



Reflexionen zur Humanisierung der Schule

Helmut Wehr

Erstveröffentlichung im Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft, Vol. 4, 1993: *Arbeit - Entfremdung - Charakter*, Münster: LIT-Verlag 1993, S. 174-202.

Copyright © 1993 and 2009 by Dr. Helmut Wehr, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allgemeine Pädagogik, Keplerstr. 87, D-69120 Heidelberg; privat: Bahnhofstr. 17, D-76316 Malsch, E-Mail: leopaed[at-symbol]t-online.de.

1. Die humanistische Kritik an der schulischen Bildung

Die Schule als institutionalisiertes Subsystem der jeweiligen Gesellschaft unterliegt deren spezifischen politischen, ökonomischen und kulturellen Systemzwängen, und zwar in ähnlicher Weise, wie die primäre Sozialisationsinstanz, die Familie (vgl. L. Pongratz, 1979, S. 175ff.; H. Johach, 1987, S. 115ff.). Die gesellschaftlichen Zielsetzungen, Normen und Strukturen werden so durch die Sozialisationsinstanz „Schule“ verinnerlicht, wodurch funktional die für den Erhalt der Gesellschaft wichtigen psychischen Dispositionen und Charakterorientierungen tradiert werden. Familie und Schule, beide sind „Agenturen der Gesellschaft“.

Fromms Analytische Sozialpsychologie hat zum Zentrum den Begriff des Gesellschafts-Charakters, die „spezifische Form, welche menschliche Energien durch dynamische Anpassung menschlicher Bedürfnisse an den besonderen Daseinsmodus einer bestimmten Gesellschaft annehmen“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 379ff.; vgl. 1947a, GA II, S. 53f.; 1973a, GA VII, S. 207f.). Dieser Kern der Charakterstruktur, diese dynamische Charakter-Matrix ist den meisten Mitgliedern einer Gesellschaft oder sozialen Gruppen miteinander gemeinsam. Er umfasst eine Auswahl von (Charakter-) Zügen, den Wesenskern der Charakterstruktur, der den Gruppenmitgliedern gleich ist, indem er sich als Ergebnis gemeinsamer Lebensweise und Grunderlebnisse entwickelt (1941a, GA I, S. 379f.). Der

Gesellschaftscharakter ist das Bindeglied zwischen ökonomischer Basis und Idealen bzw. Ideen, dem sog. Überbau (E. Fromm, 1962a, GA IX, S. 95; vgl. B. Bierhoff, 1985, S. 15f.). Der Charakter ist das organisierende und aktive Zentrum der psychischen Struktur, aus dem Tätigkeiten und Ich-Erfahrungen entstehen, wenn das Individuum aktiv ist. Diese relativ beständige psychische Struktur im Menschen, die das konkrete Verhalten, das Denken, Fühlen und Handeln in seiner Orientierung determiniert, ermöglicht Verhaltenskonsistenz. Wesentlich hierfür ist das Ich-Bewusstsein, das die Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit mobilisiert, mit dem sich das Individuum von allen anderen Mitmenschen und der Natur differenziert.

Die gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen bringen Gesellschafts-Charaktere hervor, in denen narzisstische, autoritäre, marktorientierte, destruktive oder produktive Charakterorientierungen und Bezogenheitsformen zum Ausdruck kommen. Der Trend der Gesellschaft der Sozialen Marktwirtschaft zielt auf marktkonforme subjektive Strukturen, den konformen Marketing-Charakter (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 47f.), oder anders formuliert: vollmobile, durch den Arbeitsmarkt freigesetzte und individualisierte Einzelne (vgl. U. Beck, 1986, S. 131ff.; U. Beck, E. Beck-Gernsheim, 1990, S. 15ff., 62ff.). Die humanistische Gesellschaftskritik weist jedoch darauf hin, dass das Individuum so zum Objekt polit-ökonomischer Mächte und damit völlig bedeutungslos wird (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 336ff.). Für das Individuum wird das Leben



dinghaft, abstrakt, tot (E. Fromm, 1957a, GA VI-II, S. 21f., 1964a, GA II, S. 179ff.). Damit verändert sich die eigene Wahrnehmungsqualität, die eigene Sinnlichkeit wird hygienisch koupiert, womit sich die eigene Erlebens- und Lebensweise grundlegend modifiziert. Dem eigenen Leben werden mimetisch sklerotische Panzerungen oktroyiert. Als Schutz vor verletzendem, riskantem Leben werden Fluchtmechanismen aktiviert: Identifikation mit dem mächtigen Angreifer, dem magischen Helfer, symbiotische Verschmelzung mit dem Stärkeren, aggressive Überwältigung Schwächerer, gleichgültige Distanz zum Gegenüber, konsumistische Einverleibung und die destruktive Auslöschung des Störenden. Das Ergebnis dieses „ungelebten Lebens“ aus Furcht vor der eigenen Freiheit und Selbst-Verantwortung ist der marktorientierte, im Extremfall der nekrophile Mensch (vgl. E. Fromm, 1964a, GA II, S. 165; 1941a, GA I, S. 217ff.; Bierhoff 1985, S. 20ff.).

Zur Charakterisierung der gesellschaftlichen Struktur, die diesen Sozialisationsbedingungen zugrunde liegt, verwendet Marcuse (1971) den Begriff „Eindimensionale Gesellschaft“, womit er die „Pathologie der Normalität“ (Fromm 1955a, GA IV, S. 9; 1991b), anprangert, die durch die Dominanz einer zur Totalität neigenden Verwaltung und die Vergesellschaftung der Gesellschaft vermittelt der Warenform und des Tauschprinzips charakterisiert wird. Die fehlende Befriedigung von Bedürfnissen nach liebevoller und produktiver Bezogenheit, Kreativität, Individualität und Vernunft (H. Wehr, 1990, S. 113) führt zu Depressionen, Passivität und schließlich zu Lebenshass. Damit wird Nekrophilie, von Fromm als der „Drang, Leben zu zerstören und das Hingezogensein zu allem, was tot,... rein mechanisch ist“, definiert (1973a, GA VII, S. 5), eine reale Un-lebensform der Gesellschaft. Die nekrophile Tendenz der heutigen Industriegesellschaft zeigt sich in der Produktion von „latenten Nebenwirkungen“ in der Risikogesellschaft (U. Beck, 1986, S. 81). Die wissenschaftlich-technologische Megalomanie kippt von der Produktion von Wohlstand und Wohllieben um in Risiko und Produktion von neuer Armut.

Dieser dialektischen Umschwung, den schon Horkheimer/Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* (1947) skizzierten, scheint erst noch seine

vollständige Brisanz zeigen zu wollen. Ein weiterer Hinweis findet sich in der „Jugendkrise“, die diese Erscheinungsformen wie in einem Brennglas bündelt und damit die Krisenhaftigkeit der Sozialisationsbedingungen augenfällig macht. Winkel (1988, S. 49f.) macht deutlich, dass die „Fernseh-, Stadtkindheit“ ein „allgemeiner Hospitalismus“ (H. v. Hentig, 1987, S. 38) ist, der Veränderungen für die Schule mit sich bringt. Der früher leichter herstellbare Minimalkonsens zwischen Elternhaus und Schule ist heute schwerer erreichbar, da die jeweiligen Erziehungsziele stärker divergieren. Der Schule fällt somit - neben dem Bildungsauftrag - die für Schüler und Lehrer problematische Aufgabe zu, Regeln des sozialen Zusammenlebens zu erarbeiten und zu internalisieren, während die kulturindustriellen, über die Medien vermittelten Normen effektiver zu wirken scheinen als die in persönlichen Beziehungen vermittelten Werte und Leitbilder (vgl. Aufenanger, 1991, S. 16f.). Mag auch Ziehe/Stubenrauchs (1982, S. 125f.) These von der „Entauratisierung der Schule“ deren identitätsstabilisierende Traditionsbasis zu sehr im Wanken erscheinen lassen, so ist doch im Zusammenhang mit der Vergesellschaftung der Schule davon auszugehen, dass der (kulturelle) Traditionsvorrat, der für die Schule ein Reservoir reaktiver Legitimation und Motivation war, durch den Modernisierungs- und Individualisierungsschub in Aufzehrung begriffen ist. Gemeinsam akzeptierte Leistungsforderungen, soziale Regeln, Verantwortlichkeiten und Autorität sind schwerer zu begründen, durchzusetzen und zu vermitteln. Dies mag die andere Seite des Januskopfes der ent-traditionalisierenden Freisetzung der Moderne sein: die anonymisierende Isolation, die als konfektionierte und standardisierte Individualisierung daher kommt (U. Beck, 1986, S. 161f.; U. Beck/Beck-Gernsheim, 1990, S. 108f., 222f.).

In diese Sach- bzw. Systemzwänge ist die Schule eingespannt, die als Institution wesentlich durch die Administration bestimmt ist; diese vor allem reagiert auf die krisenhaften Erscheinungen eher mit „reaktionären“ Parolen und Strategien. „Mut zur Erziehung“ macht diese Tendenz deutlich. Allerdings ist dies primär konservative Gesinnungserziehung. Die Werterziehung, die die „in sicheren Werten verankerte Persönlichkeit“



anvisiert, will primär Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnung anziehen, womit (wieder einmal) formale Tugenden als Allheilmittel angepriesen werden. Damit werden Erinnerungen an den *Autoritären Charakter* (Th. W. Adorno, 1973; E. Fromm, 1936a, GA I, S. 141ff.; 1936b, GA III, S. 225ff. und 1980a, GA III, S. 1ff.; G. Friesenhahn, 1985, S. 109) wachgerufen. Die Nekrophilie im Atomzeitalter (1964a, GA II, S. 191), der Geist der heutigen Industriegesellschaft, manifestiert sich in der abstrakt-mechanischen Bürokratie der Schulverwaltung. Schule tendiert zur „verwalteten Schule“ (Th. W. Adorno, 1973, S. 70), entwickelt sich zu einer totalen Institution (v. Hentig, 1987, S. 34). Die Megamaschine Schulverwaltung favorisiert aufgrund ihrer Systemzwänge die Produktion einer Klientel, die unmündig und unproduktiv bleibt. Formale Gleichheitsgrundsätze werden hypostasiert, um die krude Realität leichter handhaben und manipulieren zu können. Fromm ordnet dieses Verhalten dem Bereich des Habens zu (1976a, GA II, S. 290; vgl. B. Bierhoff, 1985, S. 35f.). Aufgrund mangelnder eigener Vitalität und Produktivität bleibt das Festhalten an Veräußerlichem überlebensnotwendig.

Als charakteristisch erscheint die Disharmonie zwischen Denken und Fühlen, die Fromm als leichte chronische Schizophrenie (1968a, GA IV, S. 290) bezeichnet. Formale Gesichtspunkte werden durch ihre Entemotionalisierung zwar weniger konfliktuös und damit weniger „bedrohend“, dafür muss aber mit dem Abstraktwerden des bearbeiteten Lebendigen auch die eigene Lebendigkeit verdrängt werden. J. Habermas (1981, Bd. II, S. 534) kritisiert in diesem Zusammenhang die Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule, weil so die „Pädagogisierung des Unterrichts“, eine sinnvolle pädagogische Kommunikation, vom System selbst erschwert wird. Dass sich Schulleiter aufgrund dieser Tendenzen „absichern“, indem sie abprüfbares, formales Wissen, vorzeigbare Kenntnisse zur eigenen Orientierung heranziehen, kann nicht verwundern. Abfragbare Fakten sind leichter zu kontrollieren, als in Gesprächen gewonnene lebensrelevante Erkenntnisse. Insofern fixiert das Schulsystem die Mitglieder der Institution, den Schüler ebenso wie den Lehrer auf die vorherrschende Charakterorientierung. Der Lehrer wird

im Sinne seiner gesellschaftlichen Funktionalisierung auf seine Aufsichtsführung, seine Selektions- und Vermittlungsrolle festgelegt. Er wird eher zum Stundenhalter und Lehrerbürokraten als zum Berater, Helfer, Moderator oder Sozialtherapeuten. Seine genuin pädagogisch-kommunikativen Intentionen treten in den Hintergrund. Viele Lehrer werden wegen des Konfliktes zwischen eigenen Intentionen und Bedürfnissen und der offiziellen Rollenfestlegung orientierungslos und gleichgültig. Sie brennen aus (W. Burisch, 1989; E. Meyer, 1991). Deshalb greifen sie häufig auf einfach strukturierte Alltagstheorien und Vorurteile zurück, um im komplexen Unterrichtsgeschehen handlungsfähig zu bleiben. Hinzu kommen sicher noch die „normal-pathologischen“ Projektionen, Rationalisierungen und Illusionen. Doch auch der Lehrer selbst wird zum Zielpunkt gesellschaftlicher Vorurteile: Pauker usw. (vgl. Th. W. Adorno, 1973, S. 70f.). Diesen vorurteilvollen Rollenzwängen kann er sich aufgrund seiner Stellung in der Schulhierarchie schwer entziehen. Für Fromm jedoch dürfte der tiefste Grund der Orientierungsproblematik im gesellschaftlich erzwungenen „Persönlichkeitsmarkt“ zu finden sein, da der Lehrer dadurch gezwungen ist, wie andere natürlich auch, seine Fähigkeiten, seine Charaktereigenschaften, sein Image, sich selbst in der Konkurrenz gegen andere optimal zu „verkaufen“.

Erschwerend kommt hinzu, dass der Lehrer häufig aus der Mittelschicht stammt, nach Fromm also oral-rezeptive bzw. marktcharakterliche Eigenschaften in der primären Sozialisation ausgeprägt hat (1947a, GA II, S. 39f.). Die derart gesellschaftlich begründete Identitätskrise des Lehrers führt zur Entfremdung (1976a, GA II, S. 376), manipulativer Gleichgültigkeit, einer funktionalen Intelligenz und zur Atrophie seiner Gefühle (a.a.O., GA II, S. 298). Die Rollen- und Warenidentität des Lehrers als Mitglied der Industriegesellschaft zwingt ihn, sich auf dem Persönlichkeitsmarkt zu behaupten (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 47), was ihm nur gelingen kann, wenn er sich der Gruppe der anderen Lehrer seiner Schule unterordnet, er also Fluchtmechanismen vor dem eigenen Freiheitsdrang entwickelt. Die Angst vor der Isolation im Kollegium ist die Quelle pädagogisch-politischer Konformi-



tät (vgl. E. Fromm, 1956a, GA IX, S. 447f.).

Die professionelle Dichotomie des Lehrers, als „Erzieher“ oder „Lehrplanvollzugsbeamter“ tätig zu sein, wird häufig zugunsten des Lehrplanes gegen die Kinder entschieden. Ein „guter Lehrer“ erfüllt eher die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen, arbeitet energisch auf die Schulabschlussprüfung hin und sorgt für die entsprechende Ruhe und Disziplin. Dass dabei häufig sein eigenes Wohlfühlen oder das seiner Schüler verhindert wird (vgl. R. Miller, 1989) fällt ihm dann vielleicht selbst schon gar nicht mehr auf. Seine Instrumentalisierung durch die Schulbürokratie und die Schüler ergänzt er dann noch durch die Selbst-Instrumentalisierung. Damit erstarrt seine Identität leicht zur Charaktermaske.

Für Fromm läuft die Vergesellschaftung des Kindes auf zwei Ebenen ab: der Assimilation, die den eher sachlichen Bezug umfasst, und der Sozialisation, die den personhaften Aspekt meint. Grundlegend für beide Ebenen ist die Bezogenheit zu Welt und Mitmensch. Im Bereich schulischer Assimilation, der Bezogenheit zur Welt, dominiert das „Pensum“, die Leistung, die geschaffen werden muß, und als Konsequenz der Lernmaximierung Disziplin und Kontrolle. Das bei den Schülern erwartete Wissen wird zur „Ware für Zwecke“, es findet nur noch ein oberflächlicher Tausch Wissen gegen Note statt. Die Bankiersmethode (P. Freire 1974, S. 57ff.), die den Schüler für einen zu füllenden Container für Lehrstoff hält, ist somit die für die Schulverwaltung am einfachsten zu kontrollierende und damit insgeheim am ehesten akzeptierte Methode. Der „ideale Schüler“ ist der funktionierende Schüler, der sich dem System der Schulverwaltung störungsfrei anpasst und seine eigene Subjektivität mit einer Schülerrolle vertauscht. Die Überwältigungs- und Instruktionpädagogik (B. Bierhoff 1985, S. 48ff.) abstrahiert und versachlicht die personale Interaktion im Sinne des Schulzweckes. Rückgratverkrümmung statt aufrechter Gang, Konformität innerhalb klischeeorientierter Leitbilder lassen das Problem eigener Individualität zwischen erkalteten Beziehungsformen nicht einmal als Thema bewusst werden. Identitätssurrogate erleichtern die Überlebensstrategie in Konkurrenzsituationen und im Kampf um Leistungsrangplätze.

Schulische Rituale wie Prüfungen, Klausuren und Abfragetribunale erhärten diese Charakterorientierungen. Spontaneität kann hier nur als störend empfunden werden. Der Schüler erfährt seinen Wert nicht als eigene subjektive Qualität, sondern als bestimmt durch seinen Platz in der Leistungs- und Beliebtheithierarchie. K. Singer (1973, S. 48) kritisiert deshalb das „zwanghafte Denken“ der Schule, da der „ideale Schüler“ dieser Schule, die sich nur als Reproduktionszentrum von Wissen und intellektuellen Fähigkeiten versteht, der gefügige Untertan sein muß. Er kann nur im Sinne von Freires Bankierskonzept fügsam und passiv die abgepackten Wissenspakete schlucken. Der Lehrer wird zum Verkäufer einer „mundgerecht zubereiteten“ Ware Lehrstoff (E. Bloch 1971, S. 27). Die physisch-leibliche Existenz des Kindes wird durch Passivität tendenziell ausgeklammert. Der Lehrer kann als Person kaum verhindern, dass durch das Übergewicht des Lehrplanes seine Autorität tendenziell irrational und anonym wird, dass sein Unterricht wegen der Verkopfung der Lernprozesse auf seine Schüler abstrakt und gleichgültig wirkt. Die Blutleere des Unterrichts wird zudem durch den geringer werdenden Gebrauchswert von Schule („Lebenslanges Lernen“, Computerisierung, Mobilität, Flexibilität) und die dadurch entstehende Perspektivlosigkeit nach der Schule verstärkt. Die Schüler versuchen aus diesem Grund, den „unsinnigen“ Leistungserwartungen durch Fluchtendenzen zu entgehen. Sie versuchen, sich auf dem geringstmöglichen Anstrengungsniveau durchzuschlängeln. Dass so nur Halbbildung (Th. W. Adorno, 1975, S. 66ff.; G. Friesenhahn 1985, S. 148f.) entstehen kann, liegt auf der Hand. Das reale Desinteresse führt dazu, dass rein erfolgsorientierte Schüler unter Apathie und Orientierungslosigkeit leiden, da die primäre soziale Beziehung, die Geborgenheit und Ich-Stärke vermittelt, fehlt. Klischees und Vorurteile verstellen die Realitätswahrnehmung und entmündigen den Schüler (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 301). Erich Fromm weist auf dieses Phänomen durch seine Differenzierung von Vernunft (1956a, GA IX, S. 510f.) und Intelligenz (1947a, GA II, S. 67f.) hin. Schülern, die sich den Anforderungen nicht anpassen, wird allzuleicht das Etikett „schlechter Schüler“ oder „verhaltensgestört“ angeheftet. Die bornierte Aneignung von



Kenntnissen (Th. W. Adorno, 1973, S. 33) führt zur starren, rein reproduktiven Wissenshamsterei, womit das Lernen Haben-Qualität annimmt, da eine tätig-kreative Bezogenheit zu den Inhalten schwer aufgenommen werden kann (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 293f.; B. Bierhoff, 1985, S. 52f.).

Die kognitive Versachlichung der Lehrer-Schüler-Beziehung geht an der „Kommunikation Mensch mit Mensch“ (M. Buber, 1982, S. 165) vorbei. Weder das Sein des Lehrers, noch das des Schülers kann sich artikulieren. Das Ich wird tendenziell ex-kommuniziert, um narzisstische Kränkung durch eine unbefriedigende Kommunikation zu verdrängen (vgl. A. Miller, 1981, S. 109ff.). Der systeminduzierten Kommunikationsstörung entziehen sich die Schüler durch die eher befriedigenden Beziehungen in den Peers, in der Schüler-Subkultur. Die dadurch entgangene Chance des-illusionierender, aufklärender Bildung wird durch direkte Einflussnahme durch die Gesellschaft - hinter dem Rücken der Kommunizierenden - ersetzt. Die jugendlichen Subjekte können so politisch und ökonomisch durch Werbe- und Medienidole kolonialisiert werden. Diese werden zu Identifikationsobjekten, zu Krücken der Individualisierung (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 49f.); eine produktive Auseinandersetzung findet kaum mehr statt. So offenbart sich als zentrale Kategorie des heimlichen Lehrplanes der Schule (L. Pongratz, 1979, S. 169) der Gesellschafts-Charakter, genauer: der narzisstische Marktcharakter. Nekrophilie anstelle von humanem Fortschritt droht (H. v. Hentig, 1987, S. 29). Die Überwältigungs- und Instruktionpädagogik (B. Bierhoff, 1985, S. 45) erweist sich so als Erziehung zu einer falschen Konformität, als eine Erziehung zur Pseudo-Individualität, als Erziehung zur Flucht vor sich selbst, die beide betrifft, LehrerInnen und SchülerInnen.

2. Aspekte der Humanisierung der Schule

Fromm stellt dar, „dass der Gesellschafts-Charakter durch die Lebensform der jeweiligen Gesellschaft geformt wird“ (1941a, GA I, S. 385), dennoch besteht er ebenso darauf, dass der Mensch, also auch der Schüler „nicht unbegrenzt anpassbar ist“ (ebd.), und er anerkennt eine all-

gemeine Wachstumstendenz im Individuum (E. Fromm, 1991b, S. 159f.). Dieses Wachsen menschlicher Kompetenzen geschieht innerhalb einer konkreten Gesellschaft und deren institutionellen Sozialisationsagenturen. Erziehung ist ihrem etymologischen Wortsinn nach für Fromm „e-ducere“, „herausführen“ oder „hervorbringen“ von etwas, was potentiell schon vorhanden ist. Erziehung in diesem Sinne führt zum eigenen Sein, zur eigenen Existenz. Mit anderen Worten soll Erziehung dazu führen, sich aus dem Stadium der Potentialität in das Stadium der konkreten Wirklichkeit herausgearbeitet zu haben (vgl. E. Fromm, 1947a, GA II, S. 131; 1955a, GA IV, S. 242f.).

Von der unbürokratischen, menschlichen Atmosphäre innerhalb organisatorischer Strukturen hängt ab, ob erzieherische Prozesse geschehen, die den Schülern die Chance geben, sich miteinander verwirklichen zu können. Doch unter den Bedingungen der Schule als Agentur der Gesellschaft verkehrt sich die „Kunst des Erziehens“ allzuoft in eine überfütternde Mütterlichkeit oder in eine überfordernde Väterlichkeit. Dem steht Fromms Konzeption einer wachstumsorientierten, biophilen Pädagogik kontrastierend gegenüber. Bewusstwerdung, die Illusionen zerstört, also Aufklärung im kritisch-produktiven Sinne, ist beabsichtigt. Die eigenständige Meinungsbildung wird nicht durch freundliches Parlieren verwirrt, sondern gefördert. Produktive Bezogenheit als Erziehung zum Selber-Sein bedeutet Hilfe zur Verwirklichung eigener Möglichkeiten, um dem im Kind potentiell Vorhandenen zur realen Existenz zu verhelfen.

Rationale Autorität, die in sachlicher Kompetenz, zeitlicher Begrenzung und humanistischer Zielsetzung gründet, besteht im Gegensatz zur herrschenden Praxis gerade in der Mitteilung eigener Existenz, was weitgehend Th. Gordons (1989, S. 110ff.) Ich-Botschaften entspricht. Ungehorsam von seiten des Schülers darf nicht stigmatisiert werden, wenn er in in der Selbsttreue des Schülers zum eigenen Dasein seine Ursache hat (E. Fromm 1963d, GA IX, S. 367ff.). Die Bedeutung von rationaler, seinsbestimmter Autorität berührt dies nicht. Im Gegenteil: Gerade angesichts der bedrohten Einen Welt, einer weitgehend konsumistisch manipulierten Kindheit und einer mediengeprägten Umwelt ist sie



mehr denn je vonnöten, um den heimlichen Lehrplan der Schule, der Marktcharaktere hervorbringt, zu konterkarieren.

a) Veränderung der Lehrerrolle

Ungewöhnliches, lebendiges Lernen setzt die Herausforderung durch eine fleischgewordene und glaubhaft vorgelebte Idee in Gestalt des Lehrers voraus (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 293f.). Eine kritisch-humanistische Pädagogik baut auf eine biophile Haltung beim Lehrer. Dadurch verändert sich die Beziehung des Lehrers zu seiner sozialen Umwelt. Hierzu muss der Lehrer den Umgang mit sich selbst lernen. Ihm muss es gelingen, seine eigenen Bedürfnisse differenziert zu bewerten und zu artikulieren. Genussfähigkeit muss mit einer Erfahrungsbreite verknüpft werden, die es ihm erlaubt, Konfliktlösungen konsensuell und kommunikativ zu ermöglichen. Machtspiele und gewaltorientierte Kommunikationsformen werden tendenziell durch beziehungsfördernde Interaktionsformen ersetzt (vgl. Th. Gordon, 1989, S. 205f.). Nur die Befriedigung seiner humanen Bedürfnisse nach liebevoller und produktiver Bezogenheit, nach Identität, Kreativität und Vernunft, macht es ihm möglich, das Engagement aufzubringen, das er nötig hat, seine Professionalität in der Praxis zu leben. Hierzu muss er seine psychosexuelle Entwicklung, seine Moralentwicklung und seine Entwicklungskrisen reflektierend wiedererinnern und bearbeiten. Meditative oder gruppendynamische Elemente können hier der Psychohygiene wichtige Impulse bieten. Indem der Lehrer für sich Gestaltungsverantwortung übernimmt, muss er auf seine eigene Vernunft und Kreativität zurückgreifen, damit er das eigene humanistische Gewissen, sein Selbst erkennt und akzeptiert. Aus diesem Grund muss er allein sein können, um sein humanes Gewissen im Traum, im Mythos oder in der Literatur zu erfassen und seine eigene Persönlichkeit im Sinne eines biophilen Mehr-Seins zu entfalten. Die Überwindung existentieller und historischer Dichotomien gestattet ihm die Ausprägung eines gesunden Narzissmus (vgl. A. Miller, 1981, S. 60f.; E. Fromm, 1991b, S. 114ff.). Selbsterkenntnis, die auf das richtige Ziel gerichtet ist - womit der Entwurf

von sich selbst gemeint ist, die konkrete Utopie des eigenen „Wozu“ - macht es ihm möglich, anderen, damit auch seinen Schülern zuzuhören. Diese Fähigkeit gilt es vielfach neu zu entdecken, da die Unterrichtstätigkeit und die Unterrichtsrolle eher das Reden als das Zuhören fördert. Doch muss angesichts einer „ge- und verstörten Schule“ (R. Winkel, 1988, S. 97) davon ausgegangen werden, dass es nicht ausreichend ist, wenn der Lehrer nur auf der Unterrichtsebene kommuniziert, ja eigentlich nur unterrichtlich redet, das heißt als Sender fungiert. Kommunikation im Sinne personenfördernder Pädagogik ist notwendig auf Kommunikation auch im Bereich von Beziehungs-Selbstoffenbarung- und Appell-Informationen angewiesen. Die reine Sachinformation verstört die schulische Interaktion (vgl. Ch. Thomann, von Thun, 1991, S. 111).

Kann der Lehrer seine biographischen Identitäten in seinem zukünftigen Lebensentwurf verbinden, gelingt es ihm leichter, im aufrechten Gang zu gehen. So ist er in der Lage, seiner pädagogischen Praxis in Vernunft, Liebe und Kreativität nachzugehen. Das Bedenken der eigenen Biographie sensibilisiert für den verantwortlichen Umgang mit der Zeit. Die eigene Lebensgeschichte kann in die gesellschaftliche Geschichte eingeordnet werden und im Sinne einer Generationsfolge intergenerationelle Sensibilität formieren (vgl. H. v. Hentig, 1987, S. 17ff.; H. J. Gamm, 1979, S. 54). Das Abarbeiten an dem eigenen Ich im Hier und Jetzt, dem eigenen Dort und Damals in Verbindung mit dem Jetzt und Hier macht es ihm leichter, die Biographie des Schülers pädagogisch zu fokussieren. Der Lehrer bleibt nicht nur an dem Jetzt des Schülers kleben, sondern bekommt auch das Woher und Wohin in seinen Blickwinkel. Werden Grenzsituationen nicht ausgeklammert, so besteht für den Lehrenden die Möglichkeit, unerprobte Möglichkeiten an sich zu erfahren, die er produktiv ohne Angst vor der Freiheit in einen Dialog einbringen kann. Der Lehrer muss im Sinne antinomischer Erziehung auch lernen, sich von seinen Schülern abgrenzen zu können und ihren Impulsen im Sinne besseren, kommunikativen Unterrichts widerstehen zu können. „Passendes Lehrerverhalten“ verknüpft Disziplin und Einfühlen miteinander, Konzentration und sozialpädagogi-



schες Verhalten. Realismus erwächst hier, der sowohl falschen Idealen, als auch vorschneller Resignation eine Abfuhr erteilt (vgl. R. Winkel, 1988, S. 106ff.). Nicht gemeint ist auch die kumpelhafte Attitude, ein Auge zuzudrücken, denn sie anerkennt nicht die für beide gültige Grenzziehung. Störende erhalten Zuwendung, während Lernwillige benachteiligt wären, dies würde die Beziehungsebene negativ belasten und ein Gefühl von Ungerechtigkeit evozieren. Überidentifikation mit Schülern und der Traum unbedingter Liebe werden durch die Anerkennung eigenen Erwachsenseins und der Berufsrolle abgearbeitet (vgl. W. Münch, 1984, S. 18). Gewährenlassen *und* Versagen werden gleichzeitig möglich, ohne das Selbstwertgefühl zu irritieren. Dabei ist ein Gleichgewicht auszuhandeln zwischen Nähe und Distanz, zwischen Dauer und Wechsel (Ch. Thomann, v. Thun, 1991, S. 149f.).

b) Umorientierung im Alltagshandeln von Lehrenden

Eine humanistische Neuorientierung, die den Menschen selbst ins Zentrum der Überlegungen stellt und sich wachstums- und kommunikationsfördernden Zielen verpflichtet sieht, ermöglicht die Überwindung der Machbarkeitsideologie, die davon ausgeht, die Schüler für eigene Zwecke „haben“ zu können, sie immer etwas „machen“ zu lassen, sie zu etwas zu bewegen, ständig das Zentrum von Aktivität und Leben zu sein. Weniger zu „machen“ ist manchmal besser, denn es impliziert Ge-lassenheit. Denn in Muße und selbstgestalteter Zeiterfahrung lassen sich die eigenen Ängste erkennen und bearbeiten, lässt sich der eigene Lehrertyp erfahren, begreifen und verändern mit der Zielsetzung von mehr eigener Lebendigkeit und Wohlfühlen und damit für ein Mehr an Produktivität und Lebendigkeit für die SchülerInnen.

In ähnlicher Form finden wir diese Thematik bei Winkels Lehrertypologie vor. Er unterscheidet fünf verschiedene Lehrertypen (R. Winkel, 1988, S. 151ff.). Die jeweiligen Typen sind durch je spezifische „bleibende Eigenschaften“ und „hervorstechende Merkmale“ sowie spezifische Ängste charakterisiert. Den *Anspruchslehrer* zeichnen zur Individuation drängende Impulse

aus, er legt Wert auf Distanz und tendiert aufgrund der Abspaltung von Gefühlsregungen zur Angst vor engen Bindungen. Den Gegentypus verkörpert der Kumpellehrer, der engagiert für die Interessen der Schüler eintritt, aber auch um deren „Gunst buhlt“. Er sucht Nähe, Wärme und Verständnis bei seinen Schülern. Er ist enttäuscht, wenn er nicht Zuwendung und Liebe bei seinen Schülern findet. Der Ordnungslehrer wird durch eine Haltung gekennzeichnet, die durch Überschaubarkeit, Eindeutigkeit und Regelungen dem Chaos Einhalt gebieten will. Positiv formuliert, er stellt strukturierte Zusammenhänge her. Veränderung und lebendige Dynamik sind seine Sache nicht. Forcierter Gestaltungswille zeichnet den Freiheitslehrer aus, er artikuliert das Bedürfnis nach Veränderung, Reform, Neuigkeit und Offenheit. Für Winkel zeichnet sich diese Typisierung dadurch aus, dass so ein „Profil“, ein „Charakter“ des einzelnen Lehrers deutlich wird. Dass dies nicht nur dem einzelnen Lehrer zum Nutzen gereicht, sondern der ganzen Schule im Sinne einer „corporate identity“, zeigte die englische Studie von Rutter und Mitarbeitern (1980) deutlich. Eine Lehrerpersönlichkeit entsteht aus dem Lehrertyp dadurch, dass „keines der divergenten Bedürfnisse vernachlässigt oder verabsolutiert wird“ (R. Winkel, 1988, S. 153). Die je eigenen Charakteristika müssen bejaht werden und doch zum Zentrum hin orientiert bleiben. Diesen Lehrer, der die vier verschiedenen, widersprüchlichen Dominanzen (Nähe-Distanz, Kontinuität-Veränderung) ausgleichend in sich zu verbinden vermag, die Widersprüche in sich ertragen vermag, nennt Winkel den Antinomielehrer oder Quargltreiter. Anklänge an Tausch/Tausch mit ihren Kategorien von Wertschätzung-Kälte und Lenkung sind unverkennbar (R. Tausch, A. Tausch, 1973, S. 172ff.). Auch hier stellt „demokratische Erziehung“ ein Ausbalancieren von widersprüchlichen Verhaltensweisen dar.

Lehrersein bedeutet, zwischen Skylla und Charybdis zu vermitteln und den *eigenen* Weg zwischen beiden zu ermitteln. Damit wird hinter der Frage nach der eigenen beruflichen Rolle die Thematik eigener Identität, Authentizität und Konsistenz sichtbar.

Ein eigenständiger Weg kann hier auf Fromms Charakterologie rekurrieren. Seine Ge-



sellschafts-Charakter-Theorie verweist auf verschiedene Orientierungen, die in Assimilations- und Sozialisationsprozessen erworben wurden. Stehen bei der narzisstischen Orientierung das Empfangen und Sich-Unterwerfen, Gleichgültigkeit und Grandiosität im Mittelpunkt, bei der ausbeuterischen das Nehmen und Beherrschen, bei der hortenden das Aufbewahren, bei der nekrophil-destruktiven das Vernichten, bei der Marketing-Orientierung das Tauschen und Sich-Anpassen und bei der produktiven das Selbsttätigsein, Vernunft und Liebe im Zentrum, so stellt es sich dem Lehrer als Herausforderung dar, seine Charakterorientierungen illusionslos zu erkennen und produktiv zu legieren (vgl. E. Fromm, 1947a, GA II, S. 73f.). Als Möglichkeiten zur Selbstklärung seien hier zusammenfassend in unvollständiger Auswahl aufgeführt:

Autogenes Training (R. Miller, 1989, S. 91f.; E. Fromm, 1989a, S. 69), Phantasiereisen (R. Miller, 1989, S. 78f.; E. Müller, 1987, 1992), progressive Muskelentspannung (R. Miller, 1989, S. 89f.), Yoga (a.a.O., S. 93), Tai Chi, Zen-Meditation (E. Fromm, 1960a, GA VI, S. 334ff.; 1989a, S. 69ff.) und Selbstanalyse (K. Thomas, 1976; E. Fromm, 1989a, S. 75ff.; L. v. Werder, 1990).

c) Kommunikative Revision der Lehrer-Schüler-Interaktion

Die Schüler-Identität kann sich während der Schulzeit nur an einem Nicht-Selbst ausbilden. Charakterentwicklung kann nur abgearbeitet werden in einer auch widerständigen dialogischen Beziehung. Dass Unterricht heute weitgehend gestörter Unterricht ist, ist auch auf eine systemverursachte Kommunikationsstörung zurückzuführen. Die existentiellen Bedürfnisse nach Bezogenheit, Transzendenz, Identität, Orientierung, Hingabe und Wirkmächtigkeit müssen stärker in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Ein Angebot qualifizierter Anregung, Zuweisung von Selbst-Verantwortung, Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit sowie die Zulassung von Eigenständigkeit und Selbstverwaltung könnten hier grundlegende Veränderungen bewirken (vgl. E. Fromm, M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 458ff.). Liebevoller Zuwendung

und denkende, strukturierende (Seins-)Autorität (E. Fromm, 1976a, GA II, S. 298) können die männlich-weibliche Polarität in der schulischen Erziehung wieder dynamisieren. Fördern und Fordern, Freiheit und Autorität sind wieder in dialektische Spannung zu stellen, allerdings mit der veränderten Zielrichtung, Heteronomie schrittweise in Autonomie zu überführen. Die bisherige, rein funktionale Erziehung zum Marketing-Charakter kann dann sukzessive produktiv verändert werden, wenn die kritische, störende Herausforderung des Schülers durch den Lehrer empathisch im Prozess des Zuhörens empfangen und dechiffriert wird. So ist angemessenes Beantworten des Gefragten und Gelernten möglich. Die Flucht in den Konformismus wäre durch das Aufnehmen der Bedürfnisse des Schülers nicht mehr von zwingender Notwendigkeit. Damit erhielte die Lehrtätigkeit wieder ihre genuin humane Potenz und würde ihrer sisyphusartigen Vergeblichkeit zumindest tendenziell enthoben (vgl. S. Bernfeld, 1973). Die Erziehung zur Selbsterziehung aber, deren Ziel der freie Mensch ist, der Selbst-Denken gegen Manipulation und Ausnutzung setzt (E. Fromm, 1989a, S. 118), führt nach Fromm zum Wohl-Sein. Gemeint ist ist die Fähigkeit, die Realität angemessen wahrzunehmen, liebesfähig zu sein und kreativ-produktiv tätig zu sein. Des Selbst vermag sich dann selbst als Subjekt und Urheber eigener Kräfte (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 144ff.) erfahren. Diese Humanisierung der Schule schließt Mut zum Sein und Leben-Lernen ein. Der produktive „Quargltreiter“ ist in der Lage, die in der Schule auftretenden Antinomien ausgleichend auszubalancieren.

d) Aufklärender Unterricht

Die Idee der Mündigkeit besteht darauf, dass jemand „begabt werden“ kann, dass Autonomie *und* Widerspruch, Anpassung und Zweck bewusst vermittelt werden, dass Fragen angemessen beantwortet werden. Der authentische Dialog, der die Fragen des Jugendlichen im Zuhören empathisch aufnimmt, will durch lebendige Wirkung Geistiges erwecken (vgl. J. Claßen, 1987, S. 43ff.). Gegenseitiges Öffnen, das wegen der menschlichen Verletzlichkeit Standhaftigkeit er-



fordert, mündet im Zusammenhang mit Vertrauen in das Richtig-Hinhören einer echten Unterhaltung. Dem Gesprächspartner wird in diesem „unendlichen Miteinandersprechen“ (Buber) eine prinzipiell gleichrangige humane Potenz zugedacht. Die Gleichartigkeit der existentiellen Dichotomien, der Verlassenheit, Endlichkeit und Trauer mit ihrer Sehnsucht nach Verwirklichung humaner Bedürfnisse ist auf symmetrische Kommunikation jenseits sprachlicher Diskursivität angewiesen. Im Beziehungs-, und Selbstdarstellungsbereich ist völlige Symmetrie die einzig angemessene Form. Die im erzieherisch-mäeutischen Diskurs wirkende Intentionalität ist mit der künstlerischen Einstellung vergleichbar. Der Verzicht auf direkte Einwirkung ist mit vitaler, aufklärender Potenz auf einem existentiell-abstrakten Seins-Niveau verbunden (B. Bierhoff, 1987, S. 95f.). Erzieherische Kommunikation oszilliert so zwischen direkter Intention: Aufklärung, Entbarbarisierung, Mündigkeit und sublimierter Intentionlosigkeit, die im liebevollen Respekt vor der Menschenwürde des Jugendlichen rezeptiv-sensibel verharret, bis die Frage des Jugendlichen den Erwachsenen zur Beantwortung bewegt.

Verzicht aufs Überreden und den Zwang, dem Lehrer nach dem Munde reden zu müssen, das heißt ihn als Lehrer kopieren zu müssen, können den Jugendlichen, bewusst geworden durch problemformulierende Bildungsarbeit, zur Mündigkeit verhelfen. Die „Kunst des Lehrens“ schließt die ethische Reflexion der „Kunst des Lebens“ ein. Die erzieherische Kommunikation muss wissendes Verstehen und Achtung in der liebevollen Zuwendung authentisch miteinander versöhnen. Das biophile Sein des Lehrenden wirkt durch Liebe, Vernunft, Beispiel und Gespräch funktional wie ein Pilot, Verkehrspolizist, Techniker bzw. wie ein Bergführer oder eine Hebamme (Fromm). Der Schüler wird durch die vitale Potenz des erwachsenen, glaubwürdigen Charakters assimilierend und sozialisierend „angesteckt“. Die Authentizität des Lehrenden besteht in seiner Ehrlichkeit, Lebendigkeit und Direktheit, dem Schüler zu kritisch-aufgeklärtem Denken zu helfen und er selbst zu sein.

Die paradoxe Intentionalität erzieherischer Kommunikation möchte ich entsprechend einer Frommschen Formulierung so darstellen: „Der

Lehrer muss Schüler werden und doch er selbst bleiben. Er muss vergessen, dass er Lehrer ist, und muss sich dessen doch bewusst bleiben“ (E. Fromm, 1992a, S. 117f.). Die rationale, koordinierende Autorität des Lehrers bewegt sich im Bereich historisch-gesellschaftlicher Dichotomien. Im Bereich existentieller Widersprüche sind Lehrer und Schüler suchende Co-Subjekte. Als sich selbst darstellende und Beziehung suchende Individuen können sich LehrerInnen und SchülerInnen gleichrangig begegnen.

e) Soziales, lebendiges, entdeckendes Lernen

Ein Unterricht, der beide Kommunikationspartner als Subjekte ernst nimmt und für Lehrer und Schüler ein Mehr an Selbstverwirklichung und Wohlbefinden beinhalten kann, muss die jeweilige Bedürfnislage stärker in den Blick nehmen. Die *Kommunikative Didaktik* bietet hier Möglichkeiten an, die es zu nutzen gilt. Offene Unterrichtsformen und lebendiges, entdeckendes Lernen (L. Pongratz 1991, S. 139ff.) kommen diesem Bedürfnis stärker nach, da sie neben der Inhalts- auch die Beziehungsebene stärker berücksichtigen.

Prinzipien *entdeckenden Lernens* (H. Wehr, 1992) sind Prozessorientierung, Handlungs- und Situationsorientierung, die Orientierung an Kommunikation und Erfahrungen der Lernenden. Der Schüler wird als Suchender ernstgenommen, seine störende Provokation wird der Entzifferung zugänglich gemacht. Ausgehend von der Erfahrung im Hier und Jetzt wird die Lebens- und Zeiterfahrung des Schülers akzeptierend zum Ausgangspunkt der Lernprozesse gemacht. In diesem Zusammenhang wird die aktuelle Erfahrung in interaktiven Situationen relevant, da sie die nötige Betroffenheit und Motivation für den Anstoß des Lerninteresses darstellt. Mit dem entdeckenden Unterricht verwandte Lernformen gehen von der Subjektivität des Schülers aus und versuchen diese durch didaktisch-methodische Hilfestellungen mit dem Lerngegenstand zu „bilden“. Offene, selbstbestimmte Lernprozesse innerhalb eines Rahmenthemas oder angebotener Lernmaterialien (L. Pongratz, 1991, S. 139ff.) münden in eine erfahrungsgestützte Handlungsorientierung, die eine



kommunikative Ausweitung der didaktischen Rollen ermöglicht. Eine Versprachlichung der biographischen und sozialen Erfahrungen ist intendiert und möglich. Verschiedene Dominanzen führen zu einer je spezifischen schulpädagogischen Nomenklatur.

Erfahrungsorientierter Unterricht geht davon aus, dass die Welt um den Lernenden herum sinnlich und intellektuell von ihm aktiv erschlossen werden muß. Die „künstliche Realität“ der Medien und der Schule wird zum Ausgangspunkt genommen, Reformen anzustreben. Dies geschieht unter dem Eindruck, dass die meisten Schüler von ihrer Lerntypologie her „anschaulich-praktische Lerner“ sind. Die subjektive Betroffenheit wird zum Motivationshebel für den Unterricht. Aktivierende Methoden werden bevorzugt. Die aktive Beteiligung mehrerer Lernkanäle fördert die Lern- und Behaltensleistung der Schüler. Das Einbeziehen mehrerer Sinne in den Lernprozess erweitert den sonst ruhiggestellten Lernkörper des Schülers in den sozialen Raum hinaus. Auch hier stellen Handlungsschemata und Prozessorientierung wesentliche Grundlagen dar. Die Betonung der Lerntypen fordert als Ziel das Methodenlernen. Hierzu können die Lernhilfen von Endres und Keller (Schulintern 12/91) wesentliche Anregungen geben. Es wird deutlich, dass es sich bei den vorgestellten Unterrichtsmethoden nur um graduelle Unterschiede zum lebendigen, entdeckenden Lernen handelt.

Auch der *handlungsorientierte Unterricht* (R. Winkel, 1988, S. 101) geht von einer Schülerzentrierung aus. Hierbei versuchen Lehrer und Schüler mit Kopf, Herz und Hand und allen Sinnen Handlungsergebnisse herzustellen, die für die Beteiligten einen sinnvollen Gebrauchswert darstellen. An der Festlegung des Handlungszieles sind die Schüler beteiligt. Hieraus resultiert die Forderung nach offenem Unterricht.

Die dreifache Offenheit betrifft die Inhalte, die Methoden und die Institution. Mit inhaltlicher Offenheit ist gemeint, dass die außerschulische Realität der Schüler, ihr Alltag in die Lernprozesse Eingang findet. Methodische Offenheit will die methodische Planung der Schüler einbeziehen. Die institutionelle Offenheit will die Schule mit der Umgebung verzahnen, die Schule zur Realität, zur primären Begegnung hin öffnen.

Mit dieser Offenheit ist auch kommunikative Offenheit gemeint, das heißt eine offene, authentische, empathische und wertschätzende Kommunikation zwischen LehrerIn und SchülerIn. Nicht vergessen werden darf hier die demokratiepropädeutische Funktion der selbstverantwortlichen Öffnung der Schule im Sinne der Bedürfnisse von Schülern.

Eine Spielart lebendigen, entdeckenden Lernens ist der *forschende Unterricht* (vgl. H. Wehr, 1992, S. 23). Der einzige Unterschied zum lebendigen, entdeckenden Lernen besteht jedoch, wenn er differenziert gesehen wird, in der Vorstellung, dass hierbei auch der Lehrer das Ergebnis des Forschens nicht kennt. Der Lernprozess, die kommunikativen Erfahrungen sind hier wichtiger als das Lernergebnis. Besteht Interesse an einem bestimmten Produkt und ist das Lernen fächerübergreifend angelegt, kann von projektorientiertem Unterricht gesprochen werden.

Freiarbeit spielt in der Freinet- und der Montessori-pädagogik eine große Rolle. Hier lernt der Schüler in einer strukturierten Lernumgebung nach eigenen Plänen und eigener Einteilung notwendige Aufgaben. Er kann dabei die Hilfe des Lehrers in Anspruch nehmen. In der Vorbereitung werden vor allem Situationen ausgestaltet. Die Lern-, und Arbeitsprodukte werden durch die Schüler oder durch die Sache selbst repräsentiert. Übungsmaterialien zur Selbstkontrolle und vielfältige Lernangebote und Gesprächsmöglichkeiten bieten soziale, kognitive und pragmatische Lernmöglichkeiten. Hier hat auch das freie Schreiben seinen Ort, das der biographischen Erfahrung das Wort gibt (vgl. L. Pongratz, 1991, S. 139ff.). Der Klassenraum wird in Hinblick auf reale Begebenheiten (Ernstsituation) verlassen. Die Unverbindlichkeit des Als-Ob-Charakters der Schule gewinnt an Lebendigkeit und Bedürfnisbefriedigung. Eine Nähe zum Projekt und zur Erkundung ist deutlich. Dies ist wichtig für schwächere Schüler oder für Schüler mit weniger intensiv ausgeprägtem Sprachverhalten, denn für sie scheint handlungsorientierter Unterricht motivational und lernwirksam zu sein.

Die Orientierung der Lernprozesse am „selbsttätigen, handelnden Schüler“ hat jedoch nicht nur didaktisch-methodische Konsequenzen, sondern auch organisatorische Folgen. Die Mit-



gestaltung und Mitverantwortung durch SchülerInnen kann sich auf positive Erfahrungen berufen, wie z. B. die Scuola di Barbiana (1973), Summerhill (A. Neill, 1969; vgl. E. Fromm, 1960e, 1970i, GA IX, S. 409ff.), Glocksee (L. v. Dick, 1979, S. 187ff.) und viele andere Beispiele zeigen.

Eine gelungene unterrichtliche Kommunikation ist auf folgende Merkmale angewiesen: aktiv-produzierendes Lernen, das ganzheitliches Aktivsein des Schülers motiviert (K. Singer, 1981, S. 221) und damit ein wesentliches Moment Humaner Schule aufgreift; handlungserfahrungsorientiertes Lernen; Gruppenarbeit, die spannende Lehrererzählung (R. Winkel, 1988, S. 81), Lernförderung, gestaltpädagogische Methoden und Stilleübungen zur Konzentrationsförderung (vgl. H. Teml, 1990), sowie Interaktions- und Lernspiele (Mainzer-, Schwalbacher-Spielekartei; vgl. H. Gudjons, 1987). Für die Lehrkraft ergeben sich als pädagogisch-psychologische Möglichkeiten die Teilnahme an Fallbesprechungsgruppen, die Durchführung einer Kooperativen Verhaltensmodifikation (H. Wehr, 1991, S. 178f.) und das Konstanzer Trainingsmodell (vgl. K. Tennstädt u. a., 1987).

f) Pädagogisch-psychologische Beratung in der Schule

Eine Humanisierung der Schule ist aufgrund der gewachsenen Schwierigkeiten im Verhalten, der Motivation, der Bildungs-Legitimation und der wachsenden Immigration auf pädagogisch-psychologische Beratung in verstärktem Maße angewiesen.

Grundlegend für die Gesprächspraxis der beratenden und intervenierenden Gespräche sind die Rogers-Variablen

- Einfühlerndes Verstehen (Empathie), das zum Nachvollzug innerer Erlebniswelt befähigt;
- Echtheit, das heißt Selbstkongruenz des Beraterverhaltens, womit die Übereinstimmung des äußeren Verhaltens mit dem sprachlichen Ausdruck gemeint ist.
- Positive Wertschätzung und emotionale Wärme. (C. Rogers, 1979, S. 107ff.; 1981, S. 25ff.).

Die Rogers-Variablen verstehen sich im Zusammenhang der Theorie des Subjektes und der Beziehungsformen der Individuen miteinander im Horizont der Humanistischen Psychologie.

Die Forderung nach individueller Struktur und Verwirklichung eigener Identität und ihrer Potentialitäten ist als unverzichtbarer Gesprächsimpuls durch den Berater einzubringen. Dies setzt die „Kunst des Zuhörens“ (E. Fromm, 1991a; E. Brunner, W. Schönig, 1990, S. 28ff.), die völlige Konzentration aufs Zuhören voraus. Das offen-empathische Einschwingen auf den Sprechenden führt insofern zum tieferen Verstehen der Probleme des Ratsuchenden, als der Berater das, was der Klient in seinem Inneren empfindet, nachvollzieht. Offenheit für die menschlichen Probleme, die auch die seinen sein können, lässt den Berater Antworten für den Ratsuchenden wahrnehmen. In der passageren Identifikation wird der Berater gleichsam selbst zum Beratenen, wobei gleichzeitig seine eigene Selbstbewusstheit gewahrt wird (E. Fromm, 1991a, S. 114; 1992a, S. 137ff.).

Dieses aktive Zugehen evoziert sicher auch Widerstände, die aber reflexiv einholbar sind, da das Interesse des Beraters am Ratsuchenden diesen vor Überforderung schützt.

So entsteht in der Beratungsbeziehung nicht nur eine regressive Übertragungssituation im Dort und Damals, sondern es erscheint der Berater auch als reale Person im Hier und Jetzt, was die Entstehung eines symbiotischen Helfersyndroms vermindert. „Produktives Verbalisieren“ und Spiegeln nehmen die emotionalen Signale und Probleme des Ratsuchenden nicht nur passiv auf, sondern verknüpfen diese mit dem humanistischen Impuls und den besseren eigenen Möglichkeiten - um diese zum Vorschein zu bringen. Dabei kann auf den Gedanken der Gerechtigkeit nicht verzichtet werden, der problematische Sozialisationsbedingungen nicht nur larmoyant beklagt, sondern sie an humanistischen Werten, einer diskursiven Moral bewertet (vgl. H. Stierlin, 1978, S. 57ff.). Während des Klassenalltages wird Beratung nicht immer realisierbar sein, denn der Zwang zur praktikablen und raschen Konfliktlösung entfaltet seine Eigendynamik, doch erscheint mir ein Mehr an Vernunft, Solidarität und Liebesfähigkeit ein erster Schritt zu mehr individueller Freiheit für



Schüler und Lehrer zu sein. Dies stellt somit einen Schritt zur Humanisierung des Schulsystems dar, wenn im Unterricht oder nach dem Unterricht auch Beratung, ein intensives Gespräch stattfinden kann.

Produktive Beratung kann und will Anstöße und Impulse zur Veränderung rezeptiver, ausbeuterischer, hortender, nekrophiler Tendenzen und marktorientierter Charaktere leisten, indem sie primäre Potentialitäten gegenüber nichtproduktiven, das heißt symbiotischen, distanziertgleichgültigen, narzisstischen oder autoritären Momenten ausgleichend stärker zur Geltung bringt. Der Klassenlehrer kann in der Supervisionsgruppe oder gemeinsam mit dem Beratungslehrer, der Beratungslehrerin gemeinsam als „Quargltreter“ (R. Winkel, 1988) produktiv wirken. Die Kunst des Beratens wird die *Fromm-Variablen* (H. Wehr, 1991, S. 176ff.) als Gesprächsgrundlage zu realisieren suchen. Die humanistisch-ethischen Implikationen „biophiler Spontaneität“ verhindern auf der Seite des Beraters das Ausagieren destruktiver Impulse, auf der Seite des Klienten die Förderung nekrophiler Charakterorientierungen. Die „Für-Sorge“ des Beraters trägt aktiv Sorge für die individuelle Entwicklung und die Progression des Ratsuchenden. „Erkenntnis“ zielt auf das Verstehen der existentiellen und psychologischen Bedürfnisse des Schülers, seien sie ausgesprochen oder unbewusst. Die Tiefenbedürfnisse des anderen werden aus der Innensicht des Klienten auch „vernünftig“.

„Biophile Spontaneität“ dringt in die Tiefe der Beraterpsyche. Hier ist die durch Supervision reflektierte Selbst-Erkenntnis und deren produktive Charakterarbeit gefordert. Pädagogisch-psychologische Beratung im Rahmen humanistischer Prämissen muss auch für Lehrerinnen und Lehrer Geltung erhalten. Selbstveränderung und Beratung sind hier aufs Engste miteinander verzahnt, um der (Selbst-)Entwicklung produktiver Charaktere willen.

g) Pädagogisch-psychologische Fallbesprechungsgruppen

Lehrerinnen und Lehrer sind aufgrund erschwerter pädagogischer Grundlagen durch die verän-

derten gesellschaftlichen und sozialisatorischen Bedingungen auf die Selbsterfahrung eigener Charakterarbeit angewiesen, wollen sie nicht vorzeitig und damit zuungunsten der pädagogisch-kommunikativen Arbeit ausbrennen (M. Burisch, 1989; E. Meyer, 1991). Um die eigene Beziehungs- und Charakterarbeit zu systematisieren, bietet sich Supervision an, ein berufsbezogenes gruppenorientiertes Selbsterfahrungskonzept, bei dem ein professioneller Konflikt, ein gescheiterter Diskurs in der Gruppe wiederholt und aufgearbeitet wird. Mit der durch die Selbsterfahrung im gruppenbezogenen Interaktions- und Konfliktgeschehen gesteigerten Bewusstheit und Sensitivität ist es möglich, die unbewussten Wiederholungen von Sicht- und Verhaltensweisen aus der Kindheit und anderen Beziehungserfahrungen, die sich immer wieder in der Berufsszene strukturell und situationsfremd aktualisieren, durch die Abwehr- und Konfliktbearbeitung im Hier und Jetzt zu verstehen und aufzuhellen. Gesunder Narzissmus, der eigene Wünsche und Interessen akzeptiert, muss in produktiver Selbsterfahrung deutlich werden (E. Fromm, 1991a, S. 210ff.; H. Wehr, 1990, S. 91ff.). Tabus und durch gesellschaftliche Filter bedingte blinde Flecken müssen in einem schmerzhaften Prozess desillusioniert werden. Dies erfordert einen produktiven Umgang mit den eigenen belastenden Gefühlen (vgl. E. Meyer, 1991, S. 68ff.). Zugestehen eigener und fremder Affekte ist hier der erste Schritt zur Selbstklärung (Ch. Thomann, von Thun, 1991, S. 29ff.). Dem Be-arbeiten folgt das Be-greifen eigener Defizite. Selbsterfahrung, Selbstanalyse, Entspannung und kreatives Gestalten sind Möglichkeiten, auf die in diesem Bereich schwer zu verzichten ist. Im Zuhören, Beteiligen, Hineinbegeben und Handeln-Wie erlebt der andere der Fallbesprechungs-Gruppe das Geschehen mit und trägt zum Sinnverstehen bei (W. Münch, 1984, S. 93ff.; W. Pallasch, 1991, S. 38, 45f.). Die unbegriffene und unverstandene Konflikt- und Störungsabfolge wird so dem eigenen Bewusstsein im Sinne verbesserter Handlungskompetenz zugeführt. Am Fall im Hier und Jetzt aktualisieren sich Aspekte eigenen Übertragungs- und Konfliktverhaltens, die aufgeheilt und desillusioniert werden können (E. Fromm, 1990a, S. 86ff.; 1991a, S. 61ff., 136ff.). Selbsterziehung der Erzie-



her kann in pädagogisch-psychologischen Gruppen institutionalisiert werden.

3. Leitlinien der Humanisierung schulischen Lebens

Zusammenfassend werden die wichtigsten Prinzipien aufgeführt, die nach Fromms Ansicht eine Charakterveränderung der Schüler (1970b, GA III, S. 459; vgl. J. Claßen, 1991, S. 206ff.) bewirken können.

(1) Das „mütterliche“ Prinzip der vorbehaltlosen Annahme besagt: „Kein Kind, welches einmal in die Gemeinschaft aufgenommen wurde, wird jemals - aus welchem Grund auch immer - wieder aus ihr ausgeschlossen.“ (E. Fromm, 1970b, GA III, S. 459) Dieser Grundsatz gilt uneingeschränkt; Die vorbehaltlose Annahme des Kindes ist nach Fromm das spezifische Merkmal der mütterlichen Liebe (1956a, GA IX, S. 469ff., 1933a, 1934a, 1935a und 1970 in GA I, S. 79ff.). Mütterliche Liebe ist nach Fromm unbedingt (1970b, GA III, S. 460). In der vorbehaltlosen Annahme des Kindes drückt sich die „bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse des Kindes“ aus (1956a, GA IX, S. 469). Das Kind kann dabei die für sein Leben entscheidende Grunderfahrung machen: „Ich werde geliebt, weil ich bin.“ (ebd., S. 463). Durch die mütterliche Liebe lernt das Kind sich selbst, anderen Menschen und der Welt zu vertrauen. Diese Atmosphäre des Vertrauens ist die Grundvoraussetzung der Begabung und der Bildsamkeit, wie in Übereinstimmung mit Fromms Auffassung der mütterlichen Liebe die neuere Begabungsforschung hervorhebt. Durch die vorbehaltlose Liebe wächst nicht nur Vertrauen, sondern auch die Verwirklichung menschlicher Fähigkeiten wird gefördert, ineins eine Bezogenheit zur Welt entwickelt (1956a, GA IX, S. 463). Fromm beschreibt die mütterliche Liebe als eine „Ungleichheits-Beziehung, bei welcher der eine Teil alle Hilfe braucht und der andere sie gibt“ (1956a, GA IX, S. 469). Wegen ihres altruistischen, uneigennütigen Charakters schätzt Fromm die Mutterliebe, die sich bewährt, wenn es ihr gelingt, das Kind loszulassen - und dies sogar fördert (1956a, GA IX, S. 471).

(2). Das „väterliche“ Prinzip nennt Fromm die Forderung an den Jugendlichen, die Rechte anderer zu respektieren und altersgemäß Pflichten der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen. Dieses zweite Prinzip fasst er als ein „Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der vorbehaltlosen Zuwendung“ auf (1970b, GA III, S. 460). Nicht Strafen und Disziplinarmaßnahmen bestimmen in einer vertrauensvollen Atmosphäre die Gemeinschaft, sondern Solidarität und Nüchternheit. Drohungen und Brutalität gibt es nicht. Fromm fügt noch hinzu, dass Verhaltensprobleme, falls sie einmal auftreten, „auf realistische, freundliche und doch unsentimentale Weise“ besprochen werden (ebd.). In Die Kunst des Liebens (1956a, GA IX, S. 462ff.) stellt Fromm das väterliche Prinzip der Liebe als Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der Liebe ausführlicher dar. Während das Kind die mütterliche Liebe eher passiv erlebt, erlernt es in bezug zum Vater, sich aktiv darum zu bemühen, Liebe zu erwerben. „Da die väterliche Liebe an Bedingungen geknüpft ist, kann ich etwas dazu tun, sie mir zu erwerben, ich kann mich um sie bemühen, sie steht nicht wie die mütterliche Liebe außerhalb meiner Macht.“ (a.a.O., S. 465). Ein Kind gewinnt ein neues Gefühl, „durch die eigene Aktivität Liebe wecken (zu können). Geliebtwerden wird zum Lieben, zum Erwecken von Liebe.“ (a.a.O., S. 463). Über die passive Seite der Liebe hinaus lernt das Kind in seiner Beziehung zum Vater ihre aktive Seite kennen. Das Kind lernt, seine eigene Fähigkeit zu lieben aktiv zu entwickeln. Dabei erfährt es, dass die Bedürfnisse anderer Menschen ebenso wichtig wie die eigenen Bedürfnisse sind. Dadurch, dass der junge Mensch auf diese Weise zu lieben gelernt hat, ist er aus der Gefängniszelle seines Alleinseins und seiner Isolierung, die durch seinen Narzissmus und seine Ichbezogenheit bedingt waren, herausgelangt. Er erlebt ein neues Gefühl der Einheit, des Teilens und des Einsseins. „Infantile Liebe folgt dem Prinzip: ‘Ich liebe, weil ich geliebt werde.’ Reife Liebe folgt dem Prinzip: ‘Ich werde geliebt, weil ich liebe.’ Unreife Liebe sagt: ‘Ich liebe dich, weil ich dich brauche.’ Reife Liebe sagt: ‘Ich brauche dich, weil ich dich liebe.’“ (1956a, GA IX, S. 464; vgl., H. Wehr 1990, S. 62.)



Während die mütterliche Liebe Geborgenheit, Vertrauen und „Sicherheit im Leben“ (1956a, GA IX, S. 465) schenkt, hat die väterliche Liebe die Aufgabe, das Kind „zu lehren und anzuleiten, damit es mit den Problemen fertig wird, mit denen die Gesellschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, es konfrontiert“ (ebd.). Als negativen Aspekt der väterlichen Liebe erwähnt Fromm die Gefahr, dass der „Gehorsam zur höchsten Tugend und der Ungehorsam zur schwersten Sünde“ werden können (ebd.; vgl. J. Claßen, 1987). Ihre positive Seite ist jedoch nicht weniger wichtig: „Da die väterliche Liebe an Bedingungen geknüpft ist, kann ich etwas dazu tun, sie mir zu erwerben.“ (1956a, GA IX, S. 465.)

Fromm weist ausdrücklich darauf hin, dass er mit den beiden Prinzipien der mütterlichen und väterlichen Liebe „Idealtypen“ meint (1956a, GA IX, S. 464). Erst durch *beide* Formen der Zuwendung, der Annahme und der Forderung, kann sich Liebesfähigkeit beim Kind entfalten. Beide Formen sind dialektisch zu sehen und in einer Synthese zu verkörpern. Sind Kinder in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, von Toleranz, Solidarität und Kooperation erzogen worden, dann können Selbsttätigkeit und Kooperation im gemeinsamen Lebensvollzug gelernt werden. Angstfreiheit erweist sich als entscheidende Voraussetzung für schulisches Lernen. An die Stelle von Konkurrenz, Entmutigung, Disziplinierung und Schulangst treten Lebens-, Lernfreude und solidarische Kooperation. Ermutigungspädagogik ist insofern auch Wachstumspädagogik, da sie die primären Potentialitäten des Schülers, Vernunft, Liebesfähigkeit und Produktivität, in einer anregenden und interessierten Atmosphäre zur Geltung kommen lässt.

(3). Als drittes Prinzip weist Fromm auf darauf hin, Schülern *Entscheidungskompetenz* über eigene Angelegenheiten zuzuweisen. Auf der Basis eines gewachsenen, befriedigten Selbstwertgefühls und mit dem Bewusstsein eigener Kompetenz und Selbsttätigkeit reift die Fähigkeit und Bereitschaft, Entscheidungen selbstverantwortlich anzugehen und durchzutragen. Hierbei können die Rechte anderer von selbstverantwortlichen Kindern leichter respektiert wer-

den, da sie selbst an sich die Erfahrung gemacht haben, dass auch ihre Rechte akzeptiert wurden.

(4). Unbürokratische Lenkungsformen und *interessierende Anregungen* fördern die Lernmotivation und die Bezogenheit der Schüler in Bezug auf Lerngegenstände und ihre soziale Umwelt. Demokratie und Elemente einer Teilnehmerkultur (E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 243, 331ff.) werden so erkennbar und angebahnt.

(5). „Produktivität ist die Fähigkeit des Menschen, seine Kräfte zu gebrauchen und die in ihm liegenden Möglichkeiten zu verwirklichen. Wenn wir sagen, der Mensch muss seine Fähigkeiten gebrauchen, so heißt dies, dass er frei sein muss und von niemandem abhängen darf, der ihn und seine Kräfte beherrscht. Es bedeutet ferner, dass er von Vernunft geleitet ist, da er seine Kräfte nur dann gebrauchen kann, wenn er weiß, worin sie bestehen, wie sie gebraucht werden müssen und wofür sie dienen sollen. Produktivität bedeutet, dass der Mensch sich selbst als Verkörperung seiner Kräfte und als Handelnder erlebt; dass er sich mit seinen Kräften eins fühlt und dass sie nicht vor ihm verborgen und ihm entfremdet sind“ (E. Fromm 1947a, GA II, S. 57).

Eine Erziehung, die sich an Produktivität orientiert, ist auch eine Erziehung zur Freude, zum Wohl-Sein. Doch solange der Schüler inzustuös an die Natur, an die Eltern oder die Lehrer oder seine Peers gebunden bleibt, ist die Entwicklung seiner Individualität und seiner Vernunft blockiert. Er bleibt dann die hilflose Beute der gesellschaftlichen und sozialen Umwelt und kann sich trotzdem niemals konformistisch eins mit ihr fühlen. Nur wenn er seine Vernunft und seine Liebesfähigkeit entwickelt, nur wenn er die natürliche und die gesellschaftliche Welt auf seine eigene menschliche Weise erfahren kann, kann er sich auch in sich selbst identisch, selbstsicher und als Zentrum seines Lebens fühlen (E. Fromm 1955a, GA IV, S. 52). Die Überwindung von Illusionen schafft die Voraussetzungen für eine psychische Gesundheit bei den SchülerInnen.

„Die produktive Orientierung ist die volle Entfaltung der *Biophilie*. Wer das Leben



liebt, fühlt sich vom Wachstumsprozess in allen Bereichen angezogen. Er will lieber neu schaffen, als bewahren. Er vermag zu staunen und erlebt lieber etwas Neues, als dass er in der Bestätigung des Altgewohnten Sicherheit sucht. Das Abenteuer zu leben ist ihm mehr wert als Sicherheit. Seine Einstellung zum Leben ist funktional und nicht mechanisch. Er sieht das Ganze und nicht nur seine Teile, er sieht Strukturen und nicht Summierungen. Er möchte formen und beeinflussen mit Liebe, Vernunft und Beispiel und nicht mit Gewalt, nicht indem er die Dinge auseinandernimmt und auf bürokratische Weise die Menschen verwaltet, so als ob es sich um Dinge handelte“ (E. Fromm, 1964a, GA II, S. 186).

(6). *Kritisch-humanistische Bildungsarbeit* verfolgt das Ziel, gesellschaftliche Unbewusstheit bewusst zu machen; damit ent-täuscht sie gesellschaftlich filtrierte und tabuisierte Informationen, Situationen und Traditionen:

„Der einzelne gestattet sich gewöhnlich nicht, sich Gedanken oder Gefühle bewusstzumachen, die mit dem System seiner Kultur unvereinbar sind, und muss sie daher verdrängen. Formal hängt daher das, was bewusst ist, und das, was unbewusst ist, von der Struktur der Gesellschaft und von den Gefühls- und Denkmodellen ab, die sie hervorbringt“ (E. Fromm, 1962a, GA IX, S. 120).

Konsequent folgt die Forderung, Zustände, die der Illusion bedürfen, abzuschaffen. Sonst wäre Des-illusionierung nur subjektiv und damit Verhärtung sozialer Zustände ohne aufklärenden und demokratisierenden Effekt. „Freuds Begriff der ‘Selbsterkenntnis’ basiert auf der Vorstellung, dass Illusionen (‘Rationalisierungen’) zerstört werden müssen, um der unbewussten Wirklichkeit gewahr zu werden“ (E. Fromm 1976a, GA II, S. 301). Insofern zielt der kritisch-humanistische Impetus in Richtung eines aufzuklärenden Unbewussten mitsamt den gesellschaftlichen Rationalisierungen und Ideologien. Die Humanisierung der Erziehung zielt somit auch auf die herzustellende humane Gesellschaft.

Literaturhinweise

- Adorno, Theodor W. u. a., 1973: *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt/M. 1973
- 1975: *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik*, Frankfurt/M. 1975.
- 1979: *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt/M. 1979.
- Beck, Ulrich, 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M. 1986.
- ; Beck-Gernsheim, Elisabeth, 1990: *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt/M. 1990.
- Bernfeld, Siegfried, 1973: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt/M. 1973.
- Bierhoff, Burkhard, 1985: *Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm*, Dortmund: Alternativverlag für Wissenschaft, Literatur und Praxis 1985.
- „Erziehung und Identität zwischen Haben und Sein“. In: Claßen, J. (Hrsg.), 1987, S. 95-113.
- Bloch, Ernst, 1971: *Pädagogica*, Frankfurt/M. 1971.
- Brunner, Ewald Johannes; Schönig, Wolfgang (Hrsg.) 1990: *Theorie und Praxis von Beratung. Pädagogische und Psychologische Konzepte*, Freiburg/Br. 1990.
- Buber, Martin, 1982: *Das Problem des Menschen*, Heidelberg 1982.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 1988: *Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung, Schriftenreihe Band 258*, Bonn 1988.
- Burisch, Matthias, 1989: *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*, Berlin-Heidelberg-New York-Tokyo-Hongkong 1989.
- Claßen, Johannes, (Hrsg.) 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*. Weinheim-Basel 1987.
- (Hrsg.) 1991: *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim-Basel 1991.
- Dick, Lutz van, 1979: *Alternativschulen. Information - Probleme - Erfahrungen*, Reinbek 1979.
- Freire, Paulo, 1974: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek 1974...
- 1977: *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek 1977.
- Friesenhahn, Günther J. 1985: *Kritische Theorie und Pädagogik*. Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse, Berlin: X-Publikationen 1985.
- Fromm, E.: *Gesamtausgabe in 10 Bänden (GA)*, hrsg. v. R. Funk, Stuttgart (Deutsche Verlagsanstalt) 1980/81 bzw. München (Deutscher Taschenbuch-Verlag) 1989.
- 1933a: „Robert Briffaults Werk über das Mutterrecht“, GA I, S. 79-84.
- 1934a: „Die sozialpsychologische Bedeutung der Mutterrechtstheorie“, GA I, S. 85-109.
- 1935a: „Die gesellschaftliche Bedingtheit der psycho-



- analytischen Therapie", GA I, S. 115-138.
- 1936a: „Studien über Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil", GA I, S. 141-187.
 - 1936b: „Geschichte und Methode der Erhebungen". GA I, S. 225-230.
 - 1941a: *Die Furcht vor der Freiheit* (Escape from Freedom), GA I, S. 217-392.
 - 1947a: *Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie* (Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics), GA II, S. 1-57.
 - 1955a: *Wege aus einer kranken Gesellschaft* (The Sane Society), GA IV, S. 1-254.
 - 1956a: *Die Kunst des Liebens* (The Art of Loving), GA IX, S. 439-518.
 - 1957a: „Der Mensch ist kein Ding" (Man is Not a Thing), GA VIII, S. 21-26.
 - 1960e: „Vorwort" zu A. S. Neill: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill* (engl. 1960), GA IX, S. 409-414.
 - 1961a: „Psychoanalyse und Zen-Buddhismus" (Psychoanalysis and Zen Buddhism), GA VI, S. 301-356.
 - 1962a: *Jenseits der Illusionen. Die Bedeutung von Marx und Freud* (Beyond the Chains of Illusion. My Encounter with Marx and Freud), GA IX, S. 37-157.
 - 1963d: „Der Ungehorsam als ein psychologisches und ethisches Problem" (Disobedience as a Psychological and Moral Problem), GA IX, S. 367-372.
 - 1964a: *Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und Bösen* (The Heart of Man. Its Genius for Good and Evil), GA II, S. 159-268.
 - 1968a: *Die Revolution der Hoffnung. Für eine Humanisierung der Technik* (The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology), GA IV, S. 255-377.
 - ; Maccoby, Michael, 1970b: *Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschaftscharakter eines mexikanischen Dorfes* (Social Character in an Mexican Village. A Sociopsychoanalytic Study), GA III, S. 231-540.
 - 1970c: „Die Krise der Psychoanalyse" (The Crisis of Psychoanalysis), GA VIII, S. 47-70.
 - 1970i: „Pro und Contra Summerhill" (Essay, in: *Summerhill: For an Against*), GA IX, S. 415-423.
 - 1973a: *Anatomie der menschlichen Destruktivität* (The Anatomy of Human Destructiveness), GA VII.
 - 1976a: *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft* (To Have or To Be?), GA II, S. 269-414.
 - 1980a: *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung*, GA III, S. 1-224.
 - 1989a: *Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung. Band 1 der Schriften aus dem Nachlaß*, hrsg. von Rainer Funk, Weinheim-Basel 1989.
 - 1990a: *Die Entdeckung des gesellschaftlichen Unbewussten*. Band 3 der Schriften aus dem Nachlaß, herausgegeben von Rainer Funk, Weinheim-Basel 1990.
 - 1991a: *Von der Kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse*. Band 5 der Schriften aus dem Nachlaß, hrsg. von Rainer Funk, Weinheim-Basel 1991.
 - 1991b: *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen*. Band 6 der Schriften aus dem Nachlaß, hrsg. v. Rainer Funk, Weinheim-Basel 1991.
 - 1992a: *Gesellschaft und Seele. Sozialpsychologie und psychoanalytische Praxis*. Band 7 der Schriften aus dem Nachlaß, hrsg. von Rainer Funk, Weinheim-Basel 1992.
- Gamm, Hans-Jochen, 1979: *Umgang mit sich selbst. Grundriß einer Verhaltenslehre*, Reinbek bei Hamburg 1979.
- Gordon, Thomas, 1989: *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*, München 1989.
- Gudjons, Herbert, 1987: *Spielbuch Interaktions-Erziehung*, Bad Heilbrunn 1987.
- Habermas, Jürgen, 1981: *Theorie des kommunikativen Handelns. Zwei Bände*, Frankfurt/M. 1981.
- Hentig, Hartmut v., 1987: *Was ist eine humane Schule?* München 1987.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor, W. 1973: *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/M. 1973.
- Johach, Helmut, 1987: „Charakterbildung und Familienziehung. Primäre Sozialisation nach Erich Fromm", in: Claßen, Johannes (Hrsg.), 1987, S. 114-126.
- Marcuse, Herbert, 1972: *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*, Neuwied-Berlin 1972.
- Meyer, Ernst (Hrsg.) 1991: *Burnout und Streß. Praxismodelle zur Bewältigung*, Baltmannsweiler 1991.
- Miller, Alice, 1981: *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*, Frankfurt/M. 1981.
- Miller, Reinhold, 1989: *Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag*, Weinheim-Basel 1989.
- Müller, Else, 1987: *Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen*, Frankfurt/M. 1987.
- 1992: *Du spürst unter deinen Füßen das Gras. Auto-*



- genes Training in Phantasie- und Märchenreisen, Frankfurt/M. 1992.
- Münch, Winfried 1984: *Leiden und Lust an der Schule. Psychoanalytische Selbsterfahrung und Supervision in Lehrergruppen*, Frankfurt/M. 1984.
- Neill, Alexander S., 1969: *Theorie und Praxis der anti-autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Reinbek 1969.
- Pallasch, Waldemar, 1991: *Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*, Weinheim- München 1991.
- Pongratz, Ludwig, 1979: „Schule und Sozialcharakter. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Erich Fromm“. Zeitschrift. für Pädagogik 1979, S. 169ff.
- 1987: „Vergesellschaftung im Schulbetrieb - Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters“, in: Claßen, Johannes (Hrsg.): *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 127-137.
- 1991: „Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm - Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen“, in: Claßen, Johannes (Hrsg.): *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim-Basel 1991, S. 139-159.
- Rogers, Carl R. 1979: *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, München 1979.
- 1981: *Der neue Mensch*, Stuttgart 1981.
- Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimer, Peter; Ouston, Janet, 1980: *Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder*, Weinheim-Basel 1980.
- Scuola di Barbiana, 1973: *Die Schülerschule*, Berlin 1973.
- Singer, Kurt, 1973: *Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht*, München 1973.
- 1981: *Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht*, Frankfurt/M. 1981.
- Stierlin, Helm, 1978: *Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept*, Frankfurt/M. 1978.
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie, 1973: *Erziehungspsychologie*, Göttingen 1973.
- Tennstädt, Kurt-Christian; Krause, Frank; Humpert, Winfried; Dann, Hanns-Dietrich, 1987: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*, Bern-Stuttgart-Toronto 1987.
- Teml, Hubert, 1990: *Entspannt lernen. Streßabbau, Lernförderung und ganzheitliche Erziehung*. Linz 1990.
- Thomas, Klaus, 1976: *Selbstanalyse. Die heilende Biographie, ihre Abfassung und ihre Auswirkung*, Stuttgart 1976.
- Thomann, Christoph; Schulz von Thun, Friedemann, 1991: *Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen*, Reinbek 1991.
- Ullrich, Heiner; Hamburger, Franz (Hrsg.), 1991: *Kinder am Ende ihres Jahrhunderts*, Langenau-Ulm 1991.
- Wehr, Helmut, 1987: „Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag?“, in: Claßen, Johannes (Hrsg.): *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 138-156.
- 1989: *Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms als Leitbild humanistischen pädagogischen Handelns*, Frankfurt-Bern-New York-Paris 1989.
- 1990: *Erich Fromm zur Einführung*, Hamburg 1990.
- 1991: „Die Bedeutung Erich Fromms für die pädagogisch-psychologische Beratung in der Schule“, in: Claßen, Johannes (Hrsg.): *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim,-Basel 1991, S. 160-180.
- 1992: „Entdeckendes Lernen - eine kreative Möglichkeit für die Schule“, Päd. Rundschau Bd. 46 (1992), S. 19-33.
- Werder, Lutz von (Hrsg.): *Alltägliche Selbstanalyse. Freud - Fromm - Thomas*, Weinheim 1990.
- Winkel, Rainer, 1988: *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*, Düsseldorf 1988.
- Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert, 1982: *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, Reinbek b. Hamburg 1982.

Summary: The Humanist Critique of School Education

In a dialectical intellectual process, this critique of school education succeeds in elucidating those typical influence patterns that go into forming social character - which precede the school stage even. Not only diminished authority but a loss of psychic roots testify to the contradictory nature of children's liberation. The school's emphasis on individualization means that pupils are educated with the needs of the marketplace in mind. In the school itself, the production of „marketing“ character structures is promoted by institutional mechanisms which, in essence, compel pupils to adapt to an authoritarian and



hierarchical educational theory. As a counterweight to this „colonization” of schoolchildren, discussion here focuses on key proposals of how the school may have its humanity restored. Paramount here would be a new role for teachers, one involving restructured cognition processes, revised educational programs, and altered self-perspectives in pedagogical psychology. Also needed is a reform of instructional forms so as to make them more living, adventurous, and socially responsive. Growing educational difficulties also render essential an extension of counseling and supervision in matters related to pedagogical psychology. Finally, a number of leading categories are developed within which the humanization of the school can best proceed.

Riassunto. La critica umanistica della formazione scolastica

In un processo di pensiero dialettico, da una critica della formazione scolastica si possono ricavare i tipici modelli che formano il carattere sociale e che precedono la scuola nella socializzazione primaria. La diminuzione dell'autorità, ma anche quella della relazionalità, mostra il carattere contraddittorio della „liberazione” infantile. L'individuazione più forte prepara le biografie scolastiche degli scolari in modo adatto al mercato. Nella scuola stessa viene favorita la produzione di caratteri mercantili attraverso meccanismi istituzionali, che portano ad un adattamento ad una pedagogia della supremazia e dell'informazione. Per contrapporsi ad una „colonizzazione” del bambino nella scuola si esaminano aspetti essenziali di un'umanizzazione della scuola: anzitutto, un mutamento della funzione didattica, che comprende un mutamento nell'autocomprensione pedagogico-psicologica, una ristrutturazione cognitiva e una revisione del lavoro di formazione. E' tuttavia anche necessaria una riforma delle forme didattiche, che possono essere strutturate in modo più vitale, esplorativo e sociale. Le crescenti difficoltà pedagogiche rendono necessario uno sviluppo della consulenza e della supervisione pedagogico-psicologica. Infine, si sviluppano diverse categorie-guida, all'interno delle quali si può realizzare l'umanizzazione della scuola.

Sumario: La crítica humanista de la formación escolar

En un proceso de pensamiento dialéctico son elaborados, desde la crítica de la formación escolar, los típicos rasgos impregnantes, que forman el carácter social y que anteceden en la primera fase de la socialización aquella de la escuela. La disminución de la autoridad, pero también la del vínculo señalan el carácter contradictorio de la „liberación” de la niñez. El fortalecimiento de la individualización prepara el currículo biográfico de los escolares de acuerdo al mercado. En la escuela misma se estimula la producción de caracteres mercantiles a través de mecanismos institucionales, los cuales conducen a una adaptación a una pedagogía de dominio y de instrucción. En contra de esto, de la „colonización” del niño en la escuela, son discutidos aspectos esenciales de una humanización de la escuela. Sobre todo de una transformación del rol del maestro que contiene una transformación de la autodefinición pedagógico-psicológica, una restructuración cognitiva y una revisión del trabajo de formación. Pero también es necesario una reforma de las formas de aprendizaje que podrían ser estructuradas de manera más vital, descubridora y social. Dificultades pedagógicas crecientes hacen necesaria la formación de una consejería y supervisión pedagógico-psicológicas. Finalmente se desarrollan diferentes categorías de orientación dentro de las cuales se puede realizar la humanización de la escuela.

Copyright © 1993 and 2009 by Dr. Helmut Wehr, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Allgemeine Pädagogik, Keplerstr. 87, D-69120 Heidelberg
privat: Bahnhofstr. 17, D-76316 Malsch, E-Mail: leopaed[at-symbol]t-online.de.