



Kreativität und Schule

Helmut Wehr und G.-B. Reinert

Erstveröffentlichung in: G.-B. Reinert and Irena Musteikiene (Eds.), *Litauische Gespräche zur Pädagogik. Humanismus-Demokratie-Erziehung*. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris (Peter Lang Verlag) 1999, S. 213-229.

Copyright © 1999 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.

Das Bildungswesen erlebt in der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion eine Renaissance. Die dabei oft lautstark sich meldende Kritik soll erhöhtes pädagogisches Engagement erzielen. Damit kommen auf die Schulen im Laufe des Schuljahres viele zusätzliche Ziele und Inhalte zu: Anti-Gewalt-Projekte, Aids als Volksseuche, Baumsterben als Bedrohung der Lebenswelt, Cäsium als gefährliches Produkt der Atomwirtschaft, Drogenprävention und Dritte Welt, Erziehung zur Demokratie, Ethik als Aufforderung zu moralisch vertretbarem sozialen und ökologischen Handeln, Friedenserziehung ... interkulturelles Lernen, LRS-Intervention bis hin zu Okkultismus als Verführung, Aufklärung über Sekten und „Zombie-Filme und Zombie-Videos“. Daneben sind aktuelle politische Vorgänge wichtig, ganz zu schweigen von der für viele Kinder und Jugendliche viel interessanteren Fußball-Bundesliga, der Übertragung einer Fußball-Weltmeisterschaft, von Tennismeisterschaften und anderen Sportereignissen. Regenwaldvernichtung, Wasserverschmutzung, Atomkraft und die Folgen, Kriege und Flüchtlingsschicksale sollen neben einer Fülle weiterer aktueller Themen zusätzlich zu den Lernzielen und -inhalten des Lehrplans behandelt oder zumindest angesprochen werden. Die inhaltliche Überfrachtung führt zu einer Überforderung der Lehrenden sowie der Lernenden, die sich wieder negativ auf Unterricht und die damit im Einklang stehende Erziehung auswirken kann. Es verbleibt für weitere Überlegungen etwa zum personalen und

sozialen Lernen kaum Zeit. Die Menge verschiedener Inhalte und Ziele des Unterrichts verführen zum Aktionismus, degradieren Schule zu einem Ort, an dem erledigte Pensum abgehakt werden. Bildung als vielseitige Entwicklung von Fähigkeiten verlangt aber Zeit und Muße (das Wort *colh*, *schola*, *école*, Schule umschreibt in seinem griechischen Ursprung die Muße, um sich fernab von Alltagsgeschäften der geistigen Kultur hinzugeben), eine gründliche Auseinandersetzung mit Sachen, entsprechende Anregungen und auch Verpflichtungen, und sie verträgt keine Hetze. Lernhilfe, ein Anstoß zur Bildung, setzt genauere Kenntnisse über die Fähigkeiten und Defizite der Lernenden voraus, macht Differenzierung nach Fähigkeiten erforderlich (vgl. Apel 1995, Kap. 5).

Dies geschieht allerdings angesichts des verstärkten Auseinanderdriftens von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, was für die leistungsmotivierende Lernhaltung der SchülerInnen eher anomische Effekte zeitigt. In dieser angespannten zukünftigen Berufssituation sollen dennoch die Zukunftschancen gewahrt bleiben, Schlüsselqualifikationen, wie Interaktionskompetenz, Innovationsbereitschaft, Kreativität, personale, soziale und motorische Kompetenzen, lebenslanges Lernen ... in fächerübergreifendem, entdeckendem Unterricht den erreichten Standard halten, ja verbessern, um in globaler Konkurrenz profilieren zu können.

Die demokratische Gesellschaft muss auf einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1979)



beharren, um humanisierende Entwicklungen voranzutreiben: Erziehung und Bildung haben ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts, nämlich in der konkreten Utopie, dass Emanzipation im Menschen immer schon antizipiert ist, wobei das Interesse an Mündigkeit a priori anthropologisch einsehbar ist. Hierbei spielt die Betonung der Selbstreflexion (Habermas 1968, S. 163 f.) eine entscheidende Rolle, die „aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte rekonstruiert“ (ebda., S. 164). Pädagogisch wird der Mündigkeitsimpuls in der Kommunikation zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, die im Sinne Kants mit der Fähigkeit und dem Mut „begabt“ werden müssen, ihren Verstand zu gebrauchen sowie die Prinzipien für ihr eigenes Handeln zu finden und sich Denken, Entscheiden und Handeln nicht von anderen abnehmen zu lassen (vgl. Hierdeis/Hug 1996, S. 90 f., 413 f.). Rationaler Dialog und Konsensbildung münden dann in Selbst- und Mitbestimmung. Habermas (1991) konkretisierte und verknüpfte diesen Gedanken in seiner Schrift „Der pragmatische, ethische und moralische Gebrauch der praktischen Vernunft“. Hier finden sich drei unterschiedliche Arten von Situationen mit verschiedenartigen Handlungsalternativen wieder. Allen drei Arten ist gemein, dass sie den Gebrauch der praktischen Vernunft herausfordern. Der Titel verrät, dass es Situationen sind, in denen sich dem Subjekt pragmatische, ethische oder moralische Fragen stellen: Was soll ich tun? Damit ist die grundlegende Frage in problematischen Lebenssituationen angesprochen. Hierbei soll Erziehung die heranwachsende Person befähigen, diese Frage in jedem Fall *mündig* für sich und mit anderen zu klären und zwar in folgenden Kontexten: zweckrational im pragmatischen, selbstreflexiv im ethischen, diskursiv im moralischen Kontext.

Da die Schule in der Gegenwart gesamtgesellschaftliche Reparaturfunktionen übernehmen soll, die sie fast zwangsläufig überfordern müssen, kann ihr vernünftigerweise nicht die innovative Bewältigung gesellschaftlicher Probleme zugedacht werden, sondern nur die Domestikation subjektiver Strukturen. Denn, wenn auch Schule die *einzige* Institution der modernen Gesellschaft ist, die *allen* offensteht, so kann sie doch nicht gesellschaftliche Problemfelder pädagogisierend

lösen. Dies wäre ein struktureller Fehlschluss, der nicht richtiger wird, wenn er noch so oft wiederholt wird. Dies bezieht sich erstens auf arbeitsmarktpolitische Perspektivenlosigkeit für Schülerinnen und Schüler, denen Ausbildungsplatzmangel und Arbeitslosigkeit droht, und zweitens auf soziale und umweltpolitische Probleme, die politischer Lösung harren und nicht von der Schule selbst gelöst werden können, wenn auch diese Probleme als Traumatisierung der Lernbiographie von SchülerInnen deren schulisches Verhalten „stören“. Ebenso wenig lassen sich Probleme wie Rechtsradikalismus, Drogenprobleme etc. nicht durch schulische Visionen, wie „humane“, „effektive“ oder „gute Schule“ in den ‚Griff‘ bekommen. Hier darf gesellschaftliche Verantwortung nicht *allein* auf die Schule abgewälzt werden. Resignative Frustration jedoch führt in die Burn-out-Spirale. Sicher können gesellschaftliche Probleme im allgemeinen nicht durch die Schule gelöst werden, doch Schule *wirkt*, was anhand etlicher Untersuchungen deutlich wurde (Rutter u. a. 1980; Lenhart 1993, S. 18 f.). Vielfältige Projekte zeigen, dass Schule im Verbund mit anderen sozialen Gruppen und Institutionen ein soziales Netz knüpfen kann, das durchaus gesellschaftliche Problemlösungsqualität zeigt (e & w 10/96, S. 6 ff.).

Hier ist der Diskurs im moralischen und ethischen Kontext angesprochen. Es stellt sich das Problem, dass Verantwortungsgefühl oft verwechselt wird mit ‚Pflicht‘, also etwas, das von außen, somit heteronom auferlegt wird.

Aber im eigentlichen Sinne ist Verantwortungsgefühl etwas Freiwilliges, es ist „meine Antwort auf die ausgesprochenen oder auch unausgesprochenen Bedürfnisse eines anderen menschlichen Wesens. Sich für jemanden ‚verantwortlich‘ zu fühlen, heißt fähig und bereit sein zu ‚antworten‘. (...) Er fühlt sich für seine Mitmenschen genauso verantwortlich wie für sich selbst. (...) Das Verantwortungsgefühl könnte leicht dazu verleiten, den anderen beherrschen und ihn für sich besitzen zu wollen, wenn ... nicht [die Achtung vor dem anderen, d. Verf.] hinzukommt ...“ (Fromm 1956a/GA IX, S. 456 ff.).

Hier gilt es, Verantwortung zu übernehmen, sich selbst, der pädagogischen Aufgabe, der Persönlichkeit der Lernenden, der sozio-politischen



Umwelt gegenüber. Verantwortlichkeit kann und muss sich im Hier und Jetzt des je *eigenen* Unterrichtsgeschehens aktualisieren. Nicht gelten sollte die Graphik von Johannes Hickel (s. S. 216), die den Buch-, Wort-, Kopf-, Lehrer-Unterricht karikiert. Die Vernachlässigung des Schülers als Individuum, einer Ganzheit von Körper, Emotionalität und Rationalität, kann nur 'störend' wirken, wenn durch die Engführung des Unterrichts der Schwerpunkt auf Wissensvermittlung liegt und andere Momente ausgeblendet werden. Der lehrer-, kopf- und buchzentrierte Unterricht kann die Schülerinnen und Schüler als 'ganze Personen' nur im Sinne von Hickel aus der Schule 'vertreiben'.

Dass dieses „störende Verhalten“ im Zusammenhang mit manifesten gesellschaftlichen Problemen unangemessen, „ungekonnt“, ja „gewalt(tät)ig“ eskaliert, scheint plausibel. Von daher verstehen sich folgende Gedankengänge eher als Anfragen an die je spezifische Situation in dem jeweiligen Konflikt- und Aggressionsfeld. Es gilt unseres Erachtens, die je eigene Verantwortlichkeit desillusioniert - ohne angstverursachte Rationalisierungen, Verdrängungen und Verantwortungsverschiebungen - individuell zu verorten, soll eine realistische Vernetzung stattfinden. Nicht „Lehrer-Schelte“ steht ins Haus, sondern ein Plädoyer, Chancen für eigene kreative Entwicklungen 'am Schopfe zu packen' und öffnend in den Unterricht hineinströmen zu lassen. Damit ist ein paradigmatischer Wechsel intendiert, der ein ganzheitliches Lehrer- und Lehrerinnen- sowie Schüler- und Schülerinnenbild ins Zentrum schulischen Lehren und Lernens rückt (vgl. v. Hentig 1993).

Gerade angesichts des oftmals als desolat und frustrierend empfundenen Schulalltags bietet das Frommsche Konzept der menschlichen Aggression einen Ausweg aus der theoretischen Misere anderer gängiger Erklärungsversuche. Begreifen wir diese Aggression im Sinne einer Schadenszufügung grundsätzlich als einen (böartigen) Angriff auf die Persönlichkeitsrechte eines betroffenen Mitmenschen, so trifft Fromm eine theoretisch bemerkenswerte Unterscheidung zwischen einer „gutartigen“ positiven Aggression und einer abzulehnenden „böartigen“ Aggression. Er unterscheidet zwischen zwei unterschiedlichen Aggressionsarten und -ursachen.

Aggression

Bereits in der etymologischen Bedeutung des Begriffes ist der inhaltliche Kern von *Pseudoaggression* enthalten: „auf ein Ziel losgehen ohne unangebrachtes Zögern, Zweifel oder Furcht“ (Fromm 1973a/GA VII, S. 212).

Gutartige Aggression

Fromms Versuch, aggressiv-schädigendes Verhalten begrifflich-systematisch zu klären, setzt bei der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Impulsen, die „*biologisch adaptive, dem Leben dienende, gutartige Aggression*“ beinhalten oder „*biologisch nichtadaptive, böartige Aggression*“ darstellen. „Biologisch adaptive Aggression“ ist für ihn eine defensive Reaktion auf die Bedrohung vitaler Interessen. Sie zielt darauf ab, die Bedrohung oder deren Ursache zu beseitigen (vgl. Fromm 1964a/GA II, S. 167 f.). Unterformen gutartiger Aggression sind:

Pseudoaggression

1. als „*unbeabsichtigte Aggression*“ (versehentlich, auf unsachgemäßes Handeln zurückgehende Verletzung),
2. als „*spielerische Aggression*“ (z. B. beim Fechten und Bogen schießen),
3. als Ausdruck der „*Selbstbehauptung*“.

Vielfach belegt ist die Tatsache, dass sich selbstbehauptende Menschen weniger feindselig verhalten als solche Personen, die Hemmungen haben, sich im Sinne 'gutartiger' Aggression durchzusetzen.

Fehlende Selbstbehauptungsfähigkeit ist auf autoritäre Sozialisationsbedingungen in Familie und Gesellschaft zurückzuführen, in denen „Selbstbehauptung mit Ungehorsam, Angriffslust und Sünde gleichgesetzt wird“ (Fromm 1973a/GA VII, S. 174).

Defensive Aggression

Phänomenologisch kann die defensive Aggression durchaus destruktive Züge annehmen, obwohl sie nur in „Not“-Situationen auftritt, wenn „vitale Interessen“ des sich bedroht fühlenden Individuums tangiert werden: Sobald die Gefahr



vorbei ist, flaut die Aggression wieder ab, allerdings entsteht defensive Aggression auch angesichts zukünftiger oder fiktiver Bedrohungspotentiale. Für Fromm gehört auch das psychische Wohlbefinden zu den vitalen Interessen, die das Individuum zu verteidigen bestrebt ist. Die Bedrohung des jeweiligen „Orientierungsrahmens“ kann daher zu empfindlichen Gewaltreaktionen führen. Die als bedrohlich erfahrene Angst muss allerdings nicht in jedem Fall zu einer aggressiven Reaktion führen. Auch eine Fluchtreaktion ist denkbar, wenn ein solcher Ausweg möglich erscheint; doch sind Fluchtmöglichkeiten in der Geschlossenheit der Institution Schule schwer realisierbar. Die große räumliche Nähe der Schüler und Schülerinnen lässt allzu leicht in Verbindung mit emotionaler Distanz aggressive „Fluchten nach vorn“ eskalieren.

Destruktivität

Als Vorbemerkung betont Fromm, dass die biologisch nichtadaptive böartige Aggression ein spezifisch menschliches Phänomen sei: „... das Ergebnis der Interaktion verschiedener sozialer Bedingungen mit den existentiellen Bedürfnissen des Menschen“ (Fromm 1973a/GA VII, S. 245).

Diese böartige „nichtadaptiven“ Aggression ist nicht angeboren, sondern historisch bedingt. Die davon zu unterscheidende „biologisch adaptive“, defensive, dem Leben dienende „gutartige“ Aggression muss dagegen als eine lebensnotwendige Bedingung individueller Interessendurchsetzung begriffen werden. Die menschliche „Extra-Aggression“, liegt im menschlichen Charakter begründet (Fromm 1973a/GA VII, S. 255). Charakter wird hier verstanden als ein System der *Bezogenheiten* des Menschen zur Welt.

„Gewalttätiges Verhalten wird als Mangel in der Befriedigung existentieller Bedürfnisse verstanden. Um diesen Mangel zu beheben, sind Strafen weithin ungeeignet. Es geht vielmehr darum, die eigene Person, als Ensemble von Körper, Psyche und Intellekt, mit seinen vielfältigen Gefühlen, die eigenen Wünsche und Sehnsüchte zu schätzen und positive Wertschätzung für sich selbst zu erlangen. Wer sich selbst liebt und bereit ist, für seine ureigensten Rechte einzutreten, wird auch bereit sein, andere zu lieben

und für deren Rechte einzutreten“ (George u. a. 1988, S. 40).

Wenn Menschen keine Chance bekommen haben, ihre existentiellen Bedürfnisse nach Bezogenheit, Transzendenz, Identität, Orientierung, Engagement und Kreativität (Wirkmächtigkeit) zu entwickeln und zu befriedigen, schlägt die Liebe zum Leben (Biophilie) in die Liebe zum Tod (*Nekrophilie*) um. Mit zunehmender Sinnlosigkeit wächst das Verlangen nach Zerstörung (vgl. George u. a. 1988, S. 14 f.). Destruktivität hat seine unbewussten Wurzeln in der Nekrophilie.

Fromm definiert Nekrophilie (Liebe zum Toten) über einen bloß sexuellen Bedeutungszusammenhang hinaus als „*das leidenschaftliche Angezogenwerden von allem, was tot, vermoert, verwest und krank ist; sie ist die Leidenschaft, das, was lebendig ist, in etwas Unlebendiges umzuwandeln; zu zerstören, um der Zerstörung willen; das ausschließliche Interesse an allem, was rein mechanisch ist. Es ist die Leidenschaft, lebendige Zusammenhänge entweizzureißen*“ (1973a/GA VII, S. 301).

Ein weiteres Moment, das Destruktivität verursacht, ist *tödliche Langeweile*. Kindliche Spiel- und Lebenswelten, sind oft durch „Unwirtlichkeit“ und mechanistisch-steriler Anregungslosigkeit gekennzeichnet. Langeweile hat mit der Abwesenheit von innerer Lebendigkeit, produktiver Aktivität, genuiner Bezogenheit zur Welt und echtem Interesse an allem, was uns umgibt, zu tun. Am wichtigsten ist dabei wohl die Abwesenheit der Liebe zum Leben (Fromm 1947a/GA II, S. 193 ff.).

„Die Destruktivität ist sozusagen eine zweite Möglichkeit des Menschen. Gelingt es uns nicht, auf kreative Weise mit dem Leben fertig zu werden und es zu transzendieren, dann versuchen wir es auf zerstörerische Weise zu transzendieren. Im Akt der Zerstörung machen wir uns stärker als das Leben“ (Fromm 1993, S. 92 ff.). „Hass auf alles Lebendige“ ist die Rache des ungeliebten Lebens.

Destruktive Verhaltensweisen stehen in enger Beziehung zu den existentiellen Bedürfnissen. Zur Verdeutlichung des lebensfeindlich-destruktiven Handelns mag die Überlegung dienen, dass destruktive Kinder und Jugendliche sehr häufig in ihrer Biographie lebensfeindlich-



keit erfahren haben und keine Chance hatten, einen menschenfreundlichen Charakter zu entwickeln. Sie sind in ihren existentiellen Bedürfnissen zu häufig und zu grundlegend frustriert worden.

„Draufhaun“ mag die einzige Methode der Konfliktverarbeitung sein, die manche Kinder in ihrer Sozialisation als „normal“ erlebten. Dieses destruktive Verhalten mag dann ihr „Modell“ des Konflikt-Handelns sein.

Schikanieren und intrigierendes Fertigmachen (Bullying und Mobbing) kann durchaus sadistisch-destruktive Züge annehmen (vgl. Schäfer 1996). Formen des Umgangs mit anderen Menschen, u. a. in Streßsituationen, werden auch durch die Medien vermittelt. Gewalt im Fernsehen mag in Verbindung mit anderen verstärkenden Faktoren zur Imitation anregen.

„Angriffe zahlen sich aus“ ist eine Erkenntnis, die aus dem (medial vermittelten) politischen Tagesgeschehen gewonnen werden kann. Im Verhalten mancher Schüler und Schülerinnen mag sich eine solche Denkstruktur widerspiegeln.

Es ist für jedes Individuum lebensnotwendig, im Interesse seiner individuellen Selbstbehauptung zu lernen, seine legitimen Interessen zu artikulieren und sich verwirklichend „durchzusetzen“. Es wäre pädagogisch verhängnisvoll, Aggressionen dieser Art mit vordemokratischen Attributen wie „Ungehorsam“ und „Aufbegehren“ versehen zu wollen. Es wäre fatal, situationsangemessene Selbstbehauptung und Durchsetzung vitaler Bedürfnisse als „Aggressionen“ zu stigmatisieren, um (projektiv) eigene „autoritäre“ Strukturen zu vertuschen. Solche vitalen Schülerinteressen sollten pädagogisch ernst genommen werden. Der gezielte Abbau realer oder fiktive Bedrohungen wäre ein wichtiger Schritt, um Aggressionen oder andere Gewaltformen überflüssig zu machen. So wäre schon die Aussicht, eine sichere „Fluchtmöglichkeit“ zu haben, deeskalierend. Die „realistische“ Wahrnehmung von tatsächlichen Gefahren würde ein weiteres dazu tun.

Als *Fazit* der Überlegungen entlang der Frommschen Aggressions- und Destruktionstheorie kann festgehalten werden: Schüleraggressionen sind nur in den seltensten Fällen auf grausame und bössartig-destruktive Charakterstrukturen, die sich dann im Kontext der Schule in z. B. sadistischer

oder nekrophiler Destruktivität äußern, zurückzuführen. Pädagogisch ermutigend ist die Erkenntnis deshalb, weil damit deutlich wird, dass die meisten das Lernklima beeinträchtigenden Aggressionshandlungen konkrete, benennbare Ursachen haben, die grundsätzlich, wenn auch nicht immer einfach, veränderbar sind. Es gilt, die nach Fromm anthropologisch lebensnotwendigen Bedürfnisse und Leidenschaften zu bejahen, ihnen in der Schule Zeit und Raum zu lassen und so Unterrichtsbedingungen zu schaffen, die auf Empathie/Rollenwechsel, Wertschätzung und Kooperation basieren. Freilich ist dabei immer auch mit Fromm zu bedenken, dass ein solcher lebensbejahender und kreativer Unterrichtsstil als bloß mikrosoziologische „Idylle“ nur sehr begrenzte Realisierungschancen besitzt, wenn nicht die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen den angestrebten demokratischen Humanisierungsprozess umfassend unterstützen (vgl. George u. a. 1988, S. 19).

Jedes Konzept der Erziehung als einem ‘verantwortungsgetragenen Eingriff in die Entwicklung menschlichen Verhaltens’ (Bunk 1995, S. 325) ist an einem „Menschenbild“ ausgerichtet. Wenn sich Schule (nur) als eine Institution der Wissensvermittlung versteht, kommen die emotionalen, verhaltensbezogenen existentiellen Bereiche des menschlichen Lebens nicht in den Blick. Mit Wissensvermittlung alleine ließe sich aber, wie bereits erörtert, eine so schwierige Problematik wie aggressives/destruktives Verhalten es darstellt, nicht sachgerecht bearbeiten.

Als kreative Antidots gegen Gewalt werden folgende Präventionsmaßnahmen und Interventionsmöglichkeiten vorgeschlagen:

1. „unverletzende Selbstbehauptung“ (Marsal 1997),
2. Förderung des Selbstwertgefühls und der Kommunikation: Ich-Botschaften, aktives Zuhören, gewaltfreie Konfliktaustragung lernen (Walker 1997),
3. Verbesserung der Kommunikation zwischen LehrerInnen-SchülerInnen, durch Rollenspiel sensibilisieren, zum aktiven Zuhören befähigen, durch Gruppenarbeit vertrauter miteinander umgehen (Kosubek 1994, S. 539-547; Marsal 1997, S. 45 f., 90 f., 101 f.),
4. schöpferisches, phantasievolles Problemlosen, Kreativitätseinfaltung (Bugdahl 1995),



5. positive und spielerische Selbstwahrnehmung als Barriere gegen Aggression/Destruktion (George u. a. 1988, S. 35 f.),
6. Spiele und Sketche gegen Gewalt und Aggression (Oborski 1997; Portmann 1996),
7. kreatives Schreiben und szenisches Interpretieren am Beispiel der „Welle“ (Frederking 1994, S. 45-48), Carl Zuckmayers „Hauptmann von Köpenick“ und Max Frischs „Andorra“ (Jordan u. a. 1992, S. 136-149),
8. Entspannungsübungen, Stille, Meditation, Phantasieren, Spielerisches Lernen: Rollenspiel, Interaktionsspiel, Konfliktlösung, Malen, Körperwahrnehmung (Gratzer u. a. 1994, S. 8-51),
9. Wiedergutmachung (Witte 1995, S. 12; Korte 1993; 1994),
10. „lebendiger Unterricht vermindert Aggressivität“ (Singer 1993, S. 103 ff.).

Diese Maßnahmen zum Abbau von Aggression/Destruktion haben *eine* Zielrichtung: *Ein neues Paradigma für schulisches Lernen und Lehren.*

Mit der „Erziehung zum Frieden“ vollzieht sich die schon von J. A. Comenius und J. H. Pestalozzi erhobene Forderung, nach schulischer Bildung mit Kopf, Herz und Hand, die in diesem Zusammenhang auf *Realisierung* wartet. Das wäre der Paradigmenwechsel, den zu vollziehen sich die Schule im 21. Jahrhundert wohl aufmachen wird! Die Überlegungen zu Fromm haben den Zusammenhang zwischen Aggression/Destruktion und existentiellen Bedürfnissen versucht, deutlich zu machen. Fromms Terminus der Lebensliebe gibt hier den entscheidenden Impuls zu weitergehenden Reflexionen, denn *Biophilie* beinhaltet in erster Linie einen produktiv-kreativen Umgang mit der sozialen Umwelt. Diese, in den *existentiellen Bedürfnissen* basierende, lebendige Kreativität gilt es als Leitziel des Lehrens und Lernens für die Schule wieder zu gewinnen.

Kreativität in der Schule

Einführende Texte zu Kreativitätstheorien beginnen oft mit der Feststellung, dass es keine einheitliche Definition von Kreativität gibt und die

verschiedenen Theorieansätze oft miteinander unvereinbar oder schlicht widersprüchlich sind. Es lassen sich allerdings Kategorien für verschiedene Theorieansätze finden, je nachdem, woran sich die Theorie hauptsächlich orientiert:

1. der kreativen Person,
2. dem kreativen Prozess,
3. dem kreativen Produkt.

Maslow (1990, S. 141 f.) unterscheidet nach Untersuchungen mit verschiedenen Personen (1968), zwischen „der Kreativität des besonderen Talents“ und der „Kreativität der Selbstverwirklichung“, die „viel direkter aus der Persönlichkeit kam und sich viel weiter verbreitet in den gewöhnlichen Angelegenheiten des Lebens zeigte, z. B. in einer gewissen Art von Humor. Offenbar gab es eine Tendenz, alles kreativ zu tun. (...) Die Kreativität der Selbstverwirklichung betont die charakterologischen Qualitäten wie Mut, Wagnis, Freiheit, Spontaneität, Klarsichtigkeit, Integration, Selbstakzeptierung, die alle jene Art der Kreativität der Selbstverwirklichung ausdrücken, die sich im kreativen Leben oder der kreativen Haltung oder der kreativen Person ausdrücken.“

Aufgrund theoretischer Probleme der Psychoanalyse (vgl. Reinert/Scarbach, 1977, S. 57 ff.; Reinert/Wehr 1998) beziehen wir uns schwerpunktmäßig auf den Frommschen psychoanalytischen Ansatz, dessen Zusammenhang zwischen Kreativität und Destruktivität uns differenzierter und plausibler erschien. Von daher wird *Kreativität* verstanden im Sinne von:

1. konstruktiv,
2. synthetisierend,
3. vereinheitlichend,
4. integrierend/Dichotomien in Einheiten auflösen (Maslow 1990, S. 141),
5. Spontaneität und Expressivität wie ein „glückliches und sorgloses Kind“ (ebda, S. 143).

Für den kreativen Prozess werden vier Phasen *preparation, incubation, illumination, verification* unterschieden, die in jeglicher Reihenfolge und Wiederholung vorkommen können (Koopmann 1996, S. 57 f.). Es ist von mehreren Autoren und Autorinnen darauf verwiesen worden, dass der Grad der Selbstverwirklichung („self-actualization“), einer Person in bezug steht



zum sozialen Wert ihrer kreativen Produkte. Wichtig ist es hierbei sicherlich zu erwähnen, dass das selbstverwirklichende kreative Handeln nicht auf eine kleine Anzahl sogenannter 'echter' Künstler beschränkt bleiben darf. Urban (1993, S. 174) verdeutlicht, dass neben kognitiv-intellektuellen Kompetenzen unbewusste und charakterologische Aspekte eine wesentliche Funktion bei der Ausgestaltung von Kreativität spielen: *Selbstaktualisierung* (Motive/Antriebe), *Offenheit der Erfahrung*, *Risikobereitschaft*, *Nonkonformismus* und *Autonomie* (Offenheit/Ambiguitätstoleranz).

Zusammenfassend lässt daher sich sagen: Kreativität ist ein Potential und auch ein Bedürfnis aller Menschen, das sich in direkter Wechselwirkung mit dem persönlichen Umfeld entwickelt. Der soziale Wert kreativer Produkte ist abhängig von den Wertvorstellungen der UrheberInnen sowie der Gesellschaft.

Dadurch wird Kreativität „auch und besonders Spannung, da sie Freiheit und Grenzen einschließt.“ Kreativität ist die alltägliche, mutige, non-konformistische, spielerische und humorvolle Auseinandersetzung mit dem Leben. „Kreativität ist all dies und mehr. Es ist eine allgemeine Einstellung, eine Lebenseinstellung, ein Lebensstil, auch ein Überlebensstil“ (Koopmann 1996, S. 76).

Hieran lässt sich Fromms Kreativitätsbegriff anschließen, dessen Charakterisierung von *Kreativität* mit dem individuellen und Gesellschaftscharakter verknüpft ist.

Kreativer Charakter

Bei Fromm bedeutet Kreativität mehr, als nur etwas Neues zu schaffen, wie etwa ein Kunstwerk.

„Kreativität ist die Fähigkeit, zu sehen (oder bewusst wahrzunehmen) und zu antworten“ (1959c/GA IX, S. 399). Sie ist eine innere Haltung sich selbst, den Menschen und den Dingen gegenüber, die nicht nur rein zerebrales, verstandesmäßiges, abstrakt-verbalisierendes Erkennen intendiert. „Beim vollen Gewahrwerden dagegen gibt es keine Abstraktion“ (1959c/GA IX, S. 400). Der kreative Mensch erlebt demnach die Realität emotional, übers 'Herz', was sich in

dem Begriff der emotionalen Intelligenz widerspiegelt.

Beim Sehen beispielsweise „behält ein Baum seine volle Konkretheit und damit seine Einzigartigkeit. Es gibt dann auf der Welt nur diesen einen Baum, mit dem ich in Beziehung trete, den ich sehe und auf den ich antworte. Der Baum wird zu meiner 'eigenen Schöpfung' „ (1959c/GA IX, S. 400).

Der Kreative antwortet so auf das augenblickliche So-Sein des Gegenüber mit seiner ganzen Person, mit seinem Körper und mit seiner Psyche. Das Gegenüber hört dann auf, bloßes Objekt zu sein (vgl. Rissling 1991, S. 127 f.).

Der *kreativ-revolutionäre* Charakter ist der Gegentyp zum *destruktiven, autoritären* Charakter. Er stellt unmenschliche oder ungerechte Zustände und Mächte, die Konformität verlangen in Frage und handelt nach aufklärerischen Leitsätzen wie „Wage zu wissen, zu denken!“ und „Alles ist zu bezweifeln!“. Er fordert zivilcouragiertes Handeln. Ein kritischer Geist und kreatives Sozialhandeln setzen ein ohnmachtsfreies Gefühlsleben voraus, um ein gesundes Selbstwertgefühl aufzubauen.

Eine *produktive Orientierung* charakterisiert kreatives Verhalten im charakterologischen Sinne (Fromm). Die Wachstums- oder Eigenkräfte sind die Fähigkeit zur Liebe, die Vernunftfähigkeit und die Fähigkeit zu einem generativen, tätigen Umgang mit der Wirklichkeit:

1. produktives Lieben,
2. produktives Vernunft-Denken/Phantasieren [in einem dialektischer Rhythmus],
3. produktives Erkennen [vermittelt durch die Sinne: Sehen u. Wahrnehmen] (1959c/GA IX, S.399),
4. produktives Tätigsein [ein qualitativer Wechsel von Aktivität/Entspannung in einen Gesellschaftsbezug involviert],
5. produktives Bezogensein auf die Umwelt [existenzielle Bedürfnisse des Menschen, Liebe zum Leben] (vgl. Internat. Erich-Fromm-Gesellschaft 1995, S. 68-73 und Fromm 1964a/ GA II).

Diese produktive Orientierung (Fromm 1960a/GA VI, S.336) beschreibt die Fähigkeit des Menschen, seine Kräfte zu nutzen, sich als Subjekt dieser Kräfte zu empfinden und sie in bezug



auf alle Bedürfnisse dazu zu nutzen, die in ihm angelegten Möglichkeiten zu verwirklichen.

„(Bei nicht-entfremdeter Aktivität erlebe ich mich als handelndes Subjekt meines Tätigseins. Nicht-entfremdete Aktivität ist ein Prozess des Gebärens und Hervorbringens, wobei die Beziehung zu meinem Produkt aufrechterhalten bleibt. Dies bedeutet auch, dass meine Aktivität eine Manifestation meiner Kräfte und Fähigkeiten ist, dass ich und mein Tätigsein und das Ergebnis meines Tätigseins eins sind. Diese nicht-entfremdete Aktivität bezeichne ich als produktives Tätigsein. (...) Entfremdete Aktivität im Sinne bloßer Geschäftigkeit ist in Wirklichkeit „Passivität“, das heißt Unproduktivität. Hingegen kann Passivität im Sinne von Nichtgeschäftigkeit nicht-entfremdete Aktivität sein ...“ (Fromm 1976a/GA II, S. 334 f.).

Für das produktive Individuum bedeutet das Veräußerlichen/Externalisieren (innerer) kreativer Gestaltungspotenz *Wohl-Sein*, d. h. „die Erfahrung von Freude im Vollzug des Lebens selbst, bei dem Schöpferisch-leben als der einzige Lebenssinn betrachtet wird“ (Fromm 1959b/GA IX, S. 340).

Damit wird die Wirklichkeit menschlicher Existenz, die „ursprüngliche Einheit“ jenseits der Trennung von Intellekt und Affekt zumindest ansatzweise revitalisiert (ebenda S. 341 f.). Es geht ihm vor allem um das unmittelbar-spontane und volle Erfassen der Welt, d. h. „in den Gegenstand selbst einzudringen und ihn sozusagen von innen zu sehen“ (Fromm 1960a/GA VI, S. 347).

Wirklichkeit wird unmittelbar oder schöpferisch zu erfassen versucht im Zusammenhang mit der Psychoanalyse und dem Bewusstwerden des Unbewussten, d. h. mit der Überwindung der Verdrängungen und Entfremdung von sich selbst und der daraufhin wiederentstehenden Möglichkeit, für die Welt offen zu sein, sie so zu sehen, wie sie ist, sie in schöpferisch intellektuellem Denken und gleichzeitig auch in intuitiven und unmittelbarem Erfassen wahrzunehmen, sie nicht nur entfremdet und gedanklich zu verstehen (vgl. Fromm 1959c/GA IX, S. 400). Fromm beobachtet dieses direkte, unmittelbare Erfassen vor allem auch bei Kindern „bevor die Macht der Erziehung diese Form des Empfindens verändert“ (1960a/GA VI, S. 346).

„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 ‘re-agieren’ 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“ (Fromm 1973a/ GA VII, S. 218).

Die Deformation des erkennenden Wahrnehmens hat zur Folge, dass das Gegenüber unrealistisch, d. h. durch die Projektion eigener Gefühle verzerrt sozial wahrgenommen und somit das Bild des anderen entstellt wird. Diese Art der Selbsterfahrung bleibt rudimentär, denn sie transzendiert die Grenzen der eigenen Person *nicht* (vgl. Fromm 1959c/GA IX, S. 405). Fremdheitsgefühle treten auf, die die emotionale Basis für Verstehen abgraben können. Fromm macht die desillusionierende, selbst-bewusste, sinnliche Wahrnehmung der Umwelt mit folgendem Vergleich deutlich:

„Mit welcher Stärke der Mensch in der Welt steht, hängt davon ab, wie adäquat seine Wirklichkeitseinschätzung ist. Je weniger angemessen diese ist, desto verwirrter und daher auch unsicherer ist er, so dass er Idole braucht, an die er sich anlehnen kann, und bei denen er Sicherheit findet. Je angemessener seine Einschätzung der Wirklichkeit aber ist, desto besser steht er auf eigenen Füßen und findet sein Zentrum in sich selbst. Der Mensch ist wie Antaios, der sich durch die Berührung mit Mutter Erde mit Energie aufgeladen hatte und der nur getötet werden konnte, wenn sein Feind ihn lange genug in der Luft hielt“ (Fromm 1989a/NL 1, S. 58 f.).

Konfliktfähigkeit und Konzentration

Neben dieser Fähigkeit, sich selbst als authentisch zu erleben, spielt die Fähigkeit eine große Rolle, diese erlebte Authentizität auch zu aktualisieren, weshalb die Konzentrationsfähigkeit, eine große Rolle in Fromms Werk einnimmt (vgl. auch



1956a/GA IX). Nicht mehrere Dinge gleichzeitig, sondern Beschränkung auf eine Tätigkeit oder Sache; etwas „richtig“ zu tun, bedeutet für Fromm, etwas *so* zu tun, so dass es Ausdruck der eigenen Kräfte ist.

„Wenn man konzentriert ist, dann ist das, was man gerade in diesem Augenblick tut, das Allerwichtigste auf der Welt“ (Fromm 1959c/GA IX, S. 403).

Es bedeutet auch, ganz in der Gegenwart zu leben, statt in der Vergangenheit oder Zukunft, da es reale Erfahrungen, also auch wirkliche Wahrnehmungen und Antworten, nur im Hier und Jetzt gibt.

Mit diesem positiven Bezug auf das *Hic et Nunc* werden „Konflikte ... die Quelle des Stauens, der Entwicklung der eigenen Kraft und dessen, was man als ‘Charakter’ zu bezeichnen pflegte“ (Fromm 1993, S. 92 ff.).

Die Tatsache, dass Individuen einer großen Anzahl an Konflikten und Polaritäten ausgesetzt sind wozu Ambiguitätstoleranz vonnöten ist, wurde schon durch die Darstellung der menschlichen Bedürfnisse deutlich. Fromm beschreibt die Fähigkeit, sich diesen Konflikten selbstbewusst zu stellen, als eine weitere Voraussetzung für Kreativität (vgl. 1959c/GA IX, S. 405).

Das „Haben von Kreativität“ muss zugunsten einer das ganze Leben eines Menschen umfassenden Haltung des „Kreativ-Seins“ aufgegeben werden. Denn für den/die kreativ Seiende/n ist „... *das Leben selbst eine Kunst* - in Wirklichkeit die wichtigste und zugleich schwierigste und vielfältigste Kunst, die der Mensch ausüben kann. Ihr Gegenstand ist nicht diese oder jene spezielle Verrichtung, sondern die ‘Verrichtung’ des Lebens selbst, der Entwicklungsprozess auf das hin, was der Mensch potentiell ist. Bei der Kunst des Lebens *ist der Mensch sowohl Künstler als auch der Gegenstand seiner Kunst*. Er ist der Bildhauer *und* [!] der Stein, der Arzt *und* der Patient“ (Fromm 1947a/GA II, S. 16).

Ergänzend hierzu könnte pädagogisch gesagt werden: In der *Kunst des Lebens* ist der Lehrer bzw. die Lehrerin sowohl Lehrer/Lehrerin als auch Schüler bzw. Schülerin und umgekehrt kann der Schüler/die Schülerin sowohl Lehrer/Lehrerin als auch Schüler/Schülerin sein. Damit können sich die festgemeißelten *Bilder von Erziehung* symmetrisch öffnen (vgl. Gudjons

1993, S. 171). Anonymisierte Hierarchie wird personal dialogisiert. Damit wird eine grundsätzlich nonkonformistische Haltung und Risikobereitschaft deutlich, wie sie schon Urban für notwendig hielt. In der Dialektik zwischen profilierter eigener Identität und spontaner Bezogenheit kann sich die sensible Offenheit entfalten, die für das empathische Erspüren kreativer Potentiale prädisponiert ist. Die Voraussetzung für die angemessene, verantwortete Förderung von schulischer Kreativität ist die gemeinsame kreative Lebens- und Lernpraxis der Lehrer/Lehrerinnen sowie Schüler/Schülerinnen. Die gemeinsame produktive Praxis mag die Folie für gegenseitiges Verständnis und Akzeptieren darstellen. Vielleicht vermag das sog. kreative „Kind im Erwachsenen“ die in der Schule sich auftuende Generationskluft zwischen sog. „alten“ Lehrern und Lehrerinnen und „jungen“ Schülern und Schülerinnen überbrücken helfen. Es ist die Moderation, die der ethischen, moralischen Mündigkeit der SchülerInnen beisteht, anstatt ihr zu widerstehen.

Zielstellung ist eine kritisch-emanzipative Präventionspädagogik, die diskursive Kreativität ermöglicht. Dies geschähe im Anschluss an Fromm und seine humanistische Erziehungskritik, die vor allem die Manipulation, die Vermarktung der Kinder, aber auch eine *irrationale Autorität* (vgl. 1958d/GA IX, S. 320 ff.) in der Erziehung anprangert, weil diese für ihn zur *Nekrophilie* tendiert.

„Im Bezugssystem der humanistischen Psychoanalyse bestehen die Ursachen für die [nekrophil-destruktive, d. Verf.] Erkrankung darin, dass sich eine produktive Orientierung nicht entwickeln konnte, so dass es zur Entwicklung irrationaler Leidenschaften, insbesondere ... destruktiver ... Strebungen kam“ (Fromm 1955a/GA IV, S. 191).

Dem kann und muss durch die subjektfördernde, langsame Öffnung des Unterrichts entgegengewirkt werden. Lernzirkel, offener Unterricht und Individualisierung des Lernens allein sind als nur technisch verstandene Methode keine hinreichende Veränderung. Tiefergehend erscheint mir die *dialogische und personale* Modifikation erzieherischer Kommunikation. Mündigkeit in kognitiver, ethischer und moralischer Perspektive kann von Lehrern und Lehrerinnen



durch das produktive In-Beziehung-Setzen zum Schüler bzw. zur Schülerin und dem Lerngegenstand herausgefordert werden. Kleine Schritte in Richtung von mehr Selbsttätigkeit korrespondieren mit dem Ausbalancieren von gegenseitiger moralisch-diskursiver Verantwortungsübernahme. Dem Risiko der „Unplanbarkeit“ kreativen Unterrichts steht die Chance der Bereicherung eigener Lehr- und Lernprozesse gegenüber und damit die Rückgewinnung oder das Vertiefen des eigenen Wohlbefindens in der Schule (vgl. Miller 1989) bzw. *Wohl-Seins* in der Schule, d. h. die Fähigkeit des Lehrers wird systemisch gefördert, „*kreativ zu sein, ganz bewusst zu leben und zu handeln*; es bedeutet unabhängig zu sein und ganz tätig ... „ (Fromm 1959b/GA IX, S. 340).

Literatur

- Adorno, Th. W. : Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. 1979.
- Apel, H. J.: Theorie der Schule, eine historische und systematische Darstellung ihrer Grundlinien. Donauwörth 1995.
- Bugdahl, V.: Kreatives Problemlösen im Unterricht. Frankfurt a. M. 1995.
- Bunk, G. P.: Vom Bankrott der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 49 (1995) 3, S. 323-329.
- Frederking, V.: „Die Welle“ von Morton Rhue. Ein handlungs- und produktionsorientiertes Unterrichtsmodell. In: Praxis Deutsch (1994) 21, S. 45-48.
- Fromm-Gesamtausgabe (GA) in 10 Bänden, hrsg. von R. Funk. München 1989.
- Fromm, E.: 1989a/NL 1: Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung. Schriften aus dem Nachlaß, hrsg. von R. Funk, Band 1. Weinheim/Basel 1989.
- Fromm, E.: Leben zwischen Haben und Sein, hrsg. von R. Funk. Freiburg 1993.
- George, S./Bihler-Kloke, M./Kloke, M.: Prügel, Schläge und Randalen. Aggression und Destruktion in der Schule. Dortmund 1988.
- Gratzer, W./Heckt, D. H./Mueller, D./Mühdorfer, A./Jürgens, E./Philipow, I./ Stautner, H./Bauer, R./Bucher, C./Graf, C./Kilian, H./Gloey, K.: Umgang mit Aggressionen. In: Grundschule (1994) 26, S. 8-51.
- Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 1993.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt R. Funk. 1968.
- Habermas, J.: Der pragmatische, ethische und moralische Gebrauch der praktischen Vernunft. Frankfurt a. M. 1991.
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München u.a. 1993.
- Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Hohengehren 1996.
- Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft: Arbeitskreis „Gesellschafts-Charakterforschung“: Die Charaktermauer. Zur Psychoanalyse des Gesellschafts-Charakters in Ost- und Westdeutschland. Eine Pilotstudie bei PrimarschullehrerInnen. Göttingen/Zürich 1995, S. 68-73; S. 201 f.
- Jordan, W./Yassini, U./Schildrop, R.: Carl Zuckmayers „Hauptmann von Köpenick“ und Max Frischs „Andorra“. Zum Umgang mit dramatischen Texten im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Fragen von „Autorität - Macht - Gewalt“ im 10. Schuljahr an einer Integrierten Gesamtschule. In: Diskussion Deutsch (1992) 23, S. 136-149.
- Koopmann, S.: Wir wollen werden, was wir wollen: Kreativitätstraining für Mädchen in der Adoleszenz als pädagogische Intervention zur Stärkung des Selbstkonzeptes. Frankfurt a. M./Bern 1996.
- Korte, J.: Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. Weinheim/Basel 1993.
- Korte, J.: Lernfeld Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in der Schule. Weinheim/Basel 1994.
- Kosubek, S.: Wie Schule mit Aggression und Gewalt umgehen kann. In: Pädagogik und Schulalltag (1994) 49, S. 539-547.
- Lenhart, V.: „Bildung für alle“. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993.
- Marsal, E.: Unverletzende Selbstbehauptung. Das Karlsruher Jugendtraining. Opladen 1997.
- Maslow, A. H.: Psychologie des Seins. Ein Entwurf. München 1981, S.141-150.
- Miller, R.: Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Weinheim/Basel 1989.
- Oborski, F.: Spiele und Sketche gegen Gewalt und Aggression. Niederzier-Oberzier 1997.
- Portmann, R.: Spiele zum Umgang mit Aggressionen. München 1996.
- Reinert, G.-B./Scarpath, H.: Kreativität. In: Handbuch der Gruppenpädagogik - Gruppendynamik, hrsg. von E. Meyer. Heidelberg 1977, S. 57-60.
- Reinert, G.-B./Wehr, H.: Kreativität, Aggression und Destruktion. In: Pädagogische Rundschau 52



- (1998) 5 [im Druck].
- Rissling, W.: Kreativität und revolutionärer Charakter bei Erich Fromm. In: Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, hrsg. von J. Claßen. Weinheim/Basel 1991, S. 127 f.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- Schäfer, M.: Aggressionen unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. In: Report Psychologie (1996) 9, S. 700-710.
- Serve, H. J.: Förderung der Kreativitätsentfaltung als implizite Bildungsaufgabe der Schule. München 1994.
- Urban, K.: Neuere Aspekte der Kreativitätsforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (1993) 3, S. 174 (Abb.).
- Walker, J., Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen. Frankfurt a. M. 1995.
- Witte, H.: Wiedergutmachung - auch eine Möglichkeit, in der Schule mit aggressiven/gewalttätigen Kindern und Jugendlichen umzugehen. In: Schule heute (1995) 35, S. 12 f.

Copyright © 1999 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.