklärt werden, sodass eine kritische Auseinandersetzung geschehen kann. Je häufiger es dem Menschen möglich ist, konstruktive Entscheidungen zu fällen und sich Klarheit über seine irrationalen Wünsche zu verschaffen, desto wahrscheinlicher ist es, dass er eine produktive Charakterorientierung bildet und ein erfüllteres Leben führen kann. Die Charakterorientierung spielt eine wesentliche Rolle dabei, ob der Mensch vor der Freiheit, die mit dem Individuationsprozess verbunden ist und den damit einhergehenden Gefühlen von Furcht und Einsamkeit die Flucht ergreift oder ob er sich diesen stellt. Die Charakterstruktur nimmt ebenfalls Einfluss darauf, ob ein Mensch fähig ist, freie Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zu handeln. Menschen, deren Charakterorientierung nicht produktiv ist, werden bei ihren Entscheidungen oft von irrationalen Verlangen geleitet. Ihr Handeln ist schließlich durch diese irrationalen Wünsche gekennzeichnet. So können die nicht-produktiven Charakterorientierungen als Freiheitsbarrieren betrachtet werden, da sie es dem Individuum nicht möglich machen, seine Bedürfnisse auf konstruktive Art und Weise zu erfüllen und seine Potenziale zu verwirklichen. (Vgl. Fromm 1947/1979, 34f)

Im nachfolgenden Kapitel wird auf die Bedeutung von Fromms Freiheitsbegriff im österreichischen Schulsystem eingegangen.

7. Die Bedeutung von Freiheit im aktuellen Schulsystem

Die Erziehung hin zu Autonomie, Verantwortung und Selbstbestimmung sind wichtige Grundpfeiler unseres Bildungssystems und legen zumindest indirekt ein Freiheitsverständnis

zu Grunde. Um selbstverantwortliche und eigenständig denkende Menschen zu erziehen, ist ein Schulsystem notwendig, das diese Ziele auch in den Schulstrukturen und im Unterricht zu verwirklichen versucht. Fromm bietet in vielen seiner Werke Gedankenanstöße in Hinblick auf eine auf Freiheit ausgerichtete Erziehung, die auch heute noch zeitgemäß erscheinen.

7.1 Der freie Mensch als Bildungsideal

In Absatz 5a von Artikel 14 des Bundes-Verfassungsgesetzes, das 2019 in Kraft trat, wird das erzieherische Ziel bzw. das Bildungsideal wie folgt beschrieben:

Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken⁶.

Aufgabe der Schule ist es demnach, die Förderung des kritischen Denkens sowie die Vermittlung demokratischer Werte zu praktizieren, sodass Schüler und Schülerinnen zu freiheitsliebenden Menschen heranwachsen. Die Bildung des freien Menschen sollte nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten beschränkt sein, sondern muss Aspekte wie Selbstreflexion, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung beinhalten. Bildung im Sinne des freien Menschen stellt demnach einen ganzheitlichen und lebenslangen Prozess in der Entwicklung des Menschen dar und soll dazu beitragen, dass das Individuum die gesellschaftlichen Bedingungen kritisch hinterfragt und aktiv verändert.

Fromm plädiert in seinen Werken „für eine Pädagogik der Zuwendung, die entmündigende Überwältigung und Instruktion der Kinder und Jugendlichen ablehnt und menschliches Wachstum anstrebt.“ (Bierhoff 2016, S.VIII) Nach Fromm sollte eine gute Erziehung darauf

⁶[https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=#:~:text=\(5a\)%20Demokratie%2C%20Humanit%C3%A4t%2C,unter%20steter%20Sicherung%20und%20Weiterentwicklung,Zugriff: 16.04.2023](https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=#:~:text=(5a)%20Demokratie%2C%20Humanit%C3%A4t%2C,unter%20steter%20Sicherung%20und%20Weiterentwicklung,Zugriff: 16.04.2023)

abzielen, die Kritikfähigkeit des Kindes zu fördern und eine Grundlage für den kreativen Ausdruck seines Charakters zu bilden. (Vgl. Bierhoff 2016, 43)

„Der fortschreitenden technokratischen Selbstzerstörung unserer Innen- und Außenwelt, der Innen- und Umweltverschmutzung, die doch nur Formen von nekrophiler Destruktivität sind, wollen biophile Bildung und humane Erziehung entgegenwirken.“ (Wehr 2005, 69) Der nekrophile Charakter beinhaltet nach Fromm ein Element der Zerstörung, das durch die Verhinderung eines produktiven Lebens gekennzeichnet ist. Nekrophile Menschen sehen andere Menschen mit ihren Gefühlen und Gedanken als eine Art Objekt. Zu diesem Objekt kann nur in Beziehung getreten werden, wenn es im eigenen Besitz ist. Ein drohender Verlust dieses Besitzes geht mit einer Bedrohung seiner selbst einher. Das heißt, mit dem Verlust des Besitzes verliert die/der Nekrophile auch den Bezug zur Welt. So entsteht ein Bedürfnis, über andere verfügen zu wollen. Gleichzeitig findet eine Negierung des Lebens statt. Die Unberechenbarkeit des Lebens löst eine tiefe Angst aus und bewirkt, dass die Energie, anstatt auf schöpferisches Tun, auf die Zerstörung des Lebens gerichtet wird. Diese Destruktivität stellt laut Fromm eine Form der Flucht vor sich selbst und vor anderen Menschen dar. (Vgl. Wehr 2005, 44f)

Durch restriktive oder destruktive Beziehungsmuster wird es dem Kind verwehrt, seine Liebes- und Vernunftfähigkeit bestmöglich zu entfalten und pathologisches Verhalten wird in die Gesellschaftsstruktur durch den Erziehungsprozess weitergegeben. In einem Wohlstandsmodell, das sich ausschließlich nach materiellen Gesichtspunkten orientiert, hat dies eine generelle Glücksarmut zur Konsequenz. (Vgl. Bierhoff, 2016, S.43ff) „Für Fromm ist die Liebe zum Leben (Biophilie) die primäre Potentialität, das eigentliche Lebensziel. Nur im Falle einer Vereitelung der Lebenslust wird im menschlichen Charakter [...] der Drang zur Zerstörung aktualisiert.“ (Wehr 2005, 45)

Ziel ist es also, einen freien Menschen heranzuziehen und diesem die notwendigen Tools mitzugeben, um sich in einem teils auf Exploitation ausgerichteten Gesellschaftsmodell zurechtzufinden. (Vgl. Bierhoff 2016, 45) „Ein humanistischer, demokratischer Sozialismus im Sinne Fromms und der Frankfurter Schule stellt angesichts der Krise des industriellen Kapitalismus [...] nach wie vor eine bedenkenswerte Alternative dar.“ (Wehr 2005, 10)

Seit geraumer Zeit ist im österreichischen Schulsystem ein Spannungszustand zwischen autonomen Schulentscheidungen und Kontrolle von außen zu verzeichnen. Im folgenden Teil wird das Thema genauer beleuchtet.

7.2 Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung

Die Schule gilt als Ort, an dem die elterliche Verantwortung für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder durch staatliche Einflussnahme unterstützt werden soll. Doch nicht jeder behält seine Schulzeit in positiver Erinnerung. Für viele Menschen ist diese Zeit mit Stress, Leistungsdruck und Unbehagen besetzt.

Wirft man einen Blick auf den Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen, erweckt es den Anschein, als würde dieser auf eine moderne, emanzipatorische und autonomiefördernde Erziehung abzielen. Die Realität sieht allerdings oftmals anders aus. Durch Standardisierungen und internationale Rankings entstehen Konkurrenzkampf und Schulangst. Diese Auswirkungen stellen allerdings keine ungewollten Begleiterscheinungen dar, sondern sind zweckgerichtet. Sie tragen dazu bei, die gesellschaftliche Struktur zu formen, die das sozioökonomische System gerade verlangt.

Auch Liessmann wirft in seiner *Theorie der Unbildung* die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Wettbewerbs und der Rankings im Bildungswesen auf. Dabei sieht er es als nicht förderlich an, alle bildungspolitischen Entscheidungen darauf abzustimmen, dass ein besserer Platz in diversen Rankings eingenommen wird. Das Bedürfnis nach einem guten Listenplatz sollte nicht das einzige Argument der Bildungspolitik sein, um Reformen im Bildungsbereich durchzuführen - so wie es in den letzten Jahren meistens der Fall war. In diesem Zusammenhang weist Liessmann auf das Beispiel von PISA hin. Da sich Österreich beim zweiten Test eher im unteren Bereich wiederfand, sahen sich die Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen dazu veranlasst, sich neu zu orientieren, mit der einzigen Absicht, bei der nächsten PISA-Studie bessere Ergebnisse zu erzielen. (Vgl. Liessmann 2016, 74f)

Anstelle der Bildungsziele der Aufklärung – Autonomie, Selbstbewusstsein und die geistige Durchdringung der Welt –, anstelle der Bildungsziele der Reformpädagogiken – Lebensnähe, soziale Kompetenz und Freude am Lernen –, anstelle der Bildungsziele der neoliberalen Schulpolitiker – Flexibilität, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit – ist ein einziges Bildungsziel getreten: PISA bestehen! Signifikanter zeigt sich Unbildung in keinem Zentrum vermeintlicher Bildung. (Liessmann 2016, 75)

So hat dies zur Folge, dass sich vor jeder PISA-Studie Nervosität und Unruhe breit macht, da natürlich niemand für die schlechten Resultate verantwortlich sein möchte. Dabei scheint es laut Liessmann, gleichgültig zu sein, ob PISA das Bildungsniveau aller Schüler und Schülerinnen tatsächlich messen kann. Die Verlässlichkeit des Tests werde nämlich kaum besprochen. Die Studien zeigen auf, dass sich dieselben Bildungsinstitutionen mit denselben Lehrkräften innerhalb von drei Jahren drastisch verschlechtern können. So ist auch Österreich innerhalb dieses kurzen Zeitraums in der Liste weit nach hinten gefallen. Daraus kann man laut Liessmann nur zwei Schlussfolgerungen ziehen: Entweder ist die PISA-Studie nicht so verlässlich wie gedacht, oder die Neuerung im Bildungsbereich in den letzten Jahren wie beispielsweise die Erhöhung der Schülerzahl pro Klasse, Informatik statt Deutschunterricht und die Lehrplanneuerungen waren nachteilig. Es stellt sich die Frage, ob die PISA-Studie überhaupt das misst, was den Hauptlernzielen der österreichischen Bildungseinrichtungen entspricht. Es war in den letzten Jahren ein Trend zu verzeichnen, Kompetenzen wie Rechnen, Schreiben und Lesen als veraltet zu deklarieren. Neue Bezeichnungen wie Medienkompetenz, Teamfähigkeit und soziales Lernen sind ins Licht gerückt. Es schien antiquiert, von den Jugendlichen zu verlangen, einen komplexeren Text lesen zu können. Nachdem die PISA-Studie ergab, dass es schlecht um die Lesekompetenz unserer Kinder steht, darf dem Lesen nun wieder mehr Gewicht zukommen. (Vgl. Liessmann 2016, 76ff) Dieser plötzliche Meinungswechsel hat allerdings nichts mit einer „Einsicht in eine bildungspolitische Notwendigkeit [zu tun], sondern weil es sich bei PISA um eine OECD-Statistik handelt und weil sich diese als internationale Rangordnungsliste präsentiert.“ (Liessmann 2016, 78) Liessmann kritisiert diese Art der Wettbewerbsorientierung und sieht die Rankings „als Steuerungsinstrument, mit dem eine Wissenspolitik betrieben wird, die sich zunehmend an externen, wissensfernen, äußerlichen und willkürlichen Kriterien orientiert.“ (Liessmann 2016, 81)

Auch Karl-Heinz Dammer kritisiert die Rationalität der PISA-Studie, da diese unumgänglich ein zweifaches Dilemma erzeugt. Das erste Dilemma liegt darin, dass sich PISA einerseits als wesentlicher Bestandteil einer Strategie der politischen Steuerung auf eine fassbare Zahl möglichst universeller Parameter stützt, die unabhängig von kulturellen Besonderheiten der Bildungssysteme einsetzbar sind. Andererseits ist es aber so, dass die auf dieser Grundlage gewonnen Daten mit dem Grad ihrer Undifferenziertheit für die einzelnen Bildungssysteme an informativem Gehalt einbüßen und sich deshalb nicht zur Verbesserung eignen, da diese nur innerhalb der Logik des eigenen Systems möglich ist. (Vgl. Dammer 2015, 78)

Das zweite Dilemma ergibt sich, da der wissenschaftliche Grundsatz verlangt, die allgemeinen Parameter in Zahlen zu verwandeln, um etwas, das eigentlich nicht vergleichbar ist, vergleichbar zu machen. (Vgl. Dammer 2015, 79) Dies führt nach Dammer „zu einer Abstraktion in Ranking-Punkten [...], wie sie – entgegen dem Anschein „evidenzbasierter“ Steuerung – unempirischer nicht sein könnte.“ (Dammer 2015, 79)

Diese Dilemmata haben aber keinen negativen Einfluss auf die Governance, d.h. die politische Steuerung, deren grundlegende Aufgabe darin besteht, durch die scheinbare Transparenz der Ranking-Punkte künstlich einen Wettbewerb zwischen den Bildungssystemen zu erzeugen:

Das Messen und Gemessenwerden durch empirische Wissenschaft bildet den Kern der Herrschaftsstrategie, die im Bildungssektor dazu führt, dass nicht mehr die sachliche Verbesserung von Bildung das Ziel ist, sondern Bildung, übersetzt in PISA-Punkte, zu einem letztlich gegen andere Messobjekte der sozialen Realität austauschbaren Mittel der Systemmobilisierung degeneriert, die nach dem Prinzip „Shaming and Blaming“ verfährt. Ist das Ranking als gültiger Qualitätsmaßstab erst einmal etabliert und öffentlich akzeptiert, so wird eine Dynamik in Gang gesetzt, die fortlaufendes Monitoring rechtfertigt, also regelmäßige Wiederholungen der Studie. (Dammer 2015, 79)

Als weiteres Instrument der Output-Steuerung des Schulsystems sollte wohl auch die Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung, oft auch „Zentralmatura“ genannt, dienen. Diese wurde an den AHS flächendeckend das erste Mal im Schuljahr 2014/15 durchgeführt. (BMBWF, 2023) „Die Aufgaben der Klausurarbeiten [in den Fächern Deutsch, Mathematik und einer lebenden Fremdsprache] werden dabei einheitlich festgelegt und ein Beurteilungsschema vorgegeben.“ (Seel 2010, 206) Auf den ersten Blick erscheint es durchaus erstrebenswert, die Möglichkeit zu haben, einen Vergleich zwischen allen Schüler und Schülerinnen anstellen zu können und ein österreichweit einheitliches Mindestniveau zu erlangen. Bei genauerer Betrachtung sind es aber letzten Endes die Lernenden, die Lehrenden und der Unterricht selbst, die darunter leiden. Vereinheitlichte Aufgabestellungen haben zur Konsequenz, dass die Umsetzung eines individuellen und kreativen Unterrichts erschwert wird. Da Themenbereiche und Methoden, die bei der Reifeprüfung verlangt werden, Vorrang haben, bleibt in der Realität meistens wenig Zeit, auf individuelle Interessen der Schüler und Schülerinnen einzugehen. Helmut Seel meint dazu Folgendes:

Die ‚Output‘-Kontrolle des Schulsystems steht in einem Spannungsverhältnis zu einer immer wieder geforderten und in der reformierten Lehrerbildung angestrebten Professionalität des Lehrberufs. Professionelles Handeln bedeutet wissenschaftsfundiertes eigenverantwortliches und klientenzentriertes Analysieren und Agieren. Ein Unterricht im Sinne von ‚training for the test‘ steht dazu im Widerspruch. (Seel 2010, 206)

Die Ziele einer gelungenen Erziehung müssen über das Bedürfnis nach guten Ranglistenplätzen hinausgehen und die wissenschaftliche Bildungsforschung darf nicht als Medium zur gesellschaftlichen Steuerung missbraucht werden. Ein künstlich generierter Wettbewerb steht einer Wachstumspädagogik im Sinne Fromms entgegen. Ziele einer positiven Erziehung sind „Individualität, Freiheit und bewusstes Sein, Vernunft, Lebensliebe [und] Glück.“ (Bierhoff 2016, 39) Glück impliziert die Freude an der persönlichen Weiterentwicklung sowie am inneren Wachstum. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Individualität jedes einzelnen Kindes gefördert wird, sodass es eine authentische Ich-Identität entwickeln kann. (Vgl. Bierhoff 2016, 39) Die Funktion der Erziehung sollte niemals auf Instrumentalisierung und Konditionierung des Menschen hinauslaufen. Ziel der Erziehung nach Fromm ist die produktive Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse durch eine Haltung der Begegnung im Sinne einer Wachstumspädagogik. (Vgl. Fromm 1973/2015, 253ff) Eine Erziehung dieser Art macht es dem Menschen möglich, flexibel und feinfühlig zu sein und den Zwängen der Gesellschaftsordnung gegenzusteuern.

Auf die Aktualität Fromms sowie die Umsetzungsmöglichkeiten seiner Vorstellungen in unserem Schulsystem wird nun im achten Kapitel eingegangen.

8. Realisierbarkeit von Fromms Denken im schulischen Kontext

8.1 Aktualität Fromms im heutigen Schulsystem

Aus entwicklungspsychologischer Sicht zeigt Fromm auf, dass die Einwirkungen der Umwelt auf das Kind in den ersten Lebensjahren ausschlaggebend für dessen Charakterbildung sind. In dieser Zeit hat das Kind noch keine eigenen moralischen Vorstellungen und ist deshalb stark beeinflussbar. Hier kommt das Wesen einer Gesellschaft besonders zu tragen, da dieses große Auswirkungen auf den Erziehungsstil der Eltern hat. Doch nicht nur die Eltern formen das Kind, auch die Schule spielt eine entscheidende Rolle in der Erziehung. Laut Fromm wird der Fokus in der Schule auf die Überprüfung von Faktenwissen gelegt und eigenständiges Denken und Handeln kommen oftmals zu kurz. Das Bildungssystem ist danach ausgerichtet, Fakten anzuhäufen, um sich schlussendlich als funktionierendes Glied in die Gesellschaft einzuordnen. Fakten zu akkumulieren ist allerdings nicht genug, auch die Anwendung dieses Wissens muss gelernt werden. (Vgl. Osterfeld 2009, 5f) Nach Fromm kann „nur wenn die Bedeutung von Kultur und Wissen für das eigene Leben und für die Gesellschaft erkannt worden sei, [...] von

einer erfolgreichen Bildung gesprochen werden; sei dies nicht der Fall, bleiben die Bildungsbemühungen Fassade.“ (Osterfeld 2009, 6)

Fromms Ansichten über das Bildungssystem des 20. Jahrhunderts sind auch heute noch von großer Aktualität. So lautet das allgemeine Bildungsziel im Lehrplan der AHS zwar wie folgt:

Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. [...]

Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.

Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule. (Rechtsinformationssystem des Bundes; Auszug aus der Rechtsvorschrift für Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Fassung vom: 03.04.2022)

In der Realität ist es aber so, dass sich die Situation seit dem letzten Jahrhundert kaum geändert hat. So schreibt Konrad Paul Liessmann in seiner *Theorie der Unbildung*, dass die Wissensgesellschaft, in der wir leben, keine besonders erstrebenswerte ist. Weder das allgemeine Bildungsniveau ist gewachsen, noch wird in dieser Gesellschaft Selbsterkenntnis und ein tiefergehendes Verständnis von Zusammenhängen angestrebt. Es geht nicht mehr darum, sich Wissen anzueignen, sondern nur noch um das Lernen an sich. Da wir in einer Zeit leben, in der sich Dinge ständig ändern, verliert Wissen schnell an Relevanz, so der Glaubensgrundsatz der Wissensgesellschaft selbst. (Vgl. Liessmann 2016, 26f)

Heutzutage ist es das primäre Ziel vieler Bildungseinrichtungen bei Leistungstests und internationalen Rankings gut abzuschneiden. Dabei ist laut Liessmann das, was Bildungsreformer und Bildungsreformerinnen heute gemeinsam haben, die starke Abneigung gegenüber den traditionellen Vorstellungen von Bildung:

Dass Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeists gewährt, ist ihnen offenbar ein Greuel. Gebildete nämlich wären alles andere als jene reibungslos funktionierenden flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons, die manche gerne als Resultat von Bildung sähen. (Liessmann 2016, 52f)

Der Fokus liegt nach Liessmann also darauf, unkritische und funktionierende Arbeitskräfte für den Markt zu produzieren und nicht darauf, freiheitsstrebende selbstdenkende junge Menschen zu erziehen. Wissen wird als Werkzeug zur Erreichung politischer und wirtschaftlicher Ziele missbraucht. Diese eingeschränkte Wissensaneignung hat zur Folge, dass Schüler und Schülerinnen ihre Reflexions- und Kritikfähigkeit verlieren bzw. gar nicht erst aufbauen können. Es wird ihnen dadurch erschwert, mit anderen, der Welt und sich selbst in Beziehung zu treten. Lehrende und Lernende müssen sich dadurch mit einer reinen auf Vermittlung von Wissen reduzierten Pädagogik abfinden. (Vgl. Bierhoff 2016, 32) Dazu Fromm:

Dieses Denken hat ohne Zweifel großen Einfluss auf unser Erziehungssystem. Von der Grundschule bis zur Universität wird mit dem Lernen nur der Zweck verfolgt, so viele Informationen wie möglich zu sammeln, die sich für Marktzwecke als brauchbar erweisen können. Die Schüler sollen so vielerlei lernen, dass ihnen kaum noch Zeit und Kraft zum Denken bleibt. Der Grund, dass man eine bessere und umfassendere Erziehung fordert, ist nicht das Interesse am Lernstoff, am Wissen oder an der Erkenntnis als solcher, sondern der höhere Tauschwert, den das Wissen vermittelt. Erziehung und Wissen gelten heute sehr viel. Gleichzeitig beobachtet man tiefe Skepsis und Missachtung einem Denken gegenüber, das sich ‚nur‘ um die Erkenntnis der Wahrheit bemüht. Ein solches Denken wird als unpraktisch und nutzlos bezeichnet, weil es für den Markt keinen Tauschwert repräsentiert. (Fromm 1947/1979, 52)

Richard David Precht beschreibt in seinem Buch *Freiheit für alle*, dass die Zukunftsprognosen der Bildungsforscher und Bildungsforscherinnen für unsere Kinder meist auf eine Anpassung an die technischen Fortschritte hinauslaufen, denn - so die Voraussage vieler - hier werden in Zukunft die meisten Arbeitskräfte benötigt. Dabei wird außer Acht gelassen, dass dies nur einer von vielen Berufszweigen darstellt, der Wachstum verzeichnen wird. Dabei könnte die Anzahl an Sozialberufen in Zukunft eine größere Bedeutung einnehmen als heute angenommen wird. (Vgl. Precht 2022, 462)

Der Großteil der Bildungsinitiativen fokussiert sich aber nur darauf, naturwissenschaftliche und technische Fächer zu pushen. Precht ist der Meinung, dass es nachteilig für Schüler und Schülerinnen ist, von allen das gleiche Niveau in Begabungsfächern wie Mathematik oder Informatik einzufordern. Dies hat zur Konsequenz, dass diejenigen, die eine Neigung dafür haben nicht ausreichend gefordert werden und die Schüler und Schülerinnen, die sich schwertun, es als Qual empfinden. Precht schlägt vor, dass der Unterricht nicht in willkürlich zusammengesetzten Klassen stattfindet, sondern eine Trennung nach Begabung vorgenommen werden sollte. So können Talente weitergebracht werden und es wird verhindert, dass die anderen Schüler und Schülerinnen dadurch eine starke Abneigung gegen diese Fächer entwickeln. Eine Bildungsreformulation beinhaltet nach Precht nicht nur die Bedeutsamkeit der

MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) hervorzuheben. Es muss vor allem darüber reflektiert werden, worauf Bildung in den Industriestaaten in der heutigen Zeit abzielen soll und was sie bedeutet. Diese Ziele unterscheiden sich nämlich grundlegend von den Zielen, die unser aktuelles Bildungssystem ursprünglich für wichtig erachtet hat. (Vgl. Precht 2022, 462f)

Fromm betonte die Bedeutung einer humanistischen Erziehung, die die eigenständige Persönlichkeitsentwicklung sowie Kritikfähigkeit gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen fördert. Er forderte eine Erziehung, in der Kreativität, Empathie und die Verantwortungsbereitschaft im Vordergrund stehen und die Lernenden zu einer verantwortungsvollen und reflektierten Teilnahme an der Gesellschaft befähigt. In der heutigen Zeit, in der sich das österreichische Schulsystem mit vielen Herausforderungen konfrontiert sieht, stellen die Ideen Fromms noch immer einen beachtenswerten Beitrag dar. Eine humanistische Erziehung, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden ausrichtet und es ihnen erlaubt, ihre individuellen Talente und Fähigkeiten zu entfalten, kann dazu beitragen, dass sich aktive, gesunde und glückliche Gesellschaftsmitglieder entwickeln.

Im folgenden Teil wird auf autonomiebehindernde Faktoren in der Schulstruktur eingegangen und auf die Möglichkeiten solchen Faktoren entgegenzuwirken hingewiesen.

8.2 Die Förderung von Freiheit in der Schule

Es gibt unzählige offizielle Bildungsziele, die besagen, dass Schüler und Schülerinnen zu eigenverantwortlichen, neugierigen und sozialen Menschen erzogen werden sollen. Die Ziele scheinen klar zu sein. Doch kann dies mit der aktuellen Bildungsstruktur in den Schulen überhaupt erreicht werden?

Richard David Precht sieht den künstlich erzeugten Wettbewerb zwischen den Bildungssystemen ähnlich kritisch wie Liessmann. Er ist der Meinung, dass es ein Ding der Unmöglichkeit darstellt, auf der einen Seite eine bestmögliche Vergleichbarkeit zu garantieren und auf der anderen Seite auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen Rücksicht zu nehmen. Des Weiteren kritisiert er den in vielen Schulen vorherrschenden Ablauf des Schulalltags sowie die starren Strukturen unseres Bildungssystems, die es unmöglich machen, den Bedürfnissen der Lernenden nachzukommen:

Ein in viele Fächer zerlegtes und völlig getrennt unterrichtetes Wissen verstärkt sicher nicht die Orientierung und setzt der Neugier künstliche Grenzen. Fünf oder sechs Fächer am Tag dienen nicht der Steigerung der Neugier. Ein Ziffernsystem, um Leistungen zu bewerten, fängt kaum ein, wie lebendig das Wissen in jemandem ist. Exakt vorgegebener Lernstoff stärkt nicht unbedingt die Selbstorganisation. [...] Das gleiche Lerntempo und der gleiche Leistungsanspruch an jeden Schüler im gleichen Alter wird weder den Begabten noch den weniger Begabten gerecht usw. (Precht 2022, 473f)

Precht beschreibt Bildung als im Allgemeinen nicht wettbewerbsfähig. Schließlich bildet sich der Mensch nicht, um besser als andere zu sein, sondern für seine eigene Weiterentwicklung. Dem Anspruch, beides gleichzeitig zu tun, können selbst die besten Bildungseinrichtungen und Lehrkräfte nicht gerecht werden, so der deutsche Philosoph. Ein weiteres Problem ist, dass Lehrende eine Klasse oftmals nur für ein Jahr unterrichten. Das ist meistens nicht genug Zeit, um eine gute und gefestigte Beziehung mit den Schülern und Schülerinnen aufzubauen und deren Neugier für das Fach zu wecken. (Vgl. Precht 2022, 474f) Schließlich wissen wir heutzutage, dass erfolgreiches Lernen von mehreren Faktoren abhängt und es nicht nur mit dem Denkvermögen des Einzelnen zu tun hat. Gefühl und Lernumgebung nehmen hierbei ebenfalls eine wichtige Rolle ein. (Vgl. Bierhoff 2016, 32)

Wie bereits erwähnt wurde, trägt der in mehrere Fächer aufgeteilte Unterrichtstag, bei denen die meisten Einheiten sich auf 50 Minuten beschränken bzw. sich hin und wieder vielleicht eine Doppelstunde dazwischen befindet, nicht zur Steigerung des Interesses bei Schülern und Schülerinnen bei. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der allgemeinbildenden höheren Schulen (Fassung vom: 03.04.2022) steht geschrieben:

Auch durch bloße Übernahme von Erfahrungen anderer soll das Wissen, Können und Erleben erweitert werden. Im Unterricht ist durch das Schaffen einer entsprechenden Lernatmosphäre – nicht zuletzt auf Grund der wachsenden Bedeutung dynamischer Fähigkeiten – die selbsttätige und selbstständige Form des Lernens besonders zu fördern. Dafür bieten sich auch projektartige und offene Lernformen an.

Danach wären projektartige und offene Lernformen also Ziel eines gelungenen Unterrichts. Die schnell aufeinanderfolgenden 50-Minuten-Einheiten ermöglichen es Lehrenden nur sehr beschränkt, auf diese Art und Weise zu arbeiten. Schließlich braucht es Zeit, sich auf den Prozess eines Projekts oder andere offene Lernmethoden einzulassen.

Bereits seit Jahren ist seitens der Hirnforschung und der Lernpsychologie bekannt, dass unser Arbeitsgedächtnis beschränkt ist, sodass der Aufbau des Unterrichts von großer Wichtigkeit ist, um Lernprozesse optimal zu fördern. Geblockter Unterricht, der unterschiedliche

Arbeitsformen und zwischendurch Pausen miteinbezieht, ist laut Experten und Expertinnen vorteilhaft für nachhaltiges Lernen. (Vgl. Falschberger et al. 2015, 17) Pausen können auf diese Weise individuell eingeteilt und an die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden angepasst werden. Außerdem steht durch den Blockunterricht mehr Zeit für Lernprozesse zur Verfügung, da Tätigkeiten, die am Beginn einer Unterrichtseinheit anstehen wie das Kontrollieren der Anwesenheit, Absammeln von Hausübungen etc. weniger oft anfallen.

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die derzeitige Struktur der Unterrichtseinheiten den Aspekten einer modernen Pädagogik nicht gerecht werden können. Die zeitliche Einteilung des Schulalltags steht dem Paradigmenwechsel hin zur Individualisierung und mehr Selbstständigkeit, der von der Bildungspolitik gefordert wird, eindeutig im Weg.

Die Kritische Theorie, die im 20. Jahrhundert eine wichtige Rolle in pädagogischen Debatten spielte, scheint im heutigen Diskurs, der „mehr auf die wissenschaftliche Unterstützung laufender Reformvorhaben, sei es im Sinne einer Standardisierung (PISA) oder einer radikalen Individualisierung (Inklusion)“ fokussiert ist, weniger von Bedeutung zu sein. Dammer & Vogel 2015, 1) Thomas Vogel und Karl-Heinz Dammer, die versuchen aktuelle erziehungswissenschaftliche Themen in Hinblick auf die Kritische Theorie zu analysieren, sind der Ansicht, dass in beiden Fällen übersehen wird, was für die Kritische Theorie in Hinblick auf die Erziehungswissenschaft immer im Fokus stand: „nämlich die Verwobenheit sowohl der pädagogischen Praxis als auch der sie beschreibenden Theorie in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse“. (Dammer & Vogel 2015, 1) In ihrem Sammelband *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* versuchen verschiedene Autoren und Autorinnen erneut diese Zusammenhänge aufzuzeigen.

So versucht Harald Bierbaum in seinem Beitrag, das andauernde schulische Nicht-Verstehen in bestimmten Fächern, zu erklären. Dabei „werden dann Elemente einer ‚Kritischen Theorie‘ dieses schul(pädagog)ischen Scheiterns skizziert“ und ermittelt, was es braucht, damit die pädagogische Arbeit gelingen kann. (Bierbaum 2015, 127) Auch wenn sich Bierbaum in seinem Beitrag auf die Naturwissenschaften konzentriert, sind seine Erkenntnisse auch für andere Schulfächer relevant.

Bierbaum spricht vom „Phänomen des Scheiterns schulischen Verstehens“. Dabei bezieht er sich auf die naturwissenschaftlichen Fächer und die bereits seit Jahrzehnten wissenschaftlich belegte Abweichung zwischen Norm und Realität dieses Unterrichts. Nach Bierbaum herrscht

immer noch Aufklärungsbedarf über die Frage, warum die Realität des schulischen Verstehens und die in Lehrplänen verankerten Bildungsziele so weit auseinanderklaffen. (Vgl. Bierbaum 2015, 131f)

Aus dem Lehrplan der AHS geht das Verständnis von naturwissenschaftlichen Problemstellungen als Bildungsziel deutlich hervor:

Die Natur als Grundlage des menschlichen Lebens tritt in vielfältiger, auch technisch veränderter Gestalt in Erscheinung. Die Kenntnisse über die Wirkungszusammenhänge der Natur sind als Voraussetzung für einen bewussten Umgang und die Nutzung mit Hilfe der modernen Technik darzustellen.

Verständnis für Phänomene, Fragen und Problemstellungen aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Technik bilden die Grundlage für die Orientierung in der modernen, von Technologien geprägten Gesellschaft. (Rechtsinformationssystem des Bundes: Auszug aus der Rechtsvorschrift für Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Fassung vom: 03.04.2022)

Der Begriff des Verstehens wird nicht nur in PISA-Konzepten angewandt, sondern findet sich auch in den allgemeinen Bildungszielen des Lehrplans wieder. Er „dient insofern eben auch als normative Kategorie, auf die hin das Lehren und Lernen auszurichten und hinsichtlich ihres ‚outputs‘ zu untersuchen sind.“ (Bierbaum 2015, 130)

Bierbaum kritisiert die im Unterricht angewandte Methodik, die oftmals dazu führt, dass langfristig kaum etwas des Erlernten bei den Schülern und Schülerinnen im Gedächtnis bleibt. Weiters meint er, dass die gesellschaftliche Bedeutung der naturwissenschaftlichen Disziplin nicht aufgezeigt wird und wenn doch, oftmals nur oberflächlich und unkritisch. Dies bedeutet, dass die Lernenden nach und nach das Interesse am Verstehen der Inhalte verlieren. Anstatt die Lust zu lernen und zu verstehen bei den Jugendlichen zu fördern, bewirkt der Unterricht das Gegenteil. Oftmals gehen ein paar wenige Fachbegeisterte hervor, der Großteil der Schüler und Schülerinnen erlebt sich allerdings als inkompetent und wendet sich nach ihrer Schullaufbahn komplett von naturwissenschaftlichen Themen ab. Das macht das Scheitern nicht nur zu einem schulischen, sondern auch zu einem gesellschaftlichen und politischen Problem. Obwohl das Scheitern des Verstehen-Lernens ein schon länger bekanntes und empirisch belegtes Problem darstellt, sind bis heute trotz mehrerer Reformmaßnahmen im Bildungsbereich keine fachdidaktischen Konzepte eingeführt worden, die zu einer Verbesserung der Situation beigetragen. Bierbaum hebt hervor, dass die Vielschichtigkeit des Problems bislang nicht systematisch erforscht wurde und aufgrund dessen von den Bildungswissenschaften auch keine

nachhaltigen Konzepte entwickelt wurden, die dem bisherigen Trend entgegenwirken. (Vgl. Bierbaum 2015, 131f)

Struktur- und institutionentheoretisch wird die Schule zumeist als eine gesellschaftliche Sozialisationsinstanz bestimmt, die über eine spezifische Organisation bzw. Vergesellschaftung von Lehr-Lern-Prozessen zur Reproduktion von Welt- und Selbst-Verhältnissen beiträgt und in diesem Zusammenhang spezifische ‚Zulieferer‘-Funktionen für zentrale schulexterne Systembereiche erfüllt. Klassischerweise unterscheidet man dabei [...] die Qualifikationsfunktion (mit Bezug auf den Berufs- und Produktionssektor), die Selektions- und Allokationsfunktion (bezogen auf die Sozialstruktur, individuelle Machtpositionen und damit verbundenen Lebenschancen) und die Integrations- und Legitimationsfunktion (mit Bezug auf das politische System und dessen Herrschaftsstrukturen sowie auf das Schulsystem selbst in dem Sinne, dass die ersten beiden Funktionen und die Art ihrer Erfüllung gegenüber den Schüler/innen als ‚gerecht‘ legitimiert werden müssen). (Bierbaum 2015, 133f)

Ordnungstheoretisch geht es darum, dass die Schule in Hinblick auf den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und in der Hoffnung auf Fortschritt in der Produktentwicklung und internationaler Wettbewerbsfähigkeit, das notwendige Wissen und die Fähigkeiten vermittelt. Zentral ist also die Aneignung von Basiskompetenzen in Hinblick auf die ökonomische Weiterentwicklung. So ist das offizielle Ziel der OECD, die die PISA-Studien abwickelt, den Regierungen der Teilnehmerländer Empfehlungen in Hinblick auf politische Entscheidungen, die auf die Verbesserung ihres Bildungssystems abzielen, zu geben, um im globalen Wettbewerb mithalten zu können. Nach unserer Bildungspolitik ist die derzeitige Gesellschaft eine globale Wissensgesellschaft, in der ein umfangreiches Wissen eine wichtige Ressource darstellt. Doch bei genauerem Hinsehen zeichnet sich ein anderes Bild ab. (Vgl. Bierbaum 2015, 134) Nach Steinert stellt die globale Wissensgesellschaft eher eine Gesellschaft des bewusst fehlenden Wissens dar. „Tatsächlich geht es um die Verkäuflichkeit von Wissen, und die dafür notwendige Nachfrage entsteht nur durch dessen ungleiche Verteilung. Ironisch zugespitzt setzt eine Wissens-Ökonomie also Unwissen voraus, das gute, alte sokratische ‚Wissen, dass man nicht weiß‘ – aber diesen Mangel durch Zukauf beheben kann.“ (Steinert 2007, zit. n. Bierbaum 2015, 135) So kann das Scheitern des Verstehens – der oftmals unfruchtbare Unterricht, bzw. die Teilung in (Naturwissenschafts-)Begeisterte auf der einen Seite und (Naturwissenschafts-)Frustrierte auf der anderen Seite – als Ausführung der Erwartungen, die an die Schule von der globalen Welt gestellt werden, aufgefasst werden. Nach Bierbaum gibt es ein wirtschaftliches Interesse, Wissenslücken in gewissen Bereichen aufrechtzuerhalten, denn Beratungsangebote in Bereichen wie der Technik, der Gesundheit, der Erziehung, dem Vermögen, der Karriere etc. sind schon lange zu einem wichtigen Handelsgut geworden. Die Verkäuflichkeit dieser Angebote hängt natürlich davon ab, dass Unkenntnis auf vielen Gebieten herrscht und auch ein Bewusstsein über dieses Nicht-Wissen vorhanden ist.

Damit wird eine Gesellschaft kreiert, in der es viele Experten und Expertinnen für streng begrenzte Teilgebiete gibt und alltägliche Tätigkeiten werden zu komplizierten Vorgängen, die nur mehr durch teure Beratungsangebote bewältigt werden können. Die aktuelle Schulstruktur trägt also dazu bei, dieses System aufrechtzuerhalten. Nach Bierbaum könnte Schule aber auch anders organisiert sein, indem den Schülern und Schülerinnen die bei Schuleintritt vorhandene Lernmotivation nicht nach und nach durch ungünstige Lehr- und Lernmethoden genommen wird. Durch Bildungsreformen könnten hinderliche Strukturen aufgebrochen und das „Verstehen-Lernen“ wieder mehr in den Fokus gerückt werden. (Vgl. Bierbaum 2015, 135ff)

Die Frage, welche Bildungsziele angestrebt werden sollen, ist immer zeit- und kulturabhängig. Es ist anzunehmen, dass es eine Schule, die nur Wissen, aber keine Werte vermittelt, nicht geben kann. Unser Bildungssystem geht von einem humanistischen Menschenbild aus, dessen Auftrag es sein sollte, Kinder zu eigenständigen, verantwortungsbewussten, kritikfähigen und friedliebenden Menschen zu erziehen. Dabei darf Bildung nie ein Mittel zum Zweck sein und darf demzufolge nicht für wirtschaftliche Zwecke instrumentalisiert werden. Leider scheint das aktuelle Bildungssystem diesem Anspruch nicht gerecht zu werden. Die Vermittlung von Wissen zielt derzeit darauf ab, Schüler und Schülerinnen zu kritiklosen Arbeitskräften und Konsumenten bzw. Konsumentinnen zu erziehen. (Vgl. Osterfeld 2009, 171f) „Die Messbarkeitspädagogik hat den stromlinienförmigen, funktionierenden Mensch zum Ziel, der alle Anforderungen, die ihm gestellt werden, erfüllt.“ (Osterfeld 2009, 171) Die humanistischen Bildungsziele, wie sie der Rechtsvorschrift für Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen zu entnehmen sind, sollte die Formung der Lernenden zu unkritischen und funktionierenden Arbeitskräften ablehnen und stattdessen die Erziehung zum Menschen in den Mittelpunkt stellen.

Nun stellt sich die Frage, wie sich die Weitergabe von Werten in Hinblick auf ein konkretes Menschenbild begründen lassen. Bildungsideale können beispielsweise ihren Ursprung in religiösen Deutungen der Geschichte wiederfinden. Allerdings ist die Anwendung von religiösen Werten auf eine pluralistische Gesellschaftsform, in der Vielfalt angestrebt und die Macht auf verschiedene Institutionen aufgeteilt wird, nicht vorstellbar. So bleibt schließlich noch der Bezug auf das autonome Individuum, das als vernünftig angesehen wird und dem ein freier Wille zugeschrieben wird. Fromms Menschenbild entspricht diesen Kriterien und kann als eine geeignete Orientierung betrachtet werden. Eine Erziehung, die sich am Menschenbild Fromms anlehnt, zielt darauf ab, die Schüler und Schülerinnen zu selbständigen und

geistreichen Individuen auszubilden. Damit das erreicht werden kann, müssen Bildungsziele und Unterrichtsmethoden darauf abgestimmt werden. Die Lernenden sollen frei sein, ihre eigenen Denkweisen zu entwickeln und nicht mit dem endlos erscheinenden Erwerb von Faktenwissen zu kritiklosen Robotern herangezogen werden. Aufgabe der Schulen ist es, die Schüler und Schülerinnen durch Vorbild dort hinzuführen. (Vgl. Osterfeld 2009, 172ff)

Das Lehrpersonal ist in diesem Prozess von zentraler Bedeutung. Welche Rolle den Lehrenden zukommt, wird im folgenden Unterkapitel erläutert.

8.3 Die Rolle der Lehrkraft

Eine Bedingung für authentisches und lebendiges Lernen ist laut Fromm „eine fleischgewordene und glaubhaft vorgelebte Idee in Gestalt des Lehrers“. (Wehr 2005, 67) Der Lehrkraft kommt eine entscheidende Rolle zu, da die Identitätsentwicklung, die sich in der Pubertät vollzieht, voraussetzt, in einen widerständigen Dialog zu treten. Die Schule bietet hierfür einen geeigneten Rahmen. (Vgl. Wehr 2005, 67)

Dabei ist es Aufgabe der Lehrenden, den Lernenden zu ermöglichen, Teil der menschlichen Kultur zu sein und sie dahingehend zu fördern, ihre Kultur weiterzuentwickeln. Voraussetzung für ein gelungenes Arbeiten mit den Schülern und Schülerinnen ist, dass die Lehrenden selbst über ein humanistisches Menschenbild verfügen. (Vgl. Osterfeld 2009, 174) „Liebevoller Zuwendung und denkende, strukturierende (Seins-)Autorität würden die männlich-weibliche Polarität in der schulischen Erziehung wieder dynamisieren.“ (Wehr 2005, 68) Die Lernenden wiederum sind dazu angehalten, Kritik an den Anschauungen der Lehrkraft zu üben und mit diesen in einen Dialog zu treten. (Vgl. Osterfeld 2009, 174)

Es sollen Anregungen geboten werden, die es den Jugendlichen ermöglichen, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung zu erlangen. Ziel ist also das schrittweise Herausführen aus einem Abhängigkeitsverhältnis, hin zur Selbstbestimmung. Die Grundlage hierfür ist die Vermittlung eines Gefühls von Geborgenheit. (Vgl. Wehr 2005, 68)

Die bisherige, rein funktionale Erziehung zum Marketing-Charakter wäre dann produktiv verändert, wenn die kritische Herausforderung des Schülers durch den Lehrer das Empfangen und Beantworten des Gelehrten fördern würde. Die Flucht in den Konformismus wäre durch das Aufgreifen der Bedürfnisse des Schülers nicht mehr von zwingender Notwendigkeit. Erziehung zur Selbsterziehung aber, deren Ziel der freie Mensch ist, der Selbst-Denken gegen Manipulation und Ausnutzung setzt, führt nach Fromm zum Wohl-Sein. (Wehr 2005, 68)

Das schließt die adäquate Wahrnehmung der Realität ein, Kreativität, die Fähigkeit zu lieben sowie den Glauben daran, selbst etwas bewirken zu können. Optimale Lernbedingungen sind nur möglich, wenn die Lehrkraft authentisch arbeitet und sich ihrer selbst sicher ist. (Vgl. Osterfeld 2009, 174) Eine gute Lehrkraft schafft es nach Fromm, personenzentriert zu arbeiten und auftretende Widersprüche auszugleichen.

Ziel einer biophilen Bildung und humanen Erziehung ist es, ein Umdenken in Hinblick auf den Umgang mit Innen- und Außenwelt herbeizuführen und Lehrenden kommt hierbei eine besondere Rolle zu. (Vgl. Wehr 2005, 68f)

Im neunten Kapitel wird versucht, die Gründe für die steigenden Zahlen an Depressionen und Angststörungen im Jugendalter zu durchleuchten und auf gesellschaftliche Zusammenhänge hinzuweisen.

9. Depression und Angst im Jugendalter

Psychische Erkrankungen im Jugendalter stellen ein oft unterschätztes Problem dar. Der Beginn der Pubertät stellt viele Jugendliche vor große Herausforderungen und die Zahl der an Depressionen und Angststörungen Erkrankten nimmt in dieser Lebensphase stark zu. (Vgl. Taubman et al. 2019, 25) Die körperlichen und hormonellen Veränderungen gehen oftmals mit einer hohen psychischen Belastung einher. Dazu kommen derzeit weitere Risikofaktoren wie die weltweite Corona-Pandemie, ein Krieg in unmittelbarer Nähe, Finanzkrisen sowie Ängste vor aktuellen und noch zu erwartenden Auswirkungen des Klimawandels. All dies sind düstere Zukunftsperspektiven, die sich auf das psychische Befinden vieler Jugendlicher niederschlagen.

9.1 Aktuelle Entwicklungen

Bei der Depression handelt es sich um ein komplexes Krankheitsbild, das anhand verschiedener Symptome und unter Beachtung der aktuellen Lebenslage des Patienten bzw. der Patientin diagnostiziert werden kann. Im Alltag wird die Bezeichnung – zumindest aus medizinischer Betrachtung – oft irrtümlich verwendet. So gelten temporäre Verstimmungen noch nicht als depressive Störung. Die Schwierigkeit, die Krankheit zu klassifizieren, stellt Ärzte und Ärztinnen schon seit Jahrzehnten vor Herausforderungen. „Die depressiven Zustände haben

[...] keine spezifischen Merkmale, ihre Symptome sind von erstaunlicher Vielfalt; der Begriff ‚Depression‘ ist vage.“ (Ehrenberg 1998/2004, 86) Allerdings gibt es mittlerweile eine *International Classification of Diseases*, die ICD11, die von der Weltgesundheitsorganisation erstellt wurde und als globale Richtlinie gilt. Die WHO macht folgenden Versuch „Depression“ zu definieren:

[Eine Depression] ist gekennzeichnet durch anhaltende Traurigkeit und mangelndes Interesse oder Freude an zuvor lohnenswerten oder erfreulichen Aktivitäten. Sie kann auch den Schlaf und den Appetit beeinträchtigen. Müdigkeit und Konzentrationsschwäche sind häufige Begleiterscheinungen. Depressionen sind weltweit eine der Hauptursachen für die Unfähigkeit [ein gelingendes Leben zu führen] und tragen erheblich zur globalen Krankheitslast bei. Die Auswirkungen einer Depression können langanhaltend oder wiederkehrend sein und die Fähigkeit einer Person, zu funktionieren und ein belohnendes Leben zu führen, dramatisch beeinträchtigen. (WHO, 2022)

Neben der Depression gehört auch die Angststörung zu einer der häufigsten psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Viele junge Menschen erleben im Verlauf ihrer Entwicklung behandlungsbedürftige Ängste. Angststörungen sind im Vergleich zur Depression leichter zu bestimmen. Sie werden von der WHO folgendermaßen beschrieben:

Angststörungen sind durch übermäßige Angst und Besorgnis und damit verbundene Verhaltensstörungen gekennzeichnet. Die Symptome sind schwerwiegend genug, um zu erheblicher Belastung oder erheblicher Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit zu führen. (WHO, 2022)

Laut einer Studie von Wagner et al. (2017) litten 6,2 % der fast 4000 befragten Schüler und Schülerinnen in Österreich bereits an einer oder mehreren klinischen Depressionen. 9,52% hatten im Laufe ihrer Jugend Angststörungen. Die Befragten befanden sich im Alter von 10 bis 18 Jahren. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen, die depressive Störungen aufwiesen, zogen keine professionelle Unterstützung heran. Dafür wurden unterschiedliche Gründe angeführt. Erstens scheitert es oft an den zeitlichen und finanziellen Ressourcen der Eltern. Zweitens wird nur ein geringer Teil der Jugendlichen, die Symptome aufweisen, professionell diagnostiziert. Drittens herrscht ein großer Mangel an Spezialisten und Spezialistinnen sowie an Plätzen in Einrichtungen für psychische Gesundheitsversorgung. (Wagner et al. 2017, 1492ff)

Seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie hat die Zahl der depressiven Störungen und Angstzustände, v.a. bei jüngeren Menschen, stark zugenommen. Eine Studie der Donau-Universität Krems in Zusammenarbeit mit der Medizinischen Universität Wien hat den mentalen Gesundheitszustand von über 1500 Schülern und Schülerinnen erhoben. Es wurden Befragungen von Jugendlichen ab 14 Jahren im Zeitraum von September bis November 2021

durchgeführt, also rund 1,5 Jahre nach Beginn des ersten Lockdowns. Dabei war ein drastischer Anstieg an klinisch relevanten Symptomen wie depressiven Verstimmungen, Schlafstörungen und Selbstmordgedanken zu verzeichnen. Laut der Studie sind über 50 % aller Schülerinnen und Schüler von depressiven Symptomen betroffen und die Hälfte wies klinisch relevante Angstsymptome auf. Grund zur Sorge gibt v.a. der hohe Prozentsatz an Jugendlichen (fast 14 %), die wiederkehrende Suizidgedanken haben. Damit ist laut dem Autor der Studie, Univ.-Prof. Dr. Paul Plener, der die Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Medizinischen Universität Wien leitet, im Vergleich zu den letzten verfügbaren Zahlen ein wesentlicher Anstieg zu verzeichnen. (Vgl. Dale et al. 2022)

Bereits die Studie aus dem Jahr 2017 zeigte besorgniserregende Zahlen an Depressionen und Angststörungen unter Jugendlichen. Vergleichen wir diese mit den Daten aus der Studie des Jahres 2021 ist die Zunahme alarmierend. Ob der starke Anstieg allein auf die pandemiebedingten Lebensumstände zurückzuführen ist, ist unklar. Eine steigende Diagnosebereitschaft seitens der Mediziner und Medizinerinnen und der Patienten und Patientinnen sowie der Trend zu Überdiagnosen könnten ebenfalls eine Rolle spielen.

Angesichts der tendenziell steigenden Zahlen von psychischen Erkrankungen im Jugendalter seit Ausbruch der Pandemie wird aber auf jeden Fall deutlich, dass die Belastungsgrenze vieler Schüler und Schülerinnen überschritten wurde und in vielen Fällen Unterstützung erforderlich ist.

Um die hohen Depressionsraten und die Entwicklungen – nicht nur während der Pandemie, sondern generell in den letzten Jahrzehnten – deuten und präventive Maßnahmen setzen zu können, ist es wichtig, den Zusammenhang von psychischen Erkrankungen und den gesellschaftlichen Veränderungen zu beleuchten.

9.2 Zusammenhang von Depression und gesellschaftlichen Veränderungen

Um die Zusammenhänge zwischen der Zunahme an depressiven Störungen und den gesellschaftlichen Veränderungen zu verstehen, ist es wichtig, einen Blick auf die „Geschichte der Depression“ zu werfen. Der französische Soziologe Alain Ehrenberg hat sich in seinem 1998 veröffentlichten Bestseller *Das erschöpfte Selbst* (französischer Originaltitel: *La Fatigue d'être soi*) intensiv mit diesem Thema auseinandergesetzt. Axel Honneth, der Herausgeber der

deutschen Ausgabe und bedeutendes Mitglied der Frankfurter Schule, beschreibt das Werk Ehrenbergs folgendermaßen: „In einer faszinierenden Zusammenführung von quantitativer Sozialforschung, Psychiatriegeschichte und Sozialpsychologie zeigt Ehrenberg, dass die Ausbreitung depressiver Erkrankungen die Folge einer institutionellen Überforderung der Subjekte ist.“

Ehrenberg beschreibt die Depression in unserer Gesellschaft eher als eine „Krankheit der Veränderung“, als wie vielleicht angenommen werden könnte, eine Krankheit, die aus wirtschaftlichem und sozialem Elend heraus entstanden ist. Laut Ehrenberg nahm die Geschichte der Depression ihre Anfänge in den dreißiger Jahren. Vor allem aber bei den nach dem Zweiten Weltkrieg Geborenen stieg die Zahl der depressiven Störungen stark an. Eine Generation, die in einem neuzeitlichen Wohlstand, aber auch in einer Zeit des gesellschaftlichen Wandels lebte. Als mögliche Gründe für den Anstieg der Depressionsrate werden die Urbanisierung, die territoriale Mobilität, die Auflösung alter Struktur- und Ordnungsprinzipien, neue Familienformen sowie der Zerfall von herkömmlichen Geschlechterrollen genannt. Traditionelle Strukturen, die den Menschen Orientierung und ein Gefühl von Sicherheit gaben, wurden also nach und nach abgelöst durch neue gesellschaftliche Verhältnisse. Der Umbruch der alten Gesellschaftsordnung stellte aber sicherlich nicht den einzigen Grund für den Anstieg an Depressionen dar. Die zunehmende Bereitschaft der Betroffenen, bei einer psychischen Erkrankung einen Arzt bzw. eine Ärztin zu konsultieren und der Wandel in der Diagnostik sind ebenfalls Faktoren, die zu berücksichtigen sind. Eines haben die unterschiedlichen Statistiken und epidemiologischen Studien aber sicherlich gemein: Der Anstieg der Depressionsrate steht im direkten Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen. (Vgl. Ehrenberg 1998/2004, 125ff)

In den 1960er Jahren gab es einen Bruch in der alten Gesellschaftsordnung und durch rechtliche und politische Änderungen war eine schrittweise Emanzipation zum Individualismus möglich. Der Mensch konnte bzw. musste mehr und mehr für sich selbst entscheiden und eigene Orientierungen finden. Politische Führer, Traditionen und moralische Normen bestimmten immer weniger das Verhalten des Einzelnen. Aus den gesellschaftlichen Veränderungen entwickelte sich ein Individuum, das nicht mehr durch eine äußere Struktur in Bewegung versetzt wurde, sondern auf die eigene innere Motivation angewiesen war. Nun ging es nicht mehr um die Grenzen des Erlaubten und des Ordnungswidrigen, sondern um den Kontrast zwischen dem Erreichbaren und dem Unerreichbaren. So wandelte sich der Maßstab des idealen

Gesellschaftsmitglieds weg vom Gehorsam hin zur Eigeninitiative. Folglich stellt Ehrenberg die Hypothese auf, dass die Depression als Krankheitsbild der Gesellschaft eine Krankheit des Unvermögens darstellt. Ein Unvermögen, Verantwortung zu übernehmen und die Spannung zwischen Möglichem und Unmöglichem auszuhalten. Die zuvor verlangte Disziplin, gesellschaftlichen Regeln zu folgen und ein angepasstes Leben zu führen, wurde durch ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Eigeninitiative abgelöst. (Vgl. Ehrenberg 1998/2004, 7ff)

In den 1970er-Jahren entwickelte sich die Depression, noch bevor Medikamente wie Prozac auf den Markt kamen, zur Modekrankheit. Sie wurde von der Allgemeinbevölkerung akzeptiert und psychische Leiden rückten stärker in Vordergrund. Der gesellschaftliche Wandel ging mit einer inneren Unsicherheit einher, die Ehrenberg als Preis für die neugewonnene Freiheit bezeichnet. Ab den 1980er Jahren wird nicht mehr so sehr das mentale Leid, das mit der Depression einhergeht, betont, sondern die Kraftlosigkeit und die Verlangsamung und damit die Handlungsunfähigkeit fallen ins Gewicht. (Vgl. Ehrenberg 1998/2004, 13)

„Nach Ehrenberg sind es die per sozialen Diskurs übermittelten Vorstellungen von bürgerlichen Freiheiten, die die Menschen in das Dilemma treiben, alles wollen und entscheiden zu können und an dieser Sisyphusaufgabe wegen ihres relativen Unvermögens zu scheitern.“ (Summer 2015, 223) Eigeninitiative, Selbstbestimmung, Verantwortungsübernahme, das Streben nach Selbstverwirklichung und Glück sind Ideale, die sich der Mensch in der modernen kapitalistischen Gesellschaft meist unhinterfragt aneignet. Eine Aufgabe, die für viele Individuen eine Überforderung darstellt.

Das ist die Formel des souveränen Individuums: psychische Befreiung und persönliche Initiative, Unsicherheit der Identität und Unfähigkeit zu handeln [...]. Depression und Sucht sind die Namen, die dem Unbeherrschbaren gegeben werden, wenn es nicht mehr darum geht, seine Freiheit zu erkämpfen, sondern darum, man selbst zu werden und die Initiative zu ergreifen. Sie erinnern uns daran, dass das Unbekannte ein konstitutiver Teil der Person ist, heute wie gestern. Das Unbekannte kann sich verändern, aber wohl kaum verschwinden – darum verlässt man nie den Bereich des Menschlichen. Das ist die Lehre der Depression. (Ehrenberg 1998/2004, 278)

Der deutsche Diplom-Soziologe Konstantin Ingenkamp beleuchtet die Entwicklung der Volkskrankheit Depression aus einer anderen Perspektive. Seitdem sich die Depression in den 1960er Jahren zur Volkskrankheit entwickelt hatte, ist die Bevölkerung laut Ingenkamp immer weniger bereit dazu, seelisches Leid zu erdulden. Zudem stellt er eine gesteigerte Erwartungshaltung, eine psychosoziale Hilfsleistung zu bekommen, fest. (Vgl. Ingenkamp

2012, 9) In den seit den 1980er bzw. 1990er Jahren international anerkannten Diagnosekriterien DSM-IV und ICD-10 ist vermerkt, dass „die Krankheit Depression die Summe ihrer Symptome ist“. (Ingenkamp 2012, 9) Die Folge davon ist eine Definition von Depression, die sich ständig erweitern kann. Zur gleichen Zeit gewinnen die schon in den 1950er Jahren produzierten Antidepressiva immer mehr an Beliebtheit. In der Bevölkerung entsteht der Eindruck, dass die Depression durch eine erhöhte Ausschüttung des Hormons Serotonin so gut heilbar ist wie ein Knochenbruch. Laut der Definition der Weltgesundheitsorganisation aus dem Jahr 1986 ist in unserer „Gesundheitsgesellschaft“ ein noch besserer Gesundheitszustand immer möglich. Damit wird laut Ingenkamp die Depression, entgegen der Absicht sie zu bezwingen, gesellschaftlich immer stärker verwurzelt. (Vgl. Ingenkamp 2012, 9f)

In seinem Werk *Depression und Gesellschaft – Zur Erfindung einer Volkskrankheit* nimmt Ingenkamp auch Bezug auf Ehrenbergs Theorie. Für Ingenkamp ist fragwürdig, ob das hohe Maß an Selbstverantwortung und Eigeninitiative sowie die ständige Notwendigkeit nach Anpassung oder die Form der Arbeit an sich Depressionen auslöst. Neuere Untersuchungen⁷ zu dem Thema zeigen Folgendes auf:

Es gibt demnach zwar einen deutlichen Zusammenhang zwischen („objektiv bewerteter“) Arbeitsintensität und Depression bzw. zwischen Stress bei der Arbeit und der Krankheit Depression bzw. „Erholungsunfähigkeit, vitaler Erschöpfung und Bluthochdruck“. Die Datenlage für den Zusammenhang zwischen dem „Tätigkeitsspielraum“, der sich auf „Freiheitsgrade“ der Tätigkeit, also auf ihre Flexibilität bezieht, sei aber „heterogen“. Tatsächlich weisen viele Studien daraufhin, dass Fließbandarbeit oder repetitive Teilarbeit mit keiner Selbstverantwortung viel eher depressiv macht als moderne, flexible Projektarbeit mit hohem Freiheitsgrad und Selbstverantwortung. (Ingenkamp 2012, 44)

Diese Ergebnisse stehen der Entstehung der Volkskrankheit Depression im Zeitalter der flexiblen Produktion entgegen. Ingenkamp vertritt die Ansicht, dass Menschen heute nicht häufiger an psychischen Erkrankungen leiden als vor ein paar Jahrzehnten. Gründe für die hohen Zahlen liegen laut dem Soziologen darin, dass sich die Betroffenen eher helfen lassen als früher, psychische Störungen schneller diagnostiziert und damit öfters behandelt werden. Zudem kommen die steigenden Zahlen an Diagnosen der Pharmaindustrie zugute. Ingenkamp betont, dass der Gemütszustand der Depression Teil des Menschseins ist und als dieser auch akzeptiert und in das Leben integriert werden sollte, ohne vorschnell als Krankheit kategorisiert zu werden. (Vgl. Ingenkamp 2012, 336ff) „Um die Macht der Depression zu brechen oder erträglich zu machen, muss eben die Konstruktion dieser Macht bewusst gemacht werden. [...]

⁷ Renate Rau, Niklas Gebele et al.: Untersuchungen arbeitsbedingter Ursachen für das Auftreten von depressiven Störungen. Dortmund/Berlin/Dresden 2010. Herausgeber: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Es geht um die Wiederentdeckung der ermöglichenden, schöpferischen Melancholie“. (Ingenkamp 2012, 344)

Auch Rainer Mausfeld erforscht schon seit längerer Zeit den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Depression und Angststörungen. 2019 veröffentlichte er sein Buch *Angst und Macht – Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien*, in dem er beschreibt, wie Ängste als Instrument zur Manipulation der Gesellschaft eingesetzt werden. Er zeigt auf, wie eng Angst und Macht in der politisch-gesellschaftlichen Welt miteinander verbunden sind und es wird deutlich, wie Angst in unserem politischen System als Machtinstrument missbraucht wird und starke psychische Auswirkungen auf unser Denken und Handeln hat.

Wie Ehrenberg verfolgte auch Mausfeld die Entwicklung von Angst und Depression seit dem Ende des zweiten Weltkriegs. Auch er verzeichnete seit den 1970er Jahren ein steigendes Angstniveau in der Gesellschaft, das bis heute anhält. Die neoliberale Wende in der Gesellschaft ging laut Mausfeld mit drei angst erhöhenden Faktoren einher: Erstens wurde, wie auch Ehrenberg feststellte, die traditionelle soziale Gesellschaftsordnung, die den Menschen Orientierung gab und damit angstverringend wirkte, langsam aufgelöst. Zweitens ging die Schere zwischen Arm und Reich stark auseinander. Immer mehr Menschen arbeiteten in unsicheren und prekären Beschäftigungsverhältnissen. Drittens suggerierte das neoliberale Weltbild, dass der Einzelne selbst die Verantwortung für sein Versagen auf dem Arbeitsmarkt hat, da er oder sie zu wenig Engagement zeigt und nicht in der Lage ist, sich in den bestehenden Markt einzugliedern. Durch solch eine Ideologie wird vermittelt, dass der eigene soziale Status von Anstrengung und Talent abhängig ist und diese Gesellschaftsordnung deshalb eine gerechte ist. In der Realität ist aber eines der widersprüchlichen Merkmale einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft, dass diejenigen, die ein gewisses Vermögen besitzen, ohne Leistung erbringen zu müssen, ihr Geld vermehren können. (Vgl. Mausfeld 2019/2021, 10ff) Nach Mausfeld wird das Gerechtigkeitsverständnis der Leistungsgesellschaft oftmals unhinterfragt übernommen:

Die Ideologie einer Leistungsgesellschaft, in der der gesellschaftliche Status eines Menschen durch seine individuell erbrachten Leistungen bestimmt sei, ist so tief in unserer Kultur verankert, dass wir sie gar nicht mehr als Ideologie bemerken. Schule, Universitäten und der gesamte Bildungsbereich dienen ihrer Verbreitung und sind auf ihrer Grundlage organisiert. Sie führt bei denjenigen, die nicht zu den sozial glücklich Gestellten gehören dazu, dass diese sich die Ursachen für ihre Situation selbst zuschreiben. Sie erzeugt daher bei einem großen Teil der Bevölkerung angst- und schamauslösende Versagensgefühle. (Mausfeld 2019/2021, 37)

Die Prekarisierung - die Umwandlung von gesicherten Arbeitsverhältnissen in ungesicherte - löst bei den Leidtragenden durch den Verlust des sozialen Status eine Realangst aus. Diese Angst kann durch das neoliberale Weltbild, das eben beschrieben wurde, nicht mehr durch aktives Handeln bewerkstelligt werden. Die Betroffenen geben sich selbst die Schuld, wodurch die Realangst in Binnenangst umgewandelt wird. Die Realangst kann mit einer Furcht gleichgesetzt werden, die einsetzt, wenn sich eine Person in einer Gefahrensituation befindet. Mit Binnenangst bezieht sich der Autor wiederum auf eine Form der Angst, „bei der eine Realangst, die nicht mehr durch ein aktives Handeln zu bewältigen ist, schließlich dem eigenen Versagen selbst zuschreibt, d.h. dass die ausgelöste Realangst in Binnenangst transformiert wird.“ (Stangl 2023) Die Binnenangst ist eine langanhaltende psychische Störung, die sich beispielsweise in Form von Angststörungen und Phobien zeigen kann. (Vgl. Stangl 2023)

Da der Markt ein unberechenbarer ist, kann, obwohl sich das Individuum anstrengt, es sich nie sicher sein, dass andere sich nicht „besser“ an die aktuellen Marktbedingungen anpassen. Damit stehen die Betroffenen in ständiger Konkurrenz, was zu einem dauerhaften Gefühl von Druck und Überforderung führt. Diese inneren Spannungen wiederum setzen psychische Prozesse in Gang, die sich darin äußern, dass sozusagen eine Identifizierung mit dem „Angreifer“, also den Mächtigen, stattfindet. Die Situation wird von den Opfern als gerecht empfunden und der gegenwärtige gesellschaftliche Zustand wird akzeptiert. Die psychische Stabilisierung der Betroffenen geht dann auf Kosten von Personen, die sich in der sozialen Schicht noch weiter unten befinden. Der Neoliberalismus hat es geschafft, dass sich die Leidtragenden dieser Gesellschaftsordnung die Schuld selbst zuschreiben und so ist der Schritt nicht schwer, den Betroffenen für gegenwärtige Probleme in der Gesellschaft insgesamt die Verantwortung zuzuschreiben. So entsteht eine Abneigung gegenüber schwachen und mittellosen Gesellschaftsmitgliedern, die als Verlierer und redundant kategorisiert werden – ein Prozess der Entmenslichung findet statt. Da immer mehr Menschen von Prekarisierung betroffen sind und dies nach außen sichtbarer wird, entsteht auch bei der mittleren Schicht eine Angst, den sozialen Status zu verlieren. (Vgl. Mausfeld 2019/2021, 88ff) In folgender Grafik versucht Mausfeld die Zusammenhänge zu veranschaulichen:

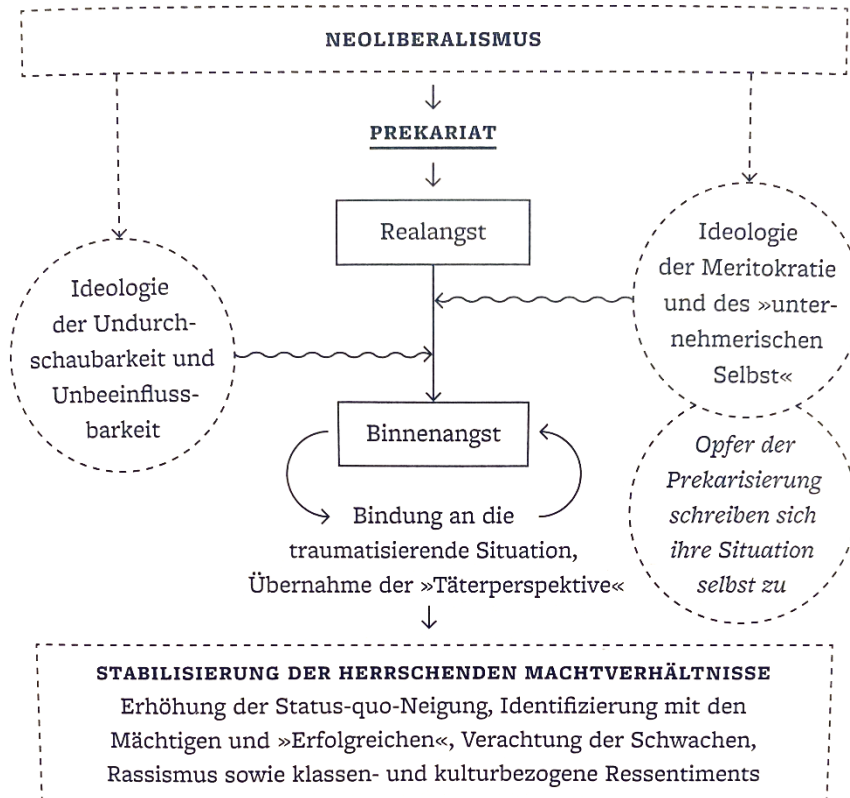


Abb.: Die Traumatisierungsspirale für die Opfer neoliberaler Transformationsprozesse ⁸

In einer Vorlesung aus dem Jahr 1953 bezeichnet Fromm Depression als einen unerträglichen Zustand, der sich durch die Abwesenheit von Gefühlen charakterisiert. Angesichts dieses Verständnisses weist auch der „normale“ Mensch nach Fromm depressive Züge auf, weil das Ausmaß seiner Empfindungen und Gefühle sehr eingeschränkt ist. Personen, die an Depressionen erkranken, sind seiner Meinung nach ähnlich von sich selbst entfremdet und ohne Verbindung zur Realität wie „gesunde“ Menschen. Doch verfügen diese über eine stärkere Abwehr gegen dieses Gefühl des Nicht-Lebendigseins. Sie stürzen sich entweder in die Arbeit oder lenken sich mit Vergnügungen ab, um dieses Gefühl nicht bewusst spüren zu müssen. (Vgl. Fromm 1953/2005, 55f⁹)

Wie Fromm formulierte, geht seelische Gesundheit mit der Fähigkeit einher, ein Interesse für das Leben zu zeigen. Jeder Mensch ist grundsätzlich in der Lage dazu. Diese Fähigkeit ist allerdings, wie in diesem Kapitel deutlich wurde, nicht nur vom Einzelnen abhängig, sondern

⁸ Mausfeld, Rainer (2021): Angst und Macht. Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien. 5. Aufl., Frankfurt a. M.: Westend, S.89

⁹ Hervorgegangen aus Transkripten der zweiten aus vier Vorlesungen Fromms zur seelischen Gesundheit und den vorherrschenden Pathologien der Normalität aus dem Jahr 1953.

auch stark von der herrschenden Gesellschaftsstruktur. Das bedeutet, eine individuelle Therapie kann nur bedingt zu Erfolg führen. (Vgl. Fromm 1953/2005, 131) Ein gewisser Angstanteil ist wohl der menschlichen Existenz zugehörig. Um seelische Gesundheit zu erzielen, ist es trotzdem bedeutsam, gesellschaftlichen Gegebenheiten, die Depressionen und Angststörungen begünstigen, zu reflektieren. Mausfeld hebt in seinem Werk die Wichtigkeit hervor, die Solidarität und das Zusammengehörigkeitsgefühl als grundlegende Werte hinsichtlich gesellschaftlichen Handelns anzuerkennen. So kann eine Gesellschaft entstehen, in der alle Menschen als frei, gleichwertig und unabhängig von vorhandenen Unterschieden angenommen werden. (Vgl. Mausfeld 2019/2021, 102)

9.3 Schulische Prävention

Psychische Gesundheit ist eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und ist eng verbunden mit der Lebensfreude und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Die Schule stellt einen wichtigen Lebensraum für Schüler und Schülerinnen dar und bietet damit einen geeigneten Ort für die Etablierung von Präventionsstrategien.

Um einen gesunden Umgang mit Risikofaktoren wie sozialer Ungleichheit, Diskriminierung, Leistungsdruck und betrüblichen Zukunftsperspektiven zu finden und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, ist ein rein akademisches Wissen nicht ausreichend. Wir brauchen eine Bildung, die nicht ausschließlich an akademischer Leistung orientiert ist, sondern auch aktiv zum psychischen Wohlbefinden der Kinder Jugendlichen beiträgt. (Vgl. Cefai et al. 2021, 5) In Paragraph 2 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes steht als Aufgabe der Schule festgeschrieben, dass Kinder und Jugendliche „zu gesunden und gesundheitsbewussten [...] Bürgern [...] herangebildet werden“ (Fassung: 17.01.2023) Die Ausführung dieser Aufgabe soll nach dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung durch das Unterrichtsprinzip der Gesundheitsförderung erfolgen. Unterrichtsprinzipien enthalten Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die nicht nur in einzelnen Fächern, sondern in allen Unterrichtsgegenständen umgesetzt werden sollen. (BMBWF, 2023) Im Grundsatzerlass des Unterrichtsprinzips Gesundheitsförderung aus dem Jahr 1997 sind folgende Ziele vermerkt:

- Gestaltung der Schule als gesundheitsförderliche Lebenswelt unter Einbeziehung aller im schulischen Alltag beteiligten Personen
- Förderung persönlicher Kompetenzen und Leistungspotentiale der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf gesundheitsbewusstes, eigenverantwortliches Handeln und Wissen

- Vernetzung von Schule und regionalem Umfeld
- Förderung von kommunikativen und kooperativen Kompetenzen der LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen sowie der Kommunikationsstrukturen zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern
- Dokumentation und Verbreitung innovativer Projekte und Maßnahmen (BMBWF, 2023)

Die sehr allgemein formulierten Ziele werden im weiteren Verlauf des Erlasses noch ein wenig genauer ausgeführt. Konkret wird in Hinblick auf eine förderliche und kreative Raumgestaltung „Bewegungs-, Spiel- und Anregungsmaterial während der Pausen“ vorgeschlagen. Für einen positiven Umgang mit Konflikten und Gruppendruck sowie die Förderung von Selbstbewusstsein werden „Rollenspiele, Stegreifstücke oder Zeichenspiele“ empfohlen. Des Weiteren werden unterschiedliche Lernformen wie „soziales Lernen, projektorientiertes Lernen, Erstunterrichtsmethode, peer-teaching (SchülerInnen betreuen SchülerInnen), offene Lernformen, vernetztes Lernen etc.“ angeführt. Zudem wird geraten, Experten und Expertinnen für schulinterne Fortbildungen „zu verschiedenen Themen wie z.B. Teambildung, Konfliktbewältigung, Projektmanagement, Dokumentation aber auch zu gesundheitsbezogenen Themen wie z. B. Stress, Einsatz von Sitzbällen, Gesunde Ernährung, u. v. m.“ heranzuziehen. (BMBWF, 2023)

Viele der vom Bundesministerium im Grundsatzerlass verankerten Ziele haben sicherlich eine präventive Wirkung wie beispielsweise das partizipative Arbeiten mit Schülern und Schülerinnen oder das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien. Inwiefern die genannten gesundheitsförderlichen Maßnahmen im Schulalltag tatsächlich umgesetzt werden, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden. Die hohe Rate an Depressionen und Angststörungen bei jungen Menschen lässt aber vermuten, dass hier noch Luft nach oben ist. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern Lehrkräfte mit den Anforderungen dieses Unterrichtsprinzips vertraut sind bzw. inwiefern dieses in der Lehramtsausbildung aufgegriffen wird.

Auch wenn die Forschung auf diesem Gebiet noch ausbaufähig ist, verdeutlichen die Ergebnisse mehrerer Studien, dass Präventionsmaßnahmen zur Erhaltung des psychischen Wohlbefindens in Schulen vor allem dann Wirkungen zeigen, wenn sie als ganzheitliches Konzept implementiert werden. Vorausgesetzt die Strategie wird entsprechend umgesetzt und langfristig in das gesamte Schulkonzept integriert, zeigt die ganzheitliche Herangehensweise bessere Resultate als die Setzung einzelner Maßnahmen. Indem alle verfügbaren Ressourcen in Anspruch genommen, Schüler und Schülerinnen, Eltern und Lehrende miteinbezogen werden,

können sich Präventionsmaßnahmen positiv auf die psychische Gesundheit, soziale und pädagogische Faktoren auswirken. (Vgl. Cefai et al. 2021, 6)

Sie vermitteln Wissen zum Thema psychische Gesundheit, stärken die soziale und emotionale Kompetenz, verbessern die psychische Gesundheit und das psychische Wohlbefinden und mildern bzw. verhindern Depressionen, Angststörungen, Drogenkonsum, anti-soziales Verhalten, Gewalt und Mobbing und andere psychische Symptome und Probleme. Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit bauen außerdem negative Vorurteile über psychische Erkrankungen ab und sorgen dafür, dass bestimmte Verhaltensweisen weniger stigmatisiert werden. (Cefai et al. 2021, 6)

Ein Schulkonzept, das auf die Verbesserung der resilienten Verhaltensweisen und damit auf die Förderung psychischer Gesundheit der Lernenden abzielt, muss dies konkret im Curriculum abbilden. Außerdem muss es erkennen, dass akademische Erfolge und Didaktik unmittelbar miteinander verbunden sind. Es braucht Lehr- und Lernmethoden, die den Lernenden ein Gefühl von Zugehörigkeit geben, eine wertschätzende und empathische Begleitung seitens der Erwachsenen, eine konstruktivistische und partizipative Arbeitsweise, die die Schüler und Schülerinnen in ihrer Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit fördert. Um solch eine Strategie umzusetzen, braucht es eine grundlegende Reform des derzeitigen Bildungssystems. Dies erfordert Entscheidungen auf politischer Ebene und Unterstützung von allen Beteiligten in Form von Aus- und Fortbildungen.

Reformpädagogische Konzepte wie die von A. S. Neill verdeutlichen, dass Schule auch anders gedacht werden kann. In folgendem Kapitel wird veranschaulicht, wie ein partizipativer und freiheitsfördernder pädagogischer Ansatz im schulischen Kontext Anwendung finden kann.

10. Zur Idee einer freien Erziehung am Beispiel von Summerhill

10.1 Die Geschichte Summerhills

Alexander Sutherland Neill war ein schottischer Pädagoge, der von 1883 bis 1973 lebte. Neill gründete und leitete die berühmte Summerhill School von 1921 bis zu seinem Tod. Er galt als kontroverser Denker und als Verfechter der progressiven Erziehung, die den Schülern und Schülerinnen mehr Freiheit und Selbstbestimmung in ihrer Schullaufbahn ermöglichen sollte. Er sah Kinder als von Natur aus neugierig und lernwillig und betonte, dass es Aufgabe der Schule sei, diese natürliche Neugier zu unterstützen. Mit seinem 1960 erschienen Werk *A Radical Approach to Child Rearing*, das zunächst in den USA erschien, leistete Neill einen

zentralen Beitrag zum antiautoritären Diskurs. Im deutschsprachigen Raum wurde es ein paar Jahre später unter dem Titel *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* veröffentlicht. (Vgl. Hofmann 2018, 217) Erich Fromm, der das Schulexperiment Summerhill mit Begeisterung verfolgte und viele seiner eigenen Ansätze in der Pädagogik Neills wiederfand, verfasste das Vorwort zu dem Buch. Fromm schreibt darin, dass Neill mit seiner pädagogischen Praxis aufzeigt, dass die Freiheit des Kindes ein glücklicheres Leben und positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung zur Folge haben kann. Er stimmte A. S. Neills Überzeugung zu, dass das traditionelle Verständnis von Erziehung durch autoritäre und repressive Strukturen geprägt ist und dass die Freiheit, die Neill seinen Schülern und Schülerinnen zugestand, sie dazu ermunterte, selbstständig zu denken und zu handeln. (Vgl. Fromm, 1960/1969, 16ff)

Neill hat tiefe Achtung vor dem Leben und der Freiheit und lehnt die Anwendung von Gewalt ab. Kinder, die nach diesen Methoden erzogen werden, entwickeln die Eigenschaften, die der humanistischen Tradition des Westens immer als Ziel gegolten haben: Vernunft, Liebe, Integrität und Mut. Wenn all dies in Summerhill möglich ist, muss es auch anderswo möglich sein, vorausgesetzt, dass die Menschen reif dafür sind. (Fromm 1960/1969, 16f)

In den ersten drei Jahren lief das demokratische Schulprojekt zuerst in Deutschland, dann in Österreich, unter dem Namen „Neue Schule“. 1924 verlegte A. S. Neill seine Schule schließlich nach England, in ein Haus, das den Namen Summerhill trug. (Vgl. Kühn, zit. n. Hofmann 2018, 217) Summerhill ist eine kleine Schule, die in den 1960er Jahren von durchschnittlich 45 Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 16 Jahren besucht wurde. Die Mädchen und Jungen wurden in drei Altersgruppen eingeteilt: Kinder von 5 bis 7 Jahre, 8 bis 10 Jahre und 11 bis 16 Jahre. Die Schule wurde und wird immer noch als Internat geführt, wobei es auch einzelne Lernende gibt, die nur tagsüber am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. (Vgl. Neill 1960/1969, 21)

Bevor Neill die Summerhill School gründete, arbeitete er mehrere Jahre im traditionellen Schulsystem. Abgeschreckt von den damals gängigen Unterrichtsmethoden, die stark durch die Vorstellungen Erwachsener geprägt waren und kaum auf die Bedürfnisse des Kindes eingingen, fing er an, an einem eigenen kindgerechten Schulkonzept zu arbeiten. Sein Ziel war es, eine Schule zu kreieren, in der Schüler und Schülerinnen die Freiheit haben sollten, unbeeinflusst von Erwachsenen, sie selbst zu sein. Um dies zu erreichen, sollte komplett darauf verzichtet werden, die Lernenden religiös oder ethisch zu beeinflussen. (Vgl. Neill 1960/1969, 21)

Heute wird Summerhill von Neills Tochter, Zoë Readhead, geführt und es sind durchschnittlich 65 bis 75 Schüler und Schülerinnen aus unterschiedlichsten Kulturen angemeldet. Readhead führt die Schule im Sinne des pädagogischen Ansatzes ihres Vaters fort¹⁰.

10.2 Der pädagogische Ansatz

Die antiautoritäre Pädagogik von Neill beruht auf der Überzeugung, dass Kinder von sich selbst aus ihre Fähigkeiten entfalten, solange ihnen keine Hindernisse im Wege stehen. Neill glaubte, dass Kinder von Natur aus vernünftig und realistisch sind und sich entsprechend ihren Möglichkeiten entwickeln, wenn sie von Erwachsenen unbeeinflusst bleiben. Der Begriff "antiautoritäre Erziehung" bedeutet in diesem Zusammenhang, autoritäres Handeln bewusst zu unterlassen, sodass die kindliche Entwicklung nicht zu einer Konditionierung wird. (Vgl. Hofmann 2018, 218f) So Neill: „Es ist falsch etwas durch Autorität zu erzwingen. Das Kind wollte etwas so lange nicht tun, bis es selbst überzeugt ist, dass es das tun sollte.“ (Neill 1960/1969, 123) Er war der Meinung, dass die Methoden der damaligen Erziehungspolitik auf Überzeugung durch Angst beruhten. Ein Kind braucht jedoch eine Erziehung, die auf Liebe und Anerkennung der Erwachsenen basiert. Die Erwachsenen müssen laut Neill auf der Seite der Kinder stehen und ihnen mit Vertrauen und Toleranz begegnen. Nur so werden auch die Kinder zu aufrichtigen und toleranten Erwachsenen. (Vgl. Neill 1960/1969, 125ff)

Die Teilnahme am Unterricht in Summerhill findet auf freiwilliger Basis statt. Das heißt, wenn die Kinder wollen, können sie vom Unterricht fernbleiben. In seinem Buch erzählt Neill, dass Kinder, die aus anderen Schulen nach Summerhill kommen, oft Monate brauchen bis sie wieder bereit dazu sind, am Unterricht teilzunehmen. Je nachdem wie schlecht die Erfahrung im vorherigen Schulsystem war. Einen festen Stundenplan haben die Lernenden nicht, nur die Lehrenden verfügen über einen solchen. (Vgl. Neill 1960/1969, 22ff)

Die verwendeten Unterrichtsmethoden ähneln denen, die an öffentlichen Schulen angewandt werden (Vortrag der Lehrenden, Frontalunterricht etc.), was hin und wieder kritisiert wird. Neill war aber der Meinung, dass die Methodik nur teilweise zum Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen beiträgt. Wichtigere Faktoren stellen für ihn die freie Entscheidung seitens der Lernenden, sich einem Thema zu widmen, das ausgedrückte Interesse am Inhalt des Unterrichts

¹⁰ Diese Informationen wurden der offiziellen Website von Summerhill entnommen: URL: <https://www.summerhillschool.co.uk/>, Zugriff: 18.04.2023

sowie das Wissen über den eigenen Lernstand dar. Dies führt seines Erachtens zu Lernenden, die eine hohe intrinsische Motivation aufweisen. (Vgl. Hofmann 2018, 219)

Belohnung und Bestrafung als Erziehungsmethoden standen vor allem in den letzten Jahren durch Beiträge wie denen des Hirnforschers Gerald Hüther immer wieder unter Kritik. Neill thematisierte die Problematik dieser pädagogischen Herangehensweise bereits in den 1960er Jahren. Er sah Belohnung und Strafen als kontraproduktiv an, um das Verhalten von Kindern langfristig zu beeinflussen. Seiner Ansicht nach führen diese Erziehungsmethoden dazu, dass Kinder lernen nur dann zu handeln, wenn sie eine Belohnung dafür bekommen oder eine Bestrafung vermeiden können. Diese Einstellung geht wiederum mit dem Verlust der intrinsischen Motivation einher. (Vgl. Neill 1960/1969, 164)

Wenn wir die das natürliche Interesse des Kindes an Dingen betrachten, können wir die Gefährlichkeit von Belohnung und Strafe verstehen. Belohnung und Strafe sind dazu angetan, dem Kind ein bestimmtes Interesse aufzuzwingen. Doch wahres Interesse ist die Lebenskraft der gesamten Persönlichkeit, und es ist völlig spontan. (Neill 1960/1969, 164)

Aufmerksamkeit ist nach Neill ein Vorgang, der durchaus erzwungen werden kann. Interesse hingegen kann nicht forciert werden, weder von außenstehenden Personen noch von einem selbst. Das Ziel von Belohnung und Strafe ist es allerdings, Interesse zu erzwingen. Kinder sollten eine natürliche intrinsische Motivation entwickeln und lernen, aus eigenem Antrieb heraus zu handeln. Nach Neill streben Kinder von Natur aus nach Autonomie und Selbstverwirklichung und ein Umfeld, das dieses Bedürfnis wahrnimmt und unterstützt, kann stark zur positiven Entwicklung des Kindes beitragen. (Vgl. Neill 1960/1969, 164ff)

Ein weiterer wichtiger Faktor von Neills pädagogischem Ansatz ist das Freie Spiel. „Das Freie Spiel scheint ein Grundbedürfnis von Kindern zu sein. Es dient dem Erfahren von eigenen Fähigkeiten, dem Erlernen von Umgangsformen und Aushandlungsprozessen und dem (spielenden) Lernen von Rollenverhalten.“ (Hofmann 2018, 219) Mit dem Freien Spiel meint Neill ein planloses Spielen, bei dem der Phantasie des Kindes keine Grenzen gesetzt sind. Realität und Phantasie liegen bei kleinen Kindern ganz nah beieinander. Sie kreieren sich eine ganze Welt in ihrer Vorstellung, die sie dann in Handlungen umsetzen. Erwachsene haben laut Neill den Bezug zum Spiel komplett verloren. Die Kinder haben den ganzen Tag einen durchgetakteten Stundenplan und der Wert des Freien Spiels wird nicht mehr wahrgenommen. (Vgl. Neill 1960/1969, 76ff) „Angst um die Zukunft des Kindes verleitet Erwachsene dazu, das Kind seines Rechts auf Spiel zu berauben.“ (Neill 1960/1969, 78) Dabei bleibt oft

unberücksichtigt, dass sich Kinder durch das Spiel kognitive, soziale und motorische Fähigkeiten aneignen. Neill weist darauf hin, dass die Unterdrückung des natürlichen Spieltriebs der Kinder erhebliche Folgen mit sich bringen kann: „Man könnte mit einigem Recht behaupten, die Übel der Zivilisation seien darauf zurückzuführen, dass kein Kind sich jemals richtig ausspielen konnte. Alle Kinder werden zu Erwachsenen herangezüchtet, noch lange bevor sie Erwachsene sind.“ (Neill 1960/1969, 77)

Ein weiteres Grundprinzip der Summerhill School ist die demokratische Selbstregulierung. Jede anstehende Entscheidung, die die ganze Gemeinschaft betrifft, wird einmal in der Woche von der Schulversammlung durch Abstimmung gefällt. Jeder Lehrperson, jedem Schüler und jeder Schülerin, egal welchen Alters, kommt eine gleichwertige Stimme zu. Der Vorsitz der Schulversammlung wechselt wöchentlich, wobei der aktuell vorsitzende Schüler bzw. die Schülerin den Vorsitz für die nächste Woche festlegt. Auf der Versammlung kann jedes Mitglied seine Ideen, Befürchtungen, Anschuldigungen und Gesetzesentwürfe vorbringen. Aufgabe der Schulversammlung ist aber nicht nur die Einführung von Gesetzen, sondern es werden auch generell Themen, die für die Gemeinschaft gerade relevant sind, diskutiert. Themen wie Schlafenszeit, Essen, Verstöße gegen das Schulgesetz und allgemeine Verhaltensprobleme werden regelmäßig besprochen. Gegen jedes Urteil kann auch Berufung eingelegt werden. (Vgl. Neill 1960/1969, 60ff) Neill beschreibt die Erfahrungen mit der demokratischen Selbstregulierung als durchwegs positiv: „Der Gerechtigkeitssinn von Kindern setzt mich immer von neuem in Erstaunen. Auch ihre administrative Begabung ist bemerkenswert. Die Selbstverwaltung hat einen unendlich großen erzieherischen Wert.“ (Neill 1960/1969, 65)

Ein anderes System als die demokratische Methode war für Neill in seiner Schule nicht denkbar. Die Schulversammlung stellt nach Neill nicht nur eine großartige Möglichkeit für die Schüler und Schülerinnen dar, sich in der öffentlichen freien Rede zu üben, sondern ermöglicht auch eine große Horizonterweiterung für die Kinder und Jugendlichen. (Vgl. Neill 1960/1969, 70) Infolge der Beschreibung der demokratischen Selbstregulierung wird klar, wie sich der antiautoritäre Erziehungsansatz wesentlich vom Laissez-faire Erziehungsstil unterscheidet. Gemäß dem pädagogischen Prinzip der Partizipation werden Entscheidungen und Verantwortung Kindern nur in einem Ausmaß übertragen, das sie nicht überfordert. (Vgl. Hofmann 2018, 220) Dafür sind für die Schüler und Schülerinnen nachvollziehbare Strukturen und klare Rahmenbedingungen erforderlich. Der Vorwurf gegenüber antiautoritären

Schulprojekten, dass Kinder mit zu viel Freiheit überfordert werden, trifft auf die Summerhill School nicht zu, „denn gerade durch die angemessene Einbeziehung in die Belange der Gemeinschaft und das Hineinwachsen in eine sich selbst regierende Schulgemeinschaft sind sehr bewusste Wege, um selbstständiges Handeln und Entscheiden zu lernen.“ (Hofmann 2018, 221)

Auf die Frage, wie das Konzept Summerhills auch in staatlichen Schulen angewandt werden könnte, antwortet A. S. Neill seinem Buch *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten*. Eine Frage, die Neill vor allem von jungen Lehrenden immer wieder gestellt bekam. Neill bedauert, dass Freiheit nur in dem Ausmaß möglich ist, in dem die Schulleitung dies zulässt. Daraus soll nicht geschlossen werden, dass Lehrpersonen keinen Einfluss haben. Laut Neill können Lehrende etwas bewirken, wenn sie auf der Seite des Kindes stehen, keine Strafen anwenden, Menschlichkeit und Humor in den Vordergrund stellen. Eine Schwierigkeit in Hinblick auf ein freieres Schulkonzept an einer großen staatlichen Schule ist die Einstellung vieler Eltern. Diese schicken laut Neill ihre Kinder in die Schule mit dem Gedanken, dass sie dort diszipliniert werden, Ruhe und Ordnung lernen. (Vgl. Neill 1967/1971, 110f)

Gegen Freiheit für Kinder wird gewöhnlich eingebracht: Das Leben ist hart, und wir müssen die Kinder so erziehen, dass sie für das Leben tauglich sind. Deshalb müssen wir ihnen Disziplin beibringen. Wenn wir sie tun lassen, was sie wollen, wie werden sie dann jemals unter einem Vorgesetzten arbeiten können? Wie können sie mit anderen konkurrieren, denen Disziplin beigebracht worden ist? Wie werden sie je fähig sein, Selbstdisziplin zu üben? – Wer dagegen protestiert, dass Kinder Freiheit erhalten, und dabei so argumentiert, hat nicht erkannt, dass er von einer unbegründeten und unbewiesenen Voraussetzung ausgeht, von der Behauptung, ein Kind könne nicht aufwachsen oder sich entwickeln, wenn es nicht dazu gezwungen wird. Diese Behauptung wird aber von allen Erfahrungen widerlegt, die wir im Verlauf von neununddreißig Jahren in Summerhill gemacht haben. (Neill 1960/1969, 118)

In Summerhill kann Freiheit gelebt werden, weil die Eltern hinter dem Ansatz stehen. Des Weiteren kritisiert Neill die unpassenden Gebäude, die Schulordnung, den fehlenden Platz zum Spielen und generell das ganze Erziehungssystem an sich. Freiheit kann es nach Neill nur geben, wenn die pädagogische Einrichtung diese zulässt. (Vgl. Neill 1967/1971, 110f)

10.3 Fromm zu Summerhill

Für Fromm ist unser kapitalistisches Wirtschaftssystem abhängig von Menschen, die seinen Regeln folgen und keinen Widerstand leisten; von Menschen, die immer mehr konsumieren wollen. Das System braucht Menschen, die glauben frei zu sein, aber alle Erwartungen, die an sie gestellt werden, erfüllen, um sich nahtlos in die Gesellschaft einzufügen. Das, was dem

Menschen als freiwillig erscheint, ist aber in Wahrheit oft durch raffinierte Manipulation erzwungen. In der Erziehung werden nach Fromm ähnliche Methoden verwendet. Fromm kritisiert, dass auch der schulische Bereich durch einen vergleichbaren geheimen Zwang gekennzeichnet ist. (Vgl. Fromm 1960/1969, 13) So schreibt er dem pädagogischen Ansatz von A. S. Neill große Bedeutung zu, „weil es den wahren Grundsatz von der Erziehung ohne Furcht schildert. In Summerhill verbirgt sich hinter Autorität nicht ein System der Manipulation.“ (Fromm 1960/1969, 13)

Im Vorwort zu Neills Buch *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* versucht er die Grundprinzipien, auf denen Summerhill basiert, aufzuzeigen:

1. Neill geht davon aus, dass das Kind von Natur aus gut ist und es grundsätzlich die Fähigkeit besitzt, Interesse und Liebe für das Leben zu zeigen.
2. Ziel der Erziehung sollte es sein, dass das Kind ein glücklicher Erwachsener wird, der Freude an seiner Arbeit verspürt. Dieses Glücklichein ist mit einem „Interesse am Leben zeigen“ gleichzusetzen.
3. Schule darf nicht nur dazu da sein, um intellektuelle Fähigkeiten zu fördern. Als genauso wichtig betrachtet Neill die emotionalen Kompetenzen. Intellekt und Gefühl müssen wieder in Einklang miteinander gebracht werden. Ein großes Problem stellte für Neill die gesellschaftliche Entwicklung dar, dass Menschen Erfahrungen fast nur noch mit ihrem Verstand erfassen und es ihnen kaum mehr möglich ist, Dinge auf emotionaler Ebene zu verstehen.
4. Erziehung sollte sich immer nach den seelischen Bedürfnissen und den Fähigkeiten des Kindes richten. Es ist zu beachten, dass Kinder noch nicht in der Lage dazu sind, wie erwachsene Menschen zu lieben. In den ersten Lebensjahren befindet sich das Kind noch in einer Ich-Welt und die kindliche Moral ist noch weitestgehend fremdbestimmt. Altruistische Verhaltensweisen zeigen Kinder von Natur aus erst im späteren Alter.
5. Forcierte Disziplin erzeugt genauso wie Strafen Angst und Angst führt zu Feindseligkeit. Auch wenn diese Feindseligkeit oft unbewusst ist, kann sie trotzdem lähmende Auswirkungen auf das Kind haben.
6. Ein wichtiger Grundsatz Neills ist, dass Freiheit nicht mit Undisziplinertheit und Ausschweifung gleichzusetzen ist. Gegenseitiger Respekt spielt eine große Rolle. Lehrpersonen dürfen Kinder nicht unter Druck setzen und Zwang ausüben, genauso wenig dürfen dies aber Schüler und Schülerinnen dies gegenüber Lehrenden tun.

7. Damit verbunden steht der Anspruch nach wirklicher Aufrichtigkeit gegenüber Schülern und Schülerinnen seitens der Lehrperson.
8. Um sich zu einem resilienten Erwachsenen zu entwickeln, ist es nach Neill notwendig, dass Kinder sich irgendwann aus ihrer primären Bindung an die Eltern und später an den Ersatz in der Gesellschaft loslösen und vollkommen autonom werden. Das Kind muss lernen, sich als Individuum in der Welt einzufügen und sich nicht abhängig von symbiotischen Beziehungen zu anderen Menschen zu machen. Die Sicherheit sollte nicht in Unterwerfung oder Machtausübung gesucht werden.
9. Es sollte nicht mit Schuldgefühlen gearbeitet werden, da diese laut Neill in erster Linie die Funktion haben, das Kind von der Autorität abhängig zu machen. Außerdem erschweren sie dem Kind den Prozess zur Selbstständigkeit. Ein Großteil der Schuldgefühle, die Menschen in unserer Gesellschaft haben, sind nicht auf moralische Bedenken zurückzuführen, sondern haben mit dem Gefühl von Angst zu tun, die auftritt, wenn man sich einer Autorität gegenüber ungehorsam verhält. Schuldgefühle lösen Angst aus und Angst erzeugt nach Neil Feindseligkeit.
10. Das Fach Religion wird in Summerhill nicht unterrichtet, was aber nicht heißt, dass die Vermittlung von humanistischen Werten nicht wichtig wäre. Die Schüler und Schülerinnen sollen die Freiheit haben, ihre eigenen religiösen Überzeugungen zu entwickeln oder auch keine religiösen Überzeugungen zu haben. Ein obligatorischer Religionsunterricht würde dem Grundsatz der Freiheit und Selbstbestimmung der Lernenden widersprechen. (Vgl. Fromm 1960/1969, 14f)

„Summerhill ist ein Ausdruck der Biophilie.“ (Fromm 1970/1982, 207) Für Fromm führen Neills Ansatz und Methoden dazu, dass die Schüler und Schülerinnen eine Liebe zum Leben entwickeln. Diese Liebe zum Leben beschreibt er folgendermaßen:

Der biophile Mensch ist dem Leben und allem Lebendigen unmittelbar verbunden. Er will etwas aufbauen, nicht nur etwas bewahren. Er hat das Staunen noch nicht verlernt. Er ist immer auf der Suche nach etwas Neuem und will nicht nur die Bestätigung des Alten. Er liebt das Abenteuer des Lebens als solches, weil Leben immer Ungewissheit und Risiko einschließt. Er denkt organisch, nicht mechanisch. Er sieht das Ganze, nicht nur Teile. Er stellt die Gestalt höher als die Summe. Er möchte durch Anregungen formen und beeinflussen, nicht mit Gewalt. Er untersucht die Dinge, um das Warum zu erkennen, statt sie voneinander zu trennen. Er liebt das Leben selbst, nicht nur den Lebensgenuss. (Fromm 1970/1982, 208)

Das Ziel Summerhills ist es, Kindern diese Lebendigkeit zu vermitteln. In unserer technophilen Konsumgesellschaft besteht ein hohes Risiko, dass wir mehr und mehr an Lebendigkeit verlieren und uns immer weiter von uns selbst entfremden. Für Neill hat Erziehung den Zweck, dass aus den Lernenden lebendige und aktive Menschen werden und keine passiven Konsumenten und Konsumentinnen. Dieser Zweck unterscheidet sich stark von dem eines Erziehungssystems, dessen Ziel es ist, dass sich der Mensch kritiklos in die vorhandene Gesellschaftsstruktur einfügt. (Vgl. Fromm 1970/1982, 208ff)

Fromm sieht Summerhill als ein Projekt, das sich in der Gesellschaft nur selten wiederholen kann. Nicht nur weil es dazu eine besondere Persönlichkeit wie die A. S. Neills braucht, sondern auch weil es nicht viele Eltern gibt, die mutig genug sind, in erster Linie an das Glück ihres Kindes und nicht an dessen Erfolg zu denken. Dies mindert die Bedeutung des Projekts nach Fromm allerdings in keiner Weise. (Vgl. Fromm 1960/1969, 17) „Ich glaube, Neills Werk ist Saat, die aufgehen wird. In einer neuen Gesellschaft, in der der Mensch und seine Entfaltung im Mittelpunkt aller Anstrengungen stehen, werden Neills Gedanken allgemeine Anerkennung finden.“ (Fromm 1960/1969, 18)

10.4 Kritische Betrachtung

Mit seinem radikalen Erziehungsansatz erregte A. S. Neill weltweit viel Aufmerksamkeit. Das Buch *Summerhill: Pro und Contra* stellt eine Zusammenstellung von verschiedenen Ansichten zum Konzept Neills von Autoren und Autorinnen aus unterschiedlichen Disziplinen dar. Leonberg Weidle schreibt im Vorwort der deutschen Ausgabe, dass neben den Befürwortern und Befürworterinnen, viele Leser und Leserinnen Schwierigkeiten hatten, Neills Konzept wirklich zu verstehen und den von ihm grundsätzlich sehr deutlich beschriebenen Unterschied zwischen Freiheit und Zügellosigkeit zu erkennen. (Vgl. Weidle 1971/1982, 9)

So kann Neill vorgeworfen werden, dass Summerhill die Disziplinierung der Schüler und Schülerinnen nicht ausreichend fördert. Dies kann dazu führen, dass die Lernenden unvorbereitet sind, um später in einer strukturierten Umgebung zu arbeiten. Der britisch-amerikanische Anthropologe Ashley Montagu entkräftet dieses Argument jedoch, indem er aufzeigt, dass es für Neill zentral ist, dass im Kind nicht der Eindruck erweckt werden soll, unter Zwang zu stehen, sondern das Gefühl, dass sein Handeln aus einem eigenen Antrieb heraus geschieht. Eine gute Lehrkraft kann solch eine intrinsische Motivation bei Kindern

durchaus fördern. Montagu ist mit Neill einer Meinung, dass die einzige Art der Disziplin, die notwendig ist, die Selbstdisziplin ist. Selbstdisziplin kann in seinen Augen am besten gelernt werden, indem man das Kind Liebe erfahren lässt. Ein Kind, das weiß, dass es angenommen und geliebt wird, entwickelt Empathie und kann es auch ertragen, wenn eine Bedürfnisbefriedigung aufgeschoben werden muss. Ein bestimmtes Maß an Frustration ist Teil der Entwicklung. Nur durch solche Erfahrungen kann die Selbstdisziplin überhaupt wachsen. (Vgl. Montagu 1971/1982, 48ff)

Montagu sieht es allerdings kritisch, dass gewisse Lerninhalte für Neill einen geringen Stellenwert haben. Als Beispiel führt er das Erlernen von Grammatikkenntnissen an, die nach Neill keine große Bedeutung einnehmen. Dabei stimmt Montagu ihm zu, dass der traditionelle Grammatikunterricht wenig lehrreich ist, doch darf er deshalb nicht als ein Ganzes verworfen werden. Eine gelungene Vermittlung der Grammatik stellt einen guten Weg zur Einführung von Lernenden allen Altersstufen in die Beschaffenheit der menschlichen Kultur dar. (Vgl. Montagu 1971/1982, 48f) „Denn in der Grammatik offenbart sich der Geist der Sprache, und sie kann eine unvergleichlich fesselnde Einführung in das spezifische Denken und Fühlen und in die Lebensauffassungen eines Volkes bilden.“ (Montagu 1971/1982, 48)

Die amerikanische Autorin Eda J. LeShan bejaht Neills pädagogische Auffassungen in ihren Grundsätzen, trotzdem sieht sie Schwächen in seiner Theorie. Das Konzept der extrem freien Erziehung ist für LeShan problematisch, da Kindern nur ein gewisses Maß an Freiheit zugemutet werden kann. Viele Kinder können sehr gut mit der Freiheit umgehen, da sie über Mechanismen der Selbststeuerung verfügen und auch ohne eine starke Leitung von außen gesunde Verhaltensweisen und förderliche Gewohnheiten entwickeln. Manche Kinder jedoch sind nicht fähig, sich derartige Strukturen selbst zu geben und brauchen unbedingt eine äußere Umgebung, die ihnen Halt bietet. Jedes Kind braucht eine andere Anleitung, damit es seinen einzigartigen Charakter und seine Potenziale entwickeln kann. LeShan plädiert für ein offenes Schulsystem, in dem Kinder nicht ständig mit unerreichbaren Lernerwartungen und starren Leistungsstandards konfrontiert werden. Eine differenzierte und anpassungsfähige Schulstruktur, die es ermöglicht, auf die unterschiedlichen Lerntypen einzugehen, ist für die Autorin erstrebenswert. Für LeShan wäre ein Konzept wie Summerhill im Großteil der öffentlichen Schulen nicht umsetzbar. Den Lernenden und den Lehrpersonen so viel individuelle Freiheit zu geben, wäre aufgrund anderer Auflagen nur an Privatschulen umsetzbar. Es gibt natürliche Grenzen, die dem Staat mit seinen Investitionen in die

Schulbildung gesetzt sind. Doch auch abgesehen von diesen externen Bedingungen, ist es für LeShan essentiell, dass gewisse Ansprüche an das Kind gestellt werden. Neill glaubt fest daran, dass in jedem Kind Potenziale verborgen sind. Er ist der Meinung, dass diese Potenziale auch ohne die direkte Einwirkung von Erwachsenen zum Vorschein kommen und eine Form annehmen. LeShan ist sich unsicher, ob dies nicht eine Überforderung für die Kinder darstellt. (Vgl. LeShan 1971/1982, 109f) „Ganz ohne Anleitung zu sich selber zu finden, ist für viele Kinder eine zu schwierige Aufgabe, und zu oft stolpern sie über die eigenen Füße.“ (LeShan 1971/1982, 111)

Neill hat mit seinen Theorien weltweit für viel Begeisterung, aber auch für Kritik gesorgt. Auch wenn heute einiges an seiner Methodik kritisch betrachtet werden kann, können wir sagen, dass sein pädagogischer Ansatz durch wahre Menschlichkeit gekennzeichnet ist. LeShan bringt es in ihrer Reflexion über Summerhill auf den Punkt:

Inspiration ist das Wesentliche. Wenn Neill Lehrer und Eltern dazu inspiriert, sich größere Mühe zu geben, genauer zu beobachten, aufmerksamer zu sein und bessere Erziehungsmethoden zu finden, dann hat er genug getan. Das übrige ist unsere Sache. (LeShan 1971/1982, 118)

11. Resümee und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, Fromms umfassendes und facettenreiches Verständnis von Freiheit anhand seiner Hauptwerke aufzuzeigen und seine Erkenntnisse auf das österreichische Schulsystem anzuwenden. In diesem abschließenden Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse nochmals zusammenfassend präsentiert und die Relevanz und Umsetzbarkeit seiner Denkansätze im Kontext Schule dargelegt.

Durch die Arbeit wurde deutlich, dass die Frage nach menschlicher Freiheit gemäß Erich Fromm primär als ein psychologisches Problem betrachtet werden kann, das eng mit der Charakterstruktur des Menschen verbunden ist. Die Charakterorientierung spielt eine entscheidende Rolle dabei, ob ein Mensch seine grundlegenden Bedürfnisse auf eine positive oder destruktive Art und Weise stillen kann, ob er vor der Freiheit, die mit dem Individuationsprozess verbunden ist und den damit einhergehenden Gefühlen von Furcht, Ohnmacht und Einsamkeit die Flucht ergreift oder ob er sich traut, sich diesen zu stellen. Die Charakterstruktur beeinflusst auch, ob ein Mensch in der Lage ist, freie Entscheidungen zu

treffen und verantwortungsbewusst zu handeln. Individuen, die über eine nicht-produktive Charakterorientierung verfügen, werden bei ihren Entscheidungen oft von irrationalen Wünschen geleitet, wodurch ihr Handeln bestimmt wird. So können die nicht-produktiven Charakterorientierungen als Freiheitshindernisse gesehen werden, da sie das Individuum davon abhalten, seine Bedürfnisse auf konstruktive Art zu erfüllen und sein volles Potenzial auszuschöpfen. Der Charakter eines Menschen wird sowohl von seinen persönlichen Erfahrungen als auch von der gesellschaftlichen Struktur, in der er lebt, beeinflusst. Fromm setzte sich intensiv mit den negativen Folgen des kapitalistischen Systems für den modernen Menschen auseinander. Insbesondere kritisierte er die Produktionsweise in unserer Gesellschaft, die durch Überfluss gekennzeichnet ist und von mächtigen Konzernen gesteuert wird. Die dahinterliegenden Machtstrukturen bleiben für das Individuum weitgehend undurchsichtig. In diesem Wirtschaftssystem wird Konsum zum obersten Ziel und Produkte erhalten einen höheren Stellenwert als der schöpferisch denkende und fühlende Mensch. Die Abhängigkeit des Individuums in diesem System spiegelt sich letztendlich im Denken, in den Gefühlen, im Handeln und im sozialen Miteinander wider. Fromm betrachtet den Menschen jedoch nicht als den äußeren Bedingungen ausgeliefert. Er betrachtet den Menschen als fähig, durch ein Bewusstsein darüber, was ihn motiviert und durch Entschlossenheit und einen starken Willen der produktiven Charakterorientierung näher zu kommen. Diese ermöglicht es, ein freies, autonomes und authentisches Leben zu führen.

Fromms Beitrag zur Pädagogik und seine kritischen Ansichten zu den damaligen gesellschaftlichen Strukturen sind auch in der heutigen Zeit noch von großer Relevanz. Sein Verständnis von Freiheit und seine humanistische Ethik ermöglichen eine interessante Sichtweise für das österreichische Schulsystem. Seine Ansichten tragen dazu bei, die Strukturen unserer konsumorientierten Gesellschaft kritisch zu hinterfragen und verdeutlichen, wie sich diese auf das aktuelle Bildungssystem auswirken.

Anhand seiner pädagogischen Position betont er immer wieder, wie wichtig es ist, mit seiner Umwelt, seinen Mitmenschen und sich selbst in Beziehung zu treten. Sein Ziel ist eine Erziehung hin zu einem freien, unabhängigen und eigenständigen Menschen und weg von dem Bedürfnis, funktionierende unkritische Arbeitskräfte zu produzieren:

Auf dem Gebiet der Erziehung geht es in erster Linie darum, die kritischen Fähigkeiten des Menschen entwickeln zu helfen und eine Basis für den kreativen Ausdruck seiner Persönlichkeit zu schaffen. Das Ziel ist der freie Mensch, der gegenüber Manipulation und

Ausnutzung seiner Beeinflussbarkeit zum Vergnügen und Nutzen anderer immun ist.
(Fromm 1960/1999, 35)

Fromm spricht sich für einen Lernprozess aus, der nicht ausschließlich ergebnis- bzw. produktorientiert ist, sondern der Prozess ins Zentrum rückt. Immer wieder betont er die Bedeutung der Menschlichkeit in der Bildung und Erziehung. Bildung und Erziehung sollten nach Fromm dazu beitragen, die moralischen und ethischen Grundlagen der Gesellschaft zu fördern und Kinder und Jugendliche auf ihr Leben als verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft vorzubereiten. Ein derartiger Lernprozess verlangt nach einer einfühlsamen Lehrperson, die willig ist, sich auf die Schüler und Schülerinnen einzulassen und mit ihnen in Dialog zu treten. Im Sinne einer partizipativen Bildung ist es wichtig, dass die Lernenden gehört werden und dass sie die Möglichkeit haben, ihre Meinung und Gefühle auszudrücken. Um Autonomie zu fördern, ist eine aktive Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an ihrem eigenen Lernprozess wesentlich. In den Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen werden Lernprozesse, die auf die Förderung von autonomem und kritischem Denken abzielen, mehrfach betont. In der Realität sieht es aber so aus, dass die Umsetzung oftmals an den vorhandenen Rahmenbedingungen scheitert oder nur teilweise gelingt. Projektartige und offene Lernformen sind an einem Unterrichtstag, der auf mehrere Fächer aufgeteilt ist und bei dem die meisten Einheiten auf 50 Minuten reduziert sind, schwer zu realisieren. Das pädagogische Konzept der Summerhill Schule von A. S. Neill zeigt Möglichkeiten auf, wie Partizipation und offenes Lernen tatsächlich im Schulalltag gelebt werden können.

Darüber hinaus ist es Aufgabe eines Bildungssystems, einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten. In diesem Zusammenhang stellt die Gesamtschule für alle Kinder bis 14 Jahre eine überlegenswerte Alternative dar, um einer frühen Festlegung der Bildungslaufbahn und den daraus resultierenden sozialen Unterschieden entgegenzusteuern. Bildungsgerechtigkeit sollte die Grundlage eines demokratischen Systems darstellen. Ohne die notwendigen schulischen Strukturen ist es schwierig, eine solche herzustellen.

Eine Gesellschaft muss sich im Klaren darüber sein, welche Bildungsziele sie wahrhaftig verfolgen möchte. Um junge Menschen zu eigenständigen Erwachsenen zu erziehen, ist ein Bildungssystem erforderlich, das sich nicht an internationalen Rankings aufhängt, sondern sich am Menschen orientiert. Denn wie Liessmann sagte:

Eine Gesellschaft, die im Namen vermeintlicher Effizienz und geblendet von der Vorstellung, alles unter Kontrolle des ökonomischen Blicks unterwerfen zu können, die

Freiheit des Denkens beschneidet und sich damit die Möglichkeit nimmt, Illusionen als solche zu erkennen, hat sich der Unbildung verschrieben, wieviel an Wissen sich in ihren Speichern auch angesammelt haben mag. (Liessmann 2016, 175)

Eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass die Sinnhaftigkeit von Studien wie PISA genauer beleuchtet und ihre Funktion als Instrument der Output-Kontrolle hinterfragt werden muss. Es stellt sich die Frage, ob solche Studien überhaupt das messen, was den Hauptlernzielen der Bildungseinrichtungen entspricht. Rankings konzentrieren sich meistens nur auf bestimmte Fähigkeiten. Dies kann dazu führen, dass andere Themen und Kompetenzen, die für eine ganzheitliche Bildung ausschlaggebend sind, in den Hintergrund rücken. Generell scheint ein Vergleich zwischen Ländern aufgrund der Heterogenität der Bildungssysteme und den unterschiedlichen kulturellen Werten schwierig zu sein. Deshalb ist es wichtig, dass Regierungen nicht ausschließlich auf Ergebnisse solcher Studien vertrauen, um Entscheidungen im Bildungsbereich zu treffen. Neben PISA gilt unter Kritikern und Kritikerinnen auch die standardisierte Reifeprüfung als Bestandteil einer Strategie der politischen Steuerung. Eine Folge der vereinheitlichten Aufgabenstellungen ist, dass kreativer Unterricht mit einer auf die Lernenden abgestimmten Themensetzung stark eingeschränkt wird.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der in der Arbeit aufgegriffen wird, ist die Entstehung von psychischen Erkrankungen wie Depressionen und Angststörungen im Jugendalter. Wie im neunten Kapitel deutlich gemacht wurde, hängt diese nicht allein vom Individuum ab, sondern wird auch stark von der herrschenden Gesellschaftsstruktur beeinflusst. Das bedeutet, dass eine individuelle Therapie nur begrenzt erfolgreich sein kann. (Vgl. Fromm 1953/2005, 131) Ein gewisses Maß an Verunsicherung gehört zur menschlichen Existenz. Dennoch ist es von Bedeutung, gesellschaftliche Gegebenheiten zu hinterfragen, die Depressionen und Angststörungen beeinflussen. Auch hier nimmt die Schule eine wichtige Rolle ein. Ein Schulkonzept, das darauf abzielt, resilientes Verhalten zu stärken und die psychische Gesundheit der Lernenden zu fördern, muss diese Ziele konkret im Lehrplan verankern. Es erfordert Unterrichtsmethoden, die den Lernenden ein Zugehörigkeitsgefühl vermitteln, eine wertschätzende Begleitung seitens der Lehrpersonen sowie einen partizipativen Ansatz, der junge Menschen in ihrer Selbstständigkeit fördert.

Ein Schulwesen, das sich an Fromms humanistischen Ansatz orientiert, hat den Auftrag, junge Menschen dazu befähigen, sich selbst eine Meinung zu bilden und eigenen Denkweisen zu folgen. Dafür müssen Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es

ermöglichen, die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler und Schülerinnen zu erkennen und darauf einzugehen. Das heißt nicht, dass wir Kinder mit Angeboten erdrücken sollen. Kinder sollen sich hin und wieder auch langweilen dürfen, doch sollte dies nicht aufgrund von schlechtem Unterricht sein. (Vgl. Precht 2022, 486) Eine liebevolle und wertschätzende Erziehung im Sinne der humanistischen Ethik impliziert eine Begleitung, die den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, ein tiefergehendes Verständnis der Welt zu erlangen. Eine solche Erziehung unterstützt das Kind dabei, seine Individualität und Kreativität zu entfalten und ein selbstbestimmtes und glückliches Leben zu führen. Anhand der humanistischen Prinzipien Fromms lässt sich eine Erziehung veranschaulichen, die junge Menschen dazu befähigt, repressive Mechanismen der Gesellschaft zu erkennen und sich kritisch von diesen zu abzuwenden. In diesem Sinne hat eine an Fromms Denken orientierte Erziehung zum Ziel, das Wohlergehen und die Würde des Menschen in den Mittelpunkt ihres Handelns zu stellen und sich aktiv für die Verwirklichung einer humanistischen Gesellschaft zu engagieren.

Literaturverzeichnis

Erich Fromm

Fromm, Erich (1932): Über Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie, in: Zs. für Sozialforschung, Bd. I, H. 1/2, 28-54. (Nachdruck in: Fromm (1970): Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie (Aufsätze 1932-70), Frankfurt: Suhrkamp, 9-49).

Fromm, Erich (1941; dt. 2021): Die Furcht vor der Freiheit [1941: Escape from freedom; übers. v. Liselotte und Ernst Mickel], 25. Aufl., München: dtv.

Fromm, Erich (1947; dt. 1979): Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie. [1947: Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics; übers. v. Paul Stapf und Ignaz Mühsam; überarb. v. Rainer Funk], in: Rainer Funk (Hrsg.), *Erich Fromm Gesamtausgabe. Band IX* (1-157). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Fromm, Erich (1955; dt. 1974): Der moderne Mensch und seine Zukunft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. [1955: The Sane Society; übers. v. Elisabeth Rotten], 7. Aufl., Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Fromm, Erich (1955; dt. 1999): Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. [1955: The Sane Society; übers. v. Liselotte and Ernst Mickel], in: Rainer Funk (Hrsg.), *Erich Fromm Gesamtausgabe. Band IV* (1-254). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Fromm, Erich (1960; dt. 1969): Vorwort. In: Alexander Sutherland Neill (Hrsg.), *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* [1960: Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing; übers. v. Hermann Schroeder und Paul Horstrup], (11-18). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fromm, Erich (1960; dt. 1999): Den Vorrang hat der Mensch! Ein sozialistisches Manifest und Programm. [1960: Let Man Prevail. A Socialist Manifesto and Program; übers. v. Liselotte and Ernst Mickel], in: Rainer Funk (Hrsg.), *Erich Fromm Gesamtausgabe. Band V* (19-41). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Fromm, Erich (1971; dt. 1982): in: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. [1971: Summerhill. For and against; Harold H. Hart (Hrsg.), übers. v. Guenther Ekkehard Weidle], Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fromm, Erich (1973; dt. 2015): Anatomie der menschlichen Destruktivität. [1973: The Anatomy of Human Destructiveness; übers. v. Liselotte and Ernst Mickel] 25. Aufl., Hamburg: Rowohlt-Verlag.

Fromm, Erich (1976; dt. 1999): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. [1976: To Have Or to Be?; übers. v. Brigitte Stein, überarb. v. Rainer Funk], in: Rainer Funk (Hrsg.), *Erich Fromm Gesamtausgabe. Band II* (269-414). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Fromm, Erich (1979; dt. 1999): Sigmund Freuds Psychoanalyse – Größe und Grenzen. [1979: Greatness and Limitations of Freud's Thought; übers. v. Liselotte and Ernst Mickel], in: Rainer Funk (Hrsg.), *Erich Fromm Gesamtausgabe. Band VIII* (259-362). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Fromm, Erich (1991; dt. 2005): Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen. [1991: The Pathology of Normalcy. Contributions to a Science of Man; übers. aus den amerikanischen Transkripten von Rainer Funk], München: Ullstein.

Andere Autoren

- Adorno, Theodor W. (1964/65): Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit. In: ders., Nachgelassene Schriften, hg. vom Theodor W. Adorno Archiv, hier: Bd. IV/13, hg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt: M. Suhrkamp 2006.
- Altenthan, Sophia et al. (2017): Humanistische Persönlichkeitstheorien. In: Hobmair, Hermann (Hrsg.), *Psychologie* (389-407). 6. Aufl., Köln: EINS.
- Barz, Heiner (2018): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer, DOI 10.1007/978-3-658-07491-3_1.
- Bierhoff, Burkhard (2016): Kritisch-Humanistische Erziehung. Erziehung nach Erich Fromm. 2. Aufl., Cottbus: Springer VS.
- Bierhoff, Burkhard (1993): Erich Fromm. Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik. Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- Bierbaum, Harald (2015): Über das herrschende Des-/Interesse am schulischen Nicht-Verstehen. In: Dammer, Karl-Heinz et al. (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (127-141). Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, Karl-Heinz et al. (2018): Pädagogische und diskursive Traditionsbezüge sowie innere Systematik der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Einführende Überlegungen und Hinweise. In: Braun, Karl-Heinz et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (1-12). Wiesbaden: Springer VS.
- Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021): „Systemische und ganzheitliche Förderung der psychischen Gesundheit in europäischen Schulen“ NESET Bericht. Kurzfassung. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, doi: 10.2766/240780.
- Dale, R., Jesser, A., Pieh, C., O'Rourke, T., Probst, T., Humer, E. (2022): Mental health burdens of high school students, and suggestions for psychosocial support, 1.5 years into the COVID-19 pandemic in Austria. *European Child & Adolescent Psychiatry*: 10.1007/s00787-022-02032-4.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Dammer, Karl-Heinz et al. (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik* (53-84). Wiesbaden: Springer VS.
- Ewen, B. Robert (2014): Erich Fromm. The Escape From Freedom. In: *An Introduction to Theories of Personality*. 7. Aufl., New York: Psychology Press.
- Fadrus, Victor (1961): Die Neugestaltung des Schulwesens in Österreich und im Deutschen Reich. In: *Bildung und Erziehung*, 14 (205-213), Böhlau Verlag: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.7788/bue-1961-jg25>.
- Flaschberger, Edith et al. (2015): Die zeitliche Gestaltung des Schulalltags. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Umsetzung in Österreich. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
- Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herrmann, Ulrich (2020): Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik. In: De Vincenti, Andrea et al. (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen* (251-268), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, doi: 10.25656/01:20461.

Hofmann, Matthias (2018): Alexander S. Neills pädagogischer Reformimpuls und die Alternativschulen der Gegenwart. In: Barz, Heiner (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (217-228), Düsseldorf: Springer.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Horkheimer, Max, Theodor. W. Adorno, (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Ingenkamp, Konstantin (2012): Depression und Gesellschaft. Zur Erfindung einer Volkskrankheit, Bielefeld: transcript.

Klafki, Wolfgang (2018): An welchen Werten sollten sich pädagogische Entscheidungen orientieren? In: Braun, Karl-Heinz et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (31-50). Wiesbaden: Springer VS.

LeShan, Eda J. (1971/1982): Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. [1971: Summerhill. For and against; Harold H. Hart (Hrsg.), übers. v. Guenther Ekkehard Weidle], Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Liessmann, Konrad Paul (2016): Theorie der Unbildung. 11. Aufl., München: Piper.

Link, Jörg-W. (2018): Reformpädagogik im historischen Überblick. In: H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (15-30), Wiesbaden: Springer, doi: 10.1007/978-3-658-07491-3_1.

Mausfeld, Rainer (2021): Angst und Macht. Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien. 5. Aufl., Frankfurt a. M.: Westend.

Merkel, Wolfgang (2020): Steckt die Demokratie in der Krise? In: Neck, Reinhard; Spiel, Christiane (Hrsg.), *Krise der Demokratie. Krise der Wissenschaften?* (11-42), Wien: Böhlau Verlag.

Neill Sutherland, Alexander (1960; dt. 1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. [1960: Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing; übers. v. Hermann Schroeder und Paul Horstrup], Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neill Sutherland, Alexander (1967; dt. 1971): Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten. Argumente, Erfahrungen, Ratschläge. [1967: Talking of Summerhill; übers. v. Hermann Krauss] Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Obiols-Suari, Núria (2020): Erich Fromm y la relación educativa. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(1), 51-69, <https://doi.org/10.14201/teri.23415>.

Osterfeld, Georg (2009): Pädagogische Aspekte im Werk von Erich Fromm. Dissertation. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Philosophische Fakultät.

Precht, David Richard (2022): Freiheit für alle. Das Ende der Arbeit wie wir sie kannten. München: Goldmann.

Sauter, Stephanie (2017): Die Förderung von Freiheit als Leitidee pädagogischen Handelns, Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz.

Seel, Helmut (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.

Stangl, Werner. (2023, 27. März). Binnenangst – Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/32421/binnenangst>.

Streeck, Wolfgang (2013): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus, Berlin: Suhrkamp.

Summer, Elisabeth (2015): Macht Die Gesellschaft Depressiv? Alain Ehrenbergs Theorie Des »erschöpften Selbst« im Licht Sozialwissenschaftlicher Und Therapeutischer Befunde, Bielefeld: transcript, doi: 10.1515/9783839410172.

Taubman, D. S., S. V. Parikh, H. Christensen, J. Scott (2019): Using School-Based Interventions for Depression Education and Prevention. In: Javed, A. & Fountoulakis, K. N. (Hrsg.): Advances in Psychiatry (1–32). Cham: Springer-Verlag.

Trawny, Peter (2018): Der frühe Marx und die Revolution. Eine Vorlesung. Frankfurt am Main: Klostermann.

Wagner, G., M. Zeiler, K. Waldherr, J. Philipp, S. Truttmann, W. Dür, J. L. Treasure & A. F. Karwautz (2017): Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. In: European child & adolescent psychiatry, 26(12), S. 1483–1499, <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0999-6>.

Wehr, Helmut (2005): Erich Fromm. Eine Einführung. Wiesbaden: Panorama.

Weidle, Leonberg (1971/1982): Vorbemerkung zur deutschen Ausgabe. In: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. [1970: Summerhill. For and against; Harold H. Hart (Hrsg.), übers. v. Guenther Ekkehard Weidle], Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Weitere Quellen

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html, Zugriff: 01.04.2023.

OECD (2023): Trust in government (indicator), doi: 10.1787/1de9675e-en (Zugriff: 29. März 2023).

Rechtsinformationssystem des Bundes: Auszug aus der Rechtsvorschrift für Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, Fassung vom 03.04.2022

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Erich Fromms facettenreiches Verständnis von Freiheit zu beleuchten und die gesellschaftliche Relevanz einer humanistischen Erziehung im österreichischen Schulsystem aufzuzeigen. Fromm beschäftigte sich seinerzeit intensiv mit den negativen Auswirkungen des kapitalistischen Systems auf den modernen Menschen. Die Merkmale des jeweiligen Wirtschaftssystems prägen die Lebensform und werden zu einem entscheidenden Faktor für die Charakterstruktur des Individuums. Freiheit steht in engem Zusammenhang mit dem Individuationsprozess des Menschen. Mit diesem Prozess gehen Gefühle von Einsamkeit, Unsicherheit und Angst einher, denen das Individuum sich stellen muss, wenn es Freiheit im Sinne einer authentischen Verwirklichung der Persönlichkeit erfahren möchte. Wird dieser Prozess der Selbstentfaltung durch Faktoren wie die Art der Erziehung oder gesellschaftliche Erwartungen gehemmt, kann Freiheit zu einer großen Bürde werden. Der Mensch ist nicht frei von inneren und äußeren Bedingungen, aber wie der Mensch seine Freiheit vollzieht, d.h., ob er sich als eigenständig handelndes Subjekt wahrnehmen und sein Dasein aktiv lenken kann, wird wesentlich durch die Charakterorientierung des Einzelnen beeinflusst.

Fromms Verständnis von Freiheit und seine humanistische Ethik bieten eine interessante Perspektive für das österreichische Schulsystem. Bildung und Erziehung sollten laut Fromm die moralischen und ethischen Grundlagen der Gesellschaft fördern und junge Menschen auf ihr Leben als verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft vorbereiten. Eine solche Bildung erfordert einerseits einfühlsame Lehrkräfte, andererseits Strukturen, die eine aktive Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am Lernprozess ermöglichen. Außerdem kann ein Bildungssystem wesentlich dazu beitragen, Chancengleichheit herzustellen und resilientes Verhalten zu stärken, um psychische Erkrankungen im Jugendalter zu reduzieren. Die Arbeit zeigt auf, dass eine ganzheitliche Bildung nur gefördert werden kann, wenn bildungspolitische Entscheidungen sich am Menschen orientieren und nicht ausschließlich aufgrund von internationalen Rankings getroffen werden. Die Förderung von eigenverantwortlichen Lernprozessen ist zwar mehrfach in den Bildungszielen verankert, die Rahmenbedingungen sind jedoch teilweise konträr. Diese Diskrepanzen sollen durch die vorliegende Arbeit veranschaulicht werden.

The aim of this work is to shed light on Erich Fromm's multifaceted understanding of freedom and to demonstrate the societal relevance of humanistic education within the Austrian school system. Fromm extensively examined the negative impacts of the capitalist system on modern individuals. The characteristics of the respective economic system shape the way of life and become a crucial factor in the individual's character structure. Freedom is closely related to the process of individuation in human beings. This process involves feelings of loneliness, uncertainty and fear, which the individual must confront to experience freedom in the sense of authentic self-realization. When this process of self-development is hindered by factors such as the type of education or societal expectations, freedom can become a heavy burden. Humans are not free from internal and external conditions, but how they exercise their freedom, i.e., whether they perceive themselves as independent agents capable of actively directing their existence, is significantly influenced by their individual character orientation.

Fromm's understanding of freedom and his humanistic ethics offer an interesting perspective for the Austrian school system. Education, according to Fromm, should promote the moral and ethical foundations of society and prepare young people to become responsible members of society. Such education requires empathetic teachers as well as structures that facilitate active participation of students in the learning process. Additionally, an educational system can significantly contribute to establishing equal opportunities and strengthening resilient behavior to reduce mental illnesses in adolescence. This paper highlights that holistic education can only be fostered when educational policy decisions are centered around the individual, rather than solely relying on international rankings. While the promotion of autonomous learning processes is embedded in educational goals, the actual framework conditions sometimes contradict this intention. These discrepancies will be illustrated in this paper.