



Die Bedeutung Erich Fromms für die pädagogisch-psychologische Beratung in der Schule

Helmut Wehr

Erstveröffentlichung in: J. Claßen (Hg.), *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim and Basel (Beltz Verlag) 1991, S. 160-180.

Copyright © 1991 and 2009 by Dr. Helmut Wehr, Bahnhofstr. 17, D-76316 Malsch, E-Mail: leopaed[at-symbol]web.de.

Die Bedeutung von Erich Fromm für die pädagogisch-psychologische Beratung kann erst verdeutlicht werden, wenn die Grundlagen der Tätigkeit von Beratungslehrern und Schulpsychologen, hier vor allem in Baden-Württemberg, in Umrissen dargestellt werden.

denheit eine akzeptierende, problemorientierte prosoziale Gruppenatmosphäre.

Zur Bewältigung dieser pädagogisch-

1. Zur Tätigkeit der Beratungslehrer

Beratungslehrer werden in Baden-Württemberg mit 4 Deputatsstunden Reduktion nach einer 1,5-jährigen Ausbildung in folgenden Bereichen an den Schulen aktiv.

Innerhalb dieses Tätigkeitsbereiches wird die Kooperation und Arbeit in Gruppen mit anderen Beratungslehrern, Eltern, Lehrern und Schülern als befriedigend empfunden. Wichtig ist für die Berufszufrie-

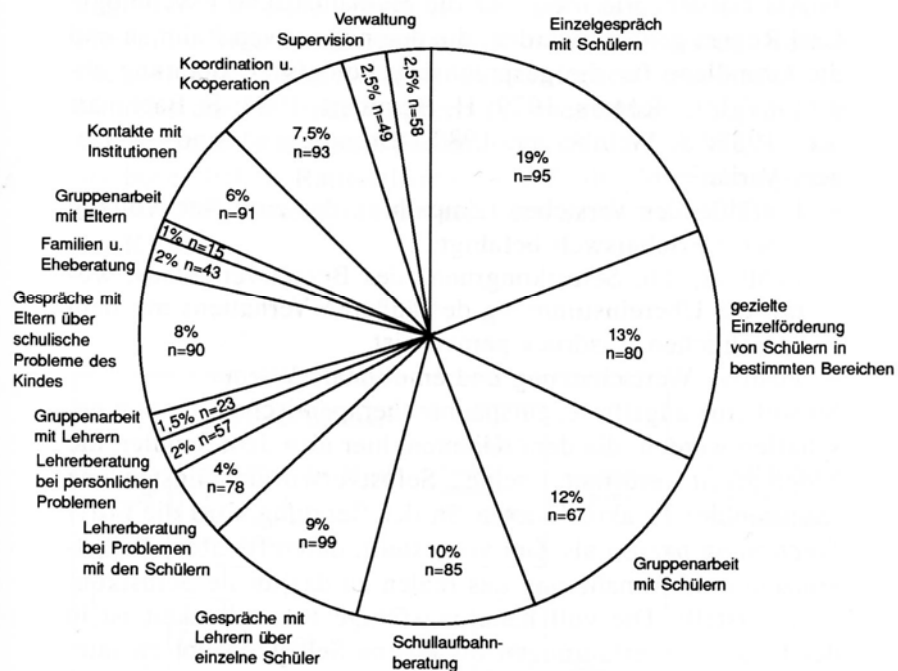


Abbildung 1: Verteilung der Beratungszeit der befragten Beratungslehrer (BL) auf die Tätigkeitsbereiche. Angegeben ist der Prozentanteil jedes Bereiches am Gesamtbudget von 101 BL sowie die Zahl der BL, die für den Untersuchungszeitraum im jeweiligen Tätigkeitsbereich gearbeitet haben. (Die Tabelle wurde A. Redlich, 1989, entnommen. Zwar wird hier die Situation der BL in Hamburg geschildert, doch ist diese mit der in Baden-Württemberg vergleichbar.)

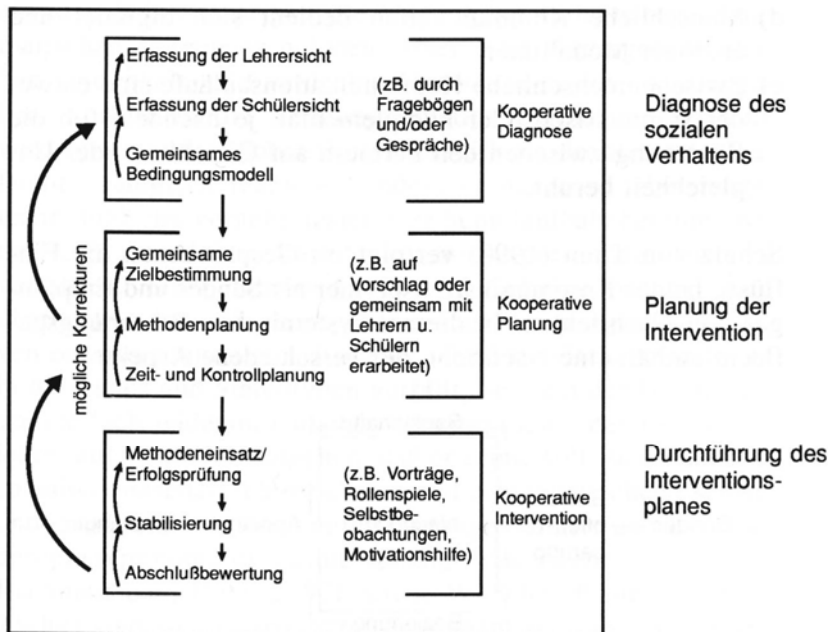


Abbildung 2: Schematische Darstellung der Handlungsstrategie. Innerhalb jedes der drei großen Abschnitte unterscheiden wir drei Schritte, die in der angegebenen Reihenfolge ablaufen (senkrechte Pfeile) und durch Wiederholungen (gebogene Pfeile) korrigiert werden können. In der rechten Spalte sind verschiedene methodische Alternativen angedeutet (nach F. Lindner, 1986).

psychologischen Probleme in Einzelgesprächen, Arbeit mit Schülergruppen und Kollegen wird der Beratungslehrer (BL) mit folgenden Theorien vertraut gemacht, um sie in der Praxis anwenden zu können.

1. Als Basistheorie muss hier die Humanistische Psychologie Carl Rogers genannt werden, die den normativen Rahmen und die Grundlage für die gesprächspsychologische Beratung abgibt. (Vgl. C. Rogers, 1979; H. Bommert, 1984; S. Bachmair u. a., 1985; S. Weinberger, 1980.) Grundlegend sind die Rogers-Variablen:

- Einführendes Verstehen (Empathie), das zum Nachvollzug innerer Erlebniswelt befähigt;
- Echtheit, d. h. Selbstkongruenz des Beraterverhaltens, womit die Übereinstimmung des äußeren Verhaltens mit dem sprachlichen Ausdruck gemeint ist.

- Positive Wertschätzung und emotionale Wärme.

So soll eine angstfreie, entspannte therapeutische Situation geschaffen werden, die dem Klienten, hier also dem Schüler, die Möglichkeit eröffnet, seine Selbstverwirklichungstendenz (Syntrophie) zu aktualisieren. In der Beratung wird die *fully-functioning-person* als Ziel vorgestellt, deren flexibles Selbstkonzept eine Annäherung des realen an das ideale Selbstkonzept darstellt. Die voll handlungsfähige Persönlichkeit ist in der Lage, alle Erfahrungen ins eigene Selbstkonzept zu integrieren. Der „neue Mensch“, der auf bedingungslose positive Zuwendung angewiesen ist, um seine Gefühle ausleben zu können, stellt ein neues Paradigma der menschlichen Entwicklung dar. Verschiedene

„technische“ Methoden sollen das therapeutische Basisverhalten (Echtheit, Selbstkongruenz) wirksam werden lassen: akzeptierendes, positives Feedback, Ich-Botschaften, aktives Zuhören, Paraphrasieren, Verbalisieren emotionaler Inhalte, Spiegeln von Gefühlen.

Die Humanistische Psychologie hat den Vorzug, dass sie dem Berater Möglichkeiten an die Hand gibt, sein Verhalten an einem Modell zu bewerten und ihn für pädagogisch-therapeutische Erfahrungen zu sensibilisieren.

2. Für die gruppen-, klassenbezogene Intervention wird auf die Kooperative Verhaltensmodifikation (KVM) zurückgegriffen. Diese revidierte behavioristische Theorie wurde im Zusammenhang mit ihrer Weiterentwicklung um kooperative und kognitive Elemente erweitert. So stellt das SORKC-Modell (Stimulus-Organismus-

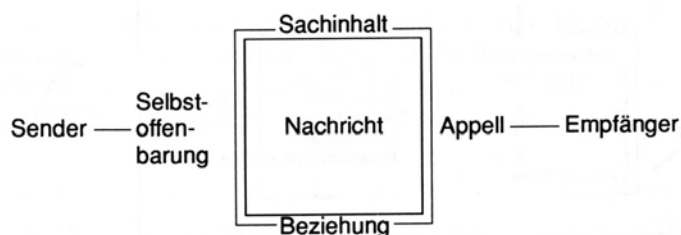


Reaktion-Kontingenzverhältnis-consequence) eine Fortschreibung des einfachen Reiz-Reaktions-Modells dar. Hierbei fungiert das menschliche Subjekt als *black box*. Dies kritisiert Fromm (1973a, GA VII, S. 32f.) als bürgerlichen Rationalismus. Durch die Mitwirkung aller am Konflikt Beteiligten erweist sich jedoch die Effektivität der KVM (siehe folgende Seite).

3. Zur Bearbeitung interaktionaler und kommunikativer Konflikte greift die pädagogisch-psychologische Beratung auf die Kommunikationstheorie von Watzlawick und von Schulz von Thun zurück. Watzlawick geht in seinem Kommunikationsmodell von folgenden Axiomen aus:

- (1) Man kann nicht nicht kommunizieren.
- (2) Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt derart, dass der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt bestimmt.
- (3) Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
- (4) Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten.
- (5) Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Ungleichheit beruht.

Schulz von Thun (1987) verfolgt im Gesprochenen die Einflüsse beider Kommunikationspartner als Sender und Empfänger von Nachrichten. In diesem systemischen Beziehungsgeflecht enthält eine Nachricht vier verschiedene Aspekte:



Beide Ansätze sind systemisch geprägt, mit der positiven Folge des Vermeidens von jeweiligen Schuldzuweisungen bei Kommunikationsstörungen. Auf Ausführungen zur Testdiagnostik und zur Schullaufbahnberatung kann ich hier verzichten, weil m. E. die Humanistische Psychoanalyse

Fromms in diesen Bereichen keine konkrete Handlungspotenz besitzt.

Trotz der erheblichen Erfolge darf die Kritik an der bestehenden pädagogisch-psychologischen Beratung nicht verstummen, wenn sich deutlich machen lässt, dass die Beratungserfolge stets durch die Imperative der Institution Schule bestimmt sind. Denn oft steht leider die „Reparatur“ der Schülerarbeitskraft an erster Stelle. Familiäre Probleme, solche der Gruppe der Gleichaltrigen und der Schüleridentität treten allzusehr in den Hintergrund, von Aspekten des Leistungs- und Anpassungsverhaltens verdrängt.

Der Berater kann sich leicht durch den Erwartungsdruck von seiten der Eltern, Kollegen, Schulleitung oder den Rat Suchenden Schülern selbst, die Masse eines reflektierten systematischen Vorgehens nehmen lassen. Die Hintergründe bleiben verdunkelt, und verdeckte Motivationen der „Auftraggeber“ können in die Beratungssituation einfließen. Beratung wird so leicht funktionalisiert. Hierauf kann der Berater allzuleicht strategisch reagieren, indem er nur noch „beratungstechnologisch“ vorgeht: testet oder Schullaufbahnberatung betreibt. Er erteilt dann Ratschläge, anstatt personenzentriert zu verfahren. Tests, Lernmethodik und Schullaufbahnberatung überdecken dann die unaufgeklärten und verdrängten subjektiven oder institutionellen Konflikte. Dass das Denken so leicht in Klischees und Stereotypen verfällt, liegt auf der Hand. Dieser vielfach widersprüchlichen Situation kann der Beratungslehrer auch dadurch entgegengehen, dass er seine Rolle und Funktion sozialwissenschaftlich reflektiert und dementsprechend selbst- und gesellschaftskritisch agiert. Versagensängste und Überforderungssymptome durch die ständige Feuerwehrrolle (vgl. S. Bachmair u. a., 1985, S. 97f. sowie W. Schmidbauer, 1985, S. 73-84) sind so zu verringern. Er entgeht so dem „Helfersyndrom“ (vgl. W. Schmidbauer 1977 und 1985), der Überidentifikation mit dem Klienten, und er entkommt dem beargwöhnten, bewunderten und bemitleideten Sonderstatus als „Barfußpsychologe“. In einer gleichberechtigten Kooperation mit den Kollegen kann er innovative pädagogische Wirkung entfalten - über den einzelnen Klienten



hinaus.

Dies wird jedoch erschwert durch die inadäquate gesellschaftstheoretische Grundlage. Es kann davon ausgegangen werden, dass Schüler zwischen 10 und 16 Jahren - dies ist die Situation in der Realschule - systemische und gesellschaftliche Zusammenhänge nicht ideologie- und gesellschaftskritisch hinterfragen und durchschauen können. Von daher ist „Kooperation“ immer die „Kooperation des Systems“, eines Schulsystems, dem Schul-Unlust zum Problem wurde. Dass dies so ist, hat seine Ursache auch darin, dass die politische Bildung durch Überfrachtung entpolitisiert wurde und von daher nicht mehr in der Lage ist, kritische Kategorien für einen sich politisch artikulierenden mündigen Schüler bereitzustellen.

Nicht vergessen werden darf, dass verhaltenstherapeutische Ansätze von ihrem Anspruch her nicht an die Ursachen des Verhaltens herantreten und diese so allzuleicht „unter den Teppich kehren“ (1974a, GA VIII, S. 88).

Auch die systemischen Kommunikationstheorien von Watzlawick und Schulz von Thun stehen unter dem Diktum, Kommunikation entsubjektivieren zu müssen (vgl. J. A. Schüle, 1976, S. 61ff.). Eine Subjekttheorie ist innerhalb dieses formalen Schemas schwer vorstellbar. Gesellschaft wird auf Übereinkünfte reduziert, die individuelle Praxis wird auf das Hier und Jetzt festgelegt und von der historischen und biographischen Dimension abgeschnitten. Es gilt letztlich, Kommunikation als einen rechnerischen Prozess zu begreifen und als solchen „störungsfrei“ und angepasst zu organisieren. Das kommunizierende Subjekt wird reibungslos an das gesellschaftliche Kommunikationssystem adaptiert, funktionalisiert und damit als Individuum tendenziell ausgeschlossen, wenn es sich den gesellschaftlich verordneten Kommunikationsregeln nicht anpasst.

Zum personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers bleibt anzumerken, dass hier eine unzureichende Persönlichkeitstheorie mit unscharfen biologistischen Hypothesen (organismische, formative Tendenz) zu ungenauen und schwer überprüfbaren Theoriezusammenhängen verknüpft wird. Die therapeutische Einflussnahme ist theoretisch unklar ausgewiesen. Aus diesem Grund ist die theoretische Stringenz nicht immer

zwingend. Die gesellschaftlichen Determinanten werden unpolitisch ausgespart (vgl. 1991a, S. 110f.).

2. Erich Fromms Menschenbild

Fromm geht in seiner gesellschaftstheoretisch reflektierten Theorie des Subjekts davon aus, dass die existentiellen menschlichen Bedürfnisse nach Bezogenheit, Verwurzelung, Hingabe, Einheit, Stimulation und Wirkung (1973a, GA VII, S. 207ff.) nur durch eine produktive, biophile Lösung der Dichotomie Mensch-Natur und Mensch-Mensch gelöst werden kann. Schüler und Lehrer sollen als Menschen ihre Potentialitäten in freier, bewusster Tätigkeit (1941a, GA I, S. 376f.) als eine Bezogenheit zur Welt und zum Mitmenschen in produktiver Arbeit, Vernunft und Liebe aktualisieren. Als freier, schöpferischer Mensch gelingt es ihm, seine humanen Potenzen: Bewusstheit, Vorstellungsvermögen und Vernunft produktiv und „wirkmächtig“ zu äußern. In der „Kunst der Lebens“ zeigt sich die biophile Haltung, die das individuelle Leben erhalten und strukturell weiterentwickeln will (1956a, GA IX, S. 469). Hiermit ist keine egozentrische Wachstumsideologie (vgl. R. Hushke-Rhein, 1987) gemeint, sondern die Selbst-Entfaltung des anderen ist solidarisch-dialogisch mitgedacht (1956a, GA IX, S. 456). Liebe zum Leben beinhaltet auch immer die Ehrfurcht vor dem Leben des anderen (1968a, GA IV, S. 327), darin kommt eine ethische Grundhaltung, die des Seins, zum Ausdruck.

Die grundsätzliche Alternative zwischen Haben und Sein ist nur interaktional, im Lebensvollzug selbst, in der gesellschaftlichen Praxis der Individuen realisierbar. Ein rein verbaler, kognitiver Prozess wird dem „Leben-lernen“ nicht gerecht. Ein aktives Interesse für diese Alternative kann nur anregender, lebendiger Produktivität entspringen (1964a, GA II, S. 293). Dies kann nur in der primären Sozialisation insgesamt deutlich werden, denn Erziehen bedeutet, „dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren“ (1956a, GA IX, S. 513). Eine liebende und strukturierende soziale Umgebung, die Charaktere der Eltern, die mütterliche und väterliche Momente im Erziehungsprozess dialektisch mitein-



ander verknüpfen, bieten die optimale Entwicklungschance für den Heranwachsenden. Als primäre Potentialität kann sich ein authentisches Identitätsgefühl durch eine produktive, liebende Beziehung zu sich selbst, zur sozialen Umgebung und zur natürlichen Umwelt entfalten. Bedingungslose liebevolle Zuwendung und lenkende, strukturierende (Seins-)Autorität (1956a, GA IX, S. 462; 1976a, GA II, S. 462ff.) verbinden sich dynamisch. Durch die in der Sozialisation jeweils wirkende Brechung gesellschaftlicher Bedingungen wird der jeweils spezifische Gesellschafts-Charakter ausgeprägt.

Betrachten wir den Gesellschafts-Charakter im Hinblick auf seine Funktion im Gesellschaftsprozess, so müssen wir von der Feststellung ausgehen, die wir hinsichtlich seiner Funktion für den einzelnen Menschen machten: dass nämlich der Mensch, indem er sich den gesellschaftlichen Bedingungen anpasst, eben jene Charakterzüge entwickelt, aufgrund derer er so handeln möchte, wie er handeln muss. Wenn der Charakter der meisten Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft an die objektiven Aufgaben angepasst wird, die der einzelne in dieser Gemeinschaft zu erfüllen hat, dann werden die psychischen Energien dieser Menschen so geformt, dass sie zu Produktivkräften werden, die für das Funktionieren eben dieser Gesellschaft unentbehrlich sind. Kurz, der „Gesellschafts-Charakter“ internalisiert äußere Notwendigkeiten und spannt auf diese Weise die menschliche Energie für die Aufgaben eines bestimmten ökonomischen und gesellschaftlichen Systems ein (vgl. 1941a, GA I, S. 383).

Fromm unterscheidet verschiedene Charakter-Orientierungen, die das Selbst-Gefühl durch die jeweilige Interpretation der sozio-ökonomischen Rolle verdinglichen: nicht-produktive Charakterorientierungen wie rezep-tive, ausbeuterische, hortende, nekrophile und Marketing-Orientierung. Dem steht das authentische Selbst-Gefühl der produktiven, biophilen Charakterstruktur (1955a, GA IV, S. 102f.) gegenüber. Gesundheit im humanistischen Sinne bedeutet für Fromm, die „Fähigkeit zu lieben und schöpferisch tätig zu sein“, das „Erlebnis des Selbst als Subjekt und Urheber eigener Kräfte“ und die Realität „objektiv und vernünftig“ zu erfassen (ebd., S. 144). Ungehorsam kann hier mit-

schwingen: der gegenüber heteronomer Autorität und Symbiose. Dies erfolgt aufgrund des Impulses zur Selbsttreue und der Verantwortung gegenüber dem eigenen humanistischen Gewissen (*core*) (1963d, GA IX, S. 367f.). Fromms humanistische Intention, die im biophil-produktiven Menschen vorscheint, erhält ihre ethische Profilierung im Begriff des Seins (vgl. 1976a, GA II, S. 363f.).

3. Kunst des Beratens

Die humanistische Psychologie scheint mir durchaus in der Lage zu sein, eine gewisse Bezogenheit zwischen Berater und Schüler zu ermöglichen, nur greift sie zu kurz, da das Spiegeln den (gesellschaftlich induzierten) Narzissmus nicht verändern kann und will, sondern im Gegenteil auf einem psychologisch verfeinerten Niveau stabilisiert (1989a, S. 108f., 1964a, GA II, S. 231). Dies entspricht in weiten Teilen dem Begriff der „repressiven Toleranz“ (H. Marcuse, 1978, S. 91ff.; vgl. 1935a, GA I, S. 115f.), da hierbei auch entfremdete Persönlichkeitsanteile und -orientierungen mit bekräftigt und verfestigt werden. Aus diesem Grund ist es möglich, dass die primäre Sozialisation nur verstärkt und perpetuiert wird, womit der *status quo* erhalten bleibt - in einer „stromlinienförmigen“ Gestalt. Eine humanistische Alternative, die den Standpunkt aller Menschen (vgl. E. Klein, 1987, S. 26f.) mit dem des Schülers verknüpfen will, kann so verspielt werden. Der spätkapitalistische Marketing-Charakter kann dabei hinter dem Rücken des Beraters zum Modell „gelungener“ Beratungskommunikation werden. „Sie sind mit kleinen ‘Besserungen’ zufrieden und unbewusst einander dankbar dafür, dass die unbewusste ‘Kollusion’ ... nicht ans Tageslicht gebracht wird.“ (1970c, GA VIII, S. 49.)

Der „wohlwollende ‘Laissez-faire-Stil’“ impliziert ein relativistisches Menschen- und Weltbild, das mit Fromms Humanismus nicht vereinbar ist. Aus diesem Grund kann die gesellschaftsunkritische Beratung nicht aus dem „Gefängnis der Einsamkeit“ (1956a, GA IX, S. 445), der Egozentrik (1976a, GA II, S. 333) herausführen. Damit wird Aufklärung, auch über Eigenes, an die Grenzen gesellschaftlicher Toleranz gestoßen. Kritische



Herausforderung, die Alternativen und gesellschaftliche Transparenz ermöglicht, wird zufällig oder tabuiert. Dem steht Fromms Forderung nach selbstverantwortlicher Freiheit, Ungehorsam (vgl. J. Claßen, 1987a, S. 13ff.) und liebender Vernunft gegenüber, anstelle von konformistischer Flucht. Aus diesem Grund kann die Kunst des Beratens nicht umhin, die Bedürfnisse nach Orientierung, Identität, Hingabe, Transzendenz und Wirksamkeit zu reflektieren und im Kommunikationsprozess deutend anzusprechen. Im Begriff der „Kunst“ ist auch ein gesellschaftskritisches, humanistisch-ethisches Moment enthalten.

Dieses zu entfalten, sollte ein Ziel des Gespräches zwischen dem Berater und dem Ratsuchenden sein. Die in dieser Dialogsituation zwischen Ich und Du stattfindende produktive Bezogenheit ist aus diesem Grund mit „Wertschätzung“ allein nicht ausreichend beschreibbar. Zwar ist sie unabdingbar zur Schaffung eines Vertrauensverhältnisses und zur Öffnung anfänglicher Verslossenheit, doch fehlt diesem stützenden und akzeptierenden Impuls die dialektische, strukturierende Ergänzung (1956a, GA IX, S. 465f.; 1970b, GA III, S. 459f.). Die Forderung nach individueller Struktur und Verwirklichung eigener Identität und ihrer Potentialitäten ist als unverzichtbarer Gesprächsimpuls durch den Berater einzubringen. Dies setzt die „Kunst des Zuhörens“ (vgl. 1991a), die völlige Konzentration aufs Zuhören voraus. Das dabei empathische Einschwingen auf den Sprechenden führt insofern zum tieferen Verstehen der Probleme des Ratsuchenden, als der Berater das, was der Klient in seinem Inneren empfindet, nachvollzieht. Offenheit für die menschlichen Probleme, die auch die seinen sein können, lässt den Berater Antworten für den Ratsuchenden wahrnehmen. In der passageren Identifikation wird der Berater gleichsam selbst zum Beratenen, wobei gleichzeitig seine eigene Selbstbewusstheit gewahrt wird (vgl. 1991a, S. 114).

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

So entsteht in der Beratungsbeziehung nicht nur eine regressive Übertragungssituation im Dort und Damals, sondern es erscheint der Berater auch als reale Person im Hier und Jetzt, was

die Entstehung eines symbiotischen Helfersyndroms vermindert. Dieses „produktive Verbalisieren“ und Spiegeln schützt auf der einen Seite den Ratsuchenden davor, sich völlig in narzisstisches Selbstbespiegeln zurückzuziehen oder die „Nestwärme“ einer therapeutischen Laborsituation konsumtiv zu benutzen. Denn es bleibt der deutliche Anreiz, die Herausforderung dem eigenen Ich-Ideal, dem individuellen Selbst ähnlicher zu werden, damit Alternativen für sich selbst engagierter anzugehen. Auf der anderen Seite wird die Übertragung und Gegenübertragung durch eine reale Bezogenheit vor einer klinischen Sterilität, die die Rückkehr in die Realität behindert, bewahrt. So ist der Berater zwar intensiv in dem konfliktuösen Prozess engagiert, aber nicht verstrickt in die kindliche Regression (vgl. M. Bacciagaluppi, 1990). Einer Infantilisierung kann so entgangen werden. Nicht-erotische Liebe, eine allgemein-humane Bezogenheit von Selbst zu Selbst, lässt in der Beratungssituation alternative Erfahrungen möglich werden, was die Eigenverantwortlichkeit auf einer fast basalen Ebene anspricht.

Das Beratungsgespräch impliziert eine nicht-erotische Liebeshaltung, die gekennzeichnet ist durch: Fürsorge, das aktive Fördern der Individualität des Ratsuchenden, Verantwortung, in der angemessenen Reaktion auf angesprochene und nicht verbalisierbare Bedürfnisse, Achtung vor der Gleichwertigkeit und erkennender Erfahrung und empathischen Verstehen des Ratsuchenden in seiner inneren Verfasstheit. Der Ratsuchende wird von innen her, von seiner inneren Bedürfnislage, seiner Charakterstruktur verstanden. Dies setzt beim Berater eine möglichst biophile Charakter-Orientierung voraus, so dass es möglich ist, kreativ die eigene Liebesfähigkeit auf den Ratsuchenden zu konzentrieren und ihm mitzuteilen. Durch diese solidarische Grundhaltung hat der Ratsuchende teil an der Liebesfähigkeit des Beraters (vgl. 1976a, GA II, S. 333f.).

So verkörpert er ein alternatives Verhaltens- und Lebensmodell. Authentizität verknüpft jedoch äußeres solidarisches und vernünftiges Handeln mit der inneren biophilen Charakterstruktur, nur so ist der Beratende ein glaubwürdiges und überzeugendes Modell. Die Solidarität des Beraters darf jedoch nicht soweit gehen, den Ratsuchenden durch Rationalisierungen in sei-



nem Konformismus zu bestärken. Im Gegenteil, eine für den Klienten verkraftbare Desillusionierung stärkt die Ausprägung der kritischen Vernunft (vgl. 1950a, GA VI, S. 258f.). Hier wird die emotionale Matrix in Zusammenhang mit dem persönlichen Gedankengebäude des Ratsuchenden gebracht. Die systemische Betrachtungsweise des Zusammenhanges von Charakterstruktur und Denkinhalt lässt Diskrepanzen erkennbar werden. Rationalisierungen werden in einer von innen verstehenden Haltung desillusioniert. Ein biophiles, vernunftorientiertes Zielbild gibt den Maßstab der kritisch-solidarischen Bearbeitung des Problems ab. Hierzu ist das Frommsche Bedürfnis-Subjektmodell angemessen verwendbar.

Der Rekurs auf Fromms Bedürfnistheorie erlaubt eine Abstützung der Intervention in einer subjektorientierten Tiefendimension, damit eine befriedigende Alternative. Die aktuelle Beziehung zum Beratungslehrer sollte, trotz oder wegen seiner Position als Lehrer, die Möglichkeit einer produktiven Bezogenheit beinhalten. Begegnet werden sollte der Gefahr, dass die Beratungsfunktion durch die Lehrerrolle unterminiert wird.

Das Identitätserlebnis muss individuelle Entwicklungen gegenüber konformistischen Tendenzen oder Fluchtimpulsen, als Widerstandsphänomen in der Übertragungssituation, fördern. Das vernünftige, d. h. ethisch begründbare Gespräch bietet der Emotionalität des Ratsuchenden eine selbstverantwortbare und -entscheidbare Orientierung (vgl. E. Klein, 1987, S. 172 und S. 181). Hierbei besteht die Aussicht, aktiv progressive Tendenzen zu fokussieren, da Widerstände, Diskrepanzen, Abwehrtendenzen engagiert verbalisiert werden. Der Berater bezieht für den Ratsuchenden begründbar und damit rational nachvollziehbar eine alternative Position, die als Angebot eine Veränderung im Hinblick auf eine produktive Problemlösung öffnet (vgl. 1991a, S. 114). Wichtig erscheint mir, dass konkrete Wirkmöglichkeiten für den Klienten sichtbar werden. Die Selbstveränderungsimpulse dürfen nicht durch überlange Diagnosephasen ins Leere laufen. Meist ist die Situation von Kindern und Jugendlichen, die eine Beratung in Anspruch nehmen, prekär. Deshalb ist die Ungeduld, Erfolge zu sehen, Orientierung in

einer unübersichtlichen Lage zu finden, weit verbreitet. In dieser zwiespältigen Situation scheint mir ein Ausgleich nötig, der die Gefahr vorschneller Intervention ebenso vermeidet, wie die Enttäuschung im Hinblick auf reale, auf baldmögliche Konfliktlösung.

Stützende, auf Selbsttätigkeit ausgerichtete Momente können hier Motivation und Veränderungswillen stabilisieren. Die Gefahr von Vorurteilsbildung, Stereotypie- und Klischeeproduktion kann durch eine empathische, spontane, d. h. lebendige Gesprächshaltung (1976a, GA II, S. 296f.) vermindert werden. Hierbei erteilt der Berater nicht Ratschläge *ex cathedra*, sondern teilt mit dem Ratsuchenden dessen konfliktuöse Alltagswelt. So werden beide Subjekte einer aktuellen, einer übertragungsgeprägten und einer alternativen Beziehungssituation. Die Mitteiligung des Klienten über seine infantile und aktuelle Situation wird durch empathische Sensibilität komplettiert, Widerstände und Verdrängungen werden rekonstruiert und damit der Vernunft zugänglich (vgl. A. Lorenzer, 1973, S. 164f.). Der Berater lässt sich auf die Übertragung ein, ohne sich zu verstricken, da seine Empathie durch die charakterologische Diagnose und die humanistische Intention rational einholbar bleibt. Ihm bleibt so eine Orientierungschance angesichts des emotionalen Labyrinths seiner kindlich-jugendlichen Klienten. Dies ist umso wichtiger, als unbearbeitete infantile Verdrängungen eine ständige Regressionsgefahr für den Berater darstellen, was seine professionelle Kompetenz reduzieren könnte. Das produktive Verbalisieren reduziert den Widerstand, da die fürsorgende und respektierende Nähe des Beraters auf Erkenntnis der Ursachen in der infantilen Charakterstruktur zielt. Dadurch wird der Individuationsprozess vorwärtsgetrieben. Es gelingt dem Ratsuchenden leichter, seine verfestigten Meinungen, Vorstellungen und Haltungen loszulassen, da ihn das Gefühl der Angst, der Isolierung nicht so bedrängt. Er kann sich nun leichter von (nun nicht mehr) angemessenen Verhaltensweisen, Lern- und Arbeitsformen befreien, da er sie nicht nur kognitiv als funktionale, aber erfolglose Individuationsversuche deuten kann (1941a, GA I, S. 234ff.). Auf der Basis einer kritisch-solidarischen Beratungssituation kann die positive, alternative Ausformung der „Freiheit zu“ ge-



lingen. Dies kann nicht gelingen im Rahmen vorgefertigter Ratschläge, sondern nur aufgrund von produktiven Versprachlichungen und Deutungsangeboten, die das CORE, das Selbst des Dialogpartners zum Inhalt haben. Freie Assoziationen, Träume und kreativer Ausdruck von Wunschvorstellungen, Tagträumen mögen hier Anhaltspunkte darstellen (1951a, GA IX, S. 247f.).

Hier kann auch die Charakterorientierung und ihre Struktur verdeutlicht werden, die im Beratungs- und Interventionsprozess biophil legiert werden kann (1932a, GA I, S. 39f.). Dies kann nur gelingen, wenn praktische Alternativen für den ratsuchenden Schüler glaubwürdig erfahrbar werden (vgl. 1991a, S. 123f.). Dies geschieht, wenn der Ratsuchende kooperativ effektive Lernmethoden anzuwenden lernt, für sich sinnvollere Konfliktlösungsmodelle erfährt und in deren Erprobung verstärkend begleitet wird.

Für die klassenbezogene Beratung scheint mir von Bedeutung zu sein, dass die Kooperative Verhaltensmodifikation (KVM) durchaus ihre Praktikabilität behaupten kann, wobei die Zielrichtung aber auch auf der Analyse der „typischen Verhaltensweisen“ liegen kann - unter Verzicht des Reiz-Reaktionsmodells (SORKC). Die Zuordnung zu der je spezifischen Charakterorientierung erlaubt dann eine deutlichere Bewertung der Zielrichtung des Verhaltens und der Intervention, in Anlehnung an Fromms Theorie des Gesellschafts-Charakters (1941a, GA I, S. 349f.; 1955a, GA IV, S. 59f.). Eine biophile Legierung in Richtung auf mehr Solidarität, Vernunft und Produktivität gilt es anzusteuern. Selbsttätigkeit wird als Methode institutionalisiert: zum Beispiel durch altersgemäße Mitbestimmung in didaktischen, methodischen und sozialen Entscheidungen, durch kreativ-handwerkliche Angebote usw. So kann erreicht werden, dass Konflikte innerhalb des Klassenverbandes nicht einseitig harmonisiert oder gesellschaftskonform gekittet werden. Eine „Revolutionierung“ des Klassenalltages wird durch den Zwang zur praktikablen Konfliktlösung nicht realisierbar sein, doch erscheint mir ein Mehr an Vernunft, Solidarität und Liebesfähigkeit ein erster Schritt zu mehr individueller Freiheit für Schüler und Lehrer zu sein. Dies stellt somit einen Schritt zur Humanisierung des Schulsystems

dar.

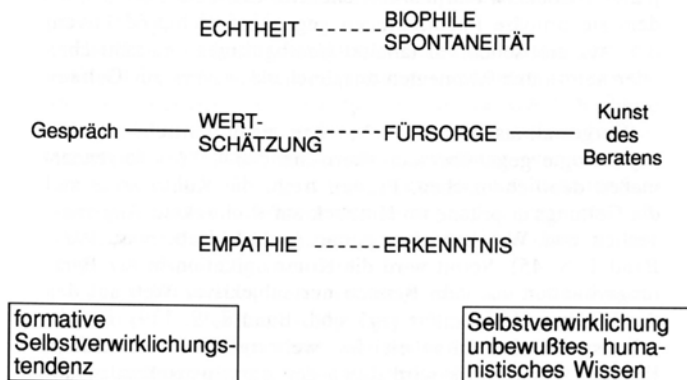
Produktive Beratung kann und will Anstöße und Impulse zur Veränderung rezeptiver, ausbeuterischer, hortender, nekrophiler Tendenzen und marktorientierter Charaktere leisten, indem sie primäre Potentialitäten gegenüber nichtproduktiven, d. h. symbiotischen, distanziertgleichgültigen, narzisstischen oder autoritären Momenten ausgleichend stärker zur Geltung bringt.

Dergestalt lassen sich die Vorzüge der Frommschen Sozialpsychologie gegenüber der „herrschenden Lehre“ folgendermaßen deutlich machen. Fromm treibt die Kontroverse und die Geltungsansprüche im Hinblick auf Richtigkeit, Angemessenheit und Wahrhaftigkeit voran (vgl. J. Habermas, 1981, Band 1, S. 45). Somit wird die Kommunikation in der Beratungssituation aus dem Bereich nur subjektiver Welt auf den der Lebenswelt erweitert (vgl. ebd. Band 2, S. 139). Gesellschaftspolitische Blindheit ist weitestgehend vermeidbar. Kindliche Egozentrik wird durch den humanistischen, glaubwürdigen Standpunkt anderer, damit tendenziell dem aller Menschen dezentriert und humanisiert, dies auf der Basis von Fromms plausibler Theorie des Gesellschafts-Charakters und seiner Theorie der Bedürfnisse.

Fromms Analytische Sozialpsychologie könnte durch ihren humanistisch-gesellschaftstheoretischen Impetus ein Verbindungsglied sein zwischen pädagogisch-psychologischer Beratung und schulischer Pädagogik. Die Gemeinsamkeit der Basistheorie könnte der Spezialisierung und exklusiver Professionalisierung Einhalt gebieten, so dass Beratungslehrer und Klassenlehrer gemeinsam als „Quargltreter“ (R. Winkel, 1988) produktiv wirken können. Die kollegiale Kooperation bildet dann ein Modell für Lehrer-Schüler-Kooperation.

Zusammenfassung

Aufgrund der skizzierten Defizite der Rogers Variablen möchte ich diesen die angemesseneren, gesellschaftskritischen Frommschen Kategorien gegenüberstellen, die die *Kunst des Beratens* eröffnen.



„Erkenntnis“ zielt auf das Verstehen der (existentiellen) und psychologischen Bedürfnisse des Klienten, seien sie ausgesprochen oder unbewusst. Die Tiefenbedürfnisse des anderen werden aus der Innensicht des Klienten auch „vernünftig“.

„Biophile Spontaneität“ dringt in die Tiefe der Beraterpsyche. Hier ist die durch Supervision reflektierte Selbst-Erkenntnis und deren produktive Charakterarbeit gefordert. Selbstveränderung und Beratung sind hier aufs Engste miteinander verzahnt, um der (Selbst-)

Entwicklung produktiver Charaktere willen.

(Als Materialien für Kurse oder Seminare habe ich folgende Unterlagen verwendet: G. Marschner, 1989, S. 279-282; C. Rogers, 1979, S. 116-119; E. Fromm, 1976a, GA II, S. 296f., 301, 304-306, 360f. sowie E. Fromm, 1985a, S. 153-163.)

Die humanistisch-ethischen Implikationen „biophiler Spontaneität“ verhindern auf der Seite des Beraters das Ausagieren destruktiver Impulse, auf der Seite des Klienten die Förderung nekrophiler Charakterorientierungen. Die „Fürsorge“ des Beraters trägt aktiv Sorge für die individuelle Entwicklung und die Progression des Ratsuchenden.

Anhang I: Diagnose- und Interventionsschema zur Einzelfallhilfe

1. Problemstellung und Problemanalyse
 - a) Beratungsanlass
 - b) Präzisierung des Beratungsanlasses
 - c) Übernahme? Überweisung?
 - d) Hypothesenerstellung
2. Diagnose-Informationsbeschaffung
 - a) Planung der Untersuchung
 - b) L-Daten (Kurzbiographie)
 - c) Q-Daten (Fragen)
 - d) T-Daten erheben - Hypothesen? (Testdaten)
 - e) Verhaltensanalyse - hypothetisches Bedingungsmodell
3. Datenauswertung und -interpretation
 - a) Datenauswertung, -interpretation
 - b) Überprüfung der Hypothesen
4. Beratung und Intervention
 - a) Befunde zusammenstellen
 - b) Verhaltensmodifikation?
 - c) Zielbestimmung der Intervention
 - d) Durchführung der Intervention
 - e) Erfolgskontrolle



5. Bericht-Dokumentation

- Vergleich Beratungsanlass und Erfolgskontrolle-Veränderung?
- Dokumentation
- Abschluss

Anhang II: Schema zur kooperativen Verhaltensmodifikation

Wir unterscheiden drei Hauptphasen, die sich bei jeder Problemlösung abzeichnen:

- die Diagnose sozialen Verhaltens
- die Planung der Intervention
- die Durchführung des Interventionsplanes

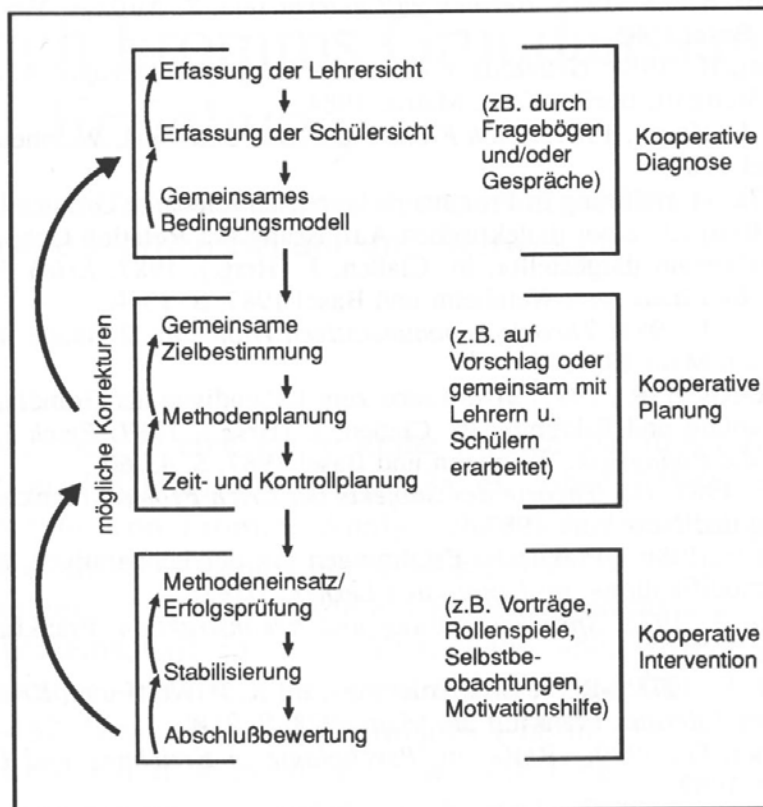


Abbildung 6: Schematische Darstellung der Handlungsstrategie. Innerhalb jedes der drei großen Abschnitte unterscheiden wir drei Schritte, die in der angegebenen Reihenfolge ablaufen (senkrechte Pfeile) und durch Wiederholungen (gebogene Pfeile) korrigiert werden können. In der rechten Spalte sind verschiedene methodische Alternativen angedeutet.



Literaturnachweise

(Literaturhinweise ohne Autorenangaben beziehen sich auf die Schriften Erich Fromms und werden am Ende des Bandes in der Gesamtliste der Erich Fromm-Titel nachgewiesen.)

- Bacciagaluppi, M. 1990: „Erich Fromms Ansichten zur psychoanalytischen ‘Technik’, in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.), *Wissenschaft vom Menschen. Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft*, Band 1, Münster 1990, S. 85-105.
- Bachmair, S. u. a., 1985: *Beraten will gelernt sein*, 2. Auflage, Weinheim und Basel 1985.
- Bommert, H., 1984: *Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*, 4. Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1984
- Claßen, J. (Hrsg.), 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.
- 1987a: „Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt“, in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 13-40.
- Habermas, J. 1981: *Theorie kommunikativen Handelns*, 2 Bände, Frankfurt am Main 1981.
- Huschke-Rhein, R., 1987: „Die Liebe zum Lebendigen als Grundlage der Erziehung und Bildung“, in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 43-60.
- Klein, E. 1987: *Die Theorie des Subjekts bei Erich Fromm*, Frankfurt am Main und New York 1987.
- Lindner, F., 1986: „Praktische Erfahrungen mit der kooperativen Verhaltensmodifikation“, in: *Lehren und Lernen*, 1/1986.
- Lorenzer, A. 1973: *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*, Frankfurt am Main 1973.
- Marcuse, H. 1978: „Repressive Toleranz“, in: R. P. Wolff u. a., *Kritik der reinen Toleranz*, Frankfurt am Main 1978, S. 91ff.
- Marschner, G., 1989: „Ralf“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1989.
- Redlich, A. 1989: „Über die Tätigkeit Hamburger Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer“, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1/1989, S. 46-55.
- Rogers, C., 1979: *Lernen in Freiheit*, 3. Auflage, München 1979.
- 1981: *Der neue Mensch*, Stuttgart 1981, ders.: Schmidbauer, W., 1977: *Die hilflosen Helfer*, Reinbek 1977.
- 1985: *Helfen als Beruf*, 4. Auflage, Reinbek 1985.
- Schüle, J. A., 1976: „Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der pragmatischen Kommunikationstheorie“, in: *Leviathan*, 1/1976, S. 61ff.
- Schulz von Thun, F., 1981: *Miteinander reden: Störungen und Klärungen*, Reinbek 1981.
- Weinberger, S. 1980: *Klientenzentrierte Gesprächsführung*, Weinheim und Basel 1980.
- Winkel, R. 1988: *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*, 2. Auflage, Düsseldorf 1988, S. 147ff.