

dem z. T. ritualisierten Cliquengebaren (z. B. Machismoverhalten der Anführer, Mutproben, Verpflichtung zur „Rache“ etwa bei „Revierverletzungen“ und sonstige Gruppenrivalitäten) verbergenden Nöte und Hoffnungen der Jungen und Mädchen. Diese können fast ausnahmslos als die von Fromm immer wieder hervorgehobenen elementaren psychischen Bedürfnisse nach Bezogenheit, Orientierung, Hingabe und Wirkmächtigkeit rekonstruiert werden. Im Kern ging es somit durchgehend um die Suche nach Identität und Lebenssinn.

An dieser Stelle soll betont werden, dass nicht jede Clique und nicht jede Auseinandersetzung unter Heranwachsenden sofort als Indiz einer individuellen wie auch gesellschaftlich problematischen Entwicklung eingestuft werden muß. Oftmals handelt es sich auch um „eine normale Adoleszenzerscheinung“ (einschließlich der Mutprobe als Ritual zur Vergewisserung des neuen Alterstatus als Nicht-mehr Kind), wie dies der Psychoanalytiker Blos zumindest teilweise auch in Bezug auf die von Jugendlichen konsumierten Gewaltfilme konstatiert (zit. nach: Wagner-Winterhager 1989, S. 47).

Für einen Teil der Heranwachsenden aber, insbesondere für solche aus sozialen Unterschichten mit einem hohen Maß an „Ich-Verarmung“ - und somit auch für die meisten Teilnehmer dieser Lebenskundegruppe, können solche Formen „primitiver Identifizierung“ (Wagner-Winterhager ebd. S. 46) mit einer Clique (oder einem Filmhelden wie Rambo) auch ein falsches Sicherheitsgefühl suggerieren bzw. die unangenehmen Aspekte der Realität verdrängen und abspalten. Problematisch sind derartige Erscheinungen vor allem dann, wenn es zu einer Spaltung der Moral zwischen der zu verurteilenden (Angriffs)Gewalt seitens der meist „rassistisch“ abgewerteten „Anderen“ und der gebilligten (reaktiven) Gewalt der eigenen (natürlich „guten“) Gruppe kommt. „Diese Spaltung ermöglicht Mitleidlosigkeit und das Vermeiden von Schuldgefühlen“ (ebd.) und ist oft Voraussetzung wie auch Folge eines selbstzerstörerischen und selbstentwürdigenden Lebensverlaufs solcherart gefährdeter Kinder und Jugendlichen. Insofern ist die Förderung und Entwicklung von Sensibilität, Empathie und Selbstwahrnehmung im Lebenskundeunterricht (aber nicht nur hier) eine basale Voraussetzung für die weitergehende ethische Reflexion gerade bei solchen klassischen Themen wie „Gewalt“ oder „Gerechtigkeit“.

An diesem Fallbeispiel wird ersichtlich, welche Bedeutung und Chance die Öffnung des Lebenskundeunterrichts für eher verdrängte und tabuisierte Lebenserfahrungen, Probleme, Gefühle und Sehnsüchte der Kinder und Jugendlichen hat. Daher sind auch die bereits erwähnten Kasseler Erfahrungen mit den dortigen Schülerelbsterfahrungsgruppen auf die Lebenskunde übertragbar. Ein derartiger Unterricht kann den Schülern helfen, so Garlichs in Auswertung der entsprechenden Unterrichtsprotokolle sowie in Anlehnung an die sozialpsychologischen Überlegungen des Humanisten Alexander Mitscherlich (vgl. ders. 1963), „sich mit der Übermacht der äußeren Realität auseinanderzusetzen, individuelle und kollektive Erfahrungen aufzuarbeiten und ein gestärktes Bewußtsein ihrer Identität zu entwickeln“ (Garlichs 1985, S. 375).

Darüber hinaus zeigt das Beispiel, dass das Gelingen einer solche Öffnung in hohem Maße korreliert mit dem Realisieren der o. g. Frommschen Prinzipien und Merkmale für pädagogisch-humanistisches Handeln:

- Die Schülerinnen und Schüler konnten sich bei diesem Thema offensichtlich „vorbehaltslos angenommen“ fühlen.
- Zugleich wurden sie dazu angeregt, Verantwortung für das Projekt zu übernehmen und Verlässlichkeit und Disziplin zu üben (z. B. bei den Videoaufnahmen und deren Auswertung oder bei den freiwilligen Hausaufgaben).
- Darüber hinaus konnte der Einzelne im Laufe des Prozesses durch eine entsprechende Gesprächsleitung sowie eine entsprechende Gesamtatmosphäre „aus der Gefängniszelle seines Alleinseins und seiner Isolierung“ (Wehr 1993, S. 194), herausgelangen. Dies

stellte für eine Reihe von Schüler allerdings eine erhebliche Herausforderung dar. So gelang diese Öffnung einigen Schülern im Grunde erst im Laufe der folgenden Monate und Jahre (zur Aufweichung des „Panzers“ eines extrem introvertierten Jungen siehe das Unterrichtsbeispiel im Kapitel D.3.8.). Dabei ist hervorzuheben, dass die Gruppe in ihrem Kern bis zur 10. Klasse existierte.

- Die Schüler konnten in hohem Maße mitentscheiden. Phasenweise bestimmten sie den Unterrichtsverlauf nahezu selbst (wie z. B. im Bezug auf die für den weiteren Verlauf so wichtige Exkursion zu ihren Spielplätzen und Treffpunkten oder bezüglich ihrer freiwilligen literarischen Beiträge). Gleichzeitig drücken sich darin sowie auch in den Interviews von Mitschülern die Prinzipien der unbürokratischen und biophil ausgerichteten Lenkungsform sowie der Produktivität aus.
- Und auch das letzte Prinzip der Bewußtmachung gesellschaftlich bedingter (individueller) Unbewußtheit konnte hier zumindest in kleinen Ansätzen realisiert werden. Dies drückte sich insbesondere in der Tatsache aus, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler zunehmend in der Lage und auch bereit war, die bis dahin z. T. verborgenen Gefühle und Motive etwa von Cliquesfaszination kritisch zu hinterfragen.

Ein solches Vorgehen im Rahmen der Lebenskunde entspricht zugleich auch jener „dreifachen Offenheit“, die Wehr im Anschluß an Fromm zur Reformierung der Schule insgesamt fordert:

- inhaltliche Offenheit, d. h. Einbeziehung der außerschulischen Realität der Schüler, mithin ihres sonstigen Alltags, in die Lernprozesse;
- methodische Offenheit, d. h. Einbeziehung der Schüler in die methodische Planung;
- institutionelle Offenheit, d. h. Verzahnung der Schule mit der Umgebung, Öffnung der Schule zur „primären Begegnung hin“ (Wehr 1993, S. 188).

In Bezug auf den letzten Aspekt ist allerdings darauf hinzuweisen, dass der Kontakt mit der Welt der Cliques und Banden in dem oben beschriebenen Unterrichtsprojekt eine sehr spezielle Form der „primären Begegnung“ darstellt, die sich vor allem auf die eher marginalisierte Subkultur der Heranwachsenden konzentriert. Für eine Öffnung von Schule und Unterricht im Sinne von Wehr käme es ebenso darauf an, sich den ganz „normalen“ Aspekten der Lebensumwelt zu öffnen wie z. B. dem Sport, den Vereinen, der Musik aber auch den kleinen und größeren Wirtschaftsunternehmen im Wohnumfeld.

2. 4. 3. Lebenskunde als „schulutopische Nischenpädagogik“ ?

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird die Lebenskunde von Schülern, Lehrern und Eltern bisweilen auch als eine Art „Schulutopie“ erlebt. In einer Broschüre des HVD zum Thema „Lebenskunde vorstellen“ heißt es dazu: „Gerade diese Chance, etwas Persönliches von sich zu zeigen oder von anderen zu erfahren, wird von vielen SchülerInnen sehr geschätzt“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. o. J. = 1996c, S. 23). Ausgesprochen positiv für die Beteiligten wiegen zusätzlich die Tatsachen, dass es keinen zu erfüllenden Lehrplan im üblichen Sinne sowie keine Benotung gibt.

Insofern bildet das Fach tatsächlich eine jener schulischen „Nischen“ für „Kreativität, Solidarität, Liebe, Individualität und Vernunft“, deren konsequente Nutzung Wehr unter den Bedingungen einer zunehmenden „Verrechtlichung“ von Schule dringend empfiehlt (vgl. Wehr 1989, S. 251)⁴⁹. Ähnliches schwebt auch Jäger vor, wenn er im Anschluß an Fromm

⁴⁹ Die These von der „Verrechtlichung“ der Schule wurde auch von Habermas untersucht. In seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas 1995) sieht er seine These der „inneren Kolonialisierung“ (ebd.,

dafür plädiert, das Spannungsverhältnis der Schule zwischen Bewahrung von Überlieferung und gegenwärtigen Zuständen und der Vorbereitung auf neue Formen und Werte dahingehend zu nutzen, dass sich „Lehrer und ganze Kollegien“ weitere „Freiräume“ erarbeiten sollten, in denen sie sich „gemeinsam mit den Schülern auf den Weg der Seins-Orientierung begeben und persönliches Wachstum erfahren können“ (Jäger 1998a, S. 162 und 231).

Der Unterschied der Lebenskunde zu den von Wehr genannten Nischen besteht darin, dass das Fach durch seinen (relativ) gesicherten Status sowie seine lange Tradition eine mittlerweile weit verbreitete und anerkannte Einrichtung in der Berliner Schule darstellt. Die Lebenskunde hat daher - von Ausnahmen wie etwa dem bereits erwähnten Vorstoß des Berliner CDU-Bildungspolitikers Schlede zur Ausgrenzung des Faches aus den strategischen Überlegungen abgesehen (vgl. Kap. B 3.1.) - immer weniger mit jenen „Widerständen von Seiten der Schulbürokratie und eher konservativ eingestellten Eltern“ zu kämpfen, die Wehr prinzipiell für alle progressiven Reformansätze im Frommschen Sinne ausmacht (vgl. Wehr 1989, S. 255). Insofern hat sich die freidenkerische Lebenskunde der Berliner Humanisten längst aus dem anfänglichen Nischendasein der achtziger Jahre emanzipiert.

Es ist zugleich darauf hinzuweisen, dass sich die Lebenskunde auch nicht als eine Art „subversive Alternativschulbewegung“ (oder gar als Veranstaltung im Sinne der Antipädagogik) in den Räumen der staatlichen Schule versteht. In ihrem Selbstverständnis ist sie eine weltanschauliche *Ergänzung* des regulären Unterrichts und sucht von dieser Grundlage her ausdrücklich die Kooperation mit der staatlichen Schule bzw. den sonstigen schulischen Fächern. Zu vermerken ist allerdings, dass einige der eher konservativ eingestellten Lehrkräfte, Direktoren und Schulräte (aber bisweilen auch Eltern) diesen in ihren Augen z. T. sehr gewagten bzw. ungewohnten Ansatz auch weiterhin mit gewissem Argwohn beobachten.

Die Lebenskundelehrkräfte werden gerade in diesen Fällen vom Trägerverband dazu angehalten, ihre Arbeit immer wieder zu erklären, den Dialog zu suchen und für Transparenz zu sorgen wie z. B. auch durch das Angebot, den Unterricht persönlich kennenzulernen (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1996c, S. 9). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Versuche des HVD in Berlin verwiesen, etwa Mitglieder der bildungs- und kulturpolitischen Ausschüsse der Abgeordnetenhausfraktionen in den Unterricht einzuladen und somit bestehende Informationsdefizite oder gar Fehlinformationen bzw. Vorurteile gegenüber der Lebenskunde auszugleichen. Eine der größten „Kampagnen“ dieser Art fand im Jahre 1995 statt, als in einem Zeitraum von mehreren Monaten eine Reihe von z. T. prominenten Abgeordneten aller im Berliner Landesparlament vertretenen Parteien Lebenskundestunden in Ost- wie Westberlin beiwohnten (vgl. dazu die Protokolle der „Lebenskunde-Bürorunde“ aus dem Schuljahr 1994/95, Archiv der Abt. Lebenskunde beim HVD, LV Berlin). Ein derart unmittelbarer Einblick einer Vielzahl von bildungs- und kulturpolitisch verantwortlichen Mandatsträgern in ein Schulfach dürfte im Übrigen bislang eher eine Ausnahme nicht nur in der Berliner Schulgeschichte sein.

Insofern entspricht der lebenskundliche Ansatz auch der von Fromm immer wieder geforderten (und von ihm selbst praktizierten) Dialog- und Kooperationsbereitschaft der progressiven Kräfte bei ihrem Bemühen um radikale Reformen im humanistischen Sinne. So

Bd. 2, S. 539) auch im Bildungswesen bestätigt. So habe die „Verrechtsstaatlichung der Schule“ (ebd. S. 541) zwar zu einem größeren Rechtsschutz der Schüler, Eltern und Lehrer geführt. Zugleich aber komme es dadurch zu einer ständigen „Überformung eines kommunikativen Handlungszusammenhangs“. Der über kommunikatives Handeln laufende Bildungsprozeß aber müsse unabhängig von rechtlichen Regelungen funktionieren können, um eine „*Entweltlichung des ... schulischen Zusammenlebens*“ zu verhindern (ebd., kursiv Habermas). Ähnlich wie Fromm sieht auch Habermas diese Entwicklung dadurch verursacht, „dass die Subsysteme Wirtschaft und Staat infolge des kapitalistischen Wachstums immer komplexer werden und immer tiefer in die symbolische Reproduktion der Lebenswelt eindringen“ (ebd. S. 539).

kommt es auch immer wieder zu jener „Zusammenarbeit mit Klassen- und Fachlehrern“ sowie aktiven „Beteiligung an schon vorhandenen *Projektstrukturen an den Schulen*“, wie sie der Rahmenplan ausdrücklich empfiehlt (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 34, kursiv Osuch).

Als besonders herausragendes Beispiel im Sinne einer solchen handlungs- und projektorientierten Form der Zusammenarbeit sollen die vielseitigen schulischen Aktivitäten im Rahmen der Berliner Weltklimakonferenz im Frühjahr 1995 angeführt werden (es handelte sich um eine Nachfolgeveranstaltung der ersten UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro des Jahres 1992). So erbrachte eine Umfrage, dass ca. fünfundzwanzig Prozent aller Lebenskundelehrkräfte alleine zu diesem Anlaß mit Lehrerinnen und Lehrern aus anderen Fächern kooperierten (vgl. *Lebenskundeblätter*, Nr. 19, Oktober 1995, S. 19).

Entsprechende Aktivitäten reichten von kleineren fächerübergreifenden Projekten über öffentliche Aktionen (etwa in Zusammenarbeit mit Kindergruppen von Greenpeace, den sog. „Greenteams“) bis zu großen Schulveranstaltungen⁵⁰. In diesem Zusammenhang kam es sogar zu einer gemeinsamen Herausgabe von fächerübergreifenden Unterrichtsbausteinen zum Thema „Klima und Entwicklung“ durch den HVD, die Berliner Regionalgruppe der Nord-Süd-Initiative „Germanwatch“ sowie der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie (vgl. Nord-Süd-Initiative u. a./Hrsg. 1995). Die Aktivitäten zur Klimakonferenz können damit als ein besonderer Beleg dafür angesehen werden, dass die Lebenskunde nicht nur ein auf das Fach bezogenes und insofern vielleicht isoliertes Bemühen einer Schar engagierter Humanisten darstellt, sondern im Zusammenwirken mit anderen Reformkräften offensichtlich auch Beiträge zur Humanisierung der Schule insgesamt leisten kann.

Gleichwohl muß konstatiert werden, dass die Lebenskunde durch ihr ausgesprochen ganzheitliches, lebensnahes sowie offenes didaktisch-methodisches Konzept durchaus in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis zu Schule steht. Die Spannung drückt sich vor allem bei jenen Lehrkräften aus, die sowohl staatliche Fach- bzw. Klassenlehrer sind als auch Lebenskunde unterrichten. Psychoanalytisch ausgedrückt appelliert der staatliche Lehrer eher an das Über-Ich der Schüler (als internalisierte Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Gesellschaft, d. h. der Elternschaft, der Schulbehörde, der späteren Arbeitgeber der Schüler usw.), während die gleiche Person als Lebenskunde-Lehrkraft eher das Ich der Schüler dabei unterstützen will, sich gegen allzu starre sowie entfremdete Über-ich-Forderungen durchzusetzen. In der Frommschen Perspektive müßte es sogar darum gehen, in der Lebenskunde das „Es“ - freilich nicht mehr im klassischen Freudschen Triebsinne - verstärkt zu mobilisieren, um die primären menschlichen Potentiale etwa der Kreativität und Spontaneität (immer im Sinne des Frommschen Sprachgebrauchs) zu fördern bzw. diese aus dem verdrängten Bereich wieder freizulegen.

Insofern entspricht die Lebenskunde in hohem Maße auch jenen Kriterien, die Garlichs mit Recht für alle Formen schülerzentrierter Lern- und Arbeitsformen ansetzt.

Solche Formen haben sich demnach dadurch zu legitimieren, dass sie

- in der Schule sonst ausgesparte Themen bearbeitbar machen,
- ihren spezifischen Beitrag zur Erreichung der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele leisten,
- sich auf die Lebens- und Lernsituation innerhalb der Institution förderlich auswirken (vgl. Garlichs 1985, S. 381).

⁵⁰ Vgl. z. B. den ausführlichen Bericht einer solchen gelungenen Kooperation an der Fritz-Karsen-Gesamtschule in Neukölln, wo die Lebenskundegruppen aus dem 10. und 12. Jahrgang ein satirisches Theaterstück zur Klimaproblematik für die ganze Schule aufführten (vgl. *Lebenskundeblätter*, Nr. 19/Oktober 1995, S. 19 - 21).

Es ist hierbei allerdings auch zu berücksichtigen, dass den Lehrkräften vom Schulsystem ohnehin zwei verschiedene Funktionen übertragen sind, die sich im Prinzip nie ganz miteinander versöhnen lassen: zu fördern *und* zu selektieren – oder mit Fromm im übertragenen Sinne gesprochen: „Sprengstoff“ oder „Zement“ zu sein (vgl. Fromm 1976a II, S. 364). In der Doppelrolle als Fach- und als Lebenskunde-Lehrkraft wird diese Spannung allerdings nochmals zugespitzt.

Es ist daher vor allem eine Frage der professionellen Kompetenz, welche unangenehmen Spannungen die Lebenskundelehrkräfte aushalten und welche sie hinausdefinieren, verdrängen und verleugnen. Insofern kann der Anspruch, den Garlich für den Leiter von schulischen Selbsterfahrungsgruppen formuliert, sinngemäß z. T. auch auf den Lebenskundelehrer übertragen werden: „Auf seine Distanz zum Schulsystem, zu seiner Funktion und Rolle kommt es an. Was in einer Gruppe möglich ist und was nicht, läßt sich daher am Verhalten des Lehrers feststellen“ (ebd. S. 379).

Bei aller Notwendigkeit eines Mindestmaßes an innerer Distanz zum „System“ Schule ist jedoch nochmals an den Frommschen sowie lebenskundeeigenen Anspruch zu erinnern, nie auf die Dialog-, Kooperations- und Kompromißbereitschaft zu verzichten. In diesem Zusammenhang sei schließlich auch an die leidvollen Erfahrungen des Faches im Rahmen der linksradikalen Funktionalisierung des *Bundes der freien Schulgesellschaften* als wichtigstem Träger der weltlichen Schulbewegung Ende der zwanziger Jahre erinnert, als die KPD über eine Mehrheitsentscheidung auf der Bundestagung 1929 die weltlichen Schulen – mithin die Lebenskunde – voll und ganz dem Klassenkampfgedanken unterordnen wollte und damit diese besondere reformpädagogische Bewegung in die Isolation trieb (vgl. Kap. B. 2.2.3.).

2. 5. Ganzheitlichkeit und Lebensnähe im Vergleich Lebenskunde/Ethik/I-E-R

Zwischen der Lebenskunde einerseits und einem staatlich verantworteten Ethik-Unterricht gibt es eine Reihe von Parallelen und Überschneidungen. Das gilt z. B. für den gemeinsamen Traditionsstrang der Aufklärungsphilosophie wie auch für einige spezifische Methoden wie etwa dem moralischen Dilemma (vgl. dazu Osuch 1995a). Gleichwohl unterscheidet sich die Humanistische Lebenskunde durch ihre weltanschauliche Bindung in prinzipieller Hinsicht von allen staatlichen Schulfächern. Zwar gelten für alle Angebote in der Schule, also sowohl für Lebenskunde und Religion wie auch für die originär staatlichen Fächer selbstverständlich die Werte des Grundgesetzes und der Länderverfassungen. Der staatlich verantwortete Unterricht aber ist in spezifisch weltanschaulicher bzw. religiöser Hinsicht dem Neutralitätsgebot verpflichtet (der – selbstverständliche – Aspekt, dass unabhängig davon Schule und Unterricht aufgrund ihres Eingebundenseins in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Interessenskonflikte von vornherein auch im weltanschaulichen und religiösen Sinne vorgeprägt sind, soll hier nochmals am Rande erwähnt werden; denn jede Art von Werteerziehung beruht zugleich auf weltanschaulichen bzw. religiösen Grundansichten einer jeweiligen Gesellschaft bzw. Epoche; vgl. dazu nochmals die Ausführungen zum Weltanschauungsbegriff in Kapitel A. 2.2. der Einleitung).

Darüber hinaus hebt sich die Lebenskunde aber auch durch ihren ganzheitlich und lebensnah orientierten Ansatz offenbar erheblich von den ethisch orientierten Fächern in der öffentlichen Schule ab. Ausnahmen bilden allerdings das Angebot *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*⁵¹ (LER) in Brandenburg (s. u.) sowie etwa auch die Sachkunde als

⁵¹ Die Bezeichnung „Religionskunde“ taucht offiziell erstmals im Entwurf der Landesregierung für ein neues Brandenburgisches Schulgesetz (1995/96) auf. Bis dahin hieß es für einen längeren Zeitraum lediglich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. In der ursprünglichen Fassung aus der Zeit um 1989 dagegen wurde die Pluralfassung der „Religionen“ benutzt. Hinter diesen scheinbar geringfügigen sprachlichen Veränderungen

„vorfachlicher Unterricht“ in der Berliner Grundschule, die nicht zuletzt durch ihren fächerübergreifenden Charakter immer auch ethische Aspekte berührt. Gerade im Grundschulbereich gibt es seit Jahren Bemühungen, verstärkt im Sinne eines schülerzentrierten Unterrichts zu arbeiten (z. B. nach dem Vorbild der Montessoripädagogik oder im Stile der Freinetpädagogik), wodurch die humanistischen Werte der Selbstbestimmung und Verantwortung im praktischen Tun der Kinder wesentlich an Bedeutung gewinnen können⁵². Dementsprechend kommt es gerade im Bereich der Berliner Grundschule verstärkt zur o. g. Zusammenarbeit zwischen dem Lebenskunde- und dem Sachkundeunterricht (zudem sind Sachkundelehrerinnen oftmals zugleich Klassen- wie auch Lebenskundelehrerinnen der Kinder).

Demgegenüber stellt der Ethikunterricht „in der Regel... die *kognitiven* Fähigkeiten zur eigenverantwortlichen, ethischen Überzeugungsbildung in den Vordergrund“, wie es Lohmann unter Berufung auf eine „Expertenbefragung“ zusammenfassend formuliert (vgl. Lohmann 1996, S. 149, kursiv B. O.)⁵³. Mit seiner Konzentration auf die „kognitiven Momente sittlichen Handelns“ verfolgt dieser Unterricht meist das Ziel, der „Einübung in die Wahrnehmungs-, die Sprach- und die Argumentationskompetenz angesichts sittlich-praktischer Gehalte“. Lernziel ist die „Reflexion als Moment sittlicher Kompetenz“ (Höffe, Otfried.: Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft. In: Ders. 1979, S. 463 f., zit. nach: Lohmann 1996, S. 149).

Besonders deutlich kommt diese vornehmlich kognitive Orientierung in einer „Erklärung zum Studiengang Ethik“ der entsprechenden Fachverbände vom November 1994 zum Ausdruck: „Die Ethik bildet einen Teilbereich der Philosophie; sie hat sich im Zusammenhang anderer philosophischer Disziplinen herausgebildet und entwickelt. In diesem Kontext ist Ethik in Schule und Hochschule so zu vermitteln, dass dabei die philosophische Kompetenz der Reflexion zum Tragen kommt“. Daher solle auch das Ethikstudium „im Kern philosophisch“ sein⁵⁴. Es muß jedoch erwähnt werden, dass es im Bereich der konzeptionellen Überlegungen zur ethischen Bildung auch Ansätze gibt, welche weniger philosophisch orientiert sind und statt dessen z. B. auch psychoanalytische Erkenntnisse integrieren (vgl. etwa Weiß 1987). Offenbar aber spielen diese Konzepte in der Ethikdidaktik, wie sie sich seit einigen Jahren tendenziell durchsetzt, keine entscheidende Rolle.

Gleichwohl muß konzediert werden, dass auch Fächer wie „Ethik“ oder „Werte und Normen“ nicht nur auf die reine Wissensvermittlung sowie argumentative Kompetenz beschränkt sind. Das Problem des „Abstraktionsniveaus“ wird durchaus gesehen. Dementsprechend gibt es Vorschläge etwa auch „exemplarische...Dilemma- und Konfliktsituationen“ in einen solchen Unterricht einzubauen. Allerdings sollten sich die Jugendlichen gerade „nicht aktuell“ selbst darin befinden, um im Sinne von Sokrates durch das „Zurückstellen der Leidenschaften wie des Meinungsdrucks der Leute“ überhaupt erst in einen rationalen Diskurs eintreten zu

steht der hochbrisante Verfassungskonflikt über die weltanschauliche bzw. religiöse Neutralität des Faches, die mit der letzten Korrektur auch in sprachlicher Hinsicht wieder bestärkt werden soll (vgl. dazu auch Osuch 1993d).

⁵² Zur Freinetpädagogik vgl. Preuss-Lausitz in: Lenzen (Hrsg.) 1994, Bd. 1, S. 652 - 656. Zur Montessoripädagogik vgl. Holstiege in: Lenzen (Hrsg.) 1995, Bd. 2, S. 1060 - 1071.

⁵³ Gemeint ist die Befragung mit Experten vor allem aus den Bereichen Ethik und Philosophie sowie ihre Didaktik wie R. Dölle-Oelmüller, R. Mokresch, K. M. Kodalle, U. Gerber und W. Franzen sowie H.-J. Engfer, J. Rohbeck und R. Trapp in: Regenbogen/Fellsches (Hrsg.) 1995.

⁵⁴ Unterzeichnet ist die Erklärung von: „Arbeitsgemeinschaft 'Ethik in der Schule'“, „Allgemeine Gesellschaft für Philosophie in Deutschland“, „Fachverband Philosophie e. V.“, „Fachverband Ethik e. V.“; abgedruckt in: *Ethik & Unterricht*, H. 2/1995, S. 39.

können (vgl. Raupach-Strey 1998b, S. 17) - ein Gedanke, der auch für die Lebenskunde Bedeutung hat (s. u.).

In jüngster Zeit wird daher auch in einigen Rahmenplanvorgaben versucht, den affektiven Bereich stärker zu berücksichtigen. So strebt der „Orientierungsrahmen“ für den Berliner Schulversuch „Ethik/Philosophie“ etwa beim Themenbereich „Bindungen, Verantwortung“ (Lernfeld I) im 9. Jahrgang die „Auseinandersetzung mit der eigenen Person“ an. Als methodische Stichwörter werden dazu u. a. genannt: „Spiegel, Maske, Schatten als Spiegel des eigenen Ich (Theater, Karneval u. ä.)“ (Orientierungsrahmen 1993). Doch bilden solche Ansätze in dieser Planvorgabe eindeutig die Ausnahme. Es überwiegt auch hier der Bereich des kognitiven⁵⁵ (inwieweit einzelne Lehrkräfte in der Praxis eher „ganzheitlich“ arbeiten, ist nicht erfaßt und insofern auch hier nicht berücksichtigt; diverse Erfahrungsberichte deuten jedoch darauf hin, dass auch die Praxis der meisten Ethik-Lehrkräfte den eher kognitiven Planvorgaben folgt).

Preuss-Lausitz bringt das Problem eines solcherart ausgerichteten Unterrichts kritisch-pointiert auf den folgenden Nenner: „Zu glauben, man könne einen lerneffektiven Ethikunterricht betreiben, indem man sich vom schmutzigen Leben der Kinder und Jugendlichen fern hält und feinsäuberlich moralische Dilemmata diskutieren läßt, mag zwar gelegentlich für einen Oberstufenkurs eine anregende Sache sein, wird jedoch diese Generation nicht erreichen“ (Preuss-Lausitz 1996b, S. 40). Nach Buddrus führt diese Spaltung von „Sachbetroffenheit“ und „Selbstbetroffenheit“ meist dazu, dass sowohl das Ausdrücken wie auch die Anerkennung von Selbstbetroffenheit etwa durch Gefühlsregungen bzw. -äußerungen „zumeist als Störung gewertet“ wird (vgl. Buddrus 1992c, S. 82).

Trotzdem sind freilich die auf Sokrates zurückgehenden Warnungen etwa von Raupach-Strey (s. o.) auch für die Lebenskunde berechtigt. Durch eine Überbetonung der „Betroffenheitspädagogik“ etwa kann in der Tat die unüberlegte, unkritische und vorschnelle Stellungnahme der Schüler provoziert werden (erinnert sei auch nochmals an ähnliche Warnungen von Ziehe in Kap. 2.3. dieses Teils der Arbeit). Emotionale Distanz ist insofern eine wichtige Voraussetzung für kritische Rationalität.

Der hier entscheidende Gedanke aber besteht mit Erich Fromm darin, dass die Voraussetzung für eine entsprechend gelungene Distanz ein Mindestmaß an emotionalem „Durcharbeiten“ etwa von dilemmaartigen Konfliktsituationen bzw. die Integration gerade auch von emotional unangenehmen Konfliktanteilen ist. Mit anderen Worten: Wer die emotionale Tiefe eines menschlich-moralischen Konfliktes nicht auch an seine eigene Person bzw. Biographie heranläßt, kann nur schlecht auch die notwendige Höhe seiner kritisch-rationalen Bearbeitung erreichen bzw. sie bleibt dann meist eindimensional begrenzt auf die rein intellektuelle Seite. Die Folgen solcher Abspaltungen können sich z. B. darin zeigen, dass der rationale Diskurs ohne große Wirkung auf die persönliche Lebensgestaltung bleibt bzw. dass es zu einer enormen Kluft zwischen theoretischer Einsicht und praktischem Handeln kommen kann. Die *Humanistische Lebenskunde* sollte und kann gerade mit Erich Fromm beide Ebenen konstruktiv verbinden.

⁵⁵ Ähnliches gilt auch für die Rahmenpläne anderer Fächer. So plädiert zwar der Berliner Landesschulrat beim vorläufigen Rahmenplan im Fach Geschichte der Berliner Schule auch „für die Einbeziehung von Themen, die sich aus aktuellen Anlässen, aus dem Lernumfeld der Schülerinnen und Schüler und aus dem gesellschaftlichen Umfeld ergeben“ (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport/Hrsg. 1995, Vorwort). Der Plan selbst für dieses auch in ethischer Hinsicht bedeutsamen Faches besteht jedoch aus einer einzigen Aneinanderreihung von Daten, Begriffen und Namen. Und bei der Lernzielbeschreibung wird nahezu ausschließlich auf Kenntnis- und Überblickswissen orientiert. Nur an ganz wenigen Stellen wird z. B. auch „Erkenntnis“ angestrebt. Begriffe wie „emotional bedeutsames Lernen“, „Ganzheitlichkeit“ oder „affektive Anteile“ tauchen erst gar nicht auf

Für die Lebenskunde können wir mit Wellendorf geltend machen: Je stärker „die Triebimpulse und Affekte... aus dem Kommunikationsprozeß ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren“ (Wellendorf in: Hurrelmann/Hrsg. 1974 S. 355 f.). Insofern weist der Unterricht in Lebenskunde mit seiner besonderen Betonung des Affektiv-emotionalen bzw. des Unbewußten offenbar schon „vom Grundsatz über den Ethik-Unterricht hinaus“, wie es Warnke auf der Basis eines aktuellen wissenschaftlichen Vergleichs der Lebenskunde mit dem (hessischen) Ethikunterricht einschätzt (vgl. Warnke 1997b, S. 41). Warnke kommt in seiner Analyse daher zum Schluß: „Von seiner möglichen Potenz her bietet der Lebenskundeunterricht derzeit am ehesten die Gewähr dafür, dass er ganzheitliche Lernprozesse ermöglicht, da er vom Grundsatz her weder in rein gefühlsmäßige Betrachtung abgleiten noch sich einem streng wissenschaftlich-neutralen, einseitig kognitiv ausgerichteten Rahmen unterwerfen will“ (Warnke 1996, S. 43).

Eine besondere Relevanz erlangten diese Fragen im Rahmen der Brandenburgischen LER-Debatte⁵⁶. An diesem Beispiel können zugleich die konzeptionellen und rechtlichen Stärken der Humanistischen Lebenskunde verdeutlicht werden.

Den Vorwurf der Vereinseitigung (in diesem Fall zu Gunsten des Emotional-affektiven) wurde dem Brandenburger LER-Modell von der Forschergruppe zur wissenschaftlichen Begleitung um den Erziehungswissenschaftler Leschinsky gemacht. Der Ethik-Bereich (wie auch der „R-Bereich“) trete nahezu ganz „hinter den L-Bereich... zurück“ (Leschinsky 1995, S. 333; mit dem „R-Bereich“ ist Religion gemeint und mit „L“ der Bereich „Lebensgestaltung“ im Rahmen des LER-Modells). Leschinsky konstatiert eine „klinisch-therapeutische Orientierung“, die „offenbar bei den Kindern und Jugendlichen ein positives Lebensgefühl kräftigen soll, ohne indessen die Stärkung des individuellen Selbstbewußtseins argumentativ zu verankern, d. h. unter den Anspruch von Kritik und Reflexion zu stellen“ (ebd., S. 137). Eine solche Zielvorstellung privilegiere „bestimmte psychologische Auffassungen undiskutiert und unabhängig von der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über die Geltungsansprüche dieser Auffassungen“ (ebd. S. 333). Kritisiert wurde ein „eigentümlich antikognitiver Zug“ und eine „Distanzierung von rationalen Instruktions- und Argumentationsformen“ (Leschinsky 1996, S. 191).

Diese Kritik wurde vom Brandenburger Bildungsministerium aufgegriffen, um eine „intensivere fachliche Grundlegung und Strukturierung“ des Fachbereichs bzw. Faches im Hinblick auf Ethik-Philosophie und Religionskunde“ zu ermöglichen. Ein Abrücken vom integrativen⁵⁷ und lebensnah orientierten Anspruch ist damit jedoch nicht beabsichtigt: „Die Balance zwischen thematischem Bezug und fachlicher Orientierung einerseits und der Situation der Jugendlichen (Lebensnähe) andererseits muß trotz der stärker herauszuarbeitenden fachlichen Bezüge aber auch künftig erhalten bleiben“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 1996a, S.45). Insofern geht das LER-Modell auch weiterhin von einem „grundsätzlich... anderen Ethikbegriff für den Unterricht“ aus als die Forschergruppe

⁵⁶ Aus der Fülle von Entwürfen, Stellungnahmen, Berichten und Analysen zum LER-Modell seien hier exemplarisch die folgenden aufgeführt: zur Entstehungsgeschichte vgl. Eggers 1993, zur bildungspolitischen Dimension vgl. „Lebensgestaltung-Ethik-Religionen“ 1995 sowie Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) 1995, zu pädagogischen und didaktischen Fragen vgl. PLIB (Hrsg.) 1993, zur wissenschaftlichen Begleitung vgl. Leschinsky 1995 und 1996 und zu den Positionen der Brandenburgischen Landesregierung vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) 1994 sowie 1996a und b.

⁵⁷ „Integrativ“ bedeutet hier die Integration verschiedener ethischer, weltanschaulicher bzw. religiöser Positionen in einem Fach mit dem Ziel, Fähigkeiten zu entwickeln, „verschiedene Wertsysteme, Weltanschauungen und Religionen kennenzulernen, zu verstehen und zu respektieren“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport/Hrsg. 1996c, S. 13). Im Gegensatz dazu steht das bekannte Modell der meisten Altbundesländer, wonach die Kinder und Jugendlichen getrennt nach ihrer jeweiligen Konfession Religionsunterricht (oder als „Ersatz“ Ethikunterricht) erhalten.

um Leschinsky (vgl. ebd., S. 18). Damit befindet sich die Humanistische Lebenskunde konzeptionell in weitaus größerer Nähe zum Brandenburgischen Fach LER als zu den meisten Ethikangeboten in den übrigen Bundesländern.

Die Brandenburgischen Schulpolitiker sind somit im Kern nicht von ihrem reformpädagogisch orientierten Ansatz abgewichen, was auch aus Frommscher Sicht ausdrücklich zu begrüßen ist. Gleichwohl macht dieser Konflikt offensichtlich auch die Grenzen eines solchen lebensnahen und ganzheitlichen Ansatzes im Rahmen eines staatlich verantworteten und damit in weltanschaulicher Hinsicht neutralen Unterrichts deutlich. Zugleich legt er demgegenüber die enormen Möglichkeiten der Humanistischen Lebenskunde offen. So sieht Leschinsky in der bisherigen LER-Praxis durch einen fast „therapeutischen Anspruch“ und eine bestimmte Art von „Tugendlehre“ das staatliche Neutralitätsgebot verletzt und macht bisweilen sogar „indoktrinierende Momente“ aus (Leschinsky 1995, S. 332 ff.). Unter Verweis auf „verschiedene höchstrichterliche Urteile in der Bundesrepublik“ hebt er dabei u. a. auf „den Schutz der Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler sowie der elterlichen Erziehungsrechte“ ab (ebd. S. 332).

Nun hat auch die Humanistische Lebenskunde selbstverständlich die von Leschinsky zitierten Eltern- und Schülerrechte streng zu beachten. Zudem gibt es im Humanismusverständnis dieses Faches keinen Anspruch auf absolute Wahrheit. Die „humanistische Lebensauffassung stützt sich auf den freien Menschen“ und „ist undogmatisch“. „In diesem Sinne ist die humanistische Erziehung frei von Indoktrination“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 17). Aber der Vorwurf einer Verletzung des Neutralitätsgebotes alleine schon auf Grund einer besonderen Betonung der affektiv-emotionalen bzw. unbewußten Bereiche kann die Lebenskunde – im Gegensatz zu einem staatlichen Fach wie LER – bereits aus strukturellen Gründen nicht treffen. Denn, wie ausführlich dargestellt, ist es nach dem Berliner Schulgesetz (§ 23) geradezu die Pflicht der Lebenskunde, in Fragen der Weltanschauung und Sinnggebung orientierend zu wirken. Staatlicher Ethikunterricht aber muß demgegenüber in jeder Hinsicht neutral bleiben.

Damit soll allerdings nicht die extrem enge Grenzziehung Leschinskys im Bereich der staatlichen Fächer akzeptiert werden. Denn die Abkehr von einem vornehmlich kognitiv orientierten (Ethik)Unterricht hin zu einem eher ganzheitlichen und lebensnahen Ansatz muß prinzipiell auch für die öffentliche Schule (zumindest in der Tendenz) möglich sein, ohne sich dem Vorwurf der Indoktrination o. ä. aussetzen zu müssen. Gleichwohl zeigt dieser Konflikt die großen Möglichkeiten der Humanistischen Lebenskunde. Denn im Rahmen der weltanschaulichen Orientierung auf einen säkularen Humanismus ist eine solche Schwerpunktsetzung der Lebenskunde problemlos möglich. Mehr noch: Selbst die sich aus der Frommschen Sicht ergebende Notwendigkeit, den bereits vorhandenen Anspruch des Faches, auch das Verdrängte und z. T. Irrationale zu berücksichtigen, noch wesentlich zu stärken, ist der Lebenskunde ebenfalls ohne jede Verletzung schul- oder verfassungsrechtlicher Vorgaben möglich. Nötig ist eine solche Orientierung, weil es aus der Frommschen Perspektive ja gerade die psychischen „Bedürfnisse bzw. „menschlichen Leidenschaften“ sind, die in ihrer jeweiligen soziokulturellen Ausprägung („Gesellschaftscharakter“) meist unbewußt die Grundlage für alle Arten von Lebensorientierungen, Weltanschauungen und Religionen bilden.

Insofern kann Erich Fromms programmatische Aussage in der *Zeitschrift für Sozialforschung* aus dem Jahre 1932 im übertragenen Sinne auch für die heutige Humanistische Lebenskunde richtungsweisend sein: Es gehe vor allem darum „den geheimen Sinn und Grund der im gesellschaftlichen Leben so augenfälligen irrationalen Verhaltensweisen, wie sie sich in der Religion und in Volksbräuchen, aber auch in der Politik und Erziehung“ äußerten, zu finden (vgl. Fromm 1932a I, S. 40).

Mit anderen Worten: Die Humanistische Lebenskunde sollte mit Fromm in ihrer weltanschaulichen Orientierung auf rationale Erkenntnis und vernünftiges Verhalten abzielen indem sie sich verstärkt auch den Bereichen des Affektiven, des Unbewußten sowie des Irrationalen zuwendet. In Verbindung mit der Frommschen Erkenntnis, dass wir alle auch zum Regressiven neigen und prinzipiell jeder Mensch mehr oder weniger große Anteile an Irrationalem hat, eröffnen sich damit der Lebenskunde neue Zugänge zu menschlichen Verhaltensweisen, die traditionellen Formen eines vornehmlich kognitiven wie auch lehrerzentrierten Unterrichts oftmals verstellt sind. Ganzheitlichkeit und Lebensnähe bzw. „Öffnung der Schule“ sollte für die Lebenskunde - ganz im Sinne von Erich Fromm - somit auch als „Öffnung der Subjektivität und somit der inneren Räume und die Öffnung hin zu anderen, die Öffnung der äußeren Räume“ verstanden werden, wie dies Kagerer aus den Erfahrungen mit dem bereits mehrfach erwähnten Kreuzberger „KIDS-Projekt“ zusammenfaßt (vgl. Kagerer 1995, S. 12).

Der eher traditionelle reformpädagogische Anspruch einer Verbindung von „Kopf, Hand und Herz“ (Ganzheitlichkeit) sowie auf Lebensnähe kann daher mit Fromm um die Dimension des Unbewußten deutlich erweitert werden. Aber selbst die Forderungen nach Ganzheitlichkeit und Lebensnähe überschreiten in der Regel bereits traditionelle Formen ethischen Lernens. Angesichts der Bedeutung dieser Tradition gerade für die Lebenskunde soll im folgenden Kapitel in einem historischen Rückgriff die Geschichte der Idee eines Lernens mit „Kopf, Hand und Herz“ zusammengefaßt werden.

2. 6. Zur Geschichte der Idee eines Lernens „mit Kopf, Hand und Herz“ innerhalb und außerhalb des Faches

2. 6. 1. Allgemeinpädagogische Traditionen

Die lebenskundlichen Ansprüche der Ganzheitlichkeit und größtmöglichen Lebensnähe sind in der Geschichte der Pädagogik keineswegs neu. Im Gegenteil, sie bilden z. T. lange und sehr differenzierte Traditionslinien, die hier jedoch nicht im einzelnen nachgezeichnet werden können. Zudem wurden sie teilweise bereits im Teil B. der Arbeit (Geschichte der Lebenskunde) vorgestellt. Ich beschränke mich daher auf einige der herausragenden Vertreter und Richtungen.

Schon Pestalozzi (1746 - 1827) forderte ein Lernen mit „Kopf, Hand und Herz“. Mit seinen pädagogischen Überlegungen war er wiederum stark von Rousseau und Kant sowie den „Philanthropen“ (griechisch: „Menschenfreunde“) beeinflusst. Pestalozzi ging es im Sinne der Aufklärungsphilosophie um die „allgemeine Emporbildung aller menschlichen Kräfte zu einer Menschenweisheit“, d. h. um die harmonische Ausbildung der intellektuellen und physischen Fähigkeiten sowie der Kräfte des „Gemüths“ im Kinde. Dabei widmete er sich vor allem der Erziehung und Bildung von Kindern aus ärmeren Schichten. Nicht zuletzt betonte er den engen Zusammenhang von kognitiver Bildung und konkreter Lebenserfahrung: „Nach meiner Erfahrung hängt alles davon ab, dass jeder Lehrsatz ihnen (den Kindern, B. O.) das Bewußtseyn intuitiver, an Realverhältnisse angeketteter Erfahrung sich selber als wahr darstelle“ (Johann Heinrich Pestalozzi: Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt zu Stans, 1799. In: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 7 - 29. Zit. in: Beutler/Horster/Hrsg. 1996a, S. 85).

Ähnliche Ziele verfolgten auch Philanthropen wie Johannes Bernhard Basedow (1724 - 1790) und Joachim Heinrich Campe (1746 - 1818, Lehrer von Wilhelm von Humboldt). Sie strebten eine Schulreform „an Haupt und Gliedern“ an und knüpften dabei an Gedanken von Komenský, Locke und Rousseau an. Sie traten für eine Erziehung ein, die die „freie

Entfaltung aller natürlichen Kräfte des Kindes“ zum Ziel hatte. Im damaligen Musterland bürgerlicher Aufklärung, dem kleinen Fürstentum Anhalt-Dessau, konnte bereits 1774 mit Hilfe einer internationalen Spendenaktion ein „Philanthropinum“ als kosmopolitisch ausgerichtete Versuchsschule mit Schülern aus dem In- und Ausland eingerichtet werden (die Forderung zu Errichtung solcher Versuchsschulen hatte sich im übrigen auch Immanuel Kant zu eigen gemacht; und namhafte Zeitgenossen wie Goethe waren vom Philanthropinum geradezu begeistert). Sachunterricht („Realien“), moderne Sprachen (im Unterschied zu den humanistischen Gymnasien mit Griechisch und Latein) und Leibesübungen gehörten ebenso zum Fächerkanon dieser Reformschule wie Ansätze einer Sexualerziehung und Werkunterricht.

In der Folgezeit wurden noch mehrere Dutzend Philanthropine als Nachfolgeinstitute gegründet, so auch der seinerzeit sehr erfolgreiche und ebenfalls bekannt gewordene Neuerungsversuch von Christian Gotthilf Salzmann in Schnepfenthal bei Gotha im Jahre 1784. Schwerpunkt war dort die „erkenntnisfördernde und sittlich erziehende Bedeutung der produktiven Arbeit“ (Mitzenheim in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera/Hrsg. 1996, Bd. I, S.30). Dadurch wurde diese Einrichtung in vieler Hinsicht beispielgebend für die späteren Landschulheime in Deutschland.

Es ist jedoch aus humanistischer Sicht kritisch anzumerken, dass bei allen begrüßenswerten Reformansätzen die Philanthropen nicht die Erziehung des gesamten Volkes oder gar seiner ärmsten Schichten (wie etwa Pestalozzi) im Blick hatten. Der philanthropischen Richtung ging es in erster Linie um die „Emporbildung“ der „vornehmen Stände“. Und die besondere Betonung kaufmännischer Fähigkeiten zeigt deutlich die merkantilistischen Interessen des aufstrebenden Bürger- bzw. Großbürgertums. Da auch die meisten späteren Landerziehungsheime in dieser großbürgerlichen Reformtradition standen (sichtbar etwa am extrem hohen Schulgeld), wurden sie daher in den zwanziger Jahren vor allem von marxistisch orientierten Pädagogen und Psychologen wie Siegfried Bernfeld sowie auch von Erich Fromm selbst heftig kritisiert (vgl. den Exkurs „Frühe Beiträge zur Erziehung“ in Kap. C.1.4.)⁵⁸.

In einem ähnlichen Geist wirkte auch der pädagogisch und politisch engagierte Reformler Friedrich Adolph Diesterweg (1790 - 1866), der wegen seines antiklerikalen Engagements im Bildungsbereich von der Funktion als Direktor eines Berliner Lehrerseminars enthoben wurde. Unter dem Einfluß von Goethe und Pestalozzi forderte er die Entwicklung aller Anlagen und Kräfte zur „Humanität“. Ihm ging es dabei vor allem um die „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten“. In einer anschaulichen Gegenüberstellung der „alten“ und der von ihm angestrebten „neuen“ Schule wird der ganzheitliche und induktive Ansatz besonders deutlich: „...Die alte Schule lehrte Worte und Begriffe; die neue Schule lehrt anschauliches Erkennen. Die alte Schule übte das Wortgedächtnis, die neue Schule denkt auf Entwicklung des ganzen Menschen. Die alte Schule wirkte von außen nach innen; die neue Schule wirkt von innen heraus... Die alte Schule dachte nur an die ewige Seligkeit; die neue Schule bildet allseitig die Menschenkraft...“ (Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde. Von Adolph Diesterweg. Zweiter Jahrgang. Berlin 1852, S. 144; zit. in: Günther u. a. 1973, S. 283).

Konsequenterweise richtete sich Diesterwegs bildungspolitisches Engagement ab 1854 vor allem gegen die „Stühlschen Regulative“, die nach der Niederlage der Revolution von 1848

⁵⁸ Als ein noch weiter zurückliegender Vordenker einer „menschenfreundlichen“ und in gewisser Hinsicht auch „ganzheitlichen“ Schulreform ist schließlich Johann Amos Comenius (1592 - 1670) zu nennen, der bereits zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges mit seiner Forderung, „Menschen und nicht Papageien“ zu erziehen, gegen die Verabsolutierung des Gedächtnislernens an die Öffentlichkeit trat (vgl. Skiera in: Seyfarth-Stubenrauch/Skiera/Hrsg., Bd. I, 1996, S. 15); zur Bedeutung von Comenius sowie anderer Frühhumanisten und ihren pädagogischen Reformüberlegungen wie Erasmus von Rotterdam (1469 - 1536) vgl. ebd. S. 2 - 22.

die preußische Volksschule wieder in den Dienst einer orthodox-pietistischen Jugenderziehung stellen sollten und die den Schwerpunkt auf ein rein formelhaftes Gedächtnislernen legten (vgl. z. B. Diesterweg 1849). Diesterweg bekleidete wegen seiner nonkonformistischen Haltung zwar bereits seit 1847 kein öffentliches Amt mehr. Sein Einfluß aber war trotz politischer Repressalien weiterhin so groß, dass er über die liberale Fortschrittspartei 1858 sogar in das Preußische Abgeordnetenhaus gewählt wurde, wo er seine bildungspolitischen Reformvorstellungen auch auf parlamentarischer Bühne weiter verfolgen konnte. Viele seiner Ideen aber hatten erst nach der deutschen Revolution 1918 eine Chance, zumindest in Ansätzen realisiert zu werden. Und einige dieser reformpädagogischen Strömungen, nicht zuletzt solche aus den Reihen der nun aufstrebenden Arbeiterbewegung, verbanden sich schon recht früh mit den ethischen und erzieherischen Anliegen von Freidenkern, Freireligiösen bzw. weltlichen Humanisten. Somit schälte sich bereits in der Vor- und Frühgeschichte des Faches ein ganzheitlich orientierter und lebensnaher Ansatz heraus, wie er später auch von Erich Fromm immer wieder für Schule und Erziehung eingeklagt wurde.

2. 6. 2. Zur lebenskundeeigenen Tradition und gegenwärtigen Kontroverse

In Ergänzung zum Kapitel über die Entstehung der Lebenskunde (vgl. Kap. B. 2.) soll diese spezielle Tradition daher im folgenden kurz vorgestellt werden. Die sozialdemokratische Jugendlehrerin Ida Altmann etwa formulierte in ihren bereits 1895 vorgelegten Leitsätzen für einen freireligiös-weltlichen Unterricht in „Lebenskunde“: „Diese Sätze wollen unsere Kinder anleiten zum rechten Tun, zum vernunftgemäßen Leben, welches ohne vernünftiges Denken und g e s u n d e s F ü h l e n – nicht möglich ist“ (Altmann/Hrsg. o. J./1895, ohne Seite, Hervorhebung B. O.)⁵⁹.

In der 1924 vom Lehrerverband Berlin herausgegebene „Einführung in den Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin“ wird im Kapitel zum Lebenskundeunterricht dazu ausgeführt: „Wir halten nicht mehr so viel von der erzieherischen Wirkung des Wortes... Wie schon angedeutet, wird die sittliche Unterweisung, die sich auf das Verhalten der Kinder beziehen soll, stets an entsprechende Erlebnisse und Vorfälle in der Klassengemeinschaft geknüpft.“ Und weiter: „Das neue Fach verzichtet zum größten Teil auf Ergebnisse im üblichen Sinne; wir wollen in erster Linie die Urteilsfähigkeit bilden, das Kind erziehen, Verständnis für komplexe Erscheinungen und Tatsachen wecken, Erkenntnisse vertiefen, Erlebnisse ausdeuten...“ Als Methoden wurden vor allem die „frei Besprechung ... im Sinne Gaudigs“⁶⁰ aber auch Erzählungen und Märchen, Bildbesprechungen sowie auch „künstlerische Darbietungen“ empfohlen (vgl. Lehrerverband Berlin/Hrsg. 1924, S. 49 f.). Man suchte also unter Einbeziehung kreativer Formen eine Verbindung der kognitiv-analytischen mit der affektiv-emotionalen sowie auch motorischen Ebene herzustellen.

Ähnliche Schwerpunkte setzte auch der 1929 im Auftrag des *Bundes der freien Schulgesellschaften* von Gustav Hädicke herausgegebene „Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde“ (Arbeitsplan 1929). Inhaltlich war dieser stark an eine explizit materialistische Weltanschauung, d. h. an eine „neue kollektivistische Ethik“ bzw.

⁵⁹ Zur Bedeutung der freidenkerisch-freireligiösen Lehrerin, Gewerkschafterin und Frauenrechtlerin Ida Altmann vgl. Kap. B.2.1.2.

⁶⁰ Hugo Gaudig (1860 - 1923) war der Leipziger Direktor einer höheren Mädchenschule mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar. Politisch war er zwar eher nationalkonservativ eingestellt. Doch entwickelte er im Rahmen der Arbeitsschulbewegung mit seinem Ansatz der „freien geistigen Tätigkeit“ sehr erfolgreich die Methode des Unterrichtsgesprächs. Bereits geringe Denkanstöße veranlaßten die Schülerinnen zu Diskussionen, die kaum noch vom Lehrer gelenkt zu werden brauchten und in denen die Teilnehmerinnen auch auf ihr Wissen aus Nachschlagewerken oder aktuellen Zeitungsmeldungen zurückgriffen.

„diesseitsgebundene Sittlichkeit“ orientiert. In pädagogischer und methodischer Hinsicht knüpfte er ebenfalls an klassische reformpädagogische Gedanken an, wenn es darin im Rückgriff auf eine Forderung von Ellen Key heißt: „Grundsätzlich muß im lebenskundlichen Unterricht mit der Forderung: ‘vom Kinde aus’ voller Ernst gemacht werden: Es kann und darf sich hier nicht darum handeln, einen bestimmten Unterrichtsstoff möglichst ‘vollständig’ wissensmäßig, d. h. abfragbar zu vermitteln“. Dies müsse auch „wohlmeinenden Schulratsrevisionsabsichten gegenüber gleich von Anfang sichergestellt werden“ (es muß hier daran erinnert werden, dass die Lebenskunde in dieser Zeit noch ein staatliches Fach war, wohingegen die Fachaufsicht der heutigen Lebenskunde beim Trägerverband HVD liegt). Während der übrige Unterricht sich oft in mehr oder weniger „ausgefahrenen Gleisen“ bewege, sollte der lebenskundliche Unterricht „Antrieb und Richtung aus dem lebendigen Interesse, dem sich regenden Frage- und Forschungsdrang der Kinder selbst“ erhalten (vgl. ebd. S. 3).

Diese somit bereits in seiner eigenen Geschichte angelegte besondere Betonung der emotional-affektiven Ebene im Lebenskundeunterricht ist innerhalb der säkular-humanistischen Bewegung der Gegenwart jedoch umstritten. Vor allem die in einer skeptizistischen Tradition stehenden Humanisten der Vereinigten Staaten setzen den Schwerpunkt eindeutig auf die analytisch-rationale Komponente. Das wird etwa deutlich in der Position des ehemaligen Weltvorsitzenden der *Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU)*, des Ordinarius für Philosophie an der State University New York, Paul Kurtz. Dessen Überlegungen zum Konzept eines modernen Humanismus werden auch in der HVD-Zeitschrift *diesseits* intensiv rezipiert (vgl. z. B. Kurtz 1993a). Für die Lebenskunde ist diese Diskussion deshalb relevant, da es hier um Grundfragen einer weltlich-humanistischen Identität und damit um die weltanschauliche Grundlage des Faches selbst geht (es sei daran erinnert, dass die Integration des Humanismusbegriffs in die freidenkerische Bewegung - und damit auch in die Lebenskunde - nicht zuletzt auf die entsprechenden Diskussionen im Rahmen der *IHEU* Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre zurückzuführen ist, vgl. dazu Kap. B. 3.2.2. und 3.2.3.).

Paul Kurtz wendet sich zwar nicht explizit gegen einen ganzheitlichen Ansatz im o. g. Sinne. Aber bei seiner Verteidigung der Rationalität im Humanismus gegen manche „postmodernen Stimmen“ eines „unglücklichen Nihilismus“ (Kurtz 1993a S. 19) gerät Kurtz offensichtlich selbst in eine einseitige - rationalistische - Position. Denn bei der Charakterisierung des Humanismus, der „wesentlich gebunden“ sei an „Vernunft und Wissenschaft“ (ebd. S. 18) wird der Einfluß der Gefühle und Leidenschaften des Menschen auf das Denken von ihm in keiner Weise angesprochen. Eine solche Ausblendung der emotional-affektiven Dimension aus einem modernen Humanismusverständnis ähnelt damit jener von Fromm zeitlebens kritisierten „Trennung des Denkens vom Gefühl“ (1958d IX, S. 326)⁶¹.

Es ist daher mit Schulz-Hageleit zu betonen, dass der „heutige Rückgriff des Humanismus auf die Aufklärung... einiges reflektieren“ müsse. Nicht zuletzt die „grandiose Unterschätzung der gesamten Gefühlswelt“ sowie die „ebenso grandiose Überschätzung der Vernunft, von der man meinte, dass sie an die Stelle Gottes treten könnte“ (Schulz-Hageleit 1994b, S. 8). Dementsprechend gehen beispielsweise auch die Niederländischen Humanisten in ihrem für die Lebenskunde lange Zeit als Vorbild dienenden Unterricht ausdrücklich von der „Einheit von Körper und Bewußtsein“ aus (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1995c, S. 7;

⁶¹ Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass es in den USA mehrere humanistische Organisationen gibt. Bezeichnenderweise gehört Paul Kurtz eben nicht der *American Humanist Association* an, die - wie bereits erwähnt - Fromm 1966 zum „Humanisten des Jahres“ ausgezeichnet hatte. Statt dessen ist Kurtz Repräsentant des *Committee for the Scientific Investigation of the Claims of the Paranormal*, das u.a. die Zeitschrift *Scepticer Inquire* herausgibt.

dass hier der Begriff der Emotion nicht auftaucht, ist entweder ein Übersetzungsfehler oder der Begriff ist dem des Körperlichen subsumiert). In ihrer Theorie der moralische Entwicklung beziehen sie sich daher - neben dem „kognitiven Strukturalismus“ - ausdrücklich auf die Psychoanalyse sowie die „humanistische Psychologie“ (ebd. S. 21 ff.); und Erich Fromm wird - neben anderen - explizit als einer der wichtigen Bezugsautoren eines modernen Humanismus hervorgehoben (vgl. van Dooren 1991, S. 262 f.).

Vor diesem Hintergrund soll im folgenden Kapitel die Frage diskutiert werden, wie über den traditionellen Anspruch nach Ganzheitlichkeit hinaus aus Frommscher Sicht die Ebene des Verdrängten und Unbewußten in systematischer Weise in die Lebenskundedidaktik einbezogen werden kann.

3. Aufgaben und Perspektiven einer sozialpsychologischen Erweiterung der Lebenskundedidaktik

3. 1. Vorbemerkung

Wie mehrfach dargelegt, ist der Versuch zur Berücksichtigung verdrängter bzw. unbewußter Anteile des menschlichen Lebens konzeptioneller Bestandteil der Humanistischen Lebenskunde seit Anfang der neunziger Jahre. Aber eine systematischere Umsetzung dieses Anspruches im Rahmen didaktisch-methodischer Überlegungen gibt es, mit Ausnahme eines ersten Versuches von Schulz-Hageleit (ders. 1994a, S. 33 ff.) und zweier thematisch begrenzter Arbeiten von Brunotte (dies. 1995a und b) bislang nur in kleinen und leider voneinander isolierten Versuchen, so z. B. im Rahmen einzelner Ausbildungsseminare oder der bereits erwähnten Supervision von Lehrkräften. Im Folgenden soll daher der Frage nachgegangen werden, wie mit Hilfe des Frommschen Ansatzes die Lebenskundedidaktik in einer sozialpsychologischen Perspektive konzeptionell erweitert und an einigen Stellen konkretisiert werden kann. Der Begriff der „sozialpsychologischen“ Erweiterung orientiert sich dabei an der Kategorie der „Analytischen Sozialpsychologie“, wie sie Fromm im Rahmen des von Horkheimer geleiteten IfS bereits zu Beginn der dreißiger Jahre erstmals formuliert und in den folgenden Jahrzehnten systematisch weiterentwickelt hat. Im Zentrum stehen somit die eher unbewußt ablaufenden Prozesse im Rahmen der Sinn- und de Orientierungssuche von Kindern und Jugendlichen einschließlich der Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen.

Wir knüpfen dabei an den bereits formulierten didaktischen Leitgedanken einer Erziehung zum „Mut zur Freiheit“ sowie an die vorhergehenden Ausführungen zu einem „Lernen mit allen Sinnen“ an. Darüber hinaus sollen ähnliche Ansätze und Erfahrungen aus anderen pädagogischen Zusammenhängen einfließen, wie etwa aus der gegenwärtigen Psychoanalytischen Pädagogik oder der pädagogisch orientierten „Tiefenhermeneutik“ im Anschluß an Adorno und Lorenzer, wie sie etwa von König (vgl. ders. 1993 und 1997) vertreten wird. Besonders die an einem kritisch-sozialwissenschaftlichen Anspruch orientierte Strömung Psychoanalytischer Pädagogik, wie sie u. a. von Füchtner (ders. 1993), Muck (ders./Trescher/Hrsg. 1993), Trescher (ders. 1990 und 1993a) und Winterhager-Schmid (dies. 1993 bzw. Wagner-Winterhager 1989 und 1992) vertreten wird, hat die größte Nähe sowohl zur tiefenhermeneutischen Perspektive von Lorenzer und König wie auch zum Frommschen Ansatz. Gleichwohl ist bereits hier gerade für die Lebenskunde die entsprechende Warnung von Brauner zu beachten, den pädagogischen Prozeß dabei nicht „interaktionistisch

aufzulösen“ und die weiteren Lerninhalte sowie die institutionellen Rahmenbedingungen nicht aus dem Blickfeld zu verlieren (vgl. Brauer in: Lenzen/Hrsg. 1995, Bd. 2, S. 1230)⁶². Zur Veranschaulichung der hier entwickelten Gedanken soll im folgenden Kapitel auch eine weitere Sequenz aus meinem Unterricht ausführlich vorgestellt und analysiert werden. Ein Schwerpunkt bildet hierbei auch die Einbeziehung aktueller unterrichtsmethodischer Literatur.

Es ist jedoch zu betonen, dass mit dieser Aufgabenstellung nicht der Anspruch verbunden ist, eine umfassende lebenskundliche „Didaktik des Unbewußten“ zu entwickeln. Dazu bedarf es weitergehender wissenschaftlicher Untersuchungen. Es ist bislang beispielsweise ungeklärt, wie das Verhältnis zwischen Therapie und Pädagogik in einem solchen Ansatz im Detail beschrieben und konkretisiert werden müßte. Denn Lebenskunde ist keine Therapie, aber sie enthält in einem weiten Sinne auch therapeutische Elemente. Auch in der Psychoanalytischen Pädagogik wird diese Frage weiter intensiv diskutiert, nachdem man den alten Anspruch zur systematischeren Bearbeitung oder der Prophylaxe von individuellen Neurosen im Rahmen schulischer Erziehung und Bildung längst wieder aufgegeben hat. So weist Körner mit Recht darauf hin, dass sich die Erwartung in den zwanziger und dreißiger Jahren nicht erfüllt habe, „psychoanalytische Therapie, die rückgreifend die traumatischen Ereignisse der Kindheit auffindet und unschädlich macht, könne ‘herumgedreht’ werden und, eingemischt in pädagogisches Handeln, zukünftige Fehlentwicklungen verhindern“ (Körner 1983, S. 125, zit in: Horvath/Scheidl-Trummer 1989, S. 175).

Mit dieser globalen und damit relativ allgemeinen Aufgabenstellung müssen wir uns hier begnügen. Es kann und soll also lediglich versucht werden, Entwicklungsperspektiven anzudeuten und erste didaktische und methodische Konsequenzen einer derartigen

⁶² Es ist dabei anzumerken, dass es „die“ Psychoanalytische Pädagogik nicht gibt. Im deutschsprachigen Raum war durch die Katastrophe des Nationalsozialismus noch bis weit in die sechziger Jahre der unterbrochene Faden zu den Ansätzen der Jahre der Weimarer Republik nur an wenigen Stellen wieder aufgenommen worden. Bisweilen wurde sogar von einem „Verschwinden“ der Psychoanalytischen Pädagogik aus der Sozialisationsforschung und klinischen Praxis gesprochen (vgl. Horvath/Scheidl-Trummer 1989, S. 173). Eine wesentliche Veränderung trat erst ab Mitte der achtziger Jahre ein, als man im Rahmen der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)* verschiedene Interessenten und Gruppierungen zu gemeinsamen Gesprächen zusammenführen konnte. Dies förderte die Entstehung eines *Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik*, der seit 1989 ein entsprechendes *Jahrbuch* herausgibt. Innerhalb der DGfE kam es zuerst zur Gründung einer zeitlich befristeten *Arbeitsgemeinschaft Pädagogik und Psychoanalyse*, die 1993 schließlich in eine der festen *Kommissionen* der DGfE umgewandelt wurde. Damit fand die Psychoanalytische Pädagogik in Deutschland nicht nur erstmals Eingang bzw. institutionelle Verankerung in eine pädagogische Vereinigung von überregionaler Bedeutung und fachwissenschaftlichem Charakter (die DGfE ist die größte und gewichtigste erziehungswissenschaftliche Vereinigung des deutschsprachigen Raumes). Es wurde darin zugleich deutlich, „dass sich die Psychoanalytische Pädagogik als anerkannter Teilbereich der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft etabliert“ hatte (Datler/Fatke/Winterhager-Schmid 1994, S. 132). Im Rahmen dieses Aufschwunges ist eine „angemessene Fundierung“ der Psychoanalytischen Pädagogik zwar „weit fortgeschritten“, zugleich aber aufgrund z. T. erheblich divergierender Ansätze noch längst nicht abgeschlossen (vgl. Muck/Trescher/Hrsg. 1993, S. 8). Die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bildet auch weiterhin das zentrale Problem der Debatte.

Auf der einen Seite steht die Position der Unvereinbarkeit beider Disziplinen. Psychoanalyse schaue mit einem klaren Setting in die Vergangenheit, während Pädagogik in der Regel zukunftsorientierte Ziele mit davon abgeleiteten Methoden verfolge. Die einzig sinnvolle Zusammenarbeit sei die psychoanalytische Reflexion pädagogischer Praxis wie Fallbesprechung und Supervision (vgl. z. B. Körner 1983). Eine andere Position versteht Psychoanalyse als spezielle Form pädagogischer Praxis, Neurosen daher als Störungen eines Bildungsprozesses und fordert eine psychoanalytisch-pädagogische Theorie der Bildung (vgl. z. B. Datler 1995). Im Unterschied zu diesen Richtungen begreift eine dritte Strömung Psychoanalyse vor allem als emanzipatorische Sozialwissenschaft mit unterschiedlichen Instrumentarien je nach Anwendungsfeld (s. o.).

Erweiterung zu beleuchten sowie auf mögliche Probleme eines solchen Ansatzes hinzuweisen.

In der Konfrontation des Frommschen Denkens mit didaktisch-methodischen Reflexionen zum Lebenskundeunterricht entstehen vor allem folgende Fragen:

- Welchen Stellenwert sollte die Aufklärung des „Gesellschafts-Charakters“ sowie der „geheimen Weltanschauungen“ bzw. „- Lebensorientierungen“ des Menschen im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde haben⁶³?
- Welche ersten Konsequenzen ergeben sich für die unterrichtspraktische Umsetzung einer derartigen Aufgabenstellung vor allem auch unter Einbeziehung der Frommschen Anthropologie und Ethik?
- Mit welchen Schwierigkeiten und Gefahren ist dabei möglicherweise zu rechnen?

Derartige Fragen weisen über die meisten didaktischen Ansätze anderer Schulfächer sowie auch über fast alle reformpädagogischen Strömungen hinaus. Das gilt selbst für die mittlerweile recht zahlreichen pädagogischen Überlegungen im Anschluß an Fromm (vgl. z. B. Claßen/Hrsg. 1987a und 1991a). Selbst die umfangreichen Veröffentlichungen von Bierhoff und Wehr bewegen sich in der Regel entweder auf einer eher theoretischen Ebene von Erziehung und Bildung (so z. B. die Habilitationsschrift von Bierhoff 1993a) oder aber sie verfolgen relativ spezielle Fragestellungen wie z. B. „die Bedeutung Erich Fromms für die pädagogisch-psychologische Beratung in der Schule“ (Wehr 1991a, S. 160 ff.). Die Fragen werden im folgenden als offene Probleme und didaktische Entwicklungsaufgaben behandelt. Sie führen uns in didaktisches Neuland und können nicht abschließend beantwortet werden.

3. 2. Allgemeine Überlegungen und Zielsetzungen

Nach den bisher entwickelten Erkenntnissen hängt die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Verantwortung - als zentrale Kategorien im Lebenskundekonzept - wesentlich davon, ob das Individuum tatsächlich, d. h. äußerlich wie auch innerlich, relativ autonom ist und somit relativ frei entscheiden und handeln kann. Die Einschränkung „relativ“ ist nötig, weil eine absolute Autonomie bzw. vollständige Handlungsfreiheit ohnehin eine nie erreichbare Utopie darstellt. Hinzu kommt die Tatsache, dass Autonomiefähigkeit nie isoliert gesehen werden darf und auch aus der Frommschen Sicht immer in ihrer Dialektik zur Bezogenheit des Menschen gesehen werden muß (auf die mögliche Gefahr eines idealisiert überhöhten Autonomiepostulats bei Fromm selbst wurde bereits eingegangen). Garlichs sieht darin „eine der vielen Paradoxien der Psyche, dass aus psychoanalytischer Sicht Autonomie... nur entwickelt werden kann, wenn gleichzeitig genügend Erfahrungen mit Konstanz, mit Sicherheit, mit Zuverlässigkeit gemacht wurde, also wenn man über sichere 'innere Objekte' (im Sinne von verlässlichen inneren Beziehungserfahrungen) verfügt und sich dadurch auch relativ angstfrei in der Außenwelt bewegen kann“ (Garlichs 1992b, S. 7). Nur diese Grunderfahrungen würden „genügend innere Sicherheit zu autonomem Verhalten“ bieten und die Voraussetzungen schaffen, „auch mal gut mit sich allein und selbständig sein zu können“ (ebd.).

⁶³ Es sei an meinen Vorschlag erinnert, im Rahmen der säkularhumanistischen Lebenskunde den Frommschen Religionsbegriff „vom Kopf auf die Füße zu stellen“ und alle - bewußten wie unbewußten - menschlichen Orientierungsversuche und -systeme als „Weltanschauungen“ oder „Lebensorientierungen“ zu definieren, anstatt sie mit dem Religionsbegriff zu belegen, wie dies Erich Fromm tat. Wo Fromm meist von „geheimen Religionen“ sprach, verwende ich hier also den Begriff der „geheimen Weltanschauung“ oder „geheimen Lebensorientierung“ (vgl. dazu auch Osuch 1997).

Dieser Gedanke ist für unsere Thematik pädagogisch wie auch didaktisch-methodisch von erheblicher Bedeutung. Er weist zum einen grundsätzlich auf die große Rolle konstanter und verlässlicher Lehrer-Schüler- (wie auch Schüler-Schüler-) Beziehungen für das Ziel der Selbstbestimmungsfähigkeit im Lebenskundeunterricht hin. Zum anderen zeigt er, dass diese stabile und Vertrauen schaffende Beziehungsbasis eine wichtige Voraussetzung etwa auch für besondere Übungen der Konzentration und Stille oder für Phantasie Reisen ist (mehr dazu siehe weiter unten). Denn dabei werden die Kinder und Jugendlichen in einer für übliche schulische Verhältnisse besonderen Art und Weise mit sich selbst konfrontiert und insofern „auch mal mit sich alleine“ gelassen - freilich eingebettet in einen pädagogisch geschützten Rahmen. Stabile Lehrer-Schüler-Beziehungen in Lebenskundegruppen dürften dabei vor allem für jene Schüler von besonderer Bedeutung sein, die entsprechende Erfahrungen aus ihrer primären Sozialisation weniger oder gar nicht kennen.

Im Weiteren muß die besondere Relation zwischen dem „existentiellen Problem“ des Menschen (seine prinzipielle Zerrissenheit und Beziehungs- wie Orientierungsbedürftigkeit) und seiner inneren wie äußeren Freiheit betont werden. Wie Fromm, Maccoby und andere empirisch nachgewiesen haben, kann der Grad an innerer Autonomie und Handlungsfreiheit selbst unter den Bedingungen äußerer Freiheit wie in den westlichen Demokratien u. U. sehr begrenzt sein. Die entsprechende Gedankenführung soll daher in Erinnerung gerufen werden. Neben formalen (aber zweifellos elementar wichtigen) rechtsstaatlichen Bedingungen sowie auch unter Bedingungen eines hohen Maßes an wirtschaftlicher und sozialer Sicherheit sowie von Mitbestimmungsmöglichkeiten in Betrieben, Verwaltungen, Bildungseinrichtungen und Gemeinden bleibt für Fromm immer noch die entscheidende Frage:

Gelingt es dem Menschen, seine existentiell bedingte Zerrissenheit und Unsicherheit derart zu überwinden, in dem er seine daraus resultierenden psychischen Bedürfnisse und Leidenschaften nach Orientierung, Bezogenheit, Produktivität, Verwurzelung, Hingabe und Wirkmächtigkeit in progressiv-autonomer Weise erfüllt?

Oder weicht er vor den gewonnenen äußeren Freiheiten erschrocken und unsicher zurück und flüchtet statt dessen in vermeintlich sichere, aber tendenziell regressiv-symbiotische und damit wieder abhängig machende Orientierungs- und Bindungssysteme („Furcht und Flucht vor der Freiheit“), die aber vordergründig von den Menschen oftmals als mehr oder weniger lustvoll erlebt werden können; so gegenwärtig z. B. in extrem autoritäre Orientierungssysteme wie bei einigen fundamentalistischen Strömungen etwa des Islam oder wie in neonazistischen Kreisen insbesondere unter ostdeutschen Jugendlichen; aber auch in eine überzogene und in qualitativer Hinsicht relativ beziehungsarme und oberflächliche Konsummentalität (der Mensch als „Säugling“ an der „Brust“ einer hochautomatisierten Konsumgesellschaft, vgl. Fromm 1970f I, S. 112 f.), deren gegenwärtige gesellschaftliche Bedeutung eher noch zunehmen dürfte.

Insofern ist nach Fromm „das meiste von dem, was unser Bewußtsein enthält, ein ‘falsches Bewußtsein’“ (1960a VI, S. 322). So denken etwa viele Menschen bei uns, sie seien besonders souverän, weil sie sich z. B. viel leisten können. In Wirklichkeit können sie aber in hohem Maße abhängig sein - so z. B. von der Verführungskraft der Werbung und ständig wechselnder Modewellen, vom Druck des (Personal)Marktes, sich ständig und möglichst hochwertig verkaufen zu müssen oder von einem allgemeinen Konformitätsdruck zur „Anpassung an die Herde“, wie es Fromm bildhaft formulierte (vgl. 1955a IV, S. 253).

Das gilt für Erwachsene wie zu einem erheblichen Teil auch schon für Kinder und Jugendliche. So gibt es auch nach Garlichs trotz aller Liberalisierungstendenzen gerade auch im Bereich der Erziehung noch erheblichen „Gruppendruck und Neid“ sowie viele „unmerkliche Verhaltenserwartungen von Seiten der Eltern und Erzieher, die die Bewegungsfreiheit einschränken“ (Garlichs 1992e, S. 16). Auch Seiring weist in seinen

ethisch-pädagogischen „Gedanken über Humanismus und Barbarei“ auf die Problematik hin: „Ich glaube, wir dürfen behaupten, die Verantwortung für das eigene Tun liegt letztlich bei jedem einzelnen. Aber der Gruppendruck zur Konformität ist groß, sehr groß“ (Seiring 1999, S. 9).

In welche Richtung die Menschen sich jeweils entwickeln, wird nach Fromm wesentlich durch die jeweils vorherrschenden ökonomisch-politischen und soziokulturellen Strukturen beeinflusst. Die entscheidende Vermittlungsinstanz ist der internalisierte „Gesellschafts-Charakter“, durch den die Menschen tendenziell das „tun wollen, was sie tun sollen“ (1976a II, S. 364, kursiv Fromm). In didaktischer Hinsicht bedeutet das für die Lebenskunde, dass die Erziehung zur Selbstbestimmung nur möglich ist, wenn zugleich über den Gesellschafts-Charakter aufgeklärt wird. Methodisch stellt sich daraus die anspruchsvolle Aufgabe, Wege zum Unbewußten der Schüler zu finden, da sie ja selbst alle von diesen Mechanismen betroffen sind, das Bewußtsein der Kinder und Jugendlichen über den Weg des Unbewußten „gesellschaftlich präformiert“ ist (vgl. Wehr 1989, S. 222 f.).

3. 3. *Neuere Entwicklungen des Gesellschafts-Charakters und ihre didaktisch-methodischen Implikationen*

Wie bereits ausgeführt, sind Gesellschaft und Individuum bei Fromm jedoch nicht als starre Gegensätze aufzufassen („hier das gute Individuum, dort die böse Gesellschaft“). Der Mensch ist immer Teil der Gesellschaft. Und gerade die modernen Gesellschaften haben, bei aller Tendenz zum konservierend-statischen, immer auch ein Mindestmaß an Plastizität und Kreativität zu ihrer Bestandserhaltung nötig. Insofern sind die neueren gesellschaftlichen Transformationsprozesse und Entwicklungen sogar noch differenzierter zu sehen, als dies bei Fromm der Fall war. Wie Bierhoff im Anschluß an Fromm und unter Bezugnahme vor allem auf Maccoby nachgewiesen hat, gehören etwa solche positiven Elemente wie Kreativität und Flexibilität mittlerweile durchaus zu den Kennzeichen eines „postindustriellen Gesellschafts-Charakters“, wie er sich in Fortsetzung des von Fromm entdeckten Marketing-Charakters derzeit weiter entfaltet - allerdings hauptsächlich bei den „relativ Privilegierten“, die die Gewinner der gesellschaftlichen Transformationsprozesse sind (vgl. Bierhoff 1993b, S. 55 ff., vgl. dazu auch Kap. C. 2.2.3. zu den „Differenzierungen im modernen Gesellschafts-Charakter“).

In unterrichtspraktischer Hinsicht bedeutet dies den positiven Umstand, dass man bei den Schülern aus den privilegierten Schichten von einem entsprechenden hohen Erwartungs- und Erfahrungshorizont ausgehen kann. Das wird in der Regel den Einsatz z. B. von kreativen Methoden wie etwa aus der Kunst-, Theater- wie auch Gestaltpädagogik wesentlich erleichtern, die wiederum eine wichtige Rolle bei der Erschließung von Zugängen zum Unbewußten spielen können. Was sich für traditionellen Unterricht daher vielfach als Problem darstellt, da er auf die Veränderungen im Leben der jungen Menschen meist verspätet oder nur unzureichend reagiert, kann sich im Rahmen der Lebenskunde als geradezu förderlich erweisen.

In ähnlicher Weise betont auch Preuss-Lausitz (ders. 1993) in Auswertung neuerer Sozialisationsforschungen die eher positive Bedeutung derartiger Veränderungen in den Generationen für einen modernen Unterricht. Während bis zum II. Weltkrieg vor allem eine christlich-autoritäre, extrem sexualfeindliche (Stichwort „Erbsünde“) und preußisch-militärisch geprägte „sado-masochistische Untertanenerziehung“ vorherrschend gewesen sei (vgl. ebd., S.173), habe man die Nachkriegsgeneration in einer „aseptischen, sinnleeren Buchschule, ohne die Körperrepressalien der Jahrhundertwende“ hauptsächlich zur nüchternen und unspektakulären „Leistungs- und Sublimationsfähigkeit“ erzogen (vgl. ebd.,

S. 175 f.). Die gegenwärtige Situation habe sich demgegenüber z. T. radikal verändert. Die Jugend sei „individualistisch und expressiv-narzißtisch“ sowie von einem „konsumorientierten Hedonismus“ geprägt (vgl. ebd., S. 176). Einher gehe damit eine Ambivalenz von Körpervergnügen und besserer Marktfähigkeit. „Nicht zuletzt scheint es, als ob heutige Schülerinnen und Schüler systematisches Lernen nicht mehr durch Abspaltung oder Sublimation von körperlichen Bedürfnissen leisten können, sondern dieses Lernen die enge Verbindung mit positiv erlebten Körpererfahrungen einschließt oder gar voraussetzt“ (ebd. S. 178). Insofern sei „ganzheitliches Lernen“ nicht mehr nur eine sinnvolle Forderung, sondern sogar zur *Voraussetzung* pädagogischen Bemühens geworden (vgl. ebd., kursiv Preuss-Lausitz).

Für unseren Anspruch einer sozialpsychologischen Erweiterung der Lebenskundedidaktik bedeuten derartige Entwicklungen jedoch nicht nur eine Erleichterung etwa beim Einsatz von o. g. Methoden, die auch den Zugang zum Unbewußten erleichtern. Gleichzeitig kann dies den pädagogischen Prozeß einer Aufklärung des Gesellschafts-Charakters bisweilen auch erschweren. Denn eine entsprechende Desillusionierung bedeutet für die Betroffenen auch die u. U. schmerzhafteste Selbsterkenntnis der beschriebenen inneren Abhängigkeiten sowie einer Fremdorientierung am Markt.

So sind - bei allen positiven Seiten - Kinder und Jugendliche auch aus sozialökonomisch privilegierteren Schichten vielfach ebenso eher am „Haben“ als am „Sein“ orientiert wie ihre Altersgenossen aus Unterschichten, wie Garlichs und Leuzinger-Bohleber in ihrer interdisziplinären und psychoanalytisch orientierten Ost-West-Studie „überspitzt und plakativ“ zusammenfassen, bringt der „spätkapitalistische Westen“ tendenziell, also auch schichtenübergreifend, „hochindividualistische, konkurrenzfähige Individuen“ hervor, die z. B. solidarische Verhaltensweisen kaum eingeübt und verinnerlicht haben (vgl. Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1995, S. 97 f.). Es ist in diesem Zusammenhang auch an die sehr ähnlichen Ergebnisse der bereits ausführlich vorgestellten Untersuchung zur „Charaktermauer“ zu erinnern (Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft/Hrsg. 1995). Zudem wirkt auch in diesen „Gewinnerkreisen“ zweifellos der Druck zur „Anpassung an die Herde“.

Bezogen auf die Einbeziehung der körperlich-sinnlichen Ebene in die didaktischen Überlegungen besteht daher nach Fromm ein entscheidendes Problem in der Tatsache, dass nicht nur die Art unserer Bezogenheit, sondern auch das Verhältnis zu unserem Körper aufgrund der gesellschaftlichen Einflüsse tendenziell in zwei Richtungen entfremdet bzw. deformiert wird: zum einen in Richtung einer narzißtischen Aufblähung von Körperlichkeit im Rahmen des zur Oberflächlichkeit neigenden Marketing-Charakters, zum anderen im Sinne eines rein kybernetisch-funktionalen Verhältnisses zu unserem Körper, der dann „nur noch als Instrument für den Erfolg“ angesehen wird (vgl. Fromm 1973a VII, S. 317). Beide Tendenzen gehören zusammen, sind als zwei Seiten einer Medaille anzusehen.

So müsse der Körper heute möglichst immer „jugendlich und gesund aussehen“, da er vor allem „auf dem Personalmarkt als ein höchst wertvoller Aktivposten narzißtisch erlebt“ werde (ebd.). Dadurch werde die Tendenz verstärkt, nie richtig erwachsen zu werden und etwa reife Beziehungen zu anderen Menschen aufzunehmen. Statt dessen verharren viele Menschen in ihrem Narzißismus fast wie ein Säugling. „Die einzige Realität, die der Säugling erleben kann, sind sein eigener Körper und seine Bedürfnisse, die körperlichen Bedürfnisse und das Bedürfnis nach Wärme und Zuneigung“ (1955a IV, S. 28). Reife Beziehungsfähigkeit aber weise sich gerade durch die Fähigkeit aus „zu fühlen, dass die Bedürfnisse eines anderen Menschen ebenso wichtig sind, wie die eigenen“ (ebd., S. 29).

Desillusionierende Aufklärung kann daher auch entsprechende Widerstände provozieren, in deren Ergebnis sich Schüler u. U. auch gänzlich verweigern können. Zur Illustration soll ein

kleines Beispiel aus meinem eigenen Unterricht der Neuköllner Otto-Hahn-Gesamtschule aus dem Jahre 1990 angeführt werden. Damals war ich zwar bereits mit einigen „alternativen“ Unterrichtsformen vertraut. Aber mangelnde Erfahrung mit derartigen Methoden sowie unzureichende Kenntnisse des Frommschen Werkes führten noch leicht zu Überforderungen der Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen des Themas „Rauchen und andere Süchte“ im Lebenskundeunterricht einer 9. Klasse wurden Plakate aus der Zigarettenwerbung besprochen. Die Schüler sollten zunächst einzelne Bestandteile von Werbeanzeigen aus Zeitschriften zu neuen und verfremdeten Collagen zusammenstellen. Ziel war es, zum einen eine Distanz zur suggestiven Wirkung der Anzeigen herzustellen. Andererseits sollten die Schüler dabei zugleich die Sehnsüchte und Bedürfnisse erkennen, auf welche die Werbung abzielt. Bis hier machte den Schülern die Arbeit großen Spaß.

In einer zweiten Phase setzte ich das sog. „Papiertüten-Ich-Spiel“ ein (vgl. Gudjons 1990, S. 92 f.). Dabei geht es um die kreative Darstellung der nach außen sichtbaren Persönlichkeitsanteile sowie der „innen“ eher verborgenen Anteile. Das Reflexionsziel lautete: ‘Was wirkt (bezogen auf das Unterrichtsthema) von mir nach außen bzw. was ist von außen nicht zu sehen?’ Dazu sollten die Schüler das Äußere einer großen Papiertüte mit Bildern, Worten, Überschriften und Farben so gestalten, wie man ihre Person unter dem Aspekt von Suchten nach außen wahrnimmt. In der Tüte sollten diejenigen Persönlichkeitsanteile gestalterisch dargestellt werden, welche den meisten Menschen zur Thematik verborgen bleiben. Anschließend wurden die Ergebnisse in der Gruppe ausgetauscht.

Bei der Vorstellung des Ergebnisses eines relativ sensiblen türkischen Jungen (16 Jahre) kam es zu einer peinlichen Situation. Auf dem Äußeren seiner Tüte warnte er vor den Gefahren des Rauchens. Dabei hatte er in spielerischer Form Elemente von Verfremdungen der Zigarettenreklame angewendet, die zuvor bereits geübt worden waren (s. o.). Das „Innenleben“ seiner Tüte hatte er jedoch sehr realistisch in der Art eines „Marlboro-Cowboys“ gestaltet. Als er das innere Bild zeigte und zur Diskussion stellte, wurde er sichtbar verlegen. Denn im Laufe des Gesprächs stellte sich heraus, dass es offenbar seine größte Sehnsucht war, so zu sein, wie der dargestellte Cowboy – stark, rauh, verwegen, mächtig und voller Stolz. Einige Mitschülerinnen fanden das aber eher albern und lachten. Er wurde rot und packte verärgert seine Tüte weg. Danach trat er aus der Lebenskundegruppe aus. Offenbar war er so tief gekränkt, dass ihm nur noch die Flucht blieb.

Das Beispiel zeigt zweierlei: Zum einen führen derartige Methoden relativ schnell auf eine persönliche Ebene, die mit traditionellen Unterrichtsformen kaum erreicht wird. Das ist ihr großer Vorteil gerade für die hier zu diskutierende Aufgabenstellung einer sozialpsychologischen Erweiterung der Lebenskundedidaktik. Dabei sind sie in hohem Maße geeignet, auch Verdrängtes sichtbar zu machen als Voraussetzung zur Desillusionierung. Zum anderen könne derartige Methoden jedoch relativ schnell Widerstände heraufzurufen und an die Grenzen der Belastbarkeit bei den Beteiligten führen.

In diesem Fall war das tendenziell Verdrängte (oder auch nur Versteckte) die Sehnsucht des sensiblen Jungen nach Männlichkeit. Als Vorbild dienten ihm die allgegenwärtig angepriesenen Eigenschaften des Typs in Form des Marlboro-Cowboys. Die Überforderung bestand nun offenbar darin, dass einige Mädchen die Männlichkeitsideale des Jungen der Lächerlichkeit preisgaben. Zum anderen war er vermutlich auch darüber erschrocken, dass er voll und ganz der suggestiven Wirkung dieser speziellen Zigarettenreklame erlegen war.

Unter konsequenter Berücksichtigung der Frommschen Erkenntnis, dass *wir alle* auch unsere Schwächen und regressiven Sehnsüchte haben, wäre jedoch eine derartige Überforderung wahrscheinlich vermeidbar gewesen. So hätte vielleicht schon die Frage an die lachenden

Mädchen, ob sie denn nicht manchmal vergleichbare „kitschige“ und „geheime“ Sehnsüchte“ etwa bezogen auf eine „romantische Liebe“ haben, genügt, die Situation zu entkrampfen. Gegebenenfalls hätte sich daran sogar ein kleines Rollenspiel anschließen können, in dem jeder einen „geheimen“ und „kitschigen“ Charakterwunsch in völlig überzogener Weise hätte spielen können. Neben der Entlastungsfunktion hätte ein solches Vorgehen zugleich die enorme Attraktivität und Zwiespältigkeit derartiger Sehnsüchte offenlegen können. So sind ja die oben beschriebenen Männlichkeitsideale des Jungen keineswegs nur negativ zu sehen. Stärke und Stolz etwa müssen einer biophilen Persönlichkeit nicht automatisch entgegenstehen. Wie mit Fromm (in Kapitel C. 2.2.2.) ausführlich dargelegt, können ihre negativen Seiten erst im Rahmen einer bestimmten *Gesamtorientierung* des Gesellschafts-Charakters obsiegen – Stärke kann in Brutalität und Rohheit umschlagen, Stolz kann zu Überheblichkeit und übertriebener Distanz werden.

Solche Aspekte hätten nun im Mittelpunkt des weiteren Vorgehens stehen können. Und nicht zuletzt: In den beschriebenen Charaktereigenschaften des Marlboro-Cowboys konnte der sensible Heranwachsende seine noch nicht oder nur unzureichend entwickelte Männlichkeit projizieren und mental vorwegnehmen – ein Vorgang, der im Prinzip alle Phasen kindlicher und jugendlicher Entwicklung begleitet und insofern völlig normal und harmlos ist. Die hier zu diskutierende Problematik ergibt sich in der Funktionalisierung derartiger psychologischer Vorgänge durch die Verwertungsinteressen der Märkte sowie dem Einfluß der Marketingstrategen auf das Denken, Fühlen und Handeln und damit die Entwicklung des Gesellschafts-Charakters eines Großteils der Heranwachsenden.

Wir begnügen uns an dieser Stelle daher mit der ersten und allgemeinen Konsequenz für den Lebenskundeunterricht, entsprechende Schritte sehr dosiert vorzunehmen, dabei besonders sensibel und taktvoll zu sein und den Blick der Schülerinnen und Schüler besonders auch für ihre jeweils eigenen Schwächen und „geheimen Sehnsüchte“ zu schärfen. Der Gedanke wird an anderen Stellen weitergeführt (vgl. u. a. meinen Vorschlag zur Veränderung der Übung „Papiertüten-Ich“ am Ende des Abschnittes 3.8.2. dieses Kapitels im Rahmen der ausführlich analysierten Unterrichtssequenz „Mein Wunschland“)

Was sich bei den Gewinnerschichten gesellschaftlicher Transformationsprozesse für den Lebenskundeunterricht als sinnvolle Annäherung an ihre alltäglichen Erfahrungen erweist, stellt sich bei den Verlierern und ihren Kindern geradezu als existentielle Notwendigkeit heraus. Bei den Verlierern, denen die Möglichkeit zu arbeiten vielfach verwehrt ist „und die den mit dem Verlust der Arbeit und der Konsumchancen verbundenen Sinnverlust nicht kompensieren können, da sie weder mit kulturellem noch mit sonstigem ‘Kapital’ ausgestattet sind“, ist vor allem eine „Verstärkung von regressiven, mithin destruktiven Charakterstrukturen“ zu beobachten (vgl. Bierhoff 1993b, S. S. 58). Wenn sich in einer Schule bzw. Klasse z. B. hauptsächlich Angehörige der Verlierer konzentrieren, so greifen, wie am Beispiel des Kreuzberger KIDS-Projektes im vorigen Kapitel gezeigt, gerade dann die üblichen sozialintegrativen und kompensatorischen Instrumentarien kaum noch. Statt dessen gewinnen vor allem solche Ansätze und Methoden an Bedeutung, mit denen die Schülerinnen und Schüler einen Zugang zu ihren verschütteten Primärpotentialen (wie Phantasie und Kreativität) finden können. Zudem erhalten sie so die Möglichkeit, über den Zugang zu unbewußten Anteilen Versagenserfahrungen zu verarbeiten und produktiv zu wenden⁶⁴.

⁶⁴ Die Folgen heutiger Sozialisationsbedingungen für die schulische Lern- und Arbeitsfähigkeit solcher Kinder hat der Gesamtschullehrer Horst Hensel in seinem Buch „Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule“ (Hensel 1995) anschaulich beschrieben. Ein Großteil der Kinder verhalte sich so, „als sei ihr Zentralnervensystem an das Vorabendprogramm des Fernsehens angeschlossen: Ihr schulisches Verhalten ist ein Reflex auf schnelle Schnitte... Sie sind nervös, können sich nicht konzentrieren, bedürfen der immer neuen Reize... können nicht mit sich allein sein, behalten nichts, strengen sich nicht an – kurz: das Konstante ihrer

Mit anderen Worten zusammengefaßt: Für Kinder und Jugendliche der Gewinnerschichten sind körperlich-sinnlich orientierte und kreative (mithin das Unbewußte ansprechende) Unterrichtsformen nötig, weil diese es wünschen. Für Kinder und Jugendliche der Verliererschichten sind derartige Methoden erwünscht, weil sie es bitter nötig haben.

Damit sind die didaktisch-methodischen Zielperspektiven wie auch Hauptschwierigkeiten eines solchen Ansatzes bereits angedeutet. Vor allem ist es die doppelte Bedeutung der bereits seit frühester Kindheit wirkenden „gesellschaftlichen Filter“ (Fromm 1970d und 1977g VIII, S. 246):

Zum einen verläuft die Herausbildung des jeweiligen Gesellschafts-Charakters für die Betroffenen meist unmerklich „hinter ihrem Rücken“, also tendenziell unbewußt ab. Eine Aufklärung des Gesellschafts-Charakters, seiner Ursachen, Mechanismen und Folgen ist daher elementar auf den Zugang zu unbewußten Anteilen der Persönlichkeit angewiesen. Zum anderen sind die primären menschlichen Potentiale oftmals verschüttet oder verformt und damit meist ebenfalls nur über den Zugang zum Unbewußten erreichbar bzw. zu (re)vitalisieren. Eine besondere Bedeutung hat in der Frommschen Perspektive dabei die Ebene des Körperlichen und Kreativ-Sinnlichen.

Die ethisch und didaktisch relevante Frage lautet in diesem Zusammenhang also weniger, was die Heranwachsenden „offiziell“ denken, glauben und äußern. Aus der Sicht der Analytischen Sozialpsychologie von Erich Fromm ist vielmehr die Frage nach den so entstehenden „geheimen“ Weltanschauungen und Lebensorientierungen auch bereits bei Kindern und Jugendlichen, also ihrer psychischen Leidenschaften und der sich bei ihnen gerade herausbildenden (Gesellschafts-)Charakterorientierungen der Schlüssel zum Verständnis bestimmter Verhaltensweisen. Das gilt insbesondere auch für solche „irrationalen“ Erscheinungen wie Fremdenfeindlichkeit und (Gruppen)Gewalt oder von Okkultismus, Psychosekten und sog. „Jugendreligionen“ (dazu s. u.). „Irrational“ sind sie allerdings nur für den oberflächlichen Betrachter. Aus der Sicht der Analytischen Sozialpsychologie Fromms haben sie durchaus ihre innere Logik und - unbewußten - Begründungszusammenhänge, sind insofern also wieder „rational“.

Eine solche „geheime Lebensorientierung“ dürfte z. B. vorliegen, wenn Heranwachsende (aber auch viele Erwachsene) ihre infantilen Versagenerfahrungen etwa im Bereich emotionaler Zuwendung nun in einem extremen Fan- und Idolisierungsverhalten auf bestimmte Popstars projizieren - eine relativ weit verbreitete Erscheinung besonders bei Unterschichten. So wurde z. B. im Rahmen einer Fernsehreportage über die bekannte irisch-deutsche Popgruppe „Kelly-Family“ durch die biographischen Recherchen unter den hunderttausenden von Anhängern nachgewiesen, dass offenbar die meisten Fans genau jene Gefühle von familiärer Geborgenheit geradezu sehnsüchtig auf ihre Stars übertragen, die sie in ihrer Kindheit fast nie erfahren haben und vielfach sogar gegenwärtig kaum erleben⁶⁵. Das

Persönlichkeit ist die Flüchtigkeit...“ (ebd. S. 15 f.).

⁶⁵ Die Musikgruppe „Kelly-Family“ ist tatsächlich ein reines Familienunternehmen, bestehend aus dem Elternpaar und mehreren Kindern, die seit Jahren gemeinsam irisch inspirierte Folk- und Popmusik darbietet. Das Erfolgsrezept der Gruppe besteht offenbar darin, sowohl durch entsprechende Inhalte sowie vor allem auch durch das einheitliche Auftreten (alle haben z. B. sehr lange, blonde Haare und tragen ähnliche Kleidung) bei den Fans den Eindruck zu vermitteln, dass es sich hier um den Prototyp der harmonischen und nahezu perfekten Großfamilie handelt. Ausmaß und Intensität der organisierten Fanbegeisterung nur für diese eine Gruppe wird u. a. an der entsprechenden Fan-Literatur deutlich. Im „Verzeichnis der lieferbaren Bücher“ für den Handel aus dem Jahre 1997 sind 15 entsprechende Titel aufgeführt. Sie reichen vom Farbfotobänden über Romane „für Kelly Family-Fans“ und eine „Kelly-Family-Rätselbuch“ bis zu Büchern „von Fans für Fans“ und einem Band „Mein geheimes Kelly Family Buch. Mit großem Psycho-Test, neuen Privatfotos, Traumdeutung, Sternzeichen und und und...“. Hinzu kommt über ein halbes Dutzend Videos der Kellys für die treue Anhängerschar.

Problem ist, dass sie zum einen ihre emotionalen Defizite dadurch in der Regel nur zum Schein ausgleichen, also in der Illusion einer heilen Fan-„Familie“ sich bewegen. Zum anderen sind sie sich ihrer tieferen Motive meist überhaupt nicht bewußt. Vor diesem Hintergrund können gerade solche Fans relativ leicht auch Opfer ökonomischer Ausbeutung werden. Für das strategisch vorgehende Management von Popstars bzw. der Werbe- und Unterhaltungsindustrien gehört eine entsprechende systematische Fan-Arbeit deshalb zum kalkulierten Geschäft.

Ähnliche „geheime“ Orientierungen dürften auch vielen anderen extremen Idolisierungen zugrunde liegen. So etwa im Bereich des Sports auf der Ebene bekannter Fußballvereine, die im Rahmen ihrer systematischen „Fanbetreuung“ z. B. durch den Verkauf von Tausenden verschiedener Artikel mit dem Logo und den Farben des Vereins sowie den Abbildungen der Spieler des jeweiligen Clubs jährlich bis über einhundert Millionen DM einnehmen. Alleine die Fan-Artikel-Kataloge von Vereinen wie Borussia Dortmund haben mittlerweile den Umfang eines traditionellen Versandhauskatalogs! Die meisten Vereine verfügen in ihren Heimatstädten darüber hinaus meist über mehrere eigene Boutiquen oder entsprechende Verkaufsflächen in großen Warenhäusern.

Didaktisch-methodisch müßte sich der Lebenskundeunterricht aus der Frommschen Perspektive daher vor allem den entsprechenden Gefühlen und Sehnsüchten widmen, die bei den jungen Fans bewußt und unbewußt angesprochen werden. Eine praktische Möglichkeit wäre z. B. die Durchführung von Interviews mit Fans und das Nach„spüren“ der besonderen Attraktivität der Fankultur. Dazu könnte auch der gemeinsame Besuch eines solchen Spiels mit speziellen Arbeitsaufträgen gehören (z. B. Mitschnitte von Sprechgesängen, Fotos von Fanbekleidung Gesichtsbemalungen von Fans, Beobachtungsaufgaben zu ekstatischem Verhalten etc.).

Denkbar wäre schließlich auch, sich als Lebenskundegruppe *bewußt* in eine Fangruppe bei einem Spiel zu begeben und die gesamte Palette von Emotionalität und ekstatischem Verhalten mitzuerleben (einschließlich einer entsprechenden Bekleidung, Gesichtsbemalung, der Mitnahme von Trommeln, Pfeifen usw.) - freilich mit einer gründlichen Nachbereitung über das Erlebte insbesondere unter dem Aspekt der Kraft der Massensuggestion. Darauf aufbauend könnte sich eine Reflexion etwa über das tiefe Bedürfnis nach Dazugehörigkeit und Vereinigung einerseits sowie über die Gefahren von unreflektiertem Fanverhalten etwa im Sinne einer Verstärkung von Konformität andererseits anschließen. Dazu wiederum könnten ganz andere Beispiele untersucht und bearbeitet werden wie etwa Erfahrungen in Jugendcliquen oder auch bei Großveranstaltungen wie der Love-Parade u. ä. Auf dieser Grundlage könnte schließlich auch eine Aufklärung z. B. über die o. g. ökonomischen Hintergründe einer organisierten „Fan-Betreuung“ erfolgen, ohne dass es zu vorschnellen Abwehrreaktionen der Schülerinnen und Schüler kommen muß. Eine wichtige Funktion bei einem solchen Vorgehen haben schließlich Übungen zur Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, wie sie an späterer Stelle ausführlich vorgestellt werden. Insgesamt kann eine derart handlungs- und projektorientierte Unterrichtseinheit durchaus ein ganzes Schulhalbjahr einer Lebenskundegruppe füllen.

Die „innere Stärke“ eines Menschen hängt nach Fromm „weitgehend davon ab, ob er die Wahrheit über sich selber kennt“ (1941a I, S. 362). Insoweit ist dieser Ansatz zugleich die Voraussetzung für Selbsterkenntnis und damit für entsprechende Verhaltensänderungen. Ob Heranwachsende die Chance ergreifen können, „die gesellschaftliche Dimension unserer vermeintlich so privaten Wünsche auf höchst sinnfällige Weise zu erleben“, wie dies Kalck am Beispiel einer psychoanalytisch orientierten Bildbetrachtungen in der Schule demonstriert (Kalck 1986, S. 23) und sich damit vom Verführungsangebot des Marketing-Charakters

zumindest tendenziell unabhängiger machen können, ist somit wesentlich eine Frage des Zuganges zum eigenen Unbewußten.

3. 4. Die Ebene der Lerngruppe und ihre innere Dynamik

In Teilen der heutigen Psychoanalytischen Pädagogik wird ähnlich wie bei Fromm postuliert, durch die Aufdeckung des Unbewußten Lehrer wie Schüler „...vor der stets drohenden Selbstkorruption durch unbewußtes Agieren wenigstens partiell zu bewahren“ (Denecke 1986, S. 37). Das gilt auch für die meist unbewußt ablaufenden Prozesse von Übertragung und Gegenübertragung innerhalb einer Schulklasse bzw. Lebenskundegruppe. Deren Bedeutung wurde nicht nur im Rahmen der antiautoritären Erziehung der „68'er“ verkannt (vgl. Lenzen/Hrsg. 1995, Bd. 2, S. 1227). Auch im schulischen Kontext der Gegenwart – einschließlich des Faches Lebenskunde – dürften diese Prozesse aus unterschiedlichen Gründen heraus vielfach noch zu wenig Berücksichtigung finden.

So hat die psychoanalytische Kleingruppenforschung nachgewiesen, dass sich in Gruppen auf der Gefühlsebene immer auch Strömungen bilden, „an denen alle Mitglieder teilnehmen“. Diese „gemeinsamen Phantasien über das, was in der Gruppe und zwischen der Gruppe und ihrem (professionellen) Leiter in emotionaler Hinsicht vor sich geht... steht immer in Relation zu infantilen Erlebnissen“ (Leber 1986, S. 18). Unter Anknüpfung an den sozialpsychologischen Ansatz der Kritische Theorie hat Lorenzer dafür auch den Begriff des „Szenischen Verstehens“ geprägt (vgl. Lorenzer 1995, S. 200). Danach werden immer wieder erlebte (Schlüssel)Situationen in der (frühen) Kindheit später bei neuen Gelegenheiten in Variationen erneut „in Szene gesetzt“, also bezogen auf ihren Kerngehalt „mit dem gleichen dramatischen Muster... in tausenderlei Verkleidung“ wiederholt (vgl. ebd.). Mit anderen Worten: Konflikte im pädagogischen Feld sind oftmals „Neuaufgaben, Neuinszenierungen ungelöster Konflikte mit früheren Bezugspersonen“ (Leber 1986, S. 18). Bestimmte Verhaltensweisen sind daher nur zu verstehen, wenn man die ihnen zugrunde liegende Szenerie erfaßt.

Der englische Psychoanalytiker Bion hat erkannt, wie diese emotionalen Strömungen die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe so lange beeinträchtigen, bis sie erkannt und bearbeitet sind (vgl. ebd. S. 19). Leber und andere entwickelten daher einen „konfliktverarbeitenden Unterricht“, dessen Ansatz gerade auch für die Lebenskunde fruchtbar gemacht werden könnte. Der entscheidende Gedanke dabei ist, den in der jeweiligen „Klasse gerade herrschenden, unbewußt reproduzierten Beziehungskonflikt aus den Äußerungen und Interaktionen der Kinder zu verstehen“ und den Stoff darauf hin gezielt so auszuwählen, „dass er zu jenem Konfliktgeschehen“ paßt (ebd.). Voraussetzung ist freilich, dass die Lehrkräfte über ein entsprechendes psychoanalytisches und sozialkommunikatives Beobachtungs- und Erkenntnis- sowie Handlungsinstrumentarium verfügen⁶⁶. Hieran wird deutlich, dass die Grenze zwischen Pädagogik und Therapie in einem derartigen Verständnis fließend ist (zur Übertragungsproblematik im Unterricht vgl. auch Hopf 1976).

Andererseits geht es einer so verstandenen sozialpsychologisch orientierten Didaktik (und Pädagogik) in erster Linie jedoch nicht um die Bearbeitung schwerer individueller Neurosen und Traumata von Schülern. Das ist die Aufgabe von Kindertherapeuten, Schulpsychologen oder auch entsprechend qualifizierten Familien- und Einzelfallhelfern. Im Mittelpunkt stehen

⁶⁶ Sehr geeignete Übungsbeispiele zur „Selbstkontrolle des Leiters“ bzw. zur „Kontrolle der Gegenübertragung“ finden sich u. a. bei Gudjons (ders. 1990, S. 224 ff.). Es ist allerdings vor einem rezeptartigen und naiven Einsatz derartiger Übungen zu warnen. Ihre Verwendung sollte inmer eingebettet sein in eine systematische Aus- und Weiterbildung zur sozialkommunikativen Kompetenzerweiterung der Lehrenden.

eher relative „normale“ Erscheinungen sowie vor allem auch kollektive Prozesse⁶⁷. Da diese jedoch freilich immer an individuelle Lebensläufe gekoppelt sind, ist ein solcher Ansatz in hohem Maße darauf angewiesen, dass den Schülern über geeignete Formen Möglichkeiten eröffnet werden, ihre individuellen Erfahrungen entsprechend einbringen zu können.

Darüber hinaus müßten die Lehrer zumindest über die wichtigsten biographischen und das soziale Umfeld ihrer Schüler betreffenden Informationen verfügen (auf die entsprechenden weit verbreiteten Defizite in der Schule wurde bereits eingegangen). So gilt etwa der Hinweis von Schulz-Hageleit aus dessen Überlegungen für einen psychoanalytisch orientierten Geschichtsunterricht (unter dem Stichwort „Bedingungsfeld und didaktische Analyse“) direkt auch für die Lebenskunde: „Der individuellen Besonderheit jeglichen Durcharbeitens“⁶⁸ entsprechend haben wir sorgfältig darauf zu achten, mit wem wir es lehrend zu tun haben. Der Unterricht in einer reinen Ausländerklasse ist etwas anderes als der Unterricht in einer Klasse mit nur deutschen SchülerInnen, der Unterricht in Ost geht von anderen Voraussetzungen aus als der Unterricht in West“ (Schulz-Hageleit 1995 b, S. 85).

Vor diesem Hintergrund müssen, wie es Fromm formulierte, „sowohl das Bewußtsein als auch das Unbewußte geübt werden. Das Bewußtsein muß geübt werden, dass es sich nicht mehr auf den herkömmlichen Filter verläßt, und das Unbewußte, dass es aus seiner geheimen, getrennten Existenz ins Licht tritt“ (1960a VI, S. 350). Fromm betont, dass ein Fallenlassen von Verdrängungen primär „ohne intellektuelle Reflexion zu erleben“ sei, „außer dort, wo sie notwendig oder erwünscht ist, wie in der Wissenschaft und in praktischen Beschäftigungen“ (ebd.). Er spricht sich damit nicht etwa für ein Abgleiten in eine Position des Antirationalismus aus, in der nur noch „gefühl“ und nicht mehr reflektiert wird. Vielmehr geht es ihm darum, dass der Zugang zu diesem Prozesse der Desillusionierung bzw. der Überwindung von Verdrängung im Wesentlichen über emotional-affektives Erleben gefunden werden kann.

Dem entspricht auf der gruppenspezifischen Ebene der Schulklasse der auf den Begriff des „szenischen Verstehens“ zurückgehenden Vorschlag Lebers, als Identifikations- und Projektionsfläche etwa Phantasiegeschichten/-reisen und Märchen gezielt einzusetzen (vgl. Leber 1986, S. 18). Auch Bruno Bettelheims Postulat „Kinder brauchen Märchen“ (so der Titel seines gleichnamigen und weltweit bekannten Buches; vgl. ders. 1977) erhält u. a. vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung (mehr dazu im folgenden Kapitel). Ein vorschnelles analytisches und verbalisierendes Reflektieren aber würde die emotionale Tiefenverankerung dieser Erlebnisse von Erkenntnis u. U. verhindern. Diese Hinweise Fromms sind vor allem unter methodischen Gesichtspunkten für den Lebenskundeunterricht von Bedeutung und sollen unter dem Aspekt non-verbaler Zugänge zu Unbewußtem weiter unten ausführlicher diskutiert werden.

⁶⁷ Ähnlich betont auch Gudjons bei seiner Funktionsbeschreibung selbsterfahrungsorientierter sog. „T-Gruppenarbeit“ (Trainingsgruppen), dass sich diese „ausdrücklich als ‘Therapie für Normale‘“ begreife und daher „keine psychotherapeutischen Absichten“ verfolge (Gudjons 1990, S. 17).

⁶⁸ Der Begriff des „Durcharbeitens“ ist hier selbstverständlich nicht im üblichen schulischen Verständnis des Durcharbeitens eines bestimmten Unterrichtsstoffes gemeint. Er entspricht vielmehr dem klassischen psychoanalytischen Verständnis von „Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten“ (so der gleichnamige Aufsatz von Freud, vgl. ders. 1963). Das Wort „Durcharbeiten“ bezieht sich dabei auf die sogenannten „Widerstände“ des Klienten, der sich im Prozeß des „Erinnerns“ und „Wiederholens“ zu bestimmten - meist unangenehmen - Einsichten vorgearbeitet hat, diese aber gefühlsmäßig nicht weiter zuläßt oder sogar wieder zu verdrängen sucht. Nach Freud ist „dieses Durcharbeiten der Widerstände... aber jenes Stück der Arbeit, welches die größte verändernde Einwirkung auf den Patienten hat und das die analytische Behandlung von jeder Suggestionbeeinflussung unterscheidet“ (ebd. S.136, unter „Suggestionbeeinflussung“ ist vor allem die von den Medizinern bzw. „Nervenärzten“ zuvor praktizierte Methode der hypnotischen Behandlung zu verstehen, mit Hilfe derer versucht wurde, den Klienten an das Verdrängte zu „erinnern“).

3. 5. Zur didaktischen Bedeutung des erweiterten Frommschen Begriffs vom Unbewußten

Während für Freud in der Auffassung von Erich Fromm das Unbewußte vor allem auf den begrenzten Sektor der verdrängten (und für Freud zudem tendenziell unsozialen) libidinösen und triebhaften Strebungen begrenzt war (vgl. Fromm 1960a VI, S. 351), ging Fromm von einem erweiterten Begriff aus. Wie dargelegt, umfaßte für ihn „das Unbewußte... stets den ganzen Menschen mit all seinen Möglichkeiten zum Dunklen und Hellen“ (1962a IX, S. 120). Es repräsentiert seine Schwächen und Stärken, seine Sehnsüchte und ungelösten Konflikte, seinen archaischen Kräfte und Zukunftshoffnungen. Für Fromm ist daher „das Erleben des eigenen Unbewußten... gleichbedeutend mit dem Erlebnis der eigenen Menschlichkeit, die es einem möglich macht, zu jedem anderen menschlichen Wesen zu sagen: 'Ich bin du. Ich kann dich in Bezug auf alle deine grundlegenden Eigenschaften, in Bezug auf deine guten und deine schlechten Seiten, ja sogar in Bezug auf deine Verrücktheit verstehen, eben weil all das auch in mir ist“ (1963f IX, S. 10).

Die Aufgabe, „das Unbewußte bewußtzumachen“ (1960a VI, S. 351), führte jedoch nicht nur aus der relativ engen Freudschen Libidotheorie heraus. Sie ist bei Fromm zugleich an ein ethisch-humanistisches Ziel gekoppelt: „... die Überwindung von Gier in jeder Form, sei es Gier nach Besitz, nach Ruhm oder nach Zuneigung“. Dieses Ziel bedeutet bei Fromm zugleich „die Überwindung der narzißtischen Selbstverherrlichung und der Illusion der Allmacht. Sie bedeutet... die Überwindung des Bestrebens, sich einer Autorität zu unterwerfen, die das Problem der Existenz für uns löst“ (ebd. S. 352). Ein derart hochgreifendes und von Fromm selbst als „schwer erreichbar“ eingeschätztes Ziel (vgl. ebd. S. 353) ist jedoch gerade im pädagogischen Kontext nicht absolut zu sehen. Fromm selbst hob den Prozeßcharakter dieses Bemühens hervor. Es komme darauf an, dass der Mensch eine humanistische Neuorientierung überhaupt wolle und die ersten „Schritte auf dem Weg“ (ebd.) real wage.

Der Zugang zu den unbewußten Persönlichkeitsanteilen bildet nach Fromm somit einen entscheidenden Schritt zur Aufklärung des Menschen über sich selbst sowie die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe und Zusammenhänge. Diesem Ansatz kommt somit eine Schlüsselfunktion im Rahmen kritischer, weltlich-humanistischer Erziehung und Bildung zu. Dabei kommt uns zugute, dass die Lebenskunde bereits einen entsprechenden Anspruch formuliert hat, auch die unbewußten Anteile bei der Herausbildung von Weltanschauung, Religion und Lebensorientierung mit zu berücksichtigen.

Wir können daher an dieser Zielsetzung anknüpfen. Mit der Frommschen Sicht kann dieser lebenskundliche Anspruch jedoch noch wesentlich weitergeführt und vertieft werden. Das ist möglich, weil Fromm zum einen den Freudschen Begriff des Unbewußten erweiterte; zum anderen, weil er diese Erweiterung in seine humanistische Anthropologie und - Ethik der autonom-bezogenen und produktiven Persönlichkeit integrierte. Letzteres wurde für die Lebenskunde bereits in den didaktischen Leitgedanken „Mut zur Freiheit“ transformiert (s. Kap. D. 1.). Aber auch das erweiterte Frommsche Verständnis vom Unbewußten erweist sich in didaktischer wie auch methodischer Hinsicht als besonders relevant. Die Thematik soll am Beispiel des weit verbreiteten Phänomens von Mutproben unter Heranwachsenden veranschaulicht werden. Ich knüpfe dabei an das oben zitierte Frommsche Postulat an, dass eine humanistische Neuorientierung nur in kleinen Schritten erfolgen kann.

Ein erstes Ziel (bzw. ein erster Schritt) auf dem persönlichen Wege einer humanistischen Neuorientierung im pädagogischen Kontext könnte etwa die Diskussion in der Lebenskundegruppe darüber sein, eine bestimmte Mutprobe zum Eintritt in eine Jugendbande zu verweigern, weil sie z. B. die Gesundheit oder gar das Leben gefährdet (man denke etwa an S-Bahn-Surfen, die nächtliche Fahrt mit einem gestohlenen Auto durch die Stadt oder das

Reiben einer Münze auf der Haut bis das rohe Fleisch hervortritt, wie in einem Unterrichtsbeispiel in Kap. D. 2.4.2. geschildert). Im Weiteren könnte über höchst gefährliche Cliquenrituale grundsätzlich reflektiert werden, ohne dabei Mutproben als solche gänzlich in Frage stellen zu müssen (und damit ggf. den Bestand der Clique zu gefährden). Möglicherweise könnten sogar neue Formen von Mutproben gefunden werden, die durchaus ihre Bezeichnung verdienen, die aber von ihrer extremen Gefährlichkeit und kriminellen Energie befreit sind. Denn oftmals sind solche Formen für die betreffenden Jugendlichen eine Art „Selbstinitiationsversuch“, und die Clique hat vielfach eine wichtige identitätsstiftende Funktion (vgl. hierzu auch die Beobachtungen von Bruno Bettelheim zu den spontanen Selbstinitiationsversuchen an von ihm klinisch betreuten Jugendlichen, die er als Versuch des Ich interpretiert, durch das Ritual Ordnung in die chaotischen Triebwünsche und -ängste der Heranwachsenden zu bringen (vgl. Bettelheim 1990 c).

Auf keinen Fall sollte die Bearbeitung solcher Themen in der Lebenskundegruppe moralisierend und abwertend erfolgen, da sich die Kinder und Jugendlichen dann sehr schnell innerlich verschließen und ihre tieferen Konflikte damit nicht mehr zugänglich sind. Ein möglicher Zugang wäre z. B., die verschiedenen Formen gängiger Mutproben mit den Schülern zu sammeln (etwa im Rahmen einer Befragung im Jahrgang) und in der Gruppe, der Klasse oder der Schulöffentlichkeit zu präsentieren als Voraussetzung für einen unkonventionellen, reflektierenden und kreativen Umgang mit diesem in der Schule ansonsten meist tabuisierten oder moralisierten Thema.

Zu den gesammelten Beispielen könnten szenische Darstellungen entwickelt, Zeichnungen erstellt oder Gedichte und Geschichten entworfen werden (erinnert sei in diesem Zusammenhang an die lebenskundliche und literarische Schülerzeitschrift *Trauma* an der Spandauer Martin-Buber-Gesamtschule). Möglich wäre auch, die mit einer Mutprobe verbundenen Gefühle (etwa des Mutes und des Sieges aber auch der Angst und des Scheiterns) in Form einer Pantomime oder einer Folge von „stehenden Figuren“ (verstärkt etwa durch geschminkte Gesichter) auszudrücken, diese zu fotografieren und mit den Mitschülern zu reflektieren. Entsprechende Impulse der Lehrkraft könnten sein: „Wie fühlst Du Dich in dieser Position?“ bzw. „wie wirkt diese Pose auf Dich?“, „kennst Du derartige Gefühle aus anderen Zusammenhängen?“, „wann fühlst Du Dich schwach/stark?“ usw. Gerade das Thema der Initiationsriten kann somit in hervorragender Weise dazu geeignet sein, Unbewußtes bewußt zu machen und dabei Potentiale der Kreativität und Phantasie zu erschließen bzw. zu fördern.

In einem Vergleich der Ansätze von Freud und Fromm kommt Hardeck zum Ergebnis, dass das Unbewußte bei Fromm eben nicht nur die „dunkle Rumpelkammer des Verdrängten“ ist, „sondern auch die Vorratskammer des Noch-nicht-Bewußten, des Noch-zu-verwirklichenden“ (Hardeck 1992a, S. 269). Ähnlich wird dies auch von Strömungen der gegenwärtigen Psychoanalytischen Pädagogik gesehen: So betont etwa Wagener in ihrem Einleitungsartikel zu einem Themenheft „Freud in der Schule“: „Wir sollten im Blick behalten, dass das Unbewußte nicht nur ein Sammelbecken verbotener Gefühle ist, sondern ungeahnte Potentiale enthält; unseren Reichtum an Kreativität, Phantasie, Ver-rücktheit - und damit unsere Grenzen überschreitenden, verändernden Kräfte“ (Wagener 1986, S. 13).

Die didaktisch-methodischen Konsequenzen sowie die pädagogische Relevanz dieses erweiterten Begriffs des Unbewußten soll im folgenden unter vier Aspekten untersucht werden:

1. Entlastungsfunktion,
2. Verhalten dechiffrieren,
3. Grenzen des Zumutbaren erkennen,
4. Revitalisierung von Primärpotentialen.

Zu 1.: Entlastungsfunktion.

Lehrer wie Schüler können bei dem Versuch, Verdrängtes bewußt zu machen, durch die Frommsche Sicht in hohem Maße entlastet werden. Denn mit diesem Ansatz ist tatsächlich jede Gefühlsregung menschlich und muß in keiner Weise (vor)schnell verurteilt werden. In der geschützten und vertrauensvollen Atmosphäre einer stabilen Lebenskundegruppe ist es möglich, sich punktuell bzw. temporär vom oftmals tabuisierenden und bisweilen repressiven Charakter traditioneller Moralansprüche, dem (christlich geprägten) „schlechten Gewissen“, üblichen Ge- und Verboten und z. T. sogar von den hohen ethischen Ansprüchen des säkularen Humanismus zu lösen. Das muß nicht das Abgleiten in Werterelativismus oder Anarchie bedeuten. Menschenwürde, und -rechte, die Lebenskundeprämissen der Selbstbestimmung und Verantwortung, Schulgesetze und -ordnungen sind dadurch nicht aufgehoben. Es geht vielmehr darum zu erkennen und im Unterricht fruchtbar zu machen,

- dass wir alle auch unsere menschlichen Schattenseiten haben,
- dass ein schnelles Darüberhinweggehen über diese Seiten bzw. ihre Verdrängung diese keineswegs zum Verschwinden bringt, sondern
- dass ihr subtiles Weiterwirken aus dem Unbewußten viel gefährlicher, weil nicht bewußt gespürt, unausgesprochen, unreflektiert und damit unkalkulierbarer für das menschliche Handeln werden kann.

So kommt es beispielsweise oft vor, dass Lehrkräfte in bester aufklärerischer Absicht beim Thema Nationalsozialismus/Neonazismus etwa über die Gefühle von Faszination hinweggehen, die jedoch ohne Zweifel auch von autoritär-faschistischen Strömungen bei vielen Kindern und Jugendlichen angesprochen und ausgelöst werden können. Das Ergebnis kann schnell zu einer „antifaschistischen Doppelmoral“ bei Schülern führen, die im Klassenraum ihren Lehrern zum Munde reden, auf der Schülertoilette aber vielleicht Hakenkreuze schmieren oder schwächere Mitschüler verprügeln. Ausführlich wurde dieses Phänomen von einer psychoanalytisch orientierten Forschergruppe der Universität Frankfurt a. M. an einer südhessischen Gesamtschule untersucht. Wegen ihrer großen Bedeutung für unseren Ansatz soll diese Untersuchung im nächsten Punkt vorgestellt werden.

Zu 2.: Verhalten dechiffrieren.

Im Lebenskundeunterricht können wir sogar noch einen Schritt weiter gehen und uns – ähnlich wie in der Psychoanalytischen Pädagogik oder der sog. „Tiefenhermeneutik“ im Anschluß an Adorno und Lorenzer – gerade auf diese emotional-affektive und größtenteils unbewußte Wirkung vertiefend einlassen und mit Fromm die der suggestiven Wirkung zugrundeliegenden psychischen Bedürfnisse erspüren und sie damit der analytischen Reflexion zuführen. Ein klassisches Feld hierfür bildet etwa die Werbung im Bereich der Konsumgüter. Gerade sie halte die Menschen permanent in einer Art „Halbschlaf“ von

„Fiktionen und unrealistischen Vorstellungen“, wie Fromm immer wieder hervorhob (vgl. z. B. 1960a VI, S. 322 und 329)⁶⁹.

Auf diesem Wege ist es möglich, bestimmte Verhaltensweisen und Lebensorientierungen nicht nur aus den sozioökonomischen Strukturen einer Gesellschaft heraus zu erklären, sondern zugleich auch die subjektive Verwobenheit mit diesen Strukturen zu erkennen. So kann es möglich werden, die hinter bestimmten Verhaltensweisen liegenden tiefen menschlichen Sehnsüchte wie z. B. „dazuzugehören“ bzw. nicht isoliert und ausgegrenzt zu sein, als solche zu dechiffrieren und ihre Realisierung im Alltag an den humanistischen Maßstäben der Autonomie, Selbstbestimmung und Verantwortung zu messen.

Mit der Frommschen Sicht können somit z. T. weit verbreitete Mechanismen der „Flucht vor der Freiheit“ im Unterricht ohne jeglichen Moralismus bearbeitet werden: So z. B. die Flucht in die „Übereinstimmung mit der Masse“ (Fromm 1960a VI, S. 342) oder in die permanente Geschäftigkeit und „übertönende Alltagsroutine“ (ebd.). Zu Letzterem gehört auch die mittlerweile fast überall anzutreffende Berieselung durch Musik, Fernsehen bzw. Video etwa in Einkaufspassagen und Bahnhöfen oder in Wartezimmern bei Ärzten. Nicht zuletzt sind hier auch die z. T. erheblichen Fernsehzeiten bei einem Großteil der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen⁷⁰.

Fromm faßte diesen gesellschaftskritischen Ansatz wie folgt zusammen: „Die immer größer werdenden gesellschaftlichen und menschlichen Krisen“ lassen es „immer deutlicher werden“, dass man zuerst die „unbewußten Aspekte der menschlichen Motivation und die Weise, wie diese mit den sozio-ökonomischen und politischen Kräften interagieren“, verstehen müsse, wenn man Phänomene wie Entfremdung, Apathie und Konsumzwang, aber auch Krieg und Aggression verstehen wolle (vgl. Fromm 1990 f in: SN 3, S. 93).

Die große pädagogische und didaktisch-methodische Relevanz einer derartigen Sichtweise wird z. B. fast regelmäßig beim Einsatz des umstrittenen Films „Beruf Neonazi“ des Regisseurs Bonengel (zumeist in der 9. und 10. Klasse) deutlich. Die Problematik wurde von einer Forschergruppe der Universität Frankfurt a. M. näher untersucht (vgl. König 1995a und b sowie 1997).

Der Dokumentarfilm handelt von einem absolut überzeugten, attraktiven und sehr selbstbewußt auftretenden jüngeren Neonaziführer. Der Film basiert im Wesentlichen auf der nahezu unkommentierten Wiedergabe der Aussagen des jungen Neonazis. Besonders auf einen Teil von Jugendlichen wirkt der junge Mann in der Regel direkt faszinierend (daher auch die seinerzeit kontroverse Debatte über die Sinnhaftigkeit des Filmes im Grundsätzlichen). Die Ergebnisse der Beobachtungen und Analysen des Unterrichts einer ansonsten dezidiert antifaschistisch eingestellten Lehrerin lassen sich wie folgt zusammenfassen: Sobald im Unterricht genau diese Ebene der Faszination ignoriert und übergangen wird, die von dem Protagonisten des Filmes ausgeht, wird permanent eine sog. „duble-bind-Situation“ provoziert – einerseits spürt man die z. T. faszinierende Wirkung des sehr selbstbewußt und provokant auftretenden Neonaziführers auf einen Teil der jugendlichen

⁶⁹ Diese Einschätzung Erich Fromms ähnelt in hohem Maße der auf ihre Weise kritisch-pointiert formulierten Position von Horkheimer und Adorno in ihrer *Dialektik der Aufklärung*: „Seit mit dem Ende des freien Tausches die Waren ihre ökonomischen Qualitäten einbüßten bis auf den Fetischcharakter, breitet dieser wie eine Starre über das Leben der Gesellschaft in all seinen Aspekten sich aus. Durch die ungezählten Agenturen der Massenproduktion und ihrer Kultur werden die genormten Verhaltensweisen dem Einzelnen als die allein natürlichen, anständigen, vernünftigen aufgeprägt“ (Horkheimer/Adorno 1992, S. 34 f.)

⁷⁰ Bei Schuleintritt haben die Kinder bereits rund 800 Stunden vor dem TV-Gerät gesessen. Knapp 80 Minuten sehen die Sechs- bis Neunjährigen täglich fern, Schulkinder zwischen zehn und dreizehn Jahren 97 Minuten (vgl. Bundeszentrale 1990, S. 2). Zum Problem der negativen Folgen eines starken und unreflektierten Fernsehkonsums etwa im Sinne einer verzerrten Wirklichkeitswahrnehmung vgl. Mander 1979 und Postmann 1985, zit. in: Jäger 1998a, S. 165 ff. und S. 211 ff.

Zuschauer, andererseits traut sich in einem derart „antifaschistisch“ angelegten Unterricht vielfach kaum ein Schüler, diese Gefühlswirkung auszusprechen, weil das Setting eines derartigen Vorgehens das nicht zuläßt. In Auswertung derartiger Erfahrungen fordert König daher im Anschluß an Alfred Lorenzer (vgl. Lorenzer 1995) für einen demokratischen und kritisch-aufklärerischen Unterricht, auch hier das sog. „Szenische Verstehen“ unbedingt zu beachten. Damit ist gemeint, auch die *e m o t i o n a l e* Wirkung eines Textes, Filmes, Bildes usw. auf den Leser, Zuhörer und Betrachter gerade zum Thema Faschismus/Neofaschismus unbedingt in die Interpretationen, Analysen und Reflexionen gründlich mit einzubeziehen (vgl. König 1995a und b sowie 1997).

Auf die Lebenskunde übertragen könnten entsprechende Fragestellungen etwa wie folgt lauten: „Was macht den jungen Mann so interessant?“, „welche positiven Eigenschaften verkörpert er?“, „würdest du auch gerne so mutig und stark sein?“, „wann fehlt dir dieser Mut/diese Stärke?“, „welche anderen Filmhelden verkörpern ähnlich Eigenschaften?“ usw. Erst auf dieser Grundlage wäre es sinnvoll, diese Eigenschaften des Protagonisten wiederum mit seinen eigentlichen - inhumanen - Zielen zu konfrontieren und die Frage der Verführungsgefahr zu thematisieren.

Zu 3.: Grenzen des Zumutbaren erkennen.

Es ist eine höchst anspruchsvolle und schwierige Aufgabe, sich der eigenen existentiellen Unsicherheiten und Ängste zu nähern. Es muß daher berücksichtigt werden, dass solche Schritte auch mit unangenehmen Gefühlen verbunden sein können und Verunsicherung anfangs u. U. sogar verstärken können. „Die neue Einsicht schmerzt“, wie Fromm betonte, aber sie öffne dem Menschen „eine Tür; sie ermöglicht ihm, ein Ende damit zu machen, auf andere das zu projizieren, was er in sich selbst verdrängt“ (1990 f in: SN 3, S. 354).

So kommt es z. B. innerhalb von Schulklassen immer wieder vor, dass etwa unangenehme Persönlichkeitsanteile von Kindern und Jugendlichen auf bestimmte Mitschüler (sog. „Außenseiter“) in der Gruppe projiziert werden (der Vorgang wird in der Psychologie als „projektive Entlastung“ beschrieben) - ein Phänomen, auf das die meisten Lehrkräfte in der Regel recht hilflos reagieren (zumeist in Form von Appellen an die Vernunft der Gruppe, Mitleid mit dem Außenseiter, Androhung von Strafen etc.). Oftmals bleibt noch nicht einmal dafür genügend Zeit. Solche Wege aber, welche die Projektionsmechanismen von Übertragung wie auch von Gegenübertragung für die Beteiligten aufdecken könnten, werden kaum besprochen und sind auch wenig bekannt.

Gerade dieses Phänomen von „Projektionen im Klassenzimmer am Beispiel Außenseiter“ kann ein klassisches Bearbeitungsfeld im Rahmen einer sozialpsychologisch erweiterten Lebenskunde darstellen. So hat sich als Methode in Gruppen mit einem Mindestmaß an Vertrauen sowie an Erfahrung mit derartigen Formen unter anderem die des „leeren Stuhls“ bewährt. Dabei sitzt eine Person, die bestimmte (Vor)Urteile gegenüber „dem Außenseiter“ hat, einem unbesetzten Stuhl gegenüber. Zur besseren Veranschaulichung für Jüngere kann sich auf dem Stuhl auch eine Puppe, Schultasche o. ä. befinden. Der leere Stuhl (bzw. der Gegenstand) symbolisiert die Außenseiterperson. Der Protagonist hat die Aufgabe, alle Gedanken, Gefühle und Assoziationen in Bezug auf sein Gegenüber frei und unzensiert zu äußern. Allerdings sollten nicht nur negative Äußerungen gemacht werden, sondern nach Möglichkeit z. B. auch positive Eigenschaften der Außenseiterperson ausdrücklich benannt werden. Ggf. kann dies in zwei Schritten erfolgen, d. h. zuerst werden die negativen Gedanken und Gefühle geäußert, anschließend die positiven (oder umgekehrt).

Die Gruppe beobachtet das Geschehen. Meine Erfahrung ist, dass in der Regel die Außenseiterperson, soweit sie der Klasse angehört, durchaus anwesend sein kann, obwohl