



Biophile Alternativen in der Weiterentwicklung der Schule

Helmut Wehr

Zuerst veröffentlicht in R. Funk, H. Johach, G. Meyer (Hg.), *Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens*, München (Deutscher Taschenbuch Verlag - 36166), 2000, S. 101-120.

Copyright © 2000 und 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.

Gesellschaftliche Veränderungen: Die zweite Moderne und die „Kinder der Freiheit“

Der soziale Wandel der Industriegesellschaft führt durch die Entwicklung des wissenschaftlich-technischen Fortschrittes zu tiefgreifenden politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Veränderungen. Diese verändern jedoch nicht nur Strukturen und Institutionen, sondern über die Veränderung des sozialen Umfeldes auch das Individuum selbst. Es entsteht die Möglichkeit, aber auch der Zwang, ein eigenes Leben zu führen, mit der Ambivalenz, dass die *Normbiographie* zur *Wahlbiographie*, zur *Bastelbiographie*, zur *Risikobiographie*, zur *Bruch-* oder *Zusammenbruch-Biographie* werden kann. In diesem Falle ist dann das eigene Leben auch das eigene *Scheitern*. Die einzelnen Menschen ringen um ein eigenes Leben in einer Welt, die sich immer mehr und offensichtlicher ihrem Zugriff entzieht, da die Welt unentrinnbar global vernetzt ist, was durch das Internet, wirtschaftliche Verbindungen der großen Unternehmen, Telekommunikation usw. deutlich wird. So sind Kurschwankungen in Tokio und New York auch in Frankfurt spürbar. Marktveränderungen setzen sich sehr schnell in Produktionsveränderungen, -verschiebungen, -verschlankungen um. Gleichzeitig mit dieser Abhängigkeit vom globalisierten Markt ist das eigene Leben zugleich auch das ent-traditionalisierte Leben. Die Sozialstruktur des eigenen Lebens entsteht mit fortlaufender Differenzierung und Individualisierung. „Jeder ist

sich selbst der Nächste“ (vgl. U. Beck, 1996).

Über gesellschaftliche Institutionen wie die Familie, Kindergärten, Schulen, Krankenhäuser, Arbeitsstätten usw. schlagen sich gesellschaftliche Veränderungen in veränderten Biographien von Kindern nieder. An dieser Stelle einzelne Aspekte *veränderter Kindheit*: Einzelkinder-Dasein, das zwar emotionale Dichte enthält, aber ambivalent ist, Wärme und Kälte beinhaltet. Die Anzahl der Scheidungskinder und Kinder mit nur einem Elternteil steigt, ebenso die mütterliche Berufstätigkeit. Hinzu kommt die elterliche Verunsicherung: Wie sollen wir erziehen? Diskrepanzen brechen auf zwischen Selbstbestimmung und institutionalisierter (pädagogischer) Dauerbetreuung, zwischen Leistungsdruck und „pädagogisch-therapeutischer Provinz“. Für Kinder werden oft Erfahrungen aus zweiter Hand („Medienkindheit“, vgl. H. von Hentig, 1984) wie Fernsehen, Video, Computerspiele wichtiger als die ursprüngliche, primäre Erfahrung. Konsumhaltungen dringen ein in kindliches Denken mit den Ausprägungen von Wegwerfmentalität und verändertem Kontaktverhalten gegenüber anderen Kindern, zum Beispiel dem Auftreten eines Übermaßes an zweckbestimmten Sozialkontakten. So verändert sich das Raum- und Zeiterleben („Verinselung“), das Leben angesichts bedrohter, unübersichtlicher Umwelt und ungewisser werdender Zukunft.

Der Wegfall tradiertter Kontrollmechanismen im Leben von Kindern heute schlägt sich in einem Zuwachs an Freiheitsgraden nieder; dieser ist allerdings erkaufte mit Unsicherheiten durch



den Wegfall sicherheitsgebender Orientierungen (U. Beck und E. Beck-Gernsheim, 1990; E. Nysen und B. Schön, 1995, S. 57ff.).

Hierbei liegt die Gefahr der neuen Vielfalt nicht nur in der „Unübersichtlichkeit“, die sie mit sich bringt. Sie liegt auch in der Unfähigkeit gesellschaftlicher Institutionen, mit der gewachsenen Vielfalt umzugehen. Der Individualismus kann nicht nur verteufelt werden, sondern muss auch als ein wünschenswertes und unvermeidliches Produkt unserer gesellschaftlichen Entwicklung akzeptiert werden.

Doch die Jugendlichen werden nicht nur passiv individualisiert. Sie individualisieren sich selbst auch aktiv. Dies wird im Begriff der „Biographisierung“ der Jugend deutlich; der Begriff meint Aktivwerden, Erringen, Selbstgestalten des eigenen Lebens. Es geht nicht nur um *Selbstverwirklichung*, sondern auch um *Selbst(er)findung* einer „Patchwork-Identität“. Das eigene Leben wird zum alltäglichen Handlungs-, Inszenierungs-, Selbstdarstellungsproblem. Dies bedeutet für Jugendliche, seien sie „Sonnenkinder“ oder „Sorgenkinder der Freiheit“, neben dem möglichen Spass einen enormen Zuwachs an Streß, an (subjektiven) Überforderungserscheinungen (K. P. Fritzsche, 1998). Individuelle Freiheit wird abgetrotzt, verteidigt und gesichert gegen die Erwachsenen, die immer noch nicht wissen, „wo es langgeht“.

Chancen der Individualisierung im Sinne Becks sind also die erhöhten Freiheitspielräume, größere Flexibilität, Demokratisierung und die Betonung von Selbstverwirklichungswerten gegenüber Pflicht- und Sicherheitswerten. Was die damit verbundenen Chancen, ebenso wie die Risiken angeht, spielt für die Jugendlichen immer noch das beispielgebende und –versagende Leben der Erwachsenen eine wichtige Rolle.

Das Leben der Erwachsenen ist heutzutage allerdings geprägt durch Krisen im Erwerbssektor, durch Arbeitslosigkeit, Globalisierung etwa ökologischer Probleme (El Niño, Ozonloch usw.), Rationalisierung und Abbau oder Verlagerung von Beschäftigung. Diese Phänomene sind inzwischen nicht mehr „bloß“ Belastungen des Erwachsenenlebens, von denen Jugendliche in dem ihnen zugestandenen „Schonraum“ nicht betroffen sind. Sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendpha-

se erreicht, indem sie den Sinn der Jugend, ihr gesellschaftlich zugestandenes „Moratorium“ in Frage stellen. Wenn die Arbeitsgesellschaft selbst zum Problem wird, dann muss auch die Jugendphase als Phase der biographischen Vorbereitung auf diese Gesellschaft zum Problem werden. Die 12. *Shell-Studie* zeigt deutlich, dass von allen Problemen am stärksten die Probleme der Arbeitswelt die Jugend beschäftigen und nicht die sogenannten „klassischen“ Lehrbuchprobleme der Identitätsfindung, Partnerwahl und Verselbständigung. Jugendliche äußerten die Sorge, dass die derzeit bestehenden Probleme mit Massenarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, Sozialabbau, Verarmungsprozessen von der Politik nicht angegangen werden, ja dass in absehbarer Zeit Lösungen nicht erwartbar sind. Dies macht sie skeptisch und betroffen - sie fühlen sich von der Politik und den Erwachsenen im Stich gelassen. Eine Situation, die mit „autoritativen“ Kommunikationsstrukturen nicht abzuarbeiten ist (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hg.), 1997, S. 11f).

Mit dem zweiten Modernitätsschub verändert sich „Jugend“ selbst und wird eine Phase mit eigenen („alternativen“) Erfahrungs- und Lebensqualitäten. Sie enthält zunehmend Möglichkeiten zu einem Leben aus eigener Verantwortung, zur Gestaltung der eigenen Biographie. Die tendenzielle Auflösung der kollektiven Statuspassage und die Biographisierung der Jugendphase stellen sich als Strukturwandel dar: als *Entstrukturierung* und *Individualisierung*, wobei *Entstrukturierung* meint, dass der Übergang ins Erwachsenenalter in eine tendenziell zusammenhanglose Abfolge von Teilübergängen zerfällt, die jeweils durch eigene Erscheinungsformen und Zeitstrukturen bestimmt sind. *Individualisierung* bedeutet, „dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln eines jeden einzelnen gelegt wird“ (U. Beck, 1986, S. 216).

Dass in der heutigen Zeit von einer Zunahme von Risikokonstellationen in der Lebensphase Jugend auszugehen ist, wird durch eine Fülle von Untersuchungsergebnissen belegt: Psychosomatische Störungen und psycho-soziale Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten wie aggressives und delinquentes Verhalten, gesundheitsge-



fährdendes Verhalten wie der Konsum von Drogen oder Arzneimitteln sind Symptome eines „bio-psycho-sozialen Spannungszustandes“. Sie gelten als Anzeichen dafür, dass die Entwicklungsanforderungen, die sich Jugendlichen heute in modernen Industriegesellschaften stellen und die zunehmend komplexer und schwieriger geworden sind, von ihnen große Flexibilität und Handlungskapazitäten verlangen, die die individuell verfügbaren Ressourcen der Bewältigung übersteigen und so problematische Verhaltensweisen zu forcieren scheinen (vgl. *Pädagogik* Nr. 7-8, 1990; U. Beck und E. Beck-Gernsheim, 1994).

Neben der gesellschaftlichen Desorientierung mit ihren sozialisatorisch-charakterologischen Voraussetzungen spielen weitere allgemeine, sozialpsychologisch relevante Bedingungsfaktoren bei der Entstehung der Devianz und Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen eine Rolle: die *Ausbreitung von Langeweile*, der gegenüber der mit Gewaltausübung verbundene Nervenkitzel, Kick, Flow, bzw. Adrenalinschub als willkommene und notwendige Abwechslung erscheint, und die Wirkung der Neuen Medien: Fernsehen, Video, Computer, Internet, die nicht zu Unrecht mitverantwortlich dafür gemacht werden, dass das Gespür für das, was mit Gewalt verursacht wird, bei vielen Kindern und Jugendlichen aus dem Blick gerät (vgl. H. Johach, 1994, S. 134f.). In *Anatomie der menschlichen Destruktivität* (E. Fromm, 1973a, GA VII, S. 214ff.) zählt Fromm „Erregung und Stimulation“ zu den menschlichen Grundbedürfnissen. Er unterscheidet zwischen dem „einfachen Stimulus“, auf den der Mensch nur reagiert, und dem „aktivierenden Stimulus“, der den Betreffenden dazu veranlasst, selbst „aktiv zu werden“. Fromms sozialpsychologische Kritik an der gegenwärtigen Industriegesellschaft verweist darauf, dass aktivierende Reize, die den Menschen zu produktivem Tätigsein, das heißt zu innerer und äußerer Aktivität anregen, heutzutage immer mehr durch einfache, das heißt passivierende Reize ersetzt werden:

„Unser heutiges Leben in der Industriegesellschaft arbeitet fast ausschließlich mit derartigen ‘einfachen Reizen’. Stimuliert werden dabei Triebe wie sexuelles Begehren, Gier,

Sadismus, Destruktivität und Narzissmus. Vermittelt werden diese Reize durch Filme, Fernsehen, Radio, Zeitungen, Magazine und den Gebrauchsgütermarkt. Im großen und ganzen beruht die gesamte Reklame auf der Stimulierung von Wünschen, die durch die Gesellschaft erzeugt werden. Der Mechanismus ist immer der gleiche: einfache Stimulation - direkte und passive Reaktion. Hierin liegt der Grund, weshalb die Reize sich ständig ändern müssen, um nicht ihre Wirkung zu verlieren.“ (E. Fromm, 1973a, GA VII, S. 217.)

Eine Folge des Mangels an aktivierenden Reizen und der trotz allen geschäftigen Konsums grassierenden Frustration sind Langeweile und chronische Depression, für Fromm wesentliche Merkmale der „Pathologie der Normalität“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 13ff.; 1973a, GA VII, S. 220ff.), die damit eine charakterologische, nicht zwanghaft-mechanische destruktive Aggressivität freisetzt:

„Eine besonders gefährliche Folge ungenügend kompensierter Langeweile ist Gewalttätigkeit und Destruktivität. Diese Lösung findet meist in passiver Form ihren Ausdruck, indem man sich von Berichten über Verbrechen, tödliche Unfälle und andere blutige und grausame Szenen angezogen fühlt, mit denen Presse, Rundfunk und Fernsehen die Öffentlichkeit füttern. Viele reagieren deshalb so begierig auf solche Berichte, weil man sich auf diese Weise am schnellsten in Erregung versetzen kann und so seine Langeweile ohne innere Aktivität los wird. Bei der Diskussion über die Wirkung der Darstellung von Gewalttätigkeiten wird meist übersehen, dass Langeweile die Voraussetzung dafür ist, dass solche Darstellungen eine Wirkung ausüben. Es ist allerdings nur ein kleiner Schritt von der passiven Freude an Gewalttätigkeiten und Grausamkeit bis zu den vielen Formen, aktiv Erregung durch sadistisches oder destruktives Verhalten zu erzeugen. Der Unterschied zwischen dem ‘unschuldigen’ Vergnügen daran, einen anderen in Verlegenheit zu setzen oder zu necken, und der Beteiligung



an einem Lynchmord ist nur quantitativ".
(E. Fromm, 1973a, GA VII, S. 224.)

GA III, S. 254; vgl. E. Fromm, 1941a, GA I,
S. 380.)

Die durch fehlende Primärerfahrungen induzierte Langeweile wird durch Konsum- und „Erlebnis“-angebote überdeckt und kommt dadurch nicht zum direkten Ausdruck, was die Desillusionierung und Aufklärung erschwert. Zurück bleibt oft ein vages, malaiseartiges Gefühl der „Pathologie der Normalität“ (E. Fromm, 1955a, GA IV; S. 13ff.; 1991e [1953], GA XI, S. 211-266), eine leichte Schizophrenie, wie Fromm es provokativ formuliert. Suchtförmige Konsumgewohnheiten, seien es Alkohol, Kaffee, Nikotin, Arbeits- und Beziehungssucht, extremes Freizeit- und Sportverhalten zeigen die gesellschaftliche Nicht-Befriedigung fundamentaler Bedürfnisse: Bezo-genheit, Transzendenz, Identitätserleben, das Fehlen eines Rahmens der Orientierung und der Erfahrung von Wirkmächtigkeit. Vor allem die Verknüpfung des Konsums mit sexuellen Reizen, wie sie zum Beispiel die Autoindustrie zeigt, bewirkt eine Anstachelung des Sexuellen bei gleichzeitiger Verweigerung der Befriedigung. Marcuse spricht hier von „repressiver Entsublimierung“ (H. Marcuse, 1972, S. 76ff.). Diese pathologische Situation fördert in geringem Maße die Ausprägung produktiver Charakterorientierungen und die Aktualisierung von liebender Solidarität, aufklärender Vernunft und kreativer Arbeit. „Charakter“ im dynamischen Sinn der analytischen Psychologie wird verstanden als die besondere Form, in welche die menschliche Energie durch die dynamische Anpassung menschlicher Bedürfnisse an die besonderen Daseinsformen einer bestimmten Gesellschaft gebracht wird. Der Charakter bestimmt dann seinerseits das Denken, Fühlen und Handeln des einzelnen Menschen:

„Der Begriff des Gesellschafts-Charakters entspricht nicht der vollständigen oder stark individualisierten - tatsächlich einzigartigen - Charakterstruktur, wie wir sie beim einzelnen Individuum finden, vielmehr handelt es sich um eine 'Charakter-Matrix', um ein Syndrom von Charakterzügen, das sich bei der Anpassung an die ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bindungen entwickelt hat, die jener Gruppe gemeinsam sind.“ (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b,

Für die Identitäts- und Orientierungsbildung verunsicherter, streßgeplagter Jugendlicher in Zeiten riskanter Freiheiten bietet sich hier zur Wiedergewinnung von (scheinbarer) Sicherheit und Orientierung das Muster „(neue) Flucht vor der Freiheit“ an (vgl. E. Fromm, 1941a, GA I, S. 217ff; K. P. Fritzsche, 1998, S. 27f.). Statt der Bewältigung der Herausforderung durch einen Lernprozess mit Identitäts- und Kompetenzzuwächsen (Freiheit *zu...*) wird nach Fluchtwegen (Freiheit *von...*) gesucht: Gewalt und Destruktivität, Sucht, Fundamentalismus, Egozentrismus, Narzissmus, Autoritarismus, Konsumismus, etc.

Diese Unsicherheit erhöht sich durch die Zuspitzung der *Selektionsfunktion von Schule*: Der Schulabschluss ist nur noch „Schlüssel zu den Vorzimmern des Systems. Erst in den Vorzimmern werden die Schlüssel zum Beschäftigungssystem verteilt“ (U. Beck, 1986, S. 245). Diffuser und unklarer ist geworden, nach welchen Regeln, Kriterien, Bedingungen die Verteilung erfolgt. Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen sind nicht mehr linear planbar, Entscheidungskriterien sind selten transparent. Erworbenes Wissen veraltet innerhalb kurzer Zeit. Der Umgang mit neuen Produktionstechnologien: PC, TV, Telekommunikation und Bildmedien, die in der Wirtschaft Verwendung finden, können in der Schule zu wenig berücksichtigt werden.

Grundlegend für die heutige Regelschule ist immer noch das Bild eines Schülers, einer Schülerin, das durch ausgeprägte Sekundärtugenden: Ordnung, Disziplin und Sorgfalt charakterisiert werden kann. Intellektualität wird aufs Memorieren und Reproduzieren beschränkt (vgl. *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 6, 1998, S. 2ff.), Sprach- und Buchwissen sowie Lehrerzentrierung sind selbstverständliche „Tugenden“, die anerzogen werden von Kindesbeinen an. Lernbereitschaft und soziale Anpassung sind wichtiger als individuelle Profilierung. Einher damit geht die Entfaltung unproduktiver statt produktiver Charakterorientierungen.

Dem widersprechen die gesellschaftlichen Erfordernisse der zweiten Moderne: „Die Individuen müssen, um nicht zu scheitern, langfristig



planen und den Umständen sich anpassen können, müssen organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz" (U. Beck und E. Beck-Gernsheim, 1994, S. 15), sowie Streß- und Freiheitskompetenz (K. P. Fritzsche, 1998, S. 145f.). Damit wandelt sich notwendigerweise das Verständnis von dem, was „Bildung“ heißen kann. Klassische (kognitive) „Bildung“ im humanistischen Sinne Humboldts sichert heute nicht mehr vor Rechtsradikalismus, Globalisierungsbrüchen, Arbeitslosigkeit und Umweltkatastrophen.

Schule ist immer noch eine wesentliche Gesellschaftsagentur, die den *Gesellschafts-Charakter* mitprägt. Der Begriff des Gesellschafts-Charakters erklärt, wie sich die allgemeine psychische Energie in die spezifische Form der psychischen Energie verwandelt, die die jeweilige Gesellschaft braucht, um „richtig“ zu funktionieren (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 255). Die Schule hat heute, nach dem Abstreifen vieler autoritär-patriarchalischer Zwangselemente die Eigenart einer überfütternden Mütterlichkeit angenommen, die den Schüler dazu zwingt, dass er „langweilige“ Lernhappen konsumiert. Es kommt zu einem Wissensinput à la Nürnberger Trichter mit speziellen Informationsbeständen, die später zum Funktionieren im gesellschaftlichen Leben nötig sind, wie zum Beispiel am Arbeitsplatz, im Konsumbereich oder im öffentlichen Leben. Der Schüler hat demnach die Aufgabe, sich diesen Besitz von spezifischem, abprüfbarem Informationsgut anzueignen, ihn im *Kopf* zu haben (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 293ff.). Gleichzeitig werden die Inhalte vom Lehrer vorbereitet wie „mundgerechte Lektionen“, die eigene Anstrengung und damit Selbstentwicklung zu vereiteln drohen (vgl. E. Fromm, 1989a, GA XII, S. 412). Fromm hat diesen Zusammenhang kritisiert:

„Sie schaffen sich eine ganze Welt aus Papierschnitzeln, Holz, Steinen, Stühlen und praktisch allem, was ihnen in die Hände kommt. Aber mit etwa sechs Jahren, wenn sie in die Erziehungsmühle geraten, werden sie fügsam, unspontan und passiv, und sie verlangen nach Stimulationen, bei denen sie

selbst passiv bleiben können und nur zu 'reagieren' brauchen. Sie wollen jetzt kompliziertes Spielzeug haben, das ihnen nach kurzer Zeit langweilig wird. Kurz, sie benehmen sich genau so, wie es die Erwachsenen mit ihren Wagen, Kleidern, Reisezielen und Sexualpartnern machen." (E. Fromm, 1973a, GA VII, S. 218.)

Dies hat allerdings zur Folge, dass es zu einem Mangel an desillusionierendem, kritischem Bewusst- und Subjektwerden kommt, womit statische gesellschaftliche Bedingungen konserviert werden, die jedoch das System selbst zu sprengen drohen, wie an vielfachen schulischen Phänomenen - Desinteresse, Mobbing, Bullying, Disziplinlosigkeit, Demotivation usw. - zu sehen ist, die Unterrichten zu einem Dompteursakt gestalten.

Von daher darf gefolgert werden, dass die „Passung“ der gesellschaftlichen Institution Schule nicht mehr stimmt und mit veränderter Kindheit und den Erfordernissen, die eine humane gesellschaftliche Zukunft als Herausforderung an das System stellt, inkompatibel ist. Kinder, die geprägt sind durch zunehmende „Individualisierung“, Pluralität und kommunikatives und flexibles Miteinander (Aus-) Handeln, gehen in ein *Schulsystem*, das teilweise starren institutionellen Zwängen gehorcht, zum Beispiel dem Vorherrschenden einer verbal-abstrahierenden, lehrerzentrierten Kommunikationsform (vgl. H. J. Apel, 1995; E. Nyssen und B. Schön, 1995, S. 130f.).

Veränderte Qualifikationsstruktur – veränderte Bildung und Erziehung

Erziehung in der Schule als eine „Funktion der Gesellschaft“ (Wilhelm Dilthey) erbringt für die Gesellschaft verschiedene Leistungen: Die Schule hat eine *Qualifikationsfunktion*: Das bedeutet, Hilfe für die Entfaltung von Fähigkeiten zu leisten, bis zum individuell erreichbaren Abschluss, der für Chancen auf dem Arbeitsmarkt maßgebend ist. Gleichzeitig aber hat die Schule auch eine *Selektionsfunktion* zu erfüllen: Das bedeutet, nach Gründen zu suchen, die den Ausschluss von Schülerinnen und Schülern mit (aktuellen) Lern- bzw. Verhaltensschwierigkeiten von be-



stimmten schulischen Lernprozessen rechtfertigen, entsprechend dem Leistungsprinzip und auf Grund von Gerechtigkeitskriterien. Nicht zufällig wird in Zeiten, da eine an Wachstum orientierte Wirtschaft prosperiert, die Allokationsfunktion (die beratende Zuweisung in bedarfsorientierte Ausbildungsgänge, die den Eignungen der Schülerinnen und Schüler entsprechen) in den Vordergrund gestellt, während man sich in Zeiten der Stagnation oder Rezession um die Legitimierung selektiver Maßnahmen bemüht.

Ein weiterer Beitrag, den die Schule zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion leistet, ist die von Wolfgang Klafki angeführte Funktion der *Kulturtradierung und Kulturentwicklung*. Die schulische Kulturüberlieferung darf dabei aber nicht rückwärts-, sondern muss vorwärtsgerichtet sein. Sie soll durch die Übereinstimmung der Generationen kulturelle Identität stiften und weiterentwickeln. Also muss neben der Anpassungsleistung der Schule die *Innovationsfunktion* stärker in den Mittelpunkt gerückt werden, denn nur in der allen Kindern gemeinsamen Institution Schule lässt sich Pluralität noch auf einen - erst zu findenden - Nenner bringen (vgl. E. Nysen und B. Schön, 1995, S. 134f.). Der gemeinsame Nenner könnte im Profil einer „humanen Schule“ bestehen; auch hier hätte die Qualifikationsfunktion in einem ganzheitlichen Sinne die Selektionsfunktion von Schule zu dominieren, nicht umgekehrt (vgl. H. von Hentig, 1976; R. Olechowski, 1998, S. 23f).

Da sich das Qualifikationsprofil gewandelt hat, erfahren auch die Bildungs- und Erziehungsziele der Schule eine Veränderung. Folgende Schlüsselqualifikationen bzw. Basiskompetenzen werden hierbei deutlich: Kommunikations- und Interaktionskompetenz, also Teamfähigkeit, Kreativität und Innovation, personal-biographische, soziale und motorische Kompetenzen, Flexibilität und selbstbestimmtes, lebenslanges Lernen, das Orientierung und Sinnperspektiven zu geben vermag, da Bildungs- und Berufsbiographien nicht mehr bruchlos zu planen und zu erleben sind (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), 1997; R. Olechowski, 1998, S. 29). Hier können die „existentiellen Bedürfnisse“, wie sie Fromm beschreibt (vgl. E. Fromm, 1973a, GA VII, S. 207ff.), wichtige Anhaltspunkte bieten.

Die Schule befindet sich heute auf einer Gratwanderung zwischen der Kompensation erzieherischer Defizite und der Vermittlung des expandierenden Wissens. Hier bedeutet der Frommsche Erziehungsbegriff eine Orientierungsmarke. Fromm schreibt:

„Erziehen bedeutet, dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren. (Das englische Wort *education* = Erziehung kommt vom lateinischen *e-ducere*, was wörtlich soviel bedeutet wie 'herausführen' oder 'etwas herausbringen, was potentiell bereits vorhanden ist'.) Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation, bei welcher der Erwachsene nicht an die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes glaubt und überzeugt ist, dass das Kind nur dann zu einem ordentlichen Menschen wird, wenn er ihm das, was er für wünschenswert hält, einprägt und alles unterdrückt, was ihm nicht wünschenswert scheint. An einen Roboter braucht man nicht zu glauben, weil in ihm kein Leben ist, das sich entfalten könnte.“ (E. Fromm, 1956a, GA IX, S. 513.)

Es entwickelt sich eine plausible, glaubwürdige Alternative, in der *Biophilie*, die Liebe zum Leben, die „Kunst des Lebens“ ihren Ort hat (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 269ff.; A. Cohen, 1990, S. 42f.). Dieser ganzheitliche, subjektbezogene Bildungsbegriff soll folgenden Ansprüchen gerecht werden: Bildung ist im Gegensatz zu Erziehung ein *lebenslanger Prozess*, der selbstverantwortet und selbstverantwortlich auf die Zukunft (Utopie) hin gestaltet werden muß. Bildung lässt sich nicht garantieren - sie ist letztlich Selbstbildung (dazu gehört ein Menschen- und Selbst-Bild), womit die jeweilige Bedürfnislage in ihrer physischen, psychischen, sozialen und intellektuellen Ganzheit bedeutend wird (vgl. A. Cohen, 1990, S. 53f.). Die Verantwortlichkeit der *Lernprozesse* liegt dabei beim Lernenden - die Verantwortung der *Lehrprozesse* liegt bei den Lehrenden: der Schule und den Eltern.

Daraus ergeben sich *fünf Aufgaben* für eine „gute Schule“ (vgl. *Erziehung und Wissenschaft*, Nr. 11, 1994, S. 7): Sie muß, weil sie sich dem *ganzen* Schüler, nicht nur einem schnell veraltenden Lehrbuch-Wissen verpflichtet fühlt, in le-



bendiger Weise - wie die fünf Finger einer Hand - die Einheit von Begegnen – Feiern – Arbeiten (das heißt ganzheitlichem Lernen) - Spielen und Gesprächen beinhalten. Eine gute Schule berücksichtigt die *Bedürfnisse von Schülern*: erkunden & erfahren; gestalten & darstellen; denken & handeln; sich freuen & erholen; regeln & festlegen.

Das Programm des „offenen Unterrichts“ zielt auf mehr oder weniger freie Lernformen wie zum Beispiel Freiarbeit, Wochenplanarbeit oder fachübergreifend-projektorientierten Unterricht (vgl. D. Hintz, K. G. Pöppel und J. Rekus, 1995, S. 246; W. Wallrabenstein, 1997). Das Ziel des „offenen Unterrichts“ kann als die *Humanisierung des Lernens* betrachtet werden. Damit steht der/die SchülerIn und seine/ihre Bedürfnisse im Zentrum des Lernens: Neues erkennen, Lernen, Zuwendung, Anerkennung und Nähe, sich austauschen, lösbare Konflikte erleben, Selbstdarstellung, Selbstentfaltung und Kompetenzzuwachs, Erfahren eigener Leistungsfähigkeit und Kreativität, Wahrnehmen von Konsequenzen und Grenzen, die Sicherheit und Orientierung geben. Dies impliziert ein hohes Maß an Selbstbestimmung (vgl. auch K. Garnitschnig, 1998, S. 7ff.).

Wenn den SchülerInnen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zugestanden wird, ist ihre aktive Perspektiveübernahme zu bedenken und methodisch umzusetzen. Dies erfordert zentral inhaltliche, methodische und organisatorische Mit-Bestimmung in Fragen des Lernprozesses. Dass auch der Bereich des sozialen Lernens einvernehmlich, das heißt gemeinsam zu regeln ist, zeigen die Klassenregeln und Vereinbarungen in den Klassenzimmern vieler Schulen.

Die an die Schule gestellte Forderung, SchülerInnen durch „Schlüsselqualifikationen“ selbst-, sozial- und sachkompetent zu bilden und zu erziehen, ist in der Regel nicht an einzelnen Schulfächern festzumachen. Wenn man davon ausgeht, dass für einen erfolgreichen Lernprozess keineswegs nur die Intelligenz, sondern auch Arbeitshaltung, Arbeitstechniken, Verhalten, Einstellungen, Motivation usw. entscheidend sind, wird offensichtlich, dass es nötig ist, „das Lernen zu lernen“. Lerntechniken können individuell und im Sozialverbund dargestellt werden. Fä-

cherverbindende Bezüge können an vielfältigen Anwendungsbeispielen verdeutlicht werden. Ein vorrangiges Ziel ist deshalb die *Erziehung zu selbständigem Arbeiten*. Lerntechniken sollen den SchülerInnen weitergehende Möglichkeiten zur Verfügung stellen, ihre schulischen Aufgaben selbständiger zu erfüllen. Andererseits kann die *inhaltliche, thematische, methodische und institutionelle Öffnung* (vgl. J. Rekus, 1994; D. Hintz, K. G. Pöppel und J. Rekus, 1995) und Individualisierung des Unterrichts nur glücken, wenn SchülerInnen selbständig zu lernen vermögen. SchülerInnen sollten möglichst früh eigenständige, positive Erfahrungen beim Lernen sammeln. Es kann jedoch nicht um „Rezeptvermittlung“ gehen, denn „Lernen“ ist eine individuelle Erfahrung. Notwendig sind gleichfalls entsprechende *Gesprächs- und Zuhörregeln*: Klarheit des Themas und der Fragestellung, kooperative Fragenerstellung, Formulierung offener Impulsfragen, bevorzugte Verwendung kurzer, eindeutiger Formulierungen, individuelle Bekräftigung, Einräumen entsprechender Zeitkontingente, klare Gliederung und zusammenfassende Ergebnissicherung (vgl. *Pädagogik*, Nr. 2, 1992, S. 44f.). *Konsensuell* erarbeitet und eingeübt, kann sich eine kommunikative, das heißt bedürfnisorientierte *Gesprächskultur* ausweiten, die die weit verbreitete unterrichtszielorientierte Gesprächsführung sinnvoll einbindet bzw. aufhebt.

Damit wird *soziales Lernen* gefördert, denn „wer zusammen mit einer Gruppe produktiv arbeitet, arbeitet zugleich auch produktiv an seinem Leben“ (E. Fromm, 1989a, GA XII, S. 417).

Mit der Öffnung von Schule, in der „der Mensch Vorrang hat“ (E. Fromm, 1960a, GA V, S. 35.) vor dem sachbezogenen Lehr-Plan, ist auch eine *subjektorientierte Lern-Kultur* verbunden. Hier steht das Lernverhalten und die subjektive Rekonstruktion von Welt, das lebendig-entdeckende Aneignen von Bildungsinhalten im Zentrum, wie es L. Pongratz (1991) und V. Frederking (1994) dargestellt haben. LehrerInnen werden zu LernberaterInnen, zu „Mitschülern“ (E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 345.). So kann sich „ernsthafte Wissen“ (E. Fromm, 1989a, GA XII, S. 412) auf einer kompetenzstarken Motivationsbasis entwickeln. Dies kann angebahnt werden in einer Lern-AG oder in einem „Lernenlernen“-Projekt.



Das Einüben und Trainieren von Lern-Methoden kann folgende Erfahrungen vermitteln: Aneignung von Lern- und Arbeitstechniken, kompetentes Sozialverhalten, zum Beispiel Gesprächsfähigkeit, Umgang mit Angst und Streß. Das Gefühl der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins kann so verhindert oder eingegrenzt werden. Entspannungs- und Konzentrationsübungen können dies unterstützen, denn damit wird Streßkompetenz erworben (K. P. Fritzsche, 1998, S. 145f.), eine Fähigkeit, die einen zentralen gesellschaftlichen Problembereich beschreibt und wesentliche Selbsterfahrungspotenzien in sich birgt. Entspannungsübungen bieten Kindern autonome Hilfen, ihr Verhalten und ihre Reaktionen vermehrt selbst vernünftig und realistisch zu steuern. Viele schulischen Probleme hängen zusammen mit der verminderten Konzentrationsfähigkeit der Kinder, verursacht u.a. durch Medien, Familien-, Wohnsituation usw. Schulisch produzierte Unruhe und Konzentrationschwäche kann durch das gezielte Fördern geeigneter Spiele abgebaut werden. Imaginationsfähigkeit, kreative Phantasie und eine selbst-erfahrene Innenlenkung können sich so entwickeln (A. Cohen, 1990, S. 72f.). Damit wird eigenes Sein und sein kreativer Ausdruck konkretisierbar.

Eine entsprechende Gesprächskultur hat auch Konsequenzen für den Lernerfolg der SchülerInnen, denn einschlägige Ergebnisse aus der Gedächtnisforschung zeigen, dass Lernstoffe im Gedächtnis wesentlich länger verankert bleiben, wenn sie sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, als wenn sie lediglich über den auditiven oder akustischen Kanal rezipiert werden. (Die Behaltensrate beträgt beim Zuhören und Lesen etwa 20-30 Prozent, nach sprachlicher Formulierung dagegen bis zu 70 Prozent.)

Lerntheoretisch offensichtlich ist, dass Lernen aus eigenem Antrieb für das Individuum effektiver ist und „sitzt“. Lern- und Arbeitstechniken können Schüler und Schülerinnen unabhängiger von der Hilfestellung anderer Personen machen, vermitteln demnach subjektive Vollmacht und das Gefühl von „Wirkmächtigkeit“. Pausen mit kleinen Belohnungen wirken verstärkend, denn sie kommen dem Bedürfnis der SchülerInnen nach der Rhythmisierung der Arbeits-Zeit entgegen, der Balance von Arbeit und

Muße. Um Lern-Freude aufzubauen oder zu erhöhen, dienen Gespräche und Entspannungsübungen. Dazu ist es nötig, ein angstfreies Klima im Unterricht zu schaffen. Trotz der häufig beobachtbaren Schul-Unlust ist erkennbar, dass gerade Kinder von 10 bis 12 Jahren häufig eine solche Zähigkeit und Ausdauer bei allem entwickeln, was sie wirklich selbst interessiert, dass es gilt, diese Fähigkeiten für schulisches Lernen zu gewinnen.

Die Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Öffnung der Schule bedeutet für die LehrerInnen-Rolle Merkmalsverschiebungen. Die Vorstellung der Lehrerin als *Vermittlerin* von Lerninhalten, *Erzieherin*, *Beurteilerin* von Lernleistungen, *Beraterin* bei (Schul-)Problemen muss in Richtung Verantwortung für partnerschaftliche Lernkultur, Selbststeuerung und -verantwortung, Kreativität, kommunikative Fähigkeiten, fachliche, didaktische, methodische Kompetenz, Kooperations- und Teamfähigkeit entwickelt werden. Diese Veränderungen des Lehrer- und Lehrerinnenbildes können Voraussetzungen sein für Strukturveränderungen. Kommunikative Kompetenzen und Kooperationsfähigkeiten können sich in der Entwicklung eines pädagogischen Konsenses beweisen, der die Voraussetzung effektiven pädagogischen Handelns darstellt. Kollegiale Strukturvoraussetzungen für die Entwicklung eines positiven Schulklimas oder einer „*Schulkultur*“ scheinen folgende Merkmale zu sein:

- kollegiales Verhalten und gemeinsames Planen,
- das Formulieren und Einhalten klarer Ziele und hoher Erwartungen, die von allen geteilt werden (pädagogische Normen),
- das bewusste Herbeiführen von Übereinstimmung (pädagogischer Konsens),
- das Setzen von Ordnung und Disziplin, verstanden als Orientierung an eindeutigen und fairen Regeln (vgl. *Pädagogik*, Nr. 4, 1997, K. Garnitschnik, 1998, S. 6).

Diese vier Maximen - umgesetzt in konkretes Handeln - stärken das Verantwortungsgefühl und die *Identifikation* mit der Schule und der eigenen Arbeit. (W. Schwark, in: *Bildung und Wis-*



senschaft, Nr. 1, 1993, S. 11). Wesentliche Grundlage ist das Vermögen, die „Kunst des Zuhörens“ zu beherrschen, das heißt zur Empathie für andere Menschen fähig und stark genug zu sein, das Erleben des anderen so zu spüren, als ob es das eigene wäre. Empathie setzt die Fähigkeit zu lieben voraus. Einen anderen verstehen, bedeutet, ihn zu *lieben*, nicht im erotischen Sinne, sondern so, dass man den anderen erreichen kann und seine Angst überwindet, sich selbst dabei zu verlieren. Verstehen und Lieben lassen sich nicht voneinander trennen, sonst wird die Türe zum wirklichen Verstehen verschlossen bleiben (vgl. E. Fromm, 1991d, GA XII, S. 366).

Im erzieherischen Bereich realisiert sich pädagogische Liebe in der Balance von „väterlicher“ und „mütterlicher“ Liebe, dies bedeutet bedingungslose Wertschätzung und verantwortete, realistische Herausforderung (vgl. E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 458ff.; A. Cohen, 1990, S. 78f.; H. Scarbath, 1992, S.19f.). Einher damit geht der Prozess, dass sich die Autorität der LehrerIn zu einer rational-verantwortlichen entwickelt, die ihren Ursprung im Kompetenzvorsprung individueller Entwicklung und Auseinandersetzung sozial vorlebt (E. Fromm, 1976a, GA II, S. 298ff; 1963d, GA IX, S. 367f.). Hier ist „Ungehorsam“ nicht tabuisiert, sondern Teil des Dialogs.

Die Intensivierung der Kommunikation in Maße „mit allen Sinnen“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 242.) ist ein möglicher (Aus-)Weg, der Lehrern wie Schülern mehr Zufriedenheit und Erfolg im Unterricht verspricht. Generell kann man sagen: Je ausgeprägter die Kommunikationskompetenz der Schüler ist, desto größer sind in aller Regel auch ihre Motivation, ihr Selbstvertrauen, ihre Teamfähigkeit, ihre Selbständigkeit und ihr Lernerfolg. Das begünstigt ihre positive Einstellung zur Schule und zum Lernen. Für LehrerInnen wiederum hat dieser Kompetenzzuwachs auf Schülerseite zur Folge, dass die Unterrichtsgespräche tendenziell harmonischer, konstruktiver und effektiver verlaufen. Das trägt zu einem guten Klima in der Klasse bei, bringt eine gewisse Entlastung und begünstigt straffere Gesprächsverläufe. Nicht zuletzt wird auch die *Berufszufriedenheit der LehrerInnen* gesteigert und damit dem *Burnout* entgegengewirkt, wozu vor allem das pädagogisch-therapeutische Gespräch

in der Supervisionsgruppe Hilfestellung geben kann. Hier kann sich dann die ganze Vitalität der humanistischen Psychoanalyse Fromms entfalten, da die Nähe zum Ursprung hier am offensichtlichsten ist, zur Psychotherapie.

Diese Entlastung der LehrerInnen ist nötig, denn das heutige, der zweiten Moderne entsprechende Lehrerleitbild beinhaltet: Verantwortung für partnerschaftliche Lernkultur, Selbststeuerung und -verantwortung, pädagogische (schülerorientierte) Grundeinstellung, Kreativität; kommunikative Fähigkeiten: Authentizität, Empathie, Konfliktfähigkeit; fachlich-wissenschaftliche, didaktische, methodische Kompetenz; Beratungs- und Medienkompetenz; Kooperations- und Teamfähigkeit sowie ökologische Kompetenz. Dies bedeutet eine Herausforderung zur Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit, die Energie, Motivation zur Arbeit an sich selbst und im Kollegium mit sich bringt.

Konsens-Basis könnte das *humanistische Menschenbild Erich Fromms* sein. Es darf nicht sein, dass es heißt: „Kinder waren für die meisten eine Belastung, keine Bereicherung. Der Sinn des Lebens bestand darin: arbeiten, um sich viel leisten zu können.“ Es gilt: „Die Titanic umsteuern“ (*Erziehung und Wissenschaft*, Nr. 3, 1998, S. 6; H. Wehr, 1997) in Richtung einer biophilen Gegenthese: „Gut leben, statt viel haben“ (O. Herz, 1996, S. 16; vgl. E. Fromm, 1976a, GA II). Schule als Institution hat weitgehend ihren technizistisch-administrativen Systemzwängen nachgegeben. Demgegenüber gilt es meines Erachtens, durch Konsensfindung vor-technische, ganzheitliche Lösungsmuster in der pädagogischen Kommunikation wiederzuentdecken. Schulisches Leben ist mehr als didaktisch-methodische Technik, bzw. kognitives Informieren. Dem trägt zum Beispiel die Erlebnispädagogik Rechnung, indem sie zentral auf das „Gemeinschaftserleben“ verweist. Im erlebnisorientierten Lernen lässt sich Langsamkeit (*schola*, lateinisch *Muße!*) wiederentdecken, und Zusammenarbeit, Selbsterleben, Selbstbestimmung und -verantwortung durchwirkt entdeckendes Lernen (vgl. P. Sommerfeld, 1993, S. 71ff.). Das pädagogische Ziel erscheint beim gemeinsamen Arbeiten, Entdecken, Projektieren, Reden und Leben, beim gemeinsamen Konflikte-Durchstehen und Zusammen-Fiern.



Wesentlich erscheint mir die Bemerkung von Negt, dass „der Mut zu einem neuen Reformgeist nur von unten kommen (kann), sonst bleibt alles beim alten“ (O. Negt, 1994, S. 2). Ähnlich argumentiert Hartmut von Hentig in *Die Schule neu denken* (1993): „Die Schule ist nur als Lebens- und Erfahrungsraum“ zukunftsfähig, sie ist nur als (demokratische) „polis“ denkbar, da die Lebensprobleme die Lernprobleme der Kinder überlagern. Seine „Minima Paedagogica“ fußen auf *sechs* praktisch umsetzbaren Prinzipien, welche die Merkmale der neuen Schule ausmachen sollen:

1. Das Leben zulassen
2. Mit Unterschieden leben
3. In der Gemeinschaft leben
4. Der ganze Mensch
5. Eine Brücke zwischen der kleinen und der großen Welt
6. Die Schule bleibt eine Schule.

Auf einer etwas abstrakteren Ebene, aber für den „Geist einer Schule“ durchaus konkretisierbar, schält Fromm anhand der Diskussion „antiautoritärer“ und kommunitärer Erziehung folgende schulischen Basis-Postulate heraus, die durchaus Inhalte eines biophilen Lehrer-Leitbildes werden könnten:

1. Bedingungslose, mütterliche Liebe, das Gefühl absoluter Sicherheit: „Ich liebe dich, egal was du tust.“
2. Väterliche „Verantwortung“, das heißt die Rechte anderer zu respektieren und altersgemäß Pflichten der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen: „Ich erwarte, dass du dir Mühe gibst, verantwortungsbewusst zu handeln.“
Das mütterliche und das väterliche Prinzip (Mitgefühl und Gerechtigkeit) bilden gleichberechtigt nebeneinander „Struktur“ und „Gerechtigkeit“.
3. Produktive Stimulation, das heißt ganzheitliche, Körper, Geist und Psyche gleichermaßen ansprechende Anregung: Unterricht zum Beispiel in Tanzen, Musik, Gesang, Kunst.
4. Grundbedingung eines sinnerfüllten Lebens ist das „Interesse“. „Das Interesse ist eine grundsätzliche Einstellung und eine sich durch alles hindurchziehende Form der Bezogenheit auf die Welt.“ (E. Fromm, 1968a,

GA IV, S. 321.)

5. Das Prinzip der Selbstverwaltung und unbürokratischer (demokratischer) Führung beinhaltet das Prinzip, die Kinder und besonders die Jugendlichen in weitem Umfang bei der Entscheidung über eigene Angelegenheiten mit heranzuziehen.

Diese fünf Prinzipien eröffnen eine demokratische und pädagogische Möglichkeit menschlicher Organisation im Sinne einer humanen Schul-Erziehung. In der „seinsorientierten“ Erziehung zur Selbstfindung wird die „Kunst des Lebens“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 16ff.) zum Inhalt und Lehr-Lernprinzip von Schule. Mit „Liebe zum Leben“ („Biophilie“) meint Fromm eine bestimmte Lebensqualität, eine Grundhaltung:

„Der Biophile fühlt sich vom *Lebensprozess* selbst und vom Wachstum jeder Art angezogen. Er baut lieber neu auf, als Vorhandenes zu erhalten. Er ist fähig zu staunen. Er sucht lieber nach etwas Neuem, als nur das Alte zu bestätigen. Er liebt das Abenteuer des Lebens, denn zum Leben gehört immer die Ungewissheit und das Risiko. Seine Einstellung ist funktional und nicht mechanisch. Er sieht das Ganze und nicht dessen Teile. Er zieht die Struktur der Summierung vor. Er möchte dadurch, dass er neue Anreize gibt, und nicht durch Gewalt formen und beeinflussen.“ (E. Fromm, 1970i, GA IX, S. 417.)

Erziehung soll Kindern Anregungen bieten und damit ihrem Leben Sinn vermitteln. In einer so profilierten Schule wird praktisches und theoretisches Wissen und Können zu kritischen Kompetenzen entfaltet, die einen kreativen Ausdruck der SchülerInnen- und LehrerInnenpersönlichkeit zulassen. Intellektuelle, kulturelle und künstlerische Bildung verbinden sich mit handwerklichen Elementen, wie es die Arbeitsschule oder das schwedische Slöjd (E. Fromm, 1960a, GA V, S. 35f.) im kooperativen Projekt verdeutlichen (vgl. E. Fromm, 1970b, GA III, S. 453; O. Jäger, 1998).



Literaturnachweise

- Apel, H. J., 1995: *Theorie der Schule, eine historische und systematische Darstellung ihrer Grundlagen*, Donauwörth: Auer.
- Beck, U. (Hg.), 1997: *Kinder der Freiheit*, Edition Zweite Moderne, Frankfurt am Main.
- Beck, U., 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1996: „Jeder ist sich selbst der Nächste“, in: *Pädagogik*, Nr. 7-8, 1996.
- Beck, U., und Beck-Gernsheim, E. (Hg.), 1994: *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., und Beck-Gernsheim, E., 1990: *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernath, U., und Campbell, E. D. (Hg.), 1975: *You Are My Brothers. Father Wasson's Story of Hope for Children*. Huntington.
- Cohen, A., 1990: *Love and Hope. Fromm and Education*, New York etc.
- Frederking, V., 1994: „'Die Welle' von Morton Rhue. Ein handlungs- und produktionsorientiertes Unterrichtsmodell“, in: *Praxis Deutsch*, Nr. 21, 1994.
- Fritzsche, K. P., 1998: *Die Stressgesellschaft. Vom schwierigen Umgang mit den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen*, München: Kösel 1998.
- Fromm, E.: siehe die Nachweise am Ende des Bandes.
- Garnitschnig, K., 1998: „Eine Theorie, innovative Ideen praktisch werden zu lassen“, in: *Erziehung und Unterricht*, Nr. 1, 1998, S. 4-22.
- Hentig, H. von, 1976: *Was ist eine humane Schule?* München.
- 1984: *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien*. München.
- 1993: *Die Schule neu denken*, München und Wien: Hanser.
- Herz, O., 1996: „Politik und Pädagogik brauchen Visionen. Zukunftsfähiges Deutschland“, in: *Erziehung & Wissenschaft*, Nr. 4, 1996, S. 16.
- Hintz, D.; Pöppel, K. G.; Rekus, J., 1995: *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim - München: Juventa.
- Jäger, O., 1998: *Projektwoche - Möglichkeit für eine humane Schule und Gesellschaft*, Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Johach, H., 1994: „Zur gegenwärtigen Eskalation der Gewalt. Ursachen - Zusammenhänge - Lösungsansätze“, in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hg.), *Vom Umgang mit dem Fremden*, Münster und Hamburg: Lit-Verlag, 1994, S. 127-154.
- Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hg.), 1997: *Jugend '97, Jugend und Politik. Die 12. Shell Jugendstudie*. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer, Richard Münchmeier. Opladen: Leske & Budrich.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), 1997: *Die Zukunft denken - Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“*, Weinheim und Basel.
- Marcuse, H., 1972: *Der eindimensionale Mensch*. Neuwied, Berlin.
- Negt, O., 1994: „Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz. Plädoyer für eine zweite Bildungsreform“, in: *Erziehung und Wissenschaft*, Nr. 4, 1994, S. 2.
- Nyssen, E., und Schön, B. (Hg.), 1995: *Perspektiven für pädagogisches Handeln*, Weinheim und München: Juventa.
- Olechowski, R., 1998: „Grundsätze für eine Reform der Schule der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer 'humanen Schule'“, in: *Erziehung und Unterricht*, Nr. 1, 1998, S. 23 - 36.
- Pongratz, L., 1991: „Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm“, in: J. Claßen, (Hg.): *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz, S. 139-159.
- Rekus, J., 1994: „Bildung heute - veränderte schulische Schwerpunkte“, in: *Schulintern* Nr. 1, 1994, S. 1-4.
- Scarbath, H., 1992: *Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen*, Donauwörth: Auer.
- Sommerfeld, P., 1995: *Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik*, Weinheim - München: Juventa.
- Wallrabenstein, W., 1997: *Offene Schule - Offener Unterricht*, Reinbek bei Hamburg.
- Wehr, H., 1997: „Prometheus und Epimetheus“, in: *Ethik und Unterricht*, Nr. 3, 1997, S. 10-12.