



5. Hilfestellung bei der Realisierung von Projektwochen

Bei allen Erfolgen in und durch die Projektwoche ist doch Nüchternheit angesagt. Zum einen müssen sich die Beteiligten bewußt bleiben, wie abhängig und deformiert unser pädagogisches Tun in dieser Gesellschaft trotz allen guten Willens ist. Daher benötigen die Beteiligten Orientierungen und Handlungshilfen, um kompetent und selbstkritisch sein zu können. Dazu soll dieses Buch einen Beitrag leisten. Zum anderen stellen sich der Verwirklichung von Projektwochen und ähnlichen schulischen Veränderungen mannigfache Widerstände entgegen. Trotz dieser Widerstände bin ich im Gegensatz zu Illich (Ivan Illich, 1984) der Überzeugung, daß unsere Art der institutionellen Erziehung sich ändern kann in Richtung auf ein selbstbestimmtes Lernen. Es gibt mannigfaltige Möglichkeiten, Schule zu verändern. Wir müssen an vielen Stellen ansetzen, damit Vertrauen in den Menschen und ein verändertes Lernen langsam wachsen können.

Mächtige Gegenströme, wie z.B. die Angst des Menschen vor Neuerungen, die Trägheit psychischer Strukturen und die Tendenz von Hierarchie und Bürokratie, sich auszudehnen und zu verfestigen, haben in den vergangenen Jahrzehnten so manchen Versuch in der Bundesrepublik, die Schule zu humanisieren und demokratisieren, im Sande verlaufen lassen. Einige Versuche wurden ins Abseits gedrängt, in dem sie heute als Modellschulen ein Alibi dafür bieten, das übrige Schulsystem im großen und ganzen unverändert zu lassen.

Die hier entwickelten Vorstellungen von Projektwoche sind schon vielfach verwirklicht worden, so z.B. in Nordrhein-Westfalen, wo seit Jahren Lehrerfortbildungen zum Thema Projektwochen sehr gefragt sind und an immer mehr Schulen Projektwochen durchgeführt werden. Auch Institute für Lehrerfortbildung machen Angebote. Es gibt aber Widerstände, die das Zustandekommen oder die Durchführung der Projektwoche verhindern können. Ich möchte in diesem Kapitel die nach meinen Erfahrungen möglichen Schwierigkeiten aufzeigen und Anregungen für ihre Lösungen geben. Dabei möchte ich feststellen, daß es für Projektwochen keine festen Rezepte geben kann. Es ge-

hört zum Wesen der Projektwoche, daß jede Schule für sich eigene Lösungen findet. So werden alle Beteiligten die Erfahrung machen, daß sie einen Prozeß durchlaufen, in dem sich Schwierigkeiten und Unsicherheiten von Mal zu Mal verringern und sich die Gestaltung der Projektwochen durch die Reflexion verbessert.

5.1 Hilfestellung für Schulleiterinnen und Schulleiter

»Auch im Rahmen der Projektarbeit hängt der Erfolg entschieden vom Engagement und von der Einsatzbereitschaft des Lehrers ab« (Franz-Josef Kaiser, 1985, S. 551). Die Projektwoche ist kein Perpetuum Mobile einer besseren Schule. Da sie von allen Beteiligten eine andere Rolle als bisher meist üblich verlangt, können sich bei diesen Personen Ängste und Verhaltensweisen zeigen, die die Durchführung von Projektwochen erschweren bzw. verhindern. Gerade weil der Widerstand gegen schulische Veränderungen und damit auch gegen die Projektwoche bei vielen Lehrern besonders groß ist, sollten Schulleiter sich die Forderung der Bildungskommission NRW für eine Schule der Zukunft zu eigen machen: »Der Projektunterricht ist ... eine notwendige, nicht ersetzbare ... Lehr- und Lernmethode.« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 97)

Für die Widerstände gegen Projektwochen gibt es mehrere Ursachen. Obwohl wir uns in unserem Lande seit Jahrzehnten zur Demokratie bekennen, besteht doch offensichtlich eine Angst vor und eine Unfähigkeit zur Demokratie. Da ist zunächst in vielen von uns die Angst vor der Freiheit, die u.a. Verantwortung und Einsamkeit mit sich bringen kann (vgl.: Erich Fromm, 1941a). Diese Angst ist um so stärker, je mehr die Person vom Marktcharakter geprägt ist. Hinzu kommt eine Abneigung, Macht zu teilen, die in allen Institutionen anzutreffen ist (vgl.: Carl R. Rogers, 1984, S. 202 ff. u.S. 241 ff. / Reinhard Fuhr, 1986, S. 161). Der Lehrer hat in unserem traditionell hierarchischen Schulsystem eine beträchtliche Macht und Dominanz. Demokratische Veränderungen werden des weiteren behindert durch die tief in unserer religiösen und gesellschaftlichen Tradition verwurzelten Unfähigkeit, an das Gute im Menschen zu glauben. Diese Einstellung wird in der Regel beim Lehrer durch die berufliche Situation verstärkt: täglich ist er auf der Suche nach Fehlern und Mängeln. Selbst wenn die Lehrer die Mängel unseres Schulsystems erkannt haben und zu seiner Hu-

manisierung und Demokratisierung beitragen wollen, so haben sie doch häufig Schwierigkeiten, demokratische Verhaltensweisen zu praktizieren (vgl.: Carl R. Rogers, 1984, S. 206). Da wir fast alle ausschließlich in hierarchischen Systemen aufgewachsen sind und leben, erleben und erlebten wir überwiegend autoritäre Verhaltensweisen. Dadurch wurde und wird unser eigenes Verhalten geprägt, es fehlen uns das Wissen über und die Erfahrungen mit demokratischen Verhaltensformen. Die Projektwoche legt von Ihrer Struktur her demokratisches Verhalten nahe, baut Macht ab, vertraut dem Schüler und kann ein Erfahrungsfeld für demokratische Verhaltensweisen bieten. Nur wenn der Lehrer für diese Möglichkeiten offen ist, kann er Lernprozesse demokratischen Verhaltens durchlaufen.

Viele Lehrer haben auch Ängste vor der Meinung der Eltern, der Öffentlichkeit oder vor der anderen Meinung von Vorgesetzten und Kollegen. Hinzu kommt noch, daß jegliche Veränderung beim Menschen Angst vor Verunsicherung und Verlust an Orientierung hervorruft. »Kollegen und Vorgesetzte, besonders solche mit längerer Berufserfahrung, pflegen kritische Vorstellungen von Erziehung und Gesellschaft nicht zu teilen ... Die Erfolgsideologie der Schule besagt, daß der erfolgreiche Lehrer keine Probleme hat« (Ursula Keller, Gerda Neumann, 1972, S. 28).

Die nicht nur bei Lehrern verbreitete Vorstellung von Schule als Gemeinschaft hat in der Vergangenheit vielfach zur Unterdrückung und Verdrängung von Konflikten und Kritik geführt. So wurden und werden noch immer kritische und realitätsgerechte Schulreformen verhindert (Horst Rumpf, 1971, S. 29). Auch dieses Bewußtsein kann zur Ablehnung von Projektwochen führen, da Kritik ein fester Bestandteil von ihnen ist und Konflikte durch ihre Einführung heraufbeschworen werden können. Außerdem stellt die Projektwoche an sich schon eine Kritik der herkömmlichen Schule dar.

Erschwerend für die Einführung der Projektwoche ist somit auch das Desinteresse vieler Lehrer an Veränderungen, weil sie das, was sie tun, immer für richtig halten und nicht akzeptieren können, daß sie selbst auch lernen und an sich arbeiten müssen. Da ihnen in ihrem Berufsleben fast jegliche Rückmeldung fehlt, merken sie oft nicht, inwieweit sie daran beteiligt sind, Kinder unglücklich und krank zu machen und Lernen zu verhindern. Die späteren Folgen ihres Tuns sind ihnen nicht einsichtig. Autokratisches Verhalten des Lehrers führt z.B. zunächst zu einem gewissen Erfolg. Der Zusammenhang zwischen der späteren Zunahme des unerwünschten Verhaltens und dem autokratischen Er-



ziehungsverhalten des Lehrers wird wahrscheinlich kaum gesehen (Reinhard u. Anne-Marie Tausch, 1965, S. 90). Könnten Schüler und Eltern ihre Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Schule regelmäßig (anonym) zum Ausdruck bringen, würde die Wahl der Schule freigestellt und würden Lehrer systematisch über die Langzeitfolgen ihres Tuns informiert, bestünde sicherlich ein großer Anreiz für Veränderungen. Projektwochen ermutigen Schüler und Eltern zu einem Feedback durch ihre offene Art des Lernens ohne Notendruck.¹ Hinzu kommen die Rückmeldungen in der Tages- und Wochenreflexion und am ›Tag der offenen Tür‹. Somit gehen Projektwochen von ihrer Struktur her schon selbst einige Widerstände an, die sich ihnen entgegenstellen.

Ist die Entscheidung für die Projektwoche gefallen, können sich folgende Schwierigkeiten ergeben: die meisten Lehrer sind es bis heute gewohnt isoliert voneinander zu unterrichten und zu erziehen, obwohl die Forderungen nach Teamteaching zugenommen haben. Daher bringt die mit der Projektwoche verbundene Öffnung des Klassenzimmers ›für den Betroffenen die Gefahr mit sich, erkennen zu müssen, nicht so zu sein, wie es Rollen-Image und Selbstbildnis vorzuspielen pflegen‹ und fördert damit verbundene ›Ängste von Funktions- und Autonomieverlust‹ (Ursula Keller, Gerda Neumann, 1972, S. 29).

Viele Lehrer neigen zum lehrergelenkten Unterricht, verstecken sich hinter dem vorgeschriebenen Stoff. Sie haben Angst, sich selbst als Mensch in den Lernprozeß einzubringen, sie behandeln daher die Lerninhalte rein kognitiv und ziehen sich auf die Experten- und Vermittlerrolle zurück. Dies wird verstärkt durch die Mittelstandsorientierung der meisten Lehrer. Sie schätzen die formale Bildung höher als die materiale. Das kann für die Projektwoche zur Folge haben, daß sie in einen Lehrgang oder formale Schulung ausartet, obwohl sie eher eine realistisch praktische Wissensaneignung nahelegt ohne die formalen Aspekte auszugrenzen. Das Aufweichen der traditionellen Überlegenheit des Lehrers kann zu Angst vor dem ›Chaos‹ führen. So kommt es, daß Lehrer in der Projektwoche kein Vertrauen in die Lernkompetenz des Schülers haben und sie daher Angst haben, die Schüler sowohl im Klassenraum, in der Schule als auch außerhalb der Schule sich frei bewegen und Erkundigungen einziehen zu lassen. Es kann das geschehen, was ein Lehrer (Universitätslehrer) wie folgt beschreibt: ›Den Studenten die Freiheit zu geben, selbst über ihr Lernen zu be-

¹ zum Thema: Lernen ohne Notendruck in Projektwochen, vgl.: Westermanns Pädagogische Beiträge, 3 / 1980, S. 116 ff.

stimmen, hat etwas Beängstigendes. Ich hatte Angst vor den möglichen Folgen, davor, die Kontrolle zu verlieren. Habe ich denn schließlich nicht die Pflicht, ihnen alles vorzusetzen, wenn ich soviel mehr weiß als sie? Und außerdem würden sie mich nicht respektieren, wenn ich ihnen die Vorstellung durchließe, daß ihre Gedanken genauso wichtig und begründet sind wie meine ... Ich weiß, was wichtig ist, nämlich der Lehrplan, und die Studenten haben zu akzeptieren, daß ich es am besten weiß usw.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 74).

Des weiteren kann die Projektwoche die Angst nähren, mit den Schülern elastisch zu planen und damit Lernzielorientierungen aufgeben zu müssen. Projektwoche ›bedeutet für den Lehrer, manchen Umweg im Denken und Verhalten des Kindes zurückhaltend und geduldig anzusehen, und wenn es auf Widerstände stößt, nur behutsam Hilfe zu geben.« (Heinz Kumentat, 1968, S. 108) Die Ungeduld des Lehrers kann dazu führen, daß die Kriterien Mitbestimmung und Wahlfreiheit erheblich beschnitten werden und die Arbeit in der Gruppe in einen Lehrgang umschlägt, was den Erfolg der Projektwoche wesentlich vermindert. Eine weitere Angst bedrückt manche Lehrer zusätzlich. Sie meinen durch ›Ausfall‹ einer oder mehrerer Wochen im Schuljahr den Lehrplan nicht zu ›schaffen‹ und den Schülern in Rechnen, Rechtschreiben und Sachwissen nicht genügend zu vermitteln. All diese genannten Ängste können die Ursache dafür sein, daß Kollegen sich gegen die Einführung der Projektwoche sträuben.

Den Projekthelfern kann es auch Ängste bereiten, wenn Schüler im Laufe des Projektes mehr wissen und können als sie selbst. Eine Lehrerin formulierte das so: ›Die Menschen haben Angst vor der Kreativität, denn sie könnte Veränderungen herbeiführen und ihre Sicherheit untergraben.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 16) Rogers kommentiert diesen Ausspruch: ›Jeder, der ein bißchen mit der Erziehung zu tun hat, weiß, daß die Sorgen dieser Lehrerin repräsentativ sind für die tausender anderer Lehrer.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 16)

Die aufgezeigten Ängste und die daraus entstehenden Hindernisse haben ihre Ursache nicht nur in Autoritätshörigkeit, mangelnder Souveränität und Anpassungsbestreben. Sie sind auch in der Lehrerrolle selbst begründet. ›Der Lehrer ist im traditionellen Schulsystem Repräsentant von Ordnung und ›Amtsautorität‹. Zu dieser Rolle paßt es nicht, Ursachen für Unterrichtsschwierigkeiten bei sich selbst zu suchen. Auch werden einem in Autoritätsgehabe Eingewöhnten seine Verhaltensweisen gar nicht mehr bewußt.« (Ursula Keller, Gerda Neumann, 1972, S. 11) Die von der Umwelt an den Lehrer herangetragene und von ihm



selbst häufig verinnerlichte Rollenerwartung sieht den Lehrer als allwissend und als souveränen Kontrolleur und Beurteiler (vgl.: Horst Rumpf, 1971, S. 220 / 1976, S. 126). Aus diesen Gründen sehen Lehrer häufig die Notwendigkeit von Veränderungen nicht ein. Hinzu kommt, daß die hierarchische Struktur des Schulsystems eine Entwicklung von demokratischen Verhaltensweisen, wie die Projektwoche sie nicht nur fördert, sondern auch besonders vom Lehrer erfordert, verhindern können. »Seinen Schülern gegenüber soll sich der Lehrer ›demokratisch‹ und partnerschaftlich verhalten. Er selbst aber ist eingegliedert in ein Verwaltungssystem, das weitgehend in traditionellen Hierarchien, in Kategorien von Über- und Unterordnung wurzelt. Verhaltensweisen von Miteinander, soziale Formen von Mitbestimmung ... fehlen weitgehend.« (Ursula Keller, Gerda Neumann, 1972, S. 17) Dieses hierarchische System begünstigt außerdem, daß der Lehrer seine eigenen psychischen Probleme auf Kosten der Schüler auslebt, weil es ihm die Möglichkeit der Machtausübung bietet und die herrschenden Schulrituale ein Korsett für seine Psyche darstellen können (vgl.: Peter Fürstenau, 1972, S. 9 ff. / Franz Wellendorf, 1979). Da in der Projektwoche die Möglichkeit der Machtausübung vermindert ist und die geläufigen schulischen Rituale eingeschränkt sind (z.B. Benotung), können sich beim Lehrer Ängste und Ablehnung entwickeln.

Es zeigt sich, daß der Lehrer in seinem Berufsleben mit vielen Widersprüchen fertig werden muß. Zum einen wird von ihm eine starke, sichere Ausstrahlung erwartet. Hinter dieser Fassade verbirgt sich nur zu oft eine gefühlsmäßige Hilflosigkeit, die nicht in der Lage ist, den eigenen und fremden überhöhten Idealansprüchen zu genügen (Wolfgang Schmidbauer, 1977). Mangelnde Erfolgserlebnisse, das ständige Gefühl, nicht genug getan zu haben, (weil die eigenen Ansprüche zu hoch sind und die eigenen Anstrengungen durch das System zunichte gemacht werden), nähren immer wieder den Zweifel am Sinn der eigenen Bemühungen. Sein Beruf bietet ihm andererseits die Möglichkeit, diese Schwierigkeiten und Ängste auf Kosten seiner Klienten auszuleben. All diese Zusammenhänge können dazu beitragen, daß die Lehrer sich gegen offenere Unterrichtsformen wehren.

Eine weitere wesentliche Ursache für die beschriebenen Ängste der Lehrer ist in unserer Lehrerbildung zu suchen. Die Ausbildung besteht fast ausschließlich aus abfragbarem Wissen, es wird sich z.B. kaum mit der emotionalen Seite des Berufes auseinandergesetzt. Trainingsseminare zur Verhaltensänderung fehlen fast gänzlich. Der häufig einsetzende Praxischock verstärkt innere Unsicherheiten, die nicht gerade ein guter Nährboden für schulische Veränderungen sind.

Es ist deutlich geworden, daß die Angst vor einem Routinebruch und dem Wagnis eines pädagogischen Experiments, wie sich die Projektwoche für viele Lehrer darstellt, sehr tief sitzt und vielfältige Ursachen hat.

Was also kann ein Schulleiter tun?

Rationale Aufklärung und Wissensvermittlung über die positiven Auswirkungen von Projektwochen können dazu beitragen die Ablehnung zu überwinden. Gleichzeitig muß aber auch das Unterbewußtsein angesprochen werden.

Wie ist nun ein mehrheitlich ablehnend eingestelltes Kollegium für die Projektwoche zu gewinnen?

Um kollegiumsinternen Animositäten und Rivalitäten zu entgehen, hat es sich als günstig erwiesen, den Kollegen die Projektwoche von außenstehenden Instanzen her nahezubringen wie z.B. durch Fortbildungsveranstaltungen über Projektwochen. Eine zunehmende Konkurrenz zwischen einzelnen Schulen läßt auch das eine oder andere Kollegium nach Möglichkeiten suchen, die Attraktivität der eigenen Schule zu steigern. Hier genau kann die Werbung für die Projektwoche einsetzen, indem außer der rationalen Aufklärung auch die emotionale Seite angesprochen wird. Wie die Praxis zeigt, geht von der Projektwoche eine hohe Attraktivität und Faszination aus, die alle Kollegen mitreißen kann. Die Durchführung einer Projektwoche bringt in jedem Fall, ganz gleich wie gut die Kriterien erfüllt wurden, sowohl der Schule als auch dem einzelnen Lehrer eine Steigerung des Ansehens. Dies ist nicht nur durch den ›Tag der offenen Tür‹ bedingt, an dem die Schule der Öffentlichkeit die Türen öffnet. Auch der Öffentlichkeitsbezug der Projektthemen, die sich oft kommunaler Anliegen annehmen, läßt die Schule in ein anderes Licht rücken und wertet Schule und Lehrer auf. Die Projektgruppen können Initiator von Veränderungen im Umfeld der Schule sein, wenn sie z.B. auf Mißstände hinweisen und Verbesserungsvorschläge machen, und können damit stärkere Beachtung und Achtung in der Umwelt erreichen. Viele Lehrer haben zwar Ängste vor Veränderungen, andererseits leiden sie aber auch unter dem geringen Ansehen, daß ihre Rolle in der Gesellschaft genießt. Hier wird ihnen die Möglichkeit geboten, sich zu profilieren.

Das mangelnde Feedback im Schulalltag, das ich erwähnte, bedeutet ja nicht nur fehlende Rückmeldung bei Fehlern sondern gleichzeitig mangelnde Erfolgserlebnisse im Berufsalltag. Die sicheren Erfolgserlebnisse und der Zuwachs an Ansehen, die mit der Projektwoche ver-



bunden sind, helfen zögernden Kollegen, ihre Widerstände zu überwinden. Außerdem trauen sich unsichere Kollegen eher in der Gruppe einen reformpädagogischen Weg zu gehen als alleine. Mit Einführung der Projektwoche sind alle Lehrer und Schüler in der Situation des Anfängers. Das oben beschriebene Organisationsschema und der Kriterienkatalog bieten eine vielfältige Hilfe für die Durchführung von Projektwochen. In diesem Zusammenhang hat es sich als nützlich erwiesen, wenn Lehrer vor der ersten Projektwoche pädagogische Konferenzen durchführen. Konkrete Beispiele eines Referenten aus Projektwochen wie z.B. Dias, Videos, Dokumentationsmaterial vom 'Tag der offenen Tür' helfen, Ängste und Abwehr zu verringern. Sehr hilfreich ist es auch, wenn die Lehrer in diesem Rahmen selbst einmal in Gruppenarbeit spontan Themen äußern, die evtl. Schüler vorschlagen könnten, dazu mögliche Öffentlichkeitsbezüge suchen, das Thema mit möglichem Inhalt füllen und sich eine Aufteilung auf fünf Tage überlegen. Wenn Lehrer in Gruppenarbeit den Ablauf eines Projektes auf diese Weise verkürzt durchgespielt haben, gewinnen sie Sicherheit und haben eher den Mut, eine Projektwoche zu beginnen.

Auf der folgenden Seite gebe ich ein Beispiel dafür, wie ein Schülervorschlag in der ersten Projektsitzung eine genaue Ausformulierung erhält. Mit diesem Schritt haben viele Kollegen große Probleme. Ich halte es daher für sehr hilfreich in der Gruppenarbeit dies intensiv zu trainieren.



In einer solchen Konferenz können auch manche Ängste angesprochen werden, wie z.B. das Problem der Aufsichtspflicht, und gemeinsam nach Lösungen gesucht oder von einem erfahrenen Referenten angeboten werden.¹ Ist erst einmal eine Projektwoche an einer Schule durchgeführt, gibt dies den Kollegien oft soviel Mut und Begeisterung, daß Projektwochen zu einer festen Institution² der Schule werden.

Unzufriedenheit mit der Projektwoche stellt sich da ein, wo Kriterien mißachtet wurden oder das Projekt inhaltlich überladen wurde, so daß die Gruppe in Zeitnot geriet. Diese Mängel können durch eine ehrliche Reflexion in der kommenden Projektwoche vermieden werden.

- 1 Antwort auf rechtliche Fragen im Zusammenhang mit Projektwochen finden sich in der Allgemeinen Schulordnung, im Schulverwaltungsgesetz und in den Richtlinien und Erlassen des jeweiligen Bundeslandes. Für NRW sind die entsprechenden Auszüge zusammengestellt in: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, 1983, Heft 24
- 2 Im Gegensatz zu Dagmar Hänsel sehe ich in diesem Falle nicht so sehr die Gefahr der Bürokratisierung und Ritualisierung, vorausgesetzt die Orientierung an den Kriterien wird beibehalten. Die Gefahr der Isolierung vom übrigen Schulalltag besteht bei jeder Projektwoche (vgl.: Dagmar Hänsel, 1985, S. 92).



Sollte eine Schule nicht bereit sein, als Ganze eine Projektwoche durchzuführen, sind auch andere Lösungen praktiziert worden:

- an großen Schulsystemen ist es möglich, mit dem Teil der Lehrer, die an der Projektwoche interessiert sind, eine auf bestimmte Jahrgangsstufen beschränkte Projektwoche durchzuführen. Dies bringt allerdings organisatorische Probleme mit sich.
- einzelne Lehrer können in ihren Klassen Projektunterricht durchführen. Je nach Thema und Stundenplan kann auch das, im Gegensatz zur Projektwoche für die ganze Schule, zu größeren organisatorischen Problemen führen.

Auf Seiten der Schüler können sich auch Ängste ergeben wie z.B. vor Veränderungen des Schulalltags. Dies sind aber keine echten Hindernisse für die Projektwoche, da Schüler noch offen für Neuerungen sind. Natürlich ist es erschwerend, wenn sie nicht mit Gruppenarbeit, Kreisgespräch und der Übernahme von Verantwortung vertraut sind. Diese Situationen können längere Zeit vorher im Gruppenunterricht eingeübt werden; sie werden auch durch Projektunterricht von Mal zu Mal vertrauter. Mit zunehmenden Projektwochen werden die Schüler immer mehr Sicherheit und Selbständigkeit entwickeln.

Größere Schwierigkeiten können sich evtl. bei älteren Schülern ergeben, die schon länger durch den Leistungs- und Konkurrenzdruck geprägt sind. U.U. kann sich bei diesen Schülern Mißtrauen zeigen, weil sie in der Projektwoche nicht andere überrunden und Noten erringen können, und ihnen diese Woche als verlorene Zeit im Hinblick auf einen qualifizierten Abschluß erscheint. Rogers beobachtete bei seinen Bemühungen, personenzentrierten Unterricht zu verwirklichen, weitere Widerstände bei älteren Schülern, die sich auch bei der Projektwoche ergeben können: einige Schüler »waren mißtrauisch, weil sie den Lehrern nicht vertrauten, und wieder andere waren aufgebracht, weil sie der Meinung waren, der Lehrer werde dafür bezahlt, daß er ihnen etwas beibringt, nicht dafür, daß sie selbst lernen.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 28) Erfahrungsgemäß ändern diese Schüler ihre Einstellung, wenn man sie sachlich darüber informiert, daß die Projektwoche ihnen wesentlich mehr bieten kann als der herkömmliche Unterricht; daß z.B. Fähigkeiten, die von ihnen im heutigen Berufsleben erwartet werden, wie Teamfähigkeit und Lernkompetenz, in der Projektwoche gefördert werden können.

Erfahrungsgemäß reagieren die Eltern zum größten Teil mit Zustimmung und Begeisterung auf die Einführung der Projektwoche. Zu sehr

haben die meisten von ihnen unter der traditionellen Schule gelitten, um nicht das Positive der Veränderung spüren zu können. Aber auch unter den Eltern können sich Widerstände regen, wenn sie der Überzeugung sind, daß Lernen nur dann stattfindet, wenn es mühselig und unangenehm ist. Es ist für sie nicht vorstellbar, daß Lernen auch Freude machen kann. Für solche Eltern scheint die Projektwoche nichts als Spielerei zu sein, die nichts bringt. Die mit dieser Vorstellung verbundenen Leistungsängste werden deutlich, wenn die Eltern argumentieren, daß diese Woche ihren Kindern fehlen werde beim Übergang zum Gymnasium oder beim qualifizierten Abschluß. Diesen Befürchtungen kann die Schule vorbeugen, indem sie den Eltern ausführlich den Projektgedanken nahebringt. Dazu gehören außer Elternabenden auch Elternbriefe, um möglichst alle Eltern anzusprechen.¹ Des Weiteren sollte den Eltern die Möglichkeit gegeben werden, während der Projektwoche die Gruppen zu besuchen und / oder aktiv an ihrer Arbeit teilzunehmen.

Wenn Eltern selbst einmal an Projektwochen teilgenommen und sie miterlebt haben, wie sich die Schüler für ihr Projekt einsetzen und dabei oft die Zeit vergessen, was sie dabei alles lernen können, wieviel Freude es allen Beteiligten macht, dann sind diese Eltern häufig eine treibende Kraft und eine große Hilfe für zukünftige Projektwochen.

Es ist deutlich geworden, daß die Struktur unserer Schule bis in die Psyche der beteiligten Personen wirkt und dadurch die Projektwoche auf vielfältige Weise be- oder verhindern kann.

Auf der Ebene der Schulaufsicht bedarf die Einführung der Projektwoche in einigen Bundesländern evtl. der Genehmigung der unteren / oberen Schulbehörde. Diese kann schon unterschiedlich von Bezirk zu Bezirk, von Schulform zu Schulform reagieren. Sie hat die Macht, die Projektwoche abzulehnen, zu behindern oder zu verordnen. Auch diese letzte Reaktion ist sehr problematisch, da sie in vielen Fällen das Aus für die Projektwoche bedeutet. In jedem Fall ist es notwendig, daß Schüler, Eltern, Lehrer sich einigermaßen kompetent machen, um für die Einführung von Projektwochen einstehen zu können. Auch Verwaltungsbeamte sind häufig wenig an Veränderungen interessiert. Dies hat ähnliche Ursachen wie die Angst der Lehrer. Hinzu kommt, daß diese Beamten viel stärker in die Bürokratie eingespannt sind als die Lehrer, und damit auch häufig noch mehr von ihr geprägt sind. Haben sich die Beteiligten einigermaßen fachkundig gemacht, können

¹ Vorschläge zu solchen Elternbriefen befinden sich u.a. in: Manfred Nentwich (Hrsg.), 1984 und Landesinstitut für Curriculumentwicklung, 1983, Heft 24.



sie gezielt auf Ängste und Einwände der Schulbehörde reagieren z.B. mit Zitaten aus den Richtlinien und der Literatur, mit der Darlegung der Vorzüge der Projektwoche für Lernen und Leisten oder mit dem Herausstellen der Steigerung der Attraktivität der Schule. In manchen Fällen kann es auch günstig sein, eine Schulrätin / Schulrat zur kollegiumsinternen Fortbildung über Projektwochen miteinzuladen. Bisher sind mir einige Versuche von Behinderungen bekannt geworden. So mußten Kollegien an Gymnasien ausführliche Berichte erstellen, aus denen im voraus(!) die Verbindung der einzelnen Projekte zu den Richtlinien und Lehrplänen hervorgehen mußte. Hier ist die Solidarität eines Kollegiums gefordert, damit diese Versuche von pädagogischer Behinderung in der Projektwoche nicht zum Tragen kommen und keine Kriterien aufgegeben werden müssen. In jedem Fall bietet die Solidarisierung für die Durchsetzung der Projektwoche eine Chance, Handlungsspielräume zu erweitern.

Es gibt Projekte, in denen die Schüler ihre Schule menschlicher und wohnlicher gestalten wollen (z.B. Schulhofgestaltung, Wände bemalen). In diesen Fällen ist es wichtig, schon im Planungsstadium einer Projektwoche die generelle Genehmigung des Schulträgers einzuholen, um Schwierigkeiten auszuschließen. Die hier aufgeführten Untersuchungen über Vandalismus in der Schule und die Wichtigkeit einer wohnlichen Gestaltung des Schulgebäudes sind wirkungsvolle Argumente. Es ist nicht selten, daß der Schulträger dann Geld und / oder Materialien, Geräte u.ä. zur Verfügung stellt.

Am Geld braucht keine Projektwoche zu scheitern. Es kann Geld benötigt werden für zusätzlichen Plakatkarton, Farbe, Bau- und Bastelmaterialien, Film, Papier etc. Dies bedarf einer Vorplanung: so kann die Schule schon frühzeitig einen Teil des Schuletats zurücklegen. Durch Kontakte zu Eltern und umliegenden Firmen und Geschäften ergeben sich Möglichkeiten, Unkosten gering zu halten. So geben oft Tapeten-, Papierfabriken und Druckereien Papierabfälle u.ä. kostenlos ab. Die eigentliche Geldfrage spielt nur in der ersten Projektwoche einer Schule eine Rolle, da in diesem Fall die entstehenden Unkosten für diese Woche vorfinanziert werden müssen. Am Tag der offenen Tür können diese Unkosten z.B. durch den Verkauf von Informationsbroschüren der einzelnen Projekte und die Einnahmen aus der Cafeteria ausgeglichen werden. An vielen Schulen hat sich folgende Organisation der Cafeteria bewährt: die Eltern übernehmen Organisation und Verkauf, Kuchen und Kaffee werden von Eltern gespendet, andere Getränke müssen hinzugekauft werden. In der Regel wird mit der Cafe-

teria ein Gewinn erzielt, so daß damit die nächste Projektwoche schon vorfinanziert werden kann.

Es ist eine Unsitte, wenn Schüler für Materialien, die nicht in ihren Besitz übergehen, in der Projektwoche Geld bezahlen müssen. Damit kann der Eindruck erweckt werden, daß für gute Pädagogik extra bezahlt werden muß. Auf diese Weise kann leicht Schülern und Eltern der Projektgedanke verleidet werden. Im übrigen sollte man sich darüber im klaren sein, daß ein gutes Projekt nicht unbedingt Geld kosten muß.

Wenn Schule seinsorientierte Wege geht wie in der Projektwoche, sieht sie die Schüler nicht mehr als Objekte, sondern als Subjekte, die selbsttätig und selbständig sein wollen und können. Außerdem stellt sie sich in dieser Woche in besonderem Maße der Öffentlichkeit und versucht, in sie hineinzuwirken. In vielen Fällen intendiert Projektlernen die Auseinandersetzung mit der politischen Macht und die bewußte Mitformung der gesellschaftlichen Praxis. Aus diesen Gründen muß die Projektwoche auch mit den Widerständen rechnen, die sich der Entstehung eines neuen Menschentyps und Veränderungen in der Gesellschaft entgegenstellen. Wie Fromm kommt auch Rogers zu dem Schluß, daß sowohl Wirtschaft als auch Militär überwiegend daran interessiert sind, daß die Menschen unserer Gesellschaft leicht lenkbar und angepaßt sind. Hand in Hand damit geht die Angst der Etablierten vor Unabhängigkeit und eigenen Gedanken, weil das zu Unruhe führen könnte (Carl R. Rogers, 1984, S. 244 f.). Hinzu kommt eine gesellschaftliche Tendenz, die durch die unterschiedlichsten Bedingungen genährt wird: »An die Stellen der Stimmen, die den Glauben an die bessere Zukunft und an den Fortschritt der Menschheit als Ideal proklamieren, treten ... die Stimmen derer, die dem Glauben an den Wert des Bestehenden ... den Vorrang geben.« (Norbert Elias, 1976, S. XXXIX) Obwohl immer deutlicher wird, daß mittlerweile unsere Wirtschaft, unsere Technologie und unsere Armeen für uns selbst zu einer Bedrohung geworden sind, aus der uns nur unabhängige, kreative Lösungsversuche retten können, verschließen Vertreter von Politik und Wirtschaft und mit ihnen viele Bürger dieses Landes vor diesen Tatsachen die Augen.

Rogers nennt noch weitere Widerstände:¹

¹ Carl R. Rogers bezieht sich zwar in erster Linie auf die USA, aber die erwähnten Tendenzen treffen auch auf die BRD zu. Vgl.: Carl R. Rogers, 1986, S. 310 ff.



- die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, daß unsere Regierungen und die dazugehörige Bürokratie Andersdenkende möglichst unterdrücken,
- die gesellschaftlichen Institutionen sind in ihren Strukturen so verfestigt, daß sie sich Abweichungen von der Tradition möglichst widersetzen,
- da den etablierten Wissenschaftlern und den Führungskräften das kognitive Denken als die allein wichtige Funktion des Menschen gilt, widersetzen sie sich allen ganzheitlichen Bestrebungen die außer der Kraft des Geistes auch Körper, Gefühle und sogar übersinnliche Kräfte einsetzen,
- da unsere Gesellschaft davon ausgeht, daß der Mensch geformt werden muß, unternimmt sie in dieser Richtung mit dem Ziel der Gleichschaltung starke Bestrebungen. Gleichzeitig nehmen die Kontrollen zu, um Abweichungen zu verhindern,
- da Veränderungen immer Ängste hervorrufen, besteht eine starke Tendenz, den Status quo beizubehalten. So geraten Haltungen und Unternehmungen, die nicht vom Konkurrenz- und Konsumdenken geprägt sind, zwangsläufig in Widerspruch zu den vorherrschenden Zielen unserer Gesellschaft. Der Widerstand gegen den neuen Menschen reicht vom stillen Widersetzen bis zu lautstarken Angriffen von Seiten der extremen Rechten,
- da Menschen, die glauben die Wahrheit zu haben, immer bestrebt sind, den anderen ihre Wahrheit aufzuzwingen, können sie keine Menschen dulden, die nach der Wahrheit suchen.

Andererseits sind auch Tendenzen zu beobachten, die für Veränderungen in der Schule günstig sind. Zum einen werden unsere Probleme in Gesellschaft und Umwelt immer dringlicher, so daß der Ruf nach neuen Lösungen lauter wird. Auch in den traditionellen Schulen nehmen die Schwierigkeiten immer mehr zu und die traditionellen Methoden (der Disziplinierung) scheinen immer weniger zu wirken. Diese Tendenzen gilt es zu nutzen, wenn eine Schule sich Handlungsspielräume erarbeiten will. Je solidarischer und kompetenter Schüler, Lehrer und Eltern für Veränderungen eintreten, desto eher zeigen sich Erfolge.

Die erwähnten Widerstände können für die Projektwoche konkret bedeuten, daß Diskussionen und selbständiges Handeln behindert werden. Auch wenn Projektgruppen in die Gesellschaft hineinwirken und damit z.B. in einer Gemeinde konkrete Mißstände beseitigen wollen,

müssen sie mit vielen Widerständen rechnen. Die Projektwoche wird mancherorts zunächst als Bedrohung empfunden, insbesondere wenn sich die Themen der Schüler mit dem Freizeitangebot der Stadt, der Umweltverschmutzung, der Verkehrssituation u.ä. beschäftigen. Ich habe aber die Erfahrung gemacht, daß die Verwaltung und die Parteien sehr bald die kreativen Vorschläge der Schüler schätzen lernen, häufig auch aufgreifen und in die Tat umsetzen. So wurden z.B. nach einer Schulweguntersuchung Ortseingangsschilder versetzt, um die Geschwindigkeit im Gefahrenbereich herabzusetzen. Nach der Befragung von ca. 1000 Jugendlichen wurde ein Jugendzentrum errichtet. Es ist nicht möglich für den Konfliktfall mit dem Umfeld feste Ratschläge zu geben. Grundsätzlich kann und muß die Gruppe / Schule selbst entscheiden, inwieweit sie diese Widerstände aushalten und überwinden kann. Die Beteiligten sollten alle auftretenden Schwierigkeiten als Chance sehen, an dieser Aufgabe zu wachsen. Denn »es ist unerlässlich, daß die jungen Menschen schon in frühen Jahren lernen, Probleme zu erörtern, das Für und Wider einer Lösung zu erkennen und den Standpunkt zu wählen, den sie bei einer Frage einnehmen wollen.« (Carl R. Rogers, 1984, S. 18) Somit können auftretende Schwierigkeiten und eventuelles Scheitern eines Projektes die Schüler die wahren Strukturen und Interessen der Gesellschaft lehren und sie handlungsfähiger machen.

Es kann Hoffnung und Mut machen, daß durch die Projektwoche ein Gärungsprozeß in Gang kommt. »Es wird schwierig sein, diesen Geist wieder in die Flasche zurückzuerbannen«, (Carl R. Rogers, 1986, S. 313) wenn sich die Beteiligten nicht von den vorherrschenden Zielen unserer Gesellschaft vereinnahmen lassen, sondern sich mit Hilfe fortlaufender Reflexion um Seinsorientierung bemühen.

5.2. Hilfestellung für Lehrerinnen und Lehrer

Zukunftsperspektiven für die Schule kommen zu dem Schluß, daß die Lehrerrolle sich wandeln muß. Die Lehrerinnen und Lehrer »können nicht mehr vorrangig Wissensvermittler sein. Ihr professionelles Selbstverständnis muß sich in einer neuen Rolle des ›Coaching‹, der Kompetenz von Lernberatern und ›Lernhelfern‹ ... ausdrücken.« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 85) Selbstgesteuerte Formen des Lernens wie z.B. die Projektwoche tragen dazu bei, daß sich die Rolle



der Lehrer verändert im Hinblick auf die Anforderungen der Schule der Zukunft.

Will ein Lehrer an seiner Schule Projektwoche einführen, kann er auf die unterschiedlichsten Widerstände stoßen, sowohl bei seinen Kollegen als auch bei der Schulleitung. Ursache solcher Widerstände sind in der Regel fast ausschließlich Ängste der beteiligten Personen. Ängste lassen sich kaum über den Verstand auflösen. Auf Ängste und weitere Widerstände gegen Projektwochen und Möglichkeiten der Überwindung wird im Kapitel 5.1. Hilfestellung für Schulleiterinnen und Schulleiter ausführlich eingegangen.

Ich kann natürlich nur dann für Projektwoche werben, wenn ich einigermaßen über Theorie und Praxis der Projektwoche informiert bin. Meine Argumente sind um so wirkungsvoller, je mehr ich mir selbst über die Ursachen der Widerstände im klaren bin. Wenn Projektwochen nur »übernommen werden, weil sie »in« sind ..., ist nicht nur blindem Aktionismus Tür und Tor geöffnet, die Kolleginnen sind dann natürlich auch hilflos, wenn Eltern die Neuerungen in Frage stellen oder die Kinder nicht so positiv reagieren, wie es in den Aufsätzen geschildert wurde« (Gerhild Kirschner, 1997, S. 119)

Im Schulalltag erleben wir es täglich, daß die Kollegen an ihrem Beruf leiden, immer mehr in die innere Emigration gehen und sich gegen jegliche Veränderung sträuben. Wenn wir Lehrer keine Perspektive und Freude am Beruf haben, wird der Berufsalltag zur Qual. Insofern sollte bei den Kollegen für die Projektwoche ganz besonders damit geworben werden, daß sie eine Möglichkeit bietet, wieder mehr Freude am Beruf zu bekommen.

Erweisen sich die Widerstände von Kollegen und Schulleitung als unüberwindbar, kann ein einzelner Lehrer auch Projektunterricht nur in seiner Klasse durchführen. Er muß allerdings durchstehen, daß seine Klasse dann ein anderes Bild ergibt als im traditionellen Unterricht. Dies hat den Nachteil, daß der Lehrer in der Rolle des Einzelkämpfers bleibt und sich evtl. im Kollegium isoliert.

Leider erleben wir es immer noch, daß Lehrer, die etwas verändern wollen in Richtung Seinsorientierung, die z.B. Gruppenarbeit oder »Freie Arbeit« einführen wollen, schnell ins Abseits gedrängt werden. Erschwerend kommt hinzu, daß jegliche Veränderung in der Klasse zunächst häufig wachsende Unruhe mit sich bringt. Dies kollidiert wiederum mit der vorherrschenden Auffassung, »daß die Fähigkeit, zu unterrichten, von Kollegen und Vorgesetzten, aber auch von Eltern

und Schülern weitgehend mit der Fähigkeit, in seiner Klasse »Ordnung und Disziplin zu halten«, gleichgesetzt wird.« (Ursula Keller, Gerda Neumann, 1972, S. 28) Bei dieser Auffassung wird schon Partnergespräch und Umhergehen in der Klasse z.B. zum Bücherregal als disziplinlos angesehen und nicht als der Situation entsprechendes Arbeitsverhalten. Wegen dieser Voraussetzung eignet sich aber gerade die Projektwoche zur Einleitung von Veränderungen, weil während der Projektwoche die erwähnte Unruhe und eine gewisse kreative Unordnung in allen Klassen herrschen. Deshalb sollte der Kollege, der einen Leidensdruck spürt, überlegen, ob es nicht günstiger ist, für die Projektwoche immer wieder zu werben und immer mehr Mitstreiter zu finden, anstatt nur in der eigenen Klasse allein mit Veränderungen zu beginnen. Die so entstehende Solidarität hilft dem Lehrer, »die Angst vor Isolation, vor Aufmerksamkeitsverlust, vor Versagen in der Konkurrenz auf dem Persönlichkeitsmarkt, dem Zurückgestuftwerden in der Beliebtheithierarchie, dem Verlust des Prestige – Selbstwertgefühls, angemessen zu bearbeiten und zu ertragen.« (Helmut Wehr, 1987, S. 147)

Nicht nur die Kollegen sondern auch die Schulleitung kann sich mit der Einführung von Projektwochen schwer tun. Hier können die gleichen Probleme vorliegen wie ich sie im Kapitel 5.1. Hilfestellung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Bezug auf Lehrer erwähnt habe. Die Schulleitung könnte zusätzlich befürchten, daß ihre Schule in der Entwicklung noch nicht so weit ist, sich der Öffentlichkeit vorzustellen. Dem ist entgegenzuhalten, daß es erfahrungsgemäß von der Öffentlichkeit schon positiv honoriert wird, wenn eine Schule sich auf den Weg macht. Bei Beachtung der Kriterien ist jede Schule in der Lage, sich von Projektwoche zu Projektwoche zu verbessern. Projektwochen können die Attraktivität einer Schule so steigern, daß häufig Eltern ihre Kinder daraufhin gerade an dieser Schule angemeldet haben. Ängsten, daß Projektwochen im Chaos enden, kann entgegenge wirkt werden, indem sich an der Schule ein Organisationsteam bildet, daß die Projektwoche vorbereitet und für die Organisation verantwortlich ist.



5.3. Hilfestellung für Seminarleiterinnen und Seminarleiter

Seminarleitern obliegt die schwierige Aufgabe, einerseits Lehrer für die heutige Schule mit all ihren Problemen und Reformversuchen auszubilden. Andererseits sind die heutigen Referendare mindestens 30 Jahre Lehrer, sie benötigen also eine Perspektive für die Anforderungen, die auf sie zukommen. Dieser schwierige Drahtseilakt eines Seminarleiters führt leicht dazu, daß er zwischen allen Stühlen sitzt. Hier die Forderungen der Gastschulen und Mentoren mit ihrem Verhaftetsein in Alltagsproblemen; dort die Referendare mit ihrem vorherrschenden Wunsch nach Rezepten für eine gute Prüfung; aber auch die Forderung von Wirtschaft und anderen gesellschaftlichen Institutionen nach effektiverem Lernen, Teamfähigkeit, Flexibilität und der Übertragung von immer neuen Aufgabenbereichen (Drogenprävention, Gesundheitserziehung u.ä.). Außerdem fällt leider den Seminaren auch noch zum überwiegenden Teil die methodisch-didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes zu.

Für Seminarleiter bietet dieses Buch Anleitung und Hilfe zur Bearbeitung einerseits des Themas Projektwoche andererseits zur Reflexion pädagogischer, psychologischer und philosophischer Probleme von Lernen und Lehren und sowohl Kritik der jetzigen Schulsituation als auch eine Realutopie für eine zukünftige Schule.

Die Seminarleiter müssen im Team entscheiden, inwieweit sie den Projektgedanken nicht nur theoretisch den Referendaren vermitteln, sondern auch in die praktische Seminararbeit einfließen lassen. So bieten sich z.B. Themen an, die im Seminar projektorientiert bzw. in Form einer Projektwoche bearbeitet werden können: Sensomotorik, Lernen mit allen Sinnen, Lernförderung durch Bewegung, Wahrnehmungsförderung, Konzentrationsförderung, Aufbau einer Lernatmosphäre, Schulängste abbauen – Kinder stärken, Lernspiele, Rhythmisierung, Elternarbeit, erkennen von und Verhalten bei sexuell mißbrauchten Schülern, Pausen- und Schulhofgestaltung. Wenn solche Themen in Projektarbeit angegangen werden, werden theoretische Erarbeitung, praktische Ausführung und Reflexion miteinander verbunden. Ziel dieser Arbeit sollte nicht nur das Vorstellen der eigenen Ergebnisse für die Mitreferendare (z.B. in Form eines Skriptes) sein, sondern diese gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen können in die Lehrerfortbildung fließen (Adressat, Öffentlichkeitsbezug). Hier kann sich eine Chance bieten über die Mentorenebene hinaus mit vielen Lehrern ins Gespräch zu kommen.

5.4. Hilfestellung für Studentinnen/Studenten, Referendarinnen/Referendare

Im Abschnitt 5.1. Hilfestellung für Schulleiterinnen und Schulleiter beschreibe ich die unterschiedlichsten Widerstände gegen Projektwochen. Eine weitere wesentliche Ursache für die beschriebenen Ängste der Lehrer ist in der Art und Weise der ersten Phase der Lehrerausbildung zu finden. Auch heute noch trifft zu, was junge Lehrer schon 1968 wie folgt formulierten: »Wir hätten uns an der PH noch mehr Zeit dafür nehmen sollen, die Theorie in der Schulwirklichkeit und nicht in Büchern zu erforschen. Uns fehlen Erfahrungen« (Heinz Kometat, 1968, S. 13). Erschwerend kommt hinzu, daß diese vermittelte Theorie nur selten mit der Schulwirklichkeit übereinstimmt. Ein anderer Lehrer äußerte sich so: »Es ist mir immer klarer geworden, wie zweitrangig das methodische Können im engeren Sinne ist und wieviel wichtiger die eigene Menschwerdung für das erzieherische Tun ist.« (s.o.S. 13) »Unser Ausbildungssystem für junge Pädagogen, das zur Zeit zu praxisfern durchgeführt wird, bietet leider kaum ausreichende Möglichkeiten, durch Erfahrung erziehungs- und liebesfähiger zu werden. Was zu wünschen ist, sind analytisch-sozialpsychologisch fundierte Praxisübungen, in denen durch Erfahrung Erziehung lebendig gelernt wird und in denen der Mensch in der Mitte steht.« (Johannes Claßen, 1987, S. 31) Auch heute noch bietet die Lehrerausbildung kaum Hilfe für die eigene Menschwerdung oder Lehrertrainingsseminare z.B. für sozialintegratives Verhalten, noch setzt sie sich mit der emotionalen (psychischen) Seite des Berufes und der schulischen Organisationsstruktur auseinander. Der geringe Stellenwert der pädagogischen und psychologischen Ausbildung wird u.a. in den Prüfungsordnungen für Lehrer deutlich. Diese Mängel in der Ausbildung hinterlassen bei den Lehrern das Gefühl, nur ungenügend ausgebildet zu sein und verstärken damit die schon vorhandene Unsicherheit. Schon 1971 kam Hentig zu dem Schluß, daß der größte Teil der Schulreform die Reform der Lehrerausbildung sei (Hartmut von Hentig, 1971, S. 107).

Es gibt mehrere Vorschläge und Versuche, die Lehrerausbildung zu ändern.

Die Biologin und Neurophysiologin Hannaford kommt zu dem Schluß, daß es sinnvoller ist, an den Unversitäten kooperative Lernmodelle statt Vorträge anzubieten, da nach ihren Untersuchungen



52% der Studenten auditiv eingeschränkt sind. Sie schlägt vor, daß die Studenten in Gruppen diskutieren, schreiben, Grafiken erstellen, lernen und den Stoff zur persönlichen Erfahrung in Beziehung setzen. »Die Bewegung, mit der die Gedanken in Sprache, Schrift oder Bilder umgesetzt werden, und der Austausch der jeweiligen Erkenntnisse fördern formales Denken auf einer höheren Ebene.« (Carla Hannaford, 1996, S. 235)

Rogers empfiehlt Verhaltenstraining, aber mehr noch Encounter-Gruppen für Lehrerstudenten, Lehrer und Verwaltungsbeamte (Carl R. Rogers, 1984, S. 176), damit sie Einfühlungsvermögen, positive Betrachtungsweise, die sich wie eine selbsterfüllende Prophezeiung auswirken kann (Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, 1974) und Übereinstimmung zwischen Reden und Handeln lernen (Carl R. Rogers, 1984, S. 159¹). Andere positive Beiträge zur Lehrerausbildung und damit zur Reduzierung der Angst und Abwehr und zur Erhöhung der Kompetenz könnten z.B. das Ausbildungsprogramm der St. Laurence Universität (s.o. S. 118 ff.) oder das Projektstudium, wie es an der Universität Bremen durchgeführt wurde (Franz-Josef Kaiser, 1977 / Elin-Birgit Berndt, 1972), sein.

Ich rate jedem Studenten aufgrund der o.g. Voraussetzungen und aus meiner Erfahrung als Seminarleiter, selbständig das Studium projektorientiert aufzubauen, wenn kein Projektstudium angeboten wird. Darunter verstehe ich, persönliche Kontakte zu Lehrern und Schülern herzustellen, um die Gelegenheit zu haben, die erarbeitete Theorie in der Praxis selbst auszuprobieren. Die so erlebten Erfahrungen geben nicht nur neue Impulse und Perspektiven für das Studium, das daraufhin erfahrungsgemäß zielgerichteter organisiert wird. Auf diese Weise können sie als Student auch einem möglichen Praxisschock vorbeugen und sich somit besser auf den Schulalltag vorbereiten.

Als Student oder Referendar sollten sie jede Gelegenheit suchen oder wahrnehmen, ein Schülerprojekt als Projekthelfer zu begleiten. Es bietet ihnen die Chance, offenes Lernen in der Praxis zu erleben und ihre eigene Fähigkeit für offenes Lehren zu entwickeln, die in Zukunft von ihnen gebraucht werden.

¹ Tausch und Tausch nennen dieses Verhalten: Einfühlsames Verständnis, liebevolle Achtung des Schülers, Echtheit, (vgl. Carl R. Rogers, 1984, S. 173); Dennison nennt diese Haltung Anteilnahme (vgl. George Dennison, 1969, S. 247 ff.). Ich stimme mit diesen Vorschlägen überein, gebe aber zu bedenken, daß mit psychologischer Schulung der Lehrer und der richtigen Einstellung keine humane Schule losgelöst von der Gesamtgesellschaft, zu schaffen ist, wie Rogers und Dennison glauben machen wollen.

Diese Empfehlungen sehe ich nicht nur unter dem Aspekt der optimalen Ausbildung für die Praxis. Ich halte es für genauso wichtig, daß Lehrer schon frühzeitig lernen, etwas für ihre seelische Hygiene zu tun, um damit die Freude am Beruf zu erhalten und zu steigern. Gerade der Lehrerberuf als Helferberuf ist besonders anfällig für »Ausgebranntsein«.



6. Erich Fromms sozialpsychologische Gesellschaftskritik und ihr Bezug zur Schule heute

In Kapitel. 1 wurden die hervorstechenden Wesenszüge des Marktcharakters kurz aufgezeigt. Für die interessierten Leser möchte ich fußend auf Erich Fromms Analyse darstellen wie wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen im Laufe der Jahrhunderte bestimmte Charakterzüge des Menschen formten. Erst dann sind wir in der Lage zu verstehen, wie diese Charakterzüge das Wesen jedes einzelnen Menschen in dieser Gesellschaft beeinflussen und die Institutionen, insbesondere die Schule, mitbestimmen. Die anschließende Kritik an der Schule macht deutlich, daß sie nicht nur selbst vom Marktcharakter geprägt ist, sondern ihn auch ständig aufs Neue fördert.

6.1 Der Gesellschafts-Charakter

Fromm versteht unter Gesellschafts-Charakter die Charakterzüge, die die meisten Angehörigen einer Gesellschaft gemeinsam haben. Der individuelle Charakter dagegen bezeichnet die Charakterzüge, die die Menschen voneinander unterscheiden.

Gesellschaftliche Strukturen, also auch der Gesellschafts-Charakter, sind dabei als ständig sich entwickelnde zu verstehen. Der Charakter eines Menschen bestimmt sein Fühlen, Denken und auch sein Handeln. Insofern ist der Gesellschafts-Charakter wiederum an der Gestaltung der Gesellschaft beteiligt. Gesellschaft und Gesellschafts-Charakter beeinflussen sich wechselseitig, wodurch sich immer neue Strukturen ergeben. Die Schwierigkeit, lebende Organismen, wie Mensch oder Gesellschaft sie darstellen, zu beschreiben, besteht darin, daß eine solche Analyse immer linear ist und die Teile isoliert betrach-

tet, während in Wirklichkeit sich diese sogenannten Teile gleichzeitig immer wieder verändern. Das sollte bei der folgenden Beschreibung immer bewußt bleiben.

Die im folgenden beschriebenen Wesenszüge des Gesellschafts-Charakters sind wie Idealtypen zu verstehen. Diese idealtypische Darstellung ist notwendig, um die unterschiedlichen Charaktersyndrome zu verstehen, von all denen Teile in unserer Gesellschaft anzutreffen sind, auch wenn eine Charakterorientierung, die des **Marktcharakters**, überwiegt. Einzelne Eigenschaften dieser Charaktertypen sind häufig sogar in mehr oder weniger starker Ausprägung in ein und derselben Person zu finden.

Seit dem 16. Jahrhundert ist ein grundlegender Wandel in der Charakterstruktur der Menschen unserer Gesellschaft zu beobachten. Diese Charakterentwicklung ist u.a. die Folge von wirtschaftlichen Veränderungen. Dabei ging die Entwicklung von einer gesellschaftlichen Schicht aus, die anderen Schichten übernahmen mit der Zeit mehr oder weniger deren Charakterzüge und Verhaltensweisen. So entwickelte sich im Laufe der Jahrhunderte in Mittel- und Westeuropa das Bürgertum zur herrschenden Schicht, weil es Eigenschaften verkörperte, die den jeweiligen wirtschaftlichen Gegebenheiten entsprachen. Im Rückblick erkennen wir, daß die Entwicklung im Laufe der Jahrhunderte dem Menschen immer größere Freiheit brachte, sowohl auf wirtschaftlicher, gesellschaftlicher als auch auf weltanschaulicher Ebene. Andererseits können wir eine immer stärker werdende Entfremdung von der Arbeit, von der Natur, vom Mitmenschen und vom eigenen Selbst beobachten.

Die Ursachen für die Entwicklung sind bis ins 12. Jahrhundert zurückzuverfolgen, als die Städte zu wachsen begannen. Handel und Handwerk differenzierten sich immer stärker, wodurch der einzelne von immer mehr Personen abhängig wurde. Daraus ergab sich die wirtschaftliche Notwendigkeit, mehr und mehr Kontakte zu pflegen. Ein Teil der Beziehungen wurde dadurch oberflächlicher, bis man z.B. schließlich denjenigen, für den man produzierte, oder denjenigen, von dem man etwas kaufte, gar nicht mehr kannte. Es fand eine Entfremdung vom Mitmenschen statt. Außerdem verringerten sich für die meisten Menschen die Beziehungen zu einer primären Gruppe im Laufe der Jahrhunderte und so kam es, daß heute vielen »echte und existentielle Kommunikation und Interaktion fehlen,« (Jos van Ussel, 1970, S. 36) und sie sich dadurch innerlich vereinsamt fühlen.

Mit Ausgang des Mittelalters brachen nach und nach sowohl die Wirtschaftsordnung, die starre Gesellschaftsordnung als auch das Normensystem zusammen. (vgl. Erich Fromm, 1941a, S. 241 ff.). Da die Menschen des Mittelalters nicht mehr die Fähigkeit des antiken Menschen besaßen, sich auf ihre eigenen Kräfte zu besinnen, sondern ihr seelisches Wohl der Kirche überantwortet hatten und ihr Leben fest in die jeweilige Gruppe eingefügt war, standen die meisten diesem Zusammenbruch hilflos gegenüber. Sie fühlten sich einsam; sie waren nicht fähig, Probleme mit sich selbst auszumachen. (Charlotte Bühler, Melanie Allen, 1974, S. 63 ff.) Leider erwähnt Fromm diesen Aspekt nicht, so daß bei seiner Darstellung leicht der Eindruck von einer kontinuierlichen Evolution erweckt wird.

Während in der Feudalzeit jeder seinen angestammten Platz in der Gesellschaft hatte und damit eine Hierarchie festgelegt war, zerbrach diese Ordnung allmählich, und der Kampf um die ersten Plätze wurde immer erbarmungsloser. Galt es noch im Mittelalter als Tugend, wenn der Mensch nur soviel für sein Leben zu erwerben versuchte, wie er zu einem standesgemäßen Unterhalt benötigte (vgl. Erich Fromm, 1941a, S. 249), nach mehr zu streben wurde dagegen als Todsünde angesehen, so nahm das Besitzstreben in der nachfolgenden Zeit immer mehr zu. Im 16. Jahrhundert brach das gesicherte System der Kaufmannsgilden und Zünfte zusammen, jetzt war entscheidend, wie kapitalkräftig ein Handwerker oder Kaufmann war. Der Wettbewerb verstärkte sich, während die Kooperation nachließ und die einschränkenden Normen an Wirkung verloren. Die entstehenden Monopole wurden sowohl zu einer Gefahr für kleine Handwerker und Kaufleute, als sie auch versuchten, ihre Mitarbeiter (Gesellen und Arbeiter) und ihre Kunden auszubeuten.

Diese wirtschaftlichen Veränderungen bestimmten das psychologische Klima: Zeiteinteilung wurde wichtig, es durfte keine Zeit verschwendet werden; die Arbeit bekam nach und nach einen immer höheren Stellenwert; Tüchtigkeit galt als Tugend, und Streben nach Reichtum und materiellem Erfolg wurde oberstes Ziel. Einerseits brachte diese Entwicklung dem Menschen in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht eine größere Freiheit; jeder konnte sein Leben selbst in die Hand nehmen, das Geld machte alle gleich. Andererseits verlor der Mensch durch die Auflösung des festgefügtten Weltbildes und der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung seine Sicherheit. Der Sinn des Lebens war fraglich geworden, die Mitmenschen wurden zu Feinden, da jetzt jeder ein Konkurrent sein konnte. Gefühle von Unsicherheit, Ohnmacht, Zweifel und Angst machten sich breit.



Diese Gefühle von Ohnmacht, Angst und Bedeutungslosigkeit beim Mittelstand und den Bauern griffen Protestantismus und Calvinismus auf, bestätigten sie und boten Fluchtmechanismen an (vgl. Erich Fromm, 1941a, S. 254 ff.). Durch die Lehre von der völligen Verderbtheit der menschlichen Natur, die nur aufgelöst werden kann durch die bedingungslose Unterwerfung unter Gott, wurde die Fähigkeit im Menschen verstärkt, sein Leben fremden Zwecken unterzuordnen, wie z.B. dem wirtschaftlichen Fortschritt. Diese Tendenz zur Selbstentfremdung wurde durch andere Bedingungen noch weiter gefördert. Der größer werdende Bezugsrahmen z.B. verlangte vom einzelnen nicht nur die Fähigkeit zu oberflächlichen Kontakten, sondern er mußte auch verlässlich sein, d.h. sich beherrschen können. Mit der Zeit wurde es zur Tugend, spontane Bedürfnisse zu unterdrücken, immer Herr seiner selbst zu sein und nicht zu zeigen, was man fühlt, denkt und will. Einerseits ist diese Selbstbeherrschung die Voraussetzung für gute Arbeitsleistung, andererseits führt sie im Extremfall dazu, daß der Mensch sich gar nicht mehr bewußt ist, was er fühlt, denkt und will, sich also sich selbst entfremdet.¹

Die protestantisch / kalvinistische Lehre von der Vorherbestimmung durch Gott verstärkte die Ungewißheit und das Gefühl der Ohnmacht. Die Menschen versuchten die entstehenden Zweifel durch Arbeit zu betäuben, die zum Selbstzweck wurde. Es wurde zu einem inneren Zwang, immer etwas zu tun. Da in der extremsten Form der Lehre das menschliche Auserwähltsein am irdischen Erfolg zu erkennen ist, wurden für viele Profitdenken und das Streben nach Reichtum zum Leitziel.

Es vollzog sich im Laufe der Jahrhunderte nicht nur eine langsam fortschreitende Entfremdung des Menschen von sich selbst und seinen Mitmenschen, sondern auch eine wachsende Disharmonie zwischen Mensch und Natur. Mit dem Zusammenbruch der mittelalterlichen Welt erlangten diejenigen Wissenschaften eine immer größere Bedeutung, deren Ziel es war, die Natur zu beherrschen. Diese Entwicklung brachte dem Menschen eine wachsende Befreiung von den Gewalten der Natur. Andererseits verlor er, der selbst Teil der Natur ist, seine Beziehungen zu dieser, und sein Bemühen um Beherrschung der Natur führte immer mehr zu deren Zerstörung (vgl. Erich Fromm, 1976a, S. 278).

¹ Diese fortschreitende Selbstentfremdung ging bis in Kleider-, Eß-, Hygiene- und Sexualgewohnheiten (Jos van Ussel, 1970).

Auch in der Beziehung des Menschen zu seiner Arbeit vollzog sich eine Entfremdung. »Aus einer in sich befriedigenden und erfreulichen Betätigung wurde die Arbeit zu einer Pflicht und einem Zwang.« (Erich Fromm, 1955a, S. 127) Dies galt für die Mittel- und Oberschicht, für die nach dem Zusammenbruch der mittelalterlichen Strukturen die Arbeit immer mehr zu einem Mittel wurde, reich und erfolgreich zu sein. Die unteren sozialen Schichten dagegen mußten ihre Arbeitskraft verkaufen, um sich ernähren zu können.

Zusammenfassend können wir sagen, daß durch die wachsende Entfremdung bestimmte Charaktereigenschaften im Menschen gefördert wurden, z.B.:

- Oberflächlichkeit und Gefühllosigkeit in menschlichen Beziehungen aufgrund des Konkurrenzkampfes und der Zunahme der Kontakte;
- Streben nach Besitz, Reichtum und Erfolg als Reaktion auf Angst, Zweifel und Ohnmacht;
- Selbstbeherrschung und zwanghaftes Arbeiten als Voraussetzung für wirtschaftlichen Erfolg;
- wachsende Individualität und Eigeninitiative aufgrund größerer Freiheit;
- bedingungslose Unterwerfung aus Angst vor dieser Freiheit.

Dieser knappe Abriss soll deutlich machen, daß gesellschaftliche Entwicklungen weder ausschließlich die Folge von sozioökonomischen Bedingungen noch von psychologischen Strukturen, noch von ideologischen Kräften sind. Gesellschaftliche Strukturen lassen sich nur aus dem Zusammenwirken der obigen Faktoren verstehen.

Die genannten Faktoren erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Wir wissen heute, daß auch z.B. Klima, Landschaftsstrukturen und Ernährung wichtige Faktoren sind. Auf solche Aspekte geht Fromm leider nicht ein.

Man könnte kritisieren, daß die hier vorgelegte Gesellschafts- und Zivilisationskritik zu pauschal sei. Es kann nicht die Aufgabe dieses Buches sein, die Gesamtheit der Wechselwirkungen innerhalb einer Gesellschaft zu analysieren, sondern einzelne wesentliche Aspekte sollen zum besseren Verständnis des Folgenden aufgezeigt werden.

Während im 17. und 18. Jahrhundert noch Ideen und Gewohnheiten des Mittelalters wirksam waren, (so galt z.B. das Unterbieten als un-



sittlich), kamen im 19. Jahrhundert Charaktereigenschaften zur vollen Ausprägung, deren Ansätze wir oben beschrieben haben.¹

»Freude am Besitz ist neben der Lust am Wettbewerb und neben dem Profitstreben eines der grundlegenden Merkmale des Charakters der Mittel- und Oberklasse des neunzehnten Jahrhunderts.« (Erich Fromm, 1955a, S. 68)

Sparsamkeit und Lust, Besitz zu erwerben und zu vermehren, waren Eigenschaften, die für die industrielle Entwicklung des 19. Jahrhunderts notwendig waren. Ideologisch entspricht diese Haltung der im vorigen Abschnitt erwähnten Vorstellung, daß der Wert des Menschen sich aus seinem weltlichen Erfolg bestimmen läßt. Beim Profitstreben sind die gleichen wirtschaftlichen und ideologischen Hintergründe wirksam wie beim Besitzstreben. Bei der Steigerung des Profits ist es gleichgültig, ob die Gegenstände, die hergestellt werden, für die Gesellschaft von Nutzen sind. Außerdem bestimmt die Steigerung des Profits den Arbeitsprozeß: es geht nicht mehr darum, daß der Mensch sich in seiner Arbeit verwirklicht, sondern er wird zum Sklaven der Arbeit und zum Anhängsel der Maschine, denn diese bestimmt seine Arbeitsschritte und sein Arbeitstempo. Das rücksichtslose Profitstreben hatte weiterhin zur Folge, daß die Arbeiter skrupellos ausgebeutet wurden.

Die Entfremdung war schon so weit fortgeschritten, daß man dem Elend der Arbeiter mitleidlos gegenüber stand. Man sah in der Arbeitskraft eine Ware und konnte daher alles Unmenschliche mit angeblichen Naturgesetzen oder Gesetzen des Marktes rechtfertigen.

Der Wettbewerb nahm zu und wurde immer hemmungsloser: zum einen der Wettbewerb unter den Arbeitgebern, die verkaufen wollten, zum anderen unter den Arbeitern, die ihre Arbeitskraft verkaufen mußten, um zu überleben. Das skrupellose Verhalten wurde nicht moralisch verworfen, sondern man sah es als sein gutes Recht an.

»Die neue ethische Normvorstellung heißt »Fortschritt«, und darunter wird im wesentlichen der wirtschaftliche Fortschritt verstanden, also das Wachstum der Produktion und die Entwicklung eines immer wirkungsvolleren Produktionssystems.« (Erich Fromm, 1968a, S. 320)

¹ Wesentliche Quellen im folgenden:

Erich Fromm, 1955a, S. 64 f.; 1976a, S. 372 ff; 1968a;
 Jos van Ussel, 1970;
 Norbert Elias, 1976;

Die Wurzeln dieses Fortschrittsglaubens kann man einmal in der oben erwähnten religiösen Überzeugung finden. Durch die Einstellung, daß der Mensch vor Gott nichts ist und das Heil im Jenseits liegt, wird der Mensch für den Zukunftsglauben disponiert. Einen besonderen Ausdruck fand diese »Religion« in der französischen Revolution, wo die Zukunft zur Göttin erhoben wurde. Außerdem bestärkte die Aufklärung, die Hand in Hand ging mit der wachsenden Freiheit, die Menschen in der Überzeugung, daß es möglich sei, alle Probleme zu lösen oder zu meistern, wenn der Mensch seinen Verstand und seine Kraft nur richtig einsetze.

Eine weitere Wurzel für den Fortschrittsglauben im 19. Jahrhundert lag in der gesellschaftlichen Situation der aufsteigenden Klassen. Einerseits wuchs die wirtschaftliche Macht dieser Klassen, andererseits waren sie von der politischen Macht noch weitgehend ausgeschlossen. Die Hoffnung auf eine bessere Zukunft wurde für sie zu einem Ideal. Dieser Fortschrittsglaube wurde durch die rasante industrielle Entwicklung und die technischen Erfolge immer wieder von neuem bestätigt (vgl. Norbert Elias, 1976, S. VIIff, Bd1).

Im Mittelstand des 19. Jahrhunderts zählte der Gehorsam immer noch zu den höchsten Tugenden (vgl. Erich Fromm, 1955a, S. 72). Auch wenn das Feudalsystem zerfallen war, so wurde diese Tugend besonders von den Monarchien gepflegt. Außerdem herrschte eine Hierarchie des Geldes. Der Arbeiter hatte seine Arbeitskraft zu verkaufen und mußte dem Kapital gehorchen.

Zusammenfassend können wir sagen, daß der Gesellschafts-Charakter des 19. Jahrhunderts, den Fromm als »autoritär-zwanghaft-hortenden Charakter« bezeichnet, vorwiegend bestimmt wurde durch Besitz- und Profitstreben, Wettbewerbshaltung, Fortschrittsglaube und Autoritätshörigkeit. Wenn auch offiziell die christlichen Werte befürwortet wurden, so hatten sie in Wirklichkeit in dieser Gesellschaft keinen Platz mehr. »Im ökonomischen Bereich hört der Mensch auf, das Maß aller Dinge zu sein.« (Erich Fromm, 1955a, S. 65) Im Namen von Profit und Fortschritt wurden Menschen und Natur ausgebeutet. Solidarität und Mitleid waren störende Elemente in der Entwicklung dieses Wirtschaftssystems. Der Gesellschafts-Charakter wurde eigennützig und mitleidlos. Andererseits müssen wir auch erkennen, daß die wachsende Freiheit Unabhängigkeit und Initiative förderten. Der Mensch »war stolz darauf, eigene Überzeugungen zu besitzen, und respektierte die Autorität von Wissenschaftlern, Philosophen und Ge-



schichtsschreibern, die ihm behilflich waren, sich ein eigenes Urteil zu bilden ...« (Erich Fromm, 1955a, S. 72).

Der »Marktcharakter«

Im Laufe dieses Jahrhunderts änderten sich sowohl die wirtschaftliche Situation, die Werte als auch der Gesellschafts-Charakter.¹ Die Eigenschaften des autoritär-hortenden Charakters sind im Schwinden begriffen, gelten als rückständig, denn sie sind in unserem Wirtschaftssystem nicht mehr gefragt. Nach dem 2. Weltkrieg bildete sich bei uns immer stärker der »Marktcharakter«, wie Fromm ihn bezeichnet, heraus (vgl. Erich Fromm, 1956a; 1947a; 1941a; 1976a; 1955a; 1968a).

»Beginnen wir mit der Betrachtung des einfachsten und augenfälligsten Merkmals des heutigen Industriemenschen: im Brennpunkt seines Interesses stehen nicht nur Menschen, Natur und lebendige Strukturen, sondern mechanische, nichtlebendige Artefakte üben immer größere Anziehung auf ihn aus.« (Erich Fromm, 1973a, S. 310) Ein weiteres Merkmal für den Marktcharakter ist seine Anpassungsfähigkeit und sein Konformismus, er bemüht sich, genau so zu werden wie alle anderen und wie man es von ihm erwartet, mit dem Ziel, auf dem Persönlichkeitsmarkt besonders begehrt zu sein (vgl.: Erich Fromm, 1941a, S. 325; 1976a, S. 374). Noch ein drittes Merkmal ist für diesen Charakter besonders typisch: »Für diesen Marketing-Charakter verwandelt sich alles in einen Marktartikel – nicht nur die Dinge, sondern auch der Mensch selbst, seine physische Energie, seine Fertigkeiten, sein Wissen, seine Meinung, seine Gefühle, ja sogar sein Lächeln.« (Erich Fromm, 1973a, S. 317) Die Formung dieses Charakters erfolgt nicht mehr offen, wie in früheren Zeiten, sondern durch »eine *anonyme, unsichtbare, entfremdete Autorität*. Niemand stellt mehr eine Forderung an uns, weder eine Person noch eine Idee noch ein moralisches Gebot ... Tatsächlich gibt es bei uns keine andere Autorität mehr als das Man ... Es ist der Profit, die wirtschaftliche Notwendigkeit, der Markt, der gesunde Menschenverstand, die öffentliche Meinung, das was »man« tut, denkt und fühlt.« (Erich Fromm, 1955a, S. 110) Diese knappe Definition des Marktcharakters möchte ich im folgenden durch Beispiele näher erläutern.

¹ Kriege und wirtschaftliche Erschütterungen trugen zusätzlich dazu bei, den Glauben an die beschriebenen Werte des autoritär-hortenden Charakters zu erschüttern und neue Charakterstrukturen herauszubilden.

In unserem Wirtschaftssystem wird von einem Menschen, der erfolgreich sein will, eine hohe Anpassungsfähigkeit verlangt. Er muß z.B. in Bezug auf den Wohnort mobil sein, in Bezug auf den Arbeitsbereich flexibel sein und mit allen Menschen zusammenarbeiten können.

Anpassungsfähigkeit ist für den Marktcharakter zum höchsten Ziel geworden, denn er hat sich selbst als Ware erfahren, die einen Tauschwert hat (vgl. Erich Fromm, 1947a, S. 48). Der Arbeitnehmer ist gezwungen, seine Arbeitskraft anzubieten, für seinen Erfolg ist aber nicht allein sein fachliches Wissen und Können entscheidend, sondern auch die Art und Weise, wie er sich verkauft. Er muß die Eigenschaften darstellen, die z.Zt. gefragt sind. Weil diese Anforderungen ständig wechseln und der Erfolg von der Meinung anderer abhängig ist und nicht allein vom eigenen Können, entsteht beim Marktcharakter ein Gefühl der Unsicherheit.

Dieser Charakter zielt auf keine bleibenden Eigenschaften, außer auf die totale Anpassungsfähigkeit. Folglich kann er kein Identitätsgefühl entwickeln. Das führt zu Minderwertigkeits- und Unsicherheitsgefühlen. Er versucht, vor diesen Gefühlen zu flüchten, indem er noch stärker auf die Zustimmung seiner Umwelt bedacht ist und damit immer konformer wird, oder indem er sich völlig einer Autorität unterwirft. Diese Entfremdung von sich selbst kann sogar so weit gehen, daß sein eigenes Produkt für ihn nur soviel Wert hat, wie die Umwelt ihm beibringt.

Eine weitere Tendenz in unserer gesellschaftlichen Entwicklung verstärkt den oben beschriebenen Trend zur Anpassung. Im Unterschied zum 19. Jahrhundert veränderte sich die Produktion. Selten sind heute noch die Besitzer eines Betriebes gleichzeitig die Manager. Die durch Zusammenschlüsse entstandenen Mammutunternehmen, die den größten Teil des Marktes beherrschen, werden von riesigen Bürokratien gelenkt. Den dort arbeitenden Managern geht es weniger um den persönlichen Profit als um den reibungslosen Ablauf und ein ständiges Wachsen des Unternehmens. Dazu werden normierte Menschen benötigt, die den Ablauf nicht stören und einplanbar sind. Diese Bürokratie »braucht Menschen, die in großen Gruppen zusammenarbeiten, die mehr und mehr konsumieren wollen, deren Geschmack genormt, leicht zu beeinflussen und vorherzusagen ist ..., die sich frei und unabhängig fühlen und glauben, keiner Autorität, keinem Prinzip und keinem Gewissen unterworfen zu sein – die aber dennoch bereit sind, Befehle auszuführen, zu tun, was man von ihnen erwartet, und sich reibungslos in die gesellschaftliche Maschinerie einfügen ..., die ohne



Gewalt gelenkt, ohne Führer geführt, ohne Ziele angetrieben werden können, mit der einen Ausnahme: nie untätig zu sein, immer zu funktionieren und weiterzustreben.« (Erich Fromm, 1955c, S. 268)

Der Marktcharakter versucht nicht nur, sich diesen Forderungen anzupassen, sondern es werden auch große Anstrengungen unternommen, Menschen nach diesen Forderungen zu formen. Hilfsmittel dazu sind u.a. die Schulen, deren Funktion ich noch näher darstellen werde, die Werbung und das Fernsehen (vgl. die Streitschriften: Jerry Mander, 1979; Neil Postman, 1985).

Auch Verwaltung und Bürokratie nehmen in unserer Gesellschaft von Jahr zu Jahr zu. Sie sind durchweg hierarchisch organisiert, und der einzelne Bürokrat neigt dazu, keine Verantwortung zu übernehmen und sich stattdessen auf Paragraphen zu verlassen. Gerät der Mensch in die Maschinerie der Bürokratie, wird er zum Fall. Auch dieser Bereich des täglichen Lebens fördert also eine Verdinglichung und Normierung und ruft beim einzelnen zwangsläufig Gefühle der Ohnmacht hervor.

Dem angepaßten Menschen fehlt natürlich auch der eigene Wille, denn er will immer das, was »man« gerade will. Genausowenig kann sich bei ihm ein Gewissen entwickeln. Das Gewissen kann niemals konformistisch sein, denn es kann »nein« sagen, auch wenn »man« anderer Ansicht ist (Erich Fromm, 1955a, S. 123). Diese Forderung ist für einen Menschen, dessen höchstes Ziel die Anpassung ist, eine Unmöglichkeit. Als Ideal für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft gelten heute Teamgeist und Fairneß, die einen reibungslosen Ablauf ermöglichen, aber keine tiefere Beziehung der Menschen miteinander voraussetzen. Auch hier wird der Mensch eher als Ding, als Ware betrachtet im Gegensatz zu den humanistischen oder christlichen Idealen, wo der Mensch als Mensch im Mittelpunkt steht. Der Unterschied zeigt sich wie folgt: »Der Marketing-Charakter ist zwar bereit, etwas herzugeben, jedoch nur im Austausch für etwas anderes, das er empfängt; zu geben, ohne etwas zu empfangen, ist für ihn gleichbedeutend mit betrogenwerden.« (Erich Fromm, 1956a, S. 453)

Die fortschreitende Arbeitsteilung und die Eigenart, Dinge, Eigenschaften, Ereignisse (wie z.B. Katastrophen) und Menschen in Geld auszudrücken, fördern ein von der Wirklichkeit abgetrenntes Erleben. Dies war zunächst für die Entwicklung dieser Gesellschaft notwendig, aber wir beobachten heute, daß der Mensch fast ausschließlich auf abstrakte und distanzierte Art zu Dingen und Mitmenschen in Beziehung

tritt. Die andere Möglichkeit, nämlich Dinge und Mitmenschen in ihrer Einmaligkeit direkt zu erleben, wird kaum noch wahrgenommen.

Wo der Mensch sich selbst und seine Mitmenschen als Ware erlebt, können sich auch keine tieferen Gefühle entwickeln. Es besteht eher eine Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person und den Mitmenschen. Hier könnte ein Schlüssel liegen für das mangelnde Mitgefühl, die Rücksichtslosigkeit und das Desinteresse an existentiellen Fragen. Es wurde bereits erwähnt, daß diese Unfähigkeit zum Mitleiden sich über Jahrhunderte entwickelt hat. Dazu trug einerseits die religiöse Vorstellung bei, daß der Erfolgreiche zu den Auserwählten gehöre. Andererseits gilt bis heute die Auffassung, daß der Tüchtige auf jeden Fall Erfolg in unserer Gesellschaft hat. »Das Prinzip der freien Konkurrenz und der durch sie vorsichgehenden Auslese verlangt Individuen, die nicht durch Mitleid im wirtschaftlichen Handeln gehemmt werden, und läßt die am wenigsten ›Mitleidigen‹ zu den Erfolgreichsten werden.« (Erich Fromm, 1932b, S. 74)

Für die wachsende Verkümmern der Gefühle lassen sich weitere Ursachen aufzeigen. In den letzten Jahrhunderten kann man im wissenschaftlichen Bereich eine zunehmende Trennung von Verstand und Gefühl beobachten, die verstärkt wurde durch die Überbetonung der Technik. »Seit Descartes haben Vertreter des modernen Rationalismus die affektive Seite des Menschen immer wieder als irrational oder nichtrational abgestempelt, so daß nur der Intellekt und das Denken rational waren.« (Erich Fromm, 1958d, S. 326)¹ Dabei wird übersehen, daß sowohl das Denken als auch das Gefühl rational bzw. irrational sein können. Die Abwertung der Gefühle verhindert ein wirkliches Verständnis des Menschen und seiner Probleme. Tausch und Tausch beschreiben den Prozeß der Leugnung von Gefühlen als »Leben hinter Fassaden« (Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch, 1977, S. 20 ff.). Der Mensch ist unecht und unehrlich sich selbst und seinen Mitmenschen Du¹über. Das Aufrechterhalten der Fassade braucht viel Energie. Einen weiteren Preis für diese »reine Sachlichkeit« zahlt die Person häufig mit »geringem Kontakt zur eigenen Person«, der »auch zur verminderten Verständigung zu anderen Personen führt.« (s.o.S. 22) Der Sprachstil u.a. ist abstrakt und häufig verworren. Gerade das wird aber gesellschaftlich belohnt, indem ein solcher Stil eher geschätzt

¹ Guardini bemerkt dazu, »daß das richtige Verhältnis der verschiedenen Seelenkräfte zueinander sich verschoben hat; daß der abstrakte Verstand und das zweckhafte Wollen alles überwuchert haben und jene Akte, aus denen der Mensch zutiefst lebt, nämlich das Schauen, das konkrete Begegnen und die innere Vergewisserung weithin verkümmert sind.« (Romano Guardini, 1958, S. 63)



wird und somit die Inhalte als glaubwürdiger erscheinen. Bei dieser Abwertung der Gefühle verliert der Mensch außerdem die Fähigkeit, unechte Gefühle zu erkennen und läßt sich weit eher z.B. durch Sentimentalität täuschen. Im Marktcharakter findet die Übertonung des Verstandes ihren Höhepunkt. Er wird ausschließlich eingesetzt, um konkrete Ziele zu erreichen. Fromm bezeichnet dies als »manipulative Intelligenz.« (Erich Fromm, 1976a, S. 375) Dieser einseitige Gebrauch des Verstandes steht im Gegensatz zur Vernunft. Die Vernunft setzt Interesse und die Frage nach dem Sinn voraus. Sie versucht, ein Problem ganzheitlich zu sehen und läßt sich bei ihren Entscheidungen auch von Gefühlen wie z.B. Mitleid lenken. Der Marktcharakter dagegen verläßt sich ganz auf die Intelligenz, wobei Denken und Wissen auch wieder als Ware betrachtet werden, denn sie sind zweckgebunden. Zweckfreies Denken, wie z.B. die Frage nach dem Sinn des Lebens, ist für den Marktcharakter uninteressant. Auch die Frage nach der Wahrheit gibt es für ihn nicht, da ihm alles als relativ erscheint (vgl.: Balthasar Staehelin, 1981).

Die fortschreitende Konzentration auf technische und materielle Werte hat den Menschen in seiner Ganzheit empfindlich beschnitten. Dies begünstigt zusätzlich, daß der Mensch nur die Außenwelt erlebt, die Innenwelt dagegen vielfach leugnet bzw. durch mancherlei Fluchtmechanismen verdrängt.

Mit dem Schwinden der Gefühle und persönlicher Bindungen steigt die Unfähigkeit zu genießen, denn Gefühle, Bindungen und auch die Fähigkeit zu Muße sind Voraussetzung des Genießens. An die Stelle von Genuß und Freude treten dann Nervenkitzel und unverbindliches Vergnügen.

Wir können weiter eine Zunahme der Faszination für alles Künstliche und Unlebendige beobachten. Der Mensch mit diesem Charakter behandelt häufig Maschinen, wie z.B. das Auto, liebevoller als Menschen. Er ist nekrophil. »Er wendet sein Interesse ab vom Leben der Menschen, von der Natur und den Ideen – kurz, von allem, was lebendig ist; er verwandelt alles Leben in Dinge, einschließlich seiner selbst.« (Erich Fromm, 1973a, S. 317) Seine Begeisterung für Automaten kann solche Formen annehmen, daß er sie zu seinen Götzen erhebt.

Auch im Bereich des Konsums schreitet die Entfremdung immer mehr voran. Es geht schon lange kaum noch darum, echte Bedürfnisse zu befriedigen. Auch der Besitz ist nicht mehr das Ziel, wie noch beim hortenden Charakter, sondern es kommt darauf an, immer mehr zu

konsumieren, denn damit sollen innere Leere, Passivität und Angst zudeckt werden (vgl.: Erich Fromm, 1965c, S. 405). Diese Angst ist eine Folge der gesellschaftlich bedingten Ohnmachtsgefühle. »Gleichzeitig verwandelt ihn (den Menschen, A.d.V.) das Profitstreben der großen Konsumindustrien durch das Medium der Werbung in ein unersättliches Wesen, in einen ewigen Säugling, der immer mehr konsumieren möchte und für den alles zu einem Konsumartikel wird ... Neue künstliche Bedürfnisse werden erzeugt, und der Geschmack der Menschen wird manipuliert ... Die Konsumgüter ... wird in der gegenwärtigen Industriegesellschaft zur dominierenden psychischen Kraft.« (Erich Fromm, 1965c, S. 405)

Eine weitere Entfremdung läßt sich im Bereich der Arbeit aufzeigen. Sie ist für den Menschen heute genauso wenig sinnvoll, wie für den Menschen des 19. Jahrhunderts, aber sie ist nicht mehr Zwangsarbeit oder Pflichterfüllung, sondern sie ist Mittel zu anderen Zwecken. Zum einen soll damit eine unerträgliche Langeweile überwunden werden (Erich Fromm, 1955a, S. 128). Zum anderen hat sie nur den einen Sinn, genügend Geld für den ebenfalls entfremdeten Konsum zu erlangen, der nicht an den echten Bedürfnissen orientiert ist. Die Tätigkeit selber ist insbesondere für den Arbeiter uninteressant und geisttötend. Er ist selbst zum Teil der Maschine geworden, er tut das, was die Maschine noch nicht kann. Es ist nicht schwer einzusehen, daß unter diesen Bedingungen der Mensch der Arbeit gegenüber negativ eingestellt ist und die Faulheit zu seinem Ideal erhebt. Das Ideal der Faulheit wiederum ist ein äußerliches Zeichen für die innere Passivität des Marktcharakters. Dieser Charakter ohne eigene Identität¹ setzt nichts in Gang, sondern muß von außen angestoßen werden, so z.B. durch die Meinungsmacher wie Werbung, Mode etc., und kann nur wiederholen, was ihm vorgegeben wurde, er kann nicht kreativ sein.

Durch die innere Leere und die beschriebene Abhängigkeit von außen entsteht ein Gefühl der Angst. Das wiederum soll betäubt werden durch äußere Aktivität. »Tatsächlich sind die meisten Menschen so »aktiv«, daß sie es nicht ertragen können, untätig zu sein; selbst ihre sogenannte Freizeit verwandeln sie noch in eine andere Form der Aktivität.« (Erich Fromm, 1968a, S. 269)

Auch die reale Bedrohung von außen z.B. durch die atomare Vernichtung oder durch die Zerstörung der Natur fördert Ängste, zumal der

¹ Wellendorf bezeichnet den modernen Menschen als Konsumenten von Identität. (Franz Wellendorf, 1979, S. 170)



einzelne Mensch in unserer Gesellschaft an lebenswichtigen Entscheidungen kaum beteiligt wird. Dadurch, daß er so gut wie nichts bewirken kann, ist es verständlich, daß Gefühle von Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit entstehen.¹ Im Laufe der gezeigten Entwicklung stirbt die Liebesfähigkeit aufgrund der Entfremdung und Verdinglichung. Mit der Zunahme von Angst und Unsicherheit schwinden zusätzlich Glaube und Vertrauen in das Wachstum des Mitmenschen. Und auch eine Unfähigkeit zu hoffen tritt immer deutlicher zutage. Diese Hoffnungslosigkeit wird genährt durch die erwähnten Gefühle der Ohnmacht und die reale Bedrohung unserer Welt. Und sie verrät sich in unserem Unvermögen, für das Leben zu planen und sich dafür einzusetzen (vgl.: Erich Fromm, 1968a, S. 278). Des Weiteren ist zu beobachten, daß den Menschen in unserer Gesellschaft ein Orientierungsrahmen immer mehr verloren geht und unechte Orientierungen, wie z.B. Vergötzung von Geld, Maschine, Erfolg immer mehr zunehmen (vgl.: Erich Fromm, 1950a, S. 227 ff.). Diese Orientierungslosigkeit ist u.a. bedingt durch das Bestreben nach totaler Anpassung mit dem gleichzeitigen Verlust von Wertvorstellungen. Während also auch in unserem Jahrhundert weiterhin die humanistischen und christlichen Werte betont werden wie z.B. Individualität, Liebe, zielt in Wirklichkeit unsere Gesellschaft immer mehr darauf ab, den Menschen zu normieren, also zu entindividualisieren und den technischen Fortschritt als höchsten Wert anzusehen. Es geht um immer höhere Effektivität, diesem Ziel soll der Mensch angepaßt werden. Damit schreitet die Entfremdung des Menschen immer weiter voran und ergreift alle Lebensbereiche wie oben angedeutet. Mit der »eindimensionalen Gesellschaft« entwickelt sich der »eindimensionale Mensch« (Herbert Marcuse, 1974).

Wie wir außerdem gesehen haben, ist die Entfremdung zusätzlich dadurch bedingt, daß der Mensch sich als Ware begreift. Ein solcher desinteressierter Mensch, ohne eigenes Fühlen, Denken und Wollen und ohne Beziehung zu sich, zu seinen Mitmenschen und seiner Umwelt, mit Zielen wie Konsum, soziale Stellung, Vergnügen, ist leicht zu lenken. In unserer Gesellschaft entwickelt sich so eine »Pathologie der Normalität« (Erich Fromm, 1955a, S. 9), die für den einzelnen außer Angst, Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühlen noch weitere verheerende Folgen mit sich bringt, die im folgenden aufgezeigt werden sollen.

¹ Diese Gefühle, die vielfach unbewußt sind, hat z.B. Franz Kafka in vielen seiner Erzählungen dargestellt.

Der beschriebene Marktcharakter stellt die momentane Spitze einer jahrhundertelangen Entwicklung dar. Die Abstrahierung des Charaktertyps dient dazu, die Struktur deutlich zu machen, sie kann nicht der totalen Erscheinung gerecht werden.¹ In dieser idealtypischen Ausformung wird der Marktcharakter wohl kaum anzutreffen sein, aber wir können Elemente der Charakterzüge bei fast allen Menschen unserer Gesellschaft antreffen. Die wachsende Entfremdung ist natürlich nicht die einzige Entwicklungstendenz, die wir in den letzten Jahrzehnten beobachten können. Der steigende Wohlstand und die wachsende Freiheit haben auch die Frage nach und Kampf für eine humanere Welt ermöglicht.

Seelische Erkrankungen als Folgeerscheinung der gesellschaftlichen Situation und des Marktcharakters

Erich Fromm hat bereits 1941 die psychischen Folgen aufgezeigt, die sich für den Menschen aus den oben beschriebenen Tendenzen zur Normierung und Entpersönlichung und dem Verlust humanistischer Werte ergeben. Nach außen scheint der heutige Mensch zufrieden und optimistisch, in Wirklichkeit ist er unglücklich und verzweifelt. Unbewußt empfindet er seine innere Leere und seine Isolation, seine Ohnmacht und die Sinnlosigkeit seines Lebens (vgl.: Erich Fromm, 1941a, S. 366; 1976a, S. 411). Dies äußert sich unter anderem in der Zunahme von Depressionen, Selbstmorden, Suchtkranken, Kriminalität, Gewalt und Langeweile. Fromm sagt dazu: »Wenn der Mensch passiv, gelangweilt, gefühllos und einseitig verstandesorientiert ist, entwickelt er pathologische Symptome wie Angst, Depression, Depersonalisierung, Gewalttätigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber dem Leben.« (Erich Fromm, 1968a, S. 330)

Diese Menschen sind froh, »wenn es ihnen gelingt, jene Zeit »totzuschlagen«, die sie ständig einzusparen versuchen.« (Erich Fromm, 1976a, S. 276) Die Charakterorientierung des Marktcharakters muß also zu seelischen Erkrankungen führen. Auffällig ist, daß in den letzten Jahrzehnten zwei seelische Erkrankungen offensichtlich gehäuft auftreten, nämlich das Borderline-Syndrom und der Narzißmus. Ich bin mit Glazer der Ansicht, daß die Psychoanalyse ein empfindliches kulturelles Barometer für den sozialen Gesamtzusammenhang ist (vgl. Christa Rohde – Dachser, 1983, S. 19). Aus diesem Grunde weist jede

¹ Insofern greift die Kritik von Schaff nicht, der Fromm vorwirft, er stelle verbindliche Listen von Aspekten der Entfremdung auf und könne aus diesem Grunde nicht das Gesamtphänomen erfassen. Meines Erachtens ging es Fromm um das Erfassen einer Struktur. (vgl. Adam Schaff, 1977, S. 225)



Zeit typische seelische Erkrankungen gehäuft auf. Wie Glazer und Rohde-Dachser sehe ich einen Zusammenhang zwischen den heutigen gesellschaftlichen Erscheinungsformen und dem Borderline-Syndrom.

Im folgenden zähle ich die vorherrschenden Symptome des Borderline-Syndroms auf, wobei ich mich an Rohde-Dachser orientiere, die eine Zusammenfassung des momentanen Forschungsstandes des Borderline-Syndroms bietet. Die Aufzählung muß skizzenhaft bleiben und kann den verschiedenen Ausprägungen der Krankheit nicht gerecht werden. Menschen mit einem Borderline-Syndrom leiden stark an Gefühlen der Hoffnungslosigkeit und Angst, der inneren Leere und Langeweile, an Orientierungslosigkeit, Unwerts- und Ohnmachtsgefühlen. Es mangelt ihnen an einer stabilen Ich-Identität, und sie fühlen sich fremdbestimmt. Ihre Beziehungen sind zumeist oberflächlich, worin sich u.a. ihre Gefühlslosigkeit und ihr Desinteresse für die Umwelt zeigt. Sie sind unfähig zu genießen und neigen zur Selbstdestruktivität. Ihre Aufmerksamkeit ist dauernd auf die Außenwelt gerichtet, wobei die visuelle Wahrnehmung vorherrscht und hier wiederum Sex und Aggressivität bevorzugt werden. Sie erleben einen Zwang zur Anpassung, wobei sie es nicht wagen, eigene Bedürfnisse auszusprechen. Bei all dem kann der Kranke durchaus sozial erfolgreich sein.

Die aufgezählten Krankheitssymptome zeigen deutliche Parallelen zum Marktcharakter. Auch in den vorherrschenden Abwehrmechanismen des Borderline-Patienten zeigen sich Parallelen zum Denken und Handeln unserer Gesellschaft und zum Marktcharakter. Da der Borderline-Patient keine Ambivalenz ertragen kann, muß er zur Spaltung in Gut und Böse Zuflucht suchen. Nun ist unser westliches Denken sehr stark durch die aristotelischen Grundsätze der sich ausschließenden Gegensätze geprägt. Gerade in der Politik begegnet uns diese scharfe Trennung in Gut und Böse. Jeder Versuch des Verständnisses für die andere Seite wird häufig sofort verleumdet und bekämpft. Die allgegenwärtige Angst des Borderline-Patienten findet ihre Entsprechung in der kollektiven Angst vor der realen Bedrohung unserer Welt (vgl.: Christa Rohde-Dachser, 1983, S. 20). Es lassen sich noch viele weitere Beispiele finden. Rohde-Dachser spricht von einer Stellvertreterfunktion, die Borderline-Patienten heute in unserer Gesellschaft einnehmen (s.o., S. 21), und davon, daß das Leiden dieser Patienten vielleicht das Leiden unserer Tage sei (s.o., S. 22).

Es herrscht in der Literatur weitgehend Übereinstimmung darüber, daß das Borderline-Syndrom u.a. auf eine frühe, tiefgreifende Störung im Mutter-Kind-Verhältnis zurückzuführen ist (s.o., S. 154). Dabei ist die

typische Kränkung durch die Mutter nicht anzusehen als ein einmaliges Erlebnis. In einem langen Prozeß wird die eigene Autonomie beschnitten; das Kind erfährt, daß es als eigenständiges Individuum nicht leben kann oder darf (s.o., S. 169). Natürlich benötigen Borderline-Patienten psychotherapeutische Hilfe, und sicherlich müssen sie auch ihre Mutter-Kind-Beziehung aufarbeiten. Aber wir sollten nicht aus dem Auge verlieren, daß die Ursache nicht allein in einer so gearteten Mutter-Kind-Beziehung liegen kann, denn auch unser Gesellschaftssystem strebt das leicht lenkbare, gut kontrollierbare Individuum an und lehnt wirkliche Autonomie ab. Jeder einzelne wird von diesen gesellschaftlichen Verhältnissen mehr oder weniger geprägt, wobei Gesellschaft und Individuum nicht als getrennte Größen anzusehen sind, von denen eine die andere beeinflusst, sondern jedes Individuum ist zugleich auch Gesellschaft. Hinzu kommt die spezielle Sozialisation von Frauen und ihre nach wie vor meist untergeordnete Stellung in unserer Gesellschaft, die sich in diesem Bereich verstärkend auswirkt. Weiblich erzogen, mit starker Orientierung auf andere, und häufig mehrfach belastet, zeigen sie sich in ihrem Erziehungsverhalten überbehütend und sind gleichzeitig überbelastet. »In der Perpetuierung der patriarchalen Gesellschaft haben wir Frauen eine nicht zu unterschätzende Rolle gehabt. Wir haben Söhne und Töchter bereitwillig zu dem »erzogen«, was sie heute sind. Wir haben den Söhnen ermöglicht, von uns abhängig zu bleiben, ein Pseudoselbstbewußtsein auszubilden und uns zu verachten und so eine Kultur des männlichen Egoismus zu errichten.« (Hedwig Ortmann, 1985, S. 384) Aus diesen Gründen können die beschriebenen Leiden nicht nur in einer individuellen Therapie behoben werden, sondern es muß auch die Möglichkeit geben, alleine und gemeinsam mit anderen die krankmachenden Lebensverhältnisse im Sinne der eigenen Bedürfnisse zu verändern (vgl.: Christa Rohde-Dachser, 1983, S. 11).

Stärker ins Bewußtsein der Öffentlichkeit gedungen ist die offensichtliche Zunahme des Narzißmus, der teilweise schon als der neue Sozialisationstyp angesehen wird. Viele Eigenschaften der narzistischen Persönlichkeit ähneln dem Borderline-Syndrom, weshalb sie von manchen Autoren als Untergruppe der Borderline-Persönlichkeit begriffen wird. (z.B. Kernberg im Gegensatz zu Kohut) Für unsere Untersuchung hier ist diese Auseinandersetzung irrelevant. Es gilt nur einige typische Merkmale hervorzuheben, so daß z.B. auch narzistische Persönlichkeiten ein schwaches Ich zeigen, das nur über die Anerkennung durch andere zu einem Selbstwertgefühl gelangen kann. Weitere typische Verhaltensweisen sind ihre Unersättlichkeit, emotionale Kälte und unterentwickeltes Sozialverhalten (Ute Holzkamp-



Osterkamp, 1979, S. 168). Eine weitere Parallele zwischen Borderline-Syndrom und Narzißmus und zugleich auch zum Marktcharakter ist u.a. in der Überbesetzung der visuellen Wahrnehmungsfunktion zu finden.

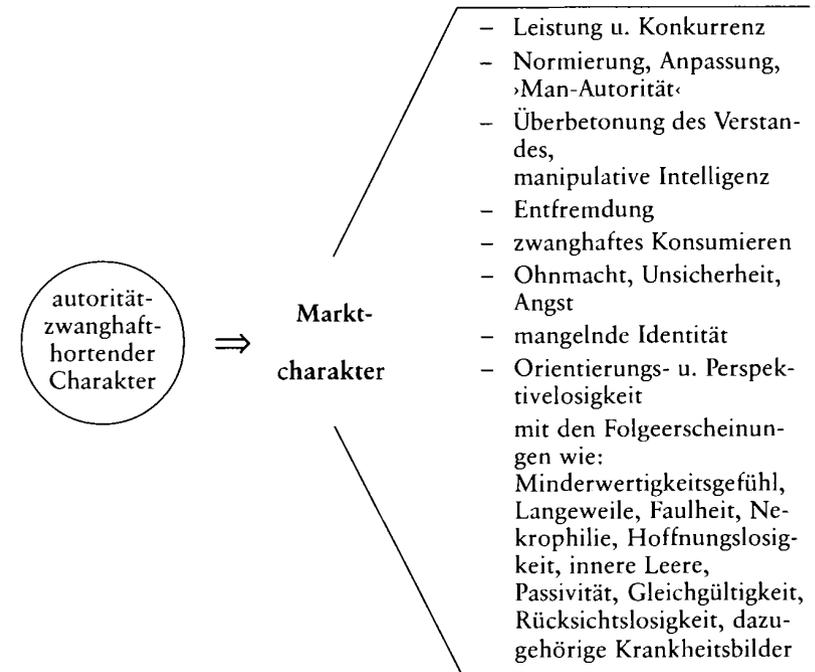
Die Hilfe geschieht individuell, wobei es primär darum geht, den Patienten den bestehenden Verhältnissen anzupassen, wie es z.B. bei Kohut das Ziel der Therapie ist, daß der Patient lernt, seine unersättlichen Ansprüche aufzugeben. Die Krankheit ist aber offensichtlich in starkem Maße gesellschaftlich bedingt, und die entsprechenden Abwehrmechanismen erscheinen dem einzelnen in der beschriebenen gesellschaftlichen Situation durchaus als sinnvoll und werden somit immer wieder aufs neue verstärkt. So wissen wir z.B., daß Veränderungen für den Menschen Streß bedeuten. Bei den rasanten Veränderungen, wie wir sie in den letzten Jahren z.B. in der Arbeitswelt erfahren haben, nimmt es nicht Wunder, daß die Menschen ängstlich und damit unsicher werden und sich deshalb auf sich selbst zurückziehen. Dieser »Egozentrismus«, der sowohl beim Marktcharakter als auch bei den beschriebenen Krankheiten zu finden ist, stellt den Versuch dar, dem Streß auszuweichen.

Eine Hilfe bei den seelischen Leiden unserer Zeit kann also nie ausschließlich vom Individuum ausgehen, sondern sie muß dazu anleiten, die gesellschaftlichen Bedingungen im Sinne der eigenen Bedürfnisse zu verändern. Nach Fromm ist »ein maximales Wohlbefinden nur zu erreichen ..., wenn der Betreffende das wird, was er potentiell ist, wenn er sein Selbst, sein Zentrum und daher ein authentisches Identitätsgefühl entwickelt.« (Erich Fromm, Michael Maccoby, 1970b, S. 258) Dazu gehört es aber auch, daß die krankmachenden gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechend verändert werden. Aufgrund dieser Annahme möchte ich im folgenden untersuchen, inwieweit die erwähnten krankmachenden Eigenschaften von der Schule verfestigt, verstärkt oder neutralisiert werden.

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
 Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Marktcharakter



»Ach! wär' ich nie in eure Schule gegangen ... Ich bin bei euch so recht vernünftig geworden, habe gründlich mich unterscheiden gelernt von dem, was mich umgibt, bin nun ver einzelt in der schönen Welt, bin so ausgeworfen aus dem Garten der Natur, wo ich wuchs und blühte, und vertrockne an Mittagssonne.«

(Friedrich Hölderlin, 1963, S.427)

6.2 Die Situation der Schule in unserer Gesellschaft

»Auch Erziehung gerät immer mehr nach dem Muster der gesellschaftlichen Vereinheitlichung der Identitäten im marktgemäßen Sinne. Die Entseelung und Zerstörung des Lebens in der Marketing-Orientierung, die Technisierung der Erziehung und des Lernens führen zum Verlust eines ursprünglichen Erziehungsbegriffs, der dem Menschen

eine erhellte Existenz mit Selbstbemessung, Lebensfreude und Wachstum ermöglichen wollte.« (Burkhard Bierhoff, 1987, S. 106) Also auch die Schule scheint in dieser Gesellschaft einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung des Marktcharakters zu leisten.

Bei allen Aussagen über die Schule ist zu bedenken, daß sie immer von einer Perspektive ausgehen und damit die Komplexität von Schule reduziert wird. Wir können Schule betrachten als eine geschichtlich bedingte und gesellschaftlich organisierte Institution, deren Struktur immer von der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsstufe abhängt (Werner Grünfeld, Hans-Jürgen Apel, 1978, S. 11 ff.).

Im folgenden möchte ich untersuchen, welche Wechselwirkungen zwischen Schule und Gesellschaft bestehen, dann die Strukturen der Schule offenlegen und damit aufzeigen, welche Bedingungen die Entwicklung des Marktcharakters unterstützen. Ich bin mir bewußt, daß die offiziellen institutionellen und organisatorischen Strukturen, die ich analysiere, zwar eine starke Wirkung auf alle beteiligten Personen ausüben; sie sind in ihrer Wirkung aber nicht total. Zur Wirklichkeit der Schule gehören auch manchmal kaum sichtbar werdende Gegenströmungen. Schüler wehren sich auf ihre eigene Art gegen Inhalte und Organisation der Schule. Manche Lehrer versuchen, sich als Menschen und nicht als »Sozialisationsagent« in die Schule einzubringen und Urteils- und Charakterbildung der Schüler herauszufordern, indem sie eine Existenz im Widerspruch in und gegen diese Schule / Gesellschaft leben. Weiter ist zu erwähnen, daß viele Lehrer sich Handlungsspielräume erarbeiten, weiterentwickeln und sie verteidigen. Es ist außerdem zu berücksichtigen, daß die Schule beim Schüler zu disfunktionalen Wirkungen führen kann. So kann z.B. das Wissen des Schülers subversive Folgen haben. Trotz dieser komplexen Wirklichkeit beschränke ich mich in meiner Analyse fast ausschließlich auf die Organisationsstruktur und die Rahmenbedingungen. Das geschah besonders deshalb, weil diese so wirkungsvoll sind, daß u.a. »die Eigendynamik pädagogisch-interaktiver Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sich kaum entfalten kann und permanent durch eine nach außengesetzten Anforderungen konzipierte repressive monokratisch-bürokratische Struktur überlagert wird.« (Klaus Hurrelmann, 1978, S. 160) So gerät der Lehrer in die widersprüchliche Situation, daß er auf der einen Seite erziehen soll. Auf der anderen Seite verlangen die Rahmenbedingungen des Bildungssystems von ihm ein Handeln, das Erziehung unmöglich macht (Dagmar Hänsel, Peter Wienskowski, 1986, S. 128).

Zum anderen ergab sich die Beschränkung auf die Rahmenbedingungen aus dem Thema dieses Buches, das eventuellen Möglichkeiten einer zeitweisen und partiellen Veränderung dieser Bedingungen nachspüren will.

Die Kritik der schulischen Rahmenbedingungen soll zu einer realitätsgerechten Einschätzung der Regelschule beitragen und die Grundlage für Handlungsperspektiven eröffnen.

Schule und Gesellschaft

»In der Schule nun beantwortet die Gemeinschaft konkret die Frage, was zum Menschsein gehört an Kenntnissen und Fähigkeiten, an Haltung und Gehalt.« (Martinus Jan Langeveld, 1968, S. 15) Um die Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft zu verstehen, benötigen wir zum einen die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften, zum anderen können die rahmenhaft formulierten Ziele der Schule, die von den Kultusbürokratien in Gesetzgebung und Richtlinien¹ aufgestellt werden, und der Ist-Zustand der Schule uns darüber Auskunft geben. Im folgenden werde ich mich darum mit diesen beiden Positionen näher befassen.

Aufgabe der Schule in unserer Gesellschaft

Je nach Fachbereich des Betrachters gibt es die unterschiedlichsten Definitionen von Schule. Bei näherer Betrachtung ergeben sich drei Schwerpunkte: Sozialisation, Personalisation und Enkulturation. Jede Gesellschaft ist bestrebt, sich selbst zu erhalten. So soll Schule die gesellschaftliche Aufgabe erfüllen, die Heranwachsenden auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Dazu ist es auch notwendig, daß die Jugendlichen einerseits in ihrem Selbstfindungsprozeß unterstützt werden und andererseits die gesellschaftlichen Werte und Normen überliefert und vermittelt werden. Fend bezeichnet die Schule u.a. als eine »Institution der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation.« (Helmut Fend, 1979, S. 7) Er sieht weiter eine Doppelfunktion der Schule, daß nämlich »im Prozeß der schulischen Sozialisation ... soziale Persönlichkeiten aufgebaut, verändert und gefestigt« werden. »Dieser Prozeß hat gleichzeitig zur Folge, daß eine Gesell-

¹ »Richtlinien und Lehrpläne repräsentieren die offizielle Vorstellung davon, welche gesellschaftliche Funktion der Schule zukommt und welche inhaltlichen Zielsetzungen zu realisieren sind ... Sie sind Aussagen zur Funktion und Struktur der Schule.« (Werner Grünfeld, Hans-Jürgen Apel, 1978, S. 114)



schaft mit ihrer Kultur reproduziert oder sozialem Wandel unterworfen wird.« (s.o., S. 63)

Mit dieser Charakteristik wird schon angedeutet, daß Schule sich ständig in der Spannung bewegt, zwischen der Bewahrung von Überlieferung von gegenwärtigen Zuständen (Werte, Gesellschaftsform, Lebensform ...) und der Mitarbeit an und der Vorbereitung auf neue Formen und Werte.

Es stellt sich nun die Frage, wie die Institution Schule in unserer bundesrepublikanischen Gesellschaft diese ihre Aufgabe auffaßt und ausführt. Nach Fend erfüllt das Schulsystem in unserer Gesellschaft drei Reproduktionsfunktionen:

1. Die Qualifikationsfunktion (s.o., S. 58 ff.)
Dem Heranwachsenden soll der Eintritt in die Gesellschaft ermöglicht werden, indem die Schule ihn für spätere Positionen auswählt und heranbildet. Damit wird das System hoher und niedriger Positionen (Sozialstruktur) immer wieder reproduziert.
2. Die Selektions- und Allokationsfunktion (s.o., S. 101 ff.)
Die bestehende Gesellschaftsordnung soll, je nach politischer Zielvorstellung, stabilisiert oder verändert werden. Dazu stellt sich die Gesellschaft selbst in bestimmten Fächern (z.B. Geschichte-Politik) dar, und so werden direkt oder indirekt Werte, Normen und Interpretationen vermittelt.
3. Die Integrations- und Legitimationsfunktion (s.o., S. 173 ff.)
Die Kultur soll überliefert werden, der Heranwachsende soll sowohl auf den Produktionsbereich als auch auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet werden, indem man ihm Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt.

Insofern gehört Schule zu den Organisationen, die »– auch wenn sie nicht im engeren Sinne des Wortes ›Politik‹ betreiben – in irgendeinem Grade politisch bedeutsame Einrichtungen« sind (Wolfgang Klafki, 1971, S. 155).

Werden diese drei Funktionen nun im Sinne unseres Grundgesetzes, das sich an den Individualrechten orientiert, wahrgenommen, so bedeuten sie für den Schüler optimale Entfaltung der Persönlichkeit, gleichzeitige Befähigung zur sozialen Teilhabe (Qualifikation); Abbau von Chancenungleichheit und Aufbau sozialer Gleichheit über das Schulsystem (an Stelle von Selektion), indem z.B. das Ausbildungsniveau so angehoben wird, daß alle Schichten gleichwertig am gesamten gesellschaftlichen Leben teilnehmen können (Helmut Fend, 1979,

S. 172). Außerdem müßten u.a. spezielle Förderungsprogramme und eine ausgebaute Erwachsenenbildung zur Behebung von Ungleichheiten beitragen. Schließlich ist die Funktion der Legitimation im Sinne des Grundgesetzes so zu verstehen, daß sie Legitimation des demokratischen Systems bedeutet. Damit werden die Funktionen der Schule für die Schüler deutlich:

- a. Die edukative Funktion
Unterricht und Erziehung sollen der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit, der moralischen Entwicklung und der Herausbildung von Ich-Identität dienen.
- b. Die kompensatorische Funktion
Schule muß sich um Ausgleich von Lern- und Sozialisationsdefiziten und Behinderungen bemühen.
- c. Die präventive Funktion
Diese wird u.a. deutlich in dem Bemühen um seelische Gesundheit der Schüler oder auch in der Bewahrung der Jugendlichen vor Arbeitslosigkeit durch längere Schulzeit (Karlheinz Fingerle, 1983, S. 529 f.).

Im folgenden will ich der Frage nachgehen, inwieweit die Schule in ihren offiziellen Verlautbarungen und in ihrem tatsächlichen Erscheinungsbild (Ist – Zustand) diesem Anspruch des Grundgesetzes gerecht wird.

Zunächst können wir sicherlich schon festhalten, daß Schule in der Bundesrepublik eine gesellschaftliche Organisation mit Dienstleistungsfunktion ist. Ihre Struktur ist hierarchisch, bürokratisch aufgebaut, so daß in ihr neben Informations-, Kommunikations- und Beratungsprozessen auch Verwaltungsprozesse wie Registrieren, Organisieren und Kontrollieren einen breiten Raum einnehmen (Wolfgang Klafki, 1979, S. 180 ff.).¹ Es wird sich also auch die Frage stellen, inwieweit demokratische Zielsetzungen sich bei einer so vorgegebenen Organisationsstruktur überhaupt verwirklichen lassen.

Bei der folgenden Beschreibung und Analyse können uns weiterhin die Leitfragen helfen, die Klafki für eine Organisationsanalyse der Schule aufgestellt hat:

- »1. Welches sind die offiziellen, die erklärten Ziele einer Schule – und welches sind ihre tatsächlich verfolgten Ziele?

¹ Oskar Negt hat den Begriff ›Staatsaufsichtsschule‹ geprägt. (Oskar Negt, 1982, S. 128)



2. Bestehen in einer Schule Spannungen zwischen verschiedenen Zielen, sogenannte Zielkonflikte?
3. Wer setzt die Ziele bzw. wer nimmt auf die Zielsetzung Einfluß? ...
4. Wie ist das allgemeine »Wertklima« in einer Schule?« (Wolfgang Klafki, 1979, S. 183).

Offizielle Verlautbarungen zum Selbstverständnis von Schule

In der Bundesrepublik Deutschland wird Schule durch Schulgesetzgebung, Richtlinien und Lehrpläne geregelt. Infolge der Kulturhoheit der Bundesländer stehen eine Vielzahl solcher Gesetze und Verordnungen nebeneinander. Zusammenfassend kann man über sie sagen, daß in grundlegenden Positionen eine weitgehende Übereinstimmung besteht, wenn auch im einzelnen Unterschiede vorhanden sind. Ich möchte mich hier exemplarisch eingehender mit den geltenden Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in NRW von 1985 befassen, weil sie zum einen als Vorbild dienen für die neueren Richtlinien aller SPD regierten Bundesländer, und weil die Grundschule die für alle verbindliche gemeinsame Schule ist und somit auch grundlegende Einsichten von Schule vermittelt.

Auf die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Deutschen Bildungsrates möchte ich aus folgenden Gründen hier nicht näher eingehen. Auch heute noch trifft die von Beckmann und anderen 1970 formulierte Kritik der deutschen Bildungspolitik zu (Hans-Karl Beckmann, 1971, S. 133 f.), die zeigt, daß die Vorschläge der obengenannten Ausschüsse bis auf kleine Ausnahmen für die Schule wirkungslos geblieben sind. Im Gegensatz zu Schweden z.B., wo nach zehnjährigen Großversuchen auf der Basis ähnlicher Empfehlungen das Schulsystem grundlegend neu strukturiert wurde, gilt bei uns eher, daß zwar punktuell in einzelnen Bundesländern Reformen durchgeführt werden, diese aber zum einen zu wenig durchdacht und abgesichert sind, zum anderen durch fehlende Reform- und Kompromißbereitschaft behindert werden.

Nach den Richtlinien von NRW für die Grundschule versteht sich die Grundschule zugleich als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum (KM NRW, 1985, S. 10).

Ihr Ziel ist es, die Persönlichkeitsentwicklung, soziale Verhaltensweisen und musisch, praktische Fähigkeiten des Kindes gleichermaßen zu fördern (s.o., S. 9). Außerdem sollen Fähigkeiten zum Entdecken und Gestalten entwickelt werden, Kreativität und Phantasie der Kinder ge-

fördert werden (s.o., S. 10). Weiter soll sie grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln (s.o., S. 9), Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit sollen erhalten und gestärkt werden (s.o., S. 13); die Handlungsfähigkeit des Kindes soll entwickelt werden (s.o., S. 12). Diese Ziele sollen, so die Richtlinien, erfüllt werden durch:

- soziale Koedukation;
- Erhalten und Fördern der Lebensfreude des Kindes;
- individuelle Förderung unter Berücksichtigung von Lebensbedingungen, Erfahrungen und Interessen des Kindes u.a. durch Förderunterricht und innere Differenzierung;
- Unterstützung des Aufbaus von Orientierungen;
- Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit sowie klassen- und jahrgangsübergreifenden Unterricht;
- ein reichhaltig gestaltetes Schulleben.

Ich habe oben die drei Funktionen von Schule (Qualifikation, Allokation und Integration) mit Fend im Sinne des Grundgesetzes interpretiert und gezeigt, welche Funktion damit Schule für den Schüler hat. Die hier aufgezeigten Ziele der Richtlinien für die Grundschule des Landes NRW stimmen mit dieser Interpretation überein.

Leider werden diese sicherlich sehr positiven Ziele und Empfehlungen bei genauerem Hinsehen aber dadurch in Frage gestellt, daß viele von ihnen für den Leser unklar bleiben.

Beim Lesen der Richtlinien fällt auf, daß einige wesentliche Begriffe nicht näher erläutert werden. So ist z.B. die Rede davon: »Die Schule muß ... dafür Sorge tragen, daß die Kinder verlässliche Orientierungen aufbauen können.« (s.o., S. 9) In einer Zeit, in der in unserer Gesellschaft nicht nur bei Jugendlichen sondern auch bei Erwachsenen eine große Orientierungslosigkeit herrscht, muß ein solcher Begriff ohne eine nähere Erklärung eine Leerformel bleiben.

Weiter wird bei der Beschreibung der Auswirkungen des Fernsehens auf das Kind deutlich, daß die Autoren dieser Richtlinien von einer zu optimistischen Vorstellung der Wirkungen ausgegangen sind. Sie scheinen nicht zu wissen, wie Fernsehen wirklich auf Zuschauer wirkt. Es wird davon gesprochen, daß ein großer Teil der Wirklichkeit den Schülern durch das Fernsehen vermittelt wird. Nach Ansicht der Autoren führt das »zu einer beträchtlichen Erweiterung des Erfahrungsbereichs der Kinder, da sich ihnen zusätzliche Wirklichkeitsausschnitte eröffnen.« (s.o., S. 9) Es zeugt von großer Naivität im Zusammenhang mit Fernsehen von Wirklichkeitsausschnitten zu spre-



chen. Wir wissen, daß alle Sendungen aufbereitete Wirklichkeit darstellen. Andere Menschen übermitteln uns Bilder, die sie nach ihren Vorstellungen gestaltet haben (auch bei Nachrichtensendungen). Und obwohl die Zuschauer wissen, daß viele Sendungen fiktiv sind, wirken die Bilder doch in ihnen fort, und es bilden sich Meinungen, die eindeutige Verzerrungen der Wirklichkeit darstellen. Wenn dies schon mit Erwachsenen geschieht, wie Untersuchungen belegen (Jerry Mander, 1979, S. 220 ff.), wie sollen dann Kinder fähig sein, Wirkliches von Unwirklichem zu unterscheiden?

Es ist außerdem fraglich, ob durch das Fernsehen Erfahrungen gesammelt werden können. »Wenn man fernsieht, findet nur sehr wenig kognitives, erinnerbares, analysierbares, auf Denken basierendes Lernen statt.« (s.o., S. 197) Jerry Mander belegt durch eine Reihe von Untersuchungen, daß durch die Technologie des Fernsehens und durch die ihr entsprechende Art der Rezeption Lernen in Wirklichkeit verhindert wird (Jerry Mander, 1979, S. 197). Weiter ist festzuhalten, daß aufgrund der technischen Gegebenheiten des Mediums und der physiologischen Gegebenheiten des Menschen eine kritische Distanz zum Gesehenen kaum möglich ist (s.o., S. 186). Es mutet als Farce an, wenn die Richtlinien der Grundschule empfehlen »Orientierungshilfe zur kritischen Einschätzung der Medien« (KM NRW, 1985, S. 9) zu geben, während man bei den Verfassern selbst eine relativ unkritische Haltung dem Medium Fernsehen gegenüber feststellen kann.¹

Die Behauptung, daß die Richtlinien und Lehrpläne »den Stand der erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und didaktischen Diskussion« (KM NRW, 1985, S. 10) berücksichtigen, gilt nur eingeschränkt. Es liegen u.a. seit Jahren Untersuchungsergebnisse über die Problematik von Noten und Lehrerurteil,² über Sinn und Unsinn von Hausaufgaben (Gunther Eigler, V. Krumm, 1972) und den Wert der jahrgangsübergreifenden Klasse (vgl.: Peter L. Mangione, 1982,) vor. Solche Untersuchungsergebnisse wurden nicht berücksichtigt. Außerdem lassen sich in den Richtlinien reformpädagogische Ideen nur in Tendenzen verspüren, obwohl seit Jahrzehnten wissenschaftliches Material und Auswertungen über diesen Bereich vorliegen, die diese Ideen bestätigen.

1 Über die Wirkungsweise des Fernsehens siehe auch: Neil Postman, 1985, Carla Hannaford, 1996.

2 vgl.: Karlheinz Ingenkamp, 1970, S. 407 ff.

Eine knappe Zusammenfassung bietet Karlheinz Ingenkamp, 1971.

Für den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule soll der Lehrer laut Richtlinien nicht nur die Leistungen der Kinder berücksichtigen, »sondern auch die für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten.« (KM NRW, 1985, S. 11) Leider wird nicht erklärt, was der Lehrer unter »allgemeinen Fähigkeiten« zu verstehen hat. Handelt es sich z.B. um extrinsische oder intrinsische Leistungsbereitschaft; sind es soziale Verhaltensweisen oder Konkurrenzverhalten; werden Anpassungsfähigkeit oder Handlungsfähigkeit bevorzugt; sind Kreativität oder rezeptives Lernen entscheidend?

Die Antworten werden je nach Lehrer sicherlich sehr unterschiedlich ausfallen. Außerdem kann die mangelnde Präzisierung des Begriffs »allgemeine Fähigkeiten« dazu führen, daß der Lehrer sich fast ausschließlich auf meßbare Leistungen bei der Entscheidung stützt.

Ein zentraler Begriff in den Erziehungswissenschaften ist der Begriff der Bildung, der dem pädagogischen Tun Sinn und Orientierung verleiht. Er wird von den Richtlinien wie folgt näher definiert: »Die Grundschule leistet ihren Beitrag zur grundlegenden Bildung, indem sie bei den Kindern Selbst- und Welterkenntnis anbahnt, sie schrittweise zu Urteilsfähigkeit, zu selbstständigem und verantwortungsbewußtem Handeln hinführt und Einstellungen und Haltungen aufbauen hilft, die für die Persönlichkeitsentwicklung und für die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind.« (s.o., S. 12) Der Schüler soll also über die Erkenntnis seiner selbst und der Welt zur Urteilsfähigkeit geführt werden, damit er selbstständig und verantwortungsvoll sowohl im Persönlichkeitsbereich als auch im gesellschaftlichen Bereich handeln kann. So gesehen verstehen die Richtlinien unter Bildung die Fähigkeit, im persönlichen wie im gesellschaftlichen Bereich selbständig und verantwortungsbewußt zu handeln. Es werden hier weder die Voraussetzungen für dieses Handeln genannt und erklärt, noch wird erwähnt, daß zu verantwortungsbewußtem Handeln im gesellschaftlichen Bereich die Einsatzfähigkeit gegen solche Widerstände gehört, die die Entwicklung der obengenannten Fähigkeiten verhindern. Schon die klassischen Denker um 1800 erkannten, daß es Traditionen, Macht- und Besitzstrukturen gibt, die eine allseitige Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft verhindern (vgl.: Clemens Menze, 1970, S. 137 ff., Wolfgang Klafki, 1985, S. 13 ff.). Der klassisch – humanistische Bildungsbegriff beinhaltet außerdem, knapp zusammengefaßt, sowohl Recht und Möglichkeit jedes Menschen zur Selbstbestimmungsfähigkeit, als auch das Recht auf Förderung all seiner Fähigkeiten, d.h. die Förderung des Verstandes, des (Mit-) Gefühls und der Fertigkeiten. Dadurch



wird der Mensch erst Mensch. Die Entwicklung der Vernunftfähigkeit, die ja nur mit Hilfe von Verstand, Gefühl und Fertigkeiten zustande kommen kann, ermöglicht dem Menschen auch eine fortschreitende Humanisierung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse.

Fromm nennt einige Voraussetzungen für echte Bildung, die wir in den Richtlinien vergebens suchen. Für ihn sind dazu ganz besonders Lehrer notwendig, die echt und lebendig sind und sich nicht hinter der Rolle der Bürokraten verstecken. Eine weitere wichtige Voraussetzung ist die Selbst- und Mitbestimmung der zu Erziehenden, die schon im Kindergarten anfangen sollte (vgl.: Erich Fromm, 1968a, S. 345 f.). Auf der Basis der neueren Bildungsdiskussion,¹ die die Ideen der Klassiker für unsere Zeit und die mögliche Zukunft weiterentwickelt, versteht Klafki Bildung wie folgt:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser 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 aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 17)

Es fällt auf, daß sowohl die oben aufgeführten Richtlinien als auch Klafki das Recht auf allgemeine Förderung und die Entfaltung der Vernunft im Zusammenhang mit dem Begriff Bildung nicht mehr erwähnen. Klafki geht wohl auf den Begriff der Allgemeinbildung näher ein, der aber nicht synonym ist mit der Entwicklung der Vernunftfähigkeit. Ich halte aber die allseitige Entwicklung und die Fähigkeit zur Vernunft im oben erwähnten Sinne für wesentliche Voraussetzungen von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Weiter ist anzumerken, daß die Richtlinien sowohl Solidaritätsfähigkeit als auch Kritik und Engagement gegen Verhältnisse, die eine Ent-

¹ Wolfgang Klafki fußt in seinen Ausführungen auf Überlegungen von H. Blankertz, J. Habermas, H.J. Heydorn, Th.A. Adorno und K. E. Nipkow, 1985, S. 16 f.

faltung aller Kräfte im Menschen be- oder verhindern, zwar nicht ausschließen, sie aber auch nicht ausdrücklich erwähnen. Diese Tendenz der Richtlinien wird auch im Zusammenhang mit der Erläuterung des Begriffes Handlungsfähigkeit deutlich (KM NRW, 1985, S. 12).

Klemm, Rolff und Tillmann (Klaus Klemm, Hans-Günter Rolff, Klaus-Jürgen Tillmann, 1986, S. 170 ff.) konkretisieren den Bildungsbegriff anders. Sie fordern ein erneuertes Bildungsverständnis, lehnen dabei aber eine inhaltliche Festschreibung des Begriffes ab, um nicht damit Selbstbestimmung zu verhindern. Sie nennen fünf Merkmale, die Bildung möglich machen:

- a. »Gestaltbarkeit«
Indem historisch-politische Zusammenhänge aufgezeigt werden, kann der Schüler Einsicht in die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit der menschlichen Entwicklung gewinnen. Das kann ihm Mut geben, sich für eine Veränderung der Gesellschaft einzusetzen.
- b. »Durchschaubarkeit«
Eigentätigkeit und unmittelbare Erfahrungen mit Menschen, Dingen und Ideen sollen im Mittelpunkt eines Bildungsprozesses stehen. Diese verlangen nach Reflexion und Klärung in der Diskussion, die sich an der Wissenschaft orientiert.
- c. »Sinnlichkeit«
Dem Schüler soll stärker Eigentätigkeit ermöglicht werden, damit er seine Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Erleben schöpfen kann.
- d. »Ganzheitlichkeit«
Die Lehrgangsstruktur des Unterrichts soll zugunsten einer Projektstruktur zurückgenommen werden, um die Komplexität der Lebenspraxis deutlich zu machen.
- e. »Solidarität«
Beschränkungen sollen abgebaut werden durch emotionale, soziale und intellektuelle Stärkung und Förderung. Die individuelle Förderung muß Hand in Hand gehen mit der Erfahrung solidarischen Handelns.

Indem die Autoren diese Merkmale mit dem Begriff der Bildung in Verbindung setzen, erlangen sie ein stärkeres Gewicht als bei der einzelnen Aufzählung in den Richtlinien. Insgesamt ist diese Bildungsvorstellung weiter gefaßt und doch konkreter als die in den Richtlinien dargelegte Auffassung. Sie könnte daher viel eher als Ori-

entierung für pädagogisches Tun dienen. Auch in den Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe des Arbeitskreises Grundschule (Gabriele Faust-Siehl u.a., 1996, S. 22 ff.) wird die Bildungsvorstellung stärker konkretisiert. U.a. sollen Schüler nicht nur das Lernen lernen, sondern in ihrem Selbstbewußtsein gestärkt werden, damit sie bewußt handeln können und über sich und das Lerngeschehen reflektieren. Verständigung in sozialen Gruppen, nicht nur innerhalb sondern auch außerhalb der Schule muß in einer sich immer mehr öffnenden Welt erfahren werden. Auch diese Autoren betonen den Wert der Sinnlichkeit und den Wert der Solidarität. Im Sinne des klassischen Bildungsbegriffs sollen die Schüler zu bewußterem Leben und verantwortlichem Handeln geführt werden.

Bei dem Begriff Handlungsfähigkeit (KM NRW, 1985, S. 12) fehlt in den Richtlinien eine klare Definition, der Leser muß sie sich aus dem Text zusammensuchen. Kenntnisse und Fertigkeiten gelten als die Voraussetzung von Handlungsfähigkeit. Zur näheren Beschreibung der Bereiche, die zur Handlungsfähigkeit führen sollen, dienen Verben wie: beobachten, erklären, bearbeiten, entwickeln, wahrnehmen, deuten, gestalten, Mitverantwortung übernehmen ... (s.o., S. 12 f.).

Man kann es zwar nicht ausschließen, aber es wird, ähnlich wie bei dem Begriff Bildung, nicht ausdrücklich erwähnt, daß zur Handlungsfähigkeit auch gehört, die gesellschaftlichen Verhältnisse einschließlich der Machtverhältnisse zu erkennen, sich zu solidarisieren und gemeinsam mit seinen Mitmenschen an Veränderungen der Verhältnisse, die eine menschliche Entwicklung verhindern, zu arbeiten. So bedeutet für Holzkamp-Osterkamp Handlungsfähigkeit »als bewußtes Verhalten zur gesellschaftlichen Umwelt und zu sich selbst die Erweiterung der gesellschaftlichen Integration, weil nur in kooperativer Überschreitung der individuellen Existenz im Zusammenschluß mit anderen die Möglichkeit der bewußten Bestimmung auch der eigenen Lebensverhältnisse gegeben ist.« (Ute Holzkamp-Osterkamp, 1979, S. 166) Sie stellt weiter fest, daß die Integration der Individuen in die Gesellschaft sehr stark eingeschränkt ist. Auch Auernheimer spricht von gesellschaftlichen Behinderungen, wenn er davon ausgeht, »daß Handlungsfähigkeit ... Identität voraussetzt und daß Identität die Aneignung einer Perspektive verlangt.« (Georg Auernheimer, 1979, S. 191) Gerade die Aneignung von Perspektiven wird in seinen Augen dadurch beschnitten, daß die Mehrheit von der gesellschaftlichen Planung ausgeschlossen ist. Und Klafki konkretisiert Handlungsfähigkeit, wenn er von »Anbahnung individueller und gesellschaftlich-politischer Handlungsfähigkeit spricht, die helfen soll, »gesellschaftliche

und individuelle Hindernisse der Verwirklichung von Selbst- und Mitbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 172) abzubauen.

Dadurch, daß die Richtlinien fast ausschließlich Kenntnisse und Fertigkeiten im Zusammenhang mit Handlungsfähigkeit erwähnen, die Klafki als »instrumentelle Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und ... Sekundärtugenden« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 29)¹ bezeichnet, wird keine konkrete Aussage über Handlungsfähigkeit gemacht. Die Richtlinien sprechen zwar davon, daß die Schüler »auf die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben« (KM NRW, 1985, S. 13) vorbereitet werden sollen, aber nach Klafki können die instrumentellen Kenntnisse und Sekundärtugenden sowohl »in den Dienst humaner, demokratischer, friedlicher, mitmenschlicher Ziele ... gestellt wie zum Konkurrenzkampf, zur Herrschaft über andere Menschen und zu ihrer Ausnutzung, zur Vermehrung von Friedlosigkeit, zur Verhinderung von Aufklärung, Mitbestimmung, Chancengleichheit usw. benutzt werden.« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 29) Daher fordert er in seinem Konzept der Allgemeinbildung, daß diese Kenntnisse und Fertigkeiten immer mit emanzipatorischen Zielen, Inhalten und Fähigkeiten verbunden sein sollen.

Ich versuchte herauszustellen, daß die Begriffe in den Richtlinien nicht präzise gefaßt sind und damit als Hilfe für den Lehrer unbrauchbar sind. Ich sehe mit Klafki die große Gefahr einer bildungspolitischen Wende zum Konservativismus, wenn instrumentelle Kenntnisse und Sekundärtugenden durch die Richtlinien so stark hervorgehoben werden, ohne daß der Bezug zu den oben erwähnten emanzipatorischen Zielsetzungen erwähnt wird. Die Gefahr wird noch größer, wenn in diesem Zusammenhang die gesellschaftlichen und politischen Widerstände, die Bildung und Handlungsfähigkeit im oben definierten Sinne entgegenstehen, keine Erwähnung finden.

Mit dem Satz: »Die Schule muß ... das Streben der Kinder wecken und verstärken, von sich aus Erfahrungen zu machen;« (KM NRW, 1985, S. 12) zeigen die Richtlinien deutlich einen »Mangel an Vertrauen in die schöpferischen Kräfte des Kindes und die Überzeugung, daß dem Kind alles ... durch den Erwachsenen beigebracht werden müsse.« (Alice Miller, 1981, S. 182) Dieses negative Bild vom Kinde macht deutlich, daß auch heute noch Haltungen der »Schwarzen Pädagogik« verbreitet sind (Katharina Rutschky, 1977). Sicher mag es Kinder ge-

¹ unter Sekundärtugenden ist z.B. Selbstdisziplin, Anstrengungsbereitschaft, Rücksichtnahme zu verstehen



ben, die bei Eintritt in die Schule nicht mehr in der Lage sind »von sich aus Erfahrungen zu machen.« (KM NRW, 1985, S. 12) Die Gefahr besteht aber bei solchen Formulierungen, daß dem Lehrer suggeriert wird, alle Kinder seien so.

Im Kapitel »Lernen und Leisten« (s.o., S. 13) wird nicht definiert, was die Richtlinien unter Leistung verstehen. Dies ist um so problematischer, da das Verständnis von Leistung in der Schule in den überwiegenden Fällen individualistisch, wettbewerbs- und konkurrenzorientiert ist (Wolfgang Klafki, 1985, S. 175). Da die Richtlinien in keiner Weise dieser vorherrschenden Meinung und Praxis widersprechen, muß unterstellt werden, daß dieses Leistungsverständnis gutgeheißen wird. Außerdem fehlt eine klare Unterscheidung zwischen Leistung, die extrinsisch oder intrinsisch motiviert ist. Der Schwerpunkt scheint bei den Richtlinien auf extrinsisch motivierter Leistung zu liegen, denn durch Empfehlungen wie: der Lehrer »erkennt erbrachte Leistungen an und ermutigt zu neuer Anstrengung«, (KM NRW, 1985, S. 13) wird das Kind auf das Lob des Lehrers fixiert. Im Gegensatz dazu wird intrinsisch motivierte Leistung, die ja bekanntlich die Bestätigung von der Sache, vom Werk, her erfährt und damit die Bestätigung durch Note oder Lehrerlob nicht unbedingt benötigt, mit keinem Wort erwähnt.

Das oben erwähnte vorherrschende Verständnis von Leistung und der fehlende Begriff der intrinsisch motivierten Leistung lassen es fraglich erscheinen, ob die »pädagogische Grundhaltung des Lehrers« Kindern »mit geringerer Lernbereitschaft Lernen und Leisten als erstrebenswert« (KM NRW, 1985, S. 13) erscheinen läßt. So wird Furcht vor Mißerfolg aufgebaut, was laut Motivationspsychologie dazu führt, Leistungssituationen zu meiden. Im Gegensatz dazu liegt die Kraft der intrinsischen Motivation u.a. in der Hoffnung auf Erfolg.

Zusammenfassend ist zu bemerken, daß diese Richtlinien wenig grundlegende Veränderung implizieren. Für den Schüler bedeutet das, daß »sich emotionales und soziales Wachstum auf das Quentchen Beziehungsglück reduzieren, das ein menschenfreundlicher Lehrer oder auch nur strategisch eingesetzte sozialintegrative Unterrichtsstile, Veranstaltungen zum sozialen Lernen usw. übrig lassen.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 65) Aber selbst dieses »Quentchen Beziehungsglück« wird häufig erschwert oder zunichte gemacht durch Gesetze, Erlasse, Verwaltungsvorschriften. Die gleiche Instanz, die auf der einen Seite Erziehung zur Mündigkeit fordert, zwingt den Lehrer in eine Beamtenrolle in einer hierarchischen Bürokratie. Sie legt die Klassengröße fest und beeinflusst so die Unterrichtsgestaltung, denn der Unterrichtsstil muß um so auto-

kratischer werden, je größer die Klasse ist. (vgl.: Horst Rumpf, 1966, S. 72 ff. / 1972, S. 45 ff.) Der Einfluß der Verwaltungsorganisation auf Unterricht, Lernen und die sogenannte pädagogische Freiheit des Lehrers geht noch weiter: Der Lehrer hat z.B. keinen Einfluß auf die Klassenzusammensetzung und auf die Verteilung der Lehrer, die mit ihm in einer Klasse unterrichten. Verbindlicher Lehrplan, Jahrgangsklassensystem, Notenzwang und Verwaltungsaufgaben binden dem Lehrer die Hände und weisen ihm die Rolle des ausführenden Beamten zu. Und schließlich wirkt diese Organisation auf das Bewußtsein der beteiligten Menschen.

Wie sich Schule in unserer Gesellschaft verwirklicht

Es ist deutlich geworden, daß Schule in dieser Gesellschaft eine Reproduktionsaufgabe erfüllt. Diese läuft auf zwei Ebenen ab. Zur bewußten Ebene können wir z.B. die Richtlinien und Erlasse zählen, die, wie wir gesehen haben, in einzelnen Teilen zwar auch zu kritisieren sind, aber im großen und ganzen demokratische Werte betonen. Auf der unbewußten Ebene werden dagegen ganz andere Ziele verfolgt, die einen inoffiziellen Lehrplan ergeben. Gerade für die Darstellung dieser unbewußten Ebene bietet die analytische Sozialpsychologie Erich Fromms mit seiner Definition des Gesellschafts-Charakters eine große Hilfe. Aus diesem Grunde beziehe ich mich im folgenden auf die hervorstechendsten Merkmale des heutigen Gesellschafts-Charakters. Ich versuche aufzuzeigen, wie sich Schule in unserer Gesellschaft verwirklicht. Dabei lasse ich mich von mehreren Fragen leiten. Es muß festgestellt werden, inwieweit die oben beschriebenen Strukturen der Gesellschaft, der Gesellschafts-Charakter und staatliche Institutionen in Schulen hineinwirken. Außerdem wird sich zeigen, inwieweit Schule ihre Funktionen und Aufgaben für die Gesellschaft und für die Schüler im Sinne unseres Grundgesetzes erfüllt.

Einübung in das Leistungs- und Konkurrenzprinzip

Wie bereits oben dargestellt, ist der Leistungsgedanke im Laufe der Jahrhunderte zu einem leitenden Prinzip unserer Gesellschaft geworden. Für Fromm ist er sogar zur wahren Religion unserer Kultur geworden. »Unsere Götter sind die Maschinen und der Leistungsgedanke; der Sinn unseres Lebens ist voranzukommen, vorwärtszudrängen und der Spitze so nah wie möglich zu kommen.« (Erich Fromm, 1955a, S. 125)

Schule als Institution der Gesellschaft hat die Aufgabe, den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft zu garantieren. Sie leistet



diese Aufgabe, indem sie im Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert, die ihn für sein zukünftiges Leben qualifizieren sollen. Außerdem versucht sie, Werte, Normen und Deutungsmuster der Gesellschaft zu vermitteln. Der Leistungsgedanke zählt zu den Deutungsmustern unserer Gesellschaft. Somit wird die Weitergabe des Leistungsgedankens zu einem Ziel der Institution Schule.

Es stellt sich nun die Frage, wie der Leistungsgedanke in der Schule interpretiert wird und inwieweit er bestimmend ist?

Der Begriff Leistung wird für die unterschiedlichsten Phänomene verwendet. In der Schule bezeichnet man mit Leistung sowohl die Anforderung an den Schüler als auch die Tätigkeit des Schülers, als auch das Ergebnis seiner Arbeit. Mit Hurrelmann fußend auf Alexander Mitscherlich verstehe ich unter dieser Tätigkeit »schöpferisch-produktives Entfalten eigenen Könnens und Wissens« zur »menschlichen Selbstentfaltung und Identitätsbildung.« (Klaus Hurrelmann, 1978, S. 183 f.) Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und selbständige Problemlösung sind also zwei wesentliche Elemente des Leistungsbegriffs. Unter Entfaltung der eigenen Persönlichkeit verstehe ich das, was Klafki als Erziehungsziel für die Schule formuliert hat: u.a. Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Solidarität, Kreativität (Wolfgang Klafki, 1985, S. 172 f.). Diese Erziehungsziele dürfen nach Klafki durch die Leistungsanforderungen der Schule nicht behindert werden.

Geschichtlich betrachtet hatte das Leistungsprinzip zunächst eine emanzipatorische Wirkung beim Abbau von Gruppenprivilegien wie z.B. Geburt (Heinz Heckhausen, 1974, S. 70 f.). Mit Hilfe des Leistungsprinzips erkämpfte sich das Bürgertum Vorrechte der Feudalschicht. Gleichzeitig wurde dieses Prinzip aber auch eingesetzt zur Ausgrenzung anderer Schichten, wie der Arbeiter. Die Schule war einerseits der Weg zur Befreiung, andererseits das Werkzeug der Ausgrenzung. Eine gerechte Auslese wurde vorgetäuscht durch die formale Gleichheit, die auch heute noch das Gesicht unserer Schule prägt: Jahrgangsklassensystem, verbindlicher Fächerkanon, Jahrespensum, Zensuren, Zeugnisse, Vorherrschen des lehrerzentrierten Unterrichts u.ä. (vgl.: Wolfgang Klafki, 1983, S. 492 f.). Für den Schüler bedeuten diese »formal gleichen Leistungsanforderungen und ... undifferenzierten Lernbedingungen« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 179), daß er seine individuellen Bedürfnisse zurückstellen muß und daß weder auf seine Anlagen noch auf seine spezifische Sozialisation eingegangen wird. Ich bin mit Klafki der Meinung, daß diese »formal gleichen Leistungsanforde-

rungen« schon in sich demokratischen Erziehungszielen der Schule widersprechen (s.o., S. 179).

Zur Aufgabe des Lehrers gehört es, Prüfungen (Klassenarbeiten, Tests, mündliche Überprüfungen) durchzuführen und Noten zu erteilen, die dann in Zeugnissen dokumentiert werden. Die Leistungsmessung hat in der heutigen Schule eine dominierende Rolle. »In Schulen und anderen Ausbildungseinrichtungen entsteht der pädagogische und ökonomische Druck, daß man sich ständig qualifizieren soll – es ist nie so viel geprüft, gemessen und getestet worden.« (Thomas Ziehe, 1983, S. 49) Hurrelmann kommt in seiner Untersuchung der organisationsstrukturell vorgezeichneten Interaktionsmuster der Schule zu folgendem Schluß: »Die Mehrzahl der schulischen Rituale¹ und die bedeutensten unter ihnen variieren das Thema Leistung, das damit faktisch zum dominanten Ziel aus dem diffusen Katalog offizieller Zwecksetzungen der Schule wird.« (Klaus Hurrelmann, 1978, S. 155) Daraus folgert er, daß im Schulalltag die hohen ethischen und moralischen Ziele, wie sie in den Schulgesetzen grundgelegt sind, aus dem Blick geraten. Schon 1905 schildert Gurlitt die Praxis der allgegenwärtigen Leistungskontrolle sehr anschaulich: »Unsere Schüler aber gleichen den Pflanzen, die der ungeduldige Gärtner täglich ausrupft, um sich zu überzeugen, ob die Wurzeln schon gut angesetzt haben. Alles wird gebucht, jeder Satz, jedes Wort, jedes Lachen, jedes Schweigen, jede flüchtige Übung der Feder. Stets fühlt das Kind den Blick des Richters auf sich ruhen.« (Ludwig Gurlitt, 1967, S. 48) Dies äußert sich u.a. in einer Unzahl von schriftlichen Klassenarbeiten und Tests, die über Schüler und Elternhaus wie ein Damoklesschwert schweben.

Die Vorrangstellung der Leistungskontrolle bewirkt eine starke Betonung von abfragbarem und zensierbarem Wissen. Dies zeigt sich u.a. darin, daß die Rechtschreibung für den Schulerfolg unverhältnismäßig wichtig ist (vgl. die Untersuchungen von Lilly Kemmler, 1970). Das in der Schule bevorzugte Wissen ist eindimensional (Herbert Marcuse, 1974), isoliert, abgeschlossen und läßt sich daher leichter speichern und reproduzieren im Gegensatz zu Vieldeutigkeiten, Widersprüchen und offenen Problemen. Abfragbares und zensierbares Wissen kann schnell-

¹ »Schulische Rituale sind institutionalisierte Interpretationsmuster der sozialen Identitäten aller Beteiligten im Kontext von Szenen und bieten als solche den einzelnen im szenischen Arrangement der Schule institutionell akzeptable Formen gemeinsamen Fühlens, einheitlicher Motivation und übereinstimmenden Agierens – kurz: sie bieten eine allgemeine Interpretation dessen, was die Individuen in der Schule sind und sein können. Damit legen sie die soziale Identität der Interaktionspartner fest.« (Franz Wellendorf, 1973, S. 101)



ler abstrakt gelernt werden. Beziehungen zur aktuellen Situation der Lernenden oder Einbettung in Handlungszusammenhänge bedeuten für diese Zielsetzung nur unnötigen Zeitverlust. Da persönliches Wachsen nicht gemessen werden kann, fällt auch dieses Ziel dem obengenannten Leistungsverständnis zum Opfer. Die Bevorzugung leicht zensierbarer Leistung beschränkt sich nicht nur auf geistes- und naturwissenschaftliche Fächer, sondern ist auch z.B. im musischen Unterricht und im Fach Sport anzutreffen. So stellen u.a. die Bundesjugendspiele ein Leistungsritual dar. Auch hier geht es ausschließlich um leicht meßbare Leistungen und nicht um Bewertung von Kreativität, Kooperation etc. oder Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen.

Es muß ergänzt werden, daß nicht ausschließlich der Zwang zur Benotung dazu führt, leicht beurteilbare Leistungen zu bevorzugen. Auch die Lehrer tragen dazu bei, weil sie glauben, auf diese Art und Weise Teile ihrer Rollenproblematik abbauen zu können (vgl.: Klaus Hurrelmann, 1978, S. 156). Der Lehrer kann sich der Illusion hingeben, durch eine starke Leistungs Betonung seines Unterrichtes selbst »in leistungsbezogenen strukturierte Arbeitsprozesse eingespannt zu sein« (s.o., S. 156). Außerdem ist es für den Lehrer leichter und sicherer, Leistungen in dem oben beschriebenen eingegengten Sinne zu beurteilen, als etwa Leistung im nicht kognitiven Bereich.

Es ist zu vermuten, daß auch die Wirtschaft den obigen Leistungs begriff mit seiner starken Betonung von abfragbarem und zensierbarem Wissen insofern verstärkt, als sie vorwiegend an »verwertungsfähigen Qualifikationen« (Helmut Fend, 1979, S. 231) interessiert ist. Fähigkeiten wie Selbst- und Mitbestimmung oder Solidarität sind eben nicht zu verwerten.

In der Bundesrepublik werden Leistungen der Schüler überwiegend mit der Notenskala 1–6 beurteilt, wobei ein Teil der Lehrer die Extremnoten 1 und 6 grundsätzlich vermeidet (vgl.: Lilly Kemmler, 1970, S. 125). »Bezugsbasis in diesem System ist die durchschnittliche Leistung, d.h. die »vollwertige Normalleistung« (3), bzw. die durch gewisse Schwächen geminderte, aber doch ausreichende Leistungen (4). Die übrigen Stufen werden durch ihre Entfernung vom Durchschnitt (2), (1), bzw. nach dem Grad der Wahrscheinlichkeit definiert, mit dem der Anschluß an den Durchschnitt wiederhergestellt werden kann (5), (6).« (Lothar Tent, 1970, S. 958)

Wie zahlreiche Untersuchungen aus den 60er und 70er Jahren (z.B. Karlheinz Ingenkamp, 1970, S. 407) immer wieder gezeigt haben, täuscht diese Notenskala Objektivität vor. Da aber objektive Beurtei-

lungskriterien fehlen, können die Noten weder eine Aussage treffen über die wirkliche Leistung des Schülers, noch haben sie eine Vorhersagekraft (Erich Weingart, 1970, S. 433 f.). Wie Ingenkamp und Schröter zeigen, sind Zeugnisnoten auch nicht miteinander vergleichbar, weder zwischen den einzelnen Bundesländern, noch innerhalb einer Stadt, noch nicht einmal innerhalb einer Schule, weil jeder Lehrer nach anderen Kriterien urteilt (Karlheinz Ingenkamp, 1971; Gottfried Schröter, 1977). Die Noten bieten, wenn überhaupt, als einzige Aussage einen Vergleichswert innerhalb einer Lerngruppe. Wie Untersuchungen zeigen, können die Noten bei gleicher Leistung je nach Lehrer, Klasse und Schule sehr unterschiedlich ausfallen. »Die naive Auffassung, die üblichen Schulnoten gestatten einen echten Leistungsvergleich, ist kaum mehr als eine Fiktion« (Lothar Tent, 1970). Und Klafki kommt zu dem Schluß, daß das Berechnungssystem für das Abiturzeugnis aus wissenschaftlicher Sicht eine Grotteske ist (Wolfgang Klafki, 1985, S. 183).

Durch das Notenraster 1–6 werden alle Schüler formal gleichbehandelt. Wir wissen aber, daß die Schüler nicht nur unterschiedliche Begabungen mitbringen, sondern auch daß die Leistungsmotivation je nach Schichtzugehörigkeit verschieden sein kann.¹ Außerdem kann die Umgebung des Schülers sich fördernd oder hemmend auf schulische Leistungen auswirken. Dies bewirkt, daß der scheinbar gleiche Leistungsmaßstab, der in der Schule angelegt wird, die Ungleichheit noch zusätzlich verstärkt.

Durch diesen formal gleichen Leistungsmaßstab werden auch Forderungen nach Berücksichtigung des individuellen Lernfortschrittes bei der Leistungsbeurteilung, wie sie z.B. in den Richtlinien für die Grundschule in NRW erwähnt werden, von vorneherein ad absurdum geführt. Ein Schüler, der sich im Diktat von 40 Fehler auf 20 Fehler verbessert hat, erhält immer noch die Note »ungenügend«.

Die oben aufgezeigten Probleme werfen die Frage auf, ob Leistungsbeurteilung überhaupt notwendig ist und wenn ja, wie sie gestaltet sein müßte. Es wäre z.B. denkbar, Leistungsbeurteilung als Lernhilfe zu gestalten. Der Schüler würde laufend informiert über seinen Stand innerhalb des Lernprozesses. Klafki meint dazu: »Differenzierte Leistungsbeurteilung also nicht ... als Offenbarungseid in Form der Klassenarbeit und der großen Prüfung, und Leistungsbeurteilung nicht als fremde Endkontrolle, sondern als Moment im Lernprozeß.« (Wolf-

¹ vgl.: Werner Raith, 1973, S. 331 f.; Karl Martin Bolte, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt, 1974, S. 117 ff.



gang Klafki, 1985, S. 180)¹ Es wird deutlich, daß unter den Aspekten der oben beschriebenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernhilfen eine solche Leistungsbeurteilung individuell gestaltet sein müßte. Ein Schüler, dem die Lösung eines Problems schwerfällt (individuelle Fähigkeit), der sich sehr anstrengt (Leistungsbereitschaft) und Ausdauer zeigt (Leistungsverhalten), benötigt und verdient mehr Anerkennung als der Schüler, dem alles so zufällt. Eine Leistungsbeurteilung sollte in erster Linie Beratungsfunktion für das Kind haben. Damit kann der Schüler schrittweise befähigt werden, sein Lernen selbst zu steuern. Das setzt allerdings voraus, daß bestehende Beurteilungskriterien dem Schüler offengelegt und mit dem Schüler besprochen werden. Außerdem müßten Leistungskriterien, die die geistigen Prozesse erfassen, entwickelt werden (Wolfgang Klafki, 1985, S. 175). Somit könnte auf die Dauer »uneinsichtige Fremdbeurteilung schrittweise durch Selbst- und Mitbeurteilung seitens der Schüler ersetzt werden.« (s.o.S. 178) Eine so verstandene Leistungsbeurteilung würde Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Selbstbeurteilung fördern. Sie ist eine wertvolle Hilfe für den Schüler und deshalb zu befürworten.

An dieser Stelle ergibt sich nun die Frage, ob ein Leistungsvergleich zwischen den Schülern, wie Leistungsbeurteilung ja überwiegend praktiziert wird, überhaupt notwendig ist?

Klafki möchte den Leistungsvergleich auf ein Minimum reduziert sehen, glaubt aber in dieser und einer zukünftigen Gesellschaft nicht darauf verzichten zu können (s.o.S. 181 ff.). Immer wenn das Angebot an beruflichen und gesellschaftlichen Funktionen geringer ist als die Zahl der Interessenten, müsse der einzelne sich einem Leistungsvergleich unterwerfen. Seiner Ansicht nach sollte der Schüler den Leistungsvergleich schon in der Schule erfahren, um auf diesen Aspekt des Erwachsenseins vorbereitet zu sein. Er hält den Leistungsvergleich für unverzichtbar, um den Schüler zur Selbstbeurteilung und zur Selbst einschätzung zu befähigen. Im Vergleich zu Klafki ist die Begründung der Bildungskommission NRW eher oberflächlich: »Auch vergleichende Bewertungen werden gebraucht, nicht nur aus Zertifikatsgründen, sondern auch weil sie von den Lernenden selbst gewünscht werden.« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 98) Es ist naiv zu glauben, daß der Schülerwille in unserer Gesellschaft nicht vom Marktcharakter geprägt

¹ Beispiele für differenzierte Leistungsbeurteilung finden wir in der Tagesreflexion der Projektwoche und z.B. im Mathematikkurs der Schule Ferdinandstraße in Köln, (vgl.: Heinz Kumetat, 1985, S. 93 ff.).

ist. Er kann daher nicht als Begründung für einen Entwurf für eine zukünftige Schule dienen.

Ingenkamp kommt zu dem Schluß, daß es in den meisten Fächern genügen würde, dem Schüler zu bestätigen, daß er an dem jeweiligen Fach mit Erfolg bzw. ohne Erfolg teilgenommen hat (Karlheinz Ingenkamp, 1968).

Ich möchte diesen Thesen entgegenhalten, daß Schüler, die Selbstbeurteilung und Selbststeuerung des Lernprozesses gelernt haben, keinen Leistungsvergleich benötigen. Meine persönlichen Erfahrungen zeigen, daß solche Schüler sehr genau wissen, wo sie im Vergleich zu ihren Mitschülern stehen. Ich halte einen Leistungsvergleich unter Schülern nicht nur für überflüssig, sondern auch für gefährlich. Jeder Leistungsvergleich bedeutet ein Urteil, das auf den Heranwachsenden Druck ausüben, und das sich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung auswirken kann (Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, 1974). Solange das Selbsturteil und damit die Persönlichkeit noch nicht gefestigt sind, können sich daraus die weiter unten aufgeführten negativen Folgen ergeben. Aus diesem Grunde ist ein Leistungsvergleich vor Abschluß der Pubertät als Vorübung auf das Erwachsensein in der Schule fehl am Platze. Faust-Siehl u.a. kommen zu dem Schluß, daß die konkurrenzorientierte Ziffernbenotung bei langsam lernenden Schülern zu Störungen von Lernfreude und Selbstvertrauen führen und schnell lernende Schüler zu Selbstüberschätzung und falschem Stolz verleiten. Sie halten die Ziffernbenotung in der (sechsjährigen) Grundschule für pädagogisch unverantwortlich, weil sie leistungsfeindlich und persönlichkeitschädigend ist (Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz, Ute Warm, 1996, S. 125).

In der heutigen Schule besteht ein enormer Leistungsdruck, ganz gleich welche Schulform man betrachtet. Die Ursache dafür liegt außer in den oben erwähnten Faktoren auch in der Funktion der Schule als Ausleseinstrument für spätere gesellschaftliche Positionen. »Schule repräsentiert tiefe Sehnsüchte nach einem besseren Leben, steht für die Fortschrittsreligion der modernen Wissenskultur. Der Schulerfolg der Kinder ist das Statussymbol moderner Eltern« (Friedemann Maurer, 1982, S. 64). Außer den Eltern verstärken auch viele Lehrer, wie schon erwähnt, den Leistungsdruck aufgrund ihrer eigenen Rollenproblematik. Da »das Schulsystem wichtige Funktionen für den Produktionsbereich erfüllt,« (Helmut Fend, 1979, S. 68) versucht auch die Wirtschaft starken Einfluß auf die Schule zu nehmen. Sputnikschock, Rezessionen und Arbeitslosigkeit sind Mittel, um den Leistungsdruck in



der Schule zu erhöhen. Dahinter steht die Vorstellung, den Konkurrenzkampf international bestehen zu können. Dieser Leistungsdruck fördert beim Schüler u.a. Angst, Ohnmachtsgefühl und Anpassung, was noch verstärkt werden kann durch die Möglichkeit, Noten als Strafe zu mißbrauchen.

Das oben beschriebene Verständnis von Leistung und die Praxis der Beurteilung betonen immer vorrangig den Mangel, das Versagen, die Fehler des Schülers. Er erlebt nicht sein Wachsen, seinen Fortschritt. Dem Schüler wird damit verweigert, »das Werthaltige« zu erleben und somit »die Steigerung seiner eigenen Werthaltigkeit« (Peter Petersen, 1963, S. 147).

Vester beschreibt anschaulich, wie eine Prüfungssituation Aufregung und Angst beim Schüler auslöst, damit Denkblockaden hervorruft und das Selbstgefühl herabsetzt. Er zeigt uns die biologischen Reaktionsabläufe auf: die Prüfungssituation aktiviert Stresshormone, die Denken und Lernen blockieren (Frederic Vester, 1978, S. 74 ff.). So verhindert unser Leistungsverständnis gerade die Leistung, da das unter Druck gelernte und geprüfte keinen Bestand haben kann (Horst Rumpf, 1976, S. 133).

Hier wird deutlich, daß die biologischen Reaktionen sich nicht den veränderten Umweltbedingungen anpassen können (Verknüpfung von Lernen und Denken mit Stresssituationen), sondern daß die Umweltbedingungen den menschlichen Gegebenheiten angepaßt werden müssen (Lernen ohne Stress). Leider stellt sich uns die schulische Realität aber überwiegend so dar: »immer noch überschattet der an keiner realen Notwendigkeit orientierte Leistungsdruck oft das ganze Familienleben. Doch von Leistungen im wirklichen Sinne des Wortes kann keine Rede sein. Im Gegenteil: Nicht nur, daß uns auf diese Weise das erwähnte Abenteuer des Lernens entgeht, wir werden darüber hinaus zu lebenslänglichen Lernkrüppeln gemacht« (Frederic Vester, 1978, S. 474). Wir sehen, daß die Leistungsrituale der Schule nicht nur Angstgefühle hervorrufen, Selbstwertgefühl schwächen und Denkblockaden auslösen, sondern auch das Lernen des Lernens verhindern.

»Durch die schulische Einengung auf Leistung ist er (der Mensch, A.d.V.) dann das verkümmerte, aber disponible Produkt allmächtiger Apparate, denen er ausgeliefert ist« (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 117). Durch diese Beschneidung der möglichst vielseitigen Entwicklung des Menschen kann er seine humanen Möglichkeiten nicht wahrnehmen. Der Mensch wird blind dafür, »daß neben dem eigenen Erfolg

und seiner Wohlstandskomponente unendlich viele Menschen verkommen. Die Leistungsideologie der Schule macht dumm, weil sie die differenzierteren Individuationsprozesse im Schüler nicht fördern kann.« (s.o.S. 117) Dieser hier aufgezeigte Verlust des Menschseins ist genau das, was Fromm im Marktcharakter beschreibt.

In diesem Zusammenhang muß allerdings erwähnt werden, daß der Leistungsdruck der Schule nur dadurch die Schüler so krank machen kann, weil u.a. in ihrer frühkindlichen Entwicklung jeglicher Widerstand gebrochen wurde. »Wenn diesen Kampf nicht regelmäßig die Jüngeren, Schwächeren verloren hätten, könnten sie angesichts beruflicher, materieller Probleme jetzt näher zusammenrücken und ihre Interessen solidarisch vertreten.« (Ekkehard von Braunmühl, 1976, S. 104)

Die oben erwähnte Praxis der Leistungsbewertung, die nur auf dem Vergleich mit anderen Schülern beruht, fördert durch den auf diese Weise entstehenden Leistungsdruck das Konkurrenzverhalten. Um gute Zensuren zu bekommen, muß mehr geleistet werden als die Konkurrenten. Diese Orientierung der Leistung an Wettbewerb und Konkurrenz spiegelt ein Grundphänomen unseres Gesellschaftssystems wider. Die Leistungsmotivation unserer Schule verläuft aufgrund dieser Strukturen extrinsisch, d.h. Notensystem und Konkurrenzorientierung sollen den Schüler zu Leistungen anregen. Der Leistungsschwächere erfährt schon früh und immer wieder in der Schule, daß er in diesem Wettbewerbssystem unterlegen ist und andere über ihn triumphieren. Hoffnung auf Erfolg weicht der Furcht vor Mißerfolg. Diese extrinsische Leistungsmotivation behindert die Entwicklung einer Motivation von der Sache her (intrinsische Motivation), da das Interesse des Schülers damit überwiegend auf die Note fixiert ist. Auch der ehemalige Kultusminister von NRW, Girgensohn, hat erkannt, daß diese »Du-kannst-es-nicht-Pädagogik« den »Teufelskreis des sogenannten schlechten Schülers« auslöst: »schwache Leistungen – geringe soziale Anerkennung in der Klasse – negatives Selbstwertgefühl – verringertes Leistungsstreben – Schulverdrossenheit – Apathie oder Aggression – am Ende oft genug Drogen ... Das kindliche Selbstwertgefühl kann sich nur in Lernprozessen stabilisieren, die nicht mit sozialen Folgen belastet sind. Das größte Problem ist und bleibt da bekanntlich die Generalisierung der Anforderungen und die ständige vergleichende Bewertung.« (Jürgen Girgensohn, 1982, S. 15) Man darf sich nicht der Illusion hingeben, daß die beiden letztgenannten Probleme mit der teilweisen Aufhebung der Zensuren in der Grundschule behoben worden sind. Leistungskontrollen werden auch in diesen Jahrgängen vielerorts unter den Aspekten der generalisierenden Anforderungen und der vergleichenden Bewertung

durchgeführt. Bewußt oder unbewußt identifiziert sich der größte Teil der Lehrer, Eltern und damit auch der Schüler mit dem Leistungs- und Konkurrenzprinzip unserer Gesellschaft. Hinzu kommt, daß solange die Konkurrenzmechanismen in unserer Gesellschaft so wirkungsvoll sind, und solange die breite Mehrheit der Bevölkerung zu der Verteilung der Privilegien nach »Leistung« keine Alternative sieht, solange werden sich zwar viele über die »Not der Noten« beklagen, aber letztlich an ihnen festhalten wollen. Jahrelang wurde für mehr Bildung geworben. Das führte zwangsläufig über den Wunsch nach Benotung zu Konkurrenz- und Unsolidaritätsverhalten. In einer Zeit, wo sich die Schulbildung aufgrund der ökonomischen Lage häufig nicht mehr auszahlt, wird diesem ganzen Notensystem die letzte Grundlage entzogen.

»Noch fragwürdiger ist das Leistungskonkurrenzprinzip jedoch unter dem Aspekt der Sozialerziehung, der Erziehung zur gegenseitigen Hilfe, zur Kooperationsfähigkeit und Solidarität, zur Sensibilisierung für die Situation der jeweils anderen.« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 176) Die Schule leistet mit ihrem Verständnis von Leistung und ihrer Wettbewerbsorientierung einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung oder Festigung des Marktcharakters und verursacht damit auch die im Zusammenhang mit ihm stehenden seelischen Schäden oder Krankheiten mit. Der Schüler erfährt sich »als meßbares, wägbares Objekt«, seine sozialen Beziehungen innerhalb der Schule stehen unter dem Zeichen »zunehmender wechselseitiger Instrumentierung, gegenseitigem Mißtrauen und der Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins.« Die Folgen davon sind »der Neid auf den Erfolg anderer, die Angst vor dem Scheitern, am Ende die entfremdete Existenz.« (Ludwig A. Pongratz, 1987, S. 134) Es wird hiermit deutlich, daß gravierende Differenzen zwischen den offiziell verkündeten Zielen der Richtlinien und den tatsächlichen Zielen der Schule bestehen. Ich möchte dies an einem Beispiel konkretisieren. Die Richtlinien für die Grundschule in NRW sagen: »So vermeidet erziehender Unterricht bloße Wissensvermittlung wie auch bloßes Verhaltenstraining.« (KM NRW, 1985, S. 12) In Konflikt dazu tritt das Leistungstereotyp, das erziehungsfeindlich ist, denn es belastet die soziale Interaktion zwischen Schülern und Lehrern (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 120)¹ und gefährdet eine relative Autonomie des pädagogischen Handelns. Petersen wird noch deutlicher, wenn er sagt: »Leistungen« sind in unseren Schulen zu etwas geworden, das das Verhältnis Lehrer: Schüler vergiftet.« (Peter Petersen, 1963, S. 140) Wie sollen »bloße Wissensvermittlung« und »bloßes Verhaltens-

¹ Gamm bezieht sich zwar hier nur auf die Gesamtschule, ich bin aber der Ansicht, daß es auf alle Schulformen zutrifft.

training« vermieden werden in einer Schule, in der Einfallsreichtum (divergent thinking) und Originalität für den Schulerfolg ohne Bedeutung sind? Dagegen haben Arbeitseigenschaften wie Fleiß, Stetigkeit und Genauigkeit größte Bedeutung für den Schulerfolg (Lilly Kemmler, 1970, S. 74). Unser Notensystem bringt nicht nur Gleichgültigkeit »gegen die Schüler mit ihren besonderen Herkunft, Lerngeschichten und Lernbedürfnissen« (Friedemann Maurer, 1983, S. 68) zum Ausdruck, sondern zeigt auch Gleichgültigkeit gegenüber der Sache, wie bereits oben im Zusammenhang mit der extrinsischen Leistungsmotivation ausgeführt wurde.

Ich habe als Aufgabe der Schule Personalisation, Sozialisation und Enkulturation herausgestellt. Es ist deutlich geworden, daß die Schule aufgrund ihrer Leistungsorientierung diese Aufgaben nur mangelhaft erfüllen kann. Indem die Leistungsvorstellung die möglichst vielseitige Entwicklung des Schülers behindert, wird seine Personalisation unmöglich gemacht. Die Praxis der Leistungsbeurteilung fördert das Konkurrenzverhalten und unterbindet damit soziales Lernen. Enkulturation bleibt dem Zufall überlassen bei einer rein formalen Leistungsorientierung, bei der die Inhalte dem Lernenden gleichgültig sind.

Ich bemühte mich, die drei Funktionen der Schule (Qualifikation, Chancengleichheit statt Selektion und Legitimation), die sich nur teilweise mit den Begriffen Sozialisation, Enkulturation, Personalisation decken, im Sinne unseres Grundgesetzes zu interpretieren. Infolge der Überbetonung der Leistungsrituale in der Schule wird Qualifikation vorwiegend im Sinne eines Bildungsbegriffes verstanden, der der Beherrschung instrumenteller Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Vorrang gibt, die leicht prüfbar und zensierbar sind. Dadurch erhalten zusätzlich die Sekundärtugenden oder Leistungstugenden wie Ordnung, Pünktlichkeit, Selbstdisziplin usw. einen hohen Stellenwert. Optimale Entfaltung der Persönlichkeit und Befähigung zur sozialen Teilhabe, z.B. in Form von Solidarität, Handlungsfähigkeit werden nicht angestrebt. Leistungs- und Konkurrenzprinzip verhindern somit eine Orientierung an »humanen und demokratischen Prinzipien« (Wolfgang Klafki, 1985, S. 30), wie Klafki sie fordert.

Zahlreiche Untersuchungen seit den 60er Jahren haben einen Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft deutlich werden lassen (Helmut Fend, 1979, S. 113 ff.). Außerdem hat die Bundesrepublik im Schulsystem eine der höchsten Selektionsraten im Vergleich zu anderen Industrieländern. Unser bestehendes Schulsystem hat eindeutig Auslesecharakter. Dieser Auslesecharakter bekommt eine besondere



Bedeutung dadurch, daß heute »eine hohe Schulausbildung als entscheidende Voraussetzung für den Erwerb einer hohen beruflichen Position« (s.o.S. 101) gilt, womit für die Eltern der Schulerfolg ihrer Kinder zum Statussymbol wird.

Welche Folgen hat nun der Selektionsprozeß, der auf der oben beschriebenen Leistungsideologie der Schule fußt?

Müller kommt zu dem Schluß, daß wir eine gesellschaftliche Wirklichkeit vorfinden, »in der einerseits für Söhne aus privilegierter Herkunft der Abstieg über bestimmte Grenzen hinweg sehr unwahrscheinlich ist, andererseits Arbeitersöhne die Barrieren ihrer Herkunft nur selten zu überwinden vermögen und Söhne aus unteren Angestellten- und Beamtenfamilien in der Regel nur eine kleine Stufe höher kommen können.« (Walter Müller, 1979, S. 92) Ein eindeutiger Trend wird sichtbar: Schüler aus Arbeiter- und Akademikerfamilien erhalten eine ähnliche Schulausbildung wie die Väter (Helmut Fend, 1979, S. 162), es ist kaum Mobilität zwischen den sozialen Schichten vorhanden. Die Leistungsorientierung der Schule ist insofern Mitverursacher dieses Selektionsprozesses, als ihre Werte und Normen eher den Orientierungen der Mittelschicht entsprechen, und auch die urteilenden Lehrer sind überwiegend dem Normdenken der Mittelschicht verhaftet (Günther Steinkamp, 1971, S. 256 ff.). Das angestrebte Konkurrenzverhalten z.B. ist ein Merkmal der Mittelschicht (Karl Martin Bolte, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt, 1974, S. 127). Außerdem wissen wir aus der Sozialisationsforschung, »daß Mittelschichtkinder aufgrund elterlicher Erziehungseinwirkungen erfolgsorientierter sind, und in Abhängigkeit davon auch leistungsmotivierter erscheinen als Unterschichtkinder.« (s.o.S. 129) Hinzu kommt, daß Mittelschichtkinder dazu angehalten werden, Bedürfnisbefriedigungen aufzuschieben (s.o.S. 129). Da diese Fähigkeit für das Prüfungs- und Notensystem der Schule wichtig ist, sind solche Kinder in dieser Hinsicht bevorteilt. Dagegen steht das Verhalten der Arbeiterkinder und ihrer Eltern. Sie »setzen ... den schulischen Barrieren weniger Widerstand entgegen. Schulischer Mißerfolg führt relativ rasch zum Abbruch einer schulischen Karriere.« (Helmut Fend, 1979, S. 162)¹

¹ Die Schule als Ausleseelement hat auch historische Wurzeln. Der Begabungsbegriff des 19. Jahrhunderts war weitgehend statisch; geringe Begabung hielt man für anlagebedingt. Die Bildungsnormen des 19. Jahrhunderts, die dem Bürgertum entstammen, wurden fast unverändert bis heute übernommen (Wolfgang Klafki, 1985, S. 163 ff.).

Die Festsetzung einer Rangfolge durch die Noten innerhalb einer Lerngruppe kann sich zusätzlich als selbsterfüllende Prophezeiung auswirken. Von dieser Fixierung wird nicht nur die eigene Leistungserwartung beeinflusst, sondern auch die Verhaltenserwartungen der Mitschüler und Lehrer. Für Unterschichtenkinder kommt noch erschwerend hinzu, »daß Volksschullehrer die Leistungen und Entwicklungschancen von Unterschichtenkindern betont kritisch einschätzen.« (Karl Martin Bolte, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt, 1974, S. 131)

»Orientiert sich die Schule vorwiegend oder ausschließlich an einem auf Auslese bezogenen Leistungsprinzip, hat das gerade in der Grundschule als der für Kinder aller Begabungsarten und -qualitäten gemeinsamen Grundstufe schwerwiegende und zum Teil irreparable Folgen.« (Ilse Lichtenstein-Rother, 1979, S. 257). Schulversagen löst schon in der Grundschule negative Wirkung auf Verhalten und Persönlichkeit der Schüler aus: schlechtere Beziehungen zu den Lehrern, Kontaktschwierigkeiten, Angst, Zurückweichen vor der Welt und konfliktgeladene Mißerfolgsmotivation (Lilly Kemmler, 1970, S. 74 f.). Hinzu kommen häufig Enttäuschungen und Unzufriedenheit der Eltern, so daß die Mißerfolge auch in diesem Bereich für die Kinder zu Beziehungsstörungen führen können.

Betrachten wir unser Schulsystem unter dem Aspekt Chancengleichheit, so stellen wir fest, daß sie formal in der Bundesrepublik vorhanden ist (z.B. Schulbesuch für alle). Gehen wir aber von der obigen Definition aus, daß Chancenungleichheit abgebaut und soziale Gleichheit aufgebaut werden sollen, so müssen wir jedoch feststellen, daß die Schule eine herkunftsspezifische Selektion (vgl.: Helmut Fend, 1979, S. 168) vornimmt. »Selbst bei Konstanzhaltung der Intelligenz und der Schulleistung haben Kinder aus gehobenen Schichten eine größere Chance, die höhere Schule zu besuchen, sie erfolgreich abzuschließen und in eine aussichtsreiche Berufskarriere einzutreten« (s.o.S. 168). Dies wird u.a. durch die Leistungsorientierung und das Konkurrenzverhalten der Schule verursacht. Es »erfolgt keine Umverteilung der Bildungschancen. *Unterprivilegierte Gruppen erhalten aber ihren Anteil am Gesamtzuwachs erhöhter Bildungschancen*« (s.o.S. 159).

Die Leistungsorientierung mit ihrem Noten- und Prüfungssystem und die formal gleichen Chancen für alle Schüler vermitteln den Eindruck, als hätten alle Menschen in unserer Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten aufzusteigen. Dieses System bestärkt bei Schülern und Lehrern die Auffassung, daß es immer das ganz persönliche Verdienst des einzelnen ist, ob er in dieser Gesellschaft unten bleibt oder es schafft, nach



oben zu kommen. Schulische und gesellschaftliche Ungleichheiten erscheinen den Schülern als gerecht und natürlich. Gesellschaftliche, politische und sozioökonomische Ungleichheiten und die daraus entstehenden Herrschaftsverhältnisse werden somit immer wieder neu produziert und erscheinen als gerechtfertigt, als Lohn oder Strafe für die Tüchtigkeit des einzelnen. So erfüllt Schule ihre Legitimationsaufgabe im negativen Sinne, denn der Schüler lernt nicht nur seine eigene Position als gerecht zu empfinden, sondern auch gleichzeitig gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse unwidersprochen zu akzeptieren. Dieser Prozeß läuft unbewußt ab, weil er verschleiert und manipuliert, u.a. auch dadurch, daß die Frage nach der Legitimation der Ungleichheiten und der Herrschaftsverhältnisse in der Schule erst gar nicht gestellt wird. Es wird deutlich, daß Legitimation des demokratischen Systems, wie eingangs definiert, durch diesen Prozeß behindert wird. Wir sehen, welche enorme politische Bedeutung Leistungsideologie und formales Chancengleichheitsprinzip haben. »Der Staat kann seine Legitimität nur bewahren und ein als gerecht geltendes Gewaltmonopol ausüben, wenn er durch die Anwendung eines formalen Gleichheitsprinzips auf alle Bürger sich deren Unterstützung und Anerkennung verschafft und sich gegenüber den Gruppen- und Klassenseinrichtungen als eine Art neutraler Instanz und parteiloser Sachwalter darstellen kann. Der Staat muß die Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit aufrechterhalten und gegen alle Erfahrungen von Unterprivilegiertheit und Ausbeutung, wie sie durch die ökonomischen Mechanismen unserer kapitalistischen Gesellschaften immer wieder erzeugt werden, wirksam verteidigen. Die bildungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen müssen sich aus diesem Grunde immer wieder am Ziel gleicher Bildungschancen für jedermann messen lassen und plausible Erklärungen für die tatsächliche Ungleichheit der Bildungschancen und der damit verbundenen allgemeinen Lebenschancen anbieten.« (Klaus Hurrelmann, 1970, S. 51, vgl. auch: Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 219)

Normierung und Erziehung zur Anpassung

Liedloff vertritt die These, daß einer der stärksten Impulse im Menschen der Antrieb ist, das zu tun, von dem er glaubt, daß man es von ihm erwartet, (Jean Liedloff, 1984, S. 103) da der Mensch ein soziales Wesen ist. Wir wissen heute, daß der Wille zur Anpassung dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Sicherheit entspringt. Demgegenüber steht die erzwungene Anpassung, die Unterwerfung, bei der die Selbstentfaltung

zugunsten der Anpassung an die Umwelt unterdrückt wird (Charlotte Bühler, Melanie Allen, 1974, S. 53).

Ein wesentlicher Bestandteil des Marktcharakters ist die Anpassung. Durch die Umwelt ist das Kind schon vor dem Schuleintritt Anpassungszwängen unterworfen, sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft. Während der Mensch in früheren Zeiten offenen Autoritäten gegenüberstand (z.B. Vater, Herrscher, Gott), die er akzeptieren oder bekämpfen konnte, begegnet ihm heute Autorität weitgehend anonym und unsichtbar. In Familie, Wirtschaft, Werbung z.B. zeigt sich diese Tendenz ganz deutlich, es wird nicht mehr befohlen, sondern manipuliert und überredet (Erich Fromm, 1955a, S. 110) u.a. mit Hilfe von Schuldgefühlen.¹ Durch ihre Anonymität ist diese Autorität nicht angreifbar.

Diese »Man-Autorität« führt im Laufe des Anpassungsprozesses zu einem »Man-Bewußtsein« (Friedrich Thiemann, 1979, S. 46 ff.), welches von vorneherein eine differenziertere Erfahrung unterbindet. Fromm ist sogar der Ansicht, daß sich auf die Dauer keiner der Formung durch die »Man-Autorität« entziehen kann, da wir alle »dem Einfluß unseres gesamten Kulturapparats« (Erich Fromm, 1955a, S. 117) ausgesetzt sind. Eltern und Erzieher, die selbst den Prozeß der Anpassung durchlaufen haben, versuchen, das Kind vom ersten Moment an in diesem Sinne zu beeinflussen. Dem liegt ein Verständnis von Erziehung zugrunde, bei dem der Erwachsene das Kind zum Objekt macht, denn er glaubt, immer genau zu wissen, was für das Kind richtig und gut ist. Dies geht z.T. so weit, daß in steigendem Maße Eltern zu Psychopharmaka greifen, um sogenanntes abweichendes Verhalten oder Schulprobleme bei ihren Kindern zu regulieren. Fromm zeigt, daß die Vorstellung, der Mensch sei unfähig, sich auf sich selbst zu verlassen (Erich Fromm, 1941a, S. 239), auch eine Grundüberzeugung der »Schwarzen Pädagogik« darstellt, die ihre Ursprünge in der Reformation hat. Obwohl die Psychologie lehrt, daß die frühkindliche Unterwerfung unter den Willen und die Vorstellung des Erziehers zu Rachegefühlen und Neurosen führt, die schwer rückgängig zu machen sind, herrscht in der pädagogischen Literatur nach wie vor »die Konstruktion der erzieherischen Herrschaft und Autorität, der empirisch notwendigen Dominanz des den Menschen zum Menschen züchtenden Erwachsenen« (Eckehard von Braunmühl, 1975, S. 26)² vor. Wenn auch sicherlich manche The-

¹ Ein sehr augenfälliges Beispiel aus der Werbung ist das schlechte Gewissen in der »Lenor«-Reklame

² Dort finden sich auch Beispiele aus der pädagogischen Literatur



sen oder Beweisführungen von v. Braunmühl angreifbar sind, so wird eine seiner Grundthesen von immer mehr Autoren geteilt und von den verschiedensten Wissenschaftsbereichen bestätigt, daß nämlich Erziehung dem Kind Gewalt antue, wenn sie davon ausgehe, daß das Kind den Vorstellungen der Erwachsenen angepaßt werden müsse und die Beziehung auf Herrschaft und Unterordnung basiert. Gerade die frühkindliche Erziehung wird in unserem Kulturkreis noch überwiegend so verstanden. Psychoanalytiker wie Miller (Alice Miller, 1981, a, b, c,) haben die schweren seelischen Folgen dieser Haltung beschrieben, und Liedloff (Jean Liedloff, 1984) zeigt am Beispiel der Yequana-Indianer auf, wie psychisch gesund und sozial Menschen sich entwickeln, wenn davon ausgegangen wird, daß der Säugling am besten weiß, was für ihn gut ist, und die Umwelt ihn selbstbestimmt lernen läßt. Hier möchte ich allerdings eine Einschränkung machen. Die Impulse von Antipädagogen wie von Braunmühl und Miller sind sicher wichtig für die Pädagogik, um wieder Vertrauen in die Wachstumskräfte des Kindes zu gewinnen. Andererseits leben wir in einer Gesellschaft, die irrationale Bedürfnisse und Nekrophilie fördert, wie bei der Beschreibung des Marktcharakters deutlich wurde. Diese Einflüsse wirken auch auf das Kind. Daher kann das Kind sich in unserer Gesellschaft nicht mehr völlig aus eigenen Kräften autonom entwickeln, sondern es benötigt außer liebevoller, vertrauender Zuwendung auch die Förderung rationaler Bedürfnisse und biophiler Kräfte. Geht stattdessen der Erzieher davon aus, daß er allein weiß, was für den Säugling gut ist und zwingt ihm seine Vorstellungen auf, dann ist dieser gezwungen, sich dem Willen seiner Erzieher anzupassen, wenn er psychisch und physisch überleben will, da er von der Fürsorge und Zuwendung der ihn umgebenden Erwachsenen abhängig ist. Das hat für die spätere Entwicklung des Kindes zur Folge, daß ihm Selbstbestimmung und Mitbestimmung von sich aus schwerfallen oder sogar unmöglich sind und er daher eher zur Anpassung neigt. Mit der Forderung nach früher Formung des Menschen durch den Erzieher führen die Pädagogen sich so selbst ad absurdum, denn sie verstehen heute überwiegend unter Erziehung die Förderung von Selbstbestimmung und Mitbestimmung und nicht mehr die Anpassung an bestehende Normen.

Die hier angestellten Überlegungen lassen auch fundamentale Mängel in den Richtlinien unserer Schule erkennen. Ohne auf die meist auf Anpassung zielende häusliche Erziehung einzugehen, fordern die Richtlinien für die Grundschule in NRW u.a., daß »die Grundschule« die Kinder »zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln hinführt«, und der Lehrer muß »Lernsituationen so ... gestalten, daß die

Kinder zunehmend in die Lage versetzt werden, mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten.« (KM NRW, 1985, S. 12) Da die Schule die Schüler da abholen sollte, wo sie in ihrer geistigen, seelischen und sozialen Entwicklung stehen, müßten die Richtlinien eigentlich auch die frühkindliche Erziehung und die gesellschaftlichen Tendenzen zur Anpassung, die die oben genannten Ziele sowohl in Bezug auf die Schüler als auch auf die Lehrer von vorneherein verhindern können, berücksichtigen.

Die Analyse dieser Richtlinien zeigt, daß sie außerschulische Anpassungszwänge nicht erwähnen. Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die Schule selber aktiv wird, um den Schüler anzupassen?

Betrachtet man die Geschichte der Schule, so stellt man fest, »die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht ... Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen ... Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft.« (Siegfried Bernfeld, 1967, S. 27) Dies macht auch Gamm deutlich, wenn er sagt: »Der Lehrer als Berufsgestalt entstand durch das feudale Staatsinteresse, Minimalkenntnisse und Fertigkeiten bei den Untertanen auszubilden, um sie den merkantilistischen Umständen besser anpassen und über sie für Rekrutierungszwecke in stehenden Heeren verfügen zu können.« (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 82) Die Obrigkeit setzte einen Tugendkatalog für die Schularbeit fest: »Ordnung, Fleiß, Ruhe, Gehorsam, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sparsamkeit, Demut« (s.o.S. 83), alles Sekundärtugenden, die geeignet sind, einen angepaßten und verfügbaren Untertanen zu formen. Noch wirksamer für die Anpassung des Schülers als die Vorgabe von Tugenden erweist sich die Organisationsstruktur der Schule. Bereits 1925 macht dies Bernfeld in den Worten seines erdachten Unterrichtsministers Machiavell deutlich (Siegfried Bernfeld, 1967, S. 98 ff.). Diese Organisationsstruktur war von ökonomischer und militärischer Denkweise geprägt: Sitzordnung in Reih und Glied, die Kontrolle der Hausaufgabe, die Disziplinargewalt (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 83), der verbindliche Fächerkanon, die vorgeschriebene Stoffverteilung, Festlegung der Wochenstunden, Jahrgangsklasse, Zeugnisse usw.. So wurde z.B. um 1840 in Preußen gegen viele Widerstände die Jahrgangsklasse ministeriell verordnet. Dies geschah nicht aus pädagogischen Motiven, sondern zur verwaltungsmäßigen Vereinfachung »zur einheitlichen Regelung und Beaufsichtigung durch den Staat und zur Disziplinierung der künftigen Untertanen.« (Karlheinz Ingenkamp, 1971, S. 39) Für das Jahrgangsklassensystem läßt sich aus pädagogischer Sicht nur schwer eine Begründung finden, zumal in der Praxis der Schule in den seltensten Fällen reine Jahrgangsklassen zu



finden sind. Wie paradox dies ist, wird deutlich, wenn man bedenkt, daß ein Kind außerhalb der Schule keine Spielkameraden vom Spiel ausschließen wird, nur weil sie nicht in seiner Altersklasse sind.

Das System der Jahrgangsklasse und des für alle Schüler gleichen Fächerkanons und Jahrespensums hat nicht nur die Aufgabe, die Fiktion der Chancengleichheit aufrechtzuerhalten, sondern es dient außerdem der Anpassung, weil der Schüler in seiner Individualität nicht berücksichtigt wird. Damit verließ die Schule schon in der Organisationsstruktur die Bildungsidee der deutschen pädagogischen Klassiker, für die die Ausbildung der Individualität des Menschen ein hervorragendes Ziel war, d.h., daß nach einer Grundbildung jeder Schüler zu eigener Schwerpunktbildung angeregt werden sollte (Wolfgang Klafki, 1985, S. 162).

Petersen setzt sich mit der Problematik des Jahrespensums auseinander und kommt zu dem Schluß, daß »die Vertreter der durchgegliederten Volksschule einseitig auf den Unterricht blickten und das Kind dem Stoff, dem Jahrespensum, unterordneten.« (Peter Petersen, 1963, S. 54) Das Lernplateau und die individuelle Eigenart des Schülers bestimmen in den seltensten Fällen den Stoff des Unterrichts und sein individuelles Lerntempo. Durch die Richtlinien und Stoffpläne wird festgelegt, in welchem Jahrgang der Schüler welchen Stoff in welchem Umfang durchzunehmen hat, ohne Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse oder Voraussetzungen des Schülers. Neben der Beachtung der persönlichen Lernvoraussetzungen und Motivationen wäre die Rücksicht auf das individuelle Lerntempo besonders wichtig. Es ist eine »Fiktion, daß gleiche Lernangebote für alle ... mit der Vorgabe einer gleichen Lernzeit für alle identisch mit Gleichbehandlung seien ... Sollen gleiche Lernergebnisse erreicht werden, hat diese Gleichbehandlung die Konsequenz, daß diejenigen, die Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, besser lernen müssen als diejenigen, denen das Lernen leichter fällt.« (Bildungskommission NRW, 1995, S. 88) Aus diesem Grunde kommen mehrere Autoren zu dem Schluß, daß vermehrt höhere Schulabschlüsse erreicht werden könnten, bei der Ermöglichung längerer Lernzeiten.¹

Auch die allgemeine Schulpflicht, die immer noch als Fortschritt gilt (»Gleiche Bildungschancen für alle«), entpuppt sich in Wirklichkeit als

¹ vgl.: Benjamin Bloom, 1970,
Hartmut von Hentig, 1971, S. 31,
Lilly Kemmler, 1976,
Heinz Heckhausen, 1974,

ein Mittel zur Normierung und Anpassung, indem Institutionen für den Schüler entscheiden, wann und wie lange er schulpflichtig zu sein hat. Aber damit noch nicht genug: die Schulorganisation greift bis in den Tagesablauf des Schülers ein. Er hat sich nach einem starren Stundenplan zu orientieren und diesem entsprechend sich zu einem vorgegebenen Zeitpunkt für jeweils 45 Minuten auf ein Unterrichtsfach zu konzentrieren. Ganz gleich, wie seine Bedürfnisse sind, hat der Schüler »Lust zu haben« und dem Lehrer Interesse zu zeigen. Erschwerend kommt oft ein häufiger Lehrerwechsel hinzu, der beim Schüler eher Anpassungsbereitschaft als Lernbereitschaft aktiviert (Werner Grünfeld, Hans-Jürgen Apel, 1978, S. 122). So lernt er, sich an vorgegebene Bedingungen ohne zu fragen anzupassen, die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und evtl. zu heucheln. Der Stundentakt besorgt dann sein übriges. Das Unterrichtsproblem hat eben in einer bestimmten Zeiteinheit abgehandelt zu sein. Bei dem kurzatmigen Fächerwechsel und der rein passiv aufnehmenden Lehrweise wird verhindert, daß im Unterricht die Tätigkeiten wie im Leben wechseln und der aus anthropologischer Sicht so notwendige Rhythmus des Aufnehmens und wieder Gestaltens sich vollziehen kann. Der Schüler wird in ein starres vorgegebenes Raster gepreßt, was nach einer Zeit der Gewöhnung für ihn selbstverständlich geworden ist. »Dem entspricht die Konstruktion von Lehre als einem durch Schulrecht und Schulorganisation mächtig abgesicherten Geschäft, das die im Lehrplan schon vorab als geltend autorisierten Klassifikationskonvention an Lernende vermittelt, die kaum anders können, als ihre mitgebrachten Bewußtseinsformen zu verwerfen, für nichtig zu erklären.« (Friedrich Thiemann, 1979, S. 47) Leistungsmotivation und Disziplin als traditionelle Ordnungsstrukturen der Schule können bis zu den Schulen des Jesuitenordens (16. Jahrhundert) zurückverfolgt werden. Nur die Art, wie sie beim Schüler durchgesetzt werden, hat sich geändert. Während sie früher eher mit körperlicher Züchtigung erreicht wurden (offene Autorität), werden sie heute mit Hilfe von Zensuren verwirklicht (anonyme Autorität) (Harald Geißler, 1983, S. 578). Unter dem Aspekt der Anpassung sieht Gamm die Prüfungen als Unterwerfungsdruck der Gesellschaft (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 184) und »Einübung von Demut, Zufügung von psychischer Gewalt durch Mächtigere.« (s.o.S. 186)

Damit die Erziehung zur Anpassung gelingt, muß der Lehrer selbst durch dieses System geprägt sein, also selbst angepaßt sein. Auch der Lehrer hat ja nicht nur die Schule durchlaufen, sondern Universitäts- und Referendarausbildung weisen die gleichen Strukturen auf, wie die



Schule. Fehlende Praxis während des Studiums und der anschließende Realitätsschock sorgen außerdem dafür, daß liberalere Gedanken bei vielen Lehrern schnell wieder aufgegeben werden (Klaus Hurrelmann, 1978, S. 194 f.).

»Die derzeitige Schule ist hierarchisch gegliedert. Auf mindestens vier Ebenen erfolgt die Weitergabe von oben nach unten: Ministerium – Schulaufsicht – Rektor – Lehrer – Schüler. Dabei kann man von einem wechselseitigen Verstärkungszusammenhang von restriktiver Erziehung und autoritären Strukturen sprechen.« (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 34 f.)¹

Der Lehrer muß Freiräume, um seine pädagogischen Ideen zu verwirklichen, häufig hart erkämpfen. Mag er bei kleinen pädagogischen Schritten, wie dem Verfassen von Klassenarbeiten (z.B. Aufsatz) in Gruppenarbeit schon Schwierigkeiten mit dem Schulleiter bekommen, so sind größere Vorhaben wie die Durchführung einer Projektwoche an einer Schule mancherorts von der Zustimmung der Schulaufsicht abhängig. Hier sind nicht die individuellen Bedürfnisse eines Lehrers, eines Kollegiums oder der Schüler vor Ort entscheidend, sondern die Vorstellungen einer Schulaufsicht. Obwohl grundsätzlich Methodenfreiheit besteht, stoßen Lehrer immer wieder auf Schwierigkeiten, wenn sie Freie Arbeit, Gruppenarbeit, Kreisgespräche u.ä. ein- und durchführen wollen.

Eigeninitiativen von der Basis werden erschwert bzw. verhindert dadurch, daß die Schulbürokratie eine Unmenge von Ge- und Verboten, Verordnungen und Erlassen herausgibt, die die Schulorganisation und die pädagogische Struktur bis in Einzelheiten regelt und damit Lehrer und Schüler bevormundet. Selbst Alternativen zur Regelschule wie die « Freie Schule » können ihre Versuche nur mit Genehmigung und unter der Kontrolle und den Vorschriften des zuständigen Kultusministeriums durchführen.

Ein weiteres Hemmnis für die Schulreform ist die Wirkung, die von der Beurteilung des Lehrers durch die Schulaufsicht ausgeht (z.B. Staatsprüfung, Prüfungen für Beförderungen). Da die Erziehungswissenschaft keine eindeutigen Kriterien zur Unterrichtsbeurteilung zur Verfügung gestellt hat, hängt die jeweilige Zensur von der persönlichen Einstellung des Beurteilenden ab. Nicht selten ist mit « offenem Unterricht » keine gute Zensur zu erreichen.

¹ vgl. »Organisationsmodell der Schule«, Wolfgang Klafki, 1971, S. 174.

»Die Schule wird verwaltet, ... das bedeutet hier die arbeitsteilige Ausgliederung von Registrierungen, von Funktionen des Verteilens, Ordnen, Berechnens, die Herstellung von Statistiken, die Speicherung und Bereitstellung von Daten (Wolfgang Klafki, 1971, S. 180). Diese Flut von Verwaltungsarbeit behindert die Pädagogen bei ihrer erzieherischen Aufgabe; es besteht die Gefahr, daß sie aufgrund der bürokratischen Struktur der Schule selbst zu Bürokraten werden. »Bürokraten handeln aufgrund starrer Regeln, die auf statistischen Daten basieren, nicht in *spontaner Reaktion auf die vor ihnen stehenden Personen*. Sie entscheiden Sachfragen anhand der Fälle, die statistisch am häufigsten vorkommen.« (Erich Fromm, 1976a, S. 402) Der Mensch wird als Fall gesehen. Fromm äußert sogar die Befürchtung, »sobald die gesamte Gesellschaft zu einer riesigen, zentral gesteuerten Maschine geworden ist, ist der Faschismus auf lange Sicht fast unvermeidbar.« (s.o.S. 401) Die Bürokratie kann dem Pädagogen ein Gefühl der Sicherheit geben, da sie ihm das Denken und die Entscheidungen abnimmt (s.o.S. 302). Außerdem stellt die Bürokratie eine anonyme Autorität im oben genannten Sinne dar. Gamm verdeutlicht die Auswirkungen dieser Struktur auf Lehrer und Schüler:

»Die undurchschaubar bleibende und nur als Zwang erfahrbare Macht- ausübung anonymer Gebilde ist gerade für die Erziehungsprozesse von fataler Wirkung: Wer auf diese Weise jahrelang sozial reguliert wurde, ohne daß er sich mit den Urhebern des auf ihn gerichteten Prägungswillens auseinandersetzen oder sie zum wenigsten erkennen konnte, ist in Hinsicht auf seine soziale Selbständigkeit nicht voll zurechnungsfähig. ... Die heutige Schule produziert Untertanen, die es im Laufe ihres Lehrganges gründlich gelernt, d.h. internalisiert haben, ihre besten Fähigkeiten für die Wahrnehmung zu entwickeln, daß man »von oben« etwas von ihnen wolle und erwarte. So üben sie sich jahrelang in der Sprache der kleinen Entschuldigungen, da sie nicht sagen können, was sie wirklich denken, sondern schulfromm reagieren müssen. Lehrer und Schüler stehen gleichermaßen unter dem Druck solcher Auflagen.« (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 166¹)

Im Verlauf dieses Kapitels wurde deutlich, daß die heutige Organisationsstruktur der Schule im wesentlichen den Prinzipien entspricht, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Deutschland entwickelt wurden (Wolfgang Klafki, 1985, S. 160 f.). Diese Organisationsstrukturen entsprechen einem obrigkeitstaatlichen System, das zentralistisch-bürokratisch organisiert war. Damit wurde nach 1945 in einem Staat mit

¹ Auch Ivan Illich (1984) zeigt die verhängnisvolle Wirkung der Bürokratie auf.



demokratischer Verfassung ein Schulsystem aufgebaut, daß in der Organisation antidemokratisch ist. So verheerend die Auswirkungen der Bürokratie auch sind, wir dürfen sie trotzdem nicht als fast ausschließliche Ursache der Schulmisere ansehen.

Wie sieht es aber im Unterricht selber aus? Als guter Schüler gilt, wer fleißig, ordentlich und gehorsam mitarbeitet an den Zielen, die vom Lehrer gesetzt werden. So »dominiert in unseren Schulen nach wie vor ein konvergierender Denktypus, der alles divergierende und – im Sinne des von oben gesetzten Lernziels -disfunktionale Denken und Verhalten ausschließt, zurückdrängt und notfalls mit Sanktionen belegt.« (Klaus W. Döring, Heinrich Kupffer, 1972, S. 63) Der Lehrer verkörpert Autorität. Zum einen repräsentiert er Sachautorität, da er im traditionellen Unterricht in der Regel besser über die Lerninhalte informiert ist als der Schüler. Zum anderen verkörpert er Amtsbautorität, die im Gegensatz zu den Schülern die Ziele des gemeinsamen Tuns kennt und die Kraft ihrer Macht über die Zukunft des Kindes mitentscheiden kann (z.B. durch die Noten). Diese Funktionen der Rolle können bei den Lehrern autoritäres Verhalten und Machtmißbrauch begünstigen. Die Wirksamkeit der Autorität wird durch einen Umstand verstärkt, den Fromm wie folgt beschreibt: »Die Verbote der Autorität zu übertreten, heißt eben nicht nur, die Gefahr der Bestrafung riskieren, sondern den Verlust der Liebe jener Instanz, welche die eigenen Ideale, den Inhalt alles dessen, was man selbst werden möchte, verkörpert.« (Erich Fromm, 1936a, S. 166) Gerade für die jüngeren Schüler stellt der Lehrer ein Vorbild dar. Um den aufgestellten Forderungen gerecht zu werden, müssen sie sich ihnen anpassen, wenn auch manchmal nur zum Schein. Vielfach verläuft dieser Prozeß auch unbewußt. Dies wird die Entwicklung ihrer eigenen Identität hemmen. Auch bei Lehrern, die sozialintegrative Verhaltensweisen praktizieren, bleiben insbesondere ältere Schüler aufgrund ihrer Schulerfahrungen und der Machtfunktion des Lehrers mißtrauisch und ziehen es vor, sich an die vermeintlichen Wünsche der Lehrer anzupassen statt sie selbst zu sein.

Weitere Aspekte des Lehrer-Schüler Verhältnisses wurden von Thiemann herausgestellt. Er sieht eine Funktionsverteilung zwischen dem Lehrer, der das Monopol hat, was wissenswert ist, und dem Lerner, der lernt, was die Lehrer lehren. Sie beide sind Funktionsträger. Auf der Basis des Betriebswissens entstehen vorhersagbare Interaktionsmuster.

Da Lehrer und Lerner sich aufspalten in affektiven und kognitiven Bereich, werden Inhalte gleichgültig. »Die Abtrennung der inneren Wirklichkeit, der affektiv-emotionalen Anteile individuellen Lebens aus dem

Lehr-Lern-Prozeß hat Kosten: und sie sind politisch, nicht nur pädagogisch, folgenreich.« (Friedrich Thiemann, 1979, S. 66)

»Die Gegenstände sind so hergerichtet, daß sie kein Echo mehr geben. Das ist normal in einer Institution, deren Interesse allererst die massenhafte Kontrollierbarkeit, Verwaltbarkeit von Schul-Lernern ist.« (s.o.S. 67) Da die Schüler ihre Triebe noch wenig beherrschen, soll durch affektiv neutralisierte Lernrituale einer Störung des Unterrichts vorgebeugt werden (Peter Fürstenau, 1972).

Durch die Abtrennung der inneren Wirklichkeit werden jegliche Betroffenheit und Engagement bei Schüler und Lehrer verhindert. Die Trennung von Stoff und Person hält Schüler wie Lehrer dazu an, eine Fassade aufzubauen, wozu unter anderem auch die Bevorzugung eines abstrakten Sprachstils mit zunehmender Schulbildung beiträgt. Diese Unechtheit im Verhalten behindert die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers.¹ Zusätzlich bewirkt die Fassadenhaftigkeit des Lehrers Unsicherheit beim Schüler. Dieses Training sowohl in der Trennung von Gefühl und Verstand als auch in Desinteresse formt den Marktcharakter mit.

Müller versucht am Beispiel Sachkunde zu belegen, daß »Sachkunde in der Tat als Information betrieben, aber als Information, die formiert, die den Menschen im Inneren so festlegt, wie das Außen festgelegt erscheint.« (Hermann Müller, 1971, S. 217) »Die Information der Sachkunde bezieht sich auf das, was ist. Die Macht der Kausalität ist die Macht des Faktischen, Kausalitätszwang ist Sachzwang.« (s.o.S. 218) Über die Information kommt es zu einer Angleichung bzw. zur Anpassung. Sie wird nicht mehr in Frage gestellt, reflektiert. Man wird zum Informationssammler, speichert die Informationen und richtet sich nach ihnen, aber hinterfragt sie nicht mehr. Ähnliches stellen Christian, Heinisch, Markert für das Fach Arbeitslehre fest. Sie kommen zu dem Schluß, daß in diesem Fach versucht wird, angepaßte und unkritische Arbeitnehmer zu erziehen (Wolfgang Christian, Franz Heinisch, Werner Markert, 1971, S. 194). Diese Überfütterung mit Informationen und der damit einhergehende Versuch zur Anpassung ist eine durchgehende Tendenz in unserer Schule. Ein Blick in die Richtlinien der einzelnen Bundesländer zeigt, daß es »bei uns (eine) vorherrschende Art und Weise (ist), Lerner verschiedenster Altersstufen und Lernplateaus mit einer Fülle von oft recht fragwürdigem Stoff zu bombardieren, den sie bedin-

¹ Der Zwang, eine Rolle zu spielen und eine Maske zu tragen, ergibt sich für den Schüler auch aus der Tatsache, daß der Lehrer Noten vergibt und damit Sozialchancen verteilt (vgl. Horst Rumpf, 1971, S. 25).



gungslos zu schlucken haben«, bzw. »deren Gehalt und Notwendigkeit eindeutig überflüssig genannt werden kann.« (W. Hochheimer in: Hermann Müller, 1971, S. 301 f.)

Schon 1969 forderte Roth die Gesellschaft auf, sich um die Lehrpläne ihrer Schulen zu kümmern (Heinrich Roth, 1969, S. 5), aus Sorge, daß in ferner Zukunft die Gesellschaft nicht mehr in der Lage ist, an dem »Prozeß der oft beschworenen Verwissenschaftlichung unseres Lebens mitverstehtend und mitverantwortlich teilnehmen zu können.« (s.o.S. 6) Nach seiner Meinung sollen alle drei Wissenschaftsbereiche (Geisteswissenschaften, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften) im richtigen Verhältnis zueinander den Schülern angeboten werden, und er verlangt den Abbau der »Aristokratie der Fächer«. Außerdem sei es wichtig, daß »das reale Fächerangebot in einer Schule ... im Blick auf solche regulative Prinzipien von einschlägig sachkompetenten Gremien in Rücksicht auf die Tradition, das Land, die Landschaft usw. festgelegt werden.« (s.o.S. 12)

Diese Reduzierung würde den Unterricht von inhaltlichem Ballast befreien, der nur dazu da zu sein scheint, den Schüler vollzustopfen und durch diese Überbelastung anzupassen. Es geht aber um mehr. Roth übersieht, daß bei den Schülern die »Bewußtwerdung ... im konkreten Kontext ihres Lebens« (Paulo Freire, 1981, S. 54) stattfindet, d.h., der Lerngegenstand muß aus der Lebenswirklichkeit des Schülers stammen, damit er von der Sache ergriffen werden kann. Außerdem muß er die Möglichkeit haben, in diesen Erfahrungsbereich einzugreifen. Nur so kann der Kreislauf der Anpassung infolge der Trennung von Gefühl und Verstand durchbrochen werden.

Offensichtlich geht die Entwicklung trotz der Vorschläge des Arbeitskreises Grundschule (Gabriele Faust-Siehl u.a., 1996) und der Bemühungen vieler reformpädagogisch orientierter Lehrer in eine andere Richtung. Duncker und Götz weisen zurecht darauf hin, daß »in der Schulpraxis und in der gegenwärtigen Wende der Schulpolitik sich ein Unterrichtsverständnis abzeichnet, das eher auf ein reproduktives, mechanisches, am Buch orientiertes Lernen und auf die Bindung an einfache Tugenden wie Disziplin, Ordnung, Pünktlichkeit abzielt.« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 22¹) Es besteht immer noch die große Gefahr, wieder »in eine rigide Buchschule zurückzufallen« (s.o.S. 22), in der das Erfahrungslernen so gut wie keinen Platz hat. Was Freire für den Wissenschaftler fordert, gilt im gleichen Maße auch für den Schü-

¹ vgl. auch Wolfgang Klafki, 1985, S. 29: Er spricht von »einer Wende zum Konservatismus, zur Restauration«, was besonders für die weiterführenden Schulen gilt.

ler: »er (kann) nicht akzeptieren, daß der Erkenntnisakt sich in der simplen Wiedergabe der Realität oder, noch schlimmer, in der Behauptung erschöpft, daß das, was existiert, existieren muß. Ganz im Gegenteil, er will die Wirklichkeit verändern, damit das, was sich gerade in einer bestimmten Weise ereignet, sich bald in einer anderen Weise ereignen wird.« (Paulo Freire, 1981, S. 56) Freire stellt außerdem besonders heraus, daß es eine Bewußtseinsbildung nur bei einer Verbindung von Praxis und Theorie gibt. Denn »wenn ich Wissen als etwas Statisches und Abgeschlossenes definiere, dann übernehme ich Wissen als etwas Abgeschlossenes. Dies wird mich dahin bringen, die Gesellschaft aufzuteilen in diejenigen, die dieses Wissen haben, und diejenigen, die es nicht haben.« (s.o.S. 73) Ein so verstandenes Wissen entspricht dem Haben-Denken, das Fromm als einen Bestandteil des Marktcharakters beschreibt.

Schon im vorhergehenden Kapitel wurde deutlich, daß die Leistungs- und Konkurrenzprinzipien auch sehr stark zur Anpassung des Schülers beitragen. Durch den entstehenden Leistungsdruck, Ängste und Verunsicherungen wird sich der Schüler in der Regel leicht an die erwarteten Verhaltensweisen und Normen bedingungslos anpassen. Auch die beschriebene extrinsische Leistungsmotivation entspricht der in diesem Kapitel erwähnten Aufspaltung von affektiven und kognitiven Bereichen zum Zwecke der Anpassung und Normierung.

» Diese formale Leistungsmotivation, die letztlich gar nicht ausschöpfbar ist und so den Menschen beliebig verfügbar macht, wird bereits in der Schule eingeübt, indem einzelne Inhalte unter formaldisziplinierenden Gesichtspunkten (Denkschulung, Training von Ausdauer und Konzentration, Entwicklung von Arbeitshaltung, Frustrationstoleranz, Perfektionsstreben u.a.m.) als im Grund austauschbare Mittel für inhaltlich nicht mehr beschriebene Ziele bearbeitet werden. Dies geschieht allein, um den einzelnen in einer ungewissen beruflichen und gesellschaftlichen Zukunft breiter verwendbar, flexibler und fungibler zu machen.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 67 f.)

Weitere Anpassungszwänge gehen offensichtlich vom Numerus clausus aus, die sich zum Teil bis in die Grundschule auswirken.¹ Es zeigt sich, daß mit Heranrücken des Abiturs Untertänigkeit zunimmt, die Solidarität der Schüler untereinander abnimmt und sie damit teamunfähig werden. Angst und psychische Labilität erhöhen sich proportional zu schlechten Leistungen und die Leistungsmotivation sinkt proportional

¹ vgl.: Rudolf Heck, 1976, S. 14 ff. und Reinhart Lempp, 1976, S. 46 ff.

zum Mißerfolg. Mit der Bevorzugung des reproduktiven Verhaltens wird Uniformität auf Kosten von Kreativität gefördert. So wird eine Personwerdung unterstützt, die Lempp als »angepaßten Neurotiker« bezeichnet (Reinhart Lempp, 1976, S. 50).

Wenn man bedenkt, daß jeder in unserer Gesellschaft dieses Verhaltens-training der Schule mindestens zehn Jahre durchläuft, zusätzlich zu den gesellschaftlichen und familiären Bedingungen, so wird deutlich, wie stark die Tendenz zur Anpassung in unserer Gesellschaft vorhanden ist.

Die Organisationsstruktur der Schule und ihre Leistungsorientierung sind massive Mittel zur Anpassung des Schülers und zur Be- bzw. Verhinderung von Personalisation und Sozialisation.

Somit erscheinen die Forderungen der Landesverfassung von NRW (vgl.: Verfassung für das Land NRW, Artikel 7, 1962, S. 52) und der Richtlinien und Lehrpläne, daß die Personwerdung und soziale Tugenden bei den Schülern zu fördern seien, als wirkungslose Absichtserklärungen mit Alibicharakter. »In der Schule von heute haben die Schüler keine Rechte. Sie haben zu tun, was man ihnen sagt; alles andere ist Ungehorsam und Disziplinlosigkeit.« (Herbert R. Kohl, 1971, S. 81) Zusätzlichen Schaden erfährt die Identität des Schülers durch den erwähnten Zwang zur Trennung von Gefühl und Verstand im Unterricht, der z.B. bedingt ist durch äußere Maßnahmen wie das Stundenraster, aber auch durch die Art der Inhalte und ihre Darbietung, die eine persönliche Beziehung verhindern. So werden Spaltung, Leugnung und Fassadenhaftigkeit eingeübt. Die Vermittlung von gleichgültigen und austauschbaren Inhalten im Unterricht hat außerdem schwerwiegende Folgen für die Enkulturation des Schülers. Die überwiegende Art der Darstellung, die Gegebenheiten als Sachzwang ausweist, das Wissen unter dem »Haben«-Aspekt betrachtet und die Erkenntnis als einfache Wiedergabe der Realität auffaßt, dient dazu, von vorneherein jede Gestaltung oder Veränderung der Kultur zu verhindern. Die Analyse zeigt, daß die vorherrschenden Ziele der Schulorganisation und des Unterrichts die Anpassung des Schülers an die Gegebenheiten und die Verhinderung von Individualität, Solidarität und gesellschaftlicher Veränderung sind.

Diese mächtigen schulorganisatorischen Tendenzen zur Normierung unterbinden auch eine möglichst vielseitige Ausbildung aller Kräfte des Schülers (Qualifikation). Was bedeuten die schulischen Anpassungstendenzen für die Chancengleichheit der Schüler?

Untersuchungen haben gezeigt, daß in der Mittelschicht »eine hohe Sensibilität für die wechselnden Forderungen des sozialen Milieus, eine starke Orientierung an den gesellschaftlich anerkannten Erwartungen der Kontaktpartner und eine außerordentliche Bereitschaft, »Außenlenkungen« zu folgen, um nicht unangenehm aufzufallen« (Karl Martin Bolte, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt, 1974, S. 128) besteht. Damit bringen die Schüler aus der Mittelschicht eine hohe Fähigkeit zur Anpassung an die Erwartungen der Schule mit. Arbeiterkinder dagegen »bekommen ... kaum die Grundfähigkeit zu einem distanzierten Rollenhandeln mit auf den Weg, welches sie instand setzt, in flexibler Weise und ohne allzu große Beschädigungen ihrer Identität durch ... die mit dem Schulbesuch beginnende Zerrissenheit der sozialen Lebenswelten hindurchzuschlüpfen ... Vor allem diese ... Tugenden der »Flexibilität« und der individuell-abstrakten Leistungsbereitschaft braucht man aber dringend, um in der schulischen Zensurenkonkurrenz zu überleben und, wenn möglich, sogar noch aufzusteigen.« (Klaus Ottomeyer, 1977, S. 222) Außerdem erschweren noch weitere Faktoren die Anpassung der Schüler aus der Unterschicht an die schulischen Bedingungen. So herrscht in der Unterschicht eine starke Anpassungsorientierung an die Werte der eigenen Schicht vor. Dazu gehört u.a. der hohe Stellenwert der körperlichen Arbeit und die Ansicht, daß bessere Schulbildung häufig nur zu bloßem »Schönerreden-Können« (Karl Martin Bolte, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt, 1974, S. 132) führe. Sie selbst halten sich für »schlicht und geradeheraus, ohne Winkelzüge« (s.o.S. 132). Es wird deutlich, daß diese Wertvorstellungen der Unterschicht konträr zu denen der Schule stehen. Da die Schule u.a. aufgrund ihrer Organisation nicht auf die Individualität der Schüler eingeht, sind Kinder aus der Unterschicht von vornherein benachteiligt. Am oberen Rand der Unterschicht besteht eine starke Tendenz zur Anpassung an die Mittelschicht. Diese Anpassung wird aber nicht erreicht, da es sich um reine Verhaltensanpassung oder Ritualismus handelt, da die kulturellen Werte und Ziele nicht richtig verstanden oder nicht voll akzeptiert werden (s.o.S. 139 f.). Diese Verhaltenskonformität wird erreicht durch Gehorsam und Unterordnung und steht im Gegensatz zur Einstellungskonformität der Mittelschicht, die auf diese Weise flexibler reagieren kann.

Wenn man die Lehrpläne für das Fach Sachunterricht (KM NRW, 1985a, S. 21 ff.) betrachtet, so geben sie zu einiger Hoffnung Anlaß. Mehrere der hier aufgeführten Zwänge und ihre Folgen könnten bei einem Unterricht, der von der Lebenswirklichkeit ausgeht, handlungsorientiert ist, auf individuelle Voraussetzungen eingeht, differenziert wird, projektorientiert abläuft und außerschulische Lernorte aufsucht,



gemildert oder aufgehoben werden. Nachdenklich stimmt auch hier, daß bei Aufforderungen wie, den Schülern zu ermöglichen, »ihre Lebenswirklichkeit mitzugestalten, sich ihr nicht nur anzupassen«, oder: »Der Sachunterricht ist kein Buchunterricht« (s.o.S. 23), inner- und außerschulische Zwänge, wie sie in diesem und dem vorhergehenden Kapitel aufgeführt werden, überhaupt nicht angesprochen werden. So stehen z.B. viele Faktoren der inner- und außerschulischen Sozialisation gegen die Forderung, sich »nicht nur anzupassen«. Das Übergehen der gesellschaftlichen und schulischen Zwänge vermittelt dem Leser den Eindruck einer relativen Autonomie der schulischen Pädagogik. Gerade diese Fiktion der Autonomie wurde von mehreren Autoren (s.u.a. Helmut Fend, 1979, S. 200) als Verschleierung entlarvt. »Die sogenannte Autonomie wurde gerade durch die Ausklammerung der realen gesellschaftlich-politischen Auseinandersetzung zu einem Instrument der Stabilisierung bestehender Herrschaftsverhältnisse«, wo »sich dann die von parteiischem Herrschaftsinteresse geleiteten Inhalte unter dem Schleier von Wertneutralität um so ungestörter entfalten können.« (Herbert Stubenrauch, 1975, S. 81 f.)

Die antidemokratischen Strukturen des Schulsystems wurden bereits aufgezeigt. An den Beispielen von Sachkunde und Arbeitslehre mit ihrer Orientierung an den Sachzwängen («Macht des Faktischen») wird deutlich, daß der Schüler die Unveränderbarkeit unseres gesamten gesellschaftlichen und ökonomischen Systems mit seinen Ungleichheiten glauben und bestehende Verhältnisse nicht hinterfragen soll. Für Fend scheint diese Legitimierung bestehender Herrschaftsverhältnisse »zur Zeit eine der wichtigsten latenten Effekte der Schule zu sein. Sie kann diese Legitimität schon dadurch erzeugen, daß sie nie die Frage nach der Legitimität aufkommen läßt.« (Helmut Fend, 1979, S. 193)

Ich möchte meine Analyse über Anpassung mit einem Zitat von Illich, einem der radikalsten Vertreter des Entschulungskonzeptes, schließen: »Die Schule ist die Werbeagentur, die einen dahin bringt zu glauben, man brauche die Gesellschaft so, wie sie ist.« (Ivan Illich, 1984, S. 117)

Ausbildung manipulativer Intelligenz

Gamm spricht davon, »daß die Zerstückelung der Lebenseinheit nirgends gründlicher besorgt wird als in der Schule, nämlich als *Partialität des Verstandes ohne Vernunft*.« (Hans-Jochen Gamm, 1979, S. 124) Mit dieser Spaltung fördert die Schule die manipulative Intelligenz, d.h. die Ausbildung einer eingeschränkten Intelligenz, ein weiteres Merkmal

des Marktcharakters, und sie vernachlässigt die Förderung der Vernunft im Sinne des klassischen Bildungsverständnisses. Es drängt sich die Frage auf, durch welche weiteren Faktoren die manipulative Intelligenz in der Schule geprägt und gefördert wird.

Ein Faktor ist die vorherrschende Auffassung von Intelligenz, die die Zerstückelung der Lebenseinheit fördert. Als intelligent gilt in unserer Gesellschaft, wer über logisch-mathematische und sprachliche Fähigkeiten verfügt, wobei die sprachlichen Fähigkeiten in der Regel höher eingeschätzt werden. Kemmler zeigt, daß Pädagogen den Faktor Sprachverständnis mit allgemeiner Intelligenzhöhe gleichsetzen (Lilly Kemmler, 1970, S. 180). Den sinnfälligsten Ausdruck findet diese einseitige Einschätzung der Verstandesleistung im Intelligenzquotienten. Intelligenztests messen fast ausschließlich diese beiden Fähigkeiten, die z.Zt. in unserer Gesellschaft ein hohes Ansehen haben. Solch einseitige Tests können auch nur sehr eingeschränkte Ergebnisse bringen. Die IQ-»Tests (sagen) den Schulerfolg treffend voraus, besitzen aber geringe Aussagekraft über außerschulische Leistungen« (Howard Gardner, 1994, S. 27) und was aus dem einzelnen nach seiner Schulzeit wird. Diese einseitige Ausrichtung kann im Extremfall zu lächerlichen Ergebnissen führen. »Man kann seinen ganzen Frontallappen verlieren und dadurch zu einer ... Persönlichkeit werden, die unfähig ist, Initiative aufzubringen oder neue Probleme zu lösen – und dennoch einen IQ aufweisen, der fast dem eines Genies entspricht« (s.o.S. 29). Offensichtlich bedarf es mehr, das Leben zu bewältigen, als die sogenannten Intelligenzleistungen, die von der Schule überwiegend gefördert und hochgeschätzt werden. Wissenschaftler der verschiedensten Fachdisziplinen haben dies schon lange erkannt. »Insgesamt lehrt, testet und bewertet die Schule Leistungen des logischen Gehirns (linke Hemisphäre, A.d.V). Logisches, folgerichtiges Denken, Rechnen, Kategorisieren und verbales Geschick sind in der Schule hochgeschätzte Fähigkeiten. Intuition, Emotionen, Visionen, Humor, rhythmische Bewegungen, Bildgestaltung und andere Fähigkeiten des Gestaltgehirns (rechte Hemisphäre, A.d.V.) werden in der Schule nicht geübt, getestet oder besonders geschätzt. Nur außerhalb der Schule, in der realen Welt, wo Erfolg von Unternehmungsgest, Vorstellungskraft und Verständnis abhängig ist, fangen wir langsam an, die Bedeutung des Gestaltgehirns zu schätzen (Carla Hannaford, 1996, S. 216). Der amerikanische Sozialpsychologe Gardner spricht von sieben Intelligenzen, die er als unabhängige Geistesfähigkeiten versteht, welche sich aber gegenseitig beeinflussen können: linguistische oder sprachliche Intelligenz; musikalische Intelligenz; logisch-mathematische Intelligenz; räumliche Intelligenz; körper-



lich-kinästhetische Intelligenz; intrapersonale Intelligenz und die interpersonale Intelligenz (Howard Gardner, 1994, S. 77 ff.). Wir wissen z.B. von Einstein und anderen großen Naturwissenschaftlern, daß ihnen die entscheidenden Einsichten durch räumliche Vorstellungen und Phantasien gekommen sind. Die Fähigkeit der Raumerfahrung hat eine hohe Voraussagekraft für die meisten naturwissenschaftlichen und technischen Berufe (Lilly Kemmler, 1970, S. 180). Aber »unser gegenwärtiges Bildungssystem ist weit davon entfernt, die breite Vielfalt menschlicher Fähigkeiten und Tüchtigkeiten zu fördern, es ist vornehmlich angelegt auf die Förderung einer Reihe von responderter intellektueller Aktivitäten.« (Heinz Heckhausen, 1974, S. 157) In ähnlicher Weise kritisiert der Lernbiologe Vester, daß die Schulen ihren Unterricht einseitig, verbal und abstrakt ausrichten. »Mit dem Auftreten der Schulen nahm die Abtrennung des Geistigen vom Körperlichen ... immer extremere Formen an, wodurch schließlich die Beziehung zur Umwelt und damit das Lernen auf das empfindlichste gestört wurde. Die Loslösung des Intellekts vom Organismus, die Erklärung von Begriffen durch andere Begriffe statt durch die dynamische Wirklichkeit führten zu einer zunehmenden geistigen Einengung.« (Frederic Vester, 1984, S. 472) Diese Art des Lernens führt zu Frustration, Angst und Unsicherheit, alles Empfindungen die im wahrsten Sinne des Wortes Speichern, Denken und Lernen behindern. Dadurch wird Lernen unökonomisch, es nimmt keine Rücksicht auf den Organismus und bezieht die Umwelt nicht mit ein. Aufgrund dieser Einsichten stellt Vester die Forderung auf: »Deshalb müssen wir, nachdem wir jenen kognitiven Bereich und seine Logik so großartig entwickelt haben, auch die anderen, mehr unbewußten Gehirnparten der Mustererkennung, der bildhaften und analog arbeitenden Bereiche, der emotionalen und intuitiven Vorgänge und damit den Gesamtorganismus wieder in unser Denken und Handeln einbeziehen.« (s.o.S. 473) Vester erläutert, auf welche Weise dieses Ziel erreicht werden soll: »Statt nur mit Begriffen, mit Symbolen von Dingen, sollten wir beim Lernvorgang auch mit den Dingen selbst arbeiten, mit ihren Wechselwirkungen, mit ihrer Beziehung zur Umwelt«, (s.o.S. 475) wie es z.B. in der Projektwoche geschieht.

Ich möchte nicht unerwähnt lassen, daß die Abstraktheit der Lernvorgänge in der Schule einer langen Denktradition in unserer Gesellschaft entspringt. Sie beruht auf einem mechanistischen Menschenbild, dessen Ursprung bei Descartes zu finden ist und das sich bis zu den Behavioristen fortsetzt. Dem entspricht eine Vorstellung von Lernen als Anhäu-

fung von Informationen oder als Veränderung des Verhaltens (Reiz - Reaktionsfolge).

Lange vor der Reformpädagogik bis in die Neuzeit kritisierten namhafte pädagogische Autoren die einseitige Verstandesbildung und die Abstraktheit der Lernvorgänge in der Regelschule. Gleichzeitig entwickelten sie Vorschläge, um diesen Mißständen abzuwehren. Aus der Vielzahl dieser Bemühungen möchte ich hier nur zwei Teilaspekte herausstellen. So versuchte z.B. Petersen die oben erwähnte interpersonale Intelligenz zu fördern, indem er von dem Prinzip der Jahrgangsklasse abwich und stattdessen drei Jahrgänge in einer Klasse zusammenfaßte. Auf diese Weise kann allein schon durch die Organisationsform das gegenseitige Verstehen, das kompetente Reagieren und das gegenseitige Helfen mehr gefördert werden als in der Jahrgangsklasse.

Leonard z.B. will in seiner Zukunftsvision der Schule die intrapersonale Intelligenz durch Meditation fördern (George B. Leonard, 1973, S. 128 f.).

Die Spaltung von Denken und Fühlen, wie sie unsere Schule fördert, macht krank und begünstigt leichte chronische Schizophrenien (Erich Fromm, 1980, S. 290). Die beschränkte Ausbildung der Intelligenz und das Lernen fernab aller Wirklichkeit in unseren Schulen können außerdem schwerwiegende Folgen für die Charakterentwicklung des Schülers haben. Zum einen wird der Mensch auf diese Weise in unserer Gesellschaft leichter manipulierbar, da ihm zur Wahrheitsfindung seine Intelligenz nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung steht und er den Bezug zur lebendigen Wirklichkeit verloren hat. So ist der Spezialist einerseits zu beklagen, weil er menschlich verarmt ist, andererseits aber auch für eine Gesellschaft gefährlich, weil er leicht zu manipulieren ist (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 193). Mit Hilfe der eingeschränkten Intelligenzförderung lernt der Schüler zum anderen selbst seine Umwelt zu manipulieren. Da er sich nur auf seinen Verstand verläßt und u.a. seine Beziehung zum Mitmenschen und zur Natur gestört ist, kann er alles als Objekte ansehen, die nur dazu dienen, die eigenen Ziele möglichst erfolgreich zu erreichen, oder die es zu beherrschen gilt. Diese Schulung deckt sich mit dem Charakterzug der manipulativen Intelligenz des Marktcharakters. Das erklärt u.a., warum reformpädagogische Bemühungen sich so schwer in der Schule durchsetzen, da sie sich nicht nur gegen äußere Widerstände, sondern auch gegen Charakterstrukturen im Individuum (Lehrer, Eltern, Schulverwaltung) behaupten müssen. Durch das eingeschränkte Lernen wird die Schule mitschuldig an den sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Folgen. So hat die lo-



gisch-mathematische Intelligenz uns einerseits Höchstleistungen beschert, andererseits der Selbstzerstörung nähergebracht. »Die Art der heutigen Wissensvermittlung geht jedoch an dieser zukunftsorientierten Erziehungsaufgabe, ... unsere Spezies zu einer neuen überlebensfähigen Integration mit der Umwelt hinzuführen, ... völlig vorbei ... Alles das, was unsere Kinder eigentlich hierzu lernen müßten, wird ihnen vorenthalten, und das, was sie nicht brauchen, ja gerade jene scheinbaren Notwendigkeiten einer nicht mehr lebensfähigen technokratischen Welt, wird ihnen eingepfht.« (Frederic Vester, 1984, S. 469 f.) Schon in der Vergangenheit lassen sich schwerwiegende Folgen dieser Denkart beobachten. »Diese Art von ›Erziehung‹, überrationalistisch und analytisch zur gleichen Zeit, hat den Kolonialismus, das Fließband, die Raumfahrt und die Wasserstoffbombe möglich gemacht.« (George B. Leonard, 1973, S. 21) Auch Petersen erkannte die Gefahren dieser Einseitigkeit. Sie vernachlässigt in der wichtigsten Bildungsperiode des Menschen die Förderung der Emotionen, während sie gleichzeitig den Verstand überbetont. Dies führt leicht zur lebenslangen Spaltung von Verstand und Gemüt. Als Folge sieht Petersen die »Halbbildung«, die gefährlichste und schädlichste Art von Bildung für den Menschen wie für die Gesellschaft (Peter Petersen, 1963, S. 41 f.).

Die einseitige Ausformung der Intelligenz und das Lernen ohne Erfahrung und Bezug zur Wirklichkeit werden in der Schule auf vielfältige Weise praktiziert. So sind die sprachlichen und logisch-mathematischen Intelligenzformen für die Versetzung entscheidend. Mit hoher interpersonaler Intelligenz ist dagegen keine gute Note zu erreichen. »Bezeichnenderweise sind gerade die Fächer, in denen es noch eine minimale Verbindung von Produktions- und Lerntätigkeit gibt, nämlich Werken und Kunst, mit den wenigsten Motivationsstörungen behaftet ... Sie werden jedoch von unserer offiziellen Schulwirklichkeit in eine isolierte Ecke mit dem Hauch des Unseriösen und Unwichtigen abgedrängt.« (Klaus Ottomeyer, 1977, S. 225) In unserer Schule überwiegt das Speichern und Reproduzieren isolierter Daten, an das schon Grundschüler in starkem Maße gewöhnt werden, auch wenn in den letzten Jahren die Forderungen nach einem ›Lernen mit allen Sinnen‹ zugenommen haben. »Der Vormarsch des von inhaltlichen Aspekten weitgehend abgelösten analytischen Denkens ... hat mit seinem aus Mengentheorie und linguistischen Baukastenmodellen gespeisten Curriculum bereits die Grundschule erobert. Es ist, als wüßte man nicht, daß die einseitige Begünstigung formalisierter Lernprozesse Denken zur bloßen *Logelei* ... verkommen läßt und damit ... Schulfrust und Lernapathie erzeugt, ja notwendig Sinnstörungen des Subjekts hervorrufen muß.« (Friedemann

Maurer, 1982, S. 64) Der Unterricht besteht auch heute noch zum überwiegenden Teil aus Lehrgängen, die einen hohen Abstraktionswert zeigen, wobei der Sinn der Aufgabe vielfach nicht einsehbar ist. Das kann besonders bei Schulanfängern, aber nicht nur bei diesen, zu innerer Emigration führen (Richard Meier, 1979, S. 8). Der Schüler ist in der Schule wie in einem Elfenbeinturm eingeschlossen. Wirklichkeit zeigt sich ihm fast nur als lernbarer Stoff, der aus größeren Sinnzusammenhängen herausgerissen wurde, ohne daß ihm Verbindungen sichtbar werden und der gereinigt ist von jeglicher Betroffenheit. So bekommt er z.B. das Elend vor seiner Schultür methodisch-didaktisch aufbereitet serviert. Die ›originale Begegnung‹ (Heinrich Roth, 1961, S. 116 ff.) findet nicht statt. Der so aufbereitete Stoff hat für die Beziehungen der Schüler untereinander und zu ihrer Umwelt schwerwiegende Folgen. »Es ist aufschlußreich, die Interaktionen zwischen Schülern zu beobachten, denen dieser Lerninhalt aufgegeben ist. Sie können sich ›abhören‹, sie können sich kontrollieren, trainieren, ... – sie können nicht über den Inhalt diskutieren, sie können nicht verschiedene Beziehungen zu ihren Erfahrungen, Interessen, Hoffnungen knüpfen. Der Inhalt ist lebensweltneutral, er isoliert die lernenden Subjekte.« (Horst Rumpf, 1975, S. 70) Für diesen Mißstand gibt es noch weitere Ursachen. Ein Grund ist die »Verwaltung des Lernens durch die Schule als gesellschaftlicher Institution und die zwangsläufig damit verbundene Entwicklung und Perfektionierung einer auf Planung, Methode und Kontrolle der Lernprozesse ausgerichteten Schulpädagogik und Didaktik.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 62) Ein weiterer Grund liegt sicherlich auch in der Ausbildung der Lehrer, die während ihres ganzen Lebens normalerweise nur verschultes Lernen erlebt haben und damit weder die Arbeitswelt noch Lernen durch Tun kennen. Weitere Gründe für das Fehlen der Lebenswirklichkeit in der Schule nennen Duncker und Götz: »Entweder durch Ausklammerung sinnlicher Erfahrungen aufgrund des Stoffdrucks, des zerstückelten Zeitrhythmus, der fachlichen Zergliederung ... oder aber durch Vermittlung vereinfachter Deutungen ... die eher von der sinnlichen Wirklichkeit entfremden.« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 31) Gerade das Fächerprinzip in der Schule zerstückelt die Ganzheit eines Problems und verhindert die Begegnung mit der Wirklichkeit. Nur der Lehrplan und der Lehrer selbst entscheiden, welche Segmente aus der Ganzheit der Thematik der Schüler zu behandeln hat. »Der Kanon bietet Leibesübung und Mathematik, aber diese beiden Fächer werden nicht zu einer gemeinsamen didaktischen Anstrengung verbunden, sie stehen vorab in der weithin additiven Beziehungslosigkeit des gesamten Lehrangebots.« (Hans-Jochen Gamm, 1979, S. 124) So geschieht es häufig, daß ein Thema in verschiedenen Fächern auf-



taucht und noch zusätzlich von verschiedenen Lehrern unterrichtet wird. Auf diese Weise wird es dem Schüler fast unmöglich, die Zusammenhänge der Inhalte untereinander zu sehen.

Ein Faktor sei noch erwähnt, der nicht unwesentlich zur Abstraktheit des Lernens in der Schule beiträgt. Die schulische Architektur ist in der Regel steril, die Ausstattung der Klassenräume uniform, um Übersicht und Kontrolle zu erleichtern. Die asketische Ausstattung verhindert einen Unterricht, in dem Schüler in großer Aktivität selbständig tätig werden und mit allen Sinnen die Umwelt erforschen kann. Aus diesem Grunde fordert Vester: »wenn wir also ... das Lernen mit dem Menschen und nicht gegen ihn gestalten, so darf die Schulatmosphäre dabei am allerwenigsten vergessen werden.« Er stellt die Wichtigkeit der Begleitwahrnehmungen während des Lernprozesses heraus und geißelt »die oft so fehlerhafte und teilweise verbrecherische Architektur moderner Schulen und Schulzentren mit ihrer erlebnisarmen Atmosphäre.« (Frederic Vester, 1984, S. 137)

Man kann mir entgegenhalten, daß viele der aufgezeigten Mängel mit den neuen Grundschulrichtlinien für NRW, insbesondere für das Fach Sachunterricht, behoben werden sollen und können. Man will u.a. von der fachlichen Zersplitterung abrücken, empfiehlt die Ausgestaltung der Klassenräume, projektorientierten Unterricht und das Aufsuchen der Lebenswirklichkeit außerhalb der Schule (KM NRW, 1985a, S. 21 ff.).

Diese Richtlinien versuchen ernsthaft, reformpädagogische Ideen zu verwirklichen und haben manche Lehrer zur Umstellung ermutigt. Trotzdem müssen wir erkennen, daß einige der Faktoren, die die manipulative Intelligenz fördern, weiter bestehen bleiben. So ist z.B. die Grundschule in NRW jenseits der Richtlinien in ihrer faktischen Gestaltung und Wirkung weiter ein Instrument der Auslese für die weiterführenden Schulen. Die Orientierung dieser Schulformen an der einseitigen Intelligenzbildung und dem abstrakten Lernen wirkt damit wieder auf die Grundschule zurück. Die Folge ist, daß häufig alles, was nicht dem abstrakten Denken dient, aus der Grundschule verdrängt oder ferngehalten oder als »Spielerei« verdammt wird spätestens ab der 3. Klasse. Diesem indirekten Lehrplan sind viele Eltern wie auch Lehrer hörig. An diesem Sachverhalt ändert auch das Bestehen der Gesamtschule nichts, da ihr Anteil noch zu gering ist. Außerdem drängen sich bei näherer Analyse des Lehrplans für den Sachunterricht weitere Fragen auf: Wie steht es z.B. mit der Förderung der Vernunft? Ich schließe mich in meinem Verständnis von Vernunft den Vorstellungen von

Fromm an, für den zur Vernunft gehört: das Interesse, die Frage nach dem Sinn, die ganzheitliche Sicht eines Problems, und daß die Entscheidungen von Gefühlen mitgetragen werden. Nun fordern die Richtlinien der Grundschule von NRW, daß die Kinder lernen sollen, »Fragen zu stellen, die auf Einsichten in Sinn und Bedeutung der natürlichen, technischen und sozialen Phänomene der Lebenswirklichkeit zielen.« Weiter wird ausgeführt: »Solche Fragen richten sich vor allem auf Form, Aufbau und Beschaffenheit, auf Herkunft und Funktion, auf Wenn-Dann-Beziehungen, auf Lokalisierung in Raum und Zeit sowie auf Benennung.« (s.o.S. 22) Hier wird deutlich, daß man die Worte »Sinn und Bedeutung« auf zweifache Weise verstehen kann: ich kann von der Macht des Faktischen ausgehen und nach dem Sinn eines Phänomens fragen; ich kann aber auch fragen, warum es das Phänomen überhaupt gibt, und ob es sein muß. Dazu ein Beispiel: bei dem Thema Kläranlage kann ich nach dem Sinn fragen, wobei es dann hauptsächlich um Nutzen und Funktion geht. Andererseits kann ich aber auch fragen, warum es überhaupt Kläranlagen gibt, ob wir sie wirklich brauchen und evtl. Alternativen suchen.¹ Es scheint so, daß diese doppelte Möglichkeit der Interpretation den Autoren der Richtlinien nicht bewußt war. Sie erwecken mit ihren Formulierungen jedenfalls den Eindruck, daß die »Einsichten in Sinn und Bedeutung« nicht heißen sollen, daß die Macht des Faktischen hinterfragt werden soll.

Die in dem obigen Zitat aufgezeigte Richtung der Fragen (Form, Aufbau, Wenn – Dann – Beziehung) kann auch in Beziehung gesetzt werden zu einem weiteren Aspekt der Vernunft, nämlich dem ganzheitlichen Angehen eines Problems. Hier drängt sich der Verdacht auf, daß es vorwiegend um eine naturwissenschaftliche Vorgehensweise im Sinne einer linearen Orientierung geht (Wenn – Dann – Beziehungen). In keiner Weise wird systemisches Denken, wie Vester es nennt, erwähnt, daß nämlich Einzelstücke immer im System gesehen werden und auch erhalten bleiben müssen (Frederic Vester, 1984, S. 63 ff.²). Hinzu kommt, daß die lineare Ursache – Wirkung Beziehung häufig ein Konstrukt unseres Verstandes ist, denn sowohl in der Natur als auch im sozialen

1 Auf der Suche nach Alternativen wird der Schüler u.a. auf Biogas- und Kompostierungsanlagen stoßen. Dabei wird er aber auch erkennen, daß die im Abwasser der Haushalte in der Regel vorhandenen Chemikalien eine solche Lösung verhindern. Erst durch diese Art der Fragestellung kann dem Schüler der lebensfeindliche Weg, den unsere technokratische Gesellschaft eingeschlagen hat, klar werden, er sich der Komplexität des Themas annähern und nach echten Lösungen suchen.

2 Er führt namhafte Naturwissenschaftler an, die mit ihm der Meinung sind, daß dieses Denken unsere einzige Chance in der Zukunft ist.



Bereich geschehen Ursache und Wirkung oft gleichzeitig und sind umkehrbar. Die Vermutung, daß bei den Lehrplänen für den Sachunterricht die naturwissenschaftliche Sicht überwiegt, wird weiter erhärtet u.a. durch Formulierungen wie: die Schüler erfahren »auch die Bedeutung von verlässlichem Wissen und methodischer Bewußtheit von Stimmigkeit und Sachlichkeit.« (KM NRW, 1985a, S. 23) Es wird nicht erwähnt, daß es gerade im Bereich von Natur und Sozialem häufig Unstimmigkeiten gibt und verlässliches Wissen nicht immer möglich ist.

Was bedeuten nun die einseitige Ausbildung der Intelligenz und die damit einhergehende mangelnde Förderung der Vernunft durch die Schule im Zusammenhang mit Aufgaben und Funktionen der Schule? Kurz zusammengefaßt: Diese einseitige Ausbildung behindert die Persönlichkeitsentwicklung und läßt die zwischenmenschlichen Beziehungen verarmen, indem sie die Subjekte isoliert. Die Legitimation der hierarchisch-technokratischen Gesellschaft wird durch die auf diese Weise entstehende Manipulierbarkeit der Individuen erleichtert und so Demokratie gefährdet. Zusätzlich entsteht die Gefahr der Zerstörung nicht nur der Kultur, sondern der Menschheit überhaupt, da die Integration in die Umwelt zu wenig geleistet wird. Außerdem wird deutlich, daß die einseitige Intelligenzschulung und die damit einhergehende Dominanz eines elaborierten Codes und der sprachlichen Darstellung Chancengleichheit erschweren. Kinder der Mittel- und Oberschicht sind in diesen Bereichen immer im Vorteil.

Gewöhnung an entfremdete Arbeit

Wie bei der Beschreibung des Marktcharakters aufgezeigt wurde, ist die Entfremdung zu einem bestimmenden Element für den Menschen in unserer Gesellschaft geworden. Aufgrund der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen entwickelte sich die Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit, seinem Produkt, seinen Mitmenschen, der Natur und sich selbst. Die Schule fördert u.a. auch diesen Entfremdungsprozeß. Das Leistungsprinzip, die Anpassungszwänge und die manipulative Intelligenz tragen wesentlich dazu bei, den Schüler auch an entfremdete Arbeit zu gewöhnen. Da diese Aspekte in den vorhergehenden Kapiteln bereits dargelegt wurden, möchte ich sie hier nur kurz zusammenfassen und erweitern. Die Entfremdung von der Arbeit wird in der Schule dadurch gefördert, daß die Benotung und nicht die Sache im Mittelpunkt steht. So wie für den Lohnabhängigen die Arbeit nur ein Mittel zum Geldverdienen ist und keine sinnvolle Tätigkeit an sich, ist auch für den Schüler die schulische Arbeit in der Regel uninteressant und geisttötend und oft nur Mittel zum

Zweck der Erreichung einer guten Note. »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 Lehrstoff, am Wissen oder an der Erkenntnis als solcher, sondern der höhere Tauschwert, den das Wissen vermittelt.« (Erich Fromm, 1947a, S. 52)

Auf diese Weise erlangt Wissen Haben-Qualität. Es fehlt eine tätige und lebendige Beziehung zu den Inhalten. Stattdessen lernt der Schüler, Informationen anzuhäufen und dieses tote Wissen zu reproduzieren. Man beobachtet eine »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.« (s.o.S. 52)

Die Schulorganisation mit ihrem festgelegten Stundenrhythmus, Stundenplan, Fächergliederung usw., die den Schüler immer wieder zwingt, eine einmal begonnene Arbeit zu unterbrechen und die keine Werkvollendung ermöglicht, trägt ebenfalls zur Entfremdung bei, weil sie immer wieder Aufmerksamkeit und Motivation zerstört.

Die Abstraktheit der Lernvorgänge, häufig mit Inhalten ohne Bezug zum Lernenden und die vorherrschende sterile Schumatmosphäre lassen den Schüler seine Tätigkeit als sinnentleert erfahren.

Wir müssen uns vor Augen halten, daß der Prozeß der Entfremdung von der Arbeit schon in der frühkindlichen Erziehung beginnt. In unserem Kulturkreis hat das Kind in den seltensten Fällen die Möglichkeit, die Berufe der Eltern mitzuerleben. Zusätzlich wird ihm häufig verwehrt, in der häuslichen Umgebung sinnvolle Tätigkeiten zu übernehmen. Es wird nicht gebraucht, wie das noch im Mittelalter der Fall war und heute noch in einigen Kulturkreisen anzutreffen ist (Erich Fromm, 1955a, S. 127, Dieter Baacke, 1983, S. 114). Das für die Gemeinschaft bedeutungslose Tun setzt sich über den Kindergarten bis in die Schule fort. Diese Entwicklung wird in der Schule durch die Arbeitsteilung verstärkt. Sie ist soweit fortgeschritten, daß der ganzheitliche Bildungsanspruch, wie ihn noch die Humanisten vertraten, einer partiellen Ausbildung weichen mußte. Zusätzlich »kranken die modernen didaktischen Konzepte ... daran, daß sie das Lernen des Kindes allein von allen möglichen äußeren Bestimmungsgrößen abhängig ma-



chen, nur nicht von dem, was dieses Kind selbst sein kann und sein will. Unterricht, der ausschließlich objektive Lehrziele an den Subjekten exekutiert und deren Erfüllung zu messen trachtet, wird als ichfremdes, ja ichfeindliches System erfahren.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 63) Damit wird, um mit Adorno zu sprechen, der Lehrer zum Agent der Entfremdung des Kindes (Theodor W. Adorno, 1969, S. 80).

Genauso wie sich beim Arbeiter durch entfremdete Arbeit eine feindliche Einstellung zu seiner Arbeit entwickeln kann, so finden wir diese auch häufig bei Schülern. Der Arbeiter versucht aufgrund dieser Einstellung mit möglichst wenig Aufwand den gleichen Lohn zu erreichen, was u.a. zu schlampiger Arbeit und vermindertem Arbeitstempo führen kann. Ähnliches Verhalten können wir bei Schülern beobachten: Hausaufgaben werden abgeschrieben, mit unschuldiger Miene wird der Lehrer bei Prüfungen getäuscht und weitere Tricks werden angewandt, die jeder aus seiner eigenen Schulzeit kennt. Diese Abgebrühtheit, von vielen Lehrern beklagt, erhöht, im Hinblick auf das spätere Erwerbsleben, die Überlebenschancen (Klaus Ottomeyer, 1977, S. 228).

Wie viele Reformpädagogen sieht auch Fromm als einen zentralen Faktor zur Behebung der Entfremdung von der Arbeit »die Notwendigkeit, endlich mit der schädlichen Trennung zwischen theoretischem und praktischem Wissen Schluß zu machen. Eben diese Trennung ist mit schuld an der Entfremdung unserer Arbeit und unseres Denkens. Sie führt dazu, daß man die Theorie von der Praxis trennt, und sie erschwert es dem einzelnen, ... einen sinnvollen Anteil an der Arbeit zu nehmen. ... Wenn die Arbeit zu einer Betätigung werden soll, die sich auf sein Wissen und sein Verständnis für das, was er tut, gründet, dann muß in der Tat eine drastische Änderung in unserer Erziehungsmethode ... vorgenommen werden.« (Erich Fromm, 1955a, S. 241)

Genauso wie dem Marktcharakter das eigene Produkt nur soviel Wert ist, wie die Umwelt ihm an Wert beimißt, so lernt der Schüler infolge der extrinsischen Motivation, daß die Bestätigung nicht von der Sache herrührt, sondern durch die Beurteilung des Lehrers gegeben wird (Entfremdung vom Produkt). Hinzu kommt, daß in der Regel die in der Schule hergestellten Produkte weder Gebrauchswert noch Ernstcharakter haben noch für jemanden erstellt werden.

Ich habe schon erwähnt, wie der schulische Leistungsdruck, die Schulorganisation, das abstrakte Lernen und die einseitige Intelligenzausbil-

dung die Menschen in der Schule voneinander isolieren. Wie im Erwerbsleben Mitleid infolge des Konkurrenzdrucks abgetötet wird, so verringert sich im Laufe der Schulzeit die Solidarität der Schüler untereinander immer mehr bzw. kann erst gar nicht aufkommen. Einschränkung muß gesagt werden, daß man trotz all dieser Beispiele Schule nicht völlig mit dem Arbeitsleben in unserer Gesellschaft gleichsetzen kann. In der Schule können Freiräume erarbeitet und persönliche Beziehungen aufgebaut werden. Die hier angeführten Tendenzen zeigen aber, daß »die Kinder dennoch in ein soziales Produktionsverhalten eingeübt (werden), dessen oberstes Steuerungsprinzip das egoistische Ringen um die individuelle Belohnung einer abstrakten Leistung ist. Und sie werden in eine zwischenmenschliche Isolation und eine wechselseitige Wahrnehmung eingeübt, in welcher sie das fremde Handeln mit Mißtrauen und Konkurrenzangst verfolgen.« (Klaus Ottomeyer, 1977, S. 226)

Nach diesen Ausführungen wird deutlich, daß infolge der entfremdeten Arbeit in der Schule die Aufgaben und Funktionen wie Personalisation, Sozialisation, Enkulturation und Qualifikation nur in sehr eingeschränktem Maße erfüllt werden können. Auch in diesem Bereich wird in der Schule eine Möglichkeit, Chancengleichheit zu fördern, vertan. In bezug auf entfremdete Arbeit sind immer solche Kinder bevorteilt, die schon im häuslichen Milieu infolge von abstrakten (Lern-) Spielen daran gewöhnt wurden. Die Einübung in das soziale Produktionsverhalten unserer Gesellschaft kann außerdem bewirken, daß die Schüler den späteren Arbeitsprozeß mit all seinen undemokratischen Strukturen nicht mehr in Frage stellen.

Ausbildung von Konsumentenhaltung

Das ständige Wirtschaftswachstum benötigt Menschen, die immer mehr konsumieren. Dazu müssen sie leicht beeinflussbar und einplanbar sein. Infolge des angeblichen Sachzwangs zu ständigem Wirtschaftswachstum entspricht der Konsum schon lange nicht mehr den ursprünglichen Bedürfnissen der Menschen. Die entstehende Konsumentenhaltung bewirkt beim Menschen eine große Passivität. Er braucht den andauernden Anstoß von außen. Die Erziehung zum Konsumenten erfolgt in unserer Gesellschaft u.a. über das Medium Fernsehen, das immer stärkeren Raum in unserem Leben einnimmt. Wir müssen dabei heute erkennen, daß keine Technik wertneutral ist, sondern jede das Leben der Menschen in eine bestimmte Richtung hin



verändert.¹ So bewirkt die Technik des Fernsehens eine bestimmte Art der Darbietung und der Rezeption.² Alles im Fernsehen Gesendete, selbst ernste Themen oder Nachrichten, verkommt zur Unterhaltung durch die Sachzwänge des Mediums.³ Das Dargebotene ist zwangsläufig im Vergleich zu einem Buch infolge der Kürze oberflächlich, durch den schnellen Wechsel der Themen und Bildeinstellungen beziehungslos, und der Zuschauer ist nicht mehr in der Lage, diese Informationsfülle zu verarbeiten. Nur schon diese Fakten bewirken Oberflächlichkeit beim Zuschauer, sie machen ihn zum passiven Konsumenten. Außerdem verstärkt die Überfülle an Informationen unser Ohnmachtsgefühl, denn in fast allen Bereichen der dargebotenen Informationen besitzen wir keine Möglichkeit, Stellung zu nehmen und zu handeln. Des weiteren muß jede aktive Anteilnahme an den Bildern unterdrückt werden, weil die Aufmerksamkeit sofort wieder von neuen Bildern in Anspruch genommen wird. Das so eingeübte Verhalten des passiven Konsums und der Oberflächlichkeit wirkt zerstörerisch sowohl in bezug auf die Persönlichkeit als auch auf die Demokratie.⁴ Jegliche Art von passivem Konsum, zu dem somit auch das Fernsehen gehört, entspricht daher dem, was Fromm als »Vergnügen« definiert und steht damit im Gegensatz zur Freude. »Vergnügen und Nervenkitzel hinterlassen ein Gefühl der Traurigkeit ... die Erregung wurde ausgekostet, aber das Gefäß ist nicht gewachsen.« (Erich Fromm, 1976a, S. 353) Diese Erfahrung treibt den Menschen zu immer neuen Vergnügen, die möglichst noch aufregender sind. Genau wie die Erwachsenen unterliegen auch die Schüler diesen außerschulischen Einflüssen.⁵

1 So hat z.B. die Technik des Autos nicht nur die menschlichen Beziehungen verändert, sondern auch unser Verhältnis zur Umwelt, und sie hat »neue Formen des Ausdrucks unserer individuellen Identität und unseres sozialen Status« hervorgebracht (Neil Postman, 1985, S. 191).

2 Ich stütze mich in den folgenden Ausführungen hauptsächlich auf:

Neil Postman, 1985, Jerry Mander, 1979, Carla Hannaford, 1996, S. 79 ff.

3 In diesem wie in einigen weiteren Punkten ist Maletzke in seiner teilweise berechtigten Argumentation gegen die Polemik Postmans selbst nicht ganz korrekt in seiner Beweisführung (Gerhard Maletzke, 1988, S. 31 ff.). Informierende und bildende Sendungen werden nicht unbedingt als Unterhaltung dargeboten. Das behauptet z.B. Mander nicht, der selbst lange Zeit kritische, informative Fernsehsendungen erstellt hat.

4 Die Folgen hat Aldous Huxley in seiner Vision »Schöne neue Welt« verdeutlicht.

5 »... bei Schulantritt haben sie (Kinder) bereits rund 800 Stunden »Fernsehkost« zu sich genommen. Etwa 78 Minuten sehen die Sechs- bis Neunjährigen täglich fern, Schulkinder zwischen zehn und dreizehn Jahren 97 Minuten ... « (Bundeszentrale, 1990, S. 2)

Hat die Schule dieser Konsumentenerziehung nun etwas entgegenzusetzen? Postman setzt seine einzige verzweifelte Hoffnung auf die Schulen. Er sieht es als Aufgabe der Schule, »den jungen Menschen beizubringen, wie sie von den dominierenden Informationsformen ihrer Kultur Abstand gewinnen können.« (Neil Postman, 1985, S. 198) Es ist nicht abzuleugnen, daß dies hin und wieder gelingt. Ich habe aber schon deutlich gemacht, daß kritische Medienerziehung in der Schule sicherlich wenig verbreitet ist, wenn schon die Autoren der Grundschulrichtlinien von NRW in ihren Äußerungen eine weitgehende Kritiklosigkeit deutlich werden lassen. Selbst wenn der Lehrer die Gefahren erkennt, sind seine Bemühungen bis zu einem gewissen Grade zur Wirkungslosigkeit verurteilt aufgrund der schulischen Situation des Lernens, wie ich sie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben habe. Da der Schüler im Laufe seiner schulischen Sozialisation lernt, Wissen als Ware zu betrachten, das er, mundgerecht vom Lehrer dargereicht, ansammeln und auf Verlangen »ausspucken« muß, entwickelt er auch gegenüber dem Lehrstoff eine Konsumentenhaltung. Natürliche Neugierde und Forschungsdrang, Voraussetzungen für kreative Selbsttätigkeit, verlieren sich immer mehr. Eine hohe Klassenfrequenz fördert zusätzlich die Passivität der Schüler. Unter diesen Umständen ist der Lehrer nicht in der Lage, die Bedürfnisse der Schüler nach Zuwendung zu erfüllen (Franz Wellendorf, 1979, S. 194/ S. 202). Es wird deutlich, daß eine bewußte Erziehung gegen passive Konsumentenhaltung solange zum Scheitern verurteilt ist, solange die Schule in ihrer Unterrichtsorganisation die Schüler als passive Konsumenten behandelt und ihnen keine Möglichkeit zur Mitsprache gibt.

Die Schule bleibt nicht nur weitgehend wirkungslos gegen eine Erziehung zum passiven Konsumenten, sondern sie verstärkt diese Tendenzen noch. Beck geht sogar noch weiter, wenn er kritisiert, daß es die Aufgabe des Schulsystems in unserer Gesellschaft sei, die Schüler zu »Konsumenten (zu) erziehen, die das Bedürfnis haben, die neuen Produkte – incl. Wissen und Ausbildung – zu verbrauchen, ohne sie unbedingt zu brauchen oder gebrauchen zu können (Überflußproduktion).« (Johannes Beck, 1970, S. 95) In seiner organisationstheoretischen Analyse des Erziehungssystems spricht Hurrelmann vom Dienstleistungscharakter der Erziehungseinrichtungen (Klaus Hurrelmann, 1975, S. 144 ff.). Genauso wie es zum Mythos unserer Gesellschaft gehört, daß steigende Produktion und steigender Konsum Wachstum bedeuten, ohne nach der Qualität, den Folgen und den Kosten zu fragen (Erhard Eppler, 1981, S. 42 ff.), so gibt sich die überwiegende Mehrheit auch der Illusion hin, daß mehr Schulen mehr



Bildung im Sinne von Wachstum bedeuten. »Wachstum aber, das man als endlosen Konsum und immerwährenden Fortschritt begreift, kann niemals zur Reife führen.« (Ivan Illich, 1984, S. 55)

Durch die erwähnte Struktur der Schule, die verhindert, daß Bildung in die eigene Hand genommen wird, wird der Lehrer in eine bestimmte Rolle gedrängt: er muß die Schüler künstlich motivieren, er muß ihnen etwas bieten. Dabei unterliegt er gegenüber dem häuslichen und dem Medienangebot. Da der Schüler vom ersten Schultag an lernt, seine persönlichen Interessen in der Schule zurückzustellen und das zu tun, was der Lehrer vorgibt, gewöhnt er sich daran, daß er immer von außen angeregt und angestoßen wird. Der wohlmeinende Lehrer kommt in seinen Motivationsbemühungen zwangsläufig in Konkurrenz zu den außerschulischen Sensationen (z.B. Fernsehen) und rutscht damit in die Rolle eines Animateurs für die Schüler ab. So gesehen wird schulische Erziehung zu einer Unterhaltungsshow, die »Vergnügen« im Fromm'schen Sinne bereiten soll. Damit verstärkt der Lehrer gerade durch diese Bemühungen die Konsumentenhaltung beim Schüler.

Entwicklung von Ohnmachtsgefühl und Unsicherheit

Bei der Beschreibung des Marktcharakters habe ich aufgezeigt, daß Gefühle von Ohnmacht, Angst, Bedeutungslosigkeit und Unsicherheit Bestandteile dieses Charakters sind.

Aus diesem Grunde möchte ich der Frage nachgehen, ob die Schule beim Schüler Selbstsicherheit oder Unsicherheit fördert. Die Analyse der Schule in den vorangehenden Abschnitten zeigt, daß in ihr ähnliche Mechanismen zur Förderung des Ohnmachtsgefühls wirksam sind wie in unserer Gesellschaft. So fördert die hierarchisch-bürokratische Schulorganisation das Gefühl von Bedeutungslosigkeit. »Das Menschlich – Sittliche ist zerschnitten und in ein Rechtsverhältnis überführt. Die Schülerschar kann hinfort nur Erfüllungspolitik betreiben.« (Peter Petersen, 1963, S. 72)

Auch das schulische Leistungsprinzip mit seinem Notensystem trägt zur Entwicklung dieser Gefühle bei. Als Beispiel möchte ich nur die geübte Praxis der Erstellung von Abiturthemen anführen. Entweder muß der Lehrer seine Themen von höherer Stelle genehmigen und auswählen lassen. Lehrer und Schüler werden bevormundet und kontrolliert und damit verunsichert. Oder es gibt wie in Baden – Württemberg und Bayern ein Zentralabitur. Angeblich soll damit größere Chancengleichheit erzielt werden, der wahre Effekt aber ist die höchstmögliche Vermitt-

lung von Angst und Unsicherheit sowohl für Lehrer wie für Schüler. Der durch das Leistungsprinzip entstehende Konkurrenzdruck steigert zusätzlich die Unsicherheit, weil er die Isolation fördert und Solidarität verhindert. So erfährt der Schüler täglich aufs Neue, daß er anonymen Mächten ausgeliefert ist, auf die er keinen Einfluß hat.

Es darf hier nicht der Eindruck entstehen, als wenn nur die Schule bei Kindern Ohnmachtsgefühle und Unsicherheit fördere. Die gesellschaftliche Situation der Rechts- und Bedeutungslosigkeit der Kinder und die überwiegende familiäre Erziehungseinstellung verfestigen und verstärken die durch die Natur bedingten kindlichen Erfahrungen der Unterlegenheit und führen so zu Ohnmachtserlebnissen und Minderwertigkeitsgefühlen des Kindes. Die Institution der Schule führt diese Entwicklung weiter. »Es geht darum, daß Institutionen sich des einzelnen stets am wirksamsten durch Vermittlung gesteuerter persönlicher Beziehungen bemächtigen, die immer wieder das Modell des Eltern – Kind – Verhältnisses reproduzieren. Die elterliche Trennungsdrohung und die Hypersensibilität des Kindes für Trennungsangst bleiben die dispositionellen Voraussetzungen dieser Prozesse.« (Horst-Eberhard Richter, 1976, S. 100)

Weitere negative Erfahrungen machen die Schüler in Bezug auf den Unterrichtsinhalt, auf den sie in der Regel auch keinen Einfluß haben. Der Inhalt orientiert sich in den meisten Fällen nicht an den Bedürfnissen und der Vorgeschichte der Schüler, sondern am Lehrplan. Die Fremdbestimmung wird noch dadurch verstärkt, daß den Schülern in den seltensten Fällen einsichtig gemacht wird, warum der entsprechende Stoff gelernt werden soll. Die Art der Darbietung verunsichert zusätzlich. Der Stoff wird isoliert und ohne Verbindung zu bereits Gelerntem vermittelt. »Die Schule aber ist arm an solchen Assoziationshilfen, ja diese sind geradezu verpönt, weil sie nach der herkömmlichen Meinung der meisten Pädagogen und Eltern nur ablenken vom »Eigentlichen« ... Die Schulatmosphäre und die Art, den Lernstoff »unverpackt« oder sogar durch Abstraktion zusätzlich verfremdet anzubieten, erzeugen vielfach Angst, Abwehr, feindliche Haltung und damit eine »negative« Hormonlage« (Frederic Vester, 1978, S. 113). Hinzu kommt, daß das Kind nicht nur in der Gesellschaft täglich seine Bedeutungslosigkeit erfährt, sondern auch in der Schule. Der Schüler bewirkt nichts mit seinem Tun, er kann in den seltensten Fällen etwas gestalten oder verändern, sein Tun hat keinen Ernstcharakter. »Was man auch tut, es fällt meist wie auf Watte, ist letztlich unerheblich.« (Dieter Baacke, 1983, S. 114) Junge Menschen möchten aber handeln und etwas bewirken. Selbst politisches Engagement ist den Schülern in unseren Schulen heute



verboten. Es läßt sich feststellen, daß die Tendenzen der Schule zur Vermittlung von Ohnmachtsgefühlen zunehmen. »Was die Veränderung der Institution Schule angeht, so ist ein Zug zur Entpersonalisierung, zur Formalisierung, zum Abstraktwerden der Unterrichtsprozesse unverkennbar ... der Tauschwertcharakter der Leistungsnachweise nimmt zu, die Schulaufsicht treibt die Bürokratisierung und Verrechtlichung voran; ... Der Wahn, insbesondere der Aufsichtsbehörden, alles kontrollieren zu wollen, scheint grenzenlos.« (Thomas Ziehe, Herbert Stubenrauch, 1984, S. 129 f.) Es scheint kein Raum mehr für spontane und freie Handlungen. Das führt zu Aversion und Haß gegen den bürokratischen Perfektionismus bei den Jugendlichen (Dieter Baacke, 1983, S. 110) Auch Petersen sprach schon von Haß und Ablehnung die durch ein System von Rechtsvorschriften hervorgerufen werden, das den Menschen innerlich verarmt, weil es zu formalem Verhalten zwingt (Peter Petersen, 1963, S. 69). Damit werden schon Reaktionen auf die durch die Institution Schule hervorgerufenen Gefühle angedeutet.

Es gibt grundlegende Reaktionsweisen auf Minderwertigkeits- und Ohnmachtsgefühle, von denen zwei in der Schule besonders hervorstechen. »Das Gefühl individueller Machtlosigkeit kann überwunden werden, indem man sich von denen zurückzieht, die man als Bedrohung empfindet ... Die aktive Form des Sich-Zurückziehens ist Destruktivität: der Impuls, andere zu vernichten, aus Furcht, von ihnen vernichtet zu werden.« (Erich Fromm, 1947a, S. 72) Dreikurs bezeichnet diese Reaktionsweisen als passiv-destruktiv und aktiv-destruktiv und charakterisiert sie als schädlich für eine Gemeinschaft. Er beschreibt eine Stufenfolge der sozialen Entmutigung, die ich hier gekürzt wiedergebe: (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 43)

aktiv-destruktiv	passiv-destruktiv	Ziele
Unfug	Faulheit	Aufmerksamkeit
Aufrührer	Sturheit	Überlegenheit
Bosheit	Verbissene Passivität	Vergeltung
	hoffnungslos	Unzulässigkeit

In diesem Verhalten des Schülers zeigt sich eine Auflehnung gegen Schule und Lehrer. Es stellt den Versuch dar, doch noch ein Gefühl von Bedeutung und Macht zu erlangen und damit Ohnmachtsgefühle zu überwinden. Sowohl das aktiv-destruktive, als auch das passiv-destruktive Verhalten sind für Lehrer und Schulorganisation zu einem großen Problem geworden. Dieses Verhalten findet seinen Ausdruck in Verweigerung oder »Unterrichtsstörung«, in Aggression der Schüler untereinander und in der Zerstörung von Sachen.

Nach Tausch und Tausch entsteht alle 2,6 Minuten eine Konfliktsituation im Unterricht, von der der Lehrer sich gestört fühlt (Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch, 1971, S. 295 ff.) Die Zerstörung von Sachen wird in den Statistiken über den Vandalismus Jugendlicher deutlich. In der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich eine steigende Tendenz, die Anzahl hat sich im Zeitraum von 1973–1984 verdoppelt (Edwin Kube, Leo Schuster, 1985, S. 14 ff.). »In Bremen z.B. mußten 1981 350.000 DM und in Niedersachsen 1980 insgesamt 2,6 Mio. DM an Reparaturkosten in Schulen aufgebracht werden«, (s.o.S. 19) als Folge von Vandalismusschäden.

Dreikurs, Winkel, Tausch und Tausch und die Autoren der Vandalismusstudie zählen ähnliche Ursachen für die Destruktivität der Schüler auf, wie ich sie erwähnt habe, und erweitern diese noch zum Teil. So sagt Dreikurs, daß das unartige Kind ein entmutigtes Kind ist (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 74). Er sieht die Ursachen in spezifischen Eigenheiten unserer Kultur, die die Heranwachsenden belasten und die ihre Entsprechung in unserem Erziehungswesen haben. Er nennt: das übermäßige Beschützen, den Anreiz zur Konkurrenz und die geringen Möglichkeiten, die ein Gefühl der Bedeutung vermitteln (s.o.S. 46 f.). Winkel nennt u.a. spezifisch schulische Ursachen: »der Lehrer redet etwa 50 mal soviel, wie dies dem einzelnen Schüler möglich ist.« (Rainer Winkel, 1983, S. 65) Ca. 5% der Schüler bleibt jährlich sitzen, und zusätzlich ca. 10% haben Angst, nicht versetzt zu werden, womit ein Kreislauf von Frustration und Aggression in Gang gesetzt wird. Als dritten Aspekt führt er die geheimen Lehrplaninhalte an (s.o.S. 66 f.). Tausch und Tausch stellen fest, daß aus dem Monologisieren des Lehrers eine fehlende Sprachkompetenz des Schülers resultiert, was wiederum die Aggressionsbereitschaft und damit die Unterrichtsstörung anwachsen läßt (Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch, 1971, S. 212 ff.). Der niedersächsische Kultusminister zählt folgende schul-

1 Unterrichtsstörungen beruhen natürlich nicht immer auf Ohnmachtsgefühlen, sondern können auch Signale für z.B. langweiligen Unterricht sein.

interne Gründe für Schulvandalismus auf: »Probleme in der Schulorganisation, insbesondere in »Mammutschulen« ... Anonymität der Schule im Sinne erlebten »Massenbetriebs« (zitiert n. Edwin Kube, Leo Schuster, 1985, S. 53 f.). Hinzu kommen nach neuesten Studien als weitere Ursachen die geringe Wohnlichkeit der Gebäude und Räume (s.o.S. 54). Das Alter des Gebäudes, die Gepflegtheit der Schule und das Überwiegen von Beton als sichtbarem Material wirken sich offensichtlich zusätzlich negativ aus (Ruth Klockhaus, Brigitte Habermann-Morbey, 1984, S. 51).

Die Institution Schule reagiert in der Regel auf passiv-destruktives und aktiv-destruktives Verhalten, indem sie den Schüler ihre Macht spüren läßt. Sie beantwortet die Auflehnung des Schülers mit Verordnungen und Strafen. Dabei müßte sie eigentlich wissen, daß der bestrafte Schüler auf Vergeltung sinnt und daß die Strafe höchstens nur eine vorübergehende Unterwerfung bewirkt, aber keine Verhaltensänderung und der Schüler auch nichts daraus lernt (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 85). Im Unterricht kann der Schüler dem Lehrer hoffnungslos ausgeliefert sein, da der Lehrer durch seine Stellung immer am stärkeren Hebel sitzt. Wenn aber ein Lehrer zu wenig psychologisch geschult ist, das Verhalten eines Schülers zu verstehen und seine Widerstände zu überwinden, wird der Schüler häufig fallen gelassen. Damit schließt sich der Kreislauf: die Schule ist mitbeteiligt an der Erziehung zur Ohnmacht und reagiert in der Regel auf die Folgen genauso wie die Gesellschaft mit Sanktionen. Diese neuen Demütigungen verstärken wiederum das Ohnmachtsgefühl. Die Autoren der Vandalismusstudie für das Bundeskriminalamt schlagen den Pädagogen Maßnahmen vor, die in der Lage sind diesen Teufelskreis zu durchbrechen: Mitbestimmung, »transparente, sachbezogene Führung der Schule und eine der Experimentierfreude der Schüler entsprechende Unterrichtsgestaltung« (Edwin Kube, Leo Schuster, 1985, S. 71 f.), schülergerechte Gebäude- und Raumgestaltung, Möglichkeiten der Mitgestaltung u.a. des Gebäudes durch die Schüler. »Notwendig erscheint des weiteren, durch entsprechende Strukturveränderungen (z.B. im Schulsystem) Identifikationsprozesse und soziale Verantwortung zu fördern und jungen Menschen Möglichkeiten anzubieten, ihren Aktionsdrang in sozial angemessener Weise abzureagieren ... sowie überhaupt Betroffenen rechtzeitig und nicht nur formell Artikulationsmöglichkeiten und Partizipationschancen an Entscheidungsprozessen einzuräumen.« (s.o.S. 92)

Auch für Dreikurs hat die Beteiligung jedes einzelnen Schülers am gesamten pädagogischen Konzept der Schule eine zentrale Bedeutung.

Indem der Schüler so als gleichwertiger Partner in der Schule anerkannt wird, kann er über die Mitbestimmung und Mitverantwortung ein Gefühl von Bedeutung erlangen. Dreikurs kann sich sogar vorstellen, daß Schüler helfen, Probleme der Gemeinde zu lösen. Insofern bedeutet Handlungsfähigkeit eine Hilfe gegen Ohnmachtsgefühle. Als weitere Möglichkeit, ein Gefühl von Bedeutung zu erlangen, nennt Dreikurs Klassengespräche, da jeder hierbei die gleichen Rechte hat, seine Meinung zu sagen, und jeder angehört wird. Als pädagogische Maßnahme im Unterricht nennt er den Abbau von Konkurrenz und die Förderung von Gruppenarbeit (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 87 ff.). Bemühungen des Lehrers in dieser Richtung finden jedoch ihre Grenzen in den Vorschriften der Kultusbürokratie. Grundvoraussetzung, aber auch die am schwierigsten zu erfüllende Forderung für den Abbau und die Verhinderung von Ohnmachtsgefühlen, stellt für Dreikurs die Ermutigung des Schülers durch den Lehrer dar. Ein Lehrer kann ein Kind nur ermutigen, wenn er an es glaubt, wie es ist und gleichzeitig in ihm das Gute sieht (s.o.S. 76). Dieser Haltung steht die in Schule und Gesellschaft nach wie vor zu findende Einstellung der »Schwarzen Pädagogik« entgegen. Ein weiteres Hindernis führt Dreikurs selber an. Der Begriff »an das Kind glauben« wird häufig so verstanden, als ob es darum ginge, an seine Fähigkeiten zu glauben. Es ist aber für ein Kind notwendig, daß es sich von seinem Lehrer immer angenommen fühlt, ganz gleich was es tut oder kann (s.o.S. 76). Auch in den Grundschulrichtlinien von NRW fehlt die Erwähnung, daß ein Kind bedingungslos vom Lehrer zu akzeptieren ist. Stattdessen wird das Augenmerk auf die Fähigkeiten und Leistungen des Schülers gelenkt (KM NRW, 1985b, S. 13). Dreikurs nennt weitere Hindernisse für Ermutigung, die in der Person des Lehrers selbst liegen. So kann ein Lehrer, der entmutigt ist, nicht Schüler ermutigen. Außerdem sind wir alle darin geübt, an Selbstachtung zu gewinnen, indem wir den anderen herabsetzen. Da die Fähigkeit der Ermutigung beim Lehrer nicht vorauszusetzen ist, fordert Dreikurs Trainingsseminare für Lehrer (Rudolf Dreikurs, 1968, S. 77 f.).

Solange die Schule die oben genannten Lösungen nicht anbietet, läßt sie den Schüler mit seinen Problemen allein und wird schuldig, indem sie Resignation, die höchste Stufe der Destruktivität nach Dreikurs, fördert.

»Nicht die Kinder müssen schulgeeignet, sondern die Schulen kindergemacht werden.« (Rainer Winkel, 1983, S. 131)



Mangelnde Förderung und Bedrohung des Identitätsgefühls

Im Gegensatz zu früheren Zeiten ist die Identität eines Menschen nicht mehr weitgehend vorgegeben, z.B. durch den Stand, sondern er hat heute die Freiheit und die Aufgabe seine Identität selbst zu finden. Diese lebenslange Aufgabe wird ihm in unserer Gesellschaft vielfach erschwert.

Bei der Beschreibung des Marktcharakters ist die Entfremdung dieser Charakterorientierung deutlich geworden, und »weil der entfremdete Mensch seine eigenen Funktionen des Fühlens und Denkens auf ein Objekt außerhalb seiner selbst übertragen hat, kennt er kein Gespür für sich selbst, keine Identität.« (Erich Fromm, 1962a, S. 74) Die wichtigste und allgemeinste Folge dieses Mangels an Identitätserleben ist nach Fromm, daß eine Integration der Gesamtpersönlichkeit nicht erreicht werden kann. Im Gegensatz dazu gehört für ihn zur seelischen Gesundheit »ein Identitätserleben, das sich auf die Erfahrung seiner selbst als dem Subjekt und dem Urheber der eigenen Kräfte gründet.« (Erich Fromm, 1955a, S. 52) Die Erfahrung produktiver Tätigkeit stellt einen Aspekt der Identitätsfindung dar. Zusätzlich benötigt sie zu ihrer Entstehung die Interaktion. Dabei ist die Identität nie ein fester Besitz, sondern sie unterliegt dauernden Veränderungen.

Mit dieser Definition wird deutlich, wie sehr Schule mit dazu beiträgt, Identitätserleben zu be- und verhindern. Sie unterbindet damit echtes Lernen, das die Erläuterung von Lebenssinnfragen und Identitätsentwicklung zum Ziel hat (Friedemann Maurer, 1982, S. 70). »Die Erfahrung seiner selbst« wird verhindert durch Leistungsdruck, Notenzwang und durch die Ausübung manipulativer Intelligenz. Passive Konsumentenhaltung, entfremdete Arbeit und fehlende Erfolgserlebnisse z.B. in Form von Werkvollendung unterbinden die Erfahrung, »Urheber der eigenen Kräfte« zu sein. Ganz besonders wird Identitätserleben erschwert durch die in der Schule vorherrschenden Zwänge zur Anpassung und das häufige Erleben von Ohnmachtsgefühlen und Angst, zumal das Ich, solange es noch nicht erstarkt ist, ein bestimmtes Maß an Angstfreiheit zu seiner Entwicklung benötigt (Erich Fromm, 1936a, S. 162). So wie der Marktcharakter sich selbst als Ware sieht, wird auch der Schüler durch die schulische Struktur in diese Rolle gedrängt. Schulische Gratifikationen und die damit in Aussicht stehenden Rangplätze in der Gesellschaft erzeugen Ängste, soziale Anerkennungen nicht zu erreichen. Dadurch sieht sich der Schüler gezwungen, Teile seines Selbst zu verleugnen, indem er die bei dem jeweiligen Lehrer als positiv geltenden Eigenschaften besonders herausstreicht und die negativ bewerteten

Eigenschaften unterdrückt. Das geht bis zu heuchlerischem Stil beim Aufsatz, weil der Schüler die Erfahrung macht, daß u.U. die eigene stilistische Gestaltung zu schlechten Noten führt. Außerdem sieht sich der Schüler veranlaßt, »mit Gewinnertricks, Täuschungsmanövern, Verstellungstaktiken und Entwertungsstrategien« (Friedrich Thiemann, 1979, S. 71) zu arbeiten, da die Schule durch künstliche Beschränkung der Gratifikationen (Gaußsche Normalverteilungskurve) Auslese betreibt, und der Schüler somit bestrebt ist, besser als seine Mitschüler zu erscheinen. Einerseits ist der Schüler auf die Anerkennung seiner Mitschüler zur Identitätsbildung angewiesen, andererseits zwingt ihn die Schule aufgrund der Konkurrenzsituation, in jedem Mitschüler einen Gegner zu sehen. So wird die zur Identitätsbildung notwendige Interaktion der Schüler untereinander behindert. Zusätzlich kann die Art des Unterrichts und damit der Lehrer Interaktion z.B. durch Mitbestimmung und Mitwirkung fördern oder aber behindern. »Die Exkommunikation eines Teil des eigenen Selbst bildet Grundlage und Bedingung der durch die Schule modellierten Zwischenmenschlichkeit.« (s.o. S. 70), so daß der Schüler kaum spüren kann, wer er ist und wie die anderen zu ihm stehen.

Rogers betont, daß es für den Selbstfindungsprozeß besonders wichtig ist, daß sowohl Vertrauen zu anderen Menschen gefaßt werden kann als auch von diesen angenommen zu werden (Carl R. Rogers, 1984, S. 37). Meine bisherige Analyse der Schule hat gezeigt, daß sie gerade das nicht leistet. Dies erscheint besonders deshalb von Bedeutung, weil der Mensch einen großen Teil seines Lebens in der Institution Schule verbringt, und zwar zu einem Zeitpunkt in dem er ganz besonders formbar ist.

Die folgende Äußerung eines Lehrers gibt sicherlich die Empfindung vieler wieder: »Unser ganzes Erziehungssystem ist auf Mißtrauen gegründet. Der Lehrer mißtraut seinen Schülern, der Rektor mißtraut den Lehrern, der Schulrat verdächtigt die Rektoren und das Schulamt hält nicht viel vom Seminarleiter. Aber jeder stellt Kraft seines Amtes Regeln und Vorschriften auf und schafft damit eine Gefängnisatmosphäre (Haim Ginott, 1980, S. 19).

Mißtrauen und negative Schumatmosphäre sind nicht die alleinigen Faktoren, die Identitätsbildung behindern. Ottomeyer nennt außerdem den »Identitätsbruch, der mit dem Unpersönlichwerden und dem Abstraktwerden des eigenen sozialen Handelns im Gefolge der Schulanforderungen eintritt.« (Klaus Ottomeyer, 1977, S. 222) Ein Teil der Bildungsforscher kommt zusätzlich zu dem Schluß, daß Iden-



titätsbildung und Orientierung durch die Abstraktheit und Praxisferne der Schule und den instrumentellen Charakter der Lehrer-Schüler-Beziehung erschwert werden (vgl.: SINUS-Institut, 1983, S. 76).

Die Identitätsbildung wird außerdem behindert, wenn die Schule nicht auf die besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Schüler eingeht bzw. sie sogar als störend empfindet. Auch »die Abspaltung der sinnlichen Erfahrungsgrundlage und der bekannten sozialen Beziehungs- und Sprachformen kann verunsichernd und desorientierend wirken.« (Ludwig Duncker, Bernd Götz, 1984, S. 24) Dies gilt besonders für Kinder der unteren sozialen Schichten. Der elaborierte Kode, der als Anpassungshilfe gedacht ist, verstärkt für sie die Entfremdung und bedroht damit ständig ihr Selbstwertgefühl (Hartmut von Hentig, 1971, S. 29). Diese Ausgrenzung der eigenen Erfahrungen und Gefühle beginnt schon mit dem Schuleintritt. Das Kind wird gezwungen, in die Rolle des Lernalters zu schlüpfen und sich selbst zu verleugnen (Horst Rumpf, 1976, S. 9 ff.), indem es z.B. Inhalte übernimmt, ohne sie zu verstehen.¹ Das zieht Ohnmachtsängste und Größenphantasien nach sich, die zu Apathie und diffuser Aggressivität führen können. »Das Erfahrungen und Anforderungen integrierende Ich verschwindet, wenn es in den Lerninhalten nicht vorkommt (Horst Rumpf, 1976, S. 26).

Zur Identitätsfindung gehört die Möglichkeit der Identifikationen, die normalerweise durch eine heterogene Gruppe geboten wird. Die Schule schränkt die Möglichkeiten zur Identifikation innerhalb einer Gruppe ein durch ihre Selektion (z.B. dreigliedriges Schulsystem), die Differenzierung (z.B. Leistungskurs) und die Jahrgangseinteilung. Wertvolle Anregungen, die durch klassen- und generationsübergreifende Kontakte entstehen, werden verhindert.

»Das ... Kind, das sich in konkreter und wirklich notwendiger Tätigkeit nicht bewähren kann, allenfalls in Gestalt abstrakter Zeugnisnoten für Leistungen, die schon längst keinen Bezug mehr zum realen Leben aufweisen, dieses Kind wird keine Identifikationsmöglichkeiten für sein späteres Leben ... finden.« (Reinhart Lempp, 1982, S. 84) Es wird dem Schüler nicht nur eine Identifikation mit den Lerninhalten verweigert, sondern es wird ihm in Form der Zeugnisnote eine Scheinidentität an-

¹ »Wie Papageien plappern sie Erklärungen nach, die nach ihrer eigenen Welt-erfahrung Lügen sind, die sie aber glauben müssen, weil irgendein Erwachsener es gesagt hat. Die Folge ist, daß Kinder ihrer eigenen Erfahrung, sich selbst und dem, was ihr Verstand für sie tun kann, nicht mehr trauen.« (Bruno Bettelheim, 1981, S. 59 f.)

geboten. Der Schüler gelangt dadurch nicht zu dem Gefühl »ich bin ich« sondern empfindet »ich bin die Note, die ich habe«. So wird die Existenzweise des Habens unterstützt, die ein Teil des Marktcharakters ist. Die Identifikation mit den Noten verhindert beim Schüler psychische Gesundheit (Erich Fromm, 1976a, S. 325 f.). Die Identifikation mit der abstrakten Zeugnisnote ist außerdem die schulische Vorbereitung für die später häufig vorherrschende Identifikation mit dem Abstraktum Geld (Reinhart Lempp, 1982, S. 84). Es wird deutlich, daß die Schule nicht nur auf vielfältige Weise die Identitätsbildung verhindert, sondern gleichzeitig auf abstrakte Identifikationsmöglichkeiten, die in unserer Gesellschaft vorherrschen, vorbereitet. Ziehe weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß Jugendliche unter diesen Bedingungen eine erhebliche Arbeit leisten müssen, um überhaupt echte Identität zu gewinnen (Thomas Ziehe, 1983, S. 54).

Aufgrund der vielen Widerstände in und außerhalb der Schule werden die Identitätsbedürfnisse häufig nur mangelhaft befriedigt. Dies kann zu Lernstörungen führen. »So lassen sich Schulnöte, Lernapathie, Leistungsunlust, Aggressivität oder Ängstlichkeit von Jugendlichen nicht von deren Suche nach Lebenssinn, Zukunft, Selbstverwirklichung und sozialem oder persönlichem Glück lösen.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 70)

Für Wellendorf bedeutet Ich-Identität eine Balance zwischen Einzigartigkeit (zu sein, wie kein anderer) und Allgemeinem (zu sein, wie die anderen) (Franz Wellendorf, 1979, S. 33 ff.). Eine solche Balance ist aber nur möglich, wenn die Vergangenheit der Person nicht geleugnet wird (s.o.S. 48 f.) und Triebimpulse (z.B. Aggression, Sexualität) nicht verdrängt werden (s.o., S. 207 ff.). Unsere Schule bedroht eine solche Balance. Sie betont zu sehr das Allgemeine durch Anpassungsdruck und gibt der Einzigartigkeit zu wenig Raum. Die Beteiligten müssen in der Schule einen großen Teil ihrer persönlichen Vergangenheit und damit ihrer Individualität leugnen. Die Äußerung sexueller und aggressiver Impulse wird in der Schule überwiegend unterdrückt und ausgeklammert, anstatt sie aufzugreifen und zu bearbeiten. Dies erschwert zusätzlich die Identitätsbalance von Schülern und Lehrern. Dadurch besteht für die Beteiligten die Gefahr, auf eine frühere Entwicklungsstufe zu regredieren. Außerdem kehrt das Verdrängte entstellt und oft unerkannt wieder.¹ Diese Behinderung und Gefährdung der Identitätsbalance kann bei den Beteiligten zu Verzerrungen der

¹ So kann sich z.B. die Aggression gegen den Lehrer beim Schüler in Unordnung äußern, oder Lehrer wie Schüler projizieren ihre Aggression auf einen Sündenbock.



Selbst- und Fremdwahrnehmung, zu Hemmungen und Ängsten führen und die kreativen und sozialen Fähigkeiten beeinträchtigen.

Schule behindert und bedroht Identitätsentwicklung und -balance und unterläßt es, Hilfe zur Identitätsbildung in Form von Orientierung zu geben. Davon handelt der folgende Abschnitt.

Orientierungs- und Perspektivlosigkeit

Ich zeigte bereits, wie den Menschen in unserer Gesellschaft Orientierung erschwert wird und sie häufig an einer inneren Leere leiden. Dieses Leiden hält Frankl für so fundamental, daß er eine eigene Therapie entwickelt hat, die Logotherapie, die auf der Suche nach dem Sinn fußt. Der Lebenssinn macht den Menschen lebensfähig und gibt ihm sogar Kraft, in Grenzsituationen (z.B. Aufenthalt in einem Konzentrationslager) zu überleben (Viktor E. Frankl, 1977, S. 26 ff.).

Während früher die Menschen in einem relativ festen Orientierungsrahmen lebten (Beruf, Kirche, Staat), muß der heutige Mensch sich selbst eine Lebensperspektive suchen, was auf vielfältige Weise besonders für den Heranwachsenden erschwert wird. Waren nach dem 2. Weltkrieg die materiellen Orientierungen vorherrschend, so erscheinen der heutigen Generation vielfach steigende Wachstumsraten und Leistungsorientierung angesichts der Umweltzerstörung, der Not in der Dritten Welt, der Arbeitslosigkeit u.ä. als fragwürdig. Zur Entwicklung einer neuen Orientierung fehlen den Jugendlichen heute häufig die Vorbilder, da die Isolation des Menschen in unserer Gesellschaft ständig zunimmt (Reinhart Lempp, 1982, S. 81 ff.). Die Jugendlichen sind auf vielfältige Weise vom Leben ausgeschlossen. Dies ist zum einen bedingt durch die Tendenz zur Kleinfamilie. Die dadurch reduzierte Verwandtschaft ist häufig noch räumlich weit voneinander getrennt. Dies bedeutet für das Kind eine geringere Möglichkeit von stabilen Beziehungen, es ist emotional fast ausschließlich auf seine Eltern und auf instabile Verbindungen angewiesen, wie sie sich in Kindergarten, Schule und Nachbarschaft bilden können. Zum anderen sind die Heranwachsenden von der Arbeitswelt ausgeschlossen. Größtenteils haben sie nur noch Einblick in die Arbeiten der Hausfrau und des Lehrers. Dies ist besonders gravierend, denn »in dem Maße, wie familiale, soziale und religiöse Systeme sich auflösen und als Fundierung für identitätsrelevante Erfahrungen ausfallen, tritt die Berufssphäre als Bezugsrahmen für die Sinnfindung des Jugendlichen in den Vordergrund.«¹ Eine lang-

² Ich möchte betonen, daß der Beruf niemals mit Identität gleichgesetzt werden kann. In diesem Fall handelt es sich immer nur um eine Ersatzlösung von Identitätserleben

fristige Perspektive im Zusammenhang mit dem Beruf wird zusätzlich erschwert durch die aufgrund der wirtschaftlichen Situation eingeschränkten Wahlmöglichkeiten, die steigende Notwendigkeit zum Berufswechsel und die ständig drohende Arbeitslosigkeit. »Wenn die Zukunft leer ist, werden auch die Forderungen der Gegenwart belanglos und unverbindlich.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 66) So wundert es nicht, daß viele Jugendliche aufgrund der Desorientierung herumlungern, zu Drogen greifen, aggressiv werden und zu Gewalttätigkeit neigen und rücksichtslosen Egoismus als einzigen Lebenssinn vertreten.

Da in unserer Gesellschaft materialistische Orientierungen überwiegen und die Isolation des einzelnen immer mehr zunimmt, benötigen die Jugendlichen mehr Zeit und Unterstützung, um Perspektiven zu entwickeln, die über das rein Materialistische hinausgehen. Man könnte es somit als eine zentrale Aufgabe der Pädagogik formulieren, den Heranwachsenden bei der Suche nach Orientierung zu helfen.

Die Probleme, die durch Perspektivlosigkeit entstehen, erkannte Makarenko schon 1920 bei seiner Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen. »Einen Menschen erziehen heißt, in ihm die Perspektiven eines Lebensweges zu gestalten, an dem die Freuden des morgigen Tages liegen ... Sie besteht in der Organisierung neuer Perspektiven, in der Ausnutzung bereits vorhandener und im allmählichen Ersetzen dieser Perspektiven durch wertvollere.« (Anton S. Makarenko, 1980, S. 602) Zusätzlich benutzte er konkrete Vorbilder als Orientierungshilfe für die Jugendlichen. In den vorhergehenden Abschnitten wurde deutlich, daß Schule eben das nicht leistet. Abstrakte Lerninhalte ohne Bezug zur Lebenswirklichkeit und mangelnde Mitbestimmungsmöglichkeiten verhindern die Entwicklung von Perspektiven. Auch die formalisierten und abstrakten Lernprozesse in unserer Schule tragen zur Orientierungslosigkeit bei, weil sie innere Beteiligung und Engagement beim Schüler nicht aufkommen lassen. Zwar benötigt unsere Gesellschaft den flexiblen und anpassungsfähigen Menschen, der sich auf ständig wechselnde berufliche und soziale Bedingungen einstellen kann, aber auf diese Weise wird eine wichtige Grundlage persönlichen und gesellschaftlichen Lernens zerstört. Die Schule beschränkt sich auf Appelle; konkrete Vorbilder und Orientierungen werden den Schülern vorenthalten. Ideelle Werte, die als Orientierung gelten könnten, werden dem Konkurrenz- und Leistungsprinzip geopfert. »Die Aussicht auf einen Lebenssinn und persönliche bzw. soziale Iden-

(Friedemann Maurer, 1982, S. 66 / vgl. auch Erich Fromm, 1955a, S. 47). Aber die Berufssphäre bietet eine Möglichkeit für »identitätsrelevante Erfahrungen«.



tität stiftenden Beruf wird dem Schüler verwehrt, und die Institution Schule muß weitgehend ohne dieses Fenster zu Lebensformen und Berufswegen auskommen. Sie wird auf sich selber zurückgeworfen, auf ›allgemeine‹ Stoffe, auf eine formale Leistungsmotivation, auf ein formalisiertes Wettbewerbssystem.« (Friedemann Maurer, 1982, S. 67) Die Orientierungslosigkeit wird nicht nur durch die Struktur der Schule gefördert, sondern häufig auch durch die Hilflosigkeit der Lehrer, die manchmal selber an einem sinnlosen Leben leiden (s.o., S. 73).

In dieser Situation wundert es nicht, wenn der Schüler in Reaktionen ausweicht, die wir ›Reifungsstörung‹ nennen (Reinhart Lempp, 1982, S. 85). Dies zeigt sich zunächst in Schulschwierigkeiten, Lern- und Leistungsunlust. Sie finden ihren gesteigerten Ausdruck u.a. in Depressionen, die »stets ein Zeichen fehlender oder eingeschränkter Möglichkeit zur Zukunftsprojektion« (s.o., S. 80) sind, Selbstmord, Krankheit (z.B. Magersucht), Psychose, Borderline-Syndrom, Drogenabhängigkeit, Ideologieanfälligkeit, Gewalttätigkeit, Apathie, Überdruß.¹ Frankl weist auf Untersuchungen hin, die zeigen, daß Alkohol- und Drogenabhängige zu 90–100% an Sinnlosigkeitsgefühlen leiden, und daß Aggressionen bei Jugendlichen gebannt werden können, wenn sie eine sinnvolle Aufgabe haben (Viktor E. Frankl, 1977, S. 30). Dagegen führen auf der gesellschaftlichen Ebene Sinnlosigkeitsgefühle (›existentielles Vakuum‹) laut Frankl zu Konformismus und Totalitarismus (s.o., S. 30).

Die Analyse der institutionellen und organisatorischen Struktur der Schule in unserer Gesellschaft hat gezeigt, daß die Schule an der Formung des Marktcharakters beteiligt ist. »Die Erziehungsmethoden sind zwar nicht die Ursache für einen speziellen Gesellschafts-Charakter, aber sie begründen einen der Mechanismen, mit deren Hilfe der Charakter geformt wird.« (Erich Fromm, 1941a, S. 384) Probleme der Jugendlichen (sinkende Schulleistung, Vandalismus, Kriminalität, Selbstmord) werden nicht nur durch unsere Schule verursacht, sondern auch die Familie ist in zunehmendem Maße nicht mehr in der Lage, Kinder und Jugendliche so in ihrer Entwicklung zu fördern, wie sie es brauchen.² Die Schule versäumt durch ihre Organisationsstruktur und häufig auch durch ihre Erziehungsmethoden die Chance der

1 vgl.: Friedemann Maurer, 1982, S. 73 / Reinhart Lempp, 1982, S. 85 ff. / Dieter Baacke, 1983, S. 107 ff.

2 vgl.: Urie Bronfenbrenner, 1976

Seine Untersuchungen beziehen sich zwar auf die USA, aber der Schwund der Interaktion zwischen Eltern und Kindern, der Rückgang der Aufmerksamkeit für Kinder

Kompensation, indem sie die Schüler nur einseitig und eingeschränkt fördert, sie ihrer Entfaltungsmöglichkeiten beraubt. Für »die bestmögliche Förderung aller Begabungen ... kann man nicht gleiche Lehrpläne und gleiche Lehrziele für alle Kinder für angemessen halten.« (Lilly Kemmler, 1970, S. 179) Stattdessen müßte schon die Grundschule unterschiedliche Intelligenzhöhen, Begabungsrichtungen und Erfahrungen noch stärker berücksichtigen wie es z.B. die Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe vorschlagen (Gabriele Faust-Siehl u.a., 1996). Gleiche Anforderungen für alle Kinder im Klassenverband stärken Ungleichheit und verhindern Chancengleichheit.

Die bürokratische Struktur der Schule erschwert eine demokratische Praxis in der Schule. Durch die Erziehung zum Marktcharakter wird der Schüler an die Forderungen der Gesellschaft, insbesondere die der Wirtschaft, angepaßt, um sein reibungsloses Funktionieren in unserem Gesellschaftssystem zu garantieren. Das hat für den Menschen, für die sozialen Beziehungen und für die Demokratie verheerende Folgen.

Die Schule kann selber den unterschiedlichsten Einflüssen unterliegen. Die verschiedensten gesellschaftlichen Interessengruppen bemühen sich, direkten Einfluß auf die Schule und die Bildungspolitik zu nehmen, so daß »curriculare Entscheidungen immer das Ergebnis des Kampfes gesellschaftlicher Interessengruppen um die Einflußnahme auf Schule und Unterricht« sind (Erich Weniger, 1952, S. 62). Diese Einflußnahme gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Machtgruppen ist kurzfristig und problematisch, denn »Machtkampf und Herrschaftserhaltung machen in hohem Grade aufmerksam für die eigenen, zumal kurzfristigen Interessen, sie machen blind für die allgemeinen und damit für die eigenen langfristigen Interessen.« (Carl F. von Weizsäcker, 1984, S. 137) Dabei müssen wir die Erfahrung machen, daß die externen Zwänge um so wirkungsvoller sind, je stärker die Gruppe ist. Von Seiten der Unternehmer z.B. wird immer stärker der Versuch gemacht, auf den Bildungssektor Einfluß zu nehmen. Ihre Bemühungen zeigen immer dann die größte Wirkung, wenn ihre Gesellschafts- und Wirtschaftstheorien kritiklos von Staat und Bildungspolitik übernommen werden (Helmut Fend, 1979, S. 219 ff.).

Die Schule von heute ist aber nicht nur das Ergebnis gesellschaftlicher Interessengruppen, sondern viele Elemente sind auch traditionsbedingt, was z.B. zu Dysfunktionalitäten im Sinne der Wirtschaft führen

aufgrund beruflicher und gesellschaftlicher Zwänge der Eltern, steigenden Fernsehkonsums und fortschreitender Auflösung der Familie sind auch bei uns zu beobachten.



kann. Ein Beispiel ist die Teamarbeit. Gesellschaft und Wirtschaft verlangen heute weit eher den Menschen, der zur Teamarbeit und damit zu innerer Kontrolle fähig ist als den Menschen, der auf äußere Kontrolle und damit offene Autorität angewiesen ist (s.o., S. 94). Im Gegensatz dazu zeigt sich im Überwiegen des Frontalunterrichts die Hartnäckigkeit eines traditionellen Unterrichtsstils, der diese Aufgabe in keiner Weise erfüllen kann.

»Unsere Schulen haben es heute mit einer steigenden Zahl von »unangepaßten«, »motorisch unruhigen«, »labilen«, »verhaltensgestörten«, »disziplinlosen«, »neurotischen« (oder wie die Etikettierungen lauten mögen) ... kurz: unsere Schulen haben es heute auch mit psychisch kranken und deshalb unglücklichen Schülern zu tun« (Rainer Winkel, 1983, S. 104). Dies entspringt der ureigensten Dynamik des Lebens selbst. Es hat nämlich »die Tendenz zu wachsen, sich Ausdruck zu verschaffen, sich zu leben. Wird diese Tendenz vereitelt (wie es auch in der Schule häufig geschieht, A.d.V.), dann scheint die auf das Leben ausgerichtete Energie einen Zerfallsprozeß durchzumachen und sich in Energie zu verwandeln, die auf Zerstörung ausgerichtet ist ... *Destruktivität ist das Ergebnis ungelebten Lebens.*« (Erich Fromm, 1941a, S. 324) Tätigkeits- und Bewegungsdrang z.B. lassen sich nicht ungestraft unterdrücken. Die durch die Schule verursachte »Schwächung der Ich-Strukturen« und die »Beziehungslosigkeit schulischer Verkehrsformen« begünstigen außerdem »einen narzißtisch orientierten Sozialisationstypus.« (Ludwig A. Pongratz, 1987, S. 134)

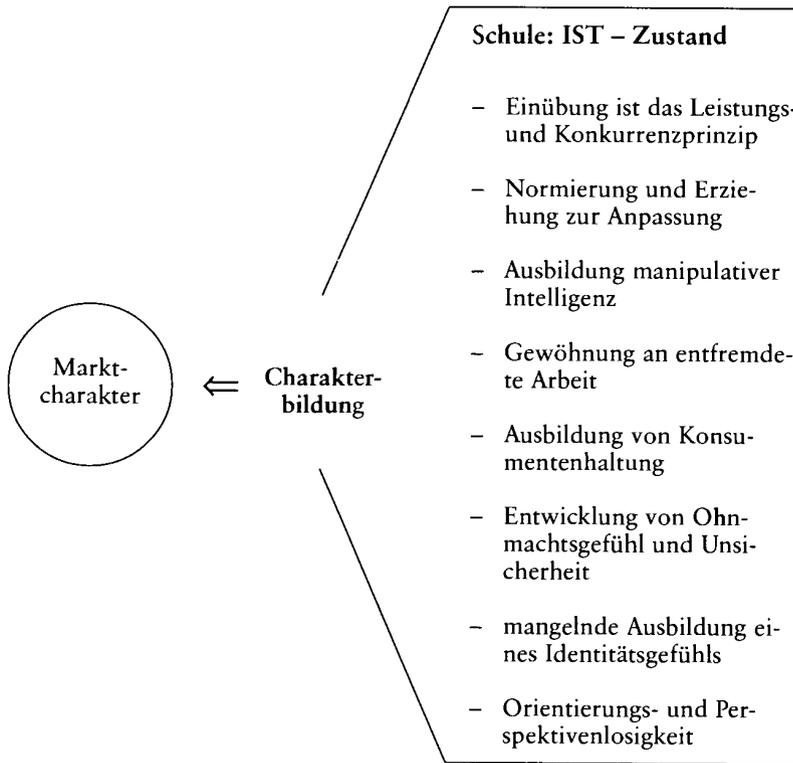
Die Schule kann eine Grundstimmung von Angst erzeugen, die bekanntlich nicht nur dumm macht, weil sie das Denken blockiert, sondern auch vielen Leiden und Reaktionen (z.B. Aggression, Schulverweigerung) vorausgeht. Mannigfache Ängste vor Versagen, Strafe, Liebesentzug und Angst aus Unsicherheit bestimmen das Leben des Schülers. Auf diese Weise wird der Schüler formbar. Abgesehen von den erwähnten Faktoren, die beim Schüler Ängste erzeugen, tragen zusätzlich die autoritären Strukturen der Schule, der hierarchisch-bürokratische Aufbau und autokratische Erziehungsmethoden zum Entstehen dieser Grundstimmung bei. So kann die Schule die Zukunft, die sie verspricht, verhindern. Damit besteht häufig eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. »Die Dysfunktion zwischen hohen gesellschaftlichen Erwartungen und oft erbärmlichen Hilfestellungen, zwischen privaten Wünschen und Versagungen, zwischen ministeriellen Utopien und schulischen Wirklichkeiten, zwischen Bildungsversprechungen und finanziellen Strangulierungen – diese Widersprüche sind so groß geworden, daß Schule in der Zerreißprobe

steht.« (Rainer Winkel, 1983, S. 104) Gamm wird noch schärfer, wenn er erklärt: »Das gesamte System ist untauglich und jedenfalls nicht in der Lage, die von ihm intendierte pädagogische Funktion zu erfüllen.« (Hans-Jochen Gamm, 1970, S. 65) Viel unterscheidet sich das heutige Schulsystem nicht von dem Bild, das Key um 1900 entwarf: »Die Resultate der jetzigen Schule – worin bestehen sie? Abgenützte Hirnkraft, schwache Nerven, gehemmte Originalität, erschlafte Initiative, abgestumpfter Blick für die umgebenden Wirklichkeiten, erstickte Idealität unter dem fieberhaften Eifer, es zu einem »Posten« zu bringen.« (Ellen Key, 1961, S. 62)

Die Analyse der Schule möchte ich beschließen mit einer kritischen Stellungnahme Fromms aus dem Jahre 1955 zum amerikanischen Erziehungssystem, die heute noch für unser bundesrepublikanisches Erziehungssystem zutreffend ist: »Es zielt vor allem darauf ab, dem einzelnen das Wissen zu vermitteln, das er braucht, um in einer industriellen Zivilisation zu funktionieren und um seinem Charakter die Form zu geben, die benötigt wird: daß er ehrgeizig und auf Wettbewerb eingestellt und trotzdem innerhalb gewisser Grenzen zur Zusammenarbeit bereit ist; daß er Respekt vor der Autorität hat und trotzdem »im erwünschten Maß unabhängig« ist ...; daß er nett und trotzdem ohne eine tiefe Bindung an irgend jemand oder irgend etwas ist. In unserer High School und im College widmet man sich auch weiterhin der Aufgabe, die Schüler mit den Kenntnissen zu versehen, die sie brauchen, um ihre praktischen Aufgaben im Leben zu erfüllen, und ihnen die Charakterzüge anzuerziehen, die auf dem Personalmarkt verlangt werden. Dagegen gelingt es nur äußerst selten, ihnen auch die Fähigkeiten zu kritischem Denken oder Charakterzüge beizubringen, die den Idealen entsprechen, zu denen sich unsere Kultur bekennt.« (Erich Fromm, 1955a, S. 240 f.) Wenn die Schule so die Spontaneität der Gefühle verhindert, das Denken unterbindet und den Willen schwächt und zur Konformität erzieht, muß der Schüler seine Individualität aufgeben. Dann ist sie daran beteiligt, das Lebendige zu verhindern und zu zerstören und Destruktivität in Form von Beherrschung und Manipulation zum Erziehungsprinzip zu erheben (Erich

Fromm, 1941a, S. 358 ff. / Burkhard Bierhoff, 1987, S. 102 f.).

IST-Zustand der heutigen Schule



Die einzelnen Lehrer können die negativen Auswirkungen der Schule abschwächen, indem sie sich als Menschen einbringen und Verständnis für die Individualität des Schülers aufbringen. Dazu ist es notwendig, daß der einzelne sich mit seiner eigenen Psyche auseinandersetzt und sich um Identitätsbalance und Identitätsentwicklung bemüht. Andernfalls kann der Lehrer die negativen Auswirkungen der Schule durch sein Verhalten verstärken. Durch seine mangelnde Identitätsbalance werden dann seine soziale Wahrnehmung und Empathie eingeschränkt, so daß er z.B. sein eigenes Verhalten falsch einschätzt, nicht so handelt, wie er möchte oder den Schüler falsch einschätzt (Franz Wellendorf, 1979, S. 204 ff. / Peter Fürstenau, 1972, S. 9 ff.).

Lehrer und ganze Kollegien können sich weiterhin Freiräume erarbeiten, in denen sie sich gemeinsam mit den Schülern auf den Weg der Seins-orientierung begeben und persönliches Wachstum erfahren können. Das in diesem Buch ausführlich dargestellte Modell der Projektwoche bietet eine Möglichkeit, den ersten Schritt zu tun, Schule humaner werden zu lassen.

Um das Erziehungssystem zu verändern, brauchen wir die ständige Kritik, Zielvorstellungen von konkreten Utopien und Methoden, die uns helfen, uns diesen anzunähern. Dieses Buch soll eine Hilfe dazu sein.

Eine tausend Meilen weite Reise beginnt mit dem ersten Schritt

Laotse

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
 Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.





Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W.[u.a.]: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Darmstadt 1979
- Adorno, Theodor: Tabus über den Lehrerberuf, in: Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt/Main 1969
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1983
- Allerbeck, Klaus, Wendy J. Hoag: Jugend ohne Zukunft?, München 1985
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek bei Hamburg 1979
- Auernheimer, Georg: Wo bleibt die Alternative der Alternativpädagogien?, in: päd. extra 12 / 1979, S. 40 ff.
- Auernheimer, Georg: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokrat. Bildungsbegriff, in: Demokratische Erziehung 2/1979, S. 190 ff.
- Auernheimer, Georg, Karl-Heinz Heinemann (Hrsg.): Alternativen für die Schulen, Köln 1980
- Baacke, Dieter: Jugend zwischen Anarchismus und Apathie? in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Hamburg 1983
- Backhaus, Marion [u.a.]: Erfahrungsbericht 10 A, Lindlar 1982
- Bakker, Tom: Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft(Ref. vor dem Päd. Arbeitskreis in Hübingen am 2.11.84), in: Hirschberg, Monatsschrift des Bundes Neudeutschland, Jahrgang 38, 5/1985, S. 235 ff.
- Bastian, Hannelore, Johannes Bastian: Schüler und Lehrer lernen Projektunterricht, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 3 / 1980, S. 103 ff.
- Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt/Main 1985
- Beck, Gertrud: Gruppe/Lernen in Gruppen, in: Kochan, B., E. Neuhaus-Siemon (Hrsg.), Taschenlexikon Grundschule, Königstein/Ts 1979, S. 187 ff.
- Beck, Johannes: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft?, in: Beck J. [u.a.], Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1971
- Beck, Johannes [u.a.]: Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1971
- Beck, Johannes, Heiner Boehncke (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 7, Reinbek bei Hamburg 1982
- Beckmann, Hans-Karl: Darstellung und Analyse des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, in: Klafki, W.[u.a.], Erziehungswissenschaft, Funk-Kolleg, 3 Bde, Frankfurt/Main 1971, Bd. 1, S. 133 ff.
- Behr, Klaus [u.a.]: Folgekurs für Deutschlehrer: Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation: Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts, Weinheim 1975
- Benner, Dieter: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde, D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 1 Stuttgart 1983, S. 283 ff.
- Berndt, Elin-Birgit [u.a.]: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell, Reinbek bei Hamburg 1972
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/ Main 1967
- Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, 3 Bde, Frankfurt/Main 1970

- Bertling, Baldur (Hrsg.): Miteinander, Essen 1985
 Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen, München 1981
 Biegert, Claus: Indianerschulen. Als Indianer überleben – von Indianern lernen. Survival Schools, Reinbek bei Hamburg 1979
 Bierhoff, Burkhard: Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm, Dortmund 1985
 Bierhoff, Burkhard: Erziehung und Identität zwischen Haben und Sein, in: Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik: Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim 1987, S. 95 ff.
 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1995
 Blanke, Ingrid, Hansjosef Buchkremer (Hrsg.): Umwelt und Schule, Frankfurt/Main 1986
 Bloom, Benjamin: Alle Schüler schaffen es, in: »betrifft: erziehung«, 11 / 1970, S. 20 ff.
 Bohnsack, Fritz (Hrsg.): Kooperative Schule, Weinheim 1978
 Bolte, Karl Martin, Dieter Kappe, Friedhelm Neidhardt: Soziale Ungleichheit, Op-laden 1974
 Bönsch, Manfred: Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden, München 1974
 Bossing, Nelson L.: Die Projekt-Methode (1942), in: Kaiser, A, F.-J. Kaiser (Hrsg.), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn 1977, S. 113 ff.
 Bracht, Ulla: Fach- Fächerkanon, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 419 ff.
 Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogische Streitsätze oder: Erziehung als Ideologie, in: vorgänge Nr. 14, 2/1975, S. 21 ff.
 Braunmühl, Ekkehard von: »Wollt ihr den totalen Erziehungskrieg?«, in: vorgänge Nr. 23, 5/1976, S. 103 ff.
 Braunmühl, Ekkehard von: Zeit für Kinder, Frankfurt/Main 1978
 Bronfenbrenner, Urie: Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart 1976
 Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg 1986
 Bühler, Charlotte, Melanie Allen: Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart 1974
 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung: Nicht nur laufen lassen! Kinder und Fernsehen, Köln 1990
 Büttner, Heike: Die Öffentlichkeit macht mit beim Lernen in der Öffentlichkeit in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), ProWo-Buch, Frankfurt/Main 1984, S. 203 ff.
 Capra, Fritjof: Wendezeit: Bausteine für ein neues Weltbild, Bern 1986
 Capra, Fritjof: Das Tao der Physik: Die Konvergenz von westlicher Wissenschaft und östlicher Philosophie, Bern 1987
 Carroll, John B.: Lernerfolge für alle, Westermanns Pädagogische Beiträge, 1972, Heft 24, S. 7 ff.
 Christian, Wolfgang., F. Heinisch, W. Markert: Arbeitslehre u. polytechnische Bildung, in: Beck, J.[u.a.], Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1971
 Claßen, Johannes: Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt, in: Claßen, J. (Hrsg.), E. Fromm und die Pädagogik: Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim 1987, S. 13 ff.

- Claßen, Johannes (Hrsg.): Erich Fromm und die Pädagogik: Gesellschafts-Charakter und Erziehung, Weinheim 1987
 Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1981
 Collings, Ellsworth: Ein Versuch mit einem Projekt-Lehrplan, in: Dewey, J., W.H. Kilpatrick, Der Projektplan: Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, S. 180 ff.
 Council on Environmental Quality, Department of State, Gerald O. Barney (Hrsg.): Global 2000; Der Bericht an den Präsidenten, Frankfurt/Main 1980
 Curriculum-Handbuch, 3 Bde., Karl Frey (Hrsg.), München 1975
 Dennison, George: Lernen und Freiheit: Aus der Praxis der First Street School, Frankfurt/Main 1971
 Dewey, John, William H. Kilpatrick: Der Projekt-Plan: Grundlegung und Praxis, Weimar 1935
 Dewey, John: Die Quellen einer Wissenschaft von der Erziehung, in: Dewey, J., W.H. Kilpatrick, Der Projekt-Plan, Weimar 1935, S. 102 ff.
 Dewey, John: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr, in: Dewey, J., W. H. Kilpatrick, Der Projekt-Plan, Weimar 1935, S. 85 ff.
 Dietrich, Ingrid (Hrsg.): Politische Ziele der Freinet-Pädagogik, Aus dem Französischen: Collectiv I.C.E.M. – Pédagogie Freinet: »Perspectives d'éducation populaire«, Weinheim 1982
 Dietrich, Theo (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung »vom Kinde aus«, Frankfurt/Main 1967
 Döring, Klaus Wolf, Heinrich Kupffer: Die eindimensionale Schule, Weinheim 1972
 Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 1968
 Duncker, Ludwig, Bernd Götz: Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform, Langenau 1984
 Duncker, Ludwig, Bernd Götz: Was heißt: »an Schülerinteressen anknüpfen«?: Zur Problematik des Einstiegs in Projekte, in: Grundschule 11 / 1986, S. 46 ff.
 Eigler, Gunther, V. Krumm: Die Problematik der Hausaufgaben, in: »betrifft: erziehung« 10/1972, S. 19 ff.
 Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde, Frankfurt/Main 1976
 Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., Dieter Lenzen (Hrsg.), Stuttgart 1983–1986
 Eppler, Erhard: Wege aus der Gefahr, Reinbek bei Hamburg 1981
 Exupéry, Antoine de Saint: Der kleine Prinz, Düsseldorf 1956
 Fauser, Peter, Klaus J. Fintelmann, Andreas Flitner: Lernen mit Kopf und Hand: Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Weinheim 1983
 Faust-Siehl, Gabriele, Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz, Ute Warm: Die Zukunft beginnt in der Grundschule- Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe, Reinbek bei Hamburg 1996
 Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1979
 Fingerle, Karlheinz: Schule, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., Dieter Lenzen (Hrsg.), Bd. 1, Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, S. 526 ff.



- Fischer, Dietlinde: Vier Tage in der Hauptschule E., in: Fischer, D. (Hrsg.), Fallstudien in der Pädagogik, Konstanz 1981
- Fischer, Dietlinde (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik, Konstanz 1981
- Fittkau, Bernd, Hans-M. Müller-Wolf; Friedemann Schulz von Thun: Kommunizieren lernen (und umlernen), Braunschweig 1980
- Flitner, Andreas, (Hrsg.): Der Numerus Clausus und seine Folgen, Stuttgart 1976
- Flitner, Andreas: Lernen mit Kopf, Herz und Hand, in: Lernen – Ereignis und Routine, Friedrich Jahresheft 4, Velber 1986, S. 8 ff.
- Flitner, Wilhelm, Gerhard Kudritzki: Die Deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf 1961
- Flitner, Wilhelm: Die Lehre von Schicksal und Aufgabe des Menschen, in: Kanz, H. (Hrsg.), Wilhelm Flitner. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn 1967
- Frankl, Viktor E.: Das Leiden am sinnlosen Leben: Psychotherapie für heute, Freiburg 1977
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit: Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg 1977
- Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler: Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek bei Hamburg 1981
- Frey, Karl: Die Projektmethode, Weinheim 1984
- Fritz, Juergen: Projektorientiertes Arbeiten, soziales Lernen, ästhetische Erziehung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 3 / 1980, S. 96 f
- Fromm, Erich: Erich Fromm Gesamtausgabe, 10 Bde., R. Funk (Hrsg.), Stuttgart 1980–81 (GA)
- 1932b: Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie, GA Bd. 1, S. 59 ff.
 - 1936a: Studien über Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil, GA Bd. 1, S. 141 ff.
 - 1941a: Die Furcht vor Freiheit, GA Bd. 1, S. 217 ff.
 - 1947a: Psychoanalyse und Ethik, Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie, GA Bd. 2, S. 1 ff.
 - 1949c: Über psychoanalytische Charakterkunde und ihre Anwendung zum Verständnis der Kultur, GA Bd. 1, S. 207 ff.
 - 1950a: Psychoanalyse und Religion, GA Bd. 6, S. 227 ff.
 - 1955a: Wege aus einer kranken Gesellschaft, GA Bd. 4, S. 1 ff.
 - 1955c: Der gegenwärtige Zustand des Menschen, GA Bd. 5, S. 267 ff.
 - 1956a: Die Kunst des Liebens, GA Bd. 9, S. 319 ff.
 - 1958d: Die moralische Verantwortung des modernen Menschen, GA Bd. 9, S. 319 ff.
 - 1962a: Jenseits der Illusionen. Die Bedeutung von Marx und Freud, GA Bd. 9, S. 39 ff.
 - 1964a: Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, GA Bd. 2, S. 159 ff.
 - 1965c: Die Anwendung der humanistischen Psychoanalyse auf die marxistische Theorie, GA Bd. 5, S. 399 ff.
 - 1966b: Die Grundpositionen der Psychoanalyse, GA Bd. 8, S. 35 ff.
 - 1967b: Propheten und Priester, GA Bd. 5, S. 295 ff.
 - 1968a: Die Revolution der Hoffnung. Für eine Humanisierung der Technik, GA Bd. 4, S. 255 ff.
 - 1968g: Einleitung zu E. Fromm und R. Xirau »The Nature of Man«, GA Bd. 9, S. 375 ff.

- 1970b: und Michael Maccoby: Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes, GA Bd. 3, S. 231 ff.
 - 1973a: Anatomie der menschlichen Destruktivität, GA Bd. 7,
 - 1976a: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, GA Bd. 2, S. 269 ff.
- Fromm, Erich: Über die Liebe zum Leben, Rundfunksendungen, Schultz, H. J. (Hrsg.), München 1987
- Fuhr, Reinhard: Didaktisches Handeln in außerschulischen Feldern, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 148 ff.
- Fuhrich, Hermann, Georg Gick: Der Gruppenunterricht: Theorie-Praxis, Ansbach 1954
- Funk, Rainer: Warum eine internationale Erich-Fromm-Gesellschaft? Einleitungsreferat bei der Gründungsversammlung am 12.10.1985 auf Schloß Haigerloch
- Fürstenauf, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Päd. Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe B: Diskussionsbeiträge, Bd. 10, Zur Theorie der Schule. Weinheim 1972, S. 9 ff.
- Gamm, Hans-Jochen: Kritische Schule: Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970
- Gamm, Hans-Jochen: Allgemeine Pädagogik: Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg, 1979
- Gardner, Howard: Abschied vom IQ – Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart 1994
- Geißler, Harald: Unterricht, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 575 ff.
- GINOTT, Haim: Takt und Taktik im Klassenzimmer: Szenen aus dem Schulalltag, Freiburg 1980
- Girgensohn, Jürgen: Was soll die Schule leisten?, in: Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildg. u. Weiterbildg., Soester Grundschul-Symposium, 23./24. März 1981, Heft 20, Neuss 1982, S. 11 ff.
- Glaser, Robert, Lauren B. Resnick, Wilbert McKeachie: Unterrichtspsychologie, Düsseldorf 1975
- Grinder, Michael: NLP für Lehrer, Freiburg 1991
- Grobhäuser, Bärbel, Hartmut Wagner: Eltern stellen ihre Lebenserfahrung zur Verfügung, in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), Das ProWo-Buch, Frankfurt/Main 1984, S. 155 ff.
- Grün, Max von der: Vorstadtkrokodile. Eine Geschichte vom Aufpassen, Reinbek bei Hamburg 1978
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland / Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), Düsseldorf 1962
- Grünfeld, Werner, Hans-Jürgen Apel: Schule als gesellschaftlicher Spannungsraum, Kastellaun 1978
- Guardini, Romano: Die Sinne und die religiöse Erkenntnis, Würzburg 1958
- Gudjons, Herbert: Praxis der Interaktionserziehung, Bad Heilbrunn 1978
- Gurlitt, Ludwig: Die rote Gefahr, in: Dietrich, Th. (Hrsg.), Die pädagogische Bewegung »vom Kinde aus«, Frankfurt/Main 1967, S. 48 ff.
- Hafer, H: Die heimliche Droge, Heidelberg 1986
- Hannaford, Carla: Bewegung – das Tor zum Lernen, Freiburg, 1996



- Hänsel, Dagmar: Projektwochen, in: Bertling, B. (Hrsg.), *Miteinander*, Essen 1985, S. 86 ff.
- Hänsel, Dagmar (Hrsg.): *Das Projektbuch Grundschule*, Weinheim 1986
- Hänsel, Dagmar, Peter Wienskowski: Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Regelschule, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 115 ff.
- Hauser, Richard u. Hephzibah: *Die kommende Gesellschaft*, München 1971
- Havemann, Robert: *Morgen. Die Industriegesellschaft am Scheideweg*, Frankfurt/Main 1982
- Heck, Rudolf: *Schule und Schüler im Zeichen des NC*, in: Flitner, A., (Hrsg.), *Der Numerus Clausus und seine Folgen*, Stuttgart 1976, S. 14 ff.
- Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Fähigkeiten, in: Roth, H., (Hrsg.), *Begabung und Lernen*: Stuttgart 1970, S. 193 ff.
- Heckhausen, Heinz: *Leistung und Chancengleichheit*, Göttingen 1974
- Hehlmann, Wilhelm: *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 1967
- Heller, Albert: *Jugend zwischen Ausstieg, Resignation und sozialem Engagement*, in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), *Das ProWo-Buch*, Frankfurt/Main 1984, S. 27 ff.
- Heller, Albert, Rüdiger Semmerling (Hrsg.), *Das ProWo-Buch: Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen*, Frankfurt/Main 1984
- Hentig, Hartmut von: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?*, München 1971
- Hentig, Hartmut von: *Systemzwang und Selbstbestimmung*, Stuttgart 1974
- Hentig, Hartmut von: »Humanisierung«. Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? *Andere Wege zur Veränderung der Schule*, Stuttgart 1987
- Heursen, Gerd: *Didaktik, allgemeine*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 407 ff.
- Hölderlin, Friedrich: *Hyperion oder Eremit in Griechenland*, in: Hölderlin, F., *Sämtliche Werke*, P. Stapf (Hrsg.), Berlin 1963, S. 423 ff.
- Hollstein, Walter: *Die Gegengesellschaft: Alternative Lebensformen*, Reinbek bei Hamburg 1981
- Hollstein, Walter, Boris Penth: *Alternativ-Projekte: Beispiele gegen die Resignation*, Reinbek bei Hamburg 1980
- Holz kamp-Osterkamp, Ute: »Narzißmus« als neuer Sozialisationstyp?, in: *Demokratische Erziehung* 2/1979, S. 166 ff.
- Horkheimer, Max: *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*, Frankfurt/Main 1974, (Alfred Schmidt, Hrsg.)
- Hornstein, Walter [u.a.]: *Jugend ohne Orientierung?: Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft*, München 1982
- Hurrelmann, Klaus: *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Reinbek bei Hamburg 1978
- Huxley, Aldous: *Schöne neue Welt*, Hamburg 1953
- Illich, Ivan: *Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*, Reinbek bei Hamburg 1984a
- Illich, Ivan: *Schulen helfen nicht: Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*, Reinbek bei Hamburg 1984b
- Ingenkamp, Karlheinz: *Untersuchungen zur Übergangslase*, Weinheim 1968
- Ingenkamp, Karlheinz: *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*, Weinheim 1969
- Ingenkamp, Karlheinz: *Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests*, in: Roth, H. (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1970; S. 407 ff.

- Ingenkamp, Karlheinz. (Hrsg.), E. Parey: *Handbuch der Unterrichtsforschung*, 3 Bde., Weinheim 1970
- Ingenkamp, Karlheinz: *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim 1971
- Jäger, Otto: »Es müßte das ganze Jahr Projektwoche sein ... «Tüm yil tasarım haftası olsa ... », in: *arkadas* (Publikation des Türkischen Lehrervereins Köln) Heft 4, März 1983a, S. 33 ff.
- Jäger, Otto: *Grundschulrichtlinien: Projekte als pädagogische Chance*, in: *Neue Deutsche Schule*, Heft 11, Juni 1983b, S. 12 ff.
- Jäger, Otto, Manfred Nentwich: *Projektwochen im Oberbergischen Kreis: Ein Erfahrungsbericht*, in: Hagstedt, H. (Hrsg.), *Projektwochen an Grundschulen: Beiträge zur Fachtagung am 16./17. Nov. 1984 in Kassel*, Kassel 1985, S. 37 ff.
- Jäger, Otto: *Umwelterziehung im Rahmen von Projektwochen*, in: Blanke, Ingrid, Hansjosef Buchkremer (Hrsg.), *Umwelt und Schule, Beiträge zu Fragen der Umwelterziehung unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik*, Frankfurt/Main 1986, S. 101 ff.
- Jendrowiak, Hans-Werner, Karl Josef Kreuzer: *Anthropologische Grundlagen des Unterrichts*, Düsseldorf 1982
- Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt/Main 1984
- Jostes, Monika, Reinhold Weber: *Projektlernen*, Köln 1987
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): *Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg*, Hamburg 1983
- Jungk, Robert: *Der Atom-Staat: Vom Fortschritt in die Unmenschlichkeit*, München 1977
- Kaiser, Annemarie, Franz-Josef Kaiser: *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*, Bad Heilbrunn 1977
- Kaiser, Franz-Josef: *Projektstudium und Handlungsforschung*, in: Kaiser, A., F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*, Bad Heilbrunn 1977, S. 7 ff.
- Kaiser, Franz-Josef: *Projekt*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 4, Stuttgart 1983, S. 547 ff.
- Kandzora, Gabriele: *Jugend 96 und Gesamtschule*, in: *Pädagogik und Schulalltag*, Heft 2 / 96
- Kramp, Wolfgang: *Theorie der Schule*, in: Speck, J., G. Wehle, *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, 2 Bde., München 1970, Bd. 2, S. 536 ff.
- Keller, Ursula, Gerda Neumann: *Kritische Erziehung*, 2 Bde., Opladen 1972
- Kemmler, Lilly: *Erfolg und Versagen in der Grundschule*, Göttingen 1970
- Kemmler, Lilly: *Schülerfolg und Schulversagen*, Göttingen 1976
- Kempowski, Walter: *Immer so durchgemogelt*, München 1974
- Kernberg, Otto F.: *Objektbeziehung und Praxis der Psychoanalyse*, Stuttgart 1981
- Key, Ellen: *Die Schule der Zukunft*, in: Flitner, W., G. Kudritzki (Hrsg.), *Die Deutsche Reformpädagogik*, Düsseldorf 1961, S. 54 ff.
- Kilpatrick, William Heard: *Die Projekt-Methode: Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß*, in: Dewey, J., W. H. Kilpatrick, *Der Projekt-Plan*, Weimar 1935, S. 161 ff.
- Kirschner, Gerhild: *Die Kinder stark machen: Aggressionsabbau durch Persönlichkeitsaufbau*, Lichtenau 1997
- Klafki, Wolfgang: *Unterrichtsspiele im Dienst der Wiederholung*, in: *Unsere Schule* 9/1952



- Klafki, Wolfgang: Analyse der Schule als organisierter Institution, in: Klafki, W. [u.a.], Erziehungswissenschaft, Funk-Kolleg, 3Bde., Frankfurt/Main 1971, Bd. 1, S. 153 ff.
- Klafki, Wolfgang: Leistung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 492 f
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim 1985
- Klemm, Klaus, Hans-Günter Rolff, Klaus-Jürgen Tillmann: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek bei Hamburg 1986
- Knörzer, Wolfgang (Hrsg.): Sind Schüler in kombinierten Grundschulklassen benachteiligt?, Baltmannsweiler 1985
- Klockhaus, Ruth, Brigitte Habermann-Morbey: Sachzerstörung an Schule und schulische Umwelt, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie u. Päd. Psychologie, 1984, Band XVI, Heft 1, S. 47 ff.
- Klipstein, Michael von, Burkhard Strümpel: Der Überdruß am Überfluß, München 1984
- Kochan, Barbara, Elisabeth Neuhaus-Siemon: Taschenlexikon Grundschule, Königstein/Ts. 1979
- Kohl, Herbert R.: Antiautoritärer Unterricht in der Schule von heute: Erfahrungsbericht und praktische Anleitung, Reinbek bei Hamburg, 1971
- Kramp, Wolfgang: Theorie der Schule, in: Speck, J., G. Wehle (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1970, Bd. 2, S. 529 ff.
- Kreft, Jürgen: Entschultes Lernen durch Projekte?: Zur Kritik der Projektmethode, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 12 / 1974, S. 680 ff.
- Kube, Edwin, Leo Schuster: Vandalismus: Erkenntnisstand und Bekämpfungsansätze, (Berichte des Kriminalistischen Instituts) Wiesbaden 1985
- Kuhlmann, Peter: Es macht mir Mut zum Lernen, wenn ich meine Lernergebnisse gebrauchen kann, in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), Das ProWo-Buch, Frankfurt/Main 1984
- Der Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Düsseldorf 1968
- Der Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Grundlagen: Handbuch Schulmitwirkung, Rechts- und Verwaltungsvorschriften, Köln 1980
- Der Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, Sachunterricht, Köln 1985a
- Der Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW: Sprache, Köln 1985b
- Kumetat, Heinz: Schulreform und Schulwirklichkeit, in: Die Deutsche Schule 1/68, S. 12–24
- Kumetat, Heinz: Eine Schule auf dem Wege, in: pädagogik heute 2/3 1968, S. 106–116
- Kumetat, Heinz: Hauptschule Ferdinandstraße. Fallstudie über eine humane Schule, Heinsberg 1985
- Kumetat, Heinz: Peter-Petersen-Schule am Rosenmaar. Ihre Geschichte von 1952 bis 1967, Impulse für eine Kinder- und Jugendschule in unserer Zeit, Heinsberg 1987
- Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung: Projektwoche: Eine Hilfe für die Schul- und Unterrichtsorganisation, Heft 24, Neuss 1983

- Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung: Soester Grundschul-Symposium: 23. und 24. März 1981, Heft 20, Neuss 1982
- Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Ziele für die Zukunft-Entscheidungen für Morgen (14. Hochschulwoche für politische Bildung 1981), Köln 1982
- Langeveld, Martinus J.: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1968
- Lempp, Reinhard: Der Auslesedruck der Schule in kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht, in: Flitner, A., (Hrsg.), Der Numerus Clausus und seine Folgen, Stuttgart 1976, S. 46 ff.
- Lempp, Reinhard: Reifungsstörung als Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft, in: Hornstein, W. [u.a.], Jugend ohne Orientierung, München 1982, S. 76 ff.
- Leonard, George B.: Erziehung durch Faszination: Anschlag auf die ordentliche Schule, Reinbek bei Hamburg 1973
- Lichtenstein-Rother, Ilse: Leistung, in: Kochan, B., E. Neuhaus-Siemon (Hrsg.), Taschenlexikon Grundschule, Königstein/Ts 1979, S. 256 ff.
- Lichtenstein-Rother, Ilse: Leistungsbeurteilung in der Spannung zum pädagogischen Auftrag der Schule – erörtert am Beispiel ausgewählter Lernbereiche der Grundschule, in: Mauermann, L. (Hrsg.), Lehrer als Erzieher, Donauwörth 1987
- Lichtwark, Alfred: Die Einheit der künstlerischen Erziehung, in: Flitner W., G. Kudritzki, Die Deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf 1961, S. 110 ff.
- Liedloff, Jean: Auf der Suche nach dem verlorenen Glück: Gegen die Zerstörung unserer Glücksfähigkeit in der frühen Kindheit, München 1984
- Litt, Theodor: Der Kampf wider den Intellektualismus der höheren Schule, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik. 40 (1917), S. 419 ff.
- Lloyd, Linda: Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule, Freiburg 1993
- Makarenko, Anton Semjenowitsch: Der Weg ins Leben: Ein pädagogisches Poem, Berlin 1980
- Makarenko, Anton Semjenowitsch: Methodik des Erziehungsprozesses, in: Ausgewählte pädagogische Schriften, H.E. Wittig (Hrsg.), Paderborn 1961, S. 92 ff.
- Maletzke, Gerhard: Kulturverfall durch Fernsehen?, Berlin 1988
- Mander, Jerry: Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand, Reinbek bei Hamburg 1979
- Mangione, Peter L.: Merkmale der Interaktion zwischen gleichaltrigen und nichtgleichaltrigen Kindern, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band 14, Heft 2, 1982, S. 110 ff.
- Marcuse, Herbert: Der eindimensionale Mensch: Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied 1974
- Mauermann, Lutz (Hrsg.): Lehrer als Erzieher, Donauwörth 1987
- Maurer, Friedemann: Lernstörungen als Sinnkrise, in: Hornstein, W. [u.a.], Jugend ohne Orientierung?: Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft, München 1982, S. 57 ff.
- Meier, Richard: Anfangsunterricht, in: Kochan, B., E. Neuhaus-Siemon (Hrsg.), Taschenlexikon Grundschule, Königstein/Ts. 1979, S. 6 ff.
- Menze, Clemens: Bildung, in: Speck, J., G. Wehle, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1970, Bd. 1, S. 134 ff.
- Meyer, Hilbert L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972
- Meyer, Philippe: Das Kind und die Staatsräson oder Die Verstaatlichung der Familie, Reinbek bei Hamburg 1981
- Michaelis, Heinz-Joachim: Projektorientierter Unterricht – Möglichkeit zur Öffnung der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 4/1978, S. 156 ff.



- Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst, Frankfurt/Main 1981a
- Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt/Main 1981b
- Miller, Alice: Du sollst nicht merken: Variationen über das Paradies-Thema, Frankfurt/Main 1981c
- Mitscherlich, Alexander u. Margarete: Die Unfähigkeit zu trauern: Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967
- Müller, Hermann: Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: Beck, J. [u.a.], Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1971
- Müller, Walter: Soziale Mobilität. Strukturen und Prozesse der Statuszuweisung, Dissertation, Konstanz 1973 in: Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1979, S. 123
- Neill, Alexander S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg 1970
- Neill, Alexander S., [u.a.]: Die Befreiung des Kindes, Frankfurt/Main 1975
- Negt, Oskar: Die Alternativpädagogik ist ohne Alternative, in: Beck, J., H. Boehnke (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrer 7, Reinbek bei Hamburg 1982, S. 114 ff.
- Nentwich, Manfred (Hrsg.): Projektwochen: Erfahrungen mit Projektwochen an Hauptschulen und Grundschulen seit 1980 im Oberbergischen Kreis, Gummersbach 1984
- Nentwich, Manfred, Otto Jäger: Projekte im Dienste der Friedenserziehung und Völkerverständigung, Essen 1986
- Nipkow, Karl Ernst: Neue Religiosität, Jugend und Sinnfrage, in: Hornstein, W. [u.a.], Jugend ohne Orientierung?, München 1982, S. 30 ff.
- Nyssen, Friedhelm: Schule im Kapitalismus, Köln 1970
- Oehlschläger, Heinz-Jörg: Lernen in Alternativschulen, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde, D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 131 ff.
- Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtprüfungsordnung – LPO) vom 18. Nov. 1985, in: Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes NRW, Stichtag 1. 6. 1987, S. 1015 ff.
- Ortmann, Hedwig: Plädoyer für eine »Feministische Lebenswissenschaft« – Entwurf eines Programms, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft, Weinheim 1985, S. 380 ff.
- Otto, Gunter: Das Projekt – Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form, in: Kaiser, A., F.-J. Kaiser (Hrsg.), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn 1977, S. 151 ff.
- Ottomeyer, Klaus: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen: Soziales Verhalten im Kapitalismus, Reinbek bei Hamburg 1977
- Paukens, Hans: Video international: Probleme und Lösungen im Ausland, in: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. / Adolf-Grimme-Inst. (Hrsg.), Brutaales auf Kassetten: Informationen für die Weiterbildung über Video und Gewalt, Marl 1984, S. 10 ff.
- Pestalozzi, Hans A.: Nach uns die Zukunft: Von der positiven Subversion, München 1981
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode, in: Pestalozzi, J.H., Sämtliche Werke, 14 Bde., Schriften aus der Zeit von 1801–1803, Berlin 1952
- Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig 1963

- Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan, Weinheim 1980
- Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz, Zürich 1947
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1978
- Pongratz, Ludwig A.: Vergesellschaftung im Schulbetrieb – zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters, in: Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik, Weinheim 1987, S. 127 ff.
- Popenoe, Joshua: Schüler in Summerhill, Reinbek bei Hamburg 1971
- Postman, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie, Frankfurt/Main 1985
- Pütz, Werner: Leitartikel im »anzeigenecho«, Anzeigenblatt für Gummersbach und Umgebung v. 15. 5. 1985
- Raith, Werner (Hrsg.): Handbuch zum Unterricht: Modelle emanzipatorischer Praxis Hauptschule, Starnberg 1973
- Redaktion »betrifft: erziehung« (Hrsg.): Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?, Weinheim 1978
- Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk, Braunschweig 1964
- Reif, Adelbert (Hrsg.): Erich Fromm. Materialien zu seinem Werk, Wien 1978
- Reimer, Everett: Schaff die Schule ab!: Befreiung aus der Lernmaschine, Reinbek bei Hamburg 1972
- Reinert, Gerd-Bodo, Jürgen Zinnecker (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb, Reinbek bei Hamburg 1978
- Richter, Horst-Eberhard: Patient Familie, Reinbek bei Hamburg 1972
- Richter, Horst-Eberhard: Flüchtlinge oder Standhalten, Reinbek bei Hamburg 1976
- Richter, Horst-Eberhard: Alle redeten vom Frieden, Reinbek bei Hamburg 1981
- Richter, Horst-Eberhard: Der Gotteskomplex, Reinbek bei Hamburg 1986
- Richter, Horst-Eberhard: Leben statt Machen. Einwände gegen das Verzagen, Hamburg 1987
- Rist, Georg, Peter Schneider: Die Hiberniaschule: Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen, Reinbek bei Hamburg 1977
- Ritter, Paul u. Jean: Freie Kindererziehung in der Familie, Reinbek bei Hamburg 1978
- Rogers, Carl R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München 1974
- Rogers, Carl R.: Freiheit und Engagement: Personenzentriertes Lehren und Lernen, München 1984
- Rogers, Carl R.: Die Kraft des Guten: Ein Appell zur Selbstverwirklichung, Frankfurt/Main 1986
- Rohde-Dachser, Christa: Das Borderline-Syndrom, Bern 1983
- Röhrs, Hermann: Projekt, Projektunterricht, in: Wörterbuch der Pädagogik, 3 Bde., Freiburg 1977, Bd. 3, S. 13 ff.
- Rosenthal, Robert, Lenore Jacobson: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim, 1974
- Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1961
- Roth, Heinrich: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? in: Roth, H., Revolution der Schule?: Die Lernprozesse ändern, Hannover 1969
- Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1970



- Roth, Heinrich: Soziale Erziehung in Familie, Schule und Altersgruppe, in: Roth, H., Pädagogische Anthropologie, 2 Bde., Hannover 1971, Bd. 2, S. 521 ff.
- Rudloff, Holger: Literaturunterricht in der Diskussion, Köln 1979
- Rumpf, Horst: Die administrative Verstörung der Schule, Essen 1966
- Rumpf, Horst: Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrats (2) ... aus einer erfundenen Schule, Braunschweig 1968
- Rumpf, Horst: Scheinklarheiten, Braunschweig 1971
- Rumpf, Horst: Schullernen im Druck der Gesellschaft: Das abstrakte Leistungsprinzip als Unterrichtsregulativ, in: vorgänge Nr. 14, 2/1975, S. 68–74
- Rumpf, Horst: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen, München 1976
- Ruprecht, Horst: Integrierter Projektunterricht, in: Schulpraxis 1–3/1981, S. 19–23
- Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Main 1977
- Rutter, Michael: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder, Weinheim 1980
- Rutter, Michael: Wenn Kinder wie vernünftige Menschen behandelt werden, verhalten sie sich auch so, in: psychologie heute 9/1984, S. 32 ff.
- Sauer, Karl: Lernziel: Interesse, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 8/1975, S. 418 ff.
- Schaff, Adam: Entfremdung als soziales Phänomen, Wien 1977
- Schiefele, Hans: Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München 1974
- Schlotthaus, Werner: Projektorientierter Deutschunterricht. Ein Vorschlag für die Orientierungsstufe, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 25/1973, S. 75 ff.
- Schmidbauer, Wolfgang: Die hilflosen Helfer, Reinbek bei Hamburg 1977
- Schmidbauer, Wolfgang: Weniger ist manchmal mehr. Zur Psychologie des Konsumverzichts, Reinbek bei Hamburg 1984
- Schmitt, Rudolf: Kreativität, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 481 ff.
- Schröter, Gottfried: Zensurengebung: Allgemeine und fachspezifische Probleme, Kastellaun 1977
- Schulenberg, Wolfgang: Schule als Institution der Gesellschaft, in: Speck, J., G. Wehle, Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1970, Bd. 2, S. 391 ff.
- Schulze, Theodor: Ökologie, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 262 ff.
- Schumacher, E. F.: Die Rückkehr zum menschlichen Maß, Reinbek bei Hamburg 1977
- Schweim, Lothar: Gesamtschule unter Erfolgszwang: Überlegungen zu Zielen und Wirklichkeit der Schulform, in: vorgänge Nr. 14, 2/1975, S. 53 ff.
- Semmerling, Rüdiger: In der Schule mal erleben, wie ich mein Leben lernen kann: Projektwochen, in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), Das ProWo-Buch: Frankfurt/Main 1984
- Sinus-Institut im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit: Die verunsicherte Generation: Jugend und Wertewandel, Opladen 1983
- Speck, Josef, Gerhard Wehle: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1970

- Speichert, Horst: Schulangst: Das Eltern-Schüler-Trauma. Ursachen und Auswege, Reinbek bei Hamburg 1977
- Speichert, Horst: Umgang mit der Schule: Taktik der kleinen Schritte zur Humanisierung des Unterrichts, Reinbek bei Hamburg 1978
- Stachelin, Balthasar: Haben und Sein: Ein medizin-psychologischer Vorschlag als Ergänzung zum Materialismus der heutigen Wissenschaft, Zürich 1981
- Stangenberg, Harald: Mit Spaß in der Schule lernen, in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), Das ProWo-Buch; Frankfurt/Main 1984, S. 144 ff.
- Steinkamp, Gunther: Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß, in: Ingenkamp, K., Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1971, S. 256 ff.
- Stroh, Holger: Friedlich in die Katastrophe: Eine Dokumentation über Atomkraftwerke, Frankfurt/Main 1981
- Struck, Peter: Projektunterricht, Stuttgart 1980
- Stubenrauch, Herbert: Die Schule im Dienst politischer Zielsetzungen, in: vorgänge Nr. 14, 2/1975, S. 80 ff.
- Stubenrauch, Herbert: Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems, in: Redaktion »betrifft: erziehung« (Hrsg.), Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?, Weinheim 1978, S. 9 ff.
- Suin de Boutemard, Bernhard: Projektarbeit – Methodik des Erfahrungslernens, in: Kaiser, A., F.-J. Kaiser, Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn 1977, S. 171 ff.
- Suin de Boutemard, Bernhard: Projektunterricht – wie macht man das?, in: Redaktion »betrifft: erziehung« (Hrsg.), Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?, Weinheim 1978; S. 25 ff.
- Tausch, Reinhard, Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie: Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1965
- Tausch, Reinhard, Anne-Marie Tausch, Erziehungspsychologie: Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1971
- Tausch, Reinhard und Anne-Marie: Leben hinter Fassaden, in: psychologie heute 5/1977, S. 20 ff.
- Teegen, Frauke: Ganzheitliche Gesundheit: Der sanfte Umgang mit uns selbst, Reinbek bei Hamburg 1984,
- Tenorth, Heinz-Elmar: Leitvorstellungen didaktischen Handelns, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 11 Bde., D. Lenzen (Hrsg.), Bd. 3, Stuttgart 1986, S. 80 ff.
- Tent, Lothar: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung, in: Ingenkamp, K. (Hrsg.), E. Parey, Handbuch der Unterrichtsforschung, 3 Bde., Weinheim 1970, Bd. 1, S. 853 ff.
- Thiemann, Friedrich: Kritische Unterrichtsbeurteilung, München 1979
- Traube, Klaus: Wachstum oder Askese?: Kritik der Industrialisierung von Bedürfnissen, Reinbek bei Hamburg 1982
- Ussel van, Jos: Sexualunterdrückung: Geschichte der Sexualfeindschaft, Reinbek bei Hamburg 1970
- Väth-Szuszdiara, Roswitha: Schule: Reproduktion der Leistungsideologie, in: päd. extra 10/1976, S. 17 ff.
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen, München 1978



- Vester, Frederic: Neuland des Denkens: Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter, München 1984
- Vilmar, Fritz: In Zukunft: wachsendes Chaos – oder eine Revolution des Gemeinns. Eine Zielkorrektur am Ende der Wachstumsgesellschaft, in: Landeszentrale für pol. Bildung des Landes NRW (Hrsg.), Ziele für die Zukunft – Entscheidungen für Morgen, (XIX. Hochschulwoche für politische Bildung 1981) Köln 1982, S. 13 ff.
- Völker, Ulrich (Hrsg.): Humanistische Psychologie, Weinheim 1980
- Voss, Reinhard: Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1987
- Wagenschein, Martin: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, Weinheim 1966
- Wagner, Hartmut: Endlich kann ich mein Lernen selbst planen, in: Heller, A., R. Semmerling (Hrsg.), Das ProWo-Buch, Frankfurt/Main 1984, S. 97 ff.
- Wais, M.: Keine Kiste für die Kleinen: Fernsehen überfordert Kinder – ein Bericht aus dem pädagogischen Alltag, in: »Die Zeit« v. 15.11.1985, S. 81
- Wassermann, Rudolf: Die Zuschauerdemokratie, Düsseldorf 1986
- Watts, Alan: Der Lauf des Wassers: Eine Einführung in den Taoismus, Baden-Baden 1983
- WDR, Sendung: »Morgenmagazin« (WDR II) vom 17.5.1985, 7.41–7.48 Uhr, Gäste im Studio: zwei Mitglieder der Projektgruppe: Radiosendungen sollen für alle verständlich sein!, Gespräch mit Moderator Nehls
- WDR, Sendung: »Rotlicht« (WDR I) vom 15.6.1985, 13.30–15.00 Uhr, Gäste im Studio Köln: zwei Mitglieder der Projektgruppe: Radiosendungen sollen für alle verständlich sein!, Verantwortl. Redakteur: Corves, G.
- WDR, Sendung: »Hörer machen Programm« (WDR II) vom 7.9.1985, 18.05–18.20 Uhr, Gäste im Studio Wuppertal: fünf Mitglieder und Projekthelfer der Projektgruppe: Radiosendungen sollen für alle verständlich sein!, Redakteur im Studio: Rothaupt, U.
- Weber, Hartwig: Mut zur Phantasie, Reinbek bei Hamburg 1979
- Wehr, Helmut: Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag?, in: Claren, J.(Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik, Weinheim 1987, S. 138 ff.
- Weingardt, Erich: Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen, in: Roth, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1970, S. 433 ff.
- »Weiß-Buch« an den WDR, (Hrsg.) Projektgruppe Nr. 11: Radiosendungen sollen für alle verständlich sein! Wir haben dem WDR aufs Maul geschaut und wollen zeigen, wie man sich verständlicher ausdrücken kann, Projektwoche v. 6.-11. Mai 1985 an der GHS Gummersbach-West
- Weiss, Rudolf: Aufgaben der Zensuren und Zeugnisse, in: Ingenkamp, K., Die Fragwürdigkeit der Zensureregebung, Weinheim 1971, S. 52 ff.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von: Wege in der Gefahr. Eine Studie über Wirtschaft, Gesellschaft und Kriegsverhütung, München 1984
- Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1979
- Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil I.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1952
- Wenke, Karl Ernst, Horst Zilleßen (Hrsg.): Neuer Lebensstil, verzichten oder verändern?: Auf der Suche nach Alternativen für eine menschlichere Gesellschaft, Opladen 1978
- Wertheimer, Max: Produktives Denken, Frankfurt/Main 1967

- Westermanns Pädagogische Beiträge: Projekt-Unterricht: ein Weg aus der Routine, 3/1980
- Westermanns Pädagogische Beiträge: Sollen Projekte zensiert werden oder nicht? (Lehrer diskutieren über Pro und Contra der Zensurierung in der Projektmethode), 3 / 1980, S. 116 ff.
- Westermanns Pädagogische Beiträge: Projekte nach den Sommerferien, 7/1982
- Winkel, Rainer: Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten, Bochum 1983
- Wörterbuch Kritische Erziehung, Rauch, E., W. Anzinger (Hrsg.), Starnberg 1972
- Wünsche, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers: Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit, Köln 1973
- Zellentin, Gerda: Die Bedürfnisse des Menschen und die Möglichkeiten der Natur: Reflexionen über ökonomische und ökologische Perspektiven für die Zukunft, in: Landeszentrale für pol. Bildung des Landes NRW (Hrsg.), Ziele für die Zukunft – Entscheidungen für Morgen (XIX. Hochschulwoche für politische Bildung 1981), Köln 1982, S. 321 ff.
- Ziehe, Thomas: Trendanalyse zur Situation der jungen Generation aus psychologischer Sicht, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg, Hamburg 1983
- Ziehe, Thomas, Herbert Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Ideen zur Jugendsituation, Reinbek bei Hamburg 1984
- Zimmerli, Walter Ch.: Orientierung am Alternativen?: Vom Sinn der Sinnfrage, in: Hornstein, W. [u.a.], Jugend ohne Orientierung?, München 1982
- Zinnecker, Jürgen, (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975

