



## Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag? Einige Möglichkeiten alternativen biophiler Schulpraxis

Helmut Wehr

Zuerst veröffentlicht unter diesem Titel in: J. Classen (Hg.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987, S. 138-156. - Literatur-nachweise ohne Autorenangabe beziehen sich auf die 12bändige Erich Fromm-Gesamtausgabe (GA), hg. von Rainer Funk, München: DVA und dtv, 1999.

**Copyright** © 1987 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 Thema erscheint widersprüchlich. Nekrophile Entfremdung, die die Schule durchzieht, und dann biophile Alternativen? Ist das überhaupt möglich? Kann ferner die humanistische Sozialphilosophie Erich Fromms alternative Wege aufzeigen? Ist nicht eine philosophisch-ethische Sozialpsychologie von der alltäglichen Schulpraxis viel zu weit abgehoben, um für einen Lehrer und seine Berufstätigkeit relevant zu werden? Ich hoffe, die folgenden Ausführungen können diese Einwände wenigstens ansatzweise widerlegen.

### 1. Die entfremdete Schule

1.1 Die Schule als Institution der jeweiligen Gesellschaft unterliegt deren jeweiligen politisch-ökonomischen Systemzwängen, und zwar in ähnlicher Weise, wie die primäre Sozialisationsinstanz, die Familie<sup>1</sup>. Die gesellschaftlichen Zielsetzungen, Normen und Strukturen werden so unter anderem auch durch die Sozialisationsinstanz Schule verinnerlicht, wodurch funktional der *typische Gesellschafts-Charakter* ausgeprägt wird, der zwischen ökonomischer Basis und gesellschaftlichen Gegebenheiten vermittelt (vgl. 1962a, GA IX, 95). Ausgehend von der gesellschaftskritischen Analyse der Frankfurter Schule, zu der auch Fromm gezählt werden kann<sup>2</sup>, muss aufgrund des monopolkapitalistischen Systems der bundesrepublikanischen Industriegesellschaft

davon ausgegangen werden, dass das Individuum zum Objekt blinder ökonomischer Mächte und damit völlig bedeutungslos wird (vgl. 1941a, GA I, 336f.). Für das Individuum wird das Leben dinghaft, abstrakt, tot (vgl. 1964a, GA II, 170f.). Das Ergebnis dieses „ungelebten Lebens“ ist der technologische Mensch<sup>3</sup>, im Extremfall der nekrophile Mensch (vgl. 1964a, GA II, 179f.). Der Begriff „Eindimensionale Gesellschaft“ (Marcuse) signalisiert die „Pathologie der Normalität“ (1955a, GA IV 9), die durch die Dominanz einer totalen Verwaltung und die Allgegenwart der Warenform, des Tauschprinzips charakterisiert wird. Von daher ist es verständlich, dass für den homo mechanicus das Fehlen von Kreativität und Wirkmöglichkeiten zu Depressionen, Passivität und schließlich Lebenshass führen kann. Damit ist Nekrophilie, von Fromm definiert als der „Drang, Leben zu zerstören und das Hingezogensein zu allem, was tot, verfault, rein mechanisch ist“ (1973a, GA VII, 5), als reale Tendenz der Gesellschaft aufgezeigt. Die nekrophile Tendenz der heutigen Industriegesellschaft zeigt sich u. a. im Ansteigen von Selbstmorden, Kriminalität, Gewalt, Drogen, Alkoholmissbrauch und Langeweile. Dass die Jugend dieses Problem seismographisch zum Erscheinen bringt, ist eine offensichtliche Tendenz. Die öffentliche Diskussion sucht mit folgenden Schlagworten Erklärungen zu finden: Jugendkrise, Neuer Sozialisationsstyp, Radikale, Fußballrow-



dies, Alkoholiker, No-Future-, Kein-Bock-Generation, Fixer, Aussteiger. Verschiedene Studien versuchen diese Phänomene analytisch aufzuarbeiten<sup>4</sup>: Shell-Studien, Jugendberichte, Enquête-Kommission, Züricher Arbeitsgruppe usw. Für unser Thema ist nur wichtig, dass die Jugendkrise die Veränderungen der Sozialisationsbedingungen durch nekrophile Erscheinungen anzeigt, dass die „Fernseh-, Stadtkindheit“, ein „allgemeiner Hospitalismus“<sup>5</sup> Veränderungen für die Schule mit sich bringt. D. h., der früher leichter herstellbare Minimalkonsens zwischen Elternhaus und Schule ist heute schwerer erreichbar, da die jeweiligen Erziehungsziele stärker divergieren. Der Schule fällt somit die für Schüler und Lehrer problematische Aufgabe zu, Regeln des sozialen Zusammenlebens zu erarbeiten und zu internalisieren, da die kulturindustriellen, über die Medien vermittelten Normen effektiver zu wirken scheinen als die in persönlichen Beziehungen vermittelten Werte und Leitbilder. Mag auch Ziehe/Stubenrauchs These von der „Entauratisierung der Schule“<sup>6</sup> deren identitätsstabilisierende Traditionsbasis zu sehr im Wanken erscheinen lassen, so ist doch der Negativeffekt der sozialisatorischen Ausgangsbasis für die Schule von großer Bedeutung.

1.2 Die Institution Schule, vor allem das administrative System, reagiert auf diese krisenhaften Konflikte mit „reaktionären“ Parolen, Strategien<sup>7</sup>: Mut zur Erziehung, der primär konservativen Gesinnungserziehung, der Werterziehung und speziell in Baden-Württemberg mit der Lehrplanrevision, die die „in sicheren Werten verankerte Persönlichkeit“ anvisiert. Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnung werden (wieder einmal) als Allheilmittel angepriesen. Damit werden Erinnerungen an den „Autoritären Charakter“ (Horkheimer, Adorno, Fromm) wachgerufen<sup>8</sup>. Die Nekrophilie im Atomzeitalter (vgl. 1964a, GA II, 193), der Geist der heutigen Industriegesellschaft, zeigt sich in der abstrakt-mechanischen Bürokratie der Schulverwaltung. Schule wird so zur „verwalteten Schule“<sup>9</sup>, zu einer totalen Institution<sup>10</sup>. Die Megamaschine Schulverwaltung produziert aufgrund ihrer Systemzwänge eine Klientel, die unmündig und unproduktiv gehalten wird. Automatenhafter Gleichheitsfanatismus, den Fromm

dem Bereich des Habens zuordnet (vgl. 1976a, GA II, 290), entspringt dem Neid aufgrund fehlender eigener Vitalität. Der Bürokrat hält sich deshalb konsequenterweise an Äußerlichem, an Formalem fest. Charakteristisch erscheint die Disharmonie zwischen Denken und Fühlen (vgl. 1968a, GA II, 290), von Fromm als leichte Schizophrenie qualifiziert. Habermas kritisiert<sup>11</sup> 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. Das bei den Schülern erwartete Wissen wird zur „Ware für Zwecke“, es findet nur noch ein oberflächlicher Tausch Wissen gegen Note statt. Die Bankiersmethode<sup>12</sup>, die den Schüler für einen zu fällenden Container für Lehrstoff hält, ist somit die für die Schulverwaltung am einfachsten zu kontrollierende und damit insgeheim akzeptierteste Methode.

1.3 Das Schulsystem fixiert so den Lehrer im Sinne der Aufsichtspädagogik auf seine didaktische und kustodiale Funktion. Seine genuin pädagogisch-kommunikativen Intentionen treten in den Hintergrund. Viele Lehrer werden infolge des Konfliktes zwischen eigenen Intentionen und Bedürfnissen und der offiziellen Rollenfestlegung orientierungslos und gleichgültig. Deshalb greifen sie häufig auf einfach strukturierte Alltagstheorien und Vorurteile zurück, um im komplexen Unterrichtsgeschehen handlungsfähig zu bleiben<sup>13</sup>. Hinzu kommen sicher noch die „normalen“ gesellschaftlichen Projektionen, Rationalisierungen und Illusionen. Doch auch der Lehrer selbst wird zum Zielpunkt gesellschaftlicher Vorurteile: Pauker, usw.<sup>14</sup>. Diesen vorurteilsvollen 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“<sup>15</sup> zu finden sein, weil 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. dem Marktcharakter entsprechende Eigenschaften in der primären Sozialisation ausgeprägt hat (vgl. 1947a, GA II, 39f.). Die derart gesellschaftlich begründete Identitätskrise des Lehrers führt zur Entfremdung (vgl. 1976a, GA II, 326), zu manipulativer Gleichgültigkeit, einer funktionalen Intelligenz und zur Atrophie seiner Gefühle (vgl. 1976a, GA II, 376). Die Rollen-, Warenidentität des Lehrers als Mitglied der spätkapitalistischen Industriegesellschaft zwingt ihn, sich auf dem Persönlichkeitsmarkt zu behaupten (1947a, GA II, 47), was ihm nur gelingen kann, wenn er sich dem Team, der Gruppe der anderen Lehrer seiner Schule unterordnet. Die Angst vor der Isolation im Kollegium ist die Quelle pädagogisch-politischer Konformität (vgl. 1956a, GA IX, 447f.). Die professionelle Dichotomie<sup>16</sup> des Lehrers als „Erzieher“ oder „Lehrplanvollzugsbeamter“ tätig zu sein, wird häufig zugunsten des Lehrplanes gegen die Kinder entschieden. Ein „guter Lehrer“ erfüllt die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen, arbeitet auf die Schulabschlussprüfung hin und sorgt für die entsprechende Ruhe und Disziplin<sup>17</sup>. Dass dabei er selbst<sup>18</sup> oder seine Schüler hintanstellen, fällt ihm dann 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.

1.4 Für Erich 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 zur Welt und zum Mitmenschen. Hiermit distanziert sich Fromm von Freuds Libidotheorie (vgl. 1970d, GA VIII, 231f.). Im Bereich schulischer Assimilation, der Bezogenheit zur Welt, dominiert das „Pensum“, die Leistung, die geschafft werden muss, und als Konsequenz der Lernmaximierung Disziplin und Kontrolle. Singer<sup>19</sup> 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<sup>20</sup>. Er kann nur im Sinne von Freires Bankierskonzept fügsam und passiv die abgepackten Wissensaspekte schlucken. Der Lehrer wird zum Verkäufer einer „mundgerecht zubereiteten“ Ware Lehrstoff<sup>21</sup>, die physisch-leibliche Existenz des Kindes wird durch Passivität tendenziell ausgeklammert<sup>22</sup>. 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<sup>23</sup>. Die Blutleere des Unterrichts wird zudem durch den geringer werdenden Gebrauchswert von Schule (Lehrstellenmangel, NC, Jugendarbeitslosigkeit) und die dadurch entstehende Perspektivlosigkeit nach der Schule verstärkt. Die Schüler versuchen aus diesem Grund, den „unsinnigen“ Leistungserwartungen durch Flucht Tendenzen zu entgehen. Sie versuchen sich auf dem geringstmöglichen Anstrengungsniveau durchzuschlängeln. Dass so nur Halbbildung<sup>24</sup> entstehen kann, liegt auf der Hand. Rein erfolgsorientierte Schüler<sup>25</sup> leiden unter Apathie und Orientierungslosigkeit, da die primäre soziale Beziehung, die Geborgenheit und Ich Stärke vermittelt, fehlt<sup>26</sup>. Reines Fachmenschentum, verdinglichtes Bewusstsein<sup>27</sup>, Klischees und Vorurteile verstellen die Realitätswahrnehmung und entmündigen den Schüler (vgl. 1976a, GA II, 301). Erich Fromm weist auf dieses Phänomen durch seine Differenzierung von Vernunft (vgl. 1956a, GA IX, 510f.) und Intelligenz (vgl. 1947a, GA II, 67f.) hin. Schülern, die sich den Anforderungen nicht anpassen, wird allzuleicht das Etikett „schlechter Schüler“<sup>28</sup> angeheftet. Die bornierte Aneignung von Kenntnissen<sup>29</sup> führt zur starren, rein reproduktiven Wissenshamsterei, womit das Lernen Haben-Qualität annimmt (vgl. 1976a, GA II, 293f.), da eine tätig-kreative Bezogenheit zu den Inhalten schwer aufgenommen werden kann.

1.5 Die kognitive Versachlichung der Lehrer-Schüler-Beziehung geht an der „Kommunikation Mensch mit Mensch“<sup>30</sup>, dem Ich-Du einer genuin pädagogischen Begegnung vorbei. Weder das Sein des Lehrers noch das des Schülers kann sich artikulieren. Das Ich wird ex-kommuniziert<sup>31</sup>.



Nur noch rollenhafte „Als-ob-Persönlichkeiten“ interagieren mehr gegen- als miteinander, um die narzisstische Kränkung durch eine unbefriedigende Kommunikation zu verdrängen<sup>32</sup>. Der systeminduzierten Kommunikationsstörung<sup>33</sup> entziehen sich die Schüler durch die eher befriedigenden Beziehungen in den Peers, in der Schüler-Subkultur der Toiletten und Pausenhöfe<sup>34</sup>. Die dadurch entgangene Chance desillusionierender, aufklärerischer (Adorno<sup>35,36</sup>) entfetschisierender (Herrmann), befreiender Bildung (Jansen), lässt die direkte Einflussnahme durch die Gesellschaft - hinter dem Rücken der Kommunizierenden - Übergewichtig werden. Die jugendlichen Subjekte können so politisch und ökonomisch kolonialisiert werden<sup>37</sup>. Reklame, Propaganda und Stars werden passiv als Identifikationsobjekte übernommen (vgl. 1947a, GA II, 49f.), eine produktive Auseinandersetzung findet kaum mehr statt. So offenbart sich als zentrale Kategorie des heimlichen Lehrplanes der Schule<sup>38</sup> der Gesellschaftscharakter, der von Adorno als der manipulative Charakter, von Fromm als der Marktcharakter und von Ziehe u. a. als der Narziss beschrieben wird. Erziehung kann nun nicht mehr als Bindeglied zwischen den Generationen gelten. Die Einheit der gemeinsamen Welt, die Kontinuität und Ganzheit der Gesellschaft kann so nicht mehr gewährleistet werden. Gesellschaftliche Desintegration statt humaner Fortschritt droht<sup>39</sup>.

## 2. Erich Fromms Menschenbild als Leitlinie humaner Erziehung

Die dysfunktionale, krisenhafte Entwicklung lässt sich mit E. Fromms Kategorien angemessen kritisieren. Schwieriger erscheint schon die Rekonstruktion seiner pädagogischen Alternative. Sie lässt sich nur aus dem Gesamtwerk und vereinzelt Schriften erschließen, da sich Fromm selten dezidiert pädagogisch geäußert hat. Schon Rogers<sup>40</sup> fordert eine „Revolution der Erziehung“, die sich auf die Suchbewegung in der Jugend<sup>41</sup> stützen kann. Notwendig dazu ist, so Staudinger, die „Rückgewinnung einer übergreifenden Zielorientierung“<sup>42</sup>. Eine pädagogisch-anthropologische Reflexion ist nötig, um eine konkret-utopische Entwurfsidentität<sup>43</sup> entstehen

zu lassen, die als Möglichkeits-Horizont für eine humanistisch-pädagogische Praxis dienen kann. Sie kann im Sinne Blochs<sup>44</sup> als „Leitbild des So-Seins“ gelten, ein „Zwischending von Spiegel und aufgemaltem Bild“. So sind die pädagogischen Intentionen des Lehrers (Bild) durch die Reflexion mit Schülern (Spiegel) veränderbar. Der Schüler wird nicht zum bloßen Objekt pädagogischen Handelns reduziert, womit der Leitbildkritik Adornos<sup>45</sup> stattgegeben wird. Fromms Modell der menschlichen Natur (vgl. 1947a, GA II, 29f.) geht von der ethisch-theoretischen Konstruktion aus, dass die existentiellen menschlichen Bedürfnisse nach Orientierung, Verwurzelung, Hingabe, Einheit, Stimulation und Wirkung (vgl. 1973a, GA VII, 240ff.) nur durch eine produktive, biophile Lösung der Dichotomie Mensch-Natur, Mensch-Mensch human zu befriedigen sind (vgl. 1941a, GA I, 235f.). Der Lehrer oder Schüler muss als Mensch in freier, bewusster Tätigkeit (vgl. 1961b, V, 361f.) seine Bezogenheit zur Welt als produktive Arbeit, Solidarität und Liebe verwirklichen. Er muss seine humane Potenz (vgl. 1941a, GA I, 370f.), die Fähigkeit des Menschen, seine Möglichkeiten auf der Basis der Freiheit und Unantastbarkeit seiner selbst zu verwirklichen (vgl. 1941a, GA I, 312f.), einbringen können. Als ganzer, schöpferischer Mensch hat er dann die Möglichkeit, viel zu sein. Verknüpft damit ist die Vorstellung der produktiven Realisierung der humanen Potenzen Bewusstsein, Vorstellungskraft und Vernunft. Fromms Begriff der „Wirkmächtigkeit“ (vgl. 1973a, GA VII, 212f.), das Bedürfnis, „etwas zu bewegen, einen Eindruck zu hinterlassen, zu wirken, um die eigene Identität zu empfinden“ ist Bubers Vorstellung von „innerer Mächtigkeit“, dem ruhenden Gleichgewicht der (inneren) Kräfte, der „Verwirklichung dessen, was er im Sinne hat“ nahe<sup>46</sup>. Innere Produktivität und kreative Ent-Äußerung der eigenen Identität bedingen sich demnach wechselseitig.

### 2.1 Möglichkeiten Humaner Erziehung

Aus der Perspektive des Schülers erfordert eine humanistische Zielvorstellung auch Ungehorsam (1963d, GA IX, 367) gegenüber gesellschaftlichen Zwängen als Schritt in die Freiheit (vgl.



1941a, GA I, 367f.) selbstverantworteter Individuation. Damit ist ein nicht nur privates Aussteigen aus dem Teufelskreis der Entfremdung gemeint<sup>47</sup>. Für den Lehrer bedeutet diese Konfliktsituation, dass er, Fromms Erziehungsprinzipien entsprechend<sup>48</sup>, mütterliche und väterliche Aspekte in seinem Erziehverhalten mischen muss. Nur die Mischung „weiblicher“ unbedingter Liebe und „männlicher“ Erwartung der Anstrengung zu Selbstverantwortung, Liebe und Gerechtigkeit, Zuwendung und Struktur ermöglicht dem Schüler individuellen Entwicklungsfortschritt. Der Anregungscharakter Frommscher Humaner Erziehung entspricht Adornos „Bewegen zur Mündigkeit“<sup>49</sup>. Die „Kunst des Erziehens“ zielt auf eine humanistisch fundierte biophile „Lebenskunst“ (1964a, GA II, 190f.), in die der Schüler um seiner selbst willen eingeführt werden soll. Trotz gewisser Anklänge, Parallelen und gegenseitiger Sympathien kann und muss Fromms Humane Erziehung von der „antiautoritären Erziehung“ und der „Antipädagogik“ unterschieden werden. Geht die antiautoritäre Erziehung in der Folge Neills von einer liberalistischen bzw. antikapitalistischen Autoritätskritik aus, so kritisiert Fromm, in Unterscheidung von rationaler und irrationaler Autorität, nur die irrationale, nicht-produktive Autorität. Möchte die antiautoritäre Erziehung Lust, auf der Basis einer orthodox-psychoanalytischen Libidotheorie, an die Stelle von Repression, Autorität setzen, so betont E. Fromm, auf der Basis seiner Bezogenheitstheorie, die Notwendigkeit liebender, strukturierender Zuwendung zum Kind, die dieses produktiv reifen lässt. Reine Lust ließe es in einem „Kinderparadies“ retardieren<sup>50</sup>.

Die Kinderladenbewegung (v. Werder<sup>51</sup>), die die Autorität des proletarischen Klassenkampfes autoritär in den Mittelpunkt ihrer Konzeption stellt, vertritt nur noch die Kritik der kapitalistischen Autorität. Kritik der eigenen Erziehungsziele und -methode wird vernachlässigt, weshalb der zu Erziehende genauso wie in der autoritären Erziehungstradition Mittel zum Zweck bleibt. Der humanen Zielsetzung Fromms, der Individuum und Gesellschaft miteinander versöhnen will, kann diese Konzeption nicht gerecht werden.

Der antiautoritären Erziehung verwandt ist die Antipädagogik (Rogers, Braunmühl, Schoe-

nebeck<sup>52</sup>), die, in der Tradition von Rousseaus „negativer Erziehung“ stehend, von der grundlegenden anthropologischen These ausgeht, dass das Kind, folge es nur seinem eigenen Entwicklungsgesetz, prinzipiell „gut“ sei. Die Antipädagogik will nun, den kindlichen Bedürfnissen folgend, ihm in einem künstlichen (also doch pädagogischen!) Schonraum Entwicklungshemmnisse aus dem Weg räumen. Die Symmetrie der Freundschaftsbeziehung zu Kindern entstammt der Vorstellung der grundsätzlichen Autonomie der kindlichen Person. Aus diesem Grund verzichtet der antipädagogische Erwachsene auf intentionale Erziehung, da er sie als manipulative Fremdbestimmung des Kindes interpretiert.

Für Erich Fromm hingegen ist der Mensch grundsätzlich weder „gut“ noch „böse“ (vgl. 1964a, GA II, 264f.), von daher können nicht allein kindliche Impulse zu Maßstäben erzieherischer Kommunikation werden, wichtig ist vor allem die Differenzierung zwischen rationalen und irrationalen Bedürfnissen, hierzu ist auch der Erzieher aufgerufen. Der überbetonte Autonomieanspruch des Kindes idealisiert es und vernachlässigt die von Fromm u. a. betonte Gesellschaftlichkeit des Menschen. Deshalb verstellt die Antipädagogik dem schon immer bezogenen kindlichen Subjekt, das auf liebende Zuwendung und strukturierende Autorität angewiesen ist, die Möglichkeit ein selbsttätiges Subjekt und gleichzeitig sozialisiertes, gesellschaftsfähiges Individuum zu sein, bzw. zu werden.

Gehen wir von Fromms Typologie der Gesellschafts-Charaktere (vgl. 1947a, GA II, 73f.) aus, so besteht für den Lehrer die strukturierende Aufgabe darin, die verschiedenen Tendenzen der rezeptiven, ausbeuterischen, hortenden, marktorientierten (und nekrophilen) Schülercharaktere zu verstehen, angemessen der Typologie zuzuordnen und für eine biophile Legierung des jeweiligen Schülercharakters Sorge zu tragen. Es geht also nicht darum, den Schüler völlig „umzukrempeln“, sondern darum, eine produktiv-biophile Veränderung innerhalb der vorhandenen Charakterorientierung zu erzielen. Ein produktiv-biophiler Schüler kann und soll nicht „hergestellt, gemacht“ werden, da sonst über den Kopf des Schülers hinweg gehandelt würde, er anstatt Subjekt Objekt würde.



## 2.2 Möglichkeiten Humaner Schulpraxis

Eine biophile schulische Praxis fördert die leidenschaftliche Liebe zum Leben, zum Lebendigen (1973a, GA VII, 331), zum Sein<sup>53</sup>. Um Kreativität, Solidarität, Liebe, Individualität und Vernunft (vgl. 1955a, GA IV, 25-50) anzustreben, ist der Lehrer gehalten, die von der Schulverwaltung nicht erfassten Nischen als Freiräume selbstbewusst zu nutzen. Da durch die Verrechtlichung nicht alle Praxisprobleme zu regeln sind, ist die Spontaneität, Eigeninitiative und Selbstverantwortung des Einzelnen gefordert. Er muss das Lernziel Biophilie auch gegen den Widerstand der Administration durchzusetzen versuchen. Im Rahmen seiner pädagogischen Freiheit kann er den Schwerpunkt legen auf lebensbezogene Inhalte, auf alltagsrelevante Lernziele, die die Lebenswelt der Schüler wie: Beruf, Freizeit, Familie, Partnerschaft usw. betreffen<sup>54</sup>. Dies ist nur möglich durch Solidarisierung mit ähnlich denkenden Kollegen oder Eltern, da nur so die Angst vor Isolation, vor Aufmerksamkeitsverlust, vor Versagen in der Konkurrenz auf dem Persönlichkeitsmarkt, dem Zurückgestuftwerden in der Beliebtheithierarchie, dem Verlust des Prestige-Selbstwertgefühls, angemessen zu bearbeiten und zu ertragen ist.

Wichtig erscheint, dass das bestehende Benotungssystem, das durch eine quantitative Durchschnittsberechnung dem einzelnen Schüler einen durch eine Ziffer ausgedrückten Rangplatz zuweist, verändert wird. Denn damit wird Isolation, Konkurrenz und einseitige Auslese gefördert. Es kommt jedoch darauf an, stärker die individuelle, personenbezogene, qualitative Schülerleistung<sup>55</sup> zu berücksichtigen. Werden eher Erfolgserlebnisse erreichbar, so stellt sich in einer angstfreieren Atmosphäre emotionales Wohlbefinden ein und damit die Möglichkeit intensivierter Identitätsarbeit, also Individuation. Nicht unerheblich ist auch die Öffnung der Schule zu den Eltern hin. Damit ist nicht die Inanspruchnahme der Eltern als „Hilfslehrer der Nation“ gemeint, sondern ihre zusätzliche Information, Hilfe und Beratung. So erscheint die neue Berufsorientierung in der Realschule (BORS) 9. Klasse ohne Hilfe der Eltern kaum möglich. Hier sind die El-

tern als Erfahrungsträger der Berufswelt für den Unterricht unumgänglich. Ebenso kann auf die Eltern im Geschichtsunterricht kaum verzichtet werden, wenn es um ihre Jugend, d. h. um das Dritte Reich<sup>56</sup>, die Nachkriegszeit geht. Meiner eigenen Erfahrung nach sind viel mehr Eltern zur aktiven Mitarbeit bereit, als man oft annimmt. Dies zeigt sich z. B. dann, wenn Kinder ihre Eltern oder Verwandte im Zusammenhang mit vorbereitenden Hausaufgaben oder Projekten zu historischen Themen befragt haben, dann konnten sie die Alltagsprobleme ihrer Eltern in der damaligen Zeit engagiert und lebensnah schildern. Damit wurde nicht nur der Geschichtsunterricht anschaulicher, sondern auch die intergenerationelle Kommunikation erfährt eine historische Intensivierung. Der Schüler versteht eher, „wo er herkommt“. Für den Lehrer bedeutet eine produktive Bezogenheit zum Schüler, „engagiert“ zu sein. Aus der professionell notwendigen Kompetenz der sensiblen Empathie erwächst Verständnis und Zuwendung zum Schüler, womit dieser mit Vertrauen reagieren kann<sup>57</sup>. Dabei wird deutlich, dass eine Beziehung, denn um diese handelt es sich im Grunde, gelingen oder scheitern kann - aber erst, nachdem vom Lehrer und den Schülern ein von Vertrauen geprägtes Kommunikationsangebot gemacht wurde! Im Sinne von Fromms Erziehungsprinzipien haben wir es bei einer pädagogischen Beziehung mit einer Mischung von produktiver Liebe und rationaler Autorität zu tun. Der Lehrer bringt dem Schüler „Liebe“ entgegen, d. h. er sorgt aktiv für dessen positive Entwicklung, er fühlt sich mitverantwortlich für seinen Bildungsprozess, er sucht durch sein Dasein Antwort zu geben, indem er offen ist für die ausgesprochenen und unausgesprochenen Bedürfnisse, Wünsche und Fragen des Kindes. Er hat Respekt vor dem kindlichen So-Sein, das er als solches akzeptiert und tiefer kennen lernen will (vgl. 1956a, GA IX, 455f.). Er will mit dem Du mit-sein<sup>58</sup>. Hier lassen sich Parallelen zu Schweitzers Vorstellung von der „Ehrfurcht vor dem Leben“<sup>59</sup> deutlich machen. Das Interesse am So-Sein des zu Erziehenden bestimmt das Handeln des Lehrers, wobei er zwischen Wesen und Erscheinung des Heranwachsenden unterscheiden will und kann<sup>60</sup>. Pädagogische Liebe allein würde jedoch den individuellen Fortschritt nicht angemessen fördern.



Zurecht weist Birkenbeil auf den Zusammenhang von „Sein“ und Autorität hin. Die „rationale Autorität“ (vgl. 1941a, GA I, 313f.) des Lehrers besteht darin, dass er einen Erfahrungsvorsprung besitzt, seine Persönlichkeit weiter entwickelt und Einblick hat, „wie der Mensch möglich sei“<sup>61</sup>. Damit klingt die Vorbildwirkung des Lehrers an, die den Schüler zum Sein, zur Biophilie „anstecken“ soll (vgl. 1964a, GA II, 190), wobei das Sein nur durch gemeinsames Erleben und Handeln kommunizierbar ist (vgl. 1976a, GA II, 333). Eine ethisch-psychologische Grundhaltung, bzw. „Tugend“ ist hier entscheidend (vgl. 1947a, GA II, 13), nicht verbale Schönfärberei oder Imagepflege. Hierbei müssen m. E. die „Tugenden“ des Lehrers als solche ethisch fundierten Haltungen für die Schüler transparent gemacht werden, wenn sie ihr Weltbild entsprechend differenzieren sollen. Nur so ist jedoch eine emanzipatorische Moralerziehung<sup>62</sup> möglich. Die Bedeutung von Autorität hebt auch Adorno<sup>63</sup> hervor, indem er die Sachautorität des Lehrers als „genetisches Moment der Mündigkeit“ bezeichnet, hier ähnelt er Russell<sup>64</sup>. Wir dürfen nicht vergessen, dass aufklärender, desillusionierender Unterricht für die Schüler geistige Anstrengung, Konzentration und Auseinandersetzung mit eigenen, eventuell tief verankerten Positionen bedeutet. Das ist nicht immer leicht und angenehm. Häufig ist Trauer- und Identitätsarbeit zu leisten<sup>65</sup>, um sich von den elterlichen und gesellschaftlichen Determinationen zu befreien. Deshalb erfordert die schulische Bildungsarbeit mütterlich-dialektisches Vorgehen<sup>66</sup>, wobei die Debatte (vgl. 1968a, GA IV, 342) bzw. der Diskurs (Habermas) Züge des „unendlichen Gespräches“ im Sinne Bubers annimmt.

Der Lehrer als „Beziehungsarbeiter“<sup>67</sup> muss sich tendenziell über seine eigenen infantilen Traumata und Verdrängungen in Selbstreflexionen oder Gesprächen bewusst werden, sonst trüben Vorurteile und vorgeschobene Rationalisierungen die reale Kommunikation mit seinen Schülern. Gruppendynamische und psychologische Erfahrungen in der Lehrerfortbildung könnten hier sicher weiterhelfen<sup>68</sup>. Nur als „ganzschöpferischer Mensch“ kann er aufgrund eigener innerer Sicherheit, Ehrlichkeit und Lebendigkeit Schüler zur „Mündigkeit führen“<sup>69</sup>. Die reflektierte Selbsterziehung der Erzieher<sup>70</sup> verhilft

zur subjektiven Vollmacht<sup>71</sup>, zur authentischen, produktiven Wirkmächtigkeit. Hierbei muss sich der Lehrer auch in Musse<sup>72</sup> auf sein Gewissen, den Wächter seines „wahren Selbst“ (vgl. 1947a, GA II, 91f.) verlassen. Verlässlichkeit und Freundlichkeit im Umgang mit seinen Schülern lassen ihn sich als Person deutlicher konturieren.

Wenn sich der Lehrer als Person einbringen kann, ist dies ein Schritt zur Humanisierung der Schule<sup>73</sup>. Wenige, aber feste Regeln schaffen für die Schüler einen übersichtlichen, verlässlichen und sicheren Lebensraum, in dem sie sich orientieren lernen. Der „Aufpasser“ im Lehrer kann zurücktreten<sup>74</sup>. Die Schüler lernen ihrem Lehrer zu trauen<sup>75</sup>. Dadurch, dass sich der Lehrer als Person artikulieren kann, gelingt es ihm leichter, Phantasie (vgl. 1947a, GA II, 56f.) und „ungewöhnliches Lernen“ (Ziehe / Stubenrauch) zuzulassen. Die Berufszufriedenheit nimmt zu, wenn er erkennt, dass die Förderung der Schüler gelingt (vgl. 1955a, GA IV, 71), denn die Schüler reagieren auf kreative Lehrer eher mit der Entfaltung eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten, was schon Heinelt deutlich macht.

2.3 In einer schülerorientierten<sup>76</sup>, offenen Unterrichtsorganisation, die Schülermitsprache auf inhaltlich-didaktische und methodische Elemente bezieht, sowie die Mitauswahl von Arbeits- und Sozialformen ermöglicht, gelingt es dem Schüler eher, sich und seine Interessen in einem prosozialen Kontext einzubringen. Dies setzt dialogisches Lernen<sup>77</sup> im Sinne problemformulierender Bildungsarbeit<sup>78</sup> voraus. Problematisieren von „Tatsachen“ durch Fragen, Provokation und Selbstbestimmung in der Antwort sind Elemente einer so verstandenen „Seinspädagogik“<sup>79</sup>. Der Schüler erfährt den authentischen Lehrer als einen Menschen, der ihm den Weg zeigt, eigene humane Erfahrungen zu machen (vgl. 1968a, GA IV, 315f.). Die Authentizität des Lehrers bedingt neben der Offenheit für den Schüler allerdings auch eine gewisse Verletzlichkeit. Diese macht es im Falle emotionaler Überforderung durch eine zu starke Beziehung nötig, dass er sich zumindest kurzfristig aus der Lehrer-Schüler-Kommunikation ausklinkt, wobei die Gründe dem Schüler möglichst deutlich gemacht werden sollten. Aggressive Ausbrüche oder „unmotivier-



te" Distanzierungen aufgrund emotionaler Überlastung würden den Schüler zu sehr verunsichern. Die vorweg entgegengebrachte Hoffnung, das Interesse und der Glaube an den Schüler hilft diesem, die lernende Auseinandersetzung mit dem anzueignenden kulturellen Erbe zu leisten. Diese Bildungsarbeit<sup>80</sup> erlaubt dem Schüler, sich seines Lebens zu ent-äußern<sup>81</sup> und durch das kreative Neu-Erschaffen seiner Welt (vgl. 1955a, GA IV, 127) eine produktive Bezogenheit zur Umwelt aufzubauen. Kritische Realitätstüchtigkeit durch die sich entwickelnde jugendliche Vernunft (vgl. 1976a, GA II, 301f.) ermöglicht ihm, auch politische Änderungen anzugehen. Die produktive Erziehung zur Selbsttätigkeit geht von der Akzeptanz des emotionalen So-Seins des Schülers aus<sup>82</sup>. Der Lehrer begleitet den Schüler als kritischer Partner. Entscheidend dabei scheint mir jedoch zu sein, dass die Schüler die Möglichkeit erhalten, je nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen Arbeits- und Sozialformen innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen - die ja auch für Lehrer nicht beliebig sind - frei zu wählen. So erhält der Schüler die Chance, sich musisch-kreativ auch im normalen Unterricht zu betätigen, wenn er es will. Die Offenheit in der Planung und Durchführung erlaubt es dem Schüler, sich einem Thema in verschiedenen wählbaren Formen zu nähern und es sich auf *seine* Weise anzueignen. So kann auf den je verschiedenen Lerntypus, das verschiedene Temperament, auf Interessenspektrum, Bedürfnislage und soziale Umgebung der Schüler eingegangen werden. Sinnvoll erscheint es mir, wenn der Lehrer schon in der Planung verschiedene Alternativen reflektiert und den Schülern entsprechende Anregungen für die Arbeit zur Verfügung stellt. Die offene, alternative Unterrichtsgestaltung erlaubt dem Schüler und dem Lehrer ein kleines Stück mehr Selbsttätigkeit und Humanisierung im Schulalltag.

2.4 Kurzkontakte<sup>83</sup> in den Pausen oder in der Schülersprechstunde lassen die Artikulation der Bedürfnisse und Interessen der Schüler in den Unterricht einfließen. Ebenso können diese in sprachlich anspruchsvoller Form auch in einer Erzählstunde bedeutsam werden. Hierbei muss sichergestellt sein, dass sich der einzelne der

Aufmerksamkeit aller bewusst sein kann, er also ungeteilte Zuwendung erhält. Toleranz gegenüber schüchternen und verbal nicht so agilen Schülern entwickelt prosoziales Verhalten im Sinne aktiver Gesprächserziehung<sup>84</sup>. Auch eine Klassenbibliothek, die Schüler und Lehrer gemeinsam einrichten, kann Gesprächs- und Unterrichtsstoff werden. Vorbereitende Hausaufgaben bringen die konkrete außerschulische Lebenspraxis der Schüler in die Klasse hinein. Auch Klassen-, Schulfeste, Wandertage, Exkursionen, Ausflüge und Schullandheimaufenthalte sollten zur intensiveren persönlichen Kontaktaufnahme verwendet werden. Hier ist jedoch Vorsicht vor emotionaler Überforderung oder falscher Kumpanei geboten. Ehrlichkeit gegenüber sich und den Schülern scheint mir auf Dauer gesehen sinnvoller.

Aus der Vielzahl pädagogischer Handlungsmöglichkeiten wurden hier nur einige Beispiele genannt, denn ein kreativer Lehrer findet selbst eigene Humanisierungsmöglichkeiten. Es kommt m. E. im Sinne Fromms eher auf die Einstellung, die Charakterorientierung hinter den konkreten Handlungsvollzügen an, als auf einzelne aus dem Zusammenhang gerissene „Rezepte“. Aus diesem Grunde sollten und konnten hier nur einzelne, vom Leser weiterzuentwickelnde Anregungen gegeben werden.

Die hier skizzierten kleinen Schritte zur produktiven Selbsttätigkeit müssen natürlich unter dem Gesichtspunkt der politischen Tendenzwende relativiert werden. Eine konservative oder technizistische Zukunftsperspektive behindert im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Sparmaßnahmen eine nötige Humanisierung der Schule erheblich. Hoffnung kann jedoch durch das biophile Element in der friedensbewegten, suchenden Jugend entstehen, die durch die ökologisch-ökonomische Krise bewusster werden kann. Trotz Generationskrise und Wertwandel<sup>85</sup> kann eine zukunftsorientierte, humanistische Friedenserziehung nicht auf das Paradoxon der Hoffnung verzichten<sup>86</sup>.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Pongratz, ZfPäd 2/1979, 175.

<sup>2</sup> Jay 1981, Knapp 1982, Funk 1983.



- <sup>3</sup> Adorno, ErzM, 99.
- <sup>4</sup> Behr 1982, Shell-Studie 1981, 5. Jugendbericht 1980, Enquête-Kommission 1983, Eidgenössische Kommission 1980, Häsing/Stubenrauch 1980.
- <sup>5</sup> Hentig 1976, 38.
- <sup>6</sup> Ziehe/Stubenrauch 1982, 125f.
- <sup>7</sup> Schulintern 4/78, Claussen in: B 35-36/84.
- <sup>8</sup> Johach 1982, 377.
- <sup>9</sup> Adorno: ErzM, 70.
- <sup>10</sup> Hentig 1976, 34.
- <sup>11</sup> Habermas: Th KH-2, 53ff.
- <sup>12</sup> Freire 1974-2, 57f.
- <sup>13</sup> Manthey, Soziale Welt 3/78, 306.
- <sup>14</sup> Adorno: ErzM, 70f.
- <sup>15</sup> Johach 1982, 373.
- <sup>16</sup> Lohmann/Prose 1975, 18f.
- <sup>17</sup> Kümmel 1978, 35.
- <sup>18</sup> Stern 39/84.
- <sup>19</sup> Singer 1973, 48.
- <sup>20</sup> Rosemann 1979-2, 107f.
- <sup>21</sup> Bloch 1971, 27.
- <sup>22</sup> Kümmel 1978, 44; Singer 1973, 14f.
- <sup>23</sup> Speichert 1978, 118f.
- <sup>24</sup> 1973a, GA VII, 335f., Witschel 1973, 25.
- <sup>25</sup> Günzler, Beitr. Päd. Arbeit Jahresband 1983, 32.
- <sup>26</sup> Kümmel 1978, 55f.
- <sup>27</sup> Adorno: ErzM, 45.
- <sup>28</sup> Rosemann 1979-2, 107.
- <sup>29</sup> Adorno: ErzM, 33.
- <sup>30</sup> Buber 1982, 165.
- <sup>31</sup> Wellendorf 1977-4, 49.
- <sup>32</sup> Miller 1981, 28, 109f.
- <sup>33</sup> Brunner 1978.
- <sup>34</sup> Brunner 1978, 127.
- <sup>35</sup> Adorno: ErzM, 105; Herrmann 1978, 22.
- <sup>36</sup> Janssen 1979.
- <sup>37</sup> Ziehe/Stubenrauch 1982, 25f.
- <sup>38</sup> Pongratz, ZfPäd 2/79, 169.
- <sup>39</sup> Kümmel 1978, 30f.; Hentig 1976, 29.
- <sup>40</sup> Rogers 1979-3, 117.
- <sup>41</sup> Ziehe/Stubenrauch 1982, 278.
- <sup>42</sup> Staudinger in B50/81, 18f.
- <sup>43</sup> Hernandez 1977, 39.
- <sup>44</sup> Bloch: PH, 1092f.
- <sup>45</sup> Adorno: ErzM, 105.
- <sup>46</sup> Buber 1982, 67; vgl. zur Vertiefung: Görlich 1980, Reif 1978, Funk 1978; In diesem Zusammenhang vgl. auch die Auseinandersetzung zwischen Fromm und Adorno/Marcuse.
- <sup>47</sup> Johach 1982, 368, 383.
- <sup>48</sup> Bernath/Cambell 1975, 6
- <sup>49</sup> Adorno: ErzM, 147.
- <sup>50</sup> vgl. GA IX, 399f., 409f.; Rauch/Anzinger 1975; Classen 1973, Kohl, 1972-4.
- <sup>51</sup> v. Werder 1972-2.
- <sup>52</sup> v. Braunmühl, Kupffer, Ostermeyer 1976; v. Schoenebeck 1980, Potthoff in: Lehrerzeitung Bad. Württemberg 22/81, 605f.; Rogers, 1979<sup>3</sup>.
- <sup>53</sup> Hernandez 1977, 1976a, GA II.
- <sup>54</sup> Singer 1981, 153f.
- <sup>55</sup> Singer 1981.
- <sup>56</sup> Ministerium für Kultus u. Sport (Stuttgart): Lehrpläne für die Realsch.
- <sup>57</sup> Hernandez 1979, 52; Buber 82, 1
- <sup>58</sup> Hernandez 1979, 42 f -
- <sup>59</sup> Günzler 1983.
- <sup>60</sup> Funk 1978, 73f.
- <sup>61</sup> Boehme B49/1978, 15.
- <sup>62</sup> Bertram 1979.
- <sup>63</sup> Adorno: ErzM: 140; Witschel 73, 83f.
- <sup>64</sup> Russel 1979-2, 18.
- <sup>65</sup> Miller 1981, 40.
- <sup>66</sup> Giere in: Horn 1973-2, 391.
- <sup>67</sup> Ziehe/Stubenrauch 1982, 99f.
- <sup>68</sup> Horn 1973-2, Fritz 1975, Geißler 1979.
- <sup>69</sup> Brief Fromms an den Autor vorn 31.8.1974.
- <sup>70</sup> Singer 1981.
- <sup>71</sup> Gamm 1979, 60.
- <sup>72</sup> Funk 1983, 134.
- <sup>73</sup> Hentig 1976, 121f.
- <sup>74</sup> Singer 1981, 29f.
- <sup>75</sup> Hentig 1976, 97.
- <sup>76</sup> Singer 1981, 243f.
- <sup>77</sup> Freire 1974-2, 156f.
- <sup>78</sup> Hernandez 1977, 77f.
- <sup>79</sup> Hernandez 1977, 39.
- <sup>80</sup> Gamm 1978,13; Groth 1978.
- <sup>81</sup> Groth 1978, 47.
- <sup>82</sup> Singer 1981, 121f.
- <sup>83</sup> Singer 1981, 223f.
- <sup>84</sup> Speichert 1978, 131f.
- <sup>85</sup> Ziehe/Stubenrauch 1982, 269f.
- <sup>86</sup> Bloch 1974, Prinzip Hoffnung; IDU 155 GA IX, 367.



## Verwendete Literatur

- Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1976 (6) = ErzM.
- Behr, Wolfgang: Jugendkrise und Jugendprotest, Stuttg., Berlin, Köln, Mainz, 1982.
- Bertram, Hans: Moralerziehung - Erziehung zur Kooperation, ZfPäd. 79. Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, 3 Bde., Frankfurt/M. 1974 stw 3 = PH.
- Bloch, Ernst: Pädagogica, Frankfurt/M. 1971.
- Buber, Martin: Das Problem des Menschen, Heidelberg 1982.
- Braunmühl, Kupffer, Ostermeyer: Die Gleichberechtigung des Kindes, Frankfurt/M. 1976, Fischer Tabu 6338.
- Brunner, Rauschenbach, Steinhiller: Gestörte Kommunikation in der Schule, München 1978.
- Classen, Johannes (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion, Heidelberg 1973.
- Claußen, Bernhard: Entwicklung der politischen Sozialisation in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 35-36/1984.
- Eidgenössische Kommission für Jugendfragen: Thesen zu den Jugendunruhen 1980, Bern 1980.
- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages: Jugendprotest im demokratischen Staat, Bonn 1983.
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1974 2., rororo 6830.
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1977, rororo 7058.
- Freire, Paulo: Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Reinbek 1981. rororo 7446.
- Fritz, Jürgen: Emanzipatorische Gruppendynamik, München 1974.
- Fritz, Jürgen: Gruppendynamisches Training in der Schule, Heidelberg 1975.
- Fünfter Jugendbericht, Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, Bonn 1980.
- Funk, Rainer: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978.
- Funk, Rainer: Erich Fromm, Reinbek 1983.
- Gamm, Jochen: Umgang mit sich selbst, Reinbek 1978, rororo 7280.
- Geißler, Karlheinz (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer, Reinbek 1979, rororo 7273.
- Günzler, Claus: Ehrfurcht vor dem Leben in: Beiträge Päd. Arbeit, Jahrbuch 1983.
- Görlich, B.: Der Stachel Freud, Frankfurt/M. 1980.
- Groth, Günther: Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx, Neuwied, Darmstadt 1978.
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981.
- Häsing, Stubenrauch, Ziehe (Hrsg.): Narziss - ein neuer Sozialisationstyp? Bensheim 19823.
- Heinelt, Gottfried: Kreative Lehrer - kreative Schüler. Freiburg., Basel, Wien 1974.
- Hentig, Hartmut v.: Was ist eine humane Schule? München, Wien 1976.
- Horkheimer, Max: Gesellschaft im Übergang, Frankfurt/M. 1981, Fischer Tabu 6545.
- Horn, Klaus (Hrsg.): Gruppendynamik und der subjektive Faktor, Frankfurt/M. 1973-2, SV 538.
- Hernandez, Jesus: Pädagogik des Sein: Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung, Achenbach 1977.
- Herrmann, Berndt: Theodor W. Adorno - Seine Gesellschaftstheorie als umgeschriebene Erziehungslehre, Bonn 1978.
- Jay, Martin: Dialektische Phantasie, Frankfurt/M. 1981, Fischer Tabu 6546. Janssen, Bernd: Befreiendes Denken: Ideologiekritischer Unterricht nach Bahro und Adorno, Frankfurt/M. 1979.
- Johach, Helmut: Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Die Aktualität Erich Fromms in: Neue Sammlung 1982. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 1981, Hamburg 1981.
- Kohl, Herbert: Antiautoritärer Unterricht in der Schule von heute, Reinbek 1972 4., rororo 6699.
- Kümmel, Maurer, Schaal, Popp: Vergisst die Schule unsere Kinder? München 1978.
- Lohmann, Christa; Prose, Friedemann: Organisation und Interaktion in der Schule, Köln 1975.
- Manthey, Holger und Rolf: Ansätze zu einer Pathologie der Schule in: Soziale Welt 3/1978.
- Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes, Frankfurt/M. 1981. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Realschule, Stuttgart 1984.
- Potthoff, Willy: Ende der Schulangst durch Reform der Reformen? in: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 22/1981, 605f.
- Rauch, Anzinger: Wörterbuch Kritische Erziehung, Frankfurt/M. 1975. Fischer Tabu 6301.
- Rogers, Carl: Lernen in Freiheit, München 19793.
- Rosemann, Hermann: Kinder im Schulstreß, Frankfurt/M. 19792, Fischer Tabu 3001.
- Russell, Bertrand: Freiheit ohne Furcht, Reinbek 19792, rororo 6900. Schoenebeck, Hubertus v.: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein, Frankfurt/M. 1980, Fischer Tabu 6724.
- Singer, Kurt: Verhindert die Schule das Lernen? München 1973.
- Singer, Kurt: Maßstäbe für eine Humane Schule, Frankfurt/M. 1981 Fischer Tabu 6738.
- Staudinger, Hugo: Die positive Bedeutung der Frankfurter Schule für die Überwindung der Krise unserer Zeit in: Aus Politik und Zeitgeschichte



B 50/81.  
Speichert, Horst: Umgang mit der Schule, Reinbek  
1978, rororo 7150.  
Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim, Basel 1977<sup>4</sup>.  
Werder, Lutz v.: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Frankfurt/M. 1972-2, Fischer

Tabu 1265.  
Witschel, Günter: Die Erziehungslehre der Kritischen Theorie, Bonn 1973.  
Ziehe, Stubenrauch: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek 1982, rororo 7410.

**Copyright** © 1987 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.