

- „entdeckendes Lernen“ (z. B. Wagenschein und Wehr) usw.<sup>27</sup>

Zwischen diesen Ansätzen gibt es eine Reihe von Überschneidungen, manche ergänzen sich. In der Praxis kommt es vielfach zu Kombinationen der einzelnen Aspekte.

Hintergrund dieser Entwicklung zu einer Vielfalt von „Didaktiken zum Anfassen“ (Heursen 1996a, S. 46) ist das Bedürfnis nach praxisnahen Orientierungshilfen für die Gestaltung anspruchsvollen Unterrichts. Diese Hilfen scheinen von den „offiziellen Didaktiken“ (z. B. von Blankertz, Klafki oder Heimann/Otto/Schulz) „wenn überhaupt nur gelegentlich“ auszugehen, wie es Heursen in seiner These von der „Notwendigkeit einer größeren didaktischen Vielfalt“ formuliert (vgl. Heursen ebd.)<sup>28</sup>. Die Vorwürfe lauten:

Sie sind zu abstrakt, orientieren sich zu wenig an den konkreten Problemen der Lehrkräfte sowie den Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen in der postmodernen Gesellschaft. Nach Heursen ist der traditionelle Anspruch von Didaktikern und Bildungsplanern auf „eine einheitliche Schule, einheitliche Unterrichtskonzepte und einheitlichen Unterricht... gescheitert“ bzw. nicht mehr aufrechtzuerhalten. Ursache seien die von Beck (ders. 1996a und b) beschriebenen gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen, auf die auch die Didaktik und Pädagogik reagieren müsse. Burow kommt daher zum Schluß: „Nicht mehr das eine, ‘richtige’ Konzept ist gefordert, sondern eine personen-, situations- und sachadäquate Übersetzung, die auf die konkreten Bedingungen vor Ort zugeschnitten ist und häufig aus geeigneten Versatzstücken und Elementen verschiedener Konzepte besteht“ (Burow 1992b, S. 98).

Gerade auch aus der Sicht von Erich Fromm können wir daher im Rahmen der lebenskundlichen Didaktik und Pädagogik der These von Heursen folgen, dass „an die Stelle der ja auch in gewisser Weise beruhigenden Vorgaben durch didaktische Modelle... das eher beunruhigende Wagnis konzeptioneller Offenheit und Selbständigkeit“ treten müsse (vgl. Heursen 1996a, S. 51) - freilich im Bewußtsein der Notwendigkeit, dabei nicht in Relativismus und Beliebigkeit abzugleiten; die Lebenskunde hat ihre weltanschaulichen wie didaktisch-pädagogischen Eckpfeiler und Leitgedanken (einige sollen ja in dieser Arbeit weiter entwickelt werden), die in jedem Fall ihre orientierende Funktion für den Unterricht erweisen sollen.

Doch darf bei aller Kritik an den „offiziellen Didaktiken“ (z. B. derjenigen Klafkis) nicht übersehen werden, dass auch sie von einem aufklärerischen und zumeist emanzipatorischen Gesamtinteresse geleitet sind. So warnt Klafki vor einer „Wende zum Konservatismus, zur Restauration“ im Bereich von Bildung und Erziehung und definiert seinen zentralen Begriff der „Bildung“ als die Kombination von Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 1985, S. 17 und 29). Was allerdings bei diesem Begriff von Allgemeinbildung offenbar zu wenig berücksichtigt wird, ist die Kategorie der Vernunft im Frommschen Sinne, d. h. die Überwindung der Spaltung von rationalem Denken und Fühlen (vgl. Fromm z. B. in 1968a IV, S. 290 ff.) verbunden mit der Entwicklung der Lehrkräfte zu lebendiger Authentizität, damit sie ihren eigenen „Mangel an Lebendigkeit“ eben nicht „hinter ihrer Rolle als bürokratische Verteiler von Kenntnissen“ verbergen müssen (ebd. S. 345).

<sup>27</sup> Eine Übersicht der meisten der genannten Ansätze findet sich in der siebenteiligen Aufsatzreihe „Ungewöhnliche Didaktiken“ von Gerd Heursen in der Zeitschrift *Pädagogik* des Jahres 1996 (= Heursen 1996 a - g).

<sup>28</sup> Eine Übersicht der traditionellen Ansätze findet sich in: Gudjons/Teske/Winkel (Hrsg.) 1991 (= 6.). Der Mitbegründer der Berliner Didaktik, Wolfgang Schulz (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1972) fällt jedoch insoweit heraus, als dieser mittlerweile auch die themenzentrierte Interaktion (TZI) in seine didaktischen Überlegungen integriert hat (vgl. Schulz 1980).



Auch Jäger (ders. 1998a) geht in seiner auf Fromm fußenden Arbeit zur Humanisierung von Schule und Gesellschaft auf diesen Mangel bei Klafki ein und betont zu Recht: „Ich halte aber die allseitige Entwicklung und Fähigkeit zur Vernunft im... erwähnten Sinne für wesentliche Voraussetzungen von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (ebd. S. 168). In diesem Zusammenhang ist nochmals an das für unser Thema zentrale Theorem im Frommschen Denken zu erinnern, wonach die Vernunft das menschliche Grundbedürfnis nach Bezogenheit und ein „Selbst-Gefühl“ geradezu erfordert - im Gegensatz zur bloß instrumentellen und auch manipulativ einsetzbaren Intelligenz, wie Fromm sie versteht (vgl. 1955a IV, S. 121). Jäger favorisiert daher eher das Bildungsverständnis von Klemm, Rolff und Tillmann (vgl. dies. 1986). Es komme dem Frommschen Ansatz deutlich näher, weil es zum einen das Selbst- und Mitbestimmungspostulat pädagogisch übersetze in die Forderung nach projektorientiertem Lernen und der Ermunterung zum Mut für konkrete Veränderungen, die kritische Reflexion mit „Sinnlichkeit“ und „unmittelbarer Erfahrung mit Menschen, Dingen und Ideen“ kombiniere und schließlich die Kategorie der „Solidarität“ an intellektuelle, soziale und emotionale Fähigkeiten koppelte (vgl. Jäger 1998a, S. 170 ff.)<sup>29</sup>.

In weltanschaulich-didaktischer Hinsicht bedeutet der Anspruch auf Lebensnähe und Ganzheitlichkeit für die Humanistische Lebenskunde vor allem die bereits dargelegte Erkenntnis, dass weltanschauliche Orientierungen nicht nur Ergebnis rationaler Analyse und bewußter Entscheidungen sind. „Ethische Wertvorstellungen wachsen vor dem Hintergrund der jeweiligen subjektiven Lebenserfahrungen“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 33), die ihrerseits keineswegs immer bewußt registriert und verarbeitet werden. Daher sollen im Lebenskundeunterricht Bedingungen geschaffen werden, unter denen die Kinder und Jugendlichen in einer geschützten und vertrauensvollen Atmosphäre alle Fragen und Themen in Ruhe und ohne den sonst üblichen Lehrplan- und Zensuredruck bearbeiten und reflektieren können: „...Schwächen und Ängste, Hoffnungen und Träume, gesellschaftlich tabuisierte Themen, aber auch unliebsame Gefühle (wie z. B. Haß), die meist verdrängt werden“ (Schulz-Hageleit 1994a, S. 25).

Somit ähneln Lebenskundegruppen phasenweise auch jenen Selbsterfahrungsgruppen von Schülern, wie sie beispielsweise in den siebziger und achtziger Jahren an einer Kasseler Grundschule erfolgreich erprobt wurden (vgl. Imhof 1983 und 1984) und von der Erziehungswissenschaftlerin an der dortigen Gesamthochschule, Ariane Garlichs, sogar zur allgemeinen „Bildungsaufgabe der Schule“ erhoben wurden (vgl. Garlichs 1985, S. 365). Solche Formen der Selbsterfahrung können somit auch im Rahmen der Lebenskunde - als „Versuch der Subjekte begriffen werden, sich gemeinsam über den Sinn ihres Daseins (in Institutionen und Gesellschaft) zu verständigen“ (ebd. S. 374). Insoweit besteht zwischen den Kasseler Erfahrungen und dem Ansatz der Humanistischen Lebenskunde eine hohe Affinität. Darüber hinaus hat jedoch der Lebenskundeunterricht noch weitergehende Ansprüche wie etwa die Einbeziehung gesellschaftlicher Themen unter humanistisch-ethischer Perspektive. So sollen die Schülerinnen und Schüler im Lebenskundeunterricht die Möglichkeit erhalten, in kleineren und größeren Projekten auch die Erfahrungen von Gemeinschaft, Kreativität und Solidarität zu machen (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 33 f.).

Wichtige Voraussetzungen zur Realisierung dieser Ansprüche sind in Berlin durch die besonderen - und bereits ausführlich dargestellten - rechtlichen und pädagogische Rahmenbedingungen der Lebenskunde gegeben. Sie sollen nochmals in Erinnerung gerufen werden:

<sup>29</sup> Auch in den Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe des *Arbeitskreises Grundschule* wird die Bildungsvorstellung stärker in diesem Sinne konkretisiert. So wird die Zielsetzung formuliert, das Selbstbewußtsein und die Sinnlichkeit der Kinder zu stärken als Voraussetzung zur Reflexion, für bewußtes Handeln bzw. zur Solidarität (vgl. Faust-Siehl u. a. 1996, S. 22 ff.).



Freiwilligkeit der Teilnahme, relativ kleine Gruppen, nichtstaatliche Trägerschaft des Faches, die trotzdem feste Institutionalisierung dieses Angebotes in der öffentlichen Schule sowie der offene Charakter des Unterrichts. Alle Faktoren sind in ihrer Kombination nach nahezu einhelliger Einschätzung der beteiligten Schüler, Lehrer und Eltern für den Aufbau einer vertrauensvollen Lernatmosphäre ausgesprochen förderlich (davon zu trennen sind jedoch die bisweilen auftretenden Probleme bei der Stundenplanorganisation vor allem in den oberen Klassen sowie Schwierigkeiten bei der Beaufsichtigung von nicht teilnehmenden Kindern besonders in der Grundschule). Daran wird erneut die große Interdependenz zwischen den bildungspolitischen bzw. schulrechtlichen Rahmenbedingungen und dem weltanschaulichen sowie didaktisch-pädagogischen Grundanliegen des Faches deutlich. Wie gezeigt, wurden derartige Zusammenhänge in der Geschichte des Faches, insbesondere jedoch nach 1945, immer wieder diskutiert.

### 2. 2. 2. Zum Problem der Vereinseitigung bei den Ebenen Körper, Geist und Gefühlen

Das mit Erich Fromm hervorgehobene Ziel der Bearbeitung persönlich bedeutsamer und bisweilen auch verdrängter Anteile macht ganzheitlich orientierte Methoden geradezu zwingend erforderlich. Solche Ansätze und Formen sind z. B. die themenzentrierte Interaktion, die Gestaltpädagogik, das Psychodrama oder z. T. auch das traditionelle Projekt. Dabei gibt es zwischen diesen Formen vielfache Bezüge und Überschneidungen. Oftmals können Elemente aus ihnen miteinander kombiniert werden. Gemeinsames Kennzeichen dieser Methoden ist der Ansatz einer „subjektorientierten Didaktik“ (Heinzmann-Arnold u. a. 1995, S. 17) Diese will mit Hilfe spezifischer Methoden ein „persönlich bedeutsames“ Lernen ermöglichen bzw. Sachebene und persönliche Ebene integrieren, indem vor allem die Bereiche des Körperlichen (z. B. Körpersprache und -ausdruck) bzw. des Emotional-affektiven („ich fühle mich in dieser Rolle wie...“) in ihrer Tiefendimension erschlossen und in ihrer Bedeutung sowohl für die Dynamik in der Gruppe wie für den Zugang zur Sachebene transparent gemacht werden.

Da solche Methoden im Rahmen der Lebenskunde in das humanistische Gesamtkonzept eingebettet sind, ist die Gefahr einer Vereinseitigung (etwa der Gefühle auf Kosten des Geistigen) oder gar eines Mißbrauchs (z. B. für esoterische Zwecke) in diesem Unterricht zumindest vom theoretischen Anspruch her relativ gering<sup>30</sup>. Der lebenskundliche Anspruch auf unbedingte Einbeziehung der emotional-affektiven (bzw. auch unbewußten) Bereiche ist daher auch nicht als „Denunziationsrede von der ‘Verkopfung’“ mißzuverstehen, wie dies etwa Ziehe bei einem Teil gegenwärtiger pädagogischer Strömungen mit Recht ausmacht (vgl. Ziehe 1996, S. 38). Die kritisch-rationale Ebene ist elementarer Bestandteil der Lebenskunde. Und auch das Anknüpfen an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen soll in diesem Unterricht nicht zu dem von Ziehe kritisierten „Situations-Mix“ als „weitere Steigerung von Informalisierung und Wahrnehmungszerstreuung“ (ebd.) führen. Allerdings sind diese Warnungen Ziehes auch für die Lebenskunde ernst zu nehmen, ist die Praxis immer wieder an solchen Maßstäben zu messen.

In der praktischen Umsetzung kann es allerdings durchaus schwierig werden, die drei Dimensionen der Emotionalität, der Körperlichkeit und der Rationalität in der Balance zu halten. Auch Fromm warnte vor der Gefahr, jeweils eine der drei Seiten zu verabsolutieren.

<sup>30</sup> Bekanntermaßen können solche ganzheitlich orientierten („alternativen“) Unterrichtsformen und -methoden auch in völlig andere pädagogische Zusammenhänge eingebettet sein. So dürfte ihr Einsatz etwa im Rahmen der Waldorfpädagogik oder des christlichen Religionsunterrichtes weltanschaulich und didaktisch eine z. T. sehr verschiedenartige Funktion haben (vgl. z. B. die Vorschläge für meditative Übungen zur „Wahrnehmung in der Stille“ im Rahmen von religiöser Unterweisung im Kindergarten in: Gottfried-Massa 1985).



Da der Mensch eine Einheit von Körper, Gefühl und Geist darstelle, könne er für sein Wohlbefinden und seine ethische Reifung in seinem gesamten Lebensprozeß nur in diesem integrativen Sinne handeln. Ein „befriedigendes Orientierungssystem“ wie der Humanismus - mithin die Humanistische Lebenskunde - muß daher „nicht nur intellektuelle Elemente, sondern auch solche des Fühlens und der sinnlichen Wahrnehmung“ enthalten (1955a IV, S. 49 f.). Da nach Fromm fast jeder Mensch jedoch auch die Neigung zu regressiven (weil scheinbar bequemeren) Lebensäußerungen hat, ist die Gefahr im konkreten Lebensvollzug immer gegeben, die Vernunft (als Einheit von Denken und Fühlen) aufzugeben.

Vor dem Hintergrund derartiger Überlegungen (allerdings ohne direkten Bezug auf Erich Fromm) wurde bereits bei der Wiederaufnahme des Lebenskundeunterrichts in den achtziger Jahren versucht, neue Ansätze und Methoden insbesondere aus der außerschulischen Bildungsarbeit (wie etwa der Themenzentrierten Interaktion) in die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte einzubeziehen<sup>31</sup>. Denn gerade bei staatlichen Lehrkräften konnte nicht davon ausgegangen werden, dass diese über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Die traditionelle Vereinseitigung der kognitiven Seite im öffentlichen Schulsystem (mehr dazu weiter unten) birgt für die Lebenskunde wiederum die Gefahr, dass die Lehrerinnen und Lehrer als Reaktion darauf nun die affektiv-emotionale und körperliche Ebene überbetonen und Teile des Faches tatsächlich in jenen Bereich des „gruppenspezifischen Teetrinkens“ abgleiten können, wie es Gegner der Lebenskunde bereits als Kampfbegriff in die öffentliche Debatte einbrachten (vgl. Oswald in: *Berliner Zeitung*, 28/29.01.1995).

Auch Warnke geht bei seiner wissenschaftlichen Analyse der Lebenskunde auf dieses Problem ein und stellt bisweilen eine gewisse Vernachlässigung des kognitiven Aspektes ethischer Urteilsbildung in diesem Fach fest (vgl. Warnke 1995, S. 35). Diese Einschätzung hat deutliche Parallelen zu einer auch außerhalb von Schule und Unterricht vielfach vorgebrachten Kritik, sich etwa im Rahmen des „Psychobooms“ (vgl. Bopp 1985 und 1988) in narzißtischer Weise nur noch mit der eigenen Innenschau zu beschäftigen, die institutionellen sowie gesellschaftlichen Dimensionen z. B. von persönlichen Belastungen und Beschädigungen aus dem Blickfeld zu verlieren oder aus psychotherapeutischen Impulsen in „messianischer Aufladung“ gar umfassende Erlösungsversprechen abzuleiten (Bopp 1988, S. 588).

Fromm selbst hatte dringend vor solchen Verabsolutierungen gewarnt. Ein „Massenmarkt“, der „Empfindsamkeit, Freude, Einsicht, Selbsterkenntnis... im Schnellkurs nach Art eines spirituellen ‘Smörgasbrod’ (skandinavisches Büfett)“ verspreche, unterschätze die Bedeutung von echtem Kontakt und wirklicher Anstrengung bei der persönlichen Reifung, wie er in „Irrwege der Selbsterfahrung“ kritisch formulierte (1989a = SN1, S. 27). Im Grunde seien viele dieser Techniken nur „ein Mittel, um sich besser zu fühlen“ und sich damit „der Gesellschaft besser anzupassen, ohne dass sich eine grundlegende Veränderung im Charakter vollzieht“ (ebd. S. 28)<sup>32</sup>. Was Fromm hier hauptsächlich für den Bereich der therapeutischen Arbeit formulierte, gilt für die Pädagogik wie für die Lebenskunde in ähnlicher Weise.

<sup>31</sup> So wurden bereits die ersten Ausbildungsseminare für die neuen Lebenskundelehrkräfte vom damaligen Leiter des Faches, Gerald Betz, nach Leitlinien der Selbsterfahrung und Gruppendynamik von Gudjons (ders. 1990 = ders. 1977) durchgeführt (vgl. z. B. die Kursbeschreibung in: Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin/Hrsg.: Fortbildung Lebenskunde in der Berliner Schule. 1984, Seminar 17./18. 11. 1984). Das erste Fortbildungsseminar zur Themenzentrierten Interaktion (TZI) wurde 1986 angeboten (vgl. ebd., 1. Halbjahr 1986, S. 2, Kurs: Methodenseminar TZI).

<sup>32</sup> Man beachte, wie sich diese kritische Haltung gegenüber der konformistischen Funktion von Teilen der Psycho(therapie)szene in hohem Maße derjenigen Position Adornos aus den frühen fünfziger Jahren ähnelt, mit der dieser den „gesellschaftlichen Konformismus“ der „neofreudianischen Konzeption“, mithin also des Ansatzes von Fromm selbst, heftig kritisierte (vgl. Adorno 1995a S. 29).



Solche Gefahren wurden für das Fach relativ früh erkannt, so „dass die Protagonisten des Lebenskundeunterrichts in Berlin diesem - möglichen - Defizit der zu starken Betonung affektiver Anteile... selbst begegnet sind durch eine Weiterentwicklung der didaktisch-methodischen Grundlage“ (Warnke 1996, S. 42). Bereits seit Anfang der neunziger Jahre wurden z. B. verstärkt Formen und Methoden der philosophischen bzw. ethischen Reflexion und Argumentation in die Aus- und Weiterbildung integriert, wie das „Sokratische Gespräch“ oder die Methode des „Moralischen Dilemmas“. Diese Lern- und Arbeitsformen sind eher kognitiv-analytisch orientiert. Gleichwohl wird auch hierbei versucht, insbesondere den emotional-affektiven Bereich mit zu berücksichtigen (vgl. Osuch 1995a, S. 12 - 13). Das gilt vor allem für die Methode des Moralischen Dilemmas, die im folgenden kurz vorgestellt werden soll.

Im Rahmen eines vierstufigen Aufbaus - Erkennen/Untersuchen/Entscheiden/ Auswerten - wird bei der lebenskundlichen Anwendung dieser Methode (z. B. beim Dilemma „Aus Freundschaft lügen?“) darauf geachtet, dass in möglichst allen der vier Phasen auch die affektiv-emotionalen, und nach Möglichkeit auch körperlichen und motorischen, Faktoren einfließen können. Insbesondere in der zweiten Stufe des Untersuchens sollen „der Intuition und Kreativität der Schülerinnen und Schüler breiten Raum gegeben werden“ (ebd., S. 13). In szenischen Darstellungen und Rollenspielen beispielsweise können die unterschiedlichen Lösungswege durchgearbeitet werden. Dabei sollen die Schüler nicht zuletzt auch in die Rollen anderer Konfliktbeteiligter wechseln, um so die unterschiedlichen Perspektiven gedanklich und emotional zu erfassen als Voraussetzung für gegenseitige Akzeptanz und Toleranz. Ein großer Vorteil des Spielens ist wiederum der sinnliche und motorische Aspekt, wodurch gerade jene Schülerinnen und Schüler angesprochen werden können, denen es schwer fällt, ethische Reflexionen vornehmlich kognitiv (z. B. über literarische Vorgaben) vorzunehmen. Gleichwohl sollten aber auch solche Formen nicht vernachlässigt werden wie z. B. das Fortsetzen einer Geschichte oder das Schreiben eines fiktiven Briefes. Vielfach bewährt hat sich die binnendifferenzierte Kombination derartiger Methoden.

Ergänzt wurde dieses Bemühen um stärkere Berücksichtigung der kognitiv-analytischen Ebene noch durch die in den letzten Jahren einbezogene Form des „Philosophierens mit Kindern“<sup>33</sup>, die im Berliner Raum u. a. von dem Ordinarius der Freien Universität Berlin, Hans-Ludwig Freese, popularisiert wurde (vgl. Freese 1992). Beim „Sokratischen Gespräch“ wiederum kommt es oftmals zur Zusammenarbeit mit Fortbildnern aus den Reihen des Ethikunterrichts<sup>34</sup>, während man bei der Methode des „Moralischen Dilemmas“ auf z. T. langjährige Erfahrungen des der Lebenskunde vergleichbaren niederländischen Humanismusunterrichts zurückgreift<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Vgl. z. B. Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin (Hrsg.): *Lebenskunde/Fortbildung*, Winterhalbjahr 1994/95, Kurs Nr. 12. Ergänzend ist zu anmerken, dass Lebenskundelehrkräfte im Rahmen des mehrjährigen Modellversuchs „Schulische Umweltbildung im Ballungsraum des wiedervereinigten Berlin“ (SchUB) wesentlich an der Konzeption und Umsetzung der spezifisch philosophischen Aspekte der Umweltbildung beteiligt waren (vgl. Battisti 1994 und 1995 sowie: dies. o. J.). Zum Philosophieren mit Kindern vgl. auch Horster 1992 und Martens/Schreier (Hrsg.) 1994.

<sup>34</sup> Eine der wichtigen Protagonistinnen des Ethikunterrichts in der Berliner Schule, die Oberstudienrätin und Landesvorsitzende des Fachverbandes Philosophie, Gisela Raupach-Strey, bietet seit Anfang der neunziger Jahre entsprechende Fortbildungen zum Sokratischen Gespräch auch für Lebenskundelehrkräfte an (vgl. z. B. Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde in der Berliner Schule*, Fortbildung. 1. Halbjahr 1991, S. 3; zum Ansatz von Raupach-Strey vgl. dies. 1995, S. 40 - 47). Zur Methode des Sokratischen Gesprächs in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann vgl. Raupach-Strey 1997.

<sup>35</sup> So finden seit Anfang der neunziger Jahre regelmäßig mehrtägige Seminare zur Methode des Moralischen Dilemmas unter Leitung niederländischer Humanismus-Ausbilder statt (vgl. z. B. Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin/Hrsg. *Fortbildungsplan 1. Halbjahr 1993*, Kurs 33. Wochenseminar).



### 2. 2. 3. Pädagogische Überlegungen bei Erich Fromm und Unterrichtsprinzipien im Anschluß an Fromm

Diese Analysen, Zielformulierungen und Methoden der Humanistischen Lebenskunde decken sich weitestgehend mit entsprechenden Überlegungen von Erich Fromm. Die Frommschen Gedanken zu einer humanistischen Erziehung und Bildung gehen jedoch weit über ein bestimmtes Fach hinaus und münden schließlich in eine umfassende Erziehungs- und Schulkritik. Teilweise wurden sie bereits vorgestellt (z. B. im Rahmen von Fromms Kommentierung des Summerhill-Projektes in Kap. C. 1.6.2. sowie auf einer eher allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Ebene in Kap. C. 2.2.). Sie sollen im folgenden nochmals in Erinnerung gerufen und auf die Ebene des schulischen Lernens hin konkretisiert werden.

Ausgangspunkt der pädagogischen Überlegungen von Erich Fromm ist die angstfreie bzw. emotional förderliche „Ich-Entwicklung des Kindes“ (1936a I, S. 161). „Je mehr die Erziehung darauf abzielt, das vernünftige Denken und, im Maße der sich entwickelnden kindlichen Kräfte, die aktive Tätigkeit des Kindes zu stärken, desto mehr trägt sie dazu bei, das Ich des Kindes zu entfalten“ (ebd.). Denken, Handeln und Emotionalität gehören bei Fromm somit von Anfang an zusammen. „Minimum und Maximum der möglichen Erziehung“ seien dabei hauptsächlich „von der Struktur der Gesamtgesellschaft und von der Lebenspraxis, die das Kind als Erwachsenen erwartet, abhängig“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund konstatierte er in einem Programmentwurf für die *Socialist Party - Social Democratic Federation* der Vereinigten Staaten im Jahre 1960: „So wie der Kapitalismus Entfremdung hervorgebracht hat, trennte und entwurzelte er sowohl wissenschaftliche Erkenntnis als auch ästhetische Wahrnehmung“ (1960b V, S. 35). Daher müsse eine progressive schulische wie außerschulische Bildung und Erziehung die „kritische Fähigkeiten des Menschen entwickeln... und eine Basis für den kreativen Ausdruck seiner Persönlichkeit... schaffen“ (ebd.). Ähnlich wie bereits in seiner perspektivischen Arbeit *Wege aus der kranken Gesellschaft* (1955a IV, S. 240 f.) forderte er auch hier eine enge Verzahnung von theoretischer Unterweisung, ästhetischer Aneignung und praktischer Arbeit<sup>36</sup>.

Ohne solche strukturellen Veränderungen bleiben nach Fromm die Schulen „Fabriken, in denen diese Wissenspakete“ produzieren bzw. durch die Differenzierung in ein „Minimalwissen“ und ein „Luxuswissen“ (je nach Schultyp) soziale Klassenverhältnisse reproduzieren, wie er in seinem Spätwerk *Haben oder Sein* pointiert formulierte (vgl. 1976a II, S. 302). Die Schüler glichen am Ende dieser „Erziehungsmühlen“ (1973a VII, S. 218) eher

---

Gleichzeitig ist dieser Ansatz auch in die jährlichen Studienreisen zum niederländischen Partnerverband integriert (vgl. z. B. Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Lebenskunde/ Fortbildung*, Sommerhalbjahr 1997, S. 18, Studienfahrt in das HVO-Zentrum in Groningen. Zur Erklärung: HVO=Humanistisch Vormingsonderwijs, das ist das niederländische Pendant zur Humanistischen Lebenskunde in Berlin). Ergänzend ist zu bemerken, dass die Integration dieser Methode in das Konzept der Lebenskunde durch die Tatsache erleichtert wurde, dass beim Berliner HVD seit mehreren Jahren der niederländische Philosoph Jaap Schildt einer der Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung ist. Zum Konzept moralischer Erziehung und der Dilemmamethode der niederländischen Humanisten vgl.: Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.) 1995c, S. 16 ff.

<sup>36</sup> Eine ähnliche Kritik findet sich bei Preuss-Lausitz, nach dem „das Bildungsideal der Aufklärung... generell von Trennung bestimmt“ ist. „Es trennt Wissen von Moral, Geist von Körper und Seele, Vernunft von Gefühl, das beschauliche Genießen der Kultur vom Handeln in der politischen Realität, die wissenschaftliche und kulturelle Produktion vom Weiblichen, die berufliche von der allgemeinen Bildung, die Kinder von den Erwachsenen, den herrschaftsfreien Diskurs unter den Gebildeten von möglicher Kritik an der politischen Klasse“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 15 f.).



einem „beschlagenen Museumsführer“ (1976a II, S. 298) als einer wirklich kritischen, integrierten und beziehungsfähigen Persönlichkeit, die „darüber hinaus an der Lebensfreude aktiv teilhaben kann“ (1960b V, S. 35)<sup>37</sup>.

Nach Erich Fromm weisen solcherart strukturierte Institutionen und Kommunikationsformen tendenziell sogar „nekrophile“ Merkmale auf. Im Rahmen dieser hauptsächlich reproduzierenden Wissenshamsterei müsse es somit am Ende zu einer Entmündigung des Schülers kommen (vgl. 1976a II, S. 301), könne eine tätig-kreative Bezogenheit zu den Inhalten kaum aufgenommen werden (vgl. ebd. S. 293 f.).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die zentrale Frommsche Kategorie der Bezogenheit nicht nur im engeren Sinne des Wortes als Bezogenheit zwischen Personen zu verstehen ist. Bei Fromm wird sie auch auf die didaktisch-methodischen Ebene einer „tätig-kreativen Bezogenheit“ zu den Lerngegenständen bzw. Inhalten übertragen. Wenn diese „Beziehungsebene“ nur noch formaler Art ist (also keine innere Beziehung der Lernenden mehr zu den Inhalten hergestellt wird), kommt es schließlich zu jener Erscheinung, die Fromm auch mit dem Begriff des „entfremdeten Intellektualismus“ beschrieb (vgl. 1960b V, S. 35).

Die entsprechende Kritik des bundesdeutschen Schulsystems im Anschluß an Erich Fromm sowie sich hieraus ergebenden Konsequenzen für die Lebenskunde sollen im übernächsten Abschnitt vorgestellt und diskutiert werden. Zuvor sollen Unterrichtsprinzipien dargestellt und auf ihre Übertragbarkeit auf die Lebenskunde befragt werden, wie sie sich aus dem Frommschen Ansatz ableiten lassen.

#### Unterrichtsprinzipien und -beispiele im Anschluß an Fromm

Wie dargelegt (vgl. C. 1.6.2.), konnte Fromm im Rahmen seiner umfangreichen mexikanischen Feldstudien zum Gesellschafts-Charakter im Bereich von Erziehung und Bildung nachweisen, wie unter ganz bestimmten veränderten Lebens- und Lernbedingungen vormals nichtproduktive Orientierungen von Kindern und Jugendlichen in produktiv-biophile Charakterorientierungen umgewandelt werden können. Diese Erfahrungen werden von Wehr (ders. 1993, S. 193 ff.) aufgegriffen und unter weiterer Bezugnahme auf Singer (1981), Gudjons (1989), Winkel (1988) und Teml (1990) in sechs Leitlinien zusammengefaßt. Diese Prinzipien sind im wesentlichen auch auf die Lebenskunde übertragbar. Sie werden in Folge der reformpädagogischen Orientierung des Faches hier bereits teilweise angewendet. Vor dem Hintergrund des sinnstiftenden und weltanschaulich orientierenden Gesamtanspruches des Faches erhalten sie darüber hinaus eine zusätzliche Funktion. Chancen und Probleme dieser Prinzipien und Merkmale sollen im folgenden an Hand konkreter Fragen und Beispiele aus dem Lebenskundeunterricht diskutiert werden.

<sup>37</sup> Diese Einschätzung Fromms ähnelt in gewisser Weise der Kritik Adornos an der weitverbreiteten „Halbbildung“ in unseren modernen Gesellschaften. Im Unterschied zu Fromm, der immer die Aufklärung und Bildung gerade auch der breiten Massen der Bevölkerung im Auge hatte, scheint sich der Philosoph, Musiktheoretiker und Ästhet Adorno jedoch zumindest teilweise an einem elitären Bildungsbegriff zu orientieren. So bemerkt Jay, dass Adorno „sein kulturelles Elitedenken nie abgelegt“ habe (vgl. Jay 1976, S. 42; zu einer ähnlichen Kritik am „Bildungsbürger“ Adorno vgl. auch Friesenhahn 1985, S. 149). Eine hohe Affinität zur Frommschen Schul- und Bildungskritik findet sich auch bei Freire, der vom „Bankiersprinzip“ in der Schule spricht. Danach handelt es sich bei dieser Form von Bildung hauptsächlich um das Anhäufen toter Wissensdepots (vgl. Freire 1973, S. 76 ff.).



Die sechs Prinzipien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Das Merkmal der „mütterlichen Liebe“ der vorbehaltlosen Annahme.
2. Das „väterliche“ Prinzip, die Rechte anderer zu respektieren und altersgemäß Pflichten der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen<sup>38</sup>
3. Das Prinzip, den Schülern Entscheidungskompetenz über eigene Angelegenheiten zuzuweisen.
4. Die Merkmale der unbürokratischen Lenkungsformen und der interessierenden Anregungen.
5. Das Merkmal der „Produktivität“.
6. Das Ziel, gesellschaftliche Unbewußtheit bewußt zu machen.

Zu 1.: Dieses *Prinzip der „mütterlichen Liebe“*, d. h. die vorbehaltlose Annahme der Kinder, ist für Fromm die basale Voraussetzung für die Entwicklung von Vertrauen und die menschlichen Fähigkeit zur Bezogenheit zur Welt. Die entscheidende Grunderfahrung des Kindes dabei ist: „Ich werde geliebt, weil ich bin“ (1956a IX, S. 463)

Im Lebenskundeunterricht heißt das z. B., auch Schwächen und Ängste der Schüler viel mehr wahrzunehmen und zu akzeptieren, als dies in einem stark lernzielorientierten und kognitiven Unterricht der Fall ist. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich in vielen Lebenskundegruppen bevorzugt sog. „auffällige“ Schüler hingezogen fühlen und vielfach selbst bei Ablehnung durch ihre Mitschüler als Reaktion auf ihre ständigen Störungen und Provokationen trotzdem gerne bleiben möchten. Dies weist zum einen auf die große Zuwendungsbedürftigkeit solcher Kinder hin. Zum anderen ist es ein Zeichen dafür, dass das Prinzip der vorbehaltlosen Annahme schon jetzt in vielen Lebenskundegruppen einen hohen Stellenwert hat.

Zugleich impliziert ein solcher Anspruch teilweise hohe Anforderungen an die Bereitschaft der Lehrkräfte wie auch der Schüler, sich auf solche Schwächen, Ängste und „störende“ Einflüsse einzulassen und sich damit produktiv auseinanderzusetzen (zu den möglichen negativen Konsequenzen siehe weiter unten).

Garlichs weist unter Bezugnahme auf Lorenzer in diesem Zusammenhang auf die starke Tendenz in unserer Kultur hin, „Subjektives aus der öffentlichen Kommunikation auszuschließen“ (Garlichs 1985, S. 379). Die Schule müsse deshalb viel stärker ein „Gegengewicht durch persönlich bedeutsames Lernen“ ermöglichen (vgl. ebd.). Insofern eröffnet dieses Prinzip im Lebenskundeunterricht auch weitreichende didaktische und methodische Perspektiven. Denn gegenüber „künstlich herbeigeführten Lernsituationen“ bieten die hier zugelassenen Befindlichkeiten der Schüler sowie die realen Konflikte in der Klasse den „Vorteil, dass sie ein ‘natürliches Material’ darstellen“ (ebd.). Schüler können so

<sup>38</sup> Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die Rezeption der Matriarchatsforschungen im Frommschen Werk eine herausgehobene Bedeutung hat. Zugleich ist daran zu erinnern, dass Fromms Begrifflichkeit vom „mütterlichen“ bzw. „väterlichen“ Prinzip nicht in einem konservativen bzw. antiemanzipatorischen Sinne mißzuverstehen ist. Die Kategorien sind vielmehr als abstrakte Symbole zweier unterschiedlicher Handlungsprinzipien zu begreifen, deren Integration aus humanistischer Sicht die Aufgabe eines jeden Menschen sein sollte: „Diese zwei Prinzipien, das weiblich-mütterliche und das männlich-väterliche, sind nicht nur ein Ausdruck der Tatsache, dass jeder Mensch männliche und weibliche Elemente in sich vereint; sie entsprechen dem Bedürfnis jedes Menschen nach Gnade und Gerechtigkeit. Die tiefste Sehnsucht der Menschheit scheint einer Konstellation zu gelten, in der beide Pole (Mütterlichkeit und Väterlichkeit, weiblich und männlich, Gnade und Gerechtigkeit, Fühlen und Denken, Natur und Intellekt) in einer Synthese vereint sind, in der beide Pole ihren Antagonismus verlieren und statt dessen einander färben“ (1976a II, S. 373, *kursiv* Fromm; zur wissenschaftlichen Seriosität der Mutterrechtsrezeption bei Fromm sowie zur Kritik an bestimmten Dehnungen in der Frommschen Mutterrechtsinterpretation vor allem im ethischen Kontext vgl. den entsprechenden Exkurs in Kap. C.1 5.5.).



viel eher Grundqualifikationen kommunikativen Handelns erlernen wie z. B. Perspektivübernahmen („in die Haut des anderen schlüpfen“), Empathie oder Rollendistanz (z. B. im Rahmen der o. g. Methode des „Moralischen Dilemmas“).

Zu 2.: Das *Prinzip der „väterlichen Liebe“*, d. h. die Forderung an den Heranwachsenden, die Rechte anderer zu respektieren und altersgemäße Pflichten der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen, bildet nach Fromm eine Art „Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der vorbehaltlosen Zuwendung“ (1970b III, S. 460). Verstöße sollten nicht durch Strafen oder deren Androhung geahndet bzw. vermieden werden, sondern möglichst „auf realistische, freundliche und doch unsentimentale Weise“ besprochen werden (vgl. ebd.).

Beide Prinzipien sind als „Idealtypen“ (1956a IX, S. 464) zu verstehen, die bei Unbedacht auch ihre jeweiligen negativen Seiten entwickeln können - beim Ersteren eine übermutternde (distanzlos-symbiotische) Art der Zuwendung und beim Zweiten eine übertriebene Strenge. Beide Prinzipien sind daher „dialektisch zu sehen und in ihrer Synthese zu verkörpern“ (Wehr 1993, S. 194).

Für die Lebenskunde heißt dies z. B. die „Erziehung zu Verlässlichkeit oder dem Bestehen auf eine angemessene Arbeitsruhe“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 34 f.). Zugleich bedeutet es die Bereitschaft der Lehrkräfte, auf Konflikte, Verstöße und Störungen z. B. weniger mit traditionellen Disziplinierungen zu reagieren, sondern der Versuch, den Problemen gemeinsam mit den Schülern auf den Grund zu gehen<sup>39</sup>. Im Lebenskundeunterricht ist damit ein ausgesprochener „Freiraum“ gegeben „für Übungen zur Aggressionsbearbeitung, für Entspannungs- und Konzentrationsübungen sowie für vertrauensfördernde Spiele“ (ebd., S. 35).

Des weiteren geht es darum, das Verantwortungsgefühl der Schüler für die Gemeinschaft zu stärken. Das kann z. B. bei der Verantwortung für die Ausgestaltung, Reinigung und Pflege des Unterrichtsraumes beginnen und sich über die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Geburtstagsfeiern von Mitschülern bis zur mitbestimmten Gruppenexkursion und -fahrt oder einem gemeinsam geplanten und kollektiv durchgeführten größeren Unterrichtsprojekt erstrecken.

So können an die Stelle von Konkurrenz, Entmutigung, Disziplinierung und Schulangst sehr viel leichter Lebensfreude, Kooperation und Verantwortung treten. Es ist hier jedoch an die bereits diskutierte Gefahr der Selbstüberforderung der Lehrkräfte zu erinnern. Viele Schüler sind solche Unterrichts- bzw. Umgangsformen wenig gewöhnt. So klagen Lehrkräfte etwa in den Ausbildungsseminaren immer wieder über das völlig überdrehte, unsoziale und aggressive Verhalten von einigen Kindern und Jugendlichen, die offenbar die beiden Lebenskundestunden in der Woche als „exotische Insel absoluter Freiheit“ mißverstehen.

In diesem Zusammenhang muß ein für den Humanistischen Lebenskundeunterricht zentrales Problem benannt werden. Denn im Unterschied etwa zu dem von Fromm analysierten und unterstützten mexikanischen Waisenhaus sind die meisten öffentlichen Schulen in Deutschland bzw. in Berlin in ihrer Gesamtkonzeption nicht nach diesen Prinzipien ausgerichtet. Ähnliches gilt auch für die Atmosphäre vieler Familien insbesondere in sozialen Brennpunkten. Insofern haben solche Ansätze für die Schülerinnen und Schüler oftmals Ausnahmecharakter. Daher ist es für sie bisweilen nicht leicht, sich auf den jeweiligen

<sup>39</sup> Dem entspricht das von Ruth Cohn für die Themenzentrierte Interaktion (TZI) formulierte Prinzip „Störungen haben Vorrang“ (Cohn 1980). Beide Prinzipien entsprechen in gewisser Weise auch der von Carl Rogers geforderten inneren Haltung von Eltern, Lehrern oder Therapeuten, die von „Wertschätzung, Sorge, Vertrauen und Respekt“ (prizing, caring, trust and respect) dem Kind, Schüler oder Klienten gegenüber gekennzeichnet ist (vgl. Rogers 1979).



Wechsel der z. T. äußerst unterschiedlichen Kommunikationsformen einzustellen. Das muß von den Lehrkräften entsprechend berücksichtigt werden. Auch hier gilt: Die Kinder sind da abzuholen, wo sie sich gerade befinden. Konkret kann dies etwa für neu zu bildende Gruppen mit sozial schwierigem Hintergrund bedeuten, von Beginn an einige wenige, aber klare und eindeutige Regeln vorzugeben bzw. vorzugsweise auch gemeinsam zu entwickeln. Das sollte zudem nach Möglichkeit in enger Absprache mit den jeweiligen Klassenlehrern erfolgen.

Letztendlich aber sind manche sehr extreme Formen von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen durch pädagogische Maßnahmen im oben beschriebenen Sinne alleine nicht zu beheben. Um Schüler wie Lehrer nicht permanent zu überfordern kann es daher legitim sein, in bestimmten Ausnahmefällen auch zu - allerdings sehr überlegten - traditionellen Disziplinierungsformen zu greifen. Solche Maßnahme stehen einerseits zwar in einem tendenziellen Gegensatz zu den von Fromm formulierten Ansprüchen. Andererseits aber, so zeigen die Erfahrungen insbesondere aus sozialen Brennpunktschulen, können derartige Maßnahmen auch ein notwendiger Kompromiß an die repressiven Außenbedingungen darstellen. Dabei käme es jedoch unbedingt darauf an, den Kindern und Jugendlichen eine solche Maßnahme zu vermitteln, damit sie keinesfalls als persönliche Kränkung aufgefaßt wird. Dabei ist in der Regel auch der enge Kontakt zu den Klassenlehrern und Eltern nötig, um die Lebensumstände und die Befindlichkeit des betreffenden Schülers besser berücksichtigen zu können. Gegebenenfalls sind auch außerschulischen Beratungsstellen (z. B. Jugendfürsorge, Kindernotdienste, Schulpsychologie etc.) hinzuzuziehen.

Das eigentliche Ziel sollte aber in jedem Fall sein, im pädagogischen Handeln möglichst nahe an die formulierten positiven Ansprüche heranzukommen und sich nicht von den vielleicht naheliegenderen und tradierten Formen der Herstellung einer äußerlich ruhigen Arbeitsatmosphäre vorschnell hinreißen zu lassen (Drohen, Brüllen, Ruhigstellung durch Arbeitsaufträge/-blätter, partieller Ausschluß usw.). Denn alleine eine äußere „Ruhe und Ordnung“ im Klassenraum ist noch lange kein Garant für eine entsprechende Motivation sowie echte Anteilnahme am Thema bzw. dem Unterrichtsgeschehen. Sie kann ebenso auch ein Zeichen für Anpassung und Unterwerfung sein. Gerade Letzteres wäre weder im Sinne der bisherigen Lebenskundezielsetzung noch entspräche es dem Frommschen Anspruch. Der „heimliche Lehrplan“ würde das eigentliche Anliegen konterkarieren.

Es ist abschließend daher zu betonen, dass die Chancen bei einer gelungenen Synthese des „mütterlichen“ und „väterlichen Prinzips“ im Unterricht sehr viel größer sind, als vielfach angenommen wird. Insofern kann ein in diesem Sinne geglückter Lebenskundeunterricht auch ermutigend in den pädagogischen Alltag der jeweiligen Schule wirken, insbesondere nichtautoritäre und produktiv-bezogene Kommunikationsformen zu versuchen. Vor allem aber sind beide Prinzipien immer im Zusammenhang mit den übrigen Merkmalen zu sehen, wodurch ein traditionell autoritäres Erziehverhalten im Idealfall schlicht überflüssig werden sollte.

3. Das *Prinzip*, Schülern ein *Höchstmaß an Entscheidungskompetenz* über eigene Angelegenheiten zuzuweisen. Auf die Lebenskunde übertragen bedeutet dies, dass der gesamte Unterricht möglichst zur „Angelegenheit“ der Schüler selbst wird - angefangen von der Mitbestimmung bei der jeweiligen Themenfindung über die Einbeziehung in die Unterrichtsgestaltung bis zur Übertragung von Verantwortung etwa bei der Materialbeschaffung und -auswertung. „Auf der Basis eines gewachsenen, befriedigten Selbstwertgefühls und mit dem Bewußtsein eigener Kompetenz und Selbsttätigkeit reift die Fähigkeit und Bereitschaft, Entscheidungen selbst-verantwortlich anzugehen und durchzutragen. Hierbei können die Rechte anderer von selbstverantwortlichen Kindern leichter respektiert werden, da sie selbst an sich die Erfahrung gemacht haben, dass auch ihre Rechte akzeptiert werden“ (Wehr 1993, S. 195).



Zu beachten ist wiederum, dass die Kinder und Jugendlichen an solche Formen von Mit- und Selbstbestimmung behutsam herangeführt werden müssen. Sonst kann es leicht zur Überforderung und Enttäuschung kommen. Sehr vorteilhaft ist auch hier die enge Kooperation mit den Fach- und Klassenlehrern der Schüler. So arbeiten mittlerweile eine Reihe von Schulen auch im Fachunterricht (zumindest phasenweise) nach der Methode der sog. „Freiarbeit“. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Kontingent an Aufgaben, die sie dann in einer bestimmten Zeit (z. B. innerhalb einer Woche) innerhalb (oder auch außerhalb) der jeweiligen Unterrichtsstunden alleine, in Gruppen bzw. unter Zuhilfenahme etwa von Lexika, Fachbüchern etc. sowie durch Konsultation ihrer Fachlehrer mehr oder weniger selbstbestimmt lösen. Derartige Erfahrungen sollten auf jeden Fall in Lebenskunde aufgegriffen werden. Wie der Lebenskundeunterricht zur eigenen Sache der Schüler werden kann, soll an einem Fallbeispiel aus meinem eigenen Unterricht ausführlicher diskutiert werden (siehe weiter unten).

4. Die *Merkmale der unbürokratischen Lenkungsformen* und der *interessierenden Anregungen*. Sie fördern die Lernmotivation und die Bezogenheit der Schüler im Hinblick auf Lerngegenstände und ihre soziale Umwelt. Während das zweite Merkmal auch im Regelunterricht oftmals in hohem Maße erreicht wird (z. B. durch abwechslungsreiche Materialien, Exkursionen und Experimente) ist das erste Merkmal keineswegs selbstverständlich. Denn eine unbürokratische Lenkungsform verlangt zuallererst eine veränderte innere Einstellung der Lehrkräfte. Sie müssen im Lebenskundeunterricht nicht mehr ständig im Mittelpunkt stehen, Anweisungen geben, korrigierend eingreifen, disziplinieren usw.

Die etwa von Burow scharf kritisierte „Vorturner-Didaktik“, wie sie offenbar noch immer sehr stark die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung prägt (vgl. Burow 1992b, S. 97 ff.), ist auf dieses Fach (glücklicherweise) kaum übertragbar. „Nicht die Lehrerinnen und Lehrer müssen die Aufgaben vorformulieren, sondern alle könne gemeinsam das Unterrichts- oder Projektthema vereinbaren“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 35). Diese veränderte Lehrerrolle bedeutet einerseits eine erhebliche Entlastung von einem Druck, unter dem viele Fach- und Klassenlehrer leiden. Andererseits verlangt sie eine vielfach erweiterte soziale und kommunikative Kompetenz. So sind z. B. Kenntnisse und Erfahrungen gruppenspezifischer Prozesse sowie ein hohes Niveau der Selbstreflexion unumgänglich, um z. B. Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung insbesondere bei emotional hoch besetzten Themen wie etwa aus den Bereichen Sexualität oder Trennung und Tod zu erkennen und sie adäquat handhaben zu können (zur Übertragungsproblematik in der Schule vgl. Hopf 1976)<sup>40</sup> Dieser Problembereich wird an späterer Stelle weiter ausgeführt.

5. Das Merkmal der *Produktivität*. Dieses Prinzip steht gemeinsam mit dem der Bezogenheit im Zentrum der humanistischen Ethik - und damit auch der Pädagogik - von Erich Fromm. Produktivität, also der Gebrauch und die Entfaltung der menscheigenen Kräfte und Fähigkeiten, bedeutet im Frommschen Kontext, dass der Mensch „frei sein muß und von

<sup>40</sup> Die Begriffe der Übertragung und Gegenübertragung stammen aus der Psychoanalyse. In der Übertragung wiederholt der Patient dem Therapeuten gegenüber Rollen und Konfliktsituationen seiner Lebensgeschichte, „meistens weitgehend unbewußt, im Kleid aktualisierter Konstellationen“. Der Therapeut/Arzt reagiert mit Gegenübertragungen „in dem Maße, wie die Zuschreibungen seines Patienten Konfliktpotentiale ansprechen, die er selbst in sich nicht vollständig durchgearbeitet hat. Gleichwohl muß er beides im Blick behalten, die Übertragung des Patienten und seine eigenen Gegenübertragungen“ (Schulz-Hageleit 1995b, S. 81). In der nichtanalytischen Psychologie wird „Übertragung“ jedoch in verschiedenen Bedeutungen verwendet: Übertragung von Sinneseindrücken, von Gefühlen oder von Lernerfahrungen und Gewohnheiten (letztere vor allem in der Experimentalpsychologie; mehr zum psychoanalytischen Verständnis der Begriffe in: Laplanche/Pontalis 1996, S. 164 f. und 550 ff. ).



niemandem abhängig sein darf, der ihn und seine Kräfte beherrscht“ (1947a II, S. 57). Ferner bedeutet das Merkmal, dass der Mensch „sich selbst als Verkörperung seiner Kräfte und als Handelnder erlebt; dass er sich mit seinen Kräften eins fühlt und dass sie nicht vor ihm verborgen und ihm entfremd sind“, dass der Mensch mithin also von „Vernunft geleitet ist“ (ebd.). Eine entsprechende Erziehung ist somit auch auf Lebensfreude und „Wohl-Sein“ („well-being“) gerichtet. „Die produktive Orientierung ist die volle Entfaltung der Biophilie. Wer das Leben liebt, fühlt sich vom Wachstumsprozeß in allen Bereichen angezogen. Er will lieber neu schaffen, als bewahren... Er möchte formen und beeinflussen mit Liebe, Vernunft und Beispiel und nicht mit Gewalt...“ (1964a II, S. 186).

Auf die Lebenskunde übersetzt ergeben sich daraus zwei Ziele:

- Zum einen kommt es darauf an, möglichst solche Formen des Lernens und Arbeitens zu praktizieren, in denen die Schüler Neues entdecken und kreativ sein können. Handlungs-, produkt- und projektorientiertes Lernen müssen im Mittelpunkt stehen. Die Schüler sollen stolz auf das von ihnen Geschaffene sein können.
- Andererseits aber kommt es auch darauf an, die Löslösung von „inzestuösen“ und damit unfreimachenden Bindungen zu unterstützen.

Es sei daran erinnert, dass Fromm diesen ursprünglich rein psychoanalytischen und klinischen Begriff der inzestuösen Bindung im Rahmen seiner ethischen und sozialpsychologischen Überlegungen erweiterte und auch auf die Ebene von Gruppen und Gesellschaften übertrug. In diesem neuen Verständnis meint der Begriff den Versuch des Menschen, sein existentielles Problem der Isolation und Desorientierung durch Ersatzbeziehungen und -symbole für die Primärerfahrung mütterlichen Schutzes und mütterlicher Sicherheit, mithin durch regressiv Bindungen (scheinbar) zu lösen, welche ihn folglich in seiner Autonomieentwicklung in Wirklichkeit behindern bzw. in einer bestimmten Form infantiler Abhängigkeit gefangen halten.

Derartige Bindungen können sich auf die Peer-Group oder auch die Lehrkräfte beziehen. Sie können sich aber auch in übertriebenem Mode- und Konsumverhalten („Haben-Orientierung“) oder in politischem oder sonstigem Fanatismus (z. B. im Rahmen gewalttätiger Fangruppen wie den Hooligans) äußern. Wenn es nicht gelingt, das Inzestuöse und Symbiotische zu überwinden, bleibt nicht nur die Entwicklung von Individualität und Vernunft der Heranwachsenden blockiert, sie könne sogar „die hilflose Beute der gesellschaftlichen und sozialen Umwelt“ werden (vgl. Wehr 1993, S. 195).

Ein sehr gut geeignetes und beliebtes Mittel, um vor allem das erstgenannte Ziel der Handlungs- und Projektorientierung zu erreichen, stellt etwa die Beteiligung an Ausstellungen oder an Schülerwettbewerben dar. Auch der HVD selbst bietet immer wieder entsprechende Möglichkeiten. So wurden alleine im Rahmen des Malwettbewerbes „Wir sind Kinder einer Erde“ im Jahre 1997 (Anlaß war das „Europäische Jahr gegen Rassismus“) nahezu 1000 Arbeiten aus Lebenskundegruppen eingereicht, von denen ein Großteil auf Kinderfesten, Kongressen und in Einrichtungen des Humanistischen Verbandes (wie z. B. in der Kontaktstelle für Selbsthilfegruppen des HVD im Bezirk Prenzlauer Berg) öffentlich präsentiert wurde (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin/Hrsg.: *Rundbrief* Juni/Juli 1997, S. 2; zu einem eigenen sehr erfolgreichen Lebenskundeprojekt im Rahmen eines Schülerwettbewerbes vgl. Osuch 1988).

Eine offenbar herausragende Möglichkeit, kreativ-produktive Selbstentfaltung und -Kommunikation mit dem zweitgenannten Ziel der Loslösung von inzestuösen Bindungsformen zu kombinieren, stellt die literarische Schülerzeitschrift *Trauma* dar. Sie



entstand bereits Ende der achtziger Jahre im Rahmen eines kooperativen Projektes des Lebenskunde- und Deutschunterrichtes an der Martin-Buber-Gesamtschule in Berlin-Spandau (vgl. *Stimme des Freidenkers* Nr. 1/1987, S. 19). Mittlerweile erscheinen die zwei Ausgaben pro Jahr mit etwa siebzig Seiten und einer Auflage von 1000 Exemplaren im gesamten Stadtgebiet Berlins sowie z. T. auch über den Stadtstaat hinaus (vgl. z. B. die Berichte in der *Berliner Zeitung* = Leichs 1993 und Daniel 1994 sowie in: *Schwäbische Zeitung* = Leichs 1994). Die Hefte sind mittlerweile zu einer beliebten Plattform für viele Lebenskundeschüler (aber nicht nur für diese) aus Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien geworden, die Gedichte und Geschichten über Liebe und Freundschaft, Probleme mit den Erwachsenen, Krankheit und Tod, Ängste und Hoffnungen auch einem breiteren Publikum vorzustellen.

Der Name des bislang einzigartigen Projektes im Raum Berlin ist „ein gewolltes Wortspiel aus Träumen und Verletzungen (Traumata)“ (Leichs 1994) und weist damit zugleich auf die tiefenpsychologische Öffnung der Humanistischen Lebenskunde selbst hin. Wenn die Jugendlichen „ihre Gedichte und Geschichten, mit denen sie sich ihre Probleme von der Seele schreiben, dann in ‘Trauma’ erscheinen, merken sie plötzlich, dass sie nicht alleine dastehen“, so der Leiter des Projekts, der Lebenskundelehrer Hans Kulbe (vgl. ebd.). Gemeint ist somit das Aussprechen innerer Vorgänge (bis hin zu traumaähnlichen Gefühlen) kombiniert mit der Herstellung einer – möglichst solidarischen – Öffentlichkeit.

Wie stark die Schülerarbeiten in das Zentrum der hier vorgestellten Thematik treffen können, zeigt das Beispiel einer Arbeit, die zugleich auch auf einer öffentlichen Veranstaltung in Berlin-Spandau vorgetragen wurde und zu heftigen Diskussionen führte. Es handelt sich um das Gedicht „Der brennende Kinderwagen“ (*Trauma*, H. 17/1994; vgl. dazu auch Daniel 1994). An Hand dieses provokanten Beispiels sollen im folgenden Exkurs die Möglichkeiten aber auch die Grenzen einer an Erich Fromm orientierten literarisch-kreativen Arbeit im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde diskutiert werden.

#### Exkurs: „Trauma“ im Frommschen Kontext

In dem Gedicht schildert ein älterer Junge die buchstäblich tödliche Langeweile eines Jugendlichen an einem üblichen Sonntag im Kreise seiner Familie („Zum kotzen langweilig“). Es kann davon ausgegangen werden, dass der jugendliche Autor vor allem auch seine eigene (gegenwärtige oder auch vergangene) Situation beschreibt. Das Gedicht gipfelt in dem Satz: „Bis sie ihr Baby mit Benzin übergossen und angezündet haben. Dann konnten sie wieder lachen“ (ebd.).

Die öffentliche Kontroverse kreiste u. a. um die Frage, ob man „so etwas“ überhaupt veröffentlichen bzw. mit Schülern besprechen dürfe, auch wenn diese in der Regel schon das Jugendalter erreicht haben (im Durchschnitt sind die Trauma-Beteiligten zwischen 15 und 18 Jahre alt). Dabei stellte sich heraus, dass vor allem erwachsenen Zuhörer bzw. - Leser, d. h. vor allem Eltern, sich teilweise dagegen wehrten, eine versteckte Botschaft in dem Gedicht zusehen. In der Regel war man erschrocken über das brutale Bild des angezündeten Kinderwagens in einem Schülergedicht. Im Unterschied dazu waren die Jugendlichen viel eher bereit und in der Lage, die Aussage als besonders starke Symbolik eines heftigen inneren (und vielleicht auch äußeren) Konfliktes eines Gleichaltrigen zu interpretieren.

Der Frommsche psychoanalytische Ansatz kann in diesem Fall eine wichtige Interpretationshilfe sein. So ist es durchaus möglich, das Gedicht unter dem speziellen Aspekt der Loslösung von „inestuös-regressiven Bindungen“ zu interpretieren. Ob diese Bindungen dabei die Realetern oder das verinnerlichte Eltern-Ich betreffen, sei dahingestellt.

Anlaß des Gedichtes ist das weithin bekannte Phänomen, dass sich Kinder und Jugendliche an Sonntagen vielfach extrem langweilen. Viele können an solchen Tagen nichts Richtiges mit sich anfangen. Das Problem ist oftmals gekoppelt mit einer familiären Gesamtatmosphäre,



welche die Autonomieentwicklung der Heranwachsenden ohnehin eher behindert. Das ist hier offenbar der Fall. Denn die regressiv-inzestuösen Bindungen des Jungen scheinen in diesem Falle offenbar so fest und belastend zu sein, dass nur noch durch den Tod des „Babys“ die Symbiose aufzulösen ist und zu Optimismus und Lebensfreude zurückgefunden werden kann - der Tod „ihres Baby“ als besonders starke Metapher einer belastenden und endlich zu überwindenden Vergangenheit.

Allerdings ist offenbar nur die Lebensfreude der Eltern gemeint und weniger die des Jungen selbst („dann konnten *sie* wieder lachen“). Insofern weist das Gedicht auf eine eher pessimistische Lösung hin. Die spezielle Formulierung könnte aber auch Entlastungsfunktion für eigene Schuldgefühle des Jungen haben. Denn in Wirklichkeit dürfte sich der Junge im Sinne seiner eigenen Autonomieentwicklung das Ende (den „Tod“) der alten symbiotischen Beziehung wünschen, womit er freilich vermeintliche oder reale Elternansprüche verletzen würde. Die damit verbundenen Schuldgefühle aber können so stark sein, dass der ursprüngliche Impuls auf diese Weise verpackt werden muß. Die eigentliche Botschaft des Gedichtes könnte aus psychoanalytischer Sicht somit lauten „Laßt mich endlich gehen, ich bin nicht mehr ‘Euer Baby’“.

Eine derartige psychoanalytisch orientierte Interpretation würde die These bestätigen, dass die freie, unzensurierte und schöpferische Form literarischer Auseinandersetzung in der Tat eine wichtige Funktion für die Heranwachsenden sein kann, sich von symbiotischen und inzestuösen Bindungen zu emanzipieren und in der „narzißtischen Krise des Jugendalters“ (Wagner-Winterhager 1989, S. 44), die Suche nach neuen und reiferen Formen von Beziehungen (insbesondere in der Liebe zu neuen Partnern) zu unterstützen. Dem scheint nicht zuletzt die Form der Veröffentlichung entgegenzukommen. Bestärkt wird diese Einschätzung durch die Tatsache, dass über fünfzig Prozent der Beiträge dem Themenbereich „Liebe, Freundschaft, Sexualität“ gewidmet ist (Leichs 1994).

Die bisherigen Ausführungen betreffen vor allem die Ebene des Autors (bzw. der Autoren solcher Gedichte und Geschichten) selbst. Die literarischen Produkte der Schülerinnen und Schüler können eine wichtige Funktion in dem beschriebenen Sinne aber besonders auch für die Leserinnen und Leser in anderen Lebenskundegruppen haben. Das gilt um so mehr, als Schülerinnen und Schüler - vor allem aus sozialen Brennpunkten - oftmals selbst wenig Interesse am Schreiben haben bzw. kaum über entsprechende Fähigkeiten verfügen. In solchen Fällen können die Texte dann willkommene Vorlagen bilden. Wie die Arbeit mit einem solchen Gedicht in einer Lebenskundegruppe aussehen könnte, die sich an der Zielsetzung der kreativ-produktiven Selbstentfaltung und -Kommunikation sowie der Loslösung von inzestuösen Bindungsformen orientiert, soll im folgenden diskutiert werden. Als Vorlage dient weiterhin das zitierte Gedicht „Der brennende Kinderwagen“.

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Textbeispiel könnten die jeweils eigenen Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zugelassen und benannt werden, z. B. „welche Gefühle ruft das Gedicht bei dir hervor?“, „welches Bild beschäftigt dich besonders?“, „kennst du ähnliche Erfahrungen von Langeweile?“ oder „wie würde ein solches Gedicht auf deine Eltern wirken?“ usw. Alleine die Unterschiedlichkeit dieser Assoziationen dürfte genügend Material für eine erste intensive Phase des Austausches liefern. Ziel der ersten Phase wäre es, einen Zugang zur im Gedicht aufgeworfenen Problematik über den Weg der persönlichen Betroffenheit zu erschließen. Dabei wäre es wichtig zu verdeutlichen, dass es nicht *den einen* Zugang oder *die eine* Antwort gibt.

In einer anschließenden Phase könnte das Ziel anvisiert werden, die psychologische Tiefe der Thematik zumindest ansatzweise zu erschließen. Dabei käme es ebenfalls zunächst darauf an, nicht im üblichen Sinne etwa des Deutschunterrichts das Gedicht vor allem rein intellektuell zu interpretieren, sondern im Frommschen Sinne die vertiefte Auseinandersetzung auch in



diesem Schritt vor allem über eine vertiefte Emotionalität zu suchen. Ein entsprechender Impuls etwa könnte lauten: „Versetze dich in die Lage einer der beteiligten Personen (Eltern, Jugendlicher, Baby); welche Gefühle, Assoziationen und Gedanken entstehen bei dir?“

Auch in dieser Phase sollte genügend Zeit sein, die Gefühle, Assoziationen und Gedanken der Beteiligten ausführlich zu thematisieren. Eine starke Symbolik ruft in der Regel starke Assoziationen hervor. Deren Bearbeitung aber benötigt Zeit und Ruhe. Dabei können u. U. auch für die Betroffenen negative Emotionen, Erlebnisse und Gedanken aktualisiert werden. Diese sollten von der Lebenskundelehrkraft so aufgefangen werden, dass ihre Äußerung nach Möglichkeit nicht als Peinlichkeit empfunden wird. Voraussetzung für ein solches Vorgehen ist freilich ein hohes Maß an Vertrauen in der Gruppe sowie an Professionalität sowie menschlicher Wärme und Reife auf Seiten der Lehrkraft. Die Erfahrung zeigt, dass bei diesen Voraussetzungen die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit untereinander zugleich eine besondere Empathie und Fürsorge entwickeln, so dass derartige Arbeitsformen schließlich auch nicht mehr als neuartig, fremd oder gar abschreckend empfunden werden.

In einer dritten Phase könnte schließlich in eher distanzierten Formen die Situation des Jungen bzw. der Familie von außen betrachtet werden. So könnte man Vorschläge diskutieren, was man z. B. den Eltern sowie vor allem dem Jugendlichen raten könnte, um aus der Situation so herauszukommen, dass die berechtigten Emanzipationsansprüche des Jungen ohne Gewalteskalation realisiert werden können. Dabei käme es auch auf die Bewußtmachung an, welcher Schüler sich mit welchem der Protagonisten eher identifiziert.

An dieser Stelle könnten auch kleine szenische Darstellungen der häuslichen Situation zum Einsatz kommen, wobei unbedingt sowohl der Rollentausch als auch Veränderungen der familiären Gesamtkonstellation anvisiert werden müßten, um sowohl die Ebene der distanzierten Reflexion zu erreichen sowie damit zusammenhängend alternative Handlungsperspektiven zu eröffnen. Durch ein spielerisches Ausagieren, den Perspektivwechsel im bewußten Tausch der Rollen sowie die anschließende gemeinsame Auswertung könnte somit im Frommschen Sinne die Einheit von emotionaler, körperlicher und intellektueller Ebene hergestellt werden.

Das Beispiel weist damit sowohl auf die Chancen wie auch auf Gefahren derartiger Ansätze hin. Die Gefahr besteht vor allem in einem laienhaften Umgang mit derart provokanten Produkten wie vor allem mit den beschriebenen Methoden. Ein angemessener und fruchtbarer Umgang setzt zum einen ein Mindestmaß an psychoanalytischen Kenntnissen voraus, um mögliche - nicht zuletzt unbewußte - Botschaften in derartigen Schülerarbeiten zu erkennen. Zum anderen ist es erforderlich, dass die Lehrkräfte über einen Mindeststandard an Selbstreflexion verfügen, wodurch z. B. die Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung in der Lebenskundegruppe durchschaubar und damit handhabbar bleiben. Und schließlich müssen die Lehrerinnen und Lehrer über einen professionellen Umgang mit gruppenspezifischen bzw. psychologisch orientierten Verfahren und Methoden verfügen wie z. B. aus der Gestaltpädagogik, der themenzentrierten Interaktion oder dem Psychodrama.

Auf jeden Fall müßten derartige Ansätze entsprechende Konsequenzen für die Lehreraus- und -weiterbildung haben. Psychoanalytische Grundkenntnisse sowie Erkenntnisse im Rahmen von Selbsterfahrung und Supervision sind eine Grundvoraussetzung.

Die große Chance eines derartigen Ansatzes besteht darin, den (in diesem Falle vor allem) individuellen Prozeß der existentiellen Unsicherheit und Orientierungssuche der Heranwachsenden (im Unterschied zu entsprechenden Erscheinungen auf der gesellschaftlichen Ebene) so zu beeinflussen, dass sich die Schülerinnen und Schüler von inzestuösen Bindungen lösen und sich statt dessen im Sinne von autonomen und produktiv-biophilen Beziehungsformen entfalten können. Der Gedanke wird an späteren Stellen wieder aufgegriffen.



Zu 6.: Kritisch-humanistische Bildungsarbeit verfolgt das Ziel, *gesellschaftliche Unbewußtheit bewußt zu machen*. „Damit ent-täuscht sie gesellschaftliche filtrierte und tabuisierte Informationen, Situationen und Traditionen“ (Wehr 1993, S. 196). Wie dargelegt, gehört gerade auch diese Aufgabe tendenziell bereits zum Anspruch der Humanistischen Lebenskunde. In der Konzeption des Faches ist sie sogar ein Moment weltanschaulicher Orientierung selbst. Sie ist Ausdruck der gesellschafts- wie auch der religionskritischen Tradition des Faches sowie der psychoanalytisch und humanistisch orientierten Öffnung im Selbstverständnis der Lebenskunde seit Ende der achtziger und Beginn der neunziger Jahre. Mit Fromm ist besonders diese Zielsetzung zu vertiefen und zu konkretisieren.

In weltanschaulich-didaktischer Hinsicht berührt sie zum einen die individuelle Ebene der Bewußtmachung verdrängter Persönlichkeitsanteile als Funktion der aufklärerischen Selbstbildung und Selbstbestimmung. Im Rahmen der „zentralen Ziele des Humanismus“ wie „Frieden, Gleichheit und Gerechtigkeit“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 15) sowie vor dem Hintergrund der atheistisch-agnostisch motivierten Wissenschaftsorientierung folgt aus diesem Anspruch aber auch die „Forderung, Zustände, die der Illusion bedürfen, abzuschaffen. Sonst wäre Des-Illusionierung nur subjektiv und damit Verhärtung sozialer Zustände ohne aufklärenden und demokratischen Effekt“ (Wehr 1993 ebd )

Die Aufgabenstellung geht somit weit über viele Ansätze etwa aus dem Bereich der „humanistischen Pädagogik“ (vgl. Bußdrus 1995) hinaus. Sie ist mehr als nur die „Aufklärung der verborgenen Gefühle“ (ders./Hrsg. 1992a). Denn dieser spezifische kritisch-humanistische Impuls zielt somit in Richtung eines aufzuklärenden Unbewußten beim einzelnen Schüler einschließlich der Ebene gesellschaftlicher Rationalisierungen und Ideologiebildungen. Das schließt die - freilich am Toleranzgebot orientierte - Kritik religiöser sowie quasireligiöser Phänomene (wie etwa Okkultismus oder auch Idolierungen) ein (in diesem Zusammenhang ist nochmals an das Problem des „semi-religiösen“ Selbstverständnisses Erich Fromms und die Notwendigkeit einer Revision seiner Religionsdefinition aus lebenskundlicher Sicht zu erinnern).

Es muß allerdings festgestellt werden, dass gerade die unterrichtliche Umsetzung dieses letzten der sechs Prinzipien bisher nur an wenigen Stellen versucht bzw. realisiert wurde. Es stellt an alle Beteiligten (Didaktiker, Lehrer, Schüler) offenbar höchste Anforderungen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Kombination aller sechs Prinzipien und Merkmale verbunden mit dem ganzheitlichen und lebensnahen Anspruch der Lebenskunde nicht nur weit über die traditionellen Didaktiken hinausweist. In der Gesamtheit integriert dieser Ansatz viele der moderneren pädagogischen und didaktischen Überlegungen (von Burow über Rumpf bis Zacharias). Zugleich aber sprengt er selbst Grenzen dieser Richtungen. Das drückt sich vor allem im letztgenannten Anspruch des Faches aus, auch die Ebene des Unbewußten zu berücksichtigen und ihre Bedeutung für Lebensentwürfe, Weltanschauungen, Religionen sowie gesellschaftliche Prozesse im Unterricht zumindest ansatzweise zu entschlüsseln.

Mit der Frommschen Perspektive erhält dieser Anspruch jedoch eine zusätzliche Dynamik und führt in der Konsequenz zu einer „sozialpsychoanalytischen Erweiterung“ des bisherigen Konzeption des Faches. Entsprechende didaktische und methodische sowie pädagogische Schlußfolgerungen sollen daher im Kapitel D. 3. ausführlich diskutiert werden. Im folgenden soll es zunächst darum gehen, die sich aus den genannten Prinzipien ergebende Schul- und Erziehungskritik aufzuweisen.



### 2. 3. *Schul- und Erziehungskritik im Anschluß an Erich Fromm, Veränderungen im Gesellschafts-Charakter und die Bedeutung für die Lebenskunde*

Autoren wie Jäger und Wehr greifen die umfassende Frommsche Schulkritik auf und kommen für das bundesdeutsche Bildungswesen zum Schluß, dass dieses sich nur allzu oft durch eine „überfütternde Mütterlichkeit“<sup>41</sup> oder eine „überfordernde Väterlichkeit“ auszeichne. Dadurch werde hauptsächlich das „Haben-Lernen“ und der „Marktcharakter“ gefördert, wodurch Schüler tendenziell als „Objekt von bürokratischen Strukturen instrumentalisiert“ würden (vgl. Jäger 1998a, S. 9 und Wehr 1989, S. 241; ähnlich auch Pongratz 1979 und 1987a).

Ein derartiger Unterricht aber fördert kaum die Kreativität, wirkt auf die Dauer meist langweilig und produziert tendenziell Lernunlust. Diese Gedanken weisen somit auf das bereits diskutierte Problem von Destruktivität und Störungen im Unterricht zurück. Denn der „endlose Konsumtionsprozess“ (Pongratz 1987a, S. 133) produziert von selbst jene typisch depressiven Merkmale, die dann als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen. Diese Einschätzung korrespondiert eng mit den im vorigen Kapitel rezipierten neueren Forschungen zum postmodernen Gesellschaftscharakter, den Haubl (ders. 1996, S. 72) als tendenziell „narzißtisch Depressiv“ einstuft – wobei jedoch daran zu erinnern ist, dass für die Entstehung des Gesellschafts-Charakters im Frommschen Sinne die Schule nur eine der „Agenturen der Gesellschaft“ neben Einflüssen der Familie, des Kindergartens, der Medien, der Peer-Group usw. darstellt.

Offenbar führten auch die eher technokratisch verstandenen Schulreformen der sechziger und siebziger Jahre nicht zu durchgreifenden Verbesserungen im Frommschen Sinne. Wissenschaftsorientierter Unterricht, Leistungsdifferenzierung, Einführung von Förderstufen und großen Gesamtschulen usw. sind Schlagworte solcher Reformbestrebungen, „deren empirisch gesicherte Erfolge“ zwar bis heute nachgewiesen werden können, wie dies der Berliner Erziehungswissenschaftler Claudio Hofmann mit Recht betont (vgl. Hofmann 1992a, S. 116). Aber gemeinsam ist diesen Reformen auch, „dass wirtschaftsbedingte Qualifikationsanforderungen von außen den Schulen übergestülpt wurden“ (ebd.) und die persönlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Dimensionen des Lehr-Lern-Prozesses sowie der Beziehungsaspekt dabei vielfach verloren ging. Pongratz kritisiert die Ergebnisse dieser Entwicklung im Anschluß an Erich Fromm daher als „Vollpädagogisierung des Schülers“ (Pongratz 1987a, S. 134).

Diese Prozesse brachten nur allzu oft das hervor, was von Hentig „einen allgemeinen ‘Hospitalismus’“ nennt (vgl. von Hentig 1976, S. 35). Von Hentig unterwirft daher die Schule einer ähnlich vernichtenden Kritik wie Fromm selbst: Sie sei noch immer schwer belastet von der „Unterwerfung der Pädagogik unter die Schulverwaltung, die Studentafeln und Stundenpläne, der Herrschaft der Noten und Aufstiegsberechtigung, der Diktatur der Meßzahlen, dem Zwang zur Vereinheitlichung, der Flucht aus dem Denken in das Wissen“ (von Hentig 1992, S. 24 f.).

In jüngster Zeit reagieren jedoch auch Teile der Bildungspolitik und Schulbürokratie auf diese Analysen und Phänomene und scheinen somit die innerschulischen Reformversuche vieler Lehrkräfte und Kollegien der letzten Jahre auch politisch und strukturell zu unterstützen. So kommt die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen zum Ergebnis: „Das System Schule weist einen fundamentalen Verbesserungsbedarf auf. ...die Schulreform ist steckengeblieben“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 69, zit. in: Jäger 1998a, S. 7).

<sup>41</sup> Das Bild von der Schule als „überfütternde Mutter“ taucht bereits bei Singers Charakterisierung des funktionalen Zusammenhangs von institutionalisierten Lernprozessen und (oral-)rezeptiver Orientierung auf: Die Schule gleiche „vielfach jenen Müttern, die ihre Kinder fortwährend überfüttern – und das mit einer Nahrung, die ihnen nicht bekommt oder die überflüssig ist“ (Singer 1970, S. 157).



Die sich hieraus ergebende Diskussion zur Veränderung wird gegenwärtig vor allem unter dem Motto „Autonomie der Schule“ geführt. So plädiert etwa der ehemalige Leiter des Schulamtes der Stadt Frankfurt am Main, Tom Stryk, in seiner anschließenden Tätigkeit beim Schulsenat des Landes Berlin vehement für eine stärkere Schulautonomie im Sinne einer tendenziellen Verabschiedung von den oben beschriebenen einengenden und ganzheitliches Lernen verhindernden Strukturen (vgl. dazu Daschner/Rolff/Stryk/Hrsg. 1995). Kritiker sehen jedoch auch die Gefahr, dass damit lediglich die Abwälzung einer restriktiven Haushaltspolitik auf die Schulen nach dem Motto der ‘autonomen Mängelverwaltung’ verbunden sein könnte, wie dies etwa von Teilen der GEW kritisiert wird.

Sichtworte der Schulautonomie-Diskussion sind u. a.:

- Entwicklung eigener Schulprofile;
- flexiblere Umsetzung der Rahmenpläne je nach sozialem Umfeld und Schulprofil;
- Verflachung von Entscheidungshierarchien;
- Schaffung von mehr Eigenverantwortlichkeit der Schulen einschließlich der Kompetenz über die Verwendung von Sach- und Personalmitteln (zu einem entsprechenden Berliner Modellversuch vgl. auch Döbert 1995<sup>42</sup>) usw.

Solche Bestrebungen können - freilich unter Berücksichtigung der von gewerkschaftlicher Seite beschriebenen Gefahren - somit auch für die weitere Entwicklung der reformpädagogisch orientierten Humanistischen Lebenskunde von erheblicher positiver Bedeutung sein, da beide z. T. ähnliche Zielsetzungen verfolgen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf ein größeres Maß an Selbstbestimmung und Verantwortung aller Beteiligten. Es ist allerdings davon auszugehen, dass trotz dieser und anderer Reformansätze - insbesondere auch solcher von Fachkollegien in einzelnen Bildungseinrichtungen - der pädagogische Alltag in den meisten Schulen in der Regel auch weiterhin noch relativ traditionell geprägt sein dürfte:

- 45-Minuten-Takt;
- Häufiger Lehrer- und Raumwechsel;
- starke Lehrerzentrierung;
- weitgehend übliche rezeptive Methodik mit einem Schwergewicht auf das „fragend entwickelnde Lehrgespräch“ bzw. auf Tafel/Folie, Schulbuch und -heft usw.;
- Übergewicht von relativ isoliertem und vornehmlich lernzielorientiertem Arbeiten bzw. kaum fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen.

Insofern trifft die o. g. radikale Schulkritik im Anschluß an Fromm in ihrer Grundtendenz auch weiterhin zu.

Indirekt werden diese strukturbedingten Mängel auch von internationalen empirischen Studien zum Vergleich von Schülerleistungen bestätigt. So rangieren deutsche Achtklässler nach den Ergebnissen der *International Mathematics and Science Study (TIMSS)* weltweit an 22. Stelle, Japan und Singapur hingegen haben Spitzenpositionen. Als eine der Ursachen für die japanische Erfolge wird der dortige Unterrichtsstil bzw. die dortige Mathematikdidaktik diskutiert, wo Kreativität, Problemlösungen und angepaßtes Interaktionstempo im Mittelpunkt stehen (vgl. Mathereform 1998, S. 12). In Deutschland hingegen prägt weiterhin vielfach

<sup>42</sup> Noch wesentlich weitergehende Vorschläge hat Hensel (ders. 1995) zusammengestellt. Er plädiert für die „autonome öffentliche Schule“ schlechthin, die u. a. durch einen weitgehenden Rückzug des Staates aus der Schulverwaltung gekennzeichnet ist.



„Häppchen-Lernen“ den Mathematikunterricht (ebd.). Die Aufgabenstellungen in Japan sind in der Regel so gestaltet, dass sie mehrere Lösungswege offen halten und die Neugierde und Eigeninitiative der Schüler fördern (vgl. Harnischfeger 1998, S. 23). Insoweit stützen Untersuchungen wie *TIMSS* die (auch) von Fromm ableitbaren Forderungen nach einer radikalen Schulreform.

Andererseits aber sind derartige Studien sowie mögliche bildungspolitische Konsequenzen auch aus Frommscher Sicht differenziert und z. T. auch kritisch zu betrachten. Denn die guten Ergebnisse gerade der japanischen Schülerinnen und Schüler sind eben nicht alleine das Ergebnis einer anderen Unterrichtsgestaltung. „Der Gesamterfolg des japanischen Mathematikunterrichts erklärt sich... bestenfalls aus dem Zusammenwirken von öffentlichem und privat finanziertem Unterricht“, denn 80 Prozent aller Schülerinnen und Schüler besuchen bis zu zwei Stunden täglich private und z. T. sehr teure Nachhilfeinstitute (vgl. ebd.) - eine privat finanzierte Förderung, die in diesem Ausmaß in Deutschland fast undenkbar ist.

Vor allem aber ist auch mit Fromm prinzipiell vor einseitigen Maßstäben einschließlich der entsprechenden bildungspolitischen Schlußfolgerungen zu warnen. Denn die alleinige Fixierung auf derartige Vergleichstests und Ranking-Tabellen kann sehr schnell auch dazu führen, dass Schlüsselqualifikationen wie etwa aus dem Bereich des sozialen Lernens oder der ethischen und moralischen Urteilsbildung in den Hintergrund geraten. Dementsprechend konstatiert das bundesweit 700 Mathematiklehrerinnen und -lehrer umfassende kritische Netzwerk *Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei e. V. (MUED)*: „Es ist bereits jetzt festzustellen, dass *TIMSS* für fragwürdige politische Zwecke ge- und mißbraucht wird. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich hier jene Kräfte in Wirtschaft und Politik besonders engagieren, welche die Sozialbindung der Marktwirtschaft aufheben wollen. Dem Schulwesen wird der Stempel 'ineffizient' aufgedrückt, das Staatshandeln wird dem Imperativen der Kapitalverwertung unterworfen (schlanker Staat, Deregulierung, autonom verantwortliche Schule“ (Mathereform 1998, S. 12).

Die hier angesprochenen Gefahren sind als Tendenzen schon jetzt im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) konkret nachweisbar. So beschloß die KMK 1997 eine *TIMSS*-Nachfolgeuntersuchung unter der Bezeichnung *Program on Information on School Assessment (PISA)*, zu deren Durchführung das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung beauftragt wurde. In diesem Beschluß wurde seinerzeit noch gefordert, neben Grundfertigkeiten wie z. B. Dreisatzrechnung auch die „Herausbildung übergreifender personaler und sozialer Kompetenz“ zum integralen Element des neuen Schulleistungstests zu machen (vgl. Köpke 1998, S. 22). In den Nachfolgediskussionen der KMK sowie den Vorarbeiten für *PISA* wurde diese Dimension jedoch „völlig ignoriert“ (ebd.).

Hinzu kommt der berechtigte Einwand vor allem von kritischen Erziehungswissenschaftlern wie Klafki, dass es bisher keine empirische Untersuchung zum 'Leistungsvergleich' z. B. von reformpädagogisch orientierten Versuchsschulen wie der Bielefelder Laborschule mit Schulen eher herkömmlichen Zuschnitts gibt. Klafki klagt daher ein, dass Leistungsvergleiche unbedingt auch solche Kriterien enthalten müßten wie die „Fähigkeit zur Planung individueller Lernprozesse, 'soziale Kontakt- und Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit'...“ (zit. in ebd.).

Eine derart kritische Sichtweise ist jedoch nicht neu. Wie gezeigt, wies bereits der freudomarxistische Pädagoge Siegfried Bernfeld in den zwanziger Jahren etwa auf die Wirkung des „Heimlichen Lehrplanes“ als Folge autoritär-hierarchischer struktureller Bedingungen hin: „...bei jedem Lehrplan entscheidet... der Stil der Schule, die Disziplinführung in ihr, die Gesinnung der Erziehung... Die Wirkung des einzelnen Lehrers ist sehr gering, die Nachhaltigkeit seiner Lehren am geringsten; das System erzieht, wenn



nötig gegen ihn“ (Bernfeld 1974 d, S. 52 f.; zur Bedeutung von Bernfeld für die weltlichen Schulen in Berlin vgl. Kap. B. 2.2.3.).

Wehr greift den Begriff des „heimlichen Lehrplans“ auf, verbindet ihn mit der Frommschen Analytischen Sozialpsychologie und konstatiert für die Schule der Gegenwart: „So offenbart sich als zentrale Kategorie des heimlichen Lehrplanes der Schule... der Gesellschafts-Charakter, genauer: der narzißtische Marktcharakter“ (Wehr 1993, S. 180; vgl. auch Pongratz 1979, S. 175).

Dieser Wandel des heimlichen Lehrplanes als Folge des gewandelten Gesellschafts-Charakters aber hat weitreichende Folgen. In der von Bernfeld kritisierten Schule war noch der *Autoritäre Charakter* vorherrschend. Seine Auswirkungen motivierten wesentlich die 68'er-Bewegung und beeinflusste in hohem Maße die nachfolgenden bildungspolitischen Auseinandersetzungen (vgl. z. B. die langjährige Debatte um die konservative Stellungnahme „Mut zur Erziehung“ aus dem Jahre 1978, dargestellt u. a. in: Beutler/Horster/Hrsg. 1996a, vgl. dazu auch den psychoanalytisch orientierten kritischen Rückblick auf diese Debatte „Mut zur Erinnerung“ von Boumann 1994). Wie bereits dargestellt, wirkt auch der autoritäre Gesellschafts-Charakter in Teilen noch weiter (insbesondere in Unterschichten sowie in den neuen Bundesländern). Er wird aber immer stärker überlagert vom gänzlich anders gearteten narzißtischen Marktcharakter.

Insofern ist bei der Kritik der gegenwärtigen Schule dieser Wechsel im Gesellschafts-Charakter nicht aus den Augen zu verlieren und mit Ziehe davor zu warnen, etwa „die biographische und kulturelle Semantik der 70er Jahre festschreiben zu wollen“ (Ziehe 1996, S. 36). Ziehe weist mit Recht darauf hin, dass sich unabhängig vieler Stagnationen bei den Reformen im Zuge einer „zweiten Modernisierung“ (als synonymem Begriff zum dem der „Postmoderne“) der „alltagskulturelle Kontext“ von Schule gravierend verändert habe. Diese Alltagskultur sei „sozialisatorisch hochwirksam“, dringe „in die Poren der Lebensstile und Mentalitäten ein“ und lasse sich gar nicht auf einen Bereich wie etwa Freizeit eingrenzen. Die „durchmodernisierte Alltagskultur“ ist als „lockeres Gewebe aus Themen, Bildern, Orientierungsmustern, Wahrnehmungsgewohnheiten, Moden, Gegenstandsbedeutungen“ usw. zu verstehen und wirke unterhalb und neben den Erziehungsintentionen - und „natürlich nicht selten auch gegen diese“ (ebd. S. 35). Dadurch sei auch die traditionelle „Hochkultur“ ihrer normativen Funktion beraubt und die Alltagskultur selbst zur dominanten Kultur geworden.

Mit einem Frommschen Bild ausgedrückt heißt das, dass diese „durchmodernisierte Alltagskultur“ insbesondere im Lebensbereich der Heranwachsenden sozialisatorisch selbst schon zu einer „Agentur der Gesellschaft“ geworden ist

Dieser Wandel der „Software“ der Schulrealität“ betrifft nach Ziehe vor allem den Gesichtspunkt der „Mentalitäten, Verhaltensstile und Selbstdeutungen der Beteiligten“ (ebd. S. 36). Im Unterschied zur ersten Modernisierungsphase im Bildungswesen, in der Auseinandersetzungen um Autoritäten und „Enttraditionalisierungen“ im Mittelpunkt standen, habe sich die „Repressionsfrage... zur Sinn- und Motivierungsfrage“ verschoben.

Wie dargelegt, hatte Erich Fromm eine ähnliche Diagnose bereits für die Gesellschaft der USA der vierziger und fünfziger Jahre getroffen. So beschrieb er den damaligen Zustand der Menschen zusammenfassend als Kombination aus „Sinnlosigkeit und Entfremdung“. Dieser Zustand sei Produkt und Ursache der Herausbildung von Menschen, „die mehr und mehr konsumieren wollen, deren Geschmack genormt, leicht zu beeinflussen und vorherzusagen“ sei, die sich aber zugleich „frei und unabhängig fühlen und glauben, keiner Autorität, keinem Prinzip und keinem Gewissen unterworfen zu sein...“ (1955c V, S. 268).

Vor dem Hintergrund solcher Diagnosen durch Fromm und Ziehe erhalten Sinn- und Wertefragen in der Schule im Allgemeinen sowie in einem Unterricht wie der Humanistischen Lebenskunde im Besonderen eine herausgehobene Bedeutung.



Nach Ziehe wird auch die „Informalisierung des Alltagslebens“ von jungen Leuten gar nicht mehr als biographischer Gewinn erlebt, weil sie es anders sowieso nie kennengelernt haben. Es sei für die Heranwachsenden heute kaum mehr „identitätsstützend, sich darüber zu definieren, ‘wogegen’ sie sind, vielmehr gilt es für sie, eigene Anschlußpunkte zu finden, ‘wofür’ sie sein können“. Die Frage von Kindern der zweiten Modernisierung an ihre Lehrerin, ‘müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?’, sei Ausdruck dafür, wie stark sich „Schulerfahrung symbolisch und mental“ verändert habe (vgl. Ziehe 1996, S. 38). Ziehe schließt daraus, dass nicht mehr mangelnde Lebensnähe das heutige Problem in der Schule sei, sondern im Gegenteil „die Gewöhnung an die andauernde Alltagsnähe von allem und jedem“. Die Forderung nach ‘Öffnung der Schule’ müsse daher neu definiert werden als „Er-öffnung“ von Möglichkeiten zu „ungewohntem Lernen“ im Sinne von Reflexion, Abstraktion und kognitiver Neuordnung der Themen und Gegenstände im harmonischen Wechsel mit „quasi-handwerklichen“ und Entspannungsphasen. Insofern sei „die Affinität vieler Linker zu einer Entfremungsdiagnose“ in Bezug auf die Schule zurückzuweisen (vgl. ebd.).

Die hierin zum Ausdruck kommende Forderung von Ziehe nach einer Verbindung von intellektueller Reflexion und handlungsorientiertem Lernen und Arbeiten ist aus lebenskundlicher wie auch aus Frommscher Sicht voll und ganz zuzustimmen. Und auch die Analyse über die veränderte Identitätsfindung bei den Heranwachsenden ist etwa für die didaktische Planung sowie das unterrichtspraktische Vorgehen von großer Bedeutung. Der letzte Schluß von Ziehe ist allerdings zu hinterfragen. Denn offenbar liegt hier ein allzu einseitiges Verständnis von Entfremung zu Grunde.

Es mag zwar manche vermeintlich „kritische“ oder „linke“ Position geben, die bereits eine intellektuelle Distanz schulischer Fragestellungen und schulischen Lernens von der Trivialität eines konsumistischen Alltagslebens als Entfremung begreift. In der Frommschen Perspektive sowie aus der Sicht der Humanistischen Lebenskunde reißt Ziehe mit seiner Kritik jedoch offene Türen ein. Denn die Forderung Fromms nach Desillusionierung eines von der Anonymität des Marktes, des Konsums und großer Bürokratien fremdbestimmten und sinnentleerten Lebens zielt ja zentral auf Erkenntnis und Reflexion ab!

Darüber hinaus zeichnet es den besonderen lebenskundlichen Ansatz aus, diesen Erkenntnisprozeß aber gerade auf die Alltagsrealität der Kinder und Jugendlichen zu beziehen, ohne diese im Unterricht allerdings nochmals kopieren zu wollen. Denn ohne den Bezug zur konkreten Lebenswelt besteht aus dieser Sicht die Gefahr, dass die gewonnenen Erkenntnisse abstrakt bleiben und der Blick für die persönliche Lebensgestaltung verloren geht. Wie ausführlich gezeigt, lagen solche Überlegungen im Prinzip bereits den didaktischen und weltanschaulichen Konzepten des Faches in den zwanziger Jahren zugrunde.

Die Alltagsrealität ist insbesondere aus Frommscher Sicht jedoch nur scheinbar banal, da sie in diesem Verständnis gerade die kritisierte Sinnlosigkeit verkörpert. Die Brisanz liegt insofern im Banalen selbst!

Andererseits ist auch der banalste und trivialste Alltag Teil des Lebens der jeweiligen Menschen und insofern Ausdruck ihrer Bedürfnisse nach Glück und Lebensfreude. Insofern sollten die Lehrkräfte unbedingt jede Art von moralischer oder intellektueller Überheblichkeit meiden. Statt dessen sollten sie den Kindern und Jugendlichen samt ihrer auch trivialen Alltagskultur mit einer prinzipiell wohlwollenden Grundeinstellung begegnen in dem Bewußtsein, dass auch sie selbst nicht frei sind von Fremdbestimmung und der „Faszination des Regressiven“ (in diesem Zusammenhang sei auch an die Flucht vieler resignierter Lehrkräfte etwa in die Esoterik-Szene erinnert).

Es sei jedoch nochmals betont, dass eine solcherart wohlwollende und verständnisvolle Grundeinstellung nicht gleichzusetzen ist mit dem Akzeptieren etwa eines sinnentleerten und



rein konsumistischen Alltagsverhaltens. Die Einbeziehung und Bearbeitung von vordergründig banalen Alltagsthemen sollte aus Frommscher Sicht die Aufdeckung von verborgenen Bedürfnissen nach Orientierung und Beziehung zum Ziel haben sowie an dem Aufweis produktiv-biophiler Alternativen orientiert sein. Das schließt, wie dargestellt, gerade in der lebenskundlichen Tradition eine Kritik gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren selbstverständlich ein.

Eine solche didaktische Aufgabe ist freilich keineswegs leicht und bewegt sich immer entlang einer Gratwanderung zwischen den negativen Extremen der von Ziehe kritisierten Anpassung an die Informalisierung des Alltags einerseits und der Überforderung der Schüler andererseits. Hieraus ergeben sich hohe und neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. An dieser Stelle soll nochmals der Hinweis vorerst genügen, dass eine basale Voraussetzung auf Seiten der Lehrkräfte darin besteht, dass sie über ein Mindestmaß an Selbstreflexion und -erfahrung bezüglich ihres eigenen Gesellschafts-Charakters verfügen, um so die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtpersönlichkeit überhaupt adäquat wahrnehmen zu können und sich nicht im komplizierten Geflecht von Übertragung und Gegenübertragung zu verstricken. Hinzu kommt ein Mindestmaß an innerer Gelassenheit, um nicht in missionarischen Eifer zu verfallen.

Eine solcherart selbstkritische, schülerzugewandte und zutiefst humanistische Grundhaltung kommt besonders gut zum Ausdruck in folgendem Zitat von Erich Fromm, das geradezu als Generalmotto für die Lebenskunde und ihre Lehrerausbildung dienen könnte: „Wären wir nicht alle ein wenig verrückt, gut und schlecht, trügen wir nicht alle Möglichkeiten, die im Menschen vorhanden sind, in uns, wie könnten wir dann das Unbewußte, Nicht-Konventionelle, Nicht-Offizielle in einem anderen Menschen verstehen?“ (1966i IX, S. 21).

Vor diesem Hintergrund kann der lebenskundliche Anspruch nach Alltagsnähe und Ganzheitlichkeit in der Tat die von Ziehe eingeklagte Qualität des „ungewohnten Lernens“ erreichen. In didaktischer und methodischer Hinsicht bedeutet ein derartiger Ansatz allerdings eine völlig neue Art schulischen Lernens. Denn es geht dann zunehmend auch und gerade um einen Zugang zu den eher unbewußt ablaufenden Prozessen von Fremdbestimmung und Projektionen (z. B. im Rahmen der Idolisierung von Pop-Stars, von Jugendkulturen und -kulten usw.) sowie die Re-Vitalisierung des zitierten „Nicht-Konventionellen“ etwa über den Weg der Stimulierung von Kreativität und Phantasie verbunden mit Übungen zur meditativen Konzentration, der Wahrnehmung des Körpers und des Atems usw. Diese Gedanken sollen weiter unten sowie im nächsten Kapitel D. 3 vertieft und konkretisiert werden.

Im Diskurs mit Ziehes Kritik an den „Heiligen Kühen“ der landläufigen Schulkritik“ (Ziehe 1996, S. 38) sowie vor dem Hintergrund seines wichtigen Hinweises auf die postmodernen Veränderungen von Mentalitäten in der jungen Generation darf jedoch nicht übersehen werden, dass die *strukturellen* Bedingungen von Schule auch heute noch in großem Maße die alten sind. Die bereits zitierte Kritik von Hentigs an der „Unterwerfung der Pädagogik unter die... Studentafeln und Stundenpläne, der Herrschaft der Noten und Aufstiegsberechtigung, der Diktatur der Meßzahlen, dem Zwang zur Vereinheitlichung, der Flucht aus dem Denken in das Wissen“ (von Hentig 1992, S. 24 f.) bleibt berechtigt - nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer möglichen Verabsolutierung von vornehmlich kognitiv orientierten Schul-Ranking-Tabellen im Gefolge internationaler Vergleichsstudien wie *TIMSS* (s. o.).

Nach Garlichs bilden sich in einem konsequent lernziel- und lehrplanorientierten Unterricht jene „stereotypen Interaktionsmuster“ heraus, innerhalb derer etwa Unterrichtsgespräche nur noch in ihrer „rituellen Kümmerform“ existieren. Dahinter könnten sich die Subjekte gleichermaßen „offenbaren und verschanzen, kaum aber verändern“ (Garlichs 1985, S. 378). „Weder das Sein des Lehrers, noch das des Schülers kann sich artikulieren“ und das Ich wird



tendenziell „ex-kommuniziert“, um narzißtische Kränkungen durch eine unbefriedigende Kommunikation zu verdrängen (vgl. Wehr 1993, S. 180).

Auch Jäger sieht in der Gesamtstruktur von Schule und Unterricht die Ursachen für die Reproduktion des herrschaftssichernden Marktcharakters bei den Kindern und Jugendlichen. „Die bürokratische Schulorganisation mit ihrer hierarchischen Gliederung, das System der Jahrgangsklassen mit vorgeschriebener Stoffmenge sowie das Notensystem sind massive Mittel zur Anpassung des Schülers, zur Einübung von Konkurrenzverhalten, zur Gewöhnung an entfremdete Arbeit und zur Entwicklung von Ohnmachtsgefühlen und Unsicherheit. Diese Organisationsstruktur bildet einen jahrelangen Erfahrungsraum, der Personalisation und Sozialisation be- bzw. verhindert, einmal weil sie die Individualität des Schülers nicht genügt oder gar nicht beachtet, zum anderen weil sie die Schüler vereinzelt und damit soziales Lernen unterbindet“ (Jäger 1998a, S. 9).

Vor diesem Hintergrund käme es darauf an, die o. g. Überlegungen zu strukturellen Veränderungen in Richtung von mehr Autonomie der Schulen als einen Hebel dafür zu nutzen, auch zu mehr Autonomie innerhalb der Fachbereiche und der Schulklassen bzw. für die Schüler selbst zu kommen; so z. B. durch Aufweichen des starren 45-Minuten-Taktes und der starren Verfächerung zugunsten von epochalem und fächerübergreifendem Lernen etwa in größeren Projekten - Reformen also, die bereits in den zwanziger Jahren den Schulalltag vieler weltlicher Reformschulen (insbesondere der Lebensgemeinschaftsschulen) kennzeichneten (vgl. dazu Kap. B. 2.2.2. und 2.2.3.)

Nötig wäre zugleich aber auch eine veränderte Sichtweise der Schüler durch viele Lehrkräfte zugunsten von mehr Autonomie der Kinder und Jugendlichen. So müßte etwa der vielfach vorgetragene Anspruch auf „entdeckendes Lernen“ oder „persönlich bedeutsames Lernen“ wesentlich konsequenter verfolgt werden, um nur zwei Beispiele zu nennen. So gibt es durchaus noch (oder bereits wieder?) eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrer, die dem unsere Erziehungs- und Arbeitsmethoden bestimmenden „Dogma“ anhängen, „der Mensch sei von Natur aus faul und passiv und würde weder arbeiten noch sonst etwas tun, wenn ihn nicht materielle Anreize dazu verlockten bzw. ... die Angst vor Strafe ihn dazu antrieben“ (Fromm 1976a II, S. 341). Insgesamt müßten derartige Veränderungen daher sehr viel stärker von Vertrauen in die Kinder und Jugendlichen bzw. in deren Eigenkräfte und primären menschlichen Potentiale getragen sein, worauf auch Jäger hinweist (vgl. Jäger 1998a, S. 19). Was hier für die Schule im allgemeinen formuliert ist, gilt für die Humanistische Lebenskunde in besonderem Maße.

## *2. 4. Konsequenzen für die Lebenskunde*

### *2. 4. 1. Zum Spannungsverhältnis von negativer und positiver Identität des Faches*

Diese kritische Bestandsaufnahme von Schule und Unterricht im allgemeinen hat für die Lebenskunde insofern eine außerordentliche Bedeutung, als damit das Fach für viele Schüler wie Lehrer (sowie auch Eltern) als willkommene und entlastende Alternative begriffen wird (siehe auch Abschnitt 2.4.3. dieses Kapitels - „Lebenskunde als ‘schulutopische Nischenpädagogik?’“). In den ersten Jahren nach seiner Wiedereinführung hatte es bisweilen sogar den Anschein, als ob sich das Fach in weltanschaulich-didaktischer Hinsicht hauptsächlich aus den Defiziten der öffentlichen Schule begründet. So hieß es etwa in der ersten Ausgabe des Rahmenplanes nach Wiedereinführung des Faches: „SchülerInnen lernen ein fast unüberschaubares Faktenwissen, haben aber oft nur wenige Kriterien, diese Informationen in ihrer Bedeutung für sich und die Gesellschaft einzuordnen... Mit zwei



Stunden in der Woche ist keine schulpolitische Alternative aufzubauen. Dieser Begrenzung ist sich der Deutsche Freidenker-Verband bewußt. Trotzdem wird im Lebenskundeunterricht versucht, wenigstens im Ansatz eine Schulutopie zu verwirklichen“ (Deutscher Freidenker-Verband/Hrsg. 1991, S. 9).

Diese Passagen wurden in der 3. (und derzeit gültigen) Ausgabe des Rahmenplanes auf Anraten des Schulsenats wieder herausgenommen. Zur Begründung wurde von Seiten des Senats angeführt, dass es nicht originäre Aufgabe eines Weltanschauungsunterrichtes sein könne, Schulkritik zu üben. Der Lebenskundeunterricht dürfe „nicht als Alternative zum Schulunterricht“ erscheinen, sondern als „Ergänzung im Sinne der eigentümlichen Aufgaben einer Weltanschauungsgemeinschaft“, in deren Zentrum die „Frage nach dem Sinn des Daseins“ stehen müsse (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Schreiben vom 18.03.1992, S. 4 und 5).

Dieses Ansinnen des Berliner Senats wäre aus Frommscher Sicht nur zum Teil zu akzeptieren. Denn die Kritik an bürokratischen und entfremdeten bis nekrophilen Strukturen, welche die Menschen tendenziell zu angepaßten und verdinglichten Objekten degradieren, ist ein Kernstück im Frommschen Humanismus. Andererseits hat dieser Einwand in der Tat eine gewisse Berechtigung. Denn eine Humanistische Lebenskunde mit ihrem sinnfördernden und lebensorientierenden Anspruch hätte selbst dann noch ihre Legitimität, wenn im optimalen Falle die Schule in hohem Maße nach reformpädagogischen Gesichtspunkten (also gerade im Sinne von Handlungs- und Projektorientierung, Ganzheitlichkeit und Lebensnähe) umgestaltet wäre. Die Aufgabe explizit weltanschaulicher Orientierung kann die öffentliche und damit weltanschaulich neutrale Schule in der Demokratie prinzipiell nicht übernehmen. Das ist nach dem Grundgesetz und den Länderverfassungen bzw. dem Berliner Schulgesetz die originäre Funktion der demokratisch ausgewiesenen bzw. anerkannten Weltanschauungs- und Religionsgemeinschaften (vgl. dazu besonders die Ausführungen über die „Bestimmungen des Grundgesetzes und ihre Bedeutung für die Lebenskunde“ in Kap. B. 3.2.1.).

Das hierin zum Ausdruck kommende besondere Spannungsverhältnis ergibt sich aus der Tatsache, dass die ausgewiesene reformpädagogische Tradition des Faches sowie der spezifische humanistische Anspruch Fromms (zumindest indirekt) eine Kritik am Bestehenden - und damit auch an bestehenden schulischen Strukturen und Bedingungen - notwendigerweise bedingt. Die entscheidende Frage lautet, welchen Stellenwert diese Kritik im humanistischen Gesamtkonzept hat bzw. ob sich die humanistische Weltanschauung des Faches - gerade auch in der Frommschen Perspektive - in erster Linie auf eine derartige Kritik reduzieren läßt oder ob das humanistische Selbstverständnis vor allem positive Ziele verfolgt. Dieses Spannungsverhältnis zwischen einer Kritik am Bestehenden einerseits und der Notwendigkeit zur Entwicklung eigener positiver Alternativen ist an vielen Stellen innerhalb des Faches anzutreffen. Entsprechende Überlegungen finden sich auch in der Warnung des Mitglieds im Wissenschaftlichen Beirat Lebenskunde, dem Leipziger Ordinarius für Philosophie, Hans-Jürgen Engfer, in Bezug auf eine humanistische Religionskritik. Bei aller Berechtigung der Kritik an Religion insbesondere in ihrer „Verbindung mit staatlichen Institutionen“ wäre es fatal, diese zum Selbstverständnis der Lebenskunde machen zu wollen (vgl. Engfer 1997a, S. 13). Dann könnte es dem Lebenskundeunterricht u. a. passieren, „dass er mit dem Verschwinden des Gegenstandes seiner Kritik selbst funktionslos wird“ (ebd., S. 13 f.). Statt dessen sollte sich das Fach in der Hauptsache auf „Hilfestellung zur Orientierung unabhängig und jenseits der Religion“ konzentrieren (ebd. S. 14).

Verallgemeinert kann dies für die Lebenskunde nur heißen, sich in ihrem Selbstverständnis in keiner Frage vornehmlich negativ zu definieren. Vielmehr müßte es darauf ankommen, ausgehend von den humanistischen Leitgedanken vor allem der Selbstbestimmung,



Aufklärung und Verantwortung entsprechende positive Alternativen zu entwickeln. Es sei in diesem Zusammenhang nochmals daran erinnert, dass dieses positive Selbstverständnis ein wesentliches Motiv für die 1993 vorgenommenen Namensumbenennung des Trägers der Lebenskunde, des ehemaligen Freidenker-Verbandes in *Humanistischer Verband Deutschlands* darstellte. Gerade auch aus diesem Grunde scheint der Frommsche Ansatz - etwa im Unterschied zur späten Kritischen Theorie - eher geeignet, die Lebenskunde weltanschaulich und didaktisch zu fundieren und an bestimmten Stellen zu erweitern. Wie ausführlich dargestellt, nimmt im Frommsche Werk die Kritik am Bestehenden zwar einen wichtigen Stellenwert ein. Gleichwohl zeichnet sich der Frommsche Humanismus mit seinen anthropologischen und ethischen Prämissen sowie normativen Postulaten vor allem durch den Versuch aus, ausgesprochen positive Ziele zu formulieren. An erster Stelle sei nochmals das Ziel der autonomen und produktiv-biophilen Persönlichkeit genannt.

Die Warnung an die Lebenskunde, sich in ihrem theoretischen Selbstverständnis wie in ihrer pädagogischen Praxis nicht in erster Linie aus der Kritik zu definieren, darf freilich nicht dazu führen, die für das Leben der Kinder und Jugendlichen so bedeutenden Probleme schulischer wie außerschulischer Negativerfahrungen auszublenden. Denn diese Erfahrungen von Verdinglichung, Entfremdung und „Haben-Orientierung“ (nicht zuletzt auch innerhalb vieler Familien) sind elementar an der Bildung von Lebensorientierungen und -einstellungen beteiligt.

Warnungen und Hinweise wie die von Engfer sollten daher insoweit beachtet und pädagogisch übersetzt werden, als es in diesem Fach nicht vornehmlich um die explizite Kritik am sonstigen Unterricht oder gar an den Lehrkräften (wie auch an den Eltern der Schüler) gehen sollte (abgesehen davon wäre ein solches Vorgehen auch einer angestrebten Kooperation von Lebenskunde, sonstigem Unterricht und Elternschaft abträglich). Vielmehr käme es mit Fromm darauf an, sich den Folgen entfremdeter und entpersönlichter Lebenserfahrungen bei den Kindern und Jugendlichen zuzuwenden, die psychischen Basisbedürfnisse etwa nach Orientierung und Bezogenheit aufzudecken und daraus auf die Re-Vitalisierung der primären menschlichen Potentiale wie Kreativität, Authentizität und produktive Bezogenheit zuzusteuern - es sei in diesem Zusammenhang daher nochmals an den im vorigen Kapitel entwickelten didaktischen Leitgedanken des „Mutes zur Freiheit“ erinnert. Auf dieser Grundlage können die Lebenskundelehrkräfte jene Bestrebungen in den Schulen (und auch Familien) unterstützen (bzw. die entsprechende Kooperation suchen), welche die Humanisierung von Unterricht und Erziehung im Auge haben.

Wie das Spannungsverhältnis von Kritik am Bestehenden und der Entwicklung positiver Alternativen im Rahmen dieses Unterrichts vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler in einem sozialen Brennpunktgebiet zumindest in Teilen produktiv umgesetzt werden kann, soll im folgenden an einer längeren Sequenz aus meinem eigenen Unterricht dargestellt werden.

#### 2. 4. 2. Ein Unterrichtsbeispiel

Ein Folge der oben beschriebenen negativen Schul- und Erziehungsstrukturen sind etwa die von Wehr im Anschluß an Fromm diagnostizierten „systeminduzierten Kommunikationsstörungen“ (Wehr 1993, S. 180). Sie werden indirekt u. a. daran sichtbar, dass sich die Kinder und Jugendlichen oftmals durch das Abtauchen in für sie eher befriedigende Beziehungen in den Peers, in der Schüler-Subkultur, der Raucherecken und Schülertoiletten oder in Gruppen und Banden außerhalb der Schule entziehen. „Die verdrängten Interessen und Bedürfnisse der Schüler verschaffen sich zumindest nur unterhalb und zwischen den offiziellen ritualisierten Verhaltensweisen Luft - unter den Schulbänken, in



bestimmten Schulhofecken... oder in abgegrenzten Cliques“ (Pongratz 1979, S. 177). In diesem Zusammenhang ist an die bereits erwähnte große Unkenntnis vieler Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der außerunterrichtlichen (und damit indirekt z. T. auch binnenunterrichtlichen) Lebenswelt der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu erinnern.

Ein Lebenskundeunterricht, der sich mit Fromm gerade auch dem Untergründigen widmen will, sollte daher seinen Blick auch auf diese oftmals subtilen und verdeckt ablaufenden Prozesse und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler richten. Zur Veranschaulichung für ein solches Vorgehen soll ein Beispiel aus meinem eigenen Lebenskundeunterricht vorgestellt werden (vgl. dazu auch Osuch 1991a). Das Beispiel entstammt dem Lebenskundeunterricht eines 7. Schuljahres der frühen neunziger Jahre an der Otto-Hahn-Oberschule, einer integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe in Berlin-Neukölln.

Da sich das Unterrichtsbeispiel inhaltlich unmittelbar auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bezieht, soll diese zunächst an Hand aktueller Sozialdaten des Wohnbezirks vorgestellt werden, wobei sich die dramatische Verschlechterung schon zur Zeit des Unterrichtsbeispiels deutlich abzeichnete (einige der Parameter wurden bereits in den Ausführungen zum „Verhältnis von Destruktivität und Gesellschaft im Rahmen der Lebenskunde“ in Kap. D. 1 4. erwähnt)

#### Zu den Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler und sonstigen Voraussetzungen in der Gruppe

Der traditionelle Arbeiterstadtteil Neukölln ist mit 312.000 Einwohnern (Stand: Dezember 1996) der bevölkerungsreichste der 23 Berliner Bezirke und insofern vergleichbar mit Großstädten wie Bonn oder Bielefeld (diese und die folgenden Angaben sind dem umfangreichen und 1997 erstmalig herausgegebenen „Neuköllner Kinder- und Jugendhilfebericht“ entnommen, vgl. dazu: Bezirksamt Neukölln von Berlin 1997)<sup>43</sup>. Der Einzugsbereich der Schule liegt im Wesentlichen im Altstadtgebiet des Neuköllner Nordens (angrenzend an Kreuzberg), wo sich viele der ökonomischen, sozialen und psychischen Probleme von Heranwachsenden insbesondere in deutschen Großstädten wie in einem Brennglas fokussieren<sup>44</sup>. In diesen Wohnquartieren leben auf engstem Raum fast 160.000 Menschen. Bundesweit in die Schlagzeilen gekommen ist der Bezirk vor allem durch die bereits erwähnte *Spiegel*-Reportage über die Verarmung von Berlins Altstadt im

<sup>43</sup> In den Medien zitierte höhere Bevölkerungszahlen (meist über 330.000) beziehen die Bevölkerung mit Nebenwohnsitz in Neukölln ein. Damit gehört Neukölln zu den wenigen Berliner Bezirken mit einem kontinuierlichen Bevölkerungswachstum: am 31.12.1987 wurden hier 287.997 Einwohner gezählt (Statistisches Jahrbuch 1996 hrsg. v. Statistischem Landesamt Berlin 1997, zit. in: Bezirksamt Neukölln von Berlin 1997, S. 36). Die Ursache des Wachstums liegt am überdurchschnittlichen Anteil „langansässiger Arbeiter ausländischer Herkunft mit Familienzuzug und spezifischem generativen Verhalten“ (ebd. S. 48), d. h., dass sich die Tradition etwa der türkischen oder arabischen Großfamilien in bestimmtem Maße auch hier fortsetzt.

<sup>44</sup> Zum Ausmaß und den psychischen Folgen der neuen „Kinderarmut“ in Deutschland vgl. das entsprechende Themenheft *Der GEW-Zeitschrift Erziehung und Wissenschaft*, H. 10/1997. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes waren von den zum Jahresende 1995 etwa 2,5 Millionen Sozialhilfeempfänger über 38 Prozent jünger als 18 Jahre! Alleine zwischen 1994 und 1995 erhöhte sich die Zahl der Kinder mit Sozialhilfebezug um 10,5 Prozent. Die stärkste Zunahme war bei Kindern unter sieben Jahren zu verzeichnen (ebd. S. 10). In engem Zusammenhang damit steht das Ansteigen der Kinder- und Jugendkriminalität. So stieg die Zahl der polizeilich ermittelten Tatverdächtigen Kinder unter 14 Jahren von 88.276 im Jahre 1993 auf 131.010 im Jahre 1996. Das entspricht einem Anstieg von fast fünfzig Prozent! In den gleichen drei Jahren stieg die entsprechende Zahl bei den Jugendlichen (14 bis unter 18 Jahre) von 207.944 auf 277.479 an. Die häufigsten Delikte waren Sachbeschädigungen, Diebstahl und schwerer Diebstahl sowie Körperverletzung (vgl. ebd., S. 4).



Gegensatz zum boomenden neuen Regierungs- und Geschäftszentrum zwischen Reichstag und Friedrichstraße (vgl. „Endstation Neukölln“ in: *Der Spiegel*, H. 43/1997, S. 58 - 63). Der gesamte Bezirk weist im Berliner Durchschnitt bei fast allen entsprechenden Parametern (z. B. Arbeitslosigkeit, Nettoeinkommen, Sozialhilfeempfänger, Freizeiteinrichtungen für Kinder und Jugendliche, Wohnraumqualität, Verkehrsbelastung, Grünversorgung etc.) ausgesprochen negative Werte auf. Entsprechend liegt der sog. „Sozialindex“ mit -0,542 deutlich unter dem Berliner Durchschnitt (der bürgerliche Bezirk Zehlendorf hat den Spitzenwert von +1,449). Beim sog. „Statusindex“ (z. B. Bildungsniveau und Anteil von Angestellten und Selbständigen) liegt Neukölln von allen 23 Berliner Bezirken auf Rang 20 (Bezirksamt Neukölln 1997, S. 38 und 40). Aber auch auf dem Gebiet der medizinischen Versorgung ist der Stadtteil enorm benachteiligt: So gibt es mit 59 Zahnärzten je 100.000 Bewohner hier die wenigsten in Berlin. Zum Vergleich: Im Bezirk Mitte sind es 127 Dentisten (vgl. *Neuköllner Volksblatt* v. 19.02.1998 unter Bezug auf den Bericht des Statistischen Landesamtes Berlin für das Jahr 1997).

Diese Negativbilanz beruht auf Durchschnittswerten bezogen auf den *gesamten* Bezirk. In den Statistiken mit eingeschlossen sind also auch die ökonomisch und sozial eher besser gestellten Wohngebiete im Süden Neuköllns wie Britz, Buckow und Rudow mit ihrem hohen Anteil an Ein- und Zweifamilienhäusern. Das wiederum bedeutet, dass sich die Situation im Wohnbereich der betreffenden Lebenskundeschülerinnen und -schüler des *nördlichen* Altstadtgebietes nochmals dramatisch zuspitzt:

So leben hier ein Viertel aller Menschen von Sozialhilfe! Entsprechend „besorgniserregend ist der hohe Anteil von Mieträumungsklagen“ in einer Reihe von Quartieren (vgl. Bezirksamt Neukölln 1997, S. 90). In einigen Straßenzügen ist mittlerweile die Mehrheit der Anwohner auf öffentliche Unterstützung angewiesen! Dementsprechend liegt die sog. „Betroffenheitsquote“ (Arbeitslosenzahl bezogen auf die gesamte Wohnbevölkerung, daher nicht zu verwechseln mit der Arbeitslosenquote!) bei 9,3 Prozent im Unterschied zum Berliner Durchschnitt mit 6,8 Prozent und im Gegensatz zum Neuköllner Süden einschließlich der Trabantensiedlung Gropiusstadt mit unter 5 Prozent, vgl. ebd. S. 48 f.)<sup>45</sup>.

Deutlich wird in diesem Bezirk auch die dramatische Zuspitzung der krisenhaften Entwicklung der letzten Jahre insgesamt: So hat sich die Anzahl der arbeitslosen Haushaltsvorstände an den Sozialhilfeempfängern von 1980 mit 13.598 Personen bis 1993 auf 56.725 Personen mehr als vervierfacht (ebd., S. 42). Diese Entwicklung hat sich bis Ende der neunziger Jahre weiter fortgesetzt, so dass Neukölln mittlerweile über das größte Sozialamt Deutschlands verfügt (vgl. *Der Spiegel*, H. 43/1997, S. 59).

Ein weiterer Faktor für die erschwerten Lebensbedingungen bildet die überdurchschnittlich hohe Bevölkerungsdichte. Sie hat hier aufgrund der engen Hinterhofbebauung aus der Zeit vor 1918 und der extrem wenigen Freiflächen einen der höchsten Werte in ganz Deutschland: Pro Kopf stehen im statistischen Durchschnitt hier 73,95 qm Fläche zur Verfügung - bezogen auf das gesamte Stadtgebiet Berlins sind es dagegen 256,67 qm pro Person (vgl. Bezirksamt Neukölln 1997, S. 49). Alleine im Wohngebiet, aus dem die meisten Schüler dieser Gruppe kamen, im Bereich der Karl-Marx-Straße (Hauptgeschäftsstraße des Bezirkes) und dem Gebiet Roseggerstraße (= Quartiere Nr. 78 und 76 der „statistischen Gebiete Neuköllns“) leben über 70.000 Menschen. Größere Grün- bzw. Freiflächen sind hier im nahen Wohnumfeld so gut wie nicht vorhanden (Ausnahmen bilden zwei Friedhöfe).

<sup>45</sup> Die meist wenig bekannte soziologische Größe der „Betroffenheitsquote“ gegenüber der bekannteren Arbeitslosenquote (gemeldete Arbeitslose im Verhältnis zur Zahl der offiziell Beschäftigten) wurde deshalb angeführt, weil eine gesonderte Arbeitslosenquote für den Norden Neuköllns im Detail nicht vorliegt. Dies wiederum liegt am besonderen System der Zuständigkeiten der Arbeitsämter, das meist nicht identisch ist mit den politischen Bezirksgrenzen Berlins.



Nach bundesweiten Untersuchungen verbringen jedoch 80 Prozent der Kinder und jungen Jugendlichen ihre Freizeit im Wohnumfeld. Dies ist in Nord-Neukölln daher ohne Spannungen nahezu unmöglich. Alleine „aufgrund fehlender Außenfreizeitflächen sind Konflikte im Stadtteil programmiert, selbst ohne Berücksichtigung besonders benachteiligter Gruppen“ (ebd. S. 49). Hinzu kommt der extrem hohe Anteil von Migrantenfamilien. So beträgt der Anteil von Menschen nichtdeutscher Herkunft für die Altersgruppe von 0 bis 21 Jahren hier zwischen 40 und 50 Prozent.

Die Studie des Bezirksamtes kommt daher zum Ergebnis, dass der „Neuköllner Norden sehr viel stärker belastet“ ist als z. B. das bisher weithin bekanntere Kreuzberg (vgl. ebd. S. 44). „Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit einer Vielzahl an negativen Erfahrungen, stark beeinträchtigten Lebensbedingungen und häufig erlebten Beziehungsabbrüchen ist in der Altstadt sehr hoch, ebenso das Gewaltpotential der Kinder und Jugendlichen“ (ebd. S. 49). Nach Angaben der Mitarbeiter des Sozialpädagogischen Dienstes ist in dieser Region bei Kindern und Jugendlichen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung ein verbreitetes Problem (vgl. ebd. S. 90). *Der Spiegel* faßte die dramatische Entwicklung des Bezirks in seiner Reportage daher unter der bezeichnenden Überschrift „Endstation Neukölln“ zusammen (vgl. *Der Spiegel*, H. 43/1997, S. 58).

Die elf Schülerinnen und Schüler der Lebenskundegruppe spiegelten diese Bedingungen im wesentlichen wieder: Von den sechs Jungen und fünf Mädchen aus dem 7. Schuljahr waren sieben Jugendliche nichtdeutscher Herkunft: zwei türkische Jungs, ein türkisches Mädchen, eine Kroatin, ein Libanese, ein Mädchen mit einer portugiesischen Mutter und ein Mädchen mit einem (unbekannten) amerikanischen Vater (ein ehemaliger US-Soldat) indianischer Abstammung. Von sechs Gruppenmitgliedern waren die Eltern getrennt. Zeitweise bezog mehr als die Hälfte aller Familien Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe. Mehrere der Heranwachsenden hatten ein- bis zweimal eine Klasse wiederholt. Das Interesse am Fachunterricht war – von Ausnahmen abgesehen – zumeist nicht besonders ausgeprägt.

Die Schülerinnen und Schüler hatten gerade die Grundschule verlassen und lebten sich in ihrer neuen Umgebung ein (in diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass die Grundschulzeit in Berlin im Unterschied zu den meisten Altbundesländern sechs Jahre beträgt). Die Gruppe kannte sich mittlerweile drei Monate und war an die offene und lebensnahe Form des Lebenskundeunterrichts gewöhnt (an Gesamtschulen wie dieser sind Ansätze von schülerzentriertem bzw. handlungs- und projektorientiertem Unterricht ohnehin meist etwas stärker ausgebildet, einige Mitglieder der Gruppe kannten solche Formen bereits aus der Grundschule). Die Schülerinnen und Schüler kamen aus zwei verschiedenen Kerngruppen (entspricht im wesentlichen der Schulklasse im gegliederten Schulsystem). Das Vertrauen untereinander war entsprechend der kurzen Zeit des Kennens allerdings noch nicht besonders entwickelt. Nur wenige Schüler waren auch privat befreundet.

Die von allen anerkannte Meinungsführerschaft lag in der Gruppe eindeutig bei Jasmin (Name geändert), das Mädchen mit der portugiesischen Mutter. Ihr starkes Selbstbewußtsein sowie ihre äußere Attraktivität wirkten sich bei den Mitschülerinnen nicht, wie oft üblich, in Form von Eifersucht und Neid aus, da sie in der Gruppe zugleich ausgesprochen sozialintegrativ wirkte. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass sie im Laufe dieses 7. Schuljahres erstmals von ihrer Mutter über die Existenz jüdischer Vorfahren (Großeltern mütterlicherseits) informiert wurde. Anlaß für diese „Offenbarung“ bildeten u. a. Gespräche im Lebenskundeunterricht über die jeweilige Herkunftsfamilie.



## Der Unterrichtsverlauf

Im Rahmen eines kleinen Projektes zum Umweltschutz sollte ein Besuch bei Greenpeace ausgewertet werden. Ein Video der Umweltschutzorganisation wurde besprochen und mitgebrachte Plakate und andere Materialien stellte die Gruppe zu einer Wandzeitung zusammen. Als Jasmin ein Poster „Rettet die Wale“ über den Tisch reichte, fiel der Blick auf eine große nässende Wunde an ihrem Unterarm. Erschrocken versteckte sie schnell die eigenartige Verletzung. Erst nach längerem Zureden traute sie sich darüber zu sprechen. Die Wunde war das Ergebnis einer Mutprobe einer Jugendclique - Reiben mit einer Münze auf der Haut, bis das Fleisch hervortritt!

Im weiteren Verlauf des Gesprächs tauten auch die anderen Schüler auf und berichteten von ähnlichen Erlebnissen. Ich hielt mich bis dahin für relativ informiert. Doch jetzt war ich fast sprachlos über das Ausmaß kindlich-jugendlicher Subkultur mit fließenden Grenzen zur Kriminalität. Diese Heranwachsenden lebten mindestens drei bis vier Leben parallel: Zu Hause, im Unterricht, auf dem Schulhof, auf der Straße bzw. in der U-Bahn. Verbindungen bzw. personale Bezüge dazwischen gab es offenbar kaum. Im Rahmen einer Veröffentlichung zu dieser Gruppe fragte ich mich seinerzeit: „Wie aber integrieren sie diese mehrfache Aufteilung? Wo und wie verarbeiten sie die Fülle entsprechender Anforderungen, Eindrücke, Probleme...?“ (Osuch 1991a, S. 24). Es lag auf der Hand, dass das Umweltprojekt kurzfristig zurückgestellt werden mußte. Dazu war das neue Thema sprichwörtlich zu „hautnah“<sup>46</sup>.

Auf Vorschlag zweier Schülerinnen wurde vereinbart, während einer dazu speziell einzurichtenden Lebenskundedoppelstunde (entsprechende organisatorische Umstellungen sind an dieser Schule relativ leicht möglich) die Treffpunkte ihrer zumeist außerschulischen Cliquen im Kiez bzw. auf den Spielplätzen ihrer Umgebung zu besuchen. Das Vorhaben wurde realisiert. An einem späten Vormittag (nachmittags hielten es die Schüler für zu gefährlich, dort in dieser Weise zu filmen) dokumentierten wir mit einer Videokamera die betreffenden Orte mit den dort überall angebrachten Graffitis und „Takes“ (graffitiartiger Erkennungsschriftzug einer Person oder Gruppe) der einzelnen Gruppen, Gangs und Anführer. Auffallend war z. B. die Tatsache, dass der größte Spiel- und Bolzplätze von einzelnen Gangs in regelrechte „Reviere“ eingeteilt war - in einer Ecke hatte eine arabische Clique das Sagen, in der anderen eine albanische und ein dritte Straßenseite war fest „in Türkischer Hand“, wie es ein Schüler formulierte.

Für die Lebenskundeschüler gehörte dies alles zu ihrem Alltag einschließlich der oftmals vorkommenden Auseinandersetzungen etwa im Gefolge von Liebe und Eifersucht, ethnischen Rivalitäten oder bei Streitigkeiten im Rahmen von Hehlerei. Für mich hingegen eröffnete sich

<sup>46</sup> Die Art der Verletzung könnte tiefenpsychologisch auch als eine Art „Selbstbeschädigung als Selbstfürsorge“ interpretiert werden, wie dies Sachsse auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen in stationären und ambulanten Langzeittherapien von Patienten mit dem Symptom „schwere Selbstbeschädigung der Haut“ zusammenfassend formuliert (vgl. Sachsse 1987, S. 51 f.). Das Symptom (u. a. als Folge schwerer Realtraumata etwa in der Latenz oder Pubertät wie Inzest oder Vergewaltigung) „wirkt als Tranquilizer, Analgetikum, Antidepressivum, Suizidprophylaxe, Antipsychotikum wie als narzißtische Reparation. Interpersonell ist es präverbaler Hilfsappell... und Fluchtmöglichkeit bei sozialer Überforderung“ (ebd., S. 51). Nach Sachsse ist die Symptomatik benachbart den Suchtkrankheiten, Eßstörungen, Psychosomatosen und der chronischen Suizidalität (vgl. ebd.). Diese medizinischen Erkenntnisse sind als Hintergrundinformation zur Einschätzung solcher Erscheinungen sehr hilfreich (z. B. auch bei immer häufiger auftretendem Alkoholismus oder extremer Zigaretten- oder auch Tablettensucht unter einem Teil von Jugendlichen). Bei Jasmin dürfte es sich jedoch kaum um die klassische Symptomatik gehandelt haben, da sich die Selbstverletzung nicht wiederholte. Ggf. könnte die Erscheinung jedoch Anteile des medizinischen Symptoms gehabt haben (z. B. unter dem Aspekt, dass Jasmin aufgrund der häuslichen Verhältnisse sozial überfordert war, was sich durch ihre sozialintegrative Funktion in der Klasse u. U. noch verstärkte). Ich interpretierte die Verletzung aufgrund mangelnder medizinischer und psychoanalytischer Kenntnisse seinerzeit ausschließlich unter dem jugendsoziologischen und entwicklungspsychologischen Aspekt der Mutprobe als modernem Initiationsritus.



damit eine bis dahin z. T. verborgene Welt mit einer eigenen Sprache und Symbolik. Bei der Auswertung der Videoaufnahmen klärten sie darüber auf, wie stark die Cliquesstrukturen und -rivalitäten auch in die Schule hineinwirkten. So hätten etwa viele Schlägereien auf dem Schulhof oder auf dem Schulweg sowie andere Auseinandersetzungen (wie z. B. auch Erpressung) hier ihre Ursache. In den Augen der Schüler sei dies den meisten Lehrern unbekannt, viele seien daran auch nicht (mehr) interessiert<sup>47</sup> (in diesem Zusammenhang ist nochmals an die bereits erwähnten Studien über die weit verbreitete Unwissenheit vieler Lehrkräfte in Bezug auf die außerunterrichtlichen Probleme der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu erinnern, vgl. Kap. D. 1.4.).

Im Rahmen der Auswertung der Videoaufnahmen kamen neben dem offenen Unterrichtsgespräch auch kleine szenische Darstellungen (z. B. „Mutprobe“), Interviews mit Mitschülern zum Thema sowie das Fortsetzen einer entsprechenden Kurzgeschichte zur Anwendung. Die letztgenannte literarische Form übernahmen einige Schüler als freiwillige Hausaufgabe. Ihre z. T. sehr unterschiedlichen Geschichten wurden anschließend in der Gruppe vorgelesen und besprochen. Hinzuzufügen ist, dass die Gruppe mittlerweile auch mit Entspannungsübungen und Phantasie Reisen im Rahmen des Lebenskundeunterrichts erste Erfahrungen gesammelt hatte. Auch diese Formen wurden von mir bei dem Thema eingesetzt (eine genauere Funktionsbeschreibung von Entspannungsübungen vor allem für den Zugang zu eher unbewussten Prozessen an Hand eines Unterrichtsbeispiels erfolgt im Kap. D.3.8.)

Im weiteren Verlauf verlagerte sich die Aufmerksamkeit auf die inneren Strukturen der Gruppen und Cliques. Im Mittelpunkt standen dabei Fragen von Meinungsführerschaft oder die Angst, ausgestoßen zu werden sowie die Frage der Gruppenidentität. Ein wichtiges Ergebnis war für die Schüler die Erkenntnis, dass sie fast alle in ihren Gruppen und Cliques eine Art „Heimat“ suchten. In diesem Prozeß wuchs auch das Zutrauen sowie das Gefühl „dazuzugehören“ in der Lebenskunde Gruppe selbst. Die Gefühle, im Lebenskundeunterricht gerade auch mit den oben beschriebenen Seiten ihres Lebens angenommen und ernst genommen zu werden sowie in der Gruppe akzeptiert und aufgehoben zu sein, war vielen von ihnen aus dem sonstigen Fachunterricht bzw. dem schulischen Alltag in dieser Weise kaum bekannt. Viele von ihnen vermißte entsprechende Erfahrungen aber auch zu Hause. Allerdings war es für die meisten nahezu unvorstellbar, sich mit ihren Erfahrungen in der Welt der Cliques und Banden zu Hause zu öffnen.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die ethnischen und sonstigen Konflikte unter diesen Schülern in der geschützten Atmosphäre der Lebenskunde Gruppe im Laufe der Zeit kaum noch eine Rolle spielten. Das Projekt war so auch für den weiteren Aufbau eines entwickelten Vertrauensverhältnisses innerhalb der Gruppe von großer Bedeutung. Für die Schüler war es offenbar besonders wichtig, dass sie sich sowohl untereinander als auch gegenüber ihrem Lehrer öffnen konnten. Sie brauchten weder mit negativen Reaktionen von Mitschülern zu rechnen (wie z. B. ausgelacht zu werden) noch mußten sie etwaige Sanktionen des Lehrers befürchten (z. B. beim Thema Hehlerei)<sup>48</sup>. Zum Vorschein traten vielmehr die sich hinter

<sup>47</sup> Aufgrund der enormen Ballung sozialer und ethnisch-religiöser Konflikte mit den bekannten kriminellen Folgen wie Erpressung, Raub, Körperverletzung und anderen Delikten wurde die Neuköllner Otto-Hahn-Oberschule in den Jahren 1997/98 mehrmals Thema in Presse und Fernsehen.

<sup>48</sup> Der entsprechende Rollenkonflikt auf Lehrerseite z. B. zwischen dem Versprechen gegenüber den Schülern zur Verschwiegenheit einerseits und der (schul)rechtlichen Verpflichtung etwa Verletzungen der Schulordnung (oder gar von Strafgesetzen) zu unterbinden bzw. anzuzeigen, ist grundsätzlicher Art. Er betrifft im übrigen auch viele andere Berufsgruppen wie z. B. Streetworker und andere sozialarbeiterisch tätige Personen. Verlangt wird daher ein hohes Maß an Sensibilität und Verantwortungsgefühl sowie professionelle Kompetenz um sich z. B. nicht zu sehr involvieren zu lassen bzw. genügend innere Distanz wahren zu können. Das Problem dieser Gratwanderung wird von Fall zu Fall unterschiedlich zu lösen sein. Erstes Kriterium sollte der Schutz bzw. die körperliche und psychische Unversehrtheit der anvertrauten Personen sein. Wichtig ist daher oftmals auch der Kontakt zu anderen professionellen Einrichtungen, wie z. B. zu Beratungsstellen, zur Jugendfürsorge oder zu Kinder- und Jugendnotdiensten.