

Preprint

Der Beitrag erscheint unter dem Titel: Menschlichkeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. F. Tillack, N.; Raufelder, D. ; Fetzer, J. (Hrsg.), Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Immenhausen: Prolog-Verlag.

<http://damberger.org/>

Thomas Damberger

Menschlichkeit evozieren. Zur humanen Dimension im Lehrer-Schüler-Verhältnis¹

1. Umwälzung und Aufklärung

Schule hat ausgesprochen viel mit Aufklärung zu tun. In erster Linie ist damit weder die sexuelle Aufklärung im Biologieunterricht, noch das Vermitteln der aufklärerischen Ideen im Fach Geschichte gemeint. Vielmehr ist Aufklärung in einem ursprünglichen, seinem Begriff gemäßen Sinne zu verstehen. Dinge, die der Schülerin bisher unklar, häufig sogar ganz und gar verborgen waren, werden hervorgeholt, im Unterricht thematisiert und damit zum Gegenstand der Betrachtung. Wenn das geschieht, findet ein Verhältnis zum Gegenstand statt, und ein Verhältnis setzt notwendigerweise Distanz voraus.

Aus der Distanz heraus können Selbstverständlichkeiten aufgelöst werden; plötzlich tritt das Unklare, Unverstandene hervor und erscheint als fragwürdig. Fragen aufzuwerfen, ihnen nachzugehen und nach möglichen Antworten zu suchen, kann durchaus als Aufklärung verstanden werden. Aufklärung ist damit einerseits ein Erschüttern. Das Selbstverständliche, Unbefragte wird plötzlich fragwürdig. Aufklärung ist darüber hinaus eine Enttäuschung, denn das Befragen einer Selbstverständlichkeit macht deutlich, dass sich von selbst kaum etwas versteht. Das Selbstverständliche hat sich also als eine Täuschung entpuppt, was aber erst aus der Enttäuschung heraus ersichtlich werden kann. Auf der anderen Seite ist Aufklärung ein Mittel, ja vielleicht sogar das Mittel zur Befreiung. Am deutlichsten wird das, wenn wir uns die Epoche der Aufklärung vergegenwärtigen, eine Epoche, die mit gewaltigen produktionstechnischen, ökonomischen, politischen und geistig-kulturellen Umwälzungen verbunden ist (vgl. Sesink 2001, 71ff.).

Auf produktionstechnischer Ebene gab es spätestens mit Beginn der Industrialisierung im ausgehenden 18. Jahrhundert eine Verschiebung von der ländlichen Agrarwirtschaft hin zur Arbeit in Manufakturen und Fabriken in den Städten. Das bedeutet nicht nur, dass sich der Arbeitsplatz geändert hat, sondern die Arbeit selbst wurde ein Stück weit freier. Während der Bauer auf dem Land an die Jahreszeiten, die Witterung und den Tag-Nacht-Rhythmus gebunden war, ist der Arbeiter in der Stadt von alledem weitgehend unabhängig. Auch der Produktionsgegenstand ist zumindest teilweise von der Natur entbunden. Das Material, mit dem in Manufakturen und Fabriken gearbeitet wird, ist teils künstlich hergestellt. Heute, über 200 Jahre später, sind wir in der Lage, sogar das Material, aus denen wir Menschen bestehen (Fleisch, Haut, Organe), künstlich zu erzeugen.

Mit den produktionstechnischen Veränderungen geht die ökonomische Umwälzung notwendig einher. Die Auflösung feudaler Strukturen und das Ende der Leibeigenschaft ermöglichte es den Bauern, „ihre“ Scholle zu verlassen, um in die Städte abzuwandern. Mit der ne-

¹ Erschienen in Schulpädagogik-heute, Prolog-Verlag, Heft 09/2014 (URL: http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_9/Sh9_01_Basis_03_Damberger.pdf/download)

gativen Freiheit von der Leibeigenschaft – die allerdings auch ein Frei-sein von Sicherheit bedeutet - geht die positive Freiheit einher, die eigene Arbeitskraft auf dem Markt anbieten zu können (und auch zu müssen).

Eng verknüpft mit den produktionstechnischen Veränderungen ist eine politische Umwälzung, die man als Beginn der bürgerlichen Gesellschaft bezeichnen kann (vgl. Sesink 2001, 74). Gemeint ist damit, dass jeder Mensch von Geburt an frei sein soll und in seinem Wert weder besser, noch schlechter als irgend ein anderer ist, ganz gleich ob er als Kind eines Fürsten oder eines Tagelöhners geboren wird. Die ökonomische Umwälzung, die ja nichts anderes als die Etablierung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung ist, setzt allerdings voraus, dass der Mensch seinen Wert selbst schaffen muss. Dieser Wert bemisst sich an der Nachfrage seiner Arbeitskraft. Ein solches Wertverständnis ist nun aber keineswegs zwingend, der Kapitalismus ist also keine Notwendigkeit und auch kein Naturgesetz, sondern das Ergebnis menschlicher Macht.

Hier kommt die vierte Umwälzung ins Spiel, die eine geistig-kulturelle ist und als Beginn der Moderne bezeichnet werden darf. Der Mensch soll Subjekt seiner selbst sein; er allein gilt als das Zugrundeliegende dessen, was er schafft. Er kann sich – gemäß dieser geistig-kulturellen Wende – zur produktiven Arbeitskraft machen, sich selbst zum Ding, zum Humankapital herabsetzen, sich zum Herr über seine innere und äußere Natur erheben.

Wenn wir uns die Epoche der Aufklärung anschauen, haben wir es also in ganz vielfältiger Weise mit Befreiung zu tun. Hegel hat den Zusammenhang von Aufklärung und Befreiung anhand des dialektischen Verhältnisses von Herr und Knecht sehr eindrucksvoll herausgearbeitet. Nicht nur der Knecht ist vom Herrn abhängig, sondern auch der Herr von seinem Knecht, denn seine Herrschaft wäre sofort beendet, wenn der Knecht sich weigern würde, Knecht zu sein. Im Extremfall kann die Weigerung des Knechts zur Folge haben, dass der Herr seinen (nun ehemaligen) Knecht tötet. Hegel erinnert deshalb nicht umsonst daran, dass der Kampf um Anerkennung als Mensch ein Kampf um Leben und Tod ist. Wenn alles gut geht, erkennen sich beide als sich gegenseitig anerkennend an (vgl. Hegel [1807] 1970, 147). Dann haben wir es nicht mehr mit einem Herrn und einem Knecht zu tun, sondern mit zwei Menschen, die sich ihrer selbst als Menschen und damit ihrer eigenen Freiheit und der des anderen bewusst sind. Damit es aber überhaupt zu einem Kampf um Anerkennung kommen kann, muss der Knecht sich seiner Situation und damit auch seiner Macht bewusst werden – schließlich war es für ihn immer selbstverständlich, Knecht zu sein. Das kann gewissermaßen spontan aus dem Knecht heraus geschehen. Es kann also sein, dass der Knecht aus einem Zweifel heraus beginnt, über seine Situation nachzudenken um dort Klarheit zu gewinnen, wo zuvor Unklarheit herrschte. Es kann aber auch sein, dass die Aufklärung von außen stattfindet, dass sich also jemand dem Knecht zuwendet und ihn über das gar nicht Selbstverständliche seiner Situation aufklärt. Ganz gleich, was nun die Aufklärung bewirkt, ihr Ziel ist immer (auch) die Befreiung von Abhängigkeiten ab. Erst wenn scheinbar natürliche Abhängigkeiten als nicht notwendig verstanden werden, können sie bewältigt werden.

2. Schule und Herrschaft

Nun ist es kein Zufall, dass das 18. Jahrhundert als das Pädagogische Jahrhundert gilt, dass sich also in dieser Zeit – mitten in der Zeit der Aufklärung – die Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert hat. Erziehung und Bildung richten sich beide gegen scheinbar natürliche Abhängigkeiten. Die Rohheit der menschlichen Natur soll durch die Herrschaft der Vernunft gebändigt wird. Aber nicht nur die menschliche Natur, sondern die Natur überhaupt soll zum Gegenstand menschlicher Bearbeitung avancieren. Damit das möglich werden kann, damit der Mensch in der Lage ist, der Natur seinen Willen aufzudrü-

cken, muss er in Distanz zur Natur treten, diese zu verstehen lernen um sie im nächsten Schritt entsprechend seiner Vorstellungen umformen zu können. An dieser Stelle setzt die Schule an. Schule ist ein Ort, an dem eine Abstraktion von ursprünglichen Lebenszusammenhängen stattfindet. Der Sohn eines Bauers, der es gewohnt war, tagtäglich auf dem Feld zu arbeiten, wird sich in der Schule in einer völlig anderen Weise mit seiner Arbeit befassen. Im Unterricht werden Natur und natürliche Zusammenhänge, die im Alltag ganz selbstverständlich sind, in anderer, entfremdeter Weise thematisiert. Der sinnliche Charakter der Arbeit wird aufgehoben, Arbeit als Unterrichtsgegenstand wird entsinnlicht. Auf diese Weise werden Natur und Arbeit anders verstanden und eben dieses andere Verstehen ermöglicht wiederum einen anderen, vielleicht effizienteren Umgang mit Arbeit und deren Gegenstand. Auf den Punkt gebracht: Die mit der Schule einhergehende Entfremdung und Entsinnlichung führt zu einer Ausweitung der Herrschaft des Subjekts über die Natur.

Mit der fortschreitenden Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht wurde die Schule zur obligatorischen Massenbildungsanstalt. Als solche ist sie jedoch – wie Heinz-Joachim Heydorn Anfang der 1970er Jahre völlig richtig bemerkt – zugleich Ausdruck der vorherrschenden Klassenverhältnisse (vgl. Heydorn [1973] 2004, 152). Die unterschiedlichen Schulformen repräsentieren und fördern gewissermaßen verschiedene Arten von Bildung. Während in den Gymnasien eine formale Bildung mit einem hohen Abstraktionsgrad, also einem hohen Maß an Entsinnlichung vorherrscht, ist die Bildung in den Volksschulen eher eine materielle, wenig entsinnlichte. Übertragen auf die heutige Zeit könnte man das so formulieren: Die Bildung in den Haupt- und Realschulen soll darauf abzielen, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit dem auseinandersetzen, was sie benötigen, um eine Arbeit zu bekommen und innerhalb des gegebenen Systems möglichst gut zu funktionieren. Die Gymnasiasten hingegen sollen sich zusätzlich verstärkt mit gesellschaftlichen Zusammenhängen, also mit der Metaebene befassen, um diese verstehen und gestalten zu können. Nun bestreitet Heydorn keineswegs, dass auch in den Volksschulen eine Trennung zwischen praktischer und theoretischer Arbeit stattfindet, dass also die Bildung in den Massenbildungsanstalten durchaus auch von Gegenständen und Gegebenheiten abstrahiert und die Metaebene in den Blick nimmt. Allerdings bemängelt er den geringen Grad der Abstraktion. Infolge dessen leidet die Bewusstseinsbildung:

„Mit der Entfremdung vom Arbeitsprozeß gewinnt die Bewußtseinsbildung ein besonderes Gewicht, als abgesicherte Verfügung; sie behält in der Volksschule die Form des Glaubens, um mit Hegel zu reden, da der Abstraktionsgrad zu niedrig ist, um eine eigene Potenz zu gewinnen.“ (ebd., 152).

Der Knecht, der die Zusammenhänge, die zu seinem Knecht-Sein (und zum Herr-Sein des Herrn) führten, nur halb versteht, sich jedoch nicht bewusst ist, dass er hier etwas lediglich halb verstanden hat, lebt mit einem falschen Bewusstsein. Das mangelnde Durchdringen der Situation, in der sich der Mensch befindet, macht es schwer, diese nach seinem Willen zu gestalten. Das erinnert nun doch sehr stark an Adorno, der in seine Theorie der Halbbildung betont:

„Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben, selbst wenn sie an sich den Aberglauben kritisieren“ (Adorno [1959] 2012, 197).

Insofern ist Heydorn zuzustimmen, wenn er darauf verweist, dass es gerade der geringe Grad an Abstraktion in den Massenbildungsanstalten ist, der den Schein einer autonomen Pädagogik erzeugt (vgl. Heydorn [1973] 2004, 152). Eine Pädagogik, die nicht aufklärt, die

also nicht zur Bewusstseinsbildung befähigt, die im Gegenteil mitwirkt, ein falsches Bewusstsein zu zementieren, ist keine Pädagogik.

Wenn wir die o.a. Umwälzungen bedenken, die sich mit der Epoche der Aufklärung etabliert haben und mitprägend für die Entwicklung der Pädagogik als eigenständige Disziplin waren, können wir die Schule durchaus als ein notwendiges Unterwerfungsinstrument verstehen. Der Ausdruck „notwendig“ ist hier in einem zweifachen Sinn gemeint. Einerseits führt der Schulzwang dazu, dass sich jedes Kind, ob es will oder nicht, in der Schule einzufinden hat. Es muss den Unterricht regelmäßig besuchen und sich mit dem auseinandersetzen, was ihm von den Lehrkräften präsentiert wird. Andererseits erhält das Kind gerade durch diese Unterwerfung einen Wert, den es zuvor noch nicht hatte (vgl. ebd., 153). Es handelt sich dabei um den Wert als Arbeitskraft. Seine Marktchancen erhöhen sich mit dem Schulbesuch und zugleich die Möglichkeiten, sich selbst innerhalb der Gesellschaft zu verwirklichen. Die Not der (ökonomischen) Wertlosigkeit wird daher durch den erfolgreichen Schulbesuch gewendet. Hinzu kommt – zumindest prinzipiell – noch ein drittes Moment, das Gernot Koneffke in seinem 1969 erschienenen Aufsatz *Integration und Subversion* ganz ausgezeichnet herausgearbeitet hat. Schule hat einerseits die Aufgabe, Menschen in die Gesellschaft und damit auch in das vorherrschende ökonomische System zu integrieren. Eine solche durch Schule induzierte Integration ist nur durch Abstraktion, also durch Entfremdung und Entsinnlichung möglich. Der Abstraktionsvorgang ist bereits eine erste Form der Kritik, der entfremdete Gegenstand wird aus dem Kontext genommen, getrennt von dem ursprünglich Zugehörigen und dient nun als Gegenstand der Betrachtung. Schule übt und fördert daher, selbst wenn sie sich als systemstärkend und systemerhaltend gibt, immerzu Kritik, sie kann gar nicht anders. Genau darin liegt die Chance, das Bestehende zu überwinden:

„Gerade Integration, mithin Anpassung nachwachsender Generationen an ein gesellschaftlich Vorgegebenes, das nur dem interessierten Gedanken sich erschließt, treibt, indem sie Bestehendes kritisieren lehren muß, auch über bürgerlich Bestehendes hinaus“ (Koneffke 1969, 391).

Man könnte nun versucht sein, folgendes anzunehmen: Wenn der integrative Charakter der Schule zugleich immer auch Subversion ermöglicht, wenn also die Dinge, mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht konfrontiert werden, dekontextualisiert wurden, um sie als Gegenstände neu betrachten und befragen zu können, ist es im Grunde gleich, mit welcher Schulform wir es zu tun haben. Kritik geschieht schließlich überall. Und ja, tatsächlich findet Kritik und die Möglichkeit zur Bewusstseinsbildung und Überwindung des Bestehenden in jeder Schulform statt, aber das alleine reicht nicht zur Bewusstseinsbildung aus. Um was aber geht es, wenn von Bewusstseinsbildung die Rede ist? Etwa um ein Bewusstsein, das – um auf Heydorn zu rekurrieren – hinreichend potent ist? Aber potent für was? Um das Bestehende zu verändern bzw. zu verbessern? Nehmen wir einmal an, die Veränderung im Sinne einer Verbesserung der Welt ist das Ziel, so stellt sich Frage, an was sich diese Verbesserung orientiert. Zumindest kurzfristig mag es für die Wirtschaft besser sein, wenn die Schulzeit sich insgesamt reduziert. Im Zusammenhang mit G8 findet das aktuell statt. Die Einführung der Bachelor-Studiengänge führen ebenfalls dazu, dass in kürzerer Zeit ein berufsqualifizierender akademischer Grad erworben werden kann. Solche Umstellungen führen notwendigerweise dazu, dass die Inhalte, die in der Schul- und Hochschulzeit vermittelt werden, auf das Wesentliche reduziert werden. Und wenn es nicht die Inhalte sind, die reduziert werden, dann doch zumindest die zur Verfügung stehende Zeit, sich mit diesen Inhalten zu befassen. Was aber ist das Wesentliche? Diese Frage führt uns zum Kern dessen, um was es in der schulischen Bildung gehen soll (und vielleicht kaum mehr geht): Das Wesentliche ist für den Menschen das Menschsein und das, was ihn eigentlich zum Menschen macht. Wenn diese Frage nicht verfolgt wird, wenn sie vielleicht sogar kaum mehr gestellt oder gar

als philosophische Spielerei abgetan wird, erweist es sich als problematisch, Schule weiterhin als Bildungseinrichtung zu bezeichnen. Denn Bildung ist Menschenbildung, und Menschenbildung kann nur stattfinden, wenn die Frage nach dem Menschsein gestellt wird. Nur über eine solche Menschenbildung kann der Mensch zum Bewusstsein seiner selbst gelangen. Wird das nicht erreicht, ist Bildung gescheitert.

3. Bildung zur Menschlichkeit

Es war Humboldt, der 1793 in seinem kurzen, aber gehaltvollen Aufsatz *Theorie der Bildung des Menschen* herausgearbeitet hat, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit der Welt nicht nur die Gegen- bzw. Widerständigkeit der Welt, ihre Anforderungen und auch ihre Zumutungen erfährt, sondern zugleich reflexiv das ins Bewusstsein einholt, was ihn selbst als Mensch auszeichnet (vgl. Humboldt [1793] 2012, 94). Auf eine einfache Formel gebracht: Der Mensch erfährt sich an und in der Auseinandersetzung mit den Dingen. Ein so zustande kommendes Selbstbewusstsein ist die notwendige Voraussetzung für jegliches Entwerfen seiner Selbst in die Welt, also für jegliche Form der Selbstbestimmung.

In der Schule werden Schülerinnen und Schüler im Grunde permanent zur gedanklichen Konfrontation mit entsprechend aufbereiteten Inhalten (also Gegenständen der Welt) genötigt. Eine derartige Beschäftigung mit Neuem kann zu einer Erweiterung des Horizonts führen. Die geistige Welt der Schüler kann sich vergrößern und damit vergrößert sich – zumindest prinzipiell – auch die Möglichkeit, sich selbst in Erfahrung zu bringen. Mit der Erweiterung des Horizonts werden zugleich Dinge sichtbar, die den Menschen bestimmen. Die Auseinandersetzung mit deren bestimmenden Charakter macht diesen im Idealfall verständlich oder entlarvt ihn als unzulässig. Es scheint also durch die Horizonterweiterung in der Schule die Möglichkeit zur Reduktion von Heteronomie auf. Insofern ist Schule mit Blick auf die menschliche Selbstbestimmung eine gute, weil förderliche Institution.

Unglücklicherweise findet die Erweiterung des geistigen Horizonts in der Schule unter Zwang statt. Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den jeweiligen Unterrichtsgegenständen nicht unbedingt aus eigenem Interesse heraus auseinander, sondern weil sie dazu genötigt werden. Diesem Zwang müssen sie sich fügen, wenn sie die Schulzeit einigermaßen „stressfrei“ durchstehen wollen. Sie werden genötigt, den Unterrichtsstoff aufzunehmen und im Rahmen von Prüfungen möglichst richtig wiederzugeben. Gelingt ihnen das nicht, drohen schlechte Noten und damit die ökonomische Minderwertigkeit auf dem freien Arbeitsmarkt. Das ist mit Blick auf den Bildungsgedanken ein ernsthaftes Problem, denn diese Form des Zwangs verhindert Bildung. Bildung kann, wie Ballauff und Schaller mit Blick auf Humboldt anmerken, nicht durch Zwangskonfrontation hergestellt werden, auch ist es unmöglich, das jedem Menschen innewohnende Bildungsbestreben mit Gewalt zu evozieren (vgl. Ballauff; Schaller 1970, 509). Vielmehr gilt:

„Der Mensch unterwirft sich nicht sachlichen Notwendigkeiten, opfert sich nicht auf für etwas seiner Persönlichkeit Fremdes, sondern steht zu sich selbst und ist sein eigenes Gesetz.“ (Menze 1965, 137).

Wird aber der Mensch dennoch zu einer Unterwerfung genötigt, dann geschieht das nicht in seinem Menschsein, sondern er tritt vielmehr in Distanz zu jenem, dem er sich zu unterwerfen scheint. Deutlich wird diese Distanz im Lehrer-Schüler-Verhältnis, auf das ich später näher eingehen werden. Beim In-Distanz-treten handelt es sich im Grunde genommen noch um die bessere Alternative. Sesink führt eine andere, weitaus gefährlichere ins Feld:

„Statt in dem, was er tut, in seinen Vergegenständlichungen, sich selbst wiederzufinden, muß ein Schüler in sich selbst immer nach dem suchen, was den äußeren Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule genügt. Statt sich zu entäußern, muß er die Institution verinnerlichen. Dies nicht zu können, erhält unter der Voraussetzung,

daß der *Selbstwert* von schulischer *Leistungsfähigkeit* abhängt, die Bedeutung existentieller Bedrohung“ (Sesink 1990, 136; Hervorh. im Original).

Das ist höchst problematisch, denn damit würde die Bildungseinrichtung Schule nicht nur Bildung verhindern, sondern darüber hinaus die Selbstentfremdung im Schüler und damit die Konstitution eines falschen Bewusstseins fördern. Mit falschem Bewusstsein ist ein Bewusstsein gemeint, dass sich seiner selbst nie bewusst wird sondern das ihm Äußerliche, Fremde inklusive der damit einhergehenden Ansprüche internalisiert und lediglich wähnt, es handele sich dabei um das Selbst des Selbstbewusstseins.

4. Psyche der Macht

Einen ganz ähnlichen Gedanken führt Judith Butler in ihrem 1997 in deutscher Übersetzung erschienenem Buch *Psyche der Macht* an. Sie befasst sich darin mit einer besonderen Qualität, die mit der Subjektwerdung einhergeht. Subjektivation versteht sie dabei im Sinne des Foucaultschen *assujettissement*, demnach es sich bei der Subjektivation um einen Prozess handelt, der sowohl das Unterworfenwerden durch Macht als auch den Prozess der Subjektwerdung meint (vgl. Butler 1997, 8). Das bedeutet, das Subjekt wird durch die es bestimmende Macht konstituiert, aber nur dann, wenn es sich dieser Macht auch tatsächlich unterwirft. Würde sich beispielsweise ein kleines Kind weigern, sich der Macht zu fügen, so könnte es schlichtweg nicht existieren. Es ist also existenziell abhängig von der Macht; begehrt es zu sein, so muss es sich unterwerfen. Das menschliche Sein, die Subjektwerdung, geht daher zwingend mit der Unterordnung einher. Bei alledem weiß das Kind nicht, woran es sich im Zuge der Unterwerfung bindet. Frei nach dem Motto: „Friss oder stirb“ beginnt das Kind, das Unbekannte zu fressen, weil das Fressen seine einzige Chance ist, nicht zu sterben.

Um Sein zu können, braucht der Mensch nicht nur Nahrung, sondern die Anerkennung seiner Existenz. Hier zeigt sich eine weitere Nötigung:

„Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst“ (ebd., 25).

Weil der Mensch in seiner Subjektwerdung auf die Macht angewiesen ist, die ihn existieren lässt und anerkennt, erweist er sich zugleich als ausgesprochen verletzlich. Er ist absolut auf die Macht angewiesen, aber er könnte nicht sein, wenn er diese totale Abhängigkeit völlig durchdringen würde. Also verleugnet er die Bedingungen seines Subjektseins (vgl. ebd., 13). Dieses Verleugnen führt dazu, dass das Subjekt die Macht, die für sein Sein konstitutiv war, immerzu wiederholt. Es wird selbst zum Subjekt der Macht, ohne sich dessen im Klaren zu sein. Das ist es, was stattfindet, wenn die Institution Schule verinnerlicht wird. Wird der Schüler nur sein-gelassen und anerkannt, wenn er sich der von dieser Institution ausgehenden Macht unterwirft, weil er nur so der Selektion standhalten kann, nur so eine wirkliche Chance hat, an Arbeit und damit verbunden an die materiellen Ressourcen zu gelangen, um von sozialen Kontakten mit anderen Menschen nicht ausgeschlossen zu werden, dann erscheint die Verinnerlichung der Macht und die Verleugnung seiner Unterwerfung als seine einzige Möglichkeit.

Jürgen Oelkers stellt in seinem 2004 erschienenen Aufsatz *Ziele der öffentlichen Bildung und der Entwicklung der Institution Schule* fest:

„Das deutsche Bildungssystem verfolgt keine wirklichen Ziele, sondern verteilt Berechtigungen. Ob Ziele etwa im Leistungsbereich erreicht werden oder nicht, spielt keine Rolle; was erreicht werden muss, sind Selektionen, die ganz unterschiedliche Niveaus

und Kompetenzen voraussetzen. [...] Die pädagogische Rhetorik verhilft zu allgemeinen Legitimationen, die aber eher mit dem Glauben an Wunschprosa zu tun haben, als dass sie zu echten Zielen führen würden. Die ‚Mündigkeit des Menschen‘ ist ebenso wenig ein echtes Ziel wie die ‚Entwicklung der Persönlichkeit‘, die ‚ganzheitliche Bildung‘ oder das ‚vernetztes Denken‘. Ziele wie diese unterstellen eine illusorische Universalität, nämlich gleichen Sinn und gleichen Nutzen für alle und überall. Aber Mündigkeit ist nur als Rechtsbegriff universell, [...] Bildung ist nicht die Erzeugung von Ganzheit, sondern von Differenz“ (Oelkers 2004, 35).

Die Rede von der Mündigkeit des Menschen ist, gemäß dem Zitat, „pädagogische Rhetorik“, die den Zweck verfolgt, die nicht wirklichen Ziele des deutschen Bildungssystems zu legitimieren. Wenn Mündigkeit als Ziel der schulischen Bildung behauptet wird, dann geht damit – so Oelkers - eine Illusion einher, die darin besteht, dass es so etwas wie eine universelle Mündigkeit gibt, die für alle zumindest prinzipiell erreichbar ist. Der Begriff „Illusion“ ist unglücklich gewählt und zeugt von einer geistigen Haltung, die sich am Gegebenen orientiert. Im Rückgriff auf die o.a. Überlegungen handelt es sich bei dieser Haltung um ein gelungenes Beispiel der Psyche der Macht. Eine an der Bildungsidee orientierte Pädagogik, eine Pädagogik, die auf die Befreiung des Menschen (und zwar jedes Menschen) zum Menschsein abzielt und nicht eher ruht, bis sie dieses Ziel tatsächlich erreicht hat, fasst die Mündigkeit als Idee. Man kann diese Idee als regulative Idee bezeichnen – und wäre damit nahe bei Kant, man kann sie auch Utopie nennen. Fakt ist, dass beide Bezeichnungen das Streben nach Mündigkeit für jeden einzelnen Menschen nicht aufgeben, sondern im Gegenteil für dieses Ziel kämpfen. Und so paradox das klingen mag: Die Psyche der Macht weist uns den Weg. Schauen wir uns dazu die Macht genauer an.

5. Zur Nicht-Identität

Wie schon erwähnt, handelt es sich bei der Subjektivation um den Prozess der Subjektwerdung durch die Macht bei gleichzeitiger Unterworfenheit. Wenn wir uns aber fragen, worin denn nun genau der Ursprung der Macht liegt, haben wir ein Problem. Dem kleinen Kind erscheint die Macht durch die Eltern verkörpert, die Nahrung, Liebe und Zuneigung geben, aber eben auch versagen können. Beim Schüler geschieht das durch die Lehrerin, die Anerkennung geben, aber auch verweigern kann. Aber dieser Schein trügt und wird sich gerade beim Schüler nicht lange aufrechterhalten. Die Macht mag zwar durch die Lehrerin verkörpert werden, sie tritt also als ausführendes Organ, als Exekutive der Macht auf, aber sie ist nicht *nur* Macht oder anders formuliert: die Macht ist ihr vorgängig. Einige Jahre vor Butlers Veröffentlichung schreibt Werner Sesink:

„Aber ebenso kann jedem Schüler deutlich werden, daß er nicht für diesen Lehrer persönlich lernt, sondern aus Verpflichtung gegenüber einer *anonymen Instanz*, der auch der Lehrer in Ausübung seines Berufs bloß dient. Weitaus stärker, als in der Familie möglich, wird in der Schule eine Entpersonalisierung und Anonymisierung der menschlichen Beziehungen erfahrbar. Was erfahren wird an Zugeständnissen und Versagungen, an Forderungen und Verboten usw., ist nicht mehr zurückführbar auf den Willen und die Macht bestimmter Personen, sondern kommt in einer Weise ‚von oben‘, die es nicht mehr ermöglicht, die da oben‘ namhaft zu machen.“ (Sesink 1990, 140; Hervorh. im Original).

Genau diese Sichtweise, dieses Verständnis einer anonymen Macht, ist das Problem. Als solches diffundiert die Macht in die Subjekte und entzieht sich, sobald wir die Subjekte für ihre Machtausübung zur Rechenschaft ziehen wollen. Denn wir können die Macht – so scheint es - nicht greifen, und die Subjekte (also: die Träger) der Macht erscheinen lediglich als deren Surrogate. Das erinnert sehr an den KZ-Aufseher, der sich seiner nachträglichen Verur-

teilung entziehen will, indem er darauf verweist, er habe doch nur Befehle befolgt. Genau das ist das Problem, aber zugleich auch dessen Lösung. Friedrich Voßkühler verweist in seiner 2012 erschienenen Bildungsanalyse *Etwas fehlt! Bildung zwischen persönlicher Sinnsuche und sozialer Emanzipation* darauf, dass die Subjektivierung durch Macht Selbsterzeugung ist (vgl. Voßkühler 2012, 40) und entfaltet, indem er der Selbsterzeugung nachgeht, folgende Überlegung: Die Macht kann nur wirken, wenn sie von Subjekten ergriffen wird, wenn also Menschen sich zu Subjekten der Macht machen. Damit negiert Voßkühler keineswegs Butlers Subjektivationsprozess, der ja gerade die (lebens-)notwendige Unterwerfung unter die Macht als notwendige Bedingung versteht, damit das Subjekt überhaupt sein und werden kann. Voßkühler arbeitet vielmehr heraus, dass daraus nicht zwingend folgen muss, dass der Mensch die Macht durch sich selbst immerzu und immer wieder repetieren muss. Im Gegenteil kann die Macht nur wirken, wenn es etwas im Menschen gibt, das die Macht ergreift. Dieses Etwas ist für Voßkühler der Wille. Der Wille will die Macht. Dabei ist das Wollen des Willens aber keinesfalls mit der Macht identisch, denn das würde bedeuten, dass der Mensch nichts anderes wollen kann. Wenn das der Fall wäre, hätten wir es beim Menschen mit einem unfreien Wesen zu tun, und das wäre das Ende der Pädagogik. Das Wollen des Willens ist daher das mit der Macht Nicht-Identische. Genau in dieser Nicht-Identität liegt die große Chance des Menschen, denn er kann

„etwas Ungeheures wollen bzw. wählen, nämlich die Maxime: Lieber will ich den Tod erleiden, als in Unterordnung weiterleben! Eine Maxime, die auch so formuliert werden kann: Ich will lieber frei wollen als meine Unterordnung! Diese Maxime bedeutet – in existenzialistischer Terminologie gesprochen – die Entscheidung für das eigene ‚Sein‘.“ (ebd.).

Auf den Punkt gebracht: Der Mensch kann anders wählen, er kann sich für sich und damit gegen die Macht entscheiden. Damit er das kann, muss er zu einem Bewusstsein seiner Selbst gelangen, und genau hier setzt Bildung an. Bildung hat, wenn es ihr tatsächlich um den Menschen geht, die Aufgaben, den Menschen zu befähigen, sich selbst wählen zu können. Bildung muss daher den Menschen in die Lage versetzen, sich gegen das zu stellen, was ihn selbst konstituiert hat und dessen Teil er geworden ist. Da er aber nicht ganz und gar Macht ist, sondern sein Sein als Subjekt der Macht ergriffen hat, setzt genau an dieser Stelle der Aufklärungscharakter der Bildung an. Es ist eben keine Notwendigkeit, dass der Mensch Subjekt der Macht sein muss, ebenso wenig wie das Knecht-Sein des Knechts eine Notwendigkeit darstellt. Der Knecht hat sein Knecht-Sein zuletzt frei gewählt und damit hat er immer auch die Möglichkeit, sich anders zu wählen. Und ebenso hat jeder Mensch die Möglichkeit, sich selbst wählen zu können, was nicht ausschließt, dass die Konsequenz für eine solche Wahl existenzbedrohend sein kann.

6. Der fürsorgliche Lehrer

Die Befreiung zum Menschsein kann in der Schule im Grunde nur durch den Lehrer stattfinden. Er ist der Pädagoge, der seine Schülerinnen und Schüler nach allen Regeln der Kunst aufklären, erschüttern, bestärken und ermutigen muss. Er steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, sie einerseits zur Freiheit für sich selbst zu führen und ihnen andererseits jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich selbst in der gegebenen Gesellschaft zum Ausdruck bringen zu können. Gleichzeitig steht er bei alledem im Dienste der Gesellschaft, die ihn beauftragt, für ihre gelingende Reproduktion und damit auch für ihr gelingendes Funktionieren Sorge zu tragen. Das Zu-sich-selbst-Befähigen kann nur innerhalb einer spezifischen Lehrer-Schüler-Beziehung stattfinden, auf die ich im Folgenden näher eingehen werden. Meine These, soviel sei vorweg verraten, lautet: Der Lehrer muss eine besondere Form der *Fürsorge* gegenüber seinen Schülern aufbringen, die inner-

halb einer Beziehung geschehen kann, welche durch vier konstitutive Momente geprägt ist: Liebe, Vertrauen, Geduld und Güte.

Wenn hier von Fürsorge die Rede ist, dann ist damit ein Begriff gemeint, der im Heideggerischen Sinne verstanden werden sollte. Der Philosoph Martin Heidegger verwendet für den Menschen die Bezeichnung Dasein, und zwar in Abgrenzung vom Vorhandensein. Ein Gegenstand ist vorhanden. Was einen vorhandenen Gegenstand von einem Menschen – also vom Dasein – unterscheidet, ist die Tatsache, dass der Gegenstand keine Wahlmöglichkeit hat. Die Tasse kann sich nicht dafür entscheiden, keine Tasse mehr zu sein. Sie kann sich also weder für, noch gegen ihr Sein entscheiden. Anders beim Dasein: das Dasein hat die Möglichkeit, es selbst oder nicht es selbst zu sein. In Anlehnung an Voßkühler wurde das weiter oben angesprochen. Das Wollen des Willen, so wurde bereits angedacht, ist nicht mit der Macht identisch, so dass der Wille etwas anders als die Macht wollen kann. Ähnlich verhält es sich bei Heidegger. Das Selbstsein ist eine existenziale Möglichkeit des Daseins, die ergriffen werden kann, aber eben nicht ergriffen werden muss. Nun hat das Dasein immer den Charakter des Mithaften – dieser Aspekt ist für die Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend. Gemeint ist damit, dass der Mensch nicht alleine auf der Welt ist, sondern es immerzu mit anderen Menschen, die ebenfalls sie selbst sein können (aber nicht müssen) zu tun hat (vgl. Heidegger [1927] 2001, 118). Im Gegensatz zu einem bloßen Ding zeichnet es den Menschen aus, dass er immer etwas tut. Der junge Friedrich W. J. Schelling hat 1801 in seinen *Schriften zur Naturphilosophie* in einem ähnlichen Zusammenhang vom Ich als *unendliche Tätigkeit* gesprochen (vgl. Schelling [1801] 1992, 380). Kurzum: Der Mensch ist in Sorge. Die Sorge kann sich auf einen Gegenstand richten, in diesem Fall *besorgt* der Mensch etwas. Sie kann aber genau so gut auf einen anderen Menschen abzielen, dann handelt es sich um Fürsorge.

Nun können wir mit Heidegger zwei Modi der Fürsorge benennen: den *einspringend-beherrschenden* und die *vorspringend-befreienden* Modus. Im Falle der einspringend-beherrschenden Fürsorge haben wir es – bezogen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung – mit einem Lehrer zu tun, den wir uns als sehr engagiert vorstellen müssen und der dazu neigt, seinem Schüler außerordentlich behilflich zu sein, ja, sogar die Probleme für seinen Schüler zu lösen. Dabei treten in zweifacher Hinsicht Schwierigkeiten auf. Zum einen steht der Lehrer in der Gefahr, sich selbst zu vernachlässigen. Kurt Singer formuliert das in seinem Aufsatz *Schule kann Lehrer krank machen* so:

„Sie [die Lehrer; T.D.] verleugnen oder ignorieren ihre eigenen Bedürfnisse und opfern zu viel von ihrem Selbst für die Kinder und Jugendlichen. Sie geraten dann in eine versteckte oder offene Vorwurfshaltung den Schülern gegenüber. Nur wenn ich um mich selbst besorgt bin, kann ich auch um andere besorgt sein.“ (Singer 1998, 278f.).

Die vernachlässigte Selbstsorge kann dazu führen, dass der Andere (in diesem Fall der Schüler) für die Stabilität der eigenen Lebensdeutung instrumentalisiert wird (vgl. Damberger 2012, 80). Gemeint ist damit, dass ein derart engagierter Lehrer sich kaum oder gar nicht mit sich selbst befasst und mit seiner Rolle im System (nicht nur im System Schule, sondern auch im Gesellschaftssystem überhaupt) befasst und eben damit in der Gefahr steht, selbst zum Subjekt einer Macht zu werden, die ihn von sich selbst fernhält. Damit ist, bei allem Engagement und bei aller Fürsorge, ein Befreien seiner Schüler zum Selbstbewusstsein nicht möglich. In anderer Hinsicht zeigt sich die mit der einspringend-beherrschenden Fürsorge einhergehende Schwierigkeit darin, dass die Schüler an der Sorge gehindert werden. Das Abnehmen des Besorgens und das Nicht-Ermöglichen der Fürsorge kann dazu führen, dass die Schüler das, was sie als Dasein können müssen – nämlich im Modus der Sorge sie selbst zu sein – nicht im hinreichenden Maße erlernen. Dadurch werden sie in Abhängigkeit gehalten. Der Modus der einspringend-beherrschenden Fürsorge ist daher per se unpäd-

gogisch, da er auf das Gegenteil der Befreiung zum Selbstsein bzw. Selbstbewusstsein abzielt.

Anders verhält sich im Falle der vorausspringend-befreienden Fürsorge. Gleichsam auf die Schule bezogen zielt sie darauf ab, dass der Lehrer dem Schüler in seinem existenziellen Selbstseinkönnen vorausspringt (vgl. Heidegger [1927] 2001, 122). Auf diesem Wege zeigt er zum einen eine „Offenheit für die Möglichkeit des Anderen“ (Damberger 2012, 80; im Original kursiv). Dabei handelt es sich nicht selten um Möglichkeiten, die der Schüler selbst zu erblicken nicht in der Lage ist, die der Schüler also nur reflexiv über den Lehrer einholen kann. Der Lehrer hat dabei zum anderen auch die Aufgabe, die Möglichkeiten des Schülers aufzuzeigen und darüber hinaus zum Ergreifen-können dieser Möglichkeiten zu befähigen. Im Grunde stellt der Lehrer dabei jene Welt dar, die in Humboldts bildungstheoretischen Überlegungen dafür sorgt, dass die eigene Kraft, jenes eigene Selbst, überhaupt erfahrbar werden kann. Allerdings ist der Lehrer nicht nur Welt. Als ein Dasein zeichnet er sich ja gerade durch die Möglichkeit seines Selbstseinkönnens aus. Gerade das ermöglicht es ihm, die Offenheit für die Möglichkeiten des Schülers aufzubringen, diese aufzuzeigen und zum Ergreifen derselben zu ermutigen und zu befähigen. Für diese Offenheit muss er sich aber nicht entscheiden. Genauso gut kann er sich verschließen und den Schüler so unterrichten bzw. zurichten, dass dieser in die vorhandene Gesellschaft passt. Er kann also das umsetzen, was mit Jürgen Oelkers weiter oben angeführt wurde: Fremdgesetze Ziele verfolgen, selektieren und letztlich nach fremden Maßstäben erfolgreich sein. Geht es ihm aber um den Menschen und tatsächlich um eine Bildung zur Menschlichkeit, reicht der affirmative Dienst nach Vorschrift nicht aus. Dann nämlich muss das geleistet werden, was wir mit Heidegger eine Befreiung zum Selbstsein nennen können, was ein Aufbegehren gegen die Macht um seiner selbst und um seiner Schüler willen und damit im Kern ein pädagogischer Akt im ethischen Sinne ist.

7. Der Beziehungsrahmen

Wie kann der Rahmen aussehen, innerhalb dessen eine Lehrer-Schüler-Beziehung möglich werden kann, die sich durch eine vorausspringend-befreiende Fürsorge auszeichnet? Otto Friedrich Bollnow arbeitet 1961 in seinem Aufsatz *Die pädagogische Atmosphäre* u. a. vier Momente heraus, auf die ich im Folgenden näher eingehen werden. Beim ersten Moment handelt es sich um die *erzieherische Liebe* (vgl. Bollnow 1961, 12f.). Bollnow leitet die erzieherische Liebe negativ her, indem er sie einerseits vom Eros abgrenzt. Die in diesem Sinne erotische Liebe ist notwendiger Weise ungerecht, weil es eine ausschließliche ist, d.h. sie richtet sich allein auf den geliebten Menschen. Platons Überlegungen bedenkend bezeichnet Werner Jaeger im zweiten Band seiner *Paidea* den geistigen Eros als „Streben nach Selbstverewigung“ in einem „Liebeswerk eigener Schöpfung“ (Jaeger 1944, 263). Der Mensch sucht sich ein Objekt, um sich darin auszudrücken. Er richtet es nicht zu, er formt es nicht, wie er ein Ding formt. Vielmehr gestaltet er es liebend, will es wachsen sehen, aber *ganz und gar in seinem Sinne*, denn was da wächst, ist gleich einem Teil von ihm:

„Wenn er eine schöne und edle, wohlgeartete Seele findet, so heißt er den ganzen Menschen willkommen und fließt über gegen ihn von Reden über Arete, und wie ein vortrefflicher Mann beschaffen sein und was er tun und treiben solle, und er versucht ihn zu erziehen [...]. Und in der Berührung und im Umgang mit ihm gebiert und zeugt er das, wovon er erfüllt war. Er gedenkt des anderen anwesend und abwesend und zieht das Geborene gemeinsam mit ihm auf. Ihre Gemeinschaft ist ein stärkeres Band als leibliche Kinder, und ihre Liebe ist dauerhafter als die der Ehegatten“ (ebd., 264).

Die außerordentliche Gefühlsbetontheit der erotischen Liebe disqualifiziert sie als konstituierendes Moment der pädagogischen Atmosphäre, steht sie doch der Sachlichkeit im Erzie-

ungsprozess entgegen. Zuletzt ist Liebe im Sinne des pädagogischen Eros dergestalt, dass sie zum geliebten Wesen aufschaut und dabei zugleich dessen Vollkommenheit will. Das wiederum ist das exakte Gegenteil der erbarmenden Liebe im Sinne der Caritas, gegen die sich Bollnow im diesem Zusammenhang ebenfalls ausspricht. Die Caritas sieht das Kind als schwach, elend und mitleiderregend an und hat damit letztlich ein Bild vom Kind, das diesem nicht entspricht (vgl. Bollnow 1961, 13). Die Form der erzieherischen Liebe, die Bollnow im Sinn hat und auch befürwortet, orientiert sich an Pestalozzis Auffassung einer gegenseitigen Liebe, die als Boden dient, auf dem der Mensch wachsen und zu sich selbst gelangen kann. Bollnow spricht damit eine schlichtweg menschliche Liebe an, die sowohl vom Erzieher als auch vom Zu-Erziehenden, vom Lehrer und vom Schüler ermöglicht und aufrecht erhalten werden muss.

Das zweite, für die pädagogische Atmosphäre konstitutive Moment heißt *Vertrauen*. Bollnow grenzt das Vertrauen von Zutrauen ab. Zutrauen bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit des Kindes. Der Lehrer traut dem Schüler zu, eine gute Note in der Klassenarbeit zu erreichen. Hingegen hat Vertrauen weniger die Leistungsfähigkeit, sondern vielmehr den sittlichen Charakter des Willens im Blick. Der Lehrer glaubt an die guten Eigenschaften seines Schülers, und indem er das tut, evoziert er sie zugleich. Es ist dabei nicht unbedingt so, dass der Lehrer dem Schüler etwas spiegelt, was tatsächlich vorhanden ist. Das Vertrauen zielt vielmehr auf etwas ab, das sich gerade durch sein Nicht-Vorhandensein auszeichnet. Anders formuliert: Der vertrauensvolle Blick des Lehrers auf seinen Schüler weist über das Vorhandene hinaus, er ist *transzendental* (vgl. Sesink 2002, 94f). Der Blick blickt dort hinein, wo nichts (vorhanden) ist, aber etwas sein könnte. Er blickt also in die Möglichkeiten des Schülers und lässt damit das Mögliche aufscheinen. Ein Lehrer, der seinen Schüler vertrauensvoll nach dessen Möglichkeiten in den Blick nimmt, ermöglicht es wiederum seinem Schüler, sich selbst (seine Möglichkeiten) im transzendentalen Blick des Lehrers zu erfahren. Der transzendente Blick des Lehrers ist damit nicht nur ein suchender, sondern in erster Linie ein (hervor-)rufender.

Vertrauen auf das Gute, das Menschliche im Schüler, kann enttäuscht werden und häufig wird es das auch. Das Aufzeigen und Hervorrufen der Möglichkeit zum Selbstsein muss nicht darin münden, dass dieses auch tatsächlich ergriffen wird. Wer die Freiheit seiner Schüler will, muss ihre Freiheit, sich selbst nicht zu wählen und vielleicht sogar sich selbst beständig zum Ding zu machen, aushalten. Hinzu kommt, dass Vertrauen nicht herstellbar ist, sondern lediglich zugelassen werden kann. Diese Ohnmacht gegenüber dem Vertrauen führt den Lehrer an die eigene, innere Grenze seiner Macht:

„Es ist auch das Schwierige dieses Vertrauens, daß es sich nicht durch bloßen Vorsatz herbeizwingen läßt, sondern sich nur bei demjenigen einstellt, der selber in jeder einzelnen Zuwendung seines Vertrauens sich von einem allgemeinen und umfassenden Seins- und Lebensvertrauen [...] getragen weiß, das über alle einzelnen Enttäuschungen hinweg standhält.“ (Bollnow 1961, 16).

Diese innere Grenze korrespondiert mit der äußeren Machtlosigkeit, die das Scheitern seiner Schüler betrifft. Der Lehrer will, dass der Schüler seine Möglichkeiten ergreift, dass er – um auf Nietzsche zu rekurrieren – wird, was er ist (aber noch nicht zum Ausdruck gebracht hat). Doch er kann weder das Ergreifen, noch das Werden für seinen Schüler machen. Zwischen dem transzendentalen Blick des Lehrers, jenem Einsehen und Hineinhorchen in die Möglichkeiten seines Schülers, und der Verwirklichung dessen Möglichkeiten, liegt die Willensfreiheit des Schülers, jene transzendente Freiheit, die Kant in seinen Werken so oft und so deutlich betonte. Johannes Claßen hat nicht Bollnow, sondern Erich Fromm im Sinn, wenn er völlig richtig apostrophiert:

„Die Echtheit erzieherischer Liebe wird im Scheitern erzieherischen Bemühens auf ihr faktisches Motiv hin geprüft. [...] Eine der schwierigsten Erziehungshaltungen ist das gelassene Aushalten beim Scheitern von Erziehung, weil die Versuchung energisch wirkt, gewalttätig Gehorsam zu erzwingen.“ (Claßen 1987, 38).

Neben der erzieherischen Liebe und dem Vertrauen führt Bollnow als drittes Moment *Hoffnung und Geduld* an. Beides hängt eng mit der Machtlosigkeit zusammen. Der Lehrer kann nur ermöglichen, aber er kann das Entfalten des Bildungsprozesses seiner Schüler nicht erzwingen. In einer Zeit, die immer weniger Entwicklungszeit zulässt, die das Zugreifen und Machen auch im schulpädagogischen Kontext fordert und fördert, erweisen sich Hoffen und Geduld als das Gegenteil dessen, was erwartet wird. Und in der Tat ist das *Erwarten* das Gegenteil dessen, was Hoffnung und Geduld auszeichnet. Anders formuliert: Die Lehrer-Schüler-Beziehung soll sich durch eine auf Hoffnung und Geduld fußende, wartende und *nicht erwartende* Haltung auszeichnen. Um das zu erläutern, sei auf den merkwürdig erscheinenden Heideggerischen Ausdruck *Gegnet* verwiesen. Es handelt sich dabei um eine alte Bezeichnung für Gegend, für eine offene Weite, in der Begegnungen stattfinden können. Das Offene zielt dabei auf das Neue, Unerwartete ab, dem begegnet werden kann, wenn die Offenheit nicht durch den erwartenden Blick verstellt wird. Dann nämlich wird nur das gesehen, was tatsächlich auch erwartet wird. Das Andere steht in der Gefahr, entweder gar nicht wahrgenommen oder, für den Schüler vermutlich weitaus schlimmer, negiert zu werden. Eindrucksvoll ist ein solches Negieren in Daniel Kehlmanns Roman *Die Vermessung der Welt* dargestellt. Der Autor schildert darin ein freilich fiktives Gespräch zwischen Alexander von Humboldt, Carl Friedrich Gauß und dessen Sohn Eugen:

„Der da schreibt Gedichte. Gauß wies mit dem Kinn auf Eugen.

Tatsächlich, fragte Humboldt.

Eugen wurde rot.

Gedichte und dummes Zeug, sagte Gauß. Schon seit der Kindheit. Er zeige sie nicht vor, aber manchmal sei er so blöd, die Zettel herumliegen zu lassen. Ein mieser Wissenschaftler sei er, aber als Literat noch übler.

[...] Der lasse sich nämlich aushalten. Sein Bruder sei wenigstens beim Militär. Der da habe nichts gelernt, könne nichts. Aber Gedichte!

Er studiere die Rechte, sagte Eugen leise. Und dazu Mathematik!

Und wie, sagte Gauß. Ein Mathematiker, der eine Differenzialgleichung erst erkenne, wenn sie ihn in den Fuß beiße. Daß ein Studium allein nichts zähle, wisse jeder: Jahrzehntelang habe er in die blöden Gesichter junger Leute starren müssen. Von seinem eigenen Sohn habe er Besseres erwartet.“ (Kehlmann 2009, 222).

Gauß nimmt durchaus wahr, dass sein Sohn Gedichte verfasst, lässt aber nicht ab von seiner Behauptung, Eugen habe nichts gelernt und könne nichts. Gauß, der selbst als herausragender Mathematiker gilt und sich selbst auch ohne jegliche Bescheidenheit als außergewöhnlicher Kopf versteht, erwartet von Eugen etwas Bestimmtes, mit dem er, der Vater, etwas anfangen kann. Alles andere wird schlichtweg zu nichts gemacht.

Das vierte und letzte Moment ist die *Güte*, womit Bollnow keineswegs die Gutmütigkeit meint, sondern eine bestimmte Haltung, die

„aus eigener Erfahrung die Nöte des andern, noch stärker im Leben verhafteten Menschen zu verstehen und aus der überlegenen Sicherheit heraus zu entwirren vermag“ (Bollnow 1961, 20).

Gerade die Güte setzt eine gewisse Reife des Lehrers, eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, den Erfahrungen des Scheiterns und der Ohnmacht der eigenen Existenz voraus. Nicht unbedingt aus der gelungenen Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen,

sondern eher aus dem Reflektieren, dem bewussten Erleben und Durchdenken heraus kann eine Haltung der helfenden, beistehenden und beratenden Güte entstehen.

Erzieherische Liebe, Vertrauen, Hoffnung & Geduld und zuletzt die Güte sind die Momente, die eine pädagogische Atmosphäre auszeichnen. Sie bilden gewissermaßen den Rahmen, innerhalb dessen die von mir mit Blick auf Heidegger herausgearbeitete vorausspringend-befreiende Fürsorge möglich werden kann. Dabei sind zwei Dinge ganz entscheidend und für eine gelingende Lehrer-Schüler-Beziehung aus meiner Sicht unerlässlich. Zum einen muss der Lehrer sich seine Rolle und seine Funktion immer wieder ins Bewusstsein rufen. Er ist von der Gesellschaft beauftragt, für deren Reproduktion Sorge zu tragen. Er muss die ihm überantworteten jungen Menschen dazu befähigen, produktive Mitglieder der Gesellschaft, in deren Dienst er steht, werden zu können. Das ist schlicht und ergreifend sein Job. Zugleich hat er einen pädagogischen Auftrag, genauer: einen Bildungsauftrag, dem gemäß er das je eigene Selbst seiner Schüler zur Entfaltung bringen muss. Damit kommt zugleich das Neue in die Gesellschaft, und dieses Neue kann – im Extremfall – das Bestehende aus den Fugen reißen. In den meisten Fällen wird es auf eine Vermittlung hinauslaufen, dann besteht die anspruchsvolle Aufgabe des Lehrers darin, seinen Schülern Möglichkeiten aufzuzeigen, das je Eigene mit dem Fremden so zu vermitteln, dass etwas Neues daraus entstehen kann, von dem beide, also Schüler und Gesellschaft, profitieren. Schwierig wird es, wenn die Gesellschaft gerade das Unmenschliche am Menschen herausfordert, wenn also der einzelne Schüler ausschließlich oder zumindest in erster Linie als potenzielles Humankapital gewollt wird und die Institution Schule (und damit auch deren ausführendes Organ, also der Lehrer) dahingehend instrumentalisiert wird, den Schüler dazu zu bringen, sich selbst als Humankapital zu wollen. Dann wirkt nicht nur die beschriebene Psyche der Macht, sondern damit einhergehend ein Verständnis, das den Menschen als bloßes Mittel zum Zweck sieht, wobei der Zweck ein fremder ist. Der Lehrer befindet sich dann in einem kaum zu unterschätzenden Zwiespalt: Entscheidet er sich nämlich für seinen Auftraggeber, steht er der Gefahr, nicht mehr zu unterrichten, sondern zuzurichten. Entscheidet er sich hingegen für seinen Schüler, also für den Menschen, dessen Menschlichkeit er auch in einer unmenschlichen Gesellschaft evozieren will, wird er sich wie der Hegelsche Knecht gegen seinen Herrn auflehnen müssen. Damit kommt das zweite entscheidende Moment in der Lehrer-Schüler-Beziehung ins Spiel: Damit der Lehrer in der schwierigen Situation, in der er sich befindet, die richtige Entscheidung treffen kann, muss er sich seiner Situation in zweifacher Hinsicht bewusst sein: Zum einen muss er Einsicht über die Tatsache gewinnen, dass er selbst Ausdruck einer fremden Macht ist, die er sich angeeignet hat (und gegen die er sich entscheiden kann). Zum anderen muss er sich selbst, seine Menschlichkeit, seinen Mut, nicht bloßes Mittel für fremde Zwecke, sondern Zweck an sich zu sein, erfahren haben, um die Menschlichkeit in seinen Schülern sehen und hervorrufen zu können. Die Lehrer-Schüler-Beziehung setzt also einen in diesem Sinne selbstbewussten Lehrer voraus, wenn ihr Ziel tatsächlich in der Bildung besteht.

Literatur

- Adorno, Theodor W: Theorie der Halbbildung [1959]. In: Hastedt, Heiner (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam, 2012
- Butler, Judith (1997): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ballauff, Theodor; Schaller, Klaus (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band II. Vom 16. Jhd. bis zum 19. Jhd.. Freiburg, München: Karl Alber
- Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. In: Das Studienseminar. Band 6. Jg. 1961, Heft 1, S. 2-20.

- Claßen, Johannes (1987): Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam/ Ungehorsam dargestellt. In: ders. (Hg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim und Basel: Beltz, 14-40
- Damberger, Thomas (2012): Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit. Darmstadt (zugl. Darmstadt, Technische Universität, Diss., 2012)
- Hegel, Georg W.F.: Phänomenologie des Geistes [1807]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986
- Heidegger, Martin (18. Aufl. 2001): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Zum Widerspruch im Bildungsprozeß (1973). In: ders., Werke. Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974, Wetzlar: Büchse der Pandora, 151-163
- Humboldt, Wilhelm v.: Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In: Hastedt, Heiner (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Philipp Reclam, 2012
- Jaeger, Werner (1944): Paideia. Die Formung des Griechischen Menschen. Band 2. Berlin: de Gruyter & Co.
- Kehlmann, Daniel (11. Aufl. 2009): Die Vermessung der Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spät-kapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument, Heft 54, 11. Jg. /1969, S. 389-430
- Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn
- Oelkers, Jürgen (2004): Ziele der öffentlichen Bildung und die Entwicklung der Institution Schule. In: Koch, Stefan, Fisch, Rudolf (Hg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerungen im Bildungswesen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 33-50
- Schelling, Friedrich W. J. von (1801/ 4. unveränd. Aufl. 1992): Schriften zur Naturphilosophie. München: C. H. Beck.
- Sesink, Werner (2002): Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D. W. Winnicotts. Münster, Hamburg, London: LIT
- Sesink, Werner (2001): Einführung in die Pädagogik. Münster, Hamburg, Berlin: LIT
- Sesink, Werner (1990): Vom Eigensinn des Lernens. Die Dialektik der menschlichen Natur und ihr Bildungsschicksal in Familie, Schule, Arbeit und Staat. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (zugl. Kassel, Universität Gesamthochschule, Habil.-Schrift, 1990)
- Singer, Kurt (1998): Schule kann Lehrer krank machen. In: Popp, Susanne (Hg.): Grundrisse einer humanen Schule, Innsbruck, Wien: Studienverlag, 265-283
- Voßkübler, Friedrich (2012): Etwas fehlt! Bildung zwischen persönliche Sinnsuche und sozialer Emanzipation. Würzburg: Königshausen & Neumann