

Erich Fromm und die Pädagogik

Gesellschafts-Charakter und Erziehung

Herausgegeben von Johannes Claßen

Die Zahlen in [Klammern] geben den Seitenwechsel in der Erstveröffentlichung an

(Erste Veröffentlichung: Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1987)

Copyright © 1987 und 2004 bei Dr. Johannes Claßen und den Autoren der Beiträge

Inhaltsverzeichnis

<i>Johannes Claßen:</i> Vorwort	3
<i>Johannes Claßen:</i> Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt	5

Teil I: Pädagogische Grundprobleme

<i>Rolf Huschke-Rhein:</i> Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung - Zur Aktualität von Aggressions- und Ökopädagogik bei Erich Fromm	21
<i>Armin Bader:</i> Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm	31
<i>Edward J. Birkenbeil:</i> Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung - Versuch, aus der Sicht der Dialogischen Pädagogik das Gespräch mit Fromm aufzunehmen	40

Teil II: Primäre und sekundäre Sozialisation

<i>Burkhard Bierhoff:</i> Erziehung und Identität zwischen Haben und Sein	50
<i>Helmut Johach:</i> Charakterbildung und Familienerziehung - Primäre Sozialisation nach Erich Fromm	61
<i>Ludwig A. Pongratz:</i> Vergesellschaftung im Schulbetrieb - Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters	69
<i>Helmut Wehr:</i> Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag?	76

Teil III.- Problematisierung des Praxisbezuges

<i>Barbara Huygen:</i> Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm	88
<i>Wolfram von Berg-Wenzel:</i> Erich Fromm - Pädagoge zwischen Angst und Freiheit	97
<i>Ullrich Mill:</i> Gedanken zur Umsetzung des Frommschen Ansatzes in der Praxis	102
Gesamtliste der Erich Fromm-Titel	108

Johannes Claßen:
Vorwort

Erich Fromms Anliegen und Werk finden unvermindert ein großes Interesse, und das ganz besonders bei Pädagogen. Obwohl Fromm kein Pädagoge, sondern analytischer Sozialpsychologe war, geht er dennoch wiederholt auf die Erziehung des Menschen und pädagogische Grundprobleme, z. B. Autorität, Gehorsam, Lernen, Lehren, u. a. - ein, und zwar gerade auch im Zusammenhang mit seiner Entdeckung und seinem Hauptanliegen eines „Gesellschafts-Charakters“ (1941a, GA I, 379-392). Dennoch hat die Erziehungswissenschaft bisher kaum Fromms Forschungsansatz und seine sozialpsychologischen Analysen aufgegriffen und für die Erziehung fruchtbar gemacht. Der vorliegende Band, der sicher überfällig ist, schließt diese Lücke und soll darüber hinaus die Relevanz des Denkens Erich Fromms innerhalb der Pädagogik fördern und der konkreten Anwendung dienen.

Die Beiträge sind zwar aus unterschiedlicher Problemsicht geschrieben, aber hierin auch den verschiedenen Leseabsichten der Rezipienten entsprechend. Von seiner inhaltlichen Seite zeugt jeder Beitrag von einer tiefen Auseinandersetzung mit dem Frommschen Denkansatz, zumal diese Auseinandersetzung in mehreren Wochenendtagungen im Erich-Fromm-Archiv auch unter den Autoren gepflegt wurde. Dieser intensive Austausch mündete am 12. 10. 1985 in die Gründung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft auf Schloss Haigerloch bei Tübingen. „Sie fördert die wissenschaftliche Erforschung des sozialpsychologischen, psychoanalytischen, gesellschaftswissenschaftlichen, philosophischen und religionswissenschaftlichen Denkens Erich Fromms und dessen Relevanz für andere wissenschaftliche Disziplinen sowie für Fragen der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und geistig-kulturellen Umsetzung und Anwendung“ (§ 2 Abs. 2 der Satzung). Es sind [10] die Autoren dieses Bandes, die bisher am stärksten die Rezeption Frommschen Denkens vorangetrieben haben.

Der Aufbau des Bandes wurde in eine Einführung und in drei Themenbereiche gegliedert:

1. Pädagogische Grundprobleme;
2. Primäre und sekundäre Sozialisation und
3. Problematisierung des Praxisbezuges.

Anhand der fast immer für Erzieher problembeladenen Erörterungen der Dialektik von Gehorsam und Ungehorsam führt der Beitrag von *Johannes Claßen* in Fromms Methode einer Sozialanalytik ebenso ein wie in Fromms humanistisches Grundanliegen. Dabei werden Fragen angeschnitten, die in den späteren Beiträgen ausführlicher dargelegt werden.

Teil I: Pädagogische Grundprobleme

Der Beitrag von *Rolf Huschke-Rhein* handelt vom zentralen Bildungs- und Erziehungsprinzip einer Pädagogik im Sinne Fromms: von der biophilen Ethik, die im Kontrast zur destruktiven und nekrophilen Aggressivität des technischen Zeitalters gesehen wird. Der Beitrag greift besonders in die Grundlagendiskussion gegenwärtiger Pädagogik ein, die ja erneut um die Wertfrage geht.

Die Diskussion um die verschiedenen Formen der Autorität ist ein genuin pädagogisches Thema, das *Armin Bader* systematisch anhand Frommscher Aussagen behandelt, so dass der Leser eine klare Einsicht in dieses Frommsche und pädagogische Grundproblem gewinnt. Eigens wird auf die Fragen eingegangen, die bei der Diskussion um die antiautoritäre Erziehung entstanden sind und die von Fromm her eine originelle Antwort erhalten.

Im Kontext der in der Geschichte der Pädagogik ausführlich diskutierten Fragen nach dem pädagogischen Bezug fragt *Edward J. Birkenbeil* nach dem Beitrag, den Fromms

Grundauffassung vom Menschen als einem Wesen der Bezogenheit für eine Pädagogik der Dialogizität leisten kann. Das bisher verengte pädagogische Verhältnis kann durch Fromms Ansatz aus der Meister-Lehrlingsidylle befreit und in einen gesamtgesellschaftlichen Rahmen hinein erweitert werden. [11]

Teil II: Primäre und sekundäre Sozialisation

Burkhard Bierhoff wendet sich mit seinem Beitrag dem zunehmend wissenschaftlichen und lebenspraktischen Interesse an der Identitätsthematik zu und weist die von Fromm her wesentlichen Impulse und fruchtbaren Anregungen für eine Pädagogik auf.

Fromms Erkenntnisse zur frühkindlichen Sozialisation stellt der Beitrag von *Helmut Johach* dar. Sodann werden daraus die Konsequenzen auch für die Familienerziehung aufgezeigt.

Anhand der von Fromm vorgelegten Analysen zum Gesellschafts-Charakter der modernen Industriegesellschaft untersucht Ludwig A. *Pongratz* die Frage, inwieweit schulische Sozialisationsprozesse an der Ausformulierung und Reproduktion spezifischer Orientierungen dieses Gesellschafts-Charaktersyndroms teilhaben.

Helmut Wehr führt die schulpädagogische Erörterung aus der Sicht der Schulpraxis weiter und leitet sie ausdrücklich auf praktische Fragen der Schulwirklichkeit. Dabei geht es um eine tiefgreifende Änderung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Sinne einer humanen, biophilen Orientierung.

Teil III: Problematisierung des Praxisbezuges

Den III. Teil eröffnet der Beitrag von *Barbara Huygen* mit ihrer Erörterung der pädagogischen Begriffe Erziehung, Lehren und Lernen. Auch hier wird die gesamtgesellschaftliche Eingebundenheit dieser Begriffe aufgezeigt.

Mit Fromms Erkenntnis der „Furcht vor der Freiheit“ ergibt sich für die Pädagogik die Aufgabe, den Einzelnen dahingehend zu fördern, dass er sich seinen Konflikten und Ängsten in wachsender Selbstverantwortlichkeit stellt. Dies arbeitet *Wolfram Wenzel* in seinem Beitrag heraus.

Ulrich Mill will mit seinem Beitrag zeigen, dass es Fromm gerade nicht darum ging, pädagogische Rezepte zu liefern oder zu ermöglichen, sondern Hilfen an die Hand zu geben, mit denen wir unserer unbewussten Motive und Wertorientierungen bewusst werden können, um somit unser Verhalten überhaupt erst veränderbar zu machen. [12] Sicherlich sind andere Gliederungen der einzelnen Beiträge denkbar und so muss der Band nicht in der vorgegebenen Abfolge gelesen werden. Der von mir gewählte Aufbau soll als Empfehlung und Leitfaden dienen, wenn ein Leser sich mit den verschiedenen Aspekten des Frommschen Werkes für die Pädagogik zusammenhängend vertraut machen will.

Mein Dank gilt Rainer Funk, der für die Wochenendtagungen das Erich-Fromm-Archiv erläuterte und zur Verfügung stellte, darüber hinaus an unseren Diskussionen regen Anteil nahm und aus seiner Fromm-Kennntnis heraus uns ein tieferes Verständnis Fromms ermöglichte und Helmut Johach für seine Hilfe bei der Korrektur. [13]

Johannes Claßen:

**Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen
am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam /
Ungehorsam dargestellt**

I.

Ungehorsam von Kindern und Jugendlichen ist für viele Erzieher eine Qual und wird häufig als Laster bewertet. Gehorsam dagegen gilt meistens als wünschenswert und wird als Tugend angesehen. Wird diese Einstellung auch für normal gehalten, kann sie doch fragwürdig sein. Muss Ungehorsam ausschließlich als Laster empfunden werden? Oder kann sich hinter Ungehorsam auch etwas Positives, sogar Lebensbejahendes bemerkbar machen? Muss Gehorsam zwangsläufig ein ethischer Wert für die Erziehung sein? Gibt es einen höheren Wert, von dem Ungehorsam bzw. Gehorsam ihre Bewertung psychologisch und sittlich erst erhalten?

Es ist zunächst mein Anliegen, auf diese Frage nach der Bewertung des Ungehorsams und Gehorsams eine Antwort aus der Sicht Erich Fromms zu erhalten. Wir finden dazu in Fromms Werk zahlreiche Belege - von seinen Frühschriften bis zu seinen letzten Veröffentlichungen -, und darunter den Aufsatz: „Der Gehorsam als ein psychologisches und ethisches Problem“ (1963d, GA IX, 367-373). Mit Recht kann man sagen, dass Ungehorsam und Gehorsam bei Fromm Grundprobleme sind, denen er durch sein ganzes Schaffen hindurch besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Mein Beitrag kann daher bei der Untersuchung dieser für Fromms Denken zentralen Probleme in pädagogisch relevante Grundanliegen Erich Fromms einführen.

Der erwähnte Aufsatz ist für meine Absicht von besonderem Interesse, weil in ihm Ungehorsam und Gehorsam für Fromms Auffassung sowohl exemplarisch als auch systematisch (GA IX, 534) dargestellt werden. Deshalb bestimmt dieser Aufsatz den argumentativen Rahmen meiner Untersuchung. Sie wird durch andere Belegstellen aus Fromms Werk ergänzt, um die Relevanz des Frommschen [14] Denkens für die Pädagogik weiter zu verfolgen. Mein Vorgehen wird durch die Konsistenz des Frommschen Werkes noch begünstigt.

Durch meinen Beitrag wird eines deutlich: die dialektische Fassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam repräsentiert bei Fromm das primär psychoanalytisch behandelte Problem der Liebe und des Hasses bzw. der Liebe und selbstbehauptenden Aggression als sozialpsychologisches Phänomen. Setzt man dies voraus, so ergibt sich für die Erziehung eine prekäre Situation: sie gerät genau in den Konflikt, durch den jede Familie, Schule oder sonstige Institution der Erziehung ausgezeichnet ist - nämlich als Agentur der Gesellschaft diese und deren Werte zu reproduzieren, um dadurch eine produktive Lebensweise zu vermitteln. Mein Beitrag thematisiert über die Psychoanalyse hinaus ein brisantes Grundproblem der Pädagogik, das, will man sich nicht in einer falschen Sicherheit wiegen, in einer konkreten Erziehungspraxis wohl kaum endgültig gelöst werden kann. Vorausgreifend soll deshalb bereits hier angedeutet werden, dass für E. Fromm die Relation Gehorsam/Ungehorsam eine dialektisch-prozessuale Fassung hat. Um welche Auffassung von Dialektik es sich dabei näher handelt, werde ich später aufzeigen.

Es ist das vorrangige Grundanliegen Erich Fromms, unbewusste gesellschaftliche Haltungen (vgl. 1941a, GA I, 384ff.) zu analysieren. Gerade hinsichtlich der Auffassung von Gehorsam und Ungehorsam lassen sich solche unbewussten gesellschaftlichen Haltungen, die auch die gegenwärtige Erziehungspraxis prägen, finden. Deshalb wird der psychoanalytische Ansatz der Sozialpsychologie Erich Fromms (vgl. 1932a, GA I, 37-77), der in Fromms Entdeckung *des Gesellschafts-Charakters* seinen spezifischen Ausdruck fand, uns bei der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen helfen. Es ist nämlich schon viel gewonnen, wenn Erzie-

her erspüren und sich klar machen können, dass gesellschaftliche Haltungen, durch die man stillschweigend determiniert wird und auf Grund deren man so erzieht, wie es faktisch geschieht (vgl. 1949c, GA I, 207-214; 1955a, GA IV, 76ff.), fragwürdig sind.

II.

Seinen Aufsatz beginnt E. Fromm mit einer durch seine psychoanalytische Beschäftigung in Therapie und Wissenschaft gewonnenen Einsicht, die er in seinem Werk wiederholt dargestellt hat: „Jahrhundertlang [15] haben Könige, Priester, Feudalherren, Industrielle und Eltern darauf bestanden, dass *Gehorsam eine Tugend und Ungehorsam ein Laster* sei“ (1963d, GA IX, 367). Die heutigen Erziehungsmethoden sind, ähnlich wie E. Fromm das für die gegenwärtigen Formen der Liebe darstellte (vgl. 1956a, GA IX, 491), vom Gesellschaftscharakter des Kapitalismus im 20. Jahrhundert bestimmt, der hierarchische Strukturen in den menschlichen, mithin auch in den pädagogischen Beziehungen aufweist. In einem hierarchischen Bezogenheitsmuster wird Gehorsam als Tugend und Ungehorsam als Laster bewertet (vgl. 1973a, GA VII, 185).

Im Gegensatz dazu sieht Erich Fromm im Akt des Ungehorsams den Anfang der Menschheitsgeschichte und er hält es für „nicht unwahrscheinlich, dass sie mit einem Akt des Gehorsams ihr Ende finden wird“ (1963d, GA IX, 367). Erziehung zum Gehorsam, in der Gehorsam eine blinde Tugendhaltung ist, wird als eine den Menschen vernichtende Verfallsform von Erziehung bewertet. Es wird sich noch deutlicher zeigen, dass sich Fromms ethische Grundhaltung von einer heute vielfach propagierten Lebenspraxis unterscheidet (vgl. 1974b, GA XI). Blinder Gehorsam garantiert „ein reibungslos funktionierendes Team“ (1956a, GA IX, 491), das als Beziehungsstruktur sowohl einer entfremdeten Ehe als auch einer entfremdeten Erziehung in einer Computer-Gesellschaft (vgl. 1963d, GA IX, 372) erfahren und meist sogar als glücklich (vgl. 1956a, GA IX, 491) empfunden wird. „Das Individuum wird zu einer Nummer und verwandelt sich in ein Ding“ (1963d, GA IX, 372; vgl. auch 1957a, GA VIII, 21-26). Der Mensch büßt dabei seinen humanen Wert und seine persönliche Individualität als Erzieher und Erzogener ein, und beide behandeln sich in ihrer Beziehung zueinander wie ein „austauschbares Rädchen in der Maschinerie“ (1956a, GA IX, 490). „Beziehungen dieser Art laufen alle auf die gut geölte Beziehung zwischen zwei Menschen hinaus, die sich ihr ganzes Leben lang fremd bleiben, die nie zu einer Beziehung von Personmitte zu Personmitte gelangen, sondern sich lediglich höflich behandeln und versuchen, es dem anderen etwas leichter zu machen“ (1956a, GA IX, 491f.). Fromms Kritik der gesellschaftlichen Verfallsform des Menschen leitet sich freilich nicht aus einem rebellischen Nein zur Gesellschaft ab, das im Nein das Ja zur menschlichen Person sichern will, vielmehr erfolgt das Nein aus einer humanen Überzeugung [16] heraus, die den Menschen als Person bejaht. „Der Mensch ist aber kein Ding und kann auch nicht wie ein Ding definiert werden. Dennoch wird der Mensch sehr häufig als Ding gesehen. Man sagt von ihm, er sei Arbeiter, Fabrikdirektor, Arzt usw., doch damit wird lediglich seine gesellschaftliche Funktion bezeichnet, das heißt, der Mensch wird gemäß seiner gesellschaftlichen Stellung definiert“ (1983d, GA XI, 601). Aus dieser humanen Grundeinstellung ergibt sich Fromms Sicht von Erziehung und seine Wertung von Gehorsam und Ungehorsam.

III.

Fromm fragt, wie sich der Mensch zum Menschen entwickelte und wodurch er auch heute noch die Möglichkeit hat, als Person zu leben. Um darauf eine Antwort zu geben, verbindet Fromm seine geschichtsanthropologische Auffassung mit den Erfahrungen seiner Analytischen Sozialpsychologie. Durch seine entschiedene Ablehnung der Forderung nach Gehorsam und der Ächtung des Ungehorsams repräsentiert Erich Fromm eine Geschichts- und

Moralüberzeugung, wie sie in der Zeit der Aufklärung, so etwa auch bei Friedrich Schiller zu finden ist. Durch einen kurzen Vergleich mit Schillers Auffassung soll Fromms Überzeugung und Denkweise verdeutlicht werden.

Für Schiller ereignet sich im Ungehorsam, wie er im biblischen Bericht vom Sündenfall geschildert wird, die „erste Äußerung seines (des Menschen, AdV) Selbsttätigkeit, erstes Wagestück seiner Vernunft, erster Anfang seines moralischen Daseins“¹. Bei Schiller geht es wie bei Fromm in der Deutung des Ungehorsams um den Ursprung der Geschichte des Menschen: „aus einem Sklaven des Naturtriebes“² wird im Akt des Ungehorsams „ein freihandelndes Geschöpf“³. Damit steht Schillers und Fromms Deutung des Sündenfalls in einem entschiedenen Kontrast zur üblichen Gehorsamsforderung; denn Ungehorsam wird als fruchtbringender Akt der Menschwerdung des Menschen verstanden. Es erhebt sich folglich die kritische Frage, ob tatsächlich durch jeden Gehorsam Kinder zu freihandelnden Personen erzogen werden. Ebenso steht die Wertung des Ungehorsams zur Disposition. Erziehung zum Gehorsam oder Ungehorsam verlieren ihre meist unbewusste Selbstverständlichkeit, und unsere für normal gehaltene Einstellung gegenüber einem hierarchischen [17] Bezogenheitsmuster in der Erziehung kann problematisiert werden und so die Chance gewinnen, die Eigenart einer Erziehung zum Menschen als Mensch bewusst zu machen.

Die Würde des Menschen gründet für Friedrich Schiller und Erich Fromm in der Freiheit des Menschen, die sich im Akt eines ursprünglichen Ungehorsams geschichtlich erstmals verwirklichte. Mit ihm beginnt nach jüdischer und christlicher Tradition die Geschichte des Menschen. Aus der Aufklärung gewinnt das neuzeitliche Denken die Idee der Freiheit, der Fromm voll und ganz zustimmt, wie der wiederkehrende Topos der Aufforderung zum Ungehorsam bezeugt: „Der Kampf gegen die Autorität im Staat wie auch in der Familie war oft geradezu die Basis für die Entwicklung einer unabhängigen und wagemutigen Persönlichkeit. Der Kampf gegen die Autorität war nicht zu trennen von der intellektuellen Stimmung, die für die Philosophen der Aufklärung und für die Naturwissenschaftler kennzeichnend war. Dieser „kritische Geist“ glaubte an die Vernunft und zweifelte gleichzeitig an allem, was gesagt und gedacht wurde, wenn es sich auf Tradition, Aberglauben, Sitte oder Moral gründete. Die Grundsätze *sapere aude und de omnibus est dubitandum* („Wage zu wissen“ und „Zweifle an allem“) waren charakteristisch für eine Einstellung, welche die Fähigkeit, nein zu sagen, zuließ und förderte“ (1963d, GA IX, 371f.). Fromm greift das Anliegen der Aufklärung auf, verfolgt es jedoch nicht abstrakt, sondern vertieft es, weil er auf den krassen Widerspruch zwischen der reinen Vernunftidee der Freiheit und der konkreten Lebenspraxis, in der Freiheit meist nicht Motiv ist, aufmerksam wird und ihn zum Anlass seiner Analysen macht. Damit entgeht Fromm der Gefahr, die Idee der Freiheit als Rationalisierung zu missbrauchen.

Deshalb verknüpft Erich Fromm die aufklärerische Idee der Freiheit mit der psychoanalytischen Erkenntnis der Loslösung des Menschen von der Natur bzw. des Kindes von seiner Mutter. Fromm vollzieht eine Veränderung der Blickrichtung von der Vernunftidee zum konkret Gelebten und analysiert, wie der einzelne Mensch faktisch in seiner Lebenspraxis Freiheit verwirklicht. Die Eigenart des Frommschen Denkens kommt in folgender Selbstaussage präzise zum Ausdruck: „Abstraktes Denken fällt mir schwer. Ich kann nur denken, was sich auf etwas bezieht, was ich gleichzeitig konkret erfahren kann. Wenn das nicht geschieht, habe ich wenig Interesse [18] und wenig Fähigkeit“ (1974b, GA XI, 622). Im Akt des Ungehorsams wird Freiheit als sich verwirklichendes Geschehen im Menschen mitgeföhlt und dann erst reflektiert (vgl. 1956a, GA IX, 444ff.). Das Problem des Ungehorsams und Gehorsams wird also aus einer Denkhaltung heraus betrachtet, die aus Empathie und nachfolgender Reflexion (vgl. 1957a, GA VIII, 26) erfolgt. Fromms Analytische Sozialpsychologie prüft, inwieweit die Idee der Freiheit tatsächlich Motiv der Lebensführung innerhalb einer Gesellschaft ist. Eine Pädagogik sollte sich fragen, wie sie Reflexion handhabt, und ob sie den Zusammenhang von Empathie und Reflexion sieht und praktiziert. Die entscheidende Frage lautet: was nimmt ein Pädagoge wahr, wenn er Erziehungswirklichkeit thematisiert?

Gemeinsam ist den Deutungen Schillers und Fromms die innere Dialektik des Geschichts- und Menschwerdungsprozesses, die bei aller Widersprüchlichkeit die Möglichkeit

der Vervollkommnung des Menschen bietet. Ist jedoch bei Schiller die Dialektik eine philosophisch-abstrakte Denkfigur, die in seinen Dramen und Erzählungen ästhetische Gestalt annimmt und in seinen theoretischen Schriften auch Hintergrund einer Bildungsphilosophie ist, so interessiert Fromm sich ausschließlich für die seelische Widerspruchserfahrung⁴ des konkreten Menschen in seinen Lebensvollzügen. Erstaunlich ist trotz der Unterschiede die Übereinstimmung in der humanistischen Grundüberzeugung: „Nach dem hebräischen und auch nach dem griechischen Mythos steht am Anfang der Menschheitsgeschichte ein Akt des Ungehorsams. Als Adam und Eva noch im Garten Eden lebten, waren sie ein Teil der Natur; sie standen in voller Harmonie mit ihr und transzendierten sie noch nicht. Sie befanden sich in der Natur wie der Embryo im Mutterleib. Sie waren Menschen und gleichzeitig waren sie es noch nicht. All das änderte sich, als sie einem Gebot nicht gehorchten. Dadurch dass der Mensch seine Bindung an die Erde und Mutter löste, dass er die Nabelschnur durchtrennte, tauchte er aus der vormenschlichen Harmonie auf und konnte so den ersten Schritt in die Unabhängigkeit und Freiheit tun. Der Akt des Ungehorsams setzte Adam und Eva frei und öffnete ihnen die Augen. Sie erkannten, dass sie einander fremd waren und dass auch die Außenwelt ihnen fremd, ja sogar feindlich war. Ihr Akt des Ungehorsams zerstörte die primäre Bindung an die Natur und machte sie zu Individuen. Die Erbsünde hat den Menschen [19] keineswegs verdorben, sondern setzte ihn frei; sie war der Anfang der Geschichte. Der Mensch musste den Garten Eden verlassen, um zu lernen, sich auf die eigenen Kräfte zu verlassen und ganz Mensch zu werden“ (1963d, GA IX, 367).

Nur insofern Freiheit im Leben und in der Erziehung stetig wirksam wird, kann ein Mensch je seine eigenen Kräfte bilden, das heißt, ganz geborener Mensch werden; unbewusste gesellschaftliche Hindernisse sollen dabei aus dem Weg geräumt werden. Was sich uranfänglich im Akt des fruchtbringenden Ungehorsams im Verhältnis des Menschen zur Natur ereignete, aktualisiert sich je im Leben eines jeden Menschen in der Beziehung zu seiner Mutter neu und erstmals⁵. Der zum Menschen sich gebärende Mensch kann sich als Person zu seiner eigenen Lebensgeschichte frei setzen, er verlässt sich dabei auf seine in ihm wirkenden Energien und spezifischen Werdemöglichkeiten, um allmählich immer mehr Mensch werden zu können. Fromm faßt die Menschwerdung des Menschen als Individuation, die immer schon Bezogenheit beinhaltet.

Aus pädagogischer Sicht lässt sich dieses Werden des Selbst als Bildung bezeichnen. Sie hat dialektisch-prozessualen und konkreten Charakter, da Fromm Dialektik als reflektierte Denkfigur versteht, die inhaltlich die fließend-fluktuierende Lebendigkeit des Lebens durch Einfühlung erspürt. „Die Aufgabe, lebendig zu sein, ist identisch mit der Aufgabe, er (der Mensch, AdV) selber zu werden, sich zu dem Individuum zu entwickeln, das er potentiell ist“ (1947a, GA II, 17). Eine Erziehung zum Menschen dient dieser Aufgabe. Sie ist lebendiges, erfahrungsorientiertes Erziehen und hat dasselbe Ziel wie das Leben des Menschen, man muss „*das Ziel des menschlichen Lebens in der Entfaltung der menschlichen Kräfte entsprechend den Gesetzen der Natur des Menschen sehen*“ (ebd.). Durch seine Hinwendung zu den Lebensvollzügen des Menschen faßt Fromm Dialektik als Prozessualität des Lebens auf, die nie anders als vom konkreten Menschen her zu bestimmen ist und deshalb auch nie ding- und begriffsfest (vgl. 1957a, GA VIII, 21-26) gemacht werden darf. Deshalb meint Autonomie immer Subjekthaftigkeit und Produktivität, Werden des Selbst, indem anstelle primärer Bindungen eine psychische Strukturierung durch eine neue Qualität der Bezogenheit in Vernunft und Liebe eingeübt wird. Deshalb verfällt Fromm auch nicht in den für die Pädagogik tragischen, leider oft [20] begangenen Fehler, im Nein gegenüber der Gesellschaft das Ja zur Produktivität und Freiheit sichern zu wollen (vgl. 1941a, GA I, 231-238). Ungehorsam als nicht-produktive Form der Aggression findet bei Fromm keinerlei ethische Rechtfertigung; wer rebellierenden Trotz mit Selbstständigkeit verwechselt, findet in Fromm keinen Fürsprecher. Diese Erkenntnis und Haltung ist für die Frage, wo Gehorsam und wo Ungehorsam erforderlich sind, von entscheidender Bedeutung, weil sich jedes und alles als im Dienst der Natur des Menschen und seiner Autonomie stehend auszugeben sucht. Im weiteren Verlauf seines Aufsatzes unterscheidet Fromm zwischen autonomem und heteronomem Gehorsam

(vgl. 1963d, GA IX, 369), wie später ausgeführt wird.

IV.

Es handelt sich bei dem lebendigen Bildungsprozess des Menschen um eine lebenslange Geburt: „Die Geburt ist nicht ein augenblickliches Ereignis, sondern ein dauernder Prozess. Das Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie, dass die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind. Zu leben bedeutet, jede Minute geboren zu werden“ (1960a, GA IV 313). Humane Erziehung ist Geburtshilfe als „Erziehung zum Lebendigsein“ (1970i, GA IX, 419), oder - wie Fromm in seinem Spätwerk „Haben oder Sein“ sagt: Erziehung zum Sein. Entscheidend für eine Pädagogik im Sinne Erich Fromms ist es, dass ein Mensch wirklich aus seinen eigenen Kräften gemäß seiner Natur selber sein Leben als höchsten Wert leben kann. „Das Leben ist für den Menschen die höchste Richtschnur“ (1966a, GA VI, 192). Aus dieser Bewertung ist der uranfängliche Ungehorsam ethisch und psychologisch bestimmt. Ungehorsam um seiner selbst willen oder aus einer anderen Begründung wird damit ebenso als lebensfeindlich abgelehnt wie Gehorsam als höchster Wert oder in einer anderen, nicht lebensdienlichen, biophilen Funktion.

Eine neue Form von Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit ergibt sich von hier her als Aufgabe und Bedingung einer wirklich humanen Erziehung. Sie erstrebt eine lebensfördernde und Freiheit motivierende Qualität ihrer Bezogenheit zum Kind, deren Zueinander von Lebens- und Freiheitsförderung niemals zerrissen werden darf. Erziehung „in ihrem ursprünglichen und grundlegendsten Sinne von [21] *e-ducere* = herausführen, herausbringen - nämlich dessen, was im Menschen ist“ (1955a, GA IV 242), ist in ihren faktischen Vollzügen frei. Sie hat die innere Tendenz, sich je in dem Maß zu gewähren oder zurückzunehmen, wie es der Prozess der Bildung verlangt; dem sich entwickelnden Grad an Autonomie des sich bildenden jungen Menschen gemäß wird sie überflüssig. Da Fromm Dialektik vom Lebensprozess her erfaßt, gilt es, die konkrete Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit immer erneut taktvoll zu fühlen, dann erst zu reflektieren und zu handeln. Erzieherische Nähe und Distanz sind je eine Frage des pädagogischen Taktes, die nur mit Empathie und Reflexion zu beantworten ist. Deshalb lassen sich Erfolg und Misserfolg nicht voraus berechnen; vielmehr sollte ein Erzieher Geduld haben bzw. einüben, um zu lernen, mit seinen Erwartungen umzugehen. Es wäre zu wünschen, dass ein Erzieher fähig ist, bei sich und mit anderen tiefenseelische Vorgänge zu verarbeiten, und als professioneller Erzieher sollte er psychoanalytische Techniken in der Erziehung handhaben können, um im Bezogenheitsmuster von Erziehung nicht blind unbewussten Energien und ihrer Struktur ausgeliefert zu sein. Unter diesen Voraussetzungen kann dem jungen Menschen das Abspringen zum eigenen Schwimmen in seinem Lebenselement (vgl. 1957a, GA VIII, 25; 1956a, GA IX, 503) gelingen. Erich Fromm hebt bei dieser symbolischen Deutung der Erziehung⁶ besonders hervor, dass Erziehung „niemals an die Stelle des Tuns, des Vertrauens (in die eigenen Kräfte, AdV), des Sprungs treten“ (1957a, GA VIII, 26) darf, sie soll „darauf hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeit schaffen“ (ebd.). Ideengeschichtlich lässt sich Fromms Absicht von Erziehung mit den Anliegen der Aufklärung und Einsichten der modernen Pädagogik verbinden; was sein eigener Beitrag im Sinne seiner Analytischen Sozialpsychologie sein will, sagt er selber: „Nur in dem Maße, in dem die *Lebenspraxis* von ihren Widersprüchen und ihrer Irrationalität befreit wird, kann auch das Weltbild der Wahrheit entsprechen“ (1973a, GA VII, 208).

V.

Bereits Fromms Frühschrift: „Psychoanalyse und Soziologie“ (1929a, GA I, 3-5) endet mit dem Marx-Zitat: „Die Geschichte tut nichts, sie besitzt keinen ungeheuren Reichtum, sie kämpft keine Kämpfe. Es [22] ist vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch, der

alles tut, besitzt und kämpft“ (1929a, GA I, 5). Fromms geschichtsanthropologische Auffassung verbindet sich mit der psychoanalytischen Entdeckung, dass das Unbewusste im Menschen „eine Kraft mit einer eigenen Dynamik ist, so dass alle Lebensprozesse, an denen der Mensch beteiligt ist, von den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln determinierenden unbewussten Kräften - von seinem seelischen Apparat - mitbestimmt werden“⁷. Die Geschichte des Menschen wird als innerer Bildungsprozess, in dem der Mensch selber entscheiden kann, ob und inwieweit er sich menschlich oder unmenschlich entfaltet, aufgefaßt. Die menschliche Bildung als widersprüchliche Geschichte des Menschen wird dann nicht zum Idol (vgl. 1966a, GA VI, 177 Anm. 21), wenn der Mensch sich seiner unbewussten Energien bewusst wird und er so selber sich entscheidendes Subjekt seiner Bildungsgeschichte wird. Diese lebendige Bildung als innere und äußere Verwirklichung seiner Freiheit kommt im konkreten Leben nie zur Ruhe, weshalb sich die Relation von Gehorsam/Ungehorsam immer auch als dialektisch-prozessual ausweist. Durch den lebendigen Akt des fruchtbringenden Ungehorsams am Anfang seiner Menschwerdung eroberte sich der Mensch die grundlegendste und erste Vorbedingung (vgl. 1964a, GA II, 166) dafür, dass seine Bildungsgeschichte jener produktive Prozess wird, in dem sich der Mensch entscheiden kann, menschlich zu werden (vgl. 1963d, GA IX, 367). Ungehorsam, dem die Entscheidung zur Menschlichkeit zugrunde liegt und in dem Freiheit faktisch vollzogen wird, ist lebensbejahender, positiver Gehorsam dem Leben gegenüber. „Die Propheten haben mit ihrer messianischen Vorstellung die Idee bestätigt, dass es richtig gewesen war, nicht zu gehorchen; dass der Mensch durch seine „Sünde“ nicht verdorben, sondern von den Fesseln der vormenschlichen Harmonie befreit wurde. Für die Propheten ist *die Geschichte* der Ort, wo der Mensch menschlich wird“ (ebd.).

Fromms Geschichtsanthropologie macht auch seine Auffassung von symbiotischer Fixierung verständlich: „Viele andere schreiten auf dem Pfad des Lebens weiter und können doch die Nabelschnur sozusagen nicht vollständig zerreißen; sie bleiben symbiotisch mit Mutter, Vater, Familie, Rasse, Staat, Stand, Geld, Göttern usw. verknüpft; niemals werden sie ganz sie selbst und sind daher niemals [23] ganz geboren“ (1960a, GA VI, 313). Die Dialektik als Widerspruchserfahrung in seiner Bildungsgeschichte kann ein Mensch produktiv leben, indem er seine humanen Kräfte verwirklicht; kann ein Mensch nicht-produktiv zerstören, wenn er sich anders als menschlich verwirklicht. In einem lebensbejahenden Akt des Ungehorsams vollzieht ein Mensch je seine innere Geburt (vgl. 1960a, GA VI, 313) bzw. seinen seelischen Sprung (vgl. 1957a, GA VIII, 25) erneut, löst beim Schwimmen in seinem Lebenselement Zug um Zug symbiotische Abhängigkeiten auf und eröffnet sich allmählich eine produktivere Lebensweise aus seinem authentischen Selbst heraus. In ihrem Bildungsprozess können jedoch auch Erzieher noch so symbiotisch abhängig sein, dass sie ihre eigenen, nicht überwundenen Fixierungen stillschweigend auf Kinder und Jugendliche übertragen (vgl. 1956a, GA IX, 500), weil sie nicht-produktiven Gehorsam verlangen und produktiven Ungehorsam unterbinden. Ungehorsam von jungen Menschen ist dann tatsächlich für einen solchen Erzieher eine Qual, weil die Ursachen ihm unbekannt bleiben. Dabei finden Erzieher auch leicht Unterstützung in ökonomischen Faktoren, zwischenmenschlichen Beziehungen und ideologischen Rechtfertigungen, weil sie von derselben Art und Weise des gesellschaftlichen Unbewussten, das lebenshemmend oder gar zerstörend wirkt, geprägt sind (vgl. 1949c, GA I, 211). Bedenkt man das, so ergibt sich die für eine humane Erziehung notwendige Konsequenz, dass ein Erzieher fähig sein sollte, in dem pädagogischen Bezogenheitsmuster, in dem er je wirkt, konkret mit Übertragungen und Gegenübertragungen umgehen zu können, nicht um Therapie zu betreiben, sondern um humane Erziehung zu ermöglichen. Eine diesen Forderungen entsprechende, psychoanalytisch fundierte Erziehung hätte freilich, ohne selbst Therapie zu sein, eine therapeutische Nebenwirkung, die humane Erziehung als wohltuend und belebend wahrnehmen lässt, weil das Werden des Selbst gefördert wird. Daraus ergibt sich, dass ein Erzieher durch seine Person und seine Fähigkeiten hindurch konkret Verantwortung für das Selbstwertgefühl junger Menschen trägt.

Eine dynamisch-analytische Geschichts- und Bildungsauffassung kann Motivations-

grundlage einer menschlichen Erziehung sein, weil sie die subjekthafte Aktualisierung der dem Menschen eigenen Kräfte fördert. Für Fromms ganzheitliche Anthropologie ist es charakteristisch, dass es sich dabei um die produktiven Fähigkeiten [24] *der Vernunft und Liebe* handelt, durch die der Mensch ganz Mensch wird. Liebe und Vernunft sind die höchsten Formen menschlicher Lebendigkeit, weil sich in ihnen die Bezogenheit lebensfördernd ausdrückt. Im Unterschied zu S. Freud bestimmt nach E. Fromm nicht das Tribschicksal den Menschen im Sinne der Libidotheorie, sondern die jeweilige Form der Aktualisierung seiner vorgängigen Bezogenheit formt den sich bildenden Charakter. „Eine Theorie aber, die annimmt, der Charakter werde durch die Art der zwischenmenschlichen Beziehungen geformt, wie sie in einer bestimmten Kultur existiert und geformt wird, muss, um mit H. S. Sullivan zu sprechen, eine Theorie der *zwischenmenschlichen Beziehung sein*“ (1949c, GA I, 212). Da Fromm den Menschen nie als in sich selbst kreisendes Subjekt ansieht, sondern als Wesen der Bezogenheit, treten in einer Pädagogik aus Fromms Sicht die faktisch gelebten Bezogenheitsmuster von Erziehung in den Vordergrund. Aus Fromms analytischem Terminus der Charakterorientierung könnte man versuchen, einen pädagogischen Begriff eines Bezogenheitsmusters zu gewinnen, um mit ihm die Analyse pädagogischer Sachverhalte im charakterologischen Sinne zu betreiben.

Da für Fromm der Mensch immer schon bezogen ist, wobei die gesellschaftlichen Beziehungen von besonderer Bedeutung sind, geht es in einer Erziehung im Sinne Fromms primär um die Qualität der gesellschaftlichen Beziehungen des Menschen, die der junge Mensch wirklich erfährt, um seinen Charakter inhaltlich auszubilden. In einer menschlichen Bildung und lebendigen Erziehung entwickelt der Mensch dann die „Kräfte seiner Vernunft und Liebe, bis er eine neue Harmonie zwischen sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur erzeugt“ (1963d, GA IX, 367). In einer an Liebe und Vernunft orientierten Gesellschaft erfahre der junge Mensch die Chance, seinen Charakter und folglich seine Bezogenheitsmuster menschlicher zu bilden. Leider ist aber auch schon seit längerem unser Bildungs- und Erziehungssystem an einer einseitig cerebral-intellektuellen Leitidee orientiert und führt zu entsprechender Verkrüppelung junger Menschen.

Da in einem Menschen immer eine Mischung bzw. Konfiguration produktiver und nicht-produktiver Charakterorientierungen vorhanden ist, geht es in einer dynamischen Bildung und geburtsfördernden Erziehung entschieden darum, die produktiven Fähigkeiten je [25] kräftiger zu stärken, damit die Korrelation der Bezogenheit zu sich, den Mitmenschen und der Natur sich lebendiger und menschlicher bildet. Die nicht-produktiven Orientierungen werden innerhalb einer sich so verändernden Charakterstruktur verwandelt, integriert und schwächen ihre inhumane Intensität und Eigenart allmählich ab. Wenn auch die nicht-produktiven Orientierungen nie völlig verschwinden, sollte es dennoch das Ziel von Bildung und Erziehung sein, innerhalb eines Charakters die produktiven Orientierungen zu einer Dominanz gelangen zu lassen, durch die die nicht-produktiven Orientierungen eine andere Qualität erlangen. So veränderte sich im Laufe des Erziehungsprozesses im pädagogischen Bezogenheitsmuster die Charakterstruktur von Erzieher und Erzogenen korrelativ. Durch die Widersprüche seiner Bildung und Erziehung hindurch sollte jedoch ein Mensch über die Art und Weise seiner Bezogenheit so weit entscheidungsfähig werden, dass er produktiver seine Bezogenheit leben lernt. Dann verwirklicht ein Mensch mit Hilfe einer biophil-orientierten Erziehung seine menschliche Liebes- und Vernunftfähigkeit. Das erstrebte Lebens-, Bildungs- und Erziehungsziel ist die neue Harmonie, die „ein ‘neues’, vom Menschen selbst geschaffenes Paradies“ ist, „ein Paradies, das er nur schaffen konnte, weil er wegen seines Ungehorsams gezwungen wurde, das alte’ Paradies zu verlassen“ (1963d, GA IX, 368). Von hier her erscheinen symbiotische Fixierungen als lebenshemmende Überbleibsel des alten Paradieses im konkreten Leben, in dem nicht-produktive Formen des Ungehorsams und Gehorsams wirksam sind.

Ob ein Mensch menschlich bild- und erziehbar wird, hängt davon ab, inwieweit er seine primären und symbiotischen Fixierungen im Akt eines fruchtbringenden Ungehorsams zerstören kann. In dem Maße, wie diese Abnabelung gelingt, wird ein Mensch liebesfähig,

zugleich erziehungs- und bildungsfähig: der Mensch nimmt neue Beziehungen zur Welt auf und entwickelt sich selbst in dieser produktiven Korrelation hin zum ganzen Menschen: „Die Fähigkeit zur Liebe hängt davon ab, ob es uns gelingt, unseren Narzissmus und die inzestuöse Bindung an die Mutter und die Sippe zu überwinden. Sie hängt von unserer Fähigkeit ab, zu wachsen und eine produktive Orientierung in unserer Beziehung zur Welt und zu uns selbst zu entwickeln“ (1956a, GA IX, 51 1). Weil die produktive Orientierung unserer Beziehung zur Welt mit der eigenen Selbstverwirklichung [26] korreliert, sind in einer im Sinne Fromms sich verwirklichenden Bildung und Erziehung sowohl der materiale, auf Inhalte bezogene, und formale, auf Fähigkeiten bezogene Aspekt miteinander verbunden. „Der verhältnismäßig plötzliche Übergang vom Fötus zur menschlichen Existenz und das Durchschneiden der Nabelschnur ist ein Zeichen dafür, dass das Kind vom Mutterleib unabhängig geworden ist. Aber diese Unabhängigkeit ist nur in dem Sinne wirklich eingetreten, als beide Körper jetzt voneinander getrennt sind. In bezug auf seine Körperfunktionen bleibt das Kleinkind noch ein Teil der Mutter. Es wird von ihr gefüttert, getragen und sein Leben hängt von ihrer Fürsorge ab. Langsam nur gelangt das Kind dazu, die Mutter und Gegenstände als von ihm getrennte Größen zu erkennen. Bei diesem Prozess spielt die neurologische und die allgemeine körperliche Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle, dass es lernt, Gegenstände - körperlich und geistig - zu erfassen und mit ihnen umzugehen. Durch die eigene Aktivität lernt es, die Welt außerhalb seiner selbst kennen. Der Individuationsprozess wird durch die Erziehung gefördert“ (1941a, GA I, 232).

Wie in der Liebe gewinnt ein Mensch auch durch seine Vernunft nicht nur ein Gefühl seiner eigenen Identität, sondern auch eine geistige und gefühlsmäßige Orientierung in der Welt. Durch diese geistige und gefühlsmäßige Korrelation und Balance in der Bildung überwindet die Pädagogik einen einseitigen Rationalismus, ebenso einen einseitigen Emotionalismus, gleichzeitig eine narzisstische Ichzentrierung und eine hilflose Abhängigkeit (vgl. 1956a, GA IX, 455). Bildung und Erziehung, die faktisch von ihren Motiven her menschlich sind, sind liebesfähig und vernunftgemäß, produktiv und rational; denn sie fördern „das adäquate Funktionieren und Wachstum des Ganzen, von dem sie einen Teil bilden“ (1973a, GA VII, 238) und beziehen sich auf alle Objekte (vgl. 1956a, GA IX, 467ff.). So soll ein Mensch Zug um Zug eine ausbalancierte Korrelation seiner emotionalen und geistigen Fähigkeiten in den Beziehungen zu sich, seinen Mitmenschen und zur Welt leben lernen.

VI.

In pädagogischer Hinsicht fungiert die neue Harmonie als geschichtlich geprägtes Erziehungsziel im Sinne einer dynamischen und paradoxen Hoffnung: „Die richtige Einstellung ist weder stürmische, [27] Ungeduld noch passives Abwarten; richtig ist eine *dynamische Hoffnung*. Diese Hoffnung ist in der Tat paradox. Sie setzt eine Haltung voraus, die mit der Möglichkeit rechnet, dass das Heil in eben diesem Augenblick eintritt, während wir gleichzeitig bereit sind es hinzunehmen, dass es zu unseren Lebzeiten und vielleicht in vielen künftigen Generationen nicht zur Erlösung kommt“ (1966a, GA VI, 176). Von dieser Haltung her erscheint der Bildungsprozess des Menschen als eine über Generationen hinausgehende Selbstbildung, die in der Einstellung einer dynamisch paradoxen Hoffnung ihr regulatives Ziel hat. In diesem Sinne spricht Erich Fromm auch von einer „rationalen Vision“ (1956a, GA IX, 511). Wenn eine Erziehung von dieser Hoffnung bzw. Vision her bestimmt und gefühlsmäßig fundiert ist, geht sie auf den Ernst der Bewährung im Hier und Jetzt, tatsächlich etwas Menschliches produktiv zu verwirklichen, ein, ohne dabei das Gefühl zu haben, je die neue Harmonie schon zu erreichen. Menschliche Bildung bleibt auch in dieser Hinsicht ein stetiger Geburtsprozess. Insofern je ein Mensch diesen Aufgabencharakter seines Lebens in einer Situation ernst nimmt, trägt seine Individualgeschichte dazu bei, dass „Friede herrscht zwischen Mensch und Mensch und zwischen Mensch und Natur“ (1963d, GA IX, 367f.). Frieden selber ist kein Zustand, sondern eine dynamische Herausforderung in den Widersprüchen des Lebens. Eine dynamisch

des Lebens. Eine dynamisch paradoxe Hoffnung bewahrt die Erziehung davor, Idole und Projektionen auszubilden, die auf Kinder übertragen werden, motiviert dazu, dem Kind seine Freiheit zuzugestehen und es darin zu bestärken, sein Leben als Friedensförderung einzuüben. Der Machtkampf zwischen Erzieher und jungen Menschen lässt sich von der Einstellung einer paradoxen Hoffnung her in ein friedensfähiges Bezogenheitsmuster verändern. Humane Erziehung ist zugleich Friedenserziehung und ihre gesellschaftliche Bedeutung ist kreativ: „Die Gesellschaft hat also nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken obwohl sie auch diese Funktion hat - sondern auch eine kreative Funktion. Die Natur des Menschen, seine Leidenschaften und seine Ängste, sind ein Produkt der Natur. Tatsächlich ist der Mensch selbst die wichtigste Schöpfung und Errungenschaft des unaufhörlichen menschlichen Bemühens, die Dokumentation dessen, was wir Geschichte nennen. Es ist die besondere Aufgabe des Sozialpsychologen, diesen Prozess der Selbsterzeugung des Menschen in der [28] Geschichte verstehen zu lernen“ (1941a, GA I, 224f.).

Eine dynamisch kreative und zugleich friedensfördernde Bezogenheit in der Erziehung lebt aus einer sich verwirklichenden Liebe heraus, die sich je der Aufgabe stellt, Projektionen immer mehr abzubauen. „Die so erfahrene Liebe ist eine ständige Herausforderung; sie ist kein Ruheplatz, sondern bedeutet, sich zu bewegen, zu wachsen, zusammenzuarbeiten. Ob Harmonie waltet oder ob es Konflikte gibt, ob Freude oder Traurigkeit herrscht, ist nur von sekundärer Bedeutung gegenüber der grundlegenden Tatsache, dass zwei Menschen sich vom Wesen ihres Seins her erleben, dass sie miteinander eins sind, indem sie mit sich selbst eins sind, anstatt vor sich selber auf der Flucht zu sein. Für die Liebe gibt es nur einen Beweis: die Tiefe der Beziehung und die Lebendigkeit und Stärke in jedem der Liebenden. Das allein ist die Frucht, an der Liebe zu erkennen ist“ (1956a, GA IX, 501f.). In einer Erziehung, in der Liebe lebt, ist eine dynamisch paradoxe Hoffnung jene unversiegbare Motivquelle, aus der ein Mensch den Mut gewinnt, seine eigenen Probleme selber zu lösen; weder der Erzieher noch der junge Mensch flüchten dann in die Übertragung eigener Probleme auf andere und anderes. In dem Maße, wie ein pädagogisches Bezogenheitsmuster liebevoll ist, kann es ein Ferment kreativer gesellschaftlicher Beziehungen sein, aber auch eine produktive Beziehung zur Natur und die Ermöglichung einer menschlichen Gotteserfahrung fördern (vgl. 1966a, GA VI, 83-226).

VIII.

Der Charakter des Menschen wird bei Erich Fromm sowohl dynamisch als auch widersprüchlich aufgefaßt. Das wird für Fromm bereits am Anfang der Menschheitsgeschichte im widersprüchlichen Verhalten von Prometheus einerseits und Adam und Eva andererseits sichtbar. Während im griechischen Mythos Prometheus bei seinem fruchtbringenden Ungehorsam bleibt und weiter progrediert, fallen Adam und Eva im alttestamentlichen Mythos hinter ihre Menschwerdung zurück, regredieren in die vormenschliche Einheit durch ihren nichtproduktiven Gehorsam (vgl. ÜU 10; GA IX, 368). Mit seiner Deutung der beiden Mythen meint Fromm nicht zwei wesensverschiedene Menschen, sondern alternative Möglichkeiten des Menschen, mit seinen Kräften umzugehen. Durch Prometheus [29] wird die Fähigkeit des Menschen, sich zu entwickeln, deutlich, während in Adams und Evas Reue und Bitte um Vergebung (ebd.) die Furcht des Menschen vor der Freiheit (vgl. 1941a, GA I 215-392) dargestellt ist. In den widersprüchlichen Reaktionen seiner Gesamtpersönlichkeit auf die Herausforderungen des Lebens aktualisiert der Mensch sich seinem Wesen nach als Widerspruchswesen: „Ich glaube, dass sich das Dilemma lösen lässt, wenn man das Wesen des Menschen nicht als eine gegebene Qualität oder als eine Substanz, sondern als *einen der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch* definiert“ (1964a, GA II, 241). Weil der Mensch ein Wesen der Bezogenheit und des Widerspruchs ist, bleiben in einem pädagogischen Bezogenheitsmuster Progression und Regression alternative Möglichkeiten.

Nachdem der Mensch im lebendigen Akt des fruchtbringenden Ungehorsams seine Ge-

schichte als Selbstbildung begonnen hat, kann er diesen Prozess seiner autonomen Vermenschlichung fortsetzen progredieren - oder hinter seine anfängliche Selbstwerdung zurückfallen - regredieren. Diesen alternativen Möglichkeiten seiner Geschichte und Bildung kann ein Mensch nicht enttrinnen, er kann wohl sein Dilemma aus eigenen Kräften in der Entscheidung jeweils progressiv oder regressiv beantworten. Eine gelungene Bildung oder Erziehung stärkt zwar die menschlichen Kräfte, dabei darf sich jedoch nicht die Illusion einschleichen, das Ziel bereits erreicht zu haben. In der Regression stellt der Mensch seine ihm eigenen Fähigkeiten seiner eigenen Selbsterstörung und nicht der Zerstörung primärer oder symbiotischer Fixierungen zur Verfügung. Die Regression ist auch kein energieloser Rückfall ins Vormenschliche, sondern mit eigenen, schon entwickelten Fähigkeiten vollzogene Selbsterstörung. Eine solche Zerstörung kann auch in einer Bildung und Erziehung sich ereignen, etwa dann, wenn das Erreichte genügt oder größere Herausforderungen zu bewältigen wären. Eine an der dynamischen Hoffnung orientierte Erziehung wird demgegenüber aus dem Vertrauen in die bereits entwickelten Fähigkeiten auch schwierigere Probleme angehen und den Bildungsprozess belastbarer und erprobungsfähiger erleben. Für eine Pädagogik ergibt sich die Forderung, in alternativen Situationen und bei gleichzeitigem Auftreten antagonistischer Gefühle (Ambivalenzen z. B. von Lust- Unlustgefühlen, Hass - Liebe) ein feines Gespür und eine möglichst [30] wahrheitsgemäße Reflexion zu gewinnen, um Unter- bzw. Überforderungen wahrzunehmen. Im pädagogischen Bezogenheitsmuster sollen so durch wechselseitige Geduld und Achtung (1956a, GA IX, 507f.) Entscheidungen heranreifen können.

Was im weiteren Bildungsprozess schon an entwickelter Energie dem Menschen zur Verfügung steht, kann in die Regression der Bildung umgeleitet werden, sobald eine Herausforderung nicht mit den entwickelten Fähigkeiten korreliert. In einer solchen Entscheidungssituation befindet sich die Menschheit heute durch ihre technische Verfügung über Atomwaffen. Dennoch ist die Zukunft des Menschen nicht ausweglos, weil der fruchtbringende Ungehorsam als produktiver Ausdruck der menschlichen Fähigkeiten möglich bleibt und gerade in einer solchen Entscheidung gefordert ist. So kommt Erich Fromm zu seiner eindringlichen, prophetisch klingenden Mahnung: „Wenn auch die Fähigkeit zum Ungehorsam den Anfang der Menschheitsgeschichte darstellt, so könnte doch der Gehorsam sehr wohl deren Ende sein“ (1963d, GA IX, 368). Diese Mahnung Erich Fromms macht eine pädagogische Möglichkeit sichtbar, wie in einer von Regressionen bedrohten Situation auch der Erzieher wirken kann. Unter Hinweis auf die positiven Möglichkeiten kann der Erzieher Konsequenzen und Alternativen aufzeigen, die sich aus Regressionen ergeben können. Damit kann die Entscheidung des Menschen zum Gebrauch seiner produktiven Fähigkeiten geweckt werden.

Die Bedingung der Möglichkeit einer Selbsterstörung des Menschen gründet in der Widersprüchlichkeit seines Charakters, die sich in den zwischenmenschlichen Beziehungen ebenso auswirkt, wie in der Bezogenheit des Menschen zur Natur, wie die Umweltproblematik überdeutlich heute erkennen lässt. Erziehung kann sich in eine energiegeladene, entfremdete Form von Erziehung umwandeln, bei der lebensbejahender Ungehorsam nachhaltig unterdrückt und Gehorsam mit offener oder anonymer Gewalt verlangt wird. Der junge, bereits entwickelte Mensch wird dabei auf ein früheres Stadium seines Kindseins zurückgedrängt. Über Konflikte zwischen der bereits entfalteten Ungehorsamsfähigkeit des jungen Menschen und den gesteigerten Gehorsamsforderungen der Erzieher braucht man sich dann nicht zu wundern. Ungehorsam ist so tatsächlich eine Qual und kann erst überwunden werden, insofern der Erzieher sich [31] seine inneren Haltungen bewusst macht und tatsächlich ändert. Eine verhängnisvolle und hoffnungslose Situation wäre freilich erreicht, wenn eine nekrophile Haltung so weit sich ausbreitete, dass jeder Ungehorsam als Aktualisierung einer biophilen Einstellung ausgerottet wäre.

Eine dynamisch paradoxe Hoffnung, so lange sie als Lebenseinstellung realisiert werden kann, vermittelt eine Erziehungshaltung, die geburtsfördernd auch angesichts bedrohlicher Herausforderungen bleibt. In einer von der paradoxen Hoffnung bestimmten Erzieherhaltung ist die Erinnerung an den ersten Akt des Ungehorsams lebendig und mithin der Glaube an

die produktiven Möglichkeiten des Menschen wirksam. Wegen der Anfälligkeit der Erziehung gegenüber regressiven und nekrophilen Tendenzen ist vom Erzieher gerade heute eine Einstellung paradoxer Hoffnung und jener Liebe verlangt, in der er erfahrbar beweist, dass er mit sich selbst, mithin in seinen Fähigkeiten mit seinem Wesen, eins ist (vgl. 1956a, GA IX, 501). Die Liebesfähigkeit des Erziehers sollte sich dynamisch weiterentwickeln, um größeren Anforderungen gewachsen zu sein. Unser Ausbildungssystem für junge Pädagogen, das zur Zeit zu praxisfern durchgeführt wird, bietet leider kaum ausreichende Möglichkeiten, durch Erfahrung erziehungs- und liebesfähiger zu werden. Was zu wünschen ist, sind analytisch-sozialpsychologisch fundierte Praxisübungen, in denen durch Erfahrung Erziehung lebendig gelernt wird und in denen der Mensch in der Mitte steht⁸.

VIII.

Das Dilemma der menschlichen Existenz und die damit verbundene Verantwortung der Erziehung zeigt sich heute besonders kraß, weil der Mensch seine Fähigkeiten einseitig bis zur Verfügung über Atomwaffen technisch ausgebildet hat, in seiner emotionalen Entwicklung jedoch noch in der Steinzeit lebt (1963d, GA IX, 368). Die tiefenseelische Bedingung eines Menschheitssuizides ist vorrangig im regressiven, lebenszerstörenden Gehorsam begründet: „Wenn die Menschheit Selbstmord begehen wird, dann deshalb, weil die Menschen denen gehorchen werden, die ihnen befehlen, auf den Knopf zu drücken, der die Vernichtung auslöst, weil sie den archaischen Leidenschaften von Angst, Hass und Gier und den veralteten Klischeevorstellungen von der Souveränität des Staates und der [32] nationalen Ehre gehorchen werden“ (ebd.). Die lebensbedrohende Gefahr geht vom Menschen, der in der Sowjetunion und der „freien Welt“ seinem Wesen nach kein anderer ist, aus: „Die Sowjetführer reden viel von der Revolution, und wir in der „freien Welt“ reden viel von der Freiheit. Aber sie wie wir unterbinden den Mut zum Ungehorsam - in der Sowjetunion ausdrücklich und gewaltsam, in der „freien Welt“ unausgesprochen und mit den raffinierten Methoden der Überredungskunst“ (ebd.).

Unsere modernen Erziehungsmethoden bedienen sich oft einer geheimen Form von Autorität, die entgegen ihrer offenkundigen Behauptung dennoch einen blinden Konformitätsgehorsam fordert. Kinder und Jugendliche, aber auch Erzieher können den Träger einer anonymen Autorität nicht so leicht erkennen, weil sie von einer Herdenerfahrung unbewusst gefesselt sind. Dann ist eine Auseinandersetzung mit dem Träger der Autorität erheblich erschwert; die Fähigkeit zum Ungehorsam kann bis zur Ohnmacht erlahmen und eine nekrophile Tendenz gefördert werden. Es hält sogar der Mensch in einer solchen Situation sein konformistisches Funktionieren für eigene Aktivität. „Aber gerade weil es keine offene Autorität gibt, weil der einzelne nicht gezwungen wird zu gehorchen, kann er sich der Illusion hingeben, er handle freiwillig und folge nur seinem eigenen Willen und Entschluss oder er richte sich nur nach einer ‚rationalen‘ Autorität. Wer könnte wohl dem Vernünftigen den Gehorsam verweigern, wer wollte der Computer-Bürokratie nicht gehorchen, wer kann den Gehorsam verweigern, wenn er nicht einmal merkt, dass er gehorcht? In der Familie und in der Erziehung geschieht dasselbe. Die missverstandenen Theorien von der progressiven Erziehung haben zu einer Erziehungsmethode geführt, bei der dem Kind nicht mehr gesagt wird, was es zu tun hat, wo ihm keine Anordnungen gegeben werden oder wo es nicht bestraft wird, wenn es solche nicht ausführt. Das Kind soll sich selbst ausdrücken. Aber es wird ihm von seinen ersten Tagen an ein heilloser Respekt vor der Konformität eingeimpft, die Angst, anders zu sein, und die Furcht, sich von der Herde zu entfernen. Der so in Familie und Schule aufgezogene ‚Organisationsmensch‘, dessen Erziehung dann in den großen Institutionen vervollständigt wird, besitzt Meinungen, aber keine Überzeugungen; er amüsiert sich und ist unglücklich dabei; er ist sogar bereit, sein Leben und das seiner Kinder im freiwilligen [33] Gehorsam gegenüber unpersönlichen und anonymen Mächten zu opfern. Er akzeptiert die Kalkulationen, die man über die voraussichtlichen Todesopfer anstellt, wie sie bei den

Diskussionen über einen Atomkrieg üblich geworden sind: Die Hälfte der Bevölkerung eines Landes tot - 'noch ganz annehmbar'; zwei Drittel tot - 'vielleicht gerade nicht mehr'" (1963d, GA IX, 372). Die technischen Möglichkeiten des Menschen über Atomkraft einerseits und blinder Konformitätsgehorsam andererseits sind heute jene gefährlichsten Bedrohungen der Menschheit, die auch unsere Verantwortung gegenüber der Erziehung junger Menschen herausfordert. Können wir uns heute eine Erziehung zu einem blinden Gehorsam noch leisten und was wird unternommen, um produktiven Ungehorsam zu fördern?

IX.

Nachdem Erich Fromm in seinem eingangs erwähnten Aufsatz die gegenwärtige Brisanz des psychologischen und ethischen Problems des Ungehorsams mit eindringlichem Ernst dargestellt hat, hebt er, um jedes Missverständnis auszuschließen, die dialektische Struktur zwischen Gehorsam und Ungehorsam ausdrücklich hervor: „Mit all dem ist natürlich nicht gesagt, dass jeder Ungehorsam eine Tugend und jeder Gehorsam ein Laster sei. Eine derartige Auffassung würde die dialektische Beziehung außer acht lassen, die zwischen Gehorsam und Ungehorsam besteht. Immer wenn die Prinzipien, denen man gehorcht und denen man nicht gehorcht, miteinander unvereinbar sind, ist ein Akt des Gehorsams dem einen Prinzip gegenüber notwendigerweise ein Akt des Ungehorsams seinem Widerpart gegenüber und umgekehrt“ (1963d, GA IX, 368). Wer in der Erziehung einen absoluten Gehorsam oder Ungehorsam fordert, findet dafür bei E. Fromm keinerlei Zustimmung; vielmehr verweist die Dialektik zwischen Ungehorsam und Gehorsam auf die innere Bindung des Menschen und seiner Erziehung an Prinzipien und Werte, die in den gesellschaftlichen Beziehungen von Menschen ge- und erlebt werden. Ungehorsam und Gehorsam werden durch die Lebenspraxis geprägt, sie aktualisieren sich dynamisch und widersprüchlich, und drücken jene Wertung aus, die faktisch gelebt wird. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass ein Mensch, indem er gehorcht oder ungehorsam ist, den lebendigen Selbstwert seiner [34] humanen Existenz entfalten kann. Gehorsam und Ungehorsam sollten jeweils im Dienst der Natur des Menschen und seiner Autonomie stehen. Dabei kann das Ja von heute morgen schon ein Nein im Dienst des Lebens und der Freiheit sein.

Beim Problem des Gehorsams/Ungehorsams geht es letztlich darum, wie Gehorsam bzw. Ungehorsam ethisch und psychologisch begründet ist: „In Wirklichkeit geht es also nicht um die Frage, ob ich ungehorsam bin oder nicht, sondern wem gegenüber ich gehorche oder ungehorsam bin“ (1963b, GA IX, 351). Damit spiegelt die Dialektik der Relation Gehorsam/Ungehorsam den der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch wider. Um das aufzuzeigen, wählt E. Fromm ein produktives Beispiel der Menschheitsgeschichte aus, um sogleich über dieses Beispiel hinaus die produktiven Chancen in unserer Bildung und Erziehung zu benennen: „Das klassische Beispiel für diese Dichotomie bietet uns Antigone. Wenn sie den unmenschlichen Gesetzen des Staates gehorcht hätte, so hätte sie notwendigerweise den Gesetzen der Menschlichkeit nicht gehorcht. Wenn sie letzteren gehorchte, musste sie den ersteren den Gehorsam verweigern. Alle Märtyrer der Religion, der Freiheit und der Wissenschaft mussten denen den Gehorsam verweigern, die sie mundtot zu machen suchten, um ihrem eigenen Gewissen, den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft folgen zu können“ (1963b, GA IX, 368f.). Wen die Dialektik von Gehorsam und Ungehorsam betrifft, der steht in der Entscheidung, nach welchen Werten er seine innere Haltung orientieren soll; er hat dabei die Wahl, den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft oder den Gesetzen der Unmenschlichkeit und Irrationalität zu gehorchen.

Die Fähigkeit zur Entscheidung ist beim Menschen unterschiedlich, entsprechend dem Grad des menschlichen Prozesses des Sich-Lösens - gemäß seiner Charakterreife -, ausgebildet: „Wenn ein Mensch nur gehorchen und nicht auch den Gehorsam verweigern kann, ist er ein Sklave; wenn er nur ungehorsam sein und nicht auch gehorchen kann, ist er ein Rebell und kein Revolutionär; er handelt dann aus Zorn, aus Enttäuschung und Ressentiment

und nicht aus Überzeugung oder Prinzip“ (ebd.). Erst „der revolutionäre Charakter ist ein Humanist, sofern er in sich die ganze Menschheit erfährt und ihm nichts Menschliches fremd ist ... Er kann 'nein' sagen und gehorsam sein, eben weil er ja' sagen kann und jenen Grundsätzen [35] gehorcht, die in Wahrheit seine eigenen sind“ (1963b, GA IX, 353). E. Fromm ist davon überzeugt, „dass es so etwas wie die menschliche Natur gibt, etwas was das Wesen des Menschen ausmacht ... wodurch der Mensch Mensch ist“ (1973a, GA VII, 197). Der revolutionäre Charakter hat seine Fähigkeiten so weit entwickelt, dass er in seinem Gehorsam jenen Grundsätzen folgt (gehört), die in Wahrheit seiner Natur als Mensch entspringen. Die inneren Werdemöglichkeiten des Menschen sind in den Fähigkeiten des revolutionären Charakters produktiv und vollständig entfaltet. Deshalb ist der Revolutionär im charakterologischen Sinne der Analytischen Sozialpsychologie Erich Fromms der „voll entfaltete Mensch“ (1963b, GA IX, 353) und sein Gehorsam bzw. sein Ungehorsam ein autonomer.

Die Prinzipien und Werte, an denen sich ein Mensch orientieren soll bzw. die er ignoriert, sind in seinem Wesen als Mensch immer schon potentiell vorhanden. Alle Ausprägungen der menschlichen Beziehungen und mithin auch die Erziehung haben sich an der Eigenart der menschlichen Natur und ihrer Autonomie zu orientieren. Diese humanistische Haltung Erich Fromms bestimmt einzig und alleine seine Auffassung von der Relation Gehorsam/Ungehorsam; in seiner Sicht des revolutionären Charakters kommt das treffend zum Ausdruck. Jeder Gehorsam bzw. Ungehorsam, der nicht den menschlichen Wesensgesetzen folgt, ist heteronom. Von Fromms Frühschrift: „Psychoanalyse und Soziologie“ (1929a, GA I, 3-5) bis zu seinem Spätwerk: „Haben oder Sein“ (1976a, GA II, 269-414) tritt uns ein überzeugter Humanismus entgegen, der nicht idealistisch, sondern lebensbezogen ist und besonders in Fromms Auffassung vom Revolutionär und in seiner Wertschätzung eines produktiven Ungehorsams uns begegnet. Weil jedoch die meisten Menschen zu einem fruchtbringenden Ungehorsam unfähig sind - weder autonom noch gesund leben - da ihre nichtproduktiven Orientierungen in ihrer Lebenspraxis überwiegen, kommt E. Fromm zu seiner Aussage: „Ich behaupte, dass der revolutionäre Charakter, der gesunde Mensch in einer verrückten Welt, der voll entwickelte Mensch in einer verkrüppelten Welt, der wache Mensch in einer Welt, die im Halbschlaf liegt, ist“ (1963b, GA IX, 353; vgl. 1956a, GA IX, 518). [36]

X.

Die unterschiedlichen Formen des Gehorsams klar definierend, faßt Erich Fromm zusammen: „Jeder Gehorsam gegenüber einer Person, einer Institution oder Macht (heteronomer Gehorsam) ist Unterwerfung; er impliziert, dass ich auf meine Autonomie verzichte und einen fremden Willen oder eine fremde Entscheidung anstelle meiner eigenen akzeptiere. Wenn ich dagegen meiner eigenen Vernunft oder Überzeugung gehorche (autonomer Gehorsam), so ist das kein Akt der Unterwerfung, sondern ein Akt der Bejahung. Meine Überzeugung und mein Urteil sind - sofern sie wirklich die meinen sind - ein Teil von mir. Wenn ich diesen und nicht dem Urteil anderer folge, bin ich wirklich ich selbst. Man kann das Wort 'gehören' deshalb nur in einem metaphorischen Sinn und in einem Sinn, der sich von der Bedeutung des heteronomen Gehorsams' grundsätzlich unterscheidet, verwenden (1963d, GA IX, 369).

Die Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen lässt sich nach dieser begrifflichen Klärung weiter abrunden. Ein Erzieher sollte somit liebevoller und vernunftgemäßer leben lernen (vgl. 1956a, GA IX, 501), dass es ihm gelingt, seine produktiven Fähigkeiten innerhalb seiner Charakterstruktur je weiter zu entfalten. Wenn es auch Menschen geben mag, die sich in ihrem Charakter nicht ändern wollen oder können (z. B. überwiegend narzisstisch, autistisch, destruktiv oder gar nekrophil Orientierte), so sind als Erzieher nur solche Menschen geeignet, die sich faktisch produktiv ändern wollen und können, da diese lebendige Fähigkeit erforderlich ist, um in der Korrelation des pädagogischen Bezogenheitsmusters jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, sich als Menschen menschlicher zu entwickeln. Als Erzieher eignen sich nur Menschen, die eine

entwickeln. Als Erzieher eignen sich nur Menschen, die eine überwiegend lebensbejahende, seinsorientierte Einstellung zu leben gelernt haben und mit der Widersprüchlichkeit von Gehorsam und Ungehorsam wenigstens so umgehen können, dass sie ihre Autonomie und das Werden des Selbst der ihnen Anvertrauten überwiegend fördern. Dann erst kann der Erzieher durch seine Person, aber auch durch sein Denken, Fühlen und Handeln den jungen Menschen mit Alternativen glaubwürdig konfrontieren: „Was ein Mensch für den anderen tun kann, beschränkt sich darauf, ihm wahrheitsgetreu und liebend und frei von Sentimentalität oder Illusionen, die Alternativen vor Augen zu stellen. Die Konfrontation [37] mit den wahren Alternativen kann in einem Menschen alle verborgenen Energien wecken und ihn in die Lage versetzen, sich für das Leben und gegen den Tod zu entscheiden. Wenn er sich nicht für das Leben entscheiden kann, kann kein anderer ihm Leben einhauchen (1962a, GA IX, 152).

Eine von der dynamisch paradoxen Hoffnung getragene Erziehung wird die Konfrontation als eine Möglichkeit von Erziehung nutzen, so die Entscheidungsfreiheit des jungen Menschen zur Lebendigkeit fördern und eher das Scheitern seiner Bemühungen hinnehmen, als den jungen Menschen durch eine heteronome Gehorsamsforderung zum Ding herabzuwürdigen, dabei aber das Ziel der Erziehung nicht aufgeben und dennoch den Menschen lieben (vgl. 1956a, GA IX, 514). Im Scheitern seiner erzieherischen Bemühungen empfindet der Erzieher eine Einheit von Liebe und Hoffnung: die Bejahung des jungen Menschen ist dann schmerzlich, deshalb nicht weniger liebevoll. Wenn ein Mensch sich nicht für das Leben entscheiden kann, kann zwar kein anderer ihm Leben einhauchen, dennoch sollte er ihm Liebe nicht entziehen. Die Echtheit erzieherischer Liebe wird im Scheitern erzieherischen Bemühens auf ihr faktisches Motiv hin geprüft. Eine solche Situation kann nur derjenige Erzieher aushalten, der tatsächlich begonnen hat, mit sich eins zu werden. Eine der schwierigsten Erziehungshaltungen ist das gelassene Aushalten beim Scheitern von Erziehung, weil die Versuchung energisch wirkt, gewalttätig Gehorsam zu erzwingen.

Der Erzieher sollte fähig sein, seine eigene gesellschaftliche „Entfremdung und die zu seinem Mitmenschen zu überwinden“ (1957a, GA VIII, 26). Eine entsprechende Erzieherfähigkeit wird dabei nicht primär in der Theorie über Erziehung, sondern im gelebten Sein des Erziehers verwirklicht: „(Über der Vermittlung von Wissen geht uns jene Art zu lehren verloren, die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die einfache Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen“ (1956a, GA IX, 508f.). Was Erich Fromm mit dieser einfachen Gegenwart meint, verdeutlicht er an der Bezogenheit der Mutter zu ihrem Kind: „Wenn wir uns nach einer Situation umsehen, wo ein Mensch ein Gespür für den anderen hat, so finden wir das deutlichste Beispiel im Verhältnis der Mutter zu ihrem Baby. Sie bemerkt gewisse körperliche Veränderungen, Wünsche und Nöte ihres Kindes bereits, bevor es diese offen äußert. Sie wacht auf, wenn [38] das Kind schreit, während andere, viel lautere Geräusche sie nicht wecken würden. All das bedeutet, dass sie ein Gespür für die Lebensäußerungen ihres Kindes hat; sie ist nicht ängstlich oder besorgt, sondern befindet sich in einem wachen Ruhezustand, in dem sie für jede bedeutsame Mitteilung, die von ihrem Kind kommt, aufnahmebereit ist“ (1956a, GA IX, 508). Einfache Gegenwart bedeutet ein Gespür für die Lebensäußerungen eines anderen Menschen zu haben; meint Sein als Liebesfähigkeit; meint jenen wachen Ruhezustand, in dem das Ich das Du spürt und sein Ich vom Du her wahrnimmt und aus dieser Korrelation heraus das je Erforderliche tut. Wenn Erziehung geschieht, so nur aus dieser Qualität der Bezogenheit oder sie entfremdet sich von ihrer Aufgabe; aus diesem Grund ergibt sich die Liebesfähigkeit als Grundforderung an den Erzieher.

In einer Erziehung im Sinne Erich Fromms geht es primär nicht um eine Erziehungstheorie, obwohl auch sie wichtig ist, sondern vorrangig um eine durch Empathie und nachfolgende Reflexion hindurchgegangene menschliche Erfahrung in der Erziehungspraxis. „Es liegt auf der Hand, dass man, um für sich selbst ein Gespür zu bekommen, eine Vorstellung davon haben muss, was unter dem vollkommen gesunden Funktionieren eines Menschen zu verstehen ist - und wie soll man zu dieser Erfahrung gelangen, wenn man sie in seiner Kindheit oder im späteren Leben nie gemacht hat? Diese Frage ist gewiss nicht einfach zu beantworten, aber sie weist auf einen sehr kritischen Punkt in unserem Erziehungssystem hin“

(1956a, GA IX, 508).

Autonomer Gehorsam und fruchtbringender Ungehorsam werden geweckt in der lebendigen Erziehung als persönlicher Begegnung eines produktiven Erziehers mit einem jungen Menschen; denn das gelebte Vorbild in der konkreten Begegnung redet nicht über Gehorsam bzw. Ungehorsam, sondern macht ihn unmittelbar faktisch erfahrbar. Entscheidend in der Erziehung sind daher nach Erich Fromm *Erfahrungen*, und zwar jene Erfahrungen für das Kind, bei denen es lernt, seine Fähigkeiten zu entfalten. Es geht jedoch nicht nur um diejenigen Erfahrungen, die ein Erzieher vermittelt, sondern ebenso um konkrete Erfahrungen einer produktiven Praxis und Struktur der Gesellschaft (vgl. 1956a, GA IX, 518), um den jungen Menschen wirksam und eindeutig eine klare Lebensorientierung zu [39] ermöglichen: „Ich glaube, Erziehung bedeutet, dass man die Jugend mit dem Besten bekanntmacht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die Fleisch wird, kann einen Einfluss auf den Menschen ausüben; die Idee, die ein Wort bleibt, kann nur Worte ändern“ (1962a, GA IX, 153).

In einer lebendigen Erziehung, in der lebensbejahende Erzieherpersönlichkeiten und produktive Gesellschaftsstrukturen erfahren werden, kann der junge Mensch Geschmack daran finden, „das Gute und Rechte zu tun, und ein Gefühl dafür zu entwickeln, dass es einem wohltut. Ich meine damit nicht die Lust im Sinne von Bentham oder Freud, sondern das Gefühl einer gesteigerten Lebendigkeit, mit der die eigenen Kräfte und das eigene Identitätserleben bestärkt werden“ (ebd.).

Anmerkungen

¹ Friedrich Schiller: Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde, In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Viertes Band, Historische Schriften, Stuttgart, Zürich, Salzburg 3. Aufl. 1961, S. 769.

² ebd.

³ ebd.

⁴ Rainer Funk: Radikaler Humanismus - humanistischer Radikalismus, In: Josef Speck (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen, Philosophie der Gegenwart VI, Göttingen 1984, S. 84ff.

⁵ In der Erziehung spielt zunächst die Beziehung zur Mutter, später zum Vater die für die Charakterbildung entscheidende Rolle (vgl. 1956a, GA IX, 462ff.).

⁶ In seinem Aufsatz: „Der Mensch ist kein Ding“ (1957a, GA VIII, 21-26) geht es Erich Fromm u. a. um die Fähigkeit der Bezogenheit und die Empathie des Analytikers. In diesem Zusammenhang verwendet er eine Analogie zum Lehrer, die gegen Ende des Aufsatzes auf den Lehrer hin zurückgedeutet werden kann. Dabei ist innerhalb der Analogie an den Unterschied von Analytiker und Lehrer, aber auch an eine Übereinstimmung hinsichtlich verschiedener Aspekte gedacht. [40]

⁷ Rainer Funk: Erich Fromm, rororo bildmonographien, Reinbek bei Hamburg 1983, S. 74.

⁸ Ich experimentiere mit pädagogischen Praxisübungen, in denen eine Verbindung von Analytischer Sozialpsychologie im Sinne Erich Fromms mit Themenzentrierter Interaktion nach Ruth C. Cohn versucht wird. Zur Themenzentrierten Interaktion: Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, 5. Aufl., 1981; Gernot Klemmer: Lebendiges Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. IPN - Arbeitsbericht 57, Kiel 1985; Irene Amann u. a. (Hrsg.), Erfahrungen lebendigen Lernens, Grundlagen und Arbeitsfelder des TZI, Mainz 1985; Kroeger, Matthias: Themenzentrierte Seelsorge, Stuttgart, 3. Aufl. 1983; Langmaack, Barbara; Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt, München-Weinheim, 2. Aufl. 1987; Stollberg, Dietrich: Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion, München 1982. [40]

Teil I:

Pädagogische Grundprobleme

Rolf Huschke-Rhein:

Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung

„Die wichtigste Vorbedingung für die Entwicklung der Lebensliebe beim Kind ist, dass es mit Menschen zusammenlebt, die das Leben lieben“ (1964a, GA II, 190).

Zur Aktualität der Aggressions- und Ökopädagogik bei Erich Fromm

In einer Epoche zunehmender Umwelt- und Naturzerstörung stellt sich uns die Frage nach den Grundlagen der Erziehung neu. Denn die Umwelt- und Naturzerstörung zerstört nicht „nur“ Umwelt und Natur, sondern - wie wir zu ahnen beginnen - auch die Grundlagen unseres Menschseins und damit die Grundlagen jeder Erziehung und Sozialisation. Der destruktive Angriff auf Boden und Natur, den die „Kulturnationen“ heute durchführen, erzieht unbewusst auch zur destruktiven Aggression gegenüber den Menschen. Diese Zusammenhänge hat Erich Fromm schon vor dem Entstehen der Ökobewegungen in voller Klarheit durchschaut. Er hat sie vor allem in seinem wichtigen Buch „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ (1973a, GA VII) ausgeführt.

Aber Erich Fromm bietet auch eine Therapie an. Er sagt, dass nur die „Liebe zum Leben“ und die „Liebe zum Lebendigen“ eine Umkehr von der bedrohlichen Entwicklung der Menschheit einleiten kann. Diese „Liebe zum Lebendigen“, so betont er, ist auch die Grundlage für den Erziehungsprozess bei jedem einzelnen Menschen. In allen späteren Haupt Schriften Erich Fromms finden wir ausdrückliche Bezüge auf diese Thematik. Wir werden sehen, dass der Begriff der „Liebe zum Lebendigen“ zum Verständnis seiner Auffassung vom Menschen ebenso grundlegend ist wie zum Verständnis seiner Auffassungen über Erziehung, Bildung und Aggressivität. [44]

1. Erziehung als Wachstumsprozess, Einführung in die biophile Ethik

Die „Liebe zum Leben“ oder, was dasselbe meint, „Biophilie“ bedeutet Liebe zu dem, was wächst, zum Wachstum. „Wer das Leben liebt, fühlt sich vom Lebens- und Wachstumsprozess in allen Bereichen angezogen“ (1964a, GA II, 186). Seit Theodor Litts berühmter Schrift „Führen oder Wachsenlassen?“ (1927) ist der Begriff des Wachsens in der wissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr gut angesehen. Litt hatte gegen die - schon zuvor von Rousseau eingeführte und dann von der „Reformpädagogik“ zu Beginn unseres Jahrhunderts aufgenommene - Analogie zwischen Erziehung und natürlichem Wachstum eingewendet, dass der Mensch eben nicht „Natur“ sei, sondern „Geist“.

Nach den neueren Erkenntnissen der modernen Physik haben wir heute jedoch einen

viel differenzierteren Begriff der Natur als Litt oder der deutsche Idealismus, und danach dürfen wir nicht mehr einfach „Natur“ als das Materielle gegen den „Geist“ als das Ideelle setzen¹. Im Folgenden wird auch zu prüfen sein, ob Erich Fromm zurückfällt in einen pädagogischen Naturalismus oder ob sein Begriff des Wachsens mehr bedeutet als das bloße Wachsen der Natur selber. Was meint „Liebe zum Leben“ oder zum „Wachstum“ bei Erich Fromm genauer? Wir wollen uns den Sachverhalt in fünf Gedankenschritten verdeutlichen.

(1) Der Begriff des Wachsens

Zunächst einmal ist das Wachstum, das Erich Fromm meint, nicht auf den menschlichen Bereich begrenzt, wie schon unser obiges Zitat zeigt. Fromm meint das „Leben in allen seinen Manifestationen“ (1976a, GA II, 391): „Die Biophilie ist die leidenschaftliche Liebe zum Leben und allem Lebendigen; sie ist der Wunsch, das Wachstum zu fördern, ob es sich nun um einen Menschen, eine Pflanze, eine Idee oder eine soziale Gruppe handelt“ (1973a, GA VII, 331). Die Formulierung „Liebe zum Leben“ ist zwar - zumal im Anklang an Albert Schweitzers Wendung von der „Ehrfurcht vor dem Leben“ die geläufigere Formulierung; ich ziehe aber die Wendung „Liebe [45] zum Lebendigen“ vor, weil sie Erich Fromms Intentionen genauer wiedergibt, wie wir noch sehen werden. Sprechen wir nur von „Liebe zum Leben“, so könnte dies im Sinne einer bloß biologisch gemeinten „Erhaltung der Arten“ verstanden werden. Erich Fromm meint aber wesentlich mehr.

(2) Der Doppelaspekt im Begriff des Wachsens

Das Lebendige hat für Erich Fromm einen Doppelaspekt. Es meint einmal die bloße „Erhaltung“ des Lebens, dann aber auch „Wachstum“ und „Entfaltung“ des Lebens gemäß einer lebendigen „Struktur“: „Die Tendenz, das Leben zu erhalten und sich gegen den Tod zu wehren, ist die elementarste Form der biophilen Orientierung und aller lebenden Substanz eigen. Insofern es sich dabei um eine Tendenz handelt, das Leben zu *erhalten* und sich gegen den Tod zu *wehren*, stellt sie nur *einen* Aspekt des Lebenstriebes dar. Der andere Aspekt ist positiver: Die lebende Substanz hat die Tendenz zur Integration und Vereinigung; sie tendiert dazu, sich mit andersartigen und gegensätzlichen Wesenheiten zu vereinigen und einer Struktur gemäß zu wachsen“ (1964a, GA II, 185).

„Leben“ hat deshalb für Erich Fromm auch einen *qualitativen* Sinn. Es bedeutet eine „Art“ des Verhaltens zur Welt, ein „Wie“ und nicht einfach ein „Dass“: „Mit Leben und Tod meine ich keinen biologischen Zustand, sondern einen Zustand des Seins, in dem die Art der Beziehung zur Welt zum Ausdruck kommt. Leben bedeutet ständige Veränderung, immerwährende Geburt. Tod bedeutet Aufhören des Wachsens, Verknöcherung, Wiederholung“ (1962a, GA IX, 152).

An einer Stelle in „Die Kunst des Liebens“ hat Erich Fromm diesen Doppelaspekt zum Verständnis der frühkindlichen Erziehung herangezogen. Das bekannte biblische Bild vom Land, darin „Milch und Honig“ fließen, meine eben diese beiden Aspekte oder Stufen: „Milch“ meint die „Bewahrung“ des kindlichen Lebens durch die Mutter, „Honig“ aber meint etwas, das „über die Bewahrung hinaus“ geht: „Es ist die Haltung, die dem Kind jene Liebe zum Leben vermittelt ... Sie vermittelt dem Kind die *Liebe zum Leben* und nicht nur den Willen, am Leben zu bleiben“ (1956a, GA IX, 469). Was [46] beim menschlichen „Auf-Wachsen“ qualitativ „darüber hinaus“ noch hinzu kommen muss, ist die „Liebe“ zu diesem Vorgang. Und damit geht es nicht mehr um das biologische Wachsen.

Aber selbst dieses scheinbar bloß biologische Wachsen können wir heute nicht mehr so naiv von den „geistigen“ Prozessen trennen, wie dies nach einem früheren Verständnis noch möglich war, das von einer grundsätzlichen Trennung von Natur und Geist und entsprechend von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften ausging. Heute sind weder die Natur

noch die Materie ohne den Geistbegriff verständlich (vgl. Bateson 1983; Capra 1983; sowie Huschke-Rhein 1986).

Darum halte ich Erich Fromms schöne Interpretation der biblischen Jona-Geschichte in diesem Zusammenhang für inhaltlich völlig angemessen: Selbst für das arbeitsreiche „Aufziehen“ des Rizinus-Baumes, der Jona Schatten spendet, bedarf es der andauernden Zuwendung von „Liebe“, die erst den Sinn des Größerwachsens erschließt (1956a, GA IX, 455f.). - Die neueren Erkenntnisse aus der Systemtheorie legen sogar die Auffassung nahe, dass das ganze Universum die Grundstruktur wechselseitiger Beziehungen besitzt; dass nichts wachsen kann, ohne mit allem anderen in Beziehung zu stehen (vgl. Huschke-Rhein 1986, 76ff.). Erich Fromm kommt in die Nähe dieser Einsicht - obwohl er meist anthropologisch und nicht kosmologisch denkt -, wenn er „Integration“ und „Vereinigung“ als Grundkategorien „aller lebenden Substanz“ bezeichnet (vgl. o.; 1964a, GA II, 185).

(3) *Das Wachsen des anderen und das Wachsen des Selbst*

Wichtig für das pädagogische Verständnis des Wachsens ist aber noch ein weiterer Gedankenschritt. Wenn wir an das Wachsen in der Natur denken, so haben wir nicht selten die Vorstellung einer Pflanze oder eines Samens, die „von sich aus“, „von alleine“ wachsen. Auch das Bild von der „Entfaltung“ legt diese Vorstellung nahe. Damit werden häufig sogar darwinistische Vorstellungen vom Kampf um den Raum zum Leben und Wachsen verbunden. Aber auch gängige psychologische und pädagogische Vorstellungen über „Selbstbestimmung“, „Selbsterfahrung“, „Selbstentfaltung“, ja „Selbstbehauptung“ gehen [47] in diese Richtung: wichtig sei zunächst einmal das eigene Wachstum.

Diese eher egozentrische Wachstumsideologie teilt Erich Fromm nicht. Das liebende Interesse für den anderen, besonders das erzieherische Interesse für den „Heranwachsenden“, bedeutet vielmehr, „dass *der andere* wachsen und sich entfalten kann ... Ich will, dass der geliebte andere um seiner selbst willen und auf seine eigene Weise wächst und sich entfaltet“ (1956a, GA IX, 456; HdV).

Diese „dialektische“ Struktur wird, wie wir sehen werden, auch für das Verständnis von „Bildung“ grundlegend sein. Gebildet ist nicht derjenige, der nur sich selbst sucht, sein eigenes Wachstum im Auge hat, seiner eigenen Entfaltung nachläuft und nur sein eigenes Wissen vermehren will. Gebildet ist vielmehr derjenige, der dies alles zugleich für andere zu erreichen sucht - und gerade dadurch sich selbst „bildet“.

Ganz deutlich ist dies zugleich das *pädagogische Grundverhältnis*: Die „leidenschaftliche Liebe zum Leben“ (1973a, GA VII, 331) bedeutet eben nicht die leidenschaftliche Liebe bloß für das eigene Leben, sondern auch für das Leben eines Heranwachsenden, also eines anderen Lebendigen².

Wenn Erich Fromm davon spricht, dass das Leben „die Tendenz zu wachsen, sich Ausdruck zu verschaffen“ (1941a, GA I, 324) habe, so dürfen wir in solchen Zusammenhängen nicht den wichtigen Zusatz einer „Struktur gemäß“ (1976a, GA II, 326. 1964a, GA II, 185) übersehen; diese „Struktur“ bedeutet für das menschliche Wachstum, dass Personen oder Verhältnisse für die Entfaltung der Möglichkeiten eines heranwachsenden Kindes eintreten oder förderlich sind. Bei der Erziehung des Kleinkindes ist, wie wir sahen, solche „Entfaltung“ nicht ohne „Liebe zum Leben“ möglich, die von den nächsten Menschen ausgeht: „*Liebe ist die tätige Sorge für das Leben und das Wachsen dessen, was wir lieben*“ (1956a, GA IX, 455). Weil vom menschlichen Wachstum die Entfaltung seelisch-geistiger Möglichkeiten nicht zu trennen ist, kann menschliches Wachstum auch misslingen (vgl. unten Teil II). Menschliches Wachstum kann nur gelingen, wenn es begleitet wird von der „Liebe zum Lebendigen“, die vor allem von den nächsten Personen vermittelt wird. Darum sagt Erich Fromm, dass die „mütterliche Liebe zum Leben ... ansteckend“ sei (wie auf der anderen Seite die „mütterliche Angst“, 1956a, GA IX, 469). [48]

Damit hat die „Liebe zum Lebendigen“ als Liebe zu dem, was wächst, zwei wesentliche Bedeutungen erhalten. Sie ist einmal die liebevolle Sorge um das Wachsen eines *anderen*; und sie ermöglicht zweitens so erst das Wachsen eines *Selbst*. Sie ermöglicht einmal der Mutter oder den Erziehern, die Entfaltung der Kinder dadurch zu fördern, dass die gute Liebe zum Lebendigen das Lebendige „es selbst“ werden lässt, es „loslässt“, das andere als anderes respektiert. Sie ermöglicht dann zweitens diesen anderen (den Kindern) wieder sie selbst zu werden, dass sie „aus dem Mutterschoß in die Welt hineinwachsen“ können, weil sie losgelassen wurden und nun aufgrund der Liebe zum Lebendigen - ihrerseits wieder neue gute Beziehungen zu sich selbst, den Mitmenschen und zur Natur einzugehen die Kraft haben.

Die beiden Bedeutungen gehören zusammen, und sie spiegeln die dialektische Tatsache jener lebendigen Liebe wider, dass die andere Person der einen nur so gehören kann, dass sie ihm nicht als Besitz gehört, sondern sie selbst bleiben darf. Die beiden Bedeutungen lassen sich über die Eltern (Erzieher)-Kind-Beziehung natürlich auch auf andere Formen der Bezogenheit ausdehnen, z. B. auf die Beziehung eines Menschen zu Dingen, Ideen, Pflanzen, Gruppen (um damit Beispiele Fromms aufzugreifen). Damit erreicht der Lebensbegriff diejenige qualitative Bedeutung, die die Vorstellung vom bloßen Selbst-Wachstum geradezu umkehrt. Fromm kann sich darum auch wiederholt auf das bekannte Jesus-Wort beziehen, dass derjenige sein Leben verliert, der es behalten will, und derjenige sein Leben gewinnt, der es zu verlieren bereit ist.

(4) Die *biophile Ethik*

Wenn die liebevolle Sorge um das Wachsen und Sich-Entfalten einer lebendigen Struktur das allgemeinste Prinzip des praktischen Handelns ist - der Natur gegenüber im allgemeinen und den Menschen und vor allem den Kindern gegenüber im besonderen - dann ist dies zugleich das allgemeinste Prinzip der von Erich Fromm so genannten „biophilen Ethik“: „Die *biophile Ethik* besitzt ihr eigenes Prinzip des Guten und Bösen. Gut ist alles, was dem Leben dient; böse ist alles, was dem Tod dient. Gut ist die ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘, alles was [49] dem Leben, dem Wachstum, der Entfaltung förderlich ist. Böse ist alles, was das Leben erstickt, einengt und alles, was es zerstückelt“ (1973a, GA VII, 311; vgl. 1964a, GA II, 186).

In seinem Buch „Die Revolution der Hoffnung“ hat Erich Fromm die „biophile Ethik“ als seinen ethischen „Standpunkt“ bezeichnet: „Das Wertsystem, das dem in diesem Buch vertretenen Standpunkt entspricht, gründet sich auf Albert Schweitzers Ehrfurcht vor dem Leben‘. Wertvoll oder gut ist danach alles, was zu einer besseren Entfaltung der spezifischen menschlichen Fähigkeiten beiträgt und was das Leben fördert“ (1968a, GA IV 327).

Hieraus wird nochmals deutlich, dass es nicht zuerst um das eigene Wachsen und Sich-Entfalten geht: „Gut“ oder ein „Wert“ ist nicht einmal primär ein bestimmtes Seiendes für sich - weder die Struktur einer Person noch ein Lebendiges in der Natur; „gut“ ist vielmehr zuerst und vor allem ein Handeln, das „das Leben fördert“, das die „Liebe zum Leben“ fördert, das die Entfaltung des Lebendigen fördert, das also für ein anderes Lebendes oder für eine gemeinsame Struktur gut ist. Die Biophilie ist ein Handlungsprinzip.

Es ist deutlich, dass hiermit nicht bestimmte einzelne Handlungen, Methoden oder Techniken gemeint sind. Vielmehr meint Erich Fromm mehr die allgemeine Grundrichtung des Willens oder auch die allgemeinen gesellschaftlichen Strukturen, die dem Menschen förderlich oder aber hinderlich sind. Genau dies ist ja auch der Sinn eines „Prinzips“ (oder eines „regulativen Prinzips“, wie Kant sagen würde), dass es so weit „zurück“ verlegt wird, dass es ein Erstes, Ausgangspunkt, Wichtigstes und Allgemeinstes ist, das gerade auf diese Weise für jedes einzelne Handeln verpflichtend bleiben kann.

(5) Die *biophile Anthropologie*

Erich Fromm hat mit geradezu biblischer Radikalität die Wahl zwischen biophiler Ethik und nekrophiler Einstellung - nekrophil heißt wörtlich: das Leblose, das Tote liebend - zur grundlegenden ethischen Alternative erklärt. Wir wollen an dieser Stelle auf die anthropologischen Überlegungen Erich Fromms vorgreifen. Aus ihnen wird erst verständlich, dass sich jedem Menschen diese Wahl anthropologisch notwendig stellen muss. Vom Ausgang dieser Wahl [50] hängt nach Fromm die „seelische Gesundheit“ eines Menschen ab; sie ist darum für Erziehung und Bildung sehr bedeutsam. Der Grundgedanke Erich Fromms lautet: „Ich glaube, dass die grundlegende Alternative des Menschen die Wahl zwischen Leben und Tod ist. Bei allem, was der Mensch tut, muss er diese Wahl treffen“ (1962a, GA IX, 152).

Diese Alternative ist inhaltlich gleichbedeutend mit der anderen zwischen „Sein“ und „Haben“. Fromm betont - und dies ist wieder für die Pädagogik wichtig -, dass er zu dieser grundlegenden ethischen Alternative durch „die empirischen Daten der Anthropologie und der Psychoanalyse“ gelangt sei, also nicht einfach durch Aufstellung theoretischer Prinzipien der Ethik, sondern durch Beobachtung und Erfahrung - dies meint bei ihm „empirisch“ - des gelebten Lebens der Menschen: „Was ich fand, legte mir den Schluss nahe, dass diese Unterscheidung (sc. zwischen Sein und Haben) zusammen mit jener zwischen der Liebe zum Leben und der Liebe zum Toten das entscheidendste Problem der menschlichen Existenz ist“ (1976a, GA II, 284).

Wir werden im nächsten Abschnitt sehen, welche praktischen Folgen die biophile und die nekrophile Wertorientierung jeweils nach sich ziehen. Abschließend seien die beiden Handlungsprinzipien noch einmal mit den Worten Erich Fromms gegenübergestellt: „So wird der Biophile, der das Leben liebt, sich für die biophilen Werte, und der Nekrophile wird sich für die nekrophilen Werte entscheiden ... Die Untersuchung des Systems Mensch kann zeigen, dass die biophilen Normen zum Wachstum und zur Stärkung des Wesens beitragen, während die nekrophilen Normen zu Funktionsstörungen und zu Krankheitszuständen führen“ (1968a, GA IV 328f.).

II. Biophiles und nekrophiles Handeln in der Lebenspraxis. Zur Aktualität der Aggressionspädagogik Erich Fromms

Eines der bedrängendsten Probleme in der gegenwärtigen Erziehung ist die zunehmende Neigung von Kindern und Jugendlichen zu Aggressivität und Gewalt. Hierzu gibt es einige Vorschläge von [51] „Experten“, die neue „Methoden“ und „Techniken“ zur Abhilfe vorschlagen. Erich Fromms Antwort auf dieses Problem setzt anders an, sie ist „radikal“ im wörtlichen Sinne: sie setzt an der „Wurzel“ an, an den Fundamenten des Handelns und nicht bei den Symptomen, die mit „Methoden“ oder „Techniken“ zu kurieren wären. Die Hilfe gegen eine zerstörerische Aggressivität - Fromm nennt sie „Destruktivität“ im Unterschied zu der „lebenserhaltenden“ konstruktiven Aggressivität (vgl. 1973a, GA VII) - kann nur aus einem Leben und Handeln im Sinne der biophilen Ethik kommen.

Wir müssen den Unterschied zwischen dem „biophilen“ und dem „nekrophil-destruktiven“ Handeln genauer betrachten, um den Sinn der „Biophilie“ richtig zu verstehen.

(1) Destruktive Aggression ist verhindertes Leben

Wir kennen bereits Erich Fromms Auffassung, dass das Leben und vor allem das menschliche Leben eine immanente Tendenz zu Wachstum und Entfaltung seiner Möglichkeiten besitzt. Kommt es nun in der Entwicklung des Lebens zu „Blockierungen“, so wird diese Tendenz des Lebens „vereitelt“, sie kehrt sich gegen sich selbst: „Das Leben hat seine eigene Dynamik; es hat die Tendenz zu wachsen, sich Ausdruck zu verschaffen, sich zu leben. Wird diese Tendenz vereitelt, dann scheint die auf das Leben gerichtete Energie einen Zerfallsprozess durchzumachen und sich in Energie zu verwandeln, die auf Zerstörung ausgerichtet

ist ... *Destruktivität ist das Ergebnis ungelebten Lebens*“ (1941a, GA I,1 324).

Diese Auffassung Erich Fromms ist keine spekulative Theorie, sondern das gleichsam feste Berufswissen aus dem Berufsalltag des Psychoanalytikers. Seit Freud wissen wir, dass insbesondere die frühkindliche Entwicklung darüber entscheidet, welchen Weg das Kind später gehen wird. Damit ein Kind die Liebe zum Leben und nicht die Liebe zur Zerstörung lernt, muss es sie selber erfahren haben. Fromm sagt dazu: „Die wichtigste Vorbedingung für die Entwicklung der Lebensliebe beim Kind ist, dass es mit Menschen zusammenlebt, die das Leben lieben. Die Liebe zum Lebendigen ist ebenso ansteckend wie die Liebe zum Toten. Sie teilt sich ohne Worte und Erklärungen mit, und ganz gewiss, ohne dass man einem [52] Kind vorzupredigen hat, dass man das Leben lieben muss. Sie kommt mehr in Gesten als in Ideen zum Ausdruck, mehr im Ton der Stimme als in Worten“ (1964a, GA II, 190). In diesen Sätzen finden wir den Ansatz der *Pädagogik* Erich Fromms: „Erzieherisch“ können nur das persönliche Beispiel und die gesellschaftlichen Vorbilder, der persönliche Bezug und die wirklichen gesellschaftlichen Verhaltensweisen einer Gesellschaft oder einer Gruppe wirken.

(2) *Biophile Erziehung verhindert die destruktive Aggression*

Wie sehen solche „biophilen“ Verhaltensweisen nun konkret aus? Erich Fromm hat, wie immer, keine systematische Ableitung hierzu gegeben; aber wir finden an verschiedenen Stellen Hinweise dazu.

Für die biophile Entwicklung des Kindes - sie ist die Voraussetzung für die nicht destruktive Entwicklung des Kindes - nennt Fromm an erster Stelle den „warmen, liebevollen Kontakt mit anderen Menschen während der Kindheit“ (1964a, GA II, 190). Dazu gehört auch ein Erziehungsverhalten, das, genau wie bei der allgemeinen „Liebe zum Lebendigen“, die „Achtung“ (auch als drittes Moment der Liebe von Fromm genannt, vgl. 1956a, GA IX) vor einem anderen Lebendigen besitzt, ein Erziehungsverhalten also, das ein Kind nicht übermäßig in seinem Lebensraum und in seinen Interessen einengen und „beherrschen“ (s. u.) möchte: „Alle Anzeichen deuten darauf hin, dass *heteronomes Eingreifen in die Wachstumsprozesse des Kindes und des Erwachsenen die tiefste Ursache geistig-seelischer Störungen, speziell der Destruktivität, ist*“ (1976a, GA II, 327).

Wiederholt weist Fromm darauf hin, dass sich eine biophile Erziehung nicht mit einer Erziehung der „harten Strafen“, der ständigen „Drohungen“ und „schweren körperlichen Züchtigungen“ verträgt (1973a, GA VII, 150; 1964a, GA II, 190), Verhaltensweisen, die Fromm der „Existenzweise des Haben“ zurechnet: „Es ist Gewaltanwendung nötig, um den Widerstand eines Lebewesens zu brechen, das man beherrschen möchte“ (1976a, GA II, 328). Es ist der Fluch solcher Gewalt, dass sie neue Gewalt erzeugen muss spätestens in der nächsten Generation.

Eine biophile Erziehung hat Erich Fromm am Beispiel von „lebensbejahenden Gesellschaften“ typologisch aufgezeigt, die er im [53] Anschluss an die kulturanthropologischen Untersuchungen von M. Mead und R. Benedict so charakterisiert hat: „Die Kinder werden freundlich behandelt, schwere körperliche Züchtigungen gibt es nicht. Die Frauen sind den Männern in der Regel gleichgestellt, oder sie werden wenigstens nicht ausgebeutet oder gedemütigt. Die Einstellung zur Sexualität ist ganz allgemein tolerant und bejahend. Man findet wenig Neid, Geiz, Habgier und Ausbeutung. Es gibt auch kaum Rivalität oder Individualismus, aber sehr viel Kooperation“ (1973a, GA VII, 150). Selbstverständlich, so fügt Fromm hinzu, gilt diese Haltung „besonders auch gegenüber der Natur“. Der „Krieg als Institution fehlt ganz oder spielt eine äußerst geringe Rolle“ (ebd.).

An dieser Stelle zeigt sich, dass ein einzelner das biophile Verhalten letztlich nicht für sich allein ausüben kann, und dass ein einzelner den biophilen Charakter auch nicht für sich allein besitzen kann, sondern nur eine Gruppe von Menschen, die miteinander leben. Darum spricht Erich Fromm vom „Gesellschafts-Charakter“ eines Verhaltens. Zwar klingt die Rede vom „biophilen Charakter“ oft so, als handele es sich um eine Persönlichkeitseigenschaft:

„Der biophile Mensch ... hat mehr das Ganze im Auge als nur die Teile, mehr Strukturen als Summierungen. Er möchte formen und durch Liebe, Vernunft und Beispiel seinen Einfluss geltend machen - nicht durch Gewalt und dadurch, dass er die Dinge auseinanderreißt, nicht dadurch, dass er auf bürokratische Weise die Menschen behandelt, als ob es sich um tote Gegenstände handelte“ (1973a, GA VII, 331). Aber für den Pädagogen ist an Erich Fromms Theorem des „Gesellschafts-Charakters“ gerade wichtig, dass er drei konzentrische Kreise umfaßt: Er bezeichnet im weitesten Sinn (weitester Kreis) den Charakter der Gesellschaft, im mittleren Sinn (mittlerer Kreis) den einer Kleingruppe (Familie, Erzieher - Kinder usw.) und erst zuletzt (innerer Kreis) die Charakter-„Eigenschaften“ eines Einzelnen.

Das Wichtigste in der Erziehung muss, wie Erich Fromm sagt, „gelebt“ werden und darf nicht bloß „gesagt“ werden; darum ist der Begriff der Biophilie ein „Interaktionsbegriff“, d. h. ein Begriff, der das Handeln „zwischen“ (lateinisch: „inter“) zweien oder mehreren meint, hier konkret: ein solches Handeln und Verhalten, das vom Interesse und von der Liebe zur Entfaltung der Möglichkeiten eines anderen Lebens geleitet ist; ein solcher Begriff könnte also gar nicht [54] von einem einzelnen Menschen allein realisiert werden. Darum besteht Erich Fromm darauf: „Ich glaube, Erziehung bedeutet, dass man die Jugend mit dem Besten bekannt macht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden“ (1962a, GA IX, 153; HdV).

Wir können darum auch sagen: Biophilie ist ein notwendiges Moment vor allem im primären Sozialisationsprozess. Sie muss, wenn Erziehung und (spätere) Bildung der Kinder eine Chance haben sollen, von Anfang an in der Sozialisation der Kinder vermittelt werden: zuerst (primäre Sozialisation) von der Mutter (und dem Vater!), dann (sekundäre Sozialisation) von der (den) umgebenden Gruppe(n), und schließlich (tertiäre Sozialisation) von der Gesellschaft und ihren Institutionen).

Ein wichtiges Element der biophilen Erziehung ist für Erich Fromm die Pflege der menschlichen „Kreativität“ (im Wort „kreativ“ steckt auch das lateinische Wort für „ins Leben rufen“!). Nach dem Vorangegangenen ist darum verständlich, dass die seelische Verstümmelung oder Verdinglichung der Kreativität der Kinder und der Erwachsenen (ihre Überflutung durch Fernsehschrott ebenso wie durch zu viele Lernstoffe) die destruktiven und nekrophilen Tendenzen verstärken muss: „Selbst in einer Gesellschaft, in der Sicherheit und Gerechtigkeit herrschen, kann die Liebe zum Leben sich nicht [55] entwickeln, wenn in ihr nicht die kreative Selbsttätigkeit des einzelnen gefördert wird. Es genügt nicht, dass die Menschen keine Sklaven sind; wenn die gesellschaftlichen Bedingungen zur Existenz von Automaten führen, wird das Ergebnis nicht Liebe zum Lebendigen, sondern Liebe zum Toten sein“ (1964a, GA II, 191).

(3) Kritik an der nekrophilen Industriegesellschaft und ihrer Erziehung

Damit haben wir den Punkt erreicht, an dem die zeitkritische Brisanz des Biophilie-Ansatzes von Erich Fromm deutlich ist. Wir können drei Arten der Zeitkritik bei Erich Fromm unterscheiden: erstens eine allgemeine Kritik an der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, die gleichermaßen Ost und West betrifft; zweitens eine spezielle Kritik des westlichen Kapitalismus als einer Manifestation der Existenzweise des „Habens“; und drittens eine spezielle Kritik des modernen Verwaltungs- und Regierungsbürokratismus (die besonders, aber keineswegs allein die sozialistischen Staaten betrifft). Allen diesen zeitgeschichtlich aktuellen Erscheinungen ist gemeinsam, dass die Menschen ihre „Lebendigkeit“ und damit ihre „Liebe zum Leben“ zu verlieren drohen (oder schon verloren haben) und dass damit ihre Neigung zu Gewalt und Destruktivität wachsen muss.

„Beginnen wir mit der Betrachtung des einfachsten und augenfälligsten Merkmals des heutigen Industriemenschen: Im Brennpunkt seines Interesses stehen nicht mehr Menschen,

Natur und lebendige Strukturen, sondern mechanische, nichtlebendige Artefakte üben immer größere Anziehung auf ihn aus“ (1973a, GA VII, 310). Was dabei „wächst“ - und dies ist auch pädagogisch bedrohlich - ist nicht mehr die geistig-seelische Lebendigkeit. Es „wachsen“ vielmehr die Berge von schädlichen oder überflüssigen Produkten und ihr Konsum. Das natürliche, d. h. seiner „Natur“ entsprechende Verhältnis des Menschen zu den Dingen kehrt sich um; es wird - um einen bekannten Begriff aus der Kritischen Philosophie zu gebrauchen - „verdinglicht“. „Wachstum“ in der Industriegesellschaft bedeutet bloß noch quantitatives Wachstum, nicht aber ein qualitatives Wachstum im Sinne Erich Fromms; „Wachstum“ bedeutet nur noch das stetige Wachsen einer Menge von leblosen Dingen zu Zwecken [56] ihres „Habens“, d. h. um sie schnell zu konsumieren, also sie schnell zu „vernichten“, ja zu „töten“: „In der Existenzweise des Habens gibt es keine lebendige Beziehung zwischen mir und dem, was ich habe. Es und ich sind Dinge geworden ... Die Beziehung ist tot, nicht lebendig“ (1976a, GA II, 326).

Unsere Kinder, die an irgendeinem geliebten Spielzeug hängen und weinen, wenn wir es in den Mülleimer werfen wollen - „du bist jetzt wirklich zu groß dafür!“ -, haben noch das richtige Verhältnis zu den „Dingen“. Sie werden erst durch die Geschenkkorgien an Kindergeburtstagen, zu Weihnachten oder, schlimmer noch, im ganzen Jahr, durch den organisierten Besitzneid in der Kindergruppe oder der Klasse zu ordentlichen Konsumbürgern erzogen. Ob ein Leser den Sinn des Biophilie-Theorems Erich Fromms verstanden hat, wird sich hier entscheiden und nicht erst beim gedanklichen Nachvollzug seiner Bücher. Nicht den Besitz oder den Konsum an sich verdammt Erich Fromm, sondern die Tatsache, dass er die Lebendigkeit und die Kreativität der Menschen erstickt und dadurch die Verachtung des Lebens bei unserer Jugend fördern wird. Erich Fromm hat den nekrophilen Charakter auch als „Marketing-Charakter“ beschrieben. Für diesen „verwandelt sich alles in Konsumware - nicht nur die Dinge, auch der Mensch selbst“ (1973a, GA VII, 317). An die Stelle der lebendigen Umwelt des Menschen tritt nach und nach die künstliche, tote Scheinwelt aus leblosen Dingen, lebloser Natur und gespenstischer Wohn- und Lebenswelt: „Die Welt wird zu einer Summe lebloser Artefakte; von der synthetischen Nahrung bis zu den synthetischen Organen wird der ganze Mensch zum Bestandteil der totalen Maschinerie“ (1973a, GA VII, 318).

Von hier aus ist es nur ein kleiner Schritt zur totalen Verwaltung des modernen Menschen. Das Schlimmste daran ist, auch aus der Sicht erzieherischer Verantwortung, dass der moderne Mensch dann nicht mehr kreativ oder verantwortlich handeln kann und dem Leben gegenüber destruktiv zu werden droht: „Wenn er auf ein paar Daten einer Lochkarte reduziert wird, verliert er seine Originalität, seine Kreativität und sein Interesse ... Wenn er gelangweilt ist, wird er passiv oder gleichgültig gegen das Leben“ (1968a, GA IV 328).

Diese Einstellung des modernen Menschen sieht Erich Fromm auch hinter der „Vorbereitung des nuklearen Krieges“. Wenn sich heute nukleare Planungsstäbe gelassen mit der Frage beschäftigen, [57] „ob fünfzig Millionen Tote noch vertretbar“ seien“, dann hat der „Geist der Nekrophilie“ seinen Einzug gehalten (1973a, GA VII, 318).

Auch der „Krieg“ gegen die Natur ist vom „Geist der Nekrophilie“ anstelle des Geistes der Biophilie durchzogen: „Im Namen des Fortschritts verwandelt der Mensch die Welt in einen stinkenden, vergifteten Ort ... Er vergiftet die Luft, das Wasser, den Boden, die Tiere - und sich selbst“ (1973a, GA VII, 318).

Gegen diesen zerstörerischen „Geist der Nekrophilie“ hat Erich Fromm seine Bücher geschrieben - oder eben für den „Geist der Biophilie“. In den Spätschriften Erich Fromms wird deutlicher als vorher, dass hierzu vor allem ein neues Verhältnis zu Umwelt und Natur gehört (vgl. 1968a, GA II). Nur so kann die Entfremdung des heutigen Menschen aufgehoben werden. Im Anschluss an den frühen Marx schreibt Fromm: „Der nichtentfremdete Mensch ... ist der Mensch, der nicht die Natur beherrscht, sondern der eins mit ihr wird, der den Dingen gegenüber lebendig und empfänglich ist, so dass die Dinge für ihn lebendig werden“ (1961b, GA V, 380).

III. Ausblick. Der „neue Mensch“ und die „neue Bildung“

Der „neue Mensch“ (1976a, GA II, 390ff.) ist der biophile Mensch, seine „neue Bildung“ ist die biophile Bildung. Nach den vorangegangenen Überlegungen ist der Bildungsbegriff Erich Fromms leicht zu entwickeln. Fromm wendet sich leidenschaftlich gegen das reine Bücherwissen, das beim „Habenmenschen“ zum „Kulturbesitz“, zum „Wissensbesitz“ verkommt, und das die Schüler zu „Informationskonsumenten“ macht (1976a, GA II, 296f. 1968a, GA IV 342). Wissen und Bildung werden für den „Marketing-Charakter“ ebenfalls zu „Waren“, die dem „Austausch“ des Marktes unterliegen und allenfalls zum „Werkzeug des sozialen Aufstiegs“ dienen (ebd., 1968a, GA IV 345).

Von Bildung und Wissen soll eine „ansteckende Lebendigkeit“ für das „persönliche Leben“ *und* für das „Leben der Gesellschaft“ ausgehen (ebd.). Deshalb muss die Bildung praktisch werden: Sie [58] muss sich auf das Handeln gegenüber Mitmensch und Gesellschaft beziehen; sie darf nicht einem Menschen „für sich“ gehören, sonst wäre sie tot und leblos.

Erich Fromms Bildungsbegriff kann durch eine Verbindungslinie zu seiner Anthropologie noch vertieft werden. Das Wesen des Menschen oder, wie Fromm sagt: die „Natur“ des Menschen besteht in einem „Widerspruch“: Der Mensch ist „Teil der Natur“ und doch „transzendiert“ er sie, d. h. er weist über die Eingebundenheit in die Natur hinaus (z. B. 1962a, GA IX, 151; 1973a, GA VII, 203). Darum sind die Menschen ständig auf der Suche nach der verlorenen Einheit (mit sich selbst, den Mitmenschen, der Natur und Gott); sie müssen ihre „Identität“ erst herstellen, selber schaffen, formen - eben „*bilden*“. Dies ist der anthropologische Grund der menschlichen Bildung. Es ist zugleich ein Grund dafür, dass Erich Fromm so nachdrücklich daran festhält, dass den Menschen kreative Möglichkeiten zu ihrer „Entfaltung“ in der Erziehung bereitgestellt werden müssen. Ihre Identität, die Wiederherstellung ihrer verlorenen Einheit mit der Natur, schaffen die Menschen nur durch konstruktive, „kreative“ - Fromm sagt meist „produktive“ - „Bezogenheit“ zu den „Mitmenschen, zu sich selbst und zur Natur“ (z. B. 1955a, GA IV 27). Voraussetzung solcher neuen Identität ist aber gerade die „Liebe zum Lebendigen“, die die Macht hat, die Trennung der Menschen von sich selbst, den Mitmenschen und der Natur zu überwinden. Darum muss jede menschliche Bildung ihrem Wesen nach „biophile Bildung“ sein.

Ich habe den Vorschlag gemacht, den Bildungsbegriff in vier Dimensionen zu strukturieren (Huschke-Rhein 1973, 74ff - und 1987, 181). Dabei gehören die beiden ersten Dimensionen (1. die „kognitive“, 2. die „individuelle“) zum traditionellen Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts: Bildung als Wissen und Bildung für das einzelne Individuum. Erst die weiteren beiden Dimensionen (3. die „soziale und gesellschaftliche“, 4. die „praktische“) können einem zukunftsbezogenen Bildungsbegriff genügen, wie er auch bei Erich Fromm angelegt ist: Bildung für die Alltagspraxis der Gesellschaft und ihrer Individuen.

Die Ziele, die Erich Fromm in seinem Entwurf des „neuen Menschen“ in „Haben oder Sein“ formuliert, sind als Bildungsziele zu verstehen. Ich möchte drei daraus hervorheben: [59]

- (1) „die volle Entfaltung der eigenen Persönlichkeit *und* der der Mitmenschen“ (HdV);
- (2) „sich eins zu fühlen mit allem Lebendigen und daher das Ziel aufgeben, die Natur zu erobern ... und zu zerstören, und statt dessen zu versuchen, sie zu verstehen und mit ihr zu kooperieren“;
- (3) „Liebe und Ehrfurcht vor dem Leben in allen seinen Manifestationen zu empfinden und sich bewusst sein, dass weder Dinge noch Macht noch alles Tote heilig sind, sondern das Leben und alles, was dessen Wachstum fördert“ (1976a, GA II, 391).

Ein letzter Hinweis zum Schluss. Gerade die „praktische“ Dimension der Bildung macht aber nicht bei der Erneuerung der Innerlichkeit des Einzelnen halt, sondern geht entschieden weiter bis zu ganz konkreten gesellschaftlichen Folgerungen, wie „Haben und Sein“ und „Revolution der Hoffnung“ zeigen: Kritik an der Konsumgesellschaft, Kritik an der Rüstungsgesellschaft (vor allem der atomaren), Vorschläge zur Dezentralisierung der Konzerne und sogar

Vorschläge zu „Produktionsverboten nicht nur für gesundheitsschädliche Nahrungs- und Arzneimittel, sondern auch für Waren, die psychologisch und geistig dem Menschen schaden“ (1968a, GA IV 376. 1976a, GA II, 395ff.). Wie anders könnte denn auch eine Bildung praktisch werden, die die „Liebe zum Lebendigen“ als ihr höchstes Ziel ansieht!

Anmerkungen

¹ Unter Berufung auf die neuere Grundlagendiskussion in der Biokybernetik und in der Physik habe ich für die Erziehungswissenschaft eine Reihe von leitenden Grundbegriffen entworfen, in denen der herkömmliche Dualismus zwischen Geist und Natur überwunden ist und die sowohl die Pädagogik (wissenschafts-)theoretisch als auch (handlungs-) praktisch anleiten. Hierbei bin ich auf einige Parallelen zum biophilen Ansatz Erich Fromms gestoßen (vgl. Huschke-Rhein 1986, bes. Kap. 2).

² In seinem Buch „Koevolution - Die Kunst gemeinsamen Wachsens“ hat Jürg Willi psychische Wachstumsprozesse von Paaren als „koevolutiv“, also gemeinsam zwischen beiden sich entwickelnd, dargestellt. [60]

Literatur

Bateson, G.: Ökologie des Geistes. 5. Aufl. Frankfurt 1983.

Capra, F.: Der kosmische Reigen. Physik und östliche Mystik. 5. Aufl. Bern 1983.

Huschke-Rhein, R.: Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Essen 1973.

Huschke-Rhein, R.: Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre. Ein Lehr- und Studienbuch für Pädagogen und Sozialwissenschaftler. Band 1: Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter. Köln 1986. Band 2: Qualitative Methodenlehre und Handlungsforschung. Köln 1987.

Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 13. Aufl. Stuttgart 1967.

Willi, J.: Koevolution - Die Kunst gemeinsamen Wachsens. Hamburg 1985. [61]

Armin Bader:

Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm

Einleitung

Der Begriff der Autorität ist in pädagogischer Diskussion und in abendländisch philosophisch-ethischen Werken wohl einer der meistdiskutierten und umstrittensten. Ich glaube, dass ohne ihn pädagogisches Interesse nicht möglich ist. So spiegelt die jeweilige Diskussion und Beurteilung von Autorität ein betreffendes Ethos wieder, welches in grundlegenden philosophisch-ethischen und politischen Überzeugungen gründet. Diese müssen mitbedacht werden, soll ein Verständnis von Autorität erläutert werden, wie es von einem bestimmten Autor vertreten wird - in unserem Fall von Erich Fromm. Daher werde ich zuerst versuchen, das Menschenbild bei Fromm für uns greifbar zu machen, aus dem heraus wir dann die Grundformen der Autorität, wie sie uns Fromm überliefert, erschließen können.

Diese Grundformen lassen sich unterteilen zum einen in *Arten* der Autorität (Autorität in der Existenzweise des Seins und des Habens/ rationale und irrationale Autorität), zum anderen in *Formen* der Autorität (offene und anonyme Autorität). Dabei können wir allen Grundformen bestimmte Charakterorientierungen zuordnen, die, da sie aus dem Menschenbild bei Fromm resultieren, es uns ermöglichen, auch die Grundformen der Autorität einer ethischen Betrachtung zu unterziehen.

Der vorliegende Artikel möchte das Autoritätsverständnis im Werk Erich Fromms anhand der Darstellung der von Fromm erwähnten Grundformen der Autorität erörtern und die pädagogische Diskussion um den Begriff der Autorität ein Stück weit bereichern. [62]

1. Das Menschenbild bei Erich Fromm

Erich Fromm gilt als einer der ersten Psychoanalytiker, die den Versuch wagten, ethisch verbindliche Aussagen als Kriterium für menschliches Verhalten und Leben aus der psychoanalytischen Praxis herauszufiltern, um die Grundlage für ein Menschenbild zu schaffen, das Leitlinien für „richtiges“ Leben - d.h. eine Lebensform, die dem Menschen als solchem innewohnt - abzugeben vermag:

„Noch überraschender ist sein Standpunkt (der Standpunkt des ethisch argumentierenden Analytikers, AdV), die Psychologie habe nicht nur die Pflicht, falsche ethische Urteile zu demaskieren, sondern sie könne auch bei der Aufstellung objektiver und gültiger Normen der Lebensführung als Grundlage dienen“ (1947a, GA II, 3).

Möchte Fromm über das menschliche Sein ethische Aussagen fällen, so kommt er nicht umhin, eine irgendwie geartete Natur des Menschen anzunehmen. Diese aber erkennt Fromm nicht in irgendeinem und irgendwie gearteten biologischen Naturbegriff, sondern in der besonderen existentiellen Situation des Menschen selbst:

„Bewusstsein seiner selbst (des Menschen, AdV), Vernunftbegabung und Vorstellungsvermögen haben jene „Harmonie“ zerbrochen, die für das tierische Bewusstsein charakteristisch ist, (...). Wenn er sich seiner selbst bewusst wird, erkennt er die eigene Ohnmacht und Grenzen seiner Existenz“ (1947a, GA II, 30).

Diese existentielle Dichotomie des Menschen - die die Endlichkeit des menschlichen Seins erkennende Vernunftbegabung einerseits, und das in der Emotionalität verankerte Bedürfnis nach Einheit und Harmonie mit der den Menschen umgebenden Natur andererseits formuliert nach Fromm die eigentliche Natur des Menschen und benennt gleichzeitig seine existen-

tielle ethische Aufgabe: die Lösung der existentiellen Dichotomie durch Wiederherstellung einer neuen und harmonischen Bezogenheit von Mensch und Natur - einer harmonischen Bezogenheit aber, die das durch die Vernunftbegabung gesetzte Selbstbewusstsein und die menschliche Identität nicht verleugnen darf, sondern erhält und seine Identität bewahrt.

Nach Fromm aber gibt es nur einen Weg zur Einheit von Mensch und Natur, der sowohl dem Anspruch gerecht wird, die verlorengegangene Einheit von Mensch und Natur aufzuheben und gleichzeitig [63] menschliche Integrität und Unabhängigkeit zu erhalten vermag: der produktiv auf die Welt bezogene liebende Mensch, die liebende Charakterorientierung:

„Es gibt nur einen Weg zur Einheit, der gelingen kann, ohne den Menschen zu verkrüppeln. (...) Die großen Religionen, die auf dem Boden dieser Kulturen entstanden sind, lehrten, dass der Mensch die Einheit nicht durch das tragische Bemühen erringen kann, seine innere Zerspaltenheit durch Ausschaltung der Vernunft aufzuheben, sondern alleine dadurch, dass er seine Vernunft und Liebe voll entwickelt.“ (1973a, GA VII, 211)

„Liebe ist in erster Linie nicht Bindung an eine besondere Person, sie ist vielmehr eine Haltung, eine Orientierung des Charakters, die das Verhältnis einer Person zur Welt als Ganzes, nicht aber zu einem einzigen „Objekt“ der Liebe bestimmt“ (1956a, GA IX, 467).

Ein Mensch hingegen, dem es nicht gelingt, Vernunft und Liebe voll zu entwickeln und der es nicht vermag, dem Leben einen produktiven Sinn abzuringen, verkümmert in seinem eigentsten Wesen - und nicht-produktive Formen der Bezogenheit ersetzen die liebende Charakterorientierung (vgl. 1947a,71; GA II, 44-56). Tatsächlich ist es einzig der produktiv auf die Welt bezogene und liebende Mensch, der das in der existentiellen Situation des Menschen wurzelnde Paradoxon erfüllt, sowohl er selbst als auch in Harmonie mit der ihn umgebenden Welt zu sein, der seine menschliche Natur produktiv verwirklicht, indem er die Forderung erfüllt, „wirklicher“ Mensch zu sein, d. h. seinem Sein entsprechend wächst und sich entfaltet - und somit sich selbst und seine Möglichkeiten wahrhaft verwirklicht. Als ein solcher Mensch aber ist er authentische Autorität: Autorität in der Existenzweise des Seins.

2. Grundformen der Autorität

2.1 Seinsautorität und Autorität in der Existenzweise des Habens

„Autorität, die im Sein gründet, basiert nicht auf der Fähigkeit, bestimmte gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen, sondern gleichermaßen auf der Persönlichkeit eines Menschen, der ein hohes [64] Maß an Selbstverwirklichung und Integration erreicht hat. Ein solcher Mensch strahlt Autorität aus, ohne drohen, bestechen oder Befehle erteilen zu müssen; es handelt sich einfach um ein hochentwickeltes Individuum, das durch das, was es ist - und nicht nur, was es tut oder sagt - demonstriert, was der Mensch sein kann“ (1976a, GA II, 299).

Eine Analyse des Begriffes der Seinsautorität verweist uns zunächst auf die Existenzweise des Seins, wie sie uns Fromm in „Haben oder Sein“ expliziert. Wird diese auf einen Menschen bezogen, der im Sein lebt, meint sie in erster Linie die seelische Übereinstimmung von Handlung und Charakterorientierung, von Aussage und Sein, die in der psychischen Totalität des Individuums gründet. Seinsautorität kennzeichnet die vollkommene Integrität einer Persönlichkeit, die eben darum, weil sie ein hohes Maß an Integrität besitzt, Autorität ist. Der Begriff der „persönlichen Autorität“, in der Pädagogik oft missbraucht und seiner genuinen Bedeutung entfremdet, weist Ähnlichkeit auf mit dem Frommschen Begriff der Seinsautorität; doch bleibt jener meist vage und erfährt keine psychologische Differenzierung.

Fromms Theorie der Bezogenheit, seine Entdeckung der produktiven liebenden Charakterorientierung in ihrem Unterschied zu nicht-produktiven Charakterorientierungen erkennt die psychologische Dimension von authentischer Autorität und vermag diese zu definieren:

Autorität, die im Sein gründet, verrät die Anwesenheit produktiver Charakterorientierung, da diese allein Selbstverwirklichung und Integration garantiert, diese aber wiederum als Voraussetzung für die Anwesenheit von Seinsautorität in einer Person gelten dürfen.

Weiter kann der Begriff der Seinsautorität in Zusammenhang gebracht werden mit der von Fromm vollzogenen Neubestimmung und Rückbesinnung auf ein Verständnis von „Tugend“, wie es schon in abendländisch-humanistischer Philosophie formuliert worden ist. Rainer Funk führt hierzu aus:

„Entscheidend ist das Ethos, das heißt die Haltung, die der Charakter-Orientierung entspringt (und nicht die Gesinnung oder die bewusste Absicht bzw. das bewusste Motiv, der Wert oder die Norm, der gemäß sich ein Mensch verhält). Fromm greift also das Anliegen der Tugendlehre wieder auf, wie es von Aristoteles, [65] Thomas v. Aquin und Spinoza formuliert wurde, freilich mit dem Unterschied, dass Fromm die Tugenden und Laster von den jeweiligen Charakter-Orientierungen her bestimmt und so dem Anspruch gerecht wird, das Sittliche auch an der Vernunft der unbewussten Kräfte zu messen“ (1976a, GA II, 419).

Etymologisch können wir das Wort „Autorität“ bis in das antike Rom zurückverfolgen. Es ist aus dem Lateinischen abgeleitet: *augere* = vermehren, vergrößern; *auctor* = der Urheber und *auctoritas* = Bürgschaft bei Geschäften. Lassen wir einmal den rechtlichen Aspekt des *auctoritas*-Begriffes außer acht, so finden wir bei Cicero eine Auffassung von Autorität, wie sie dem Frommschen Begriff der Seinsautorität sehr nahe kommt: Bei Cicero wird der Begriff der *auctoritas* gebunden an die Tugenden der die *auctoritas* tragenden Persönlichkeit, vornehmlich an *virtus* und *ingenium*: an die die Gesamtpersönlichkeit durchdringende geistige Haltung und schöpferische Vernunfttätigkeit¹.

Da Fromm seine humanistische Ethik auch anlehnt an die „Nikomachische Ethik“ des Aristoteles (vgl. 1947a, GA II, 21), die römische „*virtus*“ hingegen - trotz latinischer Prägung - ohne ihr griechisches Vorbild nicht zu denken ist, erscheint es legitim, den Frommschen Begriff der produktiven Charakterorientierung und seine Beziehung zu vernunftgemäßem Handeln als Vorbedingung von im Sein gegründeter Autorität in Analogie zu Ciceros traditionellem Begriff von „*virtus*“ und „*ingenium*“ als Vorbedingung von *auctoritas* zu bringen. Hierdurch wird deutlich, welche fundamentale Bedeutung dem Begriff der Seinsautorität innewohnt, lässt sich doch seine Jahrtausende alte Tradition aufzeigen. Die im Sein gegründete Autorität repräsentiert die einzig authentische und produktive Form der Autorität, die Fromm in seinem Werk als eine in erster Linie seelische Autorität beschreibt (vgl. auch Kap. 2.2 des Artikels: Auch die rationale Autorität ist für Fromm eine produktive Art von Autorität, allerdings eine nicht primär und zuerst seelische Autorität.) Ihr gegenüber steht die in der Existenzweise des Habens gegründete Autorität, eine Form von Autorität, der wir besonders in hierarchisch strukturierten Gesellschaftsformen begegnen. Hier bilden nicht mehr ethisch relevante Kategorien wie Integrität und Selbstverwirklichung oder Kompetenz das Kriterium für Autorität, sondern der Besitz von Titel und Uniform: „Was immer die Gründe [66] sind für den Verlust der kompetenzverleihenden Eigenschaften - es kommt in den meisten größeren und hierarchisch gegliederten Gesellschaften zu einem Prozess der Entfremdung der Autorität. Die reale oder fiktive ursprüngliche Kompetenz geht auf die Uniform oder den Titel über“ (1976a, GA II, 300).

Man ist nicht mehr Autorität, sondern man hat Autorität. Nun liegt es zwar durchaus im Bereich des Möglichen, dass eine Titel und Uniform tragende Autorität eine auch im Sein gegründete Autorität verkörpert, allein, die Verselbständigung von hierarchischen und bürokratischen Strukturen erfordert nicht mehr die Seinsautorität als notwendige *conditio sine qua non*, der Begriff der Autorität wird daher seinem eigentlichen Ursprung, Seinsautorität zu repräsentieren, entfremdet und der Existenzweise des Habens überantwortet. Dies aber hat auch den Verlust einer gesellschaftlichen Vorherrschaft der produktiven Charakterorientierung zur Folge: diese weicht einer Charakterstruktur, die einem bürokratisch-hierarchischen System entspricht, ja, durch sie erst institutionell und sozialpsychologisch möglich wird: der

sadomasochistischen Charakterorientierung.

Erich Fromm hat die Begriffe der im Sein bzw. im Haben gegründeten Autorität zunächst als psychologische und sozialpsychologische Kategorien entwickelt. Das folgende Kapitel hingegen untersucht zwei Grundformen praktizierter Autoritätsausübung, die in erster Linie als institutionell-gesellschaftliche Arten von Autorität konzipiert worden sind und deren psychologische Komponenten erst durch nachträglichen Rekurs auf die zunächst psychologisch definierten Autoritätsbegriffe resp. den Charakterorientierungen deutlich werden.

2.2 Rationale und irrationale Autorität

Fromm unterscheidet zwei Formen von Autorität, denen wir im gesellschaftlichen Alltag dort, wo wir soziale Rollen einnehmen, begegnen: rationale und irrationale Autorität. Beide definiert er in folgendem Zitat und grenzt sie gleichzeitig gegeneinander ab:

„Ein Beispiel für 'rationale Autorität' ist die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler; ein Beispiel für 'irrationale Autorität' ist die Beziehung zwischen Herr und Sklave. Beide Beziehungen beruhen [67] darauf, dass die Autorität dessen, der die Befehle erteilt, akzeptiert wird. Dynamisch gesehen, sind sie jedoch verschiedener Natur. (...) Die Überlegenheit des einen über den anderen hat in beiden Fällen eine unterschiedliche Funktion. Im ersten Fall ist sie Voraussetzung für die Möglichkeit, den der Autorität Unterworfenen zu fördern; im zweiten Fall ist sie die Voraussetzung für seine Ausbeutung. Ein anderer Unterschied läuft diesem parallel: Die rationale Autorität ist deshalb rational, weil die Autorität, ob sie sich nun beim Lehrer befindet oder etwa beim Kapitän eines Schiffes, der in einer Notsituation seine Befehle erteilt, im Namen der Vernunft handelt, die ich weil sie universal ist - akzeptieren kann, ohne mich zu unterwerfen. Irrationale Autorität muss sich der Gewalt (oder der Suggestion) bedienen, weil sich niemand ausbeuten ließe, wenn es ihm freistünde, es zu verhindern“ (1963d, GA IX, 370).

Der Begriff der „rationalen Autorität“ erscheint zum ersten Mal in den „Studien über Autorität und Familie“ (Paris 1936), dem 5. Band der Schriften des Instituts für Sozialforschung, das 1934 von Frankfurt/M. nach New York emigrieren musste: Herbert Marcuse konzipiert in Anlehnung an Engels den Begriff einer „echten Autorität“, die unlösbar mit „Organisation Oberhaupt verbunden ist: eine auf sachlich-rationalen Voraussetzungen gegründete Subordination unter wirkliche Leitung und Leistung, -Arbeitsdisziplin“². Voraussetzung einer solchen „Organisation“ ist freilich die Identität der Interessensphären von Über- und Untergeordneten, die Fromm zuletzt in primitiven Gesellschaftsorganisationen ausmachen kann (vgl. „Studien über Autorität und Familie“ Bd. 5 der Schriften des Instituts für Sozialforschung (Paris 1936) S. 112; GA I, 170). Ist die Identität der Interessensphären der im Autoritätsverhältnis stehenden Partner durch beiderseitige und freiwillige Anerkennung gegeben und das Vertrauen des Untergeordneten in das solidarische Interesse des Autoritätsträgers begründet, so gründet das Autoritätsverhältnis auf rational-vernünftigem Diskurs.

Dieser Diskurs aber ist als Vorbedingung eines künftigen rationalen Autoritätsverhältnisses nur zwischen Menschen möglich, die schon eine gewisse Fähigkeit zu rational-vernünftigem Denken entwickelt haben. Entreißen wir hingegen den Begriff der rationalen Autorität seinem unmittelbar gesellschaftlichen Horizont und definieren ihn - wie es Fromm in seinem späteren Werk unternimmt - [68] auch als eine pädagogisch-psychologische Kategorie, die unter anderem auch das pädagogische Eltern-Kind-Verhältnis reflektiert, versagt der rationale Diskurs als ausschließliches Kriterium für das Funktionieren rationaler Autoritätsausübung (Bsp. 1: Die Eltern-Kind-Beziehung kann nicht von Anbeginn auf rationalen Diskurs gegründet sein, da das Kleinkind noch nicht über die Fähigkeit zu rational-vernünftigem Denken auf der Basis eines sich frei bestimmenden Selbstbewusstseins verfügt; Bsp. 2: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis mag zwar als institutionelle Konzeption dem Kriterium rationaler Autorität gerecht

werden, der Lehrer selbst jedoch kann bei seiner ausübenden Praxis durchaus eine sadomasochistische Charakterorientierung verraten, die den rationalen Anspruch des Autoritätsverhältnisses untergräbt). Die pädagogische Definition von rationaler Autorität erfordert daher einen Modus von Autorität, der zu seinem Funktionieren nicht bloß auf vernünftige Argumentation angewiesen sein kann, sondern das rationale Argument übersteigt und eine intuitive Komponente einführt: das Gelingen der Autoritätsbeziehung durch Seinsautorität³.

„Das Problem der Erziehung dreht sich um diese Frage (der Frage nach Legitimation von Autorität in der Erziehung, AdV). Wären die Eltern selbst entwickelter und ruhten sie in ihrer eigenen Mitte, gäbe es kaum den Streit um autoritäre oder laissez-faire Erziehung. Das Kind reagiert sehr willig auf diese Seinsautorität, da es diese braucht; es rebelliert dagegen, von Leuten gezwungen oder vernachlässigt zu werden, die erkennen lassen, dass sie selbst nicht geleistet haben, was sie vom heranwachsenden Kinde verlangen“ (1976a, GA II, 299).

Das Gelingen einer rationalen Autoritätsbeziehung erfordert die im Sein gegründete Autorität des Autoritätsträgers selbst, erst die Identität von Aussage und Charakter, d. h. eine im weitesten Sinne ehrliche Kommunikation, erzeugt die Basis für eine wirkliche Autoritätsbeziehung, in welcher der von der Autorität geleitete Mensch selbst produktive Charakterorientierung als vorgelebtes Beispiel erfahren und daraufhin in sich selbst entdecken kann. Diese Entdeckung aber liefert nun die Grundlage für eine mögliche Aufhebung des Autoritätsverhältnisses oder seine Umwandlung in ein solches, dessen Gelingen an einen rationalen Diskurs gebunden ist.

Eine Erziehungspraxis jedoch, die im oben genannten Sinne rationale Autorität als Beispiel vorlebt und durch diese überzeugt, [69] gestaltet das pädagogische Umfeld von humaner Erziehung. Erich Fromms pädagogisches Interesse, das niemals darin bestand, eindeutig edukative Handlungsanweisungen aufzeigen zu wollen, da er um deren Missbrauch zur Manipulation und Fremdbestimmung wusste, und uns daher auch keine explizite Definition von „humaner Erziehung“ geliefert hat, offenbart uns hier seine tiefste pädagogische Überzeugung: Es geht nicht um die alternative Entscheidung von antiautoritären oder autoritären Erziehungsmodellen., sondern um das Wie überzeugend gelebter, rationaler Autorität. Ist dieses Problem erst einmal gelöst, hat sich auch die pädagogische Diskussion um den Autoritätsbegriff von selbst erledigt.

So begreift Fromm folgerichtig das Erziehungsmodell „Summerhill“ als eine Form praktizierter rationaler Autorität, gegründet auf die natürliche Seinsautorität A. S. Neills (vgl. GA IX, 415-424). In Summerhill wird Freiheit nicht mit Zügellosigkeit verwechselt, sondern als Voraussetzung für biophiles Wachstum erkannt.

„*Freiheit ist nicht Zügellosigkeit.* Dieser sehr wichtige Grundsatz, den Neill deutlich herausstellt, besagt, dass beide Seiten Achtung vor dem anderen Menschen haben müssen. (...) Ein Kind hat nicht das Recht, einem Erwachsenen lästig zu fallen oder ihn unter Druck zu setzen, nur weil es ein Kind ist“ (GA IX, 411⁴).

„Summerhill“ ist ein Ausdruck von *Biophilie*. Die praktische Anwendung von Neills Grundsätzen „fördert die Liebe zum Leben“ (GA IX, 416).

Eine „antiautoritäre“ Erziehung hingegen, die - analog den Berliner Kinderläden - eine schrankenlose laissez-faire Pädagogik betreibt, hätte in Fromm sicherlich keinen Fürsprecher gefunden; Fromm betont an mehreren Stellen seines Werkes die für das Kleinkind notwendige Seinsautorität, und im Vorwort zu Neills „Summerhill“ kritisiert er Neills Überschätzung der Sexualität für die Entwicklung des Heranwachsenden (vgl. GA IX, 413). Der Vorherrschaft einer hedonistischen Anthropologie stellt Fromm sein ganzheitliches Menschenbild entgegen, das die existentielle Frage nach dem „guten“ Leben in der Verwirklichung biophiler Ethosformen realisiert sehen möchte und in welchem gelebte, nicht verdrängte Sexualität in Beziehung gesetzt wird zur Totalität der Charakterstruktur des Einzelnen.

Analog dem Begriff der rationalen Autorität ist auch der Begriff [70] der „irrationalen Autorität“ zunächst als gesellschaftliche Kategorie eingeführt worden. Dies bezeugt auch das oben erwähnte Zitat, in dem das Herr-Knechtschaftsverhältnis als irrationales Autoritätsverhältnis

apostrophiert wird, ebenso wie die Genese des Begriffs in den „Studien über Autorität und Familie“. Hier schon wurde der Begriff der „irrationalen Autorität“ in die soziologische Diskussion eingeführt und als bestimmte gesellschaftliche Konstante definiert: Gemäß den „Studien“ wird ein Autoritätsverhältnis dann irrational, wenn zwar die gesellschaftliche und ökonomische Situation einer betreffenden Gesellschaft den bis dato Beherrschten eine reale Möglichkeit zur Emanzipation bieten könnte, der gesellschaftliche Autoritätsträger jedoch - unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen der Kapitaleigentümer - das bestehende Autoritätsverhältnis entgegen der objektiven sozio-ökonomischen Entwicklung beibehalten möchte, aber hierfür zusätzlichen psychologischen Druck ausüben muss: „Erst, wenn die Beherrschten tatsächlich bessere Lebensbedingungen und größere Lebenssicherheit gewinnen könnten, wird die psychologische Funktion der Autorität irrational, um so mehr bedarf die Autorität dann der künstlichen psychologischen Stärkung“ (1936a, GA I, 179).

Beansprucht die rationale Autorität als gesellschaftliche Konstante eine gleiche Interessenlage bei Autoritätsträger und Beherrschtem, so setzt der Begriff der irrationalen Autorität gerade deren Dissens voraus - und dieser besteht eben in materieller und / oder ideeller Ausbeutung. Im kapitalistischen Produktionsprozess erscheint daher die irrationale Autorität als eine immanent vorhandene und produziert fortwährend ihre eigene Ideologie zur Herrschaftslegitimation⁷.

Eine sozialpsychologische Analyse der irrationalen Autorität darf sich nun freilich nicht bei dem bloßen Aufweis einer Korrelation von irrationaler Autorität und bestimmten sozio-ökonomischen Gesellschaftsformen beschränken, sondern muss auch die sozialpsychologische Ursache aufzeigen können, die für das reibungslose Funktionieren praktizierter irrationaler Autorität verantwortlich zeichnet.

Wir haben sowohl in der zunächst sozialpsychologisch definierten Seinsautorität als auch in der mehr sozialökonomisch orientierten rationalen Autorität die produktive Charakterorientierung als bestimmte Grundlage für deren sinnvolle Praxis entdeckt; jetzt aber [71] können wir auch mit Fromm eine nicht-produktive Charakterorientierung als bestimmende Grundlage für die Praxis der irrationalen Autorität ausmachen: die sado-masochistische Charakterstruktur:

„In der autoritären Gesellschaft wird der sadomasochistische Charakter durch die ökonomische Struktur erzeugt, welche die autoritäre Hierarchie notwendig macht“ (1936a, GA I, 174).

Die sadomasochistische Charakterstruktur ermöglicht die Verinnerlichung von Normen, die eine rational nicht begründbare Unterwerfung unter den „irrationalen“ Autoritätsträger zur Voraussetzung hat. Als eine solche Norm gilt zum Beispiel die seelische Grundeinstellung, sich einem irgendwie gearteten „Schicksal“ unterwerfen zu müssen: „Für den Soldaten ist der Wille oder die Laune seines Vorgesetzten sein Schicksal, das sein Leben bestimmt und dem er sich freiwillig unterwirft. Für den kleinen Kaufmann sind es die Gesetze der Wirtschaft, ...“ (1936a, GA I, 174).

Der freiwillige Verzicht auf rationale Erkenntnis der Wirklichkeit und der Verlust der Fähigkeit, das jeweils eigene Leben durch produktive Tätigkeit selbst in die Hand zu nehmen und sinnvoll zu gestalten, verrät die Vorherrschaft der sadomasochistischen Charakterstruktur. Der autoritäre Charakter unterwirft sich einem irrational gefaßten „größeren Ganzen“, das seine Individualität transzendiert und deren fremdbestimmten Gesetzen er freudig Gehorsam leistet.

Es ist leicht zu verstehen, dass der durch die Gesellschaftsstruktur determinierte autoritäre Charakter eine entsprechende erzieherische Praxis verteidigt, ein reaktionäres Ideal von Familie entwickelt, das dem Vater als „Herrn des Hauses“ materielle und geistige Überlegenheit sichern möchte. Die Familie als „psychische Agentur der Gesellschaft“ erzeugt in einer autoritär strukturierten Gesellschaft den autoritären Bürger; in den von der irrationalen Autorität abhängigen sozialen Klassen spiegelt sich in der Familie gesellschaftlich autoritäres Verhalten und eine hierzu korrespondierende sadomasochistische Pädagogik wider. [72]

2.3 Offene und anonyme Autorität

Während die bisher erläuterten Grundformen der Autorität allgemeine und zu allen Zeiten erscheinende *Arten* der Autorität bezeichnen, geht es bei der Konstitution der Begriffe „anonyme“ und „offene Autorität“ um die jeweils historisch bedingten Erscheinungsweisen der verschiedenen Arten der Autorität selber. Es ergeben sich folgende Fragen: Erscheinen die *Arten* der Autorität im 20. Jahrhundert als offene oder anonyme *Formen* der Autorität? Kann überhaupt rationale Autorität in der Form anonymer Autorität auftreten oder bleibt diese als eine der Erscheinungsformen der irrationalen Autorität vorbehalten?

Fromm definiert offene und anonyme Autorität wie folgt: „Wir haben uns bereits mit dem Unterschied zwischen der rationalen und der irrationalen (...) Autorität beschäftigt und haben dabei festgestellt, dass die westliche Gesellschaft im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert durch die Vermischung beider Arten von Autorität gekennzeichnet war. Das Gemeinsame der beiden Arten ist, dass es sich hier wie dort um eine *offene Autorität* handelt. Man weiß, wer anordnet und verbietet: der Vater, der Lehrer, der Chef, der König (...). Immer weiß ich, dass eine Autorität dahinter steht, ich weiß, weres ist, was er will und was mein Gehorsam oder mein Aufbegehren für Folgen haben wird. (...) Um die Mitte unseres Jahrhunderts hat sich die Eigenart der Autorität geändert. Sie ist jetzt keine offene Autorität mehr, sondern eine *anonyme, unsichtbare, entfremdete Autorität*. Niemand stellt mehr eine Forderung an uns, weder eine Person, noch eine Idee, noch ein moralisches Gesetz. Dennoch gehen wir alle ebenso oder sogar noch mehr mit anderen konform, als dies die Menschen in einer durch und durch autoritären Gesellschaftsform tun würden. Tatsächlich gibt es bei uns keine andere Autorität mehr als das Man. Was aber ist dieses Man? Es ist der Profit, die wirtschaftliche Notwendigkeit, der Markt, der gesunde Menschenverstand, die öffentliche Meinung, das, was man tut, denkt und fühlt“ (1955a, GA IV 109f.).

Die offene Autorität ermöglicht die Auseinandersetzung mit eben dieser. Der Autoritätsträger erscheint als eine bestimmte Person, als eine bestimmte moralische Idee etc., so dass dem Beherrschten resp. dem Edukand die Möglichkeit gegeben wird, seine Identität in [72] Auseinandersetzung mit dieser als offen erlebten Autorität zu formen, denn selbst im Falle einer Niederlage gegen den Herrschaftsanspruch einer irrationalen Autorität erlebe ich meine Identität als Besiegter und definiere mein Selbst entsprechend (vgl. auch 1955a, GA IV 110f.). Diese Möglichkeit zu eigenem Ich-Erleben - sei dieses nun produktiv bzw. nichtproduktiv organisiert - besteht nicht mehr, wenn die faktische Existenz einer Autorität als solche nicht mehr erkannt wird, wenn das Individuum sich frei glaubt, aber dennoch in seinem Verhalten fremdbestimmt wird. So kennzeichnet „anonyme“ Autorität das Fehlen von Individualität und Individuation. Das eigene Selbst und die ihm innewohnende einzigartige Gesamtheit von Fühlen, Denken und Handeln wird nicht mehr als eigenes Zentrum von Glück und Leid erfahren und kann infolgedessen nicht mehr als psychologische Grundlage für die intuitive Wahrnehmung der eigenen Identität erlebt werden: die Identität der Konformität, der common sense, ersetzt wirkliches authentisches Erleben und Individualität. Das konformistische Ich erlebt sein Selbstgefühl, wenn Denken, Fühlen und Handeln in Übereinstimmung sind mit Denken, Fühlen und Handeln anonymer „Anderer“, wenn nichts mehr Macht hat über mich als eine anonyme Masse, deren Normen ich mich freiwillig unterwerfe, um ja nicht in den Verdacht zu kommen, anders zu sein als die anderen. Ein solches Ich, das die eigene Identität blind nach dem Sachverständnis einer als anonym empfundenen Masse ausrichtet, beschreibt Fromm als Gipfelpunkt entfremdeten Selbsterlebens und entdeckt den „Marketing-Charakter“ als die diesem Ich zugrunde liegende Charakterorientierung: „Das oberste Ziel des Marketing-Charakters ist die vollständige Anpassung, um unter allen Bedingungen des Persönlichkeitsmarktes begehrenswert zu sein. (...) ... er ändert sein Ich ständig nach dem Prinzip: Ich bin so, wie du mich haben möchtest“ (1976a, GA II, 374).

Der Marketing-Charakter als dominierender Gesellschafts-Charakter erscheint als Resultat der gesellschaftlichen Vorherrschaft der anonymen Autorität. Sie repräsentiert die Form irrationaler Autorität, wie sie uns in den hochentwickelten Industrieländern des 20. Jahrhun-

derts begegnet, und deren sozio-ökonomische Ursache in der durch die Konzentration des Kapitals bewirkten Zusammenballung des Produktionsapparates begründet liegt. Diese manifestiert sich in [73] gigantischen Konzernen, in denen der einzelne Angestellte oder Arbeiter zu einer anonymen Masse degradiert wird und - soll er funktionieren - seine Identität der Marktsituation entsprechend wandeln und anpassen muss. Während die offene Autorität eine praktische Form der Autoritätsausübung beschreibt, wie wir sie noch im 19. Jahrhundert antreffen konnten, eine Form, die sowohl rationale wie irrationale Autorität widerzuspiegeln vermag, so müssen wir hingegen die anonyme Autorität als eine historisch-bestimmte Form von irrationaler Autorität begreifen, die uns im 20. Jahrhundert als Folge spätkapitalistischer Kapitalkonzentration erscheint.

Im folgenden Schema sollen noch einmal alle oben erwähnten Grundformen der Autorität zusammengestellt und die ihnen entsprechenden Charakterstrukturen zugeordnet werden.

Die Grundformen der Autorität bei Erich Fromm

Zunächst psychologisch und sozialpsychologisch definierte <i>Arten</i> der Autorität	Autorität in der Existenzweise des Seins	Autorität in der Existenzweise des Habens
Zunächst sozio-ökonomisch definierte <i>Arten</i> der Autorität	rationale Autorität (produktive Charakterstruktur)	irrationale Autorität (nichtproduktive Charakterstruktur)
<i>Formen</i> der Autorität	offene Autorität	anonyme Autorität (Marketing-Charakter)

3. Schlussbemerkungen

Erich Fromm hat die wissenschaftliche Diskussion über den Begriff der Autorität erweitert, indem er „Autorität“ sowohl psychologisch als auch soziologisch definiert und deren enge Beziehung aufgewiesen hat: Sozio-ökonomische Gesellschaftsstruktur, [75] Gesellschaftscharakter, Charakterorientierung und Autoritätsstruktur bilden bei Fromm eine untrennbare Einheit und können daher nicht isoliert voneinander diskutiert werden. Der wissenschaftliche Versuch einer formalen Bestimmung oder Ableitung zur Definition von Autorität, der psychologische, sozialpsychologische und historische Tatsachen vernachlässigt, darf somit als gescheitert gelten. Andererseits folgt aus der Reflexion der Diskussion um den Begriff der Autorität im Hinblick auf sozio-ökonomische und sozialpsychologische Kategorien nicht die bedingungslose Relativierung der Bestimmung von Autorität: Es ist eine der eindrucksvollsten Leistungen Fromms, die historische und sozialpsychologische Dimension des Autoritätsbegriffes aufgezeigt, gleichzeitig aber auch mit der Thematisierung von Seinsautorität und rationaler Autorität eine ethisch verbindliche Definition von Autorität geliefert zu haben, die als normierendes Leitmotiv für pädagogisches, psychologisches und soziologisches Arbeiten dienen kann.

Anmerkungen

¹ Vgl. Lütcke, K. H.: Auctoritas bei Augustin, Kohlhammer Verlag, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1966, S. 30.

² Max Horkheimer (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie, 5 Bd., Librairie Felix Alcan, Paris 1936, S. 210.

- ³.Vgl. auch den Artikel von Helmut Wehr: Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag?, in diesem Band.
- ⁴.Erich Fromms Vorwort in: A. S. Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill, rororo Sachbuch, Hamburg 1983, S. 14f.
- ⁵.Vgl. zum Begriff Seinsautorität Kap. 2.1 des vorliegenden Artikels.
- ⁶.Vgl. Erich Fromms Vorwort in: A. S. Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill, rororo Sachbuch Hamburg 1983, S. 16f.
- ⁷.Vgl. auch den Aufsatz von Herbert Marcuse: Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie, Ideengeschichtlicher Teil in: Studien über Autorität und Familie (hrsg. v. Max Horkheimer) 5. Bd., Libraire Felix Alcan, Paris 1936. [76]

E. J. Birkenbeil:

Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung

(Versuch, aus der Sicht der Dialogischen Pädagogik das Gespräch mit Erich Fromm aufzunehmen)

Der Verfasser des nachfolgenden Artikels hält es für wichtig, dass sich die Pädagogik als eine Dialogische Pädagogik auslegt, weil im anderen Falle alle humanen Zielsetzungen des menschlichen Lebens nicht nur gefährdet, sondern in hohem Maße ideologischer Vereinnahmung ausgeliefert sind¹. Mit dieser „Voreinstellung“ blickt der Verfasser auf das Werk Erich Fromms und fragt sich, in welcher Weise insbesondere die dort diskutierten Phänomene der „Bezogenheit“ des Menschen zu einer Erhellung des dialogisch orientierten Erziehungs- und Bildungsprozesses beitragen können.²

- Zunächst möchte er erfassen, was Fromm unter „Bezogenheit“ versteht, um zu klären, wie sich diese Vorstellungen zu denen des „dialogischen Bezugs“ verhalten.
- Anschließend lässt sich fragen, wieso „Bezogenheit“ in der Tat die grundsätzliche Voraussetzung für Erziehung und Bildung ist.

1. Bezogenheit des Menschen

Eine Kernaussage Fromms lautet: Die „Bezogenheit des Individuums zur Welt ist nicht die Befriedigung oder Nicht-Befriedigung dieses oder jenes triebhaften Bedürfnisses *an sich*“; dabei geht Fromm „von der Annahme aus, dass die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft keine statische ist. Es ist nicht so, als ob es da einerseits einen Einzelmenschen gäbe, der von der Natur mit bestimmten Trieben ausgestattet wurde, und andererseits die Gesellschaft als etwas, das außerhalb von ihm existiert und diese angeborenen [77] Strebungen entweder befriedigt oder unbefriedigt lässt ... Die Natur des Menschen, seine Leidenschaften und seine Ängste, sind das Produkt der Kultur. ... Der Mensch wird jedoch (HvV) nicht nur von der Geschichte geschaffen. Die Geschichte wird auch ihrerseits vom Menschen geschaffen“ (1941a, GA I, 224-225).

In der Auslegung dieser zentralen Aussage Fromms zeigt sich ein zweifacher Aspekt:

a) Jeder Mensch lebt aus der Beziehung zur Welt, zur Kultur, zur Geschichte, kurz: zur Gesellschaft und formt sich daraus in seinem „social character“ (Gesellschafts-Charakter), der „jene Charakterzüge entwickelt, auf Grund derer er so handeln *möchte*, wie er handeln muss“ (1941a, GA I, 383). Auf diese Weise „passt“ sich der Mensch an die gesellschaftlichen Erwartungen an, dies allerdings nie in totaler Weise, sondern immer mit der ihm eigenen Tendenz „zu wachsen, sich zu entwickeln und die Möglichkeit zu realisieren, die der Mensch im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat“ (1941a, GA I, 385). Somit hat seine Beziehung zur Welt eine „dynamische“ Dimension und wirkt darin stets auch verändernd auf die bestehenden Verhältnisse: „Der Mensch schafft die Geschichte“ (vgl. GA I, 5).

b) Nun kann man diesen Prozess auch umgekehrt, d. h. von den gesellschaftlichen Bedingungen aus sehen. Damit sich der Mensch im „social character“ entwickeln kann, muss ihm die Welt, die Kultur, die Geschichte, kurz: die Gesellschaft präsent sein. Und sie ist dies zu allen Zeiten: Der Mensch ist bis in seine Natur hinein ein „Produkt der Kultur“, wird also „von der Geschichte geschaffen“. Im sich durch Interaktion dynamisch herausbildenden

der Geschichte geschaffen“. Im sich durch Interaktion dynamisch herausbildenden „Gesellschafts-Charakter“ werden unausgesetzt gesellschaftliche Notwendigkeiten „internalisiert“, und „auf diese Weise die menschliche Energie für die Aufgaben eines bestimmten ökonomischen und gesellschaftlichen Systems“ eingespant (1941a, GA I, 383).

Beide miteinander stets verbundenen Phänomene resultieren aus der Möglichkeit der Bezogenheit des Menschen zur Gesellschaft sowie der Gesellschaft zum Menschen, weshalb Fromm von einer im konkreten Leben unausgesetzt unzutreffenden „Wechselbeziehung zwischen psychologischen und sozio-ökonomischen Kräften“ (1941a, GA I, 230) spricht, die von hüben nach drüben und von drüben nach [78] hüben weisen. Zu einer näheren konkreten Ausformung einer solchen „Wechselbeziehung“ nennt er eine zweifach realisierbare Beziehung, die der Nekrophilie und die der Biophilie, worüber andere Beiträge in diesem Buch ausführlich berichten: Die Beziehung des Menschen zur Welt ist dann nekrophil, wenn sie aus dem Habenwollen eines Individuums sowie aus einer entsprechenden, das Haben stimulierenden Gesellschaft bestimmt wird; sie ist dann biophil, wenn sie sich aus dem Seinwollen des Menschen in einer das Sein freigebenden Gesellschaft verwirklicht. In unserem Zusammenhang genügt es, festzustellen, dass in jeder der beiden aufgewiesenen Möglichkeiten der Bezogenheit eine „Wechselbeziehung“ besteht, die im „social character“ konkrete Gestalt annimmt. Wenn Fromm nur in der biophilen Ausformung dieser „Wechselbeziehung“ das Eigentlich-Humane sieht, so liegt kaum ein Widerspruch zum „Prinzip des Dialogischen“ vor. Auch hier ist die Bewegung vom Logos des Menschen zum Logos der Welt als ein gegenseitigem Sich-Durchdringen (dia) gefaßt und somit als Voraussetzung für die Menschwerdung des Menschen verstanden.

Dem Sachverhalt nähern wir uns noch besser, wenn wir uns Fromms Aussagen über die Liebe (Biophilie = Liebe zum Leben) direkt zuwenden. Wir greifen hier nicht die bereits in den anderen Beiträgen behandelten Deutungen der Liebe wieder auf, sondern beschränken uns auf das Phänomen der „Bezogenheit“ in der Liebe vom Ich zum Du, wodurch die oben im „Gesellschafts-Charakter“ gefundene Spur einer „Wechselbeziehung“ weiter verfolgt und jetzt konkreter ausgelegt werden kann. Einen Kernsatz Fromms zu diesem Problemfeld findet man in „Wege aus einer kranken Gesellschaft“: „Wenn ich liebe, mache ich die Erfahrung ich bin du‘ - als die geliebte Person, du - als der Fremde, du - als alles Lebendige“ (1955a, GA IV 27).

Hier zeigt die genauere Interpretation des von Fromm Gemeinten drei Aspekte:

a) Wenn das Ich die Erfahrung der Liebe macht, erfährt es sich auf das Du hin: „Ich bin du“. Wird also die Beziehung des einen zum anderen realisiert, entsteht eine Bezogenheit derart, dass die Schranken zwischen den bis dahin getrennt Lebenden verschwinden, und, wie Fromm die französische Autorin Simone Weil zitierend bekennt, [79] „eine ans Wunderbare grenzende Übereinstimmung“ entsteht (1956a, GA IX, 468). In „Die Kunst des Liebens“ wird dazu das aufschlussreiche Wort eines moslemischen Dichters und Mystikers zitiert: „Wahrlich nie sucht der Liebende, ohne von der Geliebten gesucht zu werden. Hat der Blitz der Liebe dieses Herz getroffen, so wisse, dass auch jenes Herz voll Liebe ist“ (1956a, GA IX, 460).

Über diese auf das Zentrum des biophilen Menschseins zielende Bezogenheit sagt Fromm mit seinen eigenen Worten: „Die Bezogenheit von einem Kern zum anderen, anstatt von Oberfläche zu Oberfläche, ist eine Bezogenheit aus der Mitte (central relatedness)“ (1956a, GA IX, 468). Damit wird deutlich: Die zwischenmenschliche Bezogenheit ist mehr als nur eine oberflächliche Kontaktaufnahme im alltäglichen Kommunizieren und Interagieren; sie erlebt in dem Verbundensein mit dem anderen die „Mitte“ menschlichen Seins überhaupt sie erfährt in der Bewegung vom inneren Wesenskern des einen zum inneren Wesenskern des anderen die „central relatedness“, das „Zurückbezogenheit“ auf den anderen: „Ich antworte auf seine (d. i. des anderen, d. Verf.) Bedürfnisse“, sagt Fromm (1955a, GA IV 28).

b) Nun wird in der „central relatedness“ nicht nur das Zurück-Verbindende erfahrbar, die geliebte Person wird zugleich und paradoxerweise auch als eine fremde „erkannt“. Fromm betont oft, dass die Erfahrung des Übereinstimmens ein Erkennen darüber einschließt, dass der andere nicht mit dem Ich gleichgeschaltet ist, denn das Ich ist nie einfach nur eine Zweitaufgabe des Du. „Liebe ist Erkennen, aber eben weil sie Erkennen ist, ist sie auch (!) Respekt vor dem anderen. Die Undurchsichtigkeit des anderen wird innerhalb des menschlich Möglichen transparent, wenn wir für uns selber transparent werden“ (GA IX, 389). Das „Fremde“ in der „Wechselbeziehung“ impliziert eine wichtige ethische Forderung der Biophilie: Würden sich Ich und Du nicht grundsätzlich als „Fremde“ gegenüberbleiben, so verlöre die „central relatedness“ in ihrer Bezogenheit die die Freiheit gewährende humane Ausrichtung. Entweder würde sich das Ich derart auf das Du legen, dass diesem jede eigenständige Integrität verloren ginge, oder aber es würden Ich und Du zu einer solchen Einheit in der Zweiheit verschmelzen, dass beide kein eigenes Gesicht mehr hätten und selber nicht mehr wachsen, leben sowie auf eigenen Füßen stehen könnten (vgl. 1956a, [80] GA IX, 468). So kommt Fromm zu dem Schluss: *„Liebe ist die Vereinigung mit einem anderen Menschen oder Ding (Mit „Ding(en)“ sind nicht nur die oben genannten gesellschaftlichen „Dinge“ gemeint, sondern auch „Dinge“ wie Tiere, Blumen, Steine etc., (d. Verf.) außerhalb seiner selbst unter der Bedingung(!), dass die Gesondertheit und Integrität des eigenen Selbst dabei bewahrt bleibt“* (1955a, GA IV 26-27). Das eigene Selbst steht nicht nur dem Ich, sondern ebenso dem Du zu.

c) Endlich besteht die Bezogenheit der Liebe in der Ermöglichung „alles Lebendigen“, was hier soviel heißt wie eines humanen, freien Lebens. Dieses Leben entsteht aus dem Zusammenwirken von Verbundenheit und Getrenntheit, weil genau in diesem „Verschnitt“ die biophile Seinshaltung erscheint. Sie gewährt, im Gegensatz zum das humane Leben zerstörenden Haben, die Freiheit, inmitten der Verbundenheit selbst zu sein. Hier ist also die Einsamkeit des einzelnen überwunden - aber so, dass das neu gefundene Mitsein den Menschen nie einschnürt, sondern auf sich selbst hin leben lässt. Was Fromm mit der dritten zusammenfassenden Perspektive: „Wenn ich liebe, mache ich die Erfahrung ich bin du‘, du - als alles Lebendige“ aussagen will, ist im Grunde dasselbe, was Hegel, Buber, Marcel, Derbolav und nicht zuletzt der Verfasser dieses Artikels meinen: Für sie hat die inzwischen klassisch gewordene Formel „Im-anderen-zu-sich-selber-Kommen“ nur dadurch eine Chance für die Menschwerdung des Menschen, wenn die Doppelaktivität der „Urdistanzierung“ und des „In-Beziehungtretens“ aufeinander hin vollzogen und erlebt wird.

Nun muss man allerdings auf eine besondere, möglicherweise durch die sozialpsychologische Sichtweise bedingte Akzentsetzung Fromms hinweisen, die aus der Sicht des Dialogischen zu einer kritischen Anmerkung zu Fromms Vorstellungen führen könnte. Obwohl im „social character“ die aus der Interaktion zwischen psychologischen und sozio-ökonomischen Kräften realisierte „Wechselbeziehung“ entdeckt wurde und sich bei der Analyse der Liebe in der „central relatedness“ die Rückverbundenheit vom einen zum anderen zeigte, fällt doch auf, dass bei Fromm fast durchgängig von der Bezogenheit eines Subjekts zum anderen die Rede ist. So begann der oben zitierte Satz mit den typischen Worten: „Wenn *ich* (HvV) [81] liebe ...“ Solche Wortsignale sind durchaus nicht von ungefähr und darum nicht einfach belanglos. Fromm lässt in der Tat alle ins Biophile zielenden Initiativen aus dem Subjektsein des Menschen entspringen. Dahinter steht eine ernsthafte Sorge: Sollte der Mensch aus sich heraus nicht mehr eigeninitiativ werden, so wäre er hilflos dem Einfluss durch andere ausgesetzt und in seinem Fühlen, Denken und Handeln zur passiven Unproduktivität verurteilt. Vielmehr soll er gerade im Gegensatz zur vereinnahmenden Welt des Habens sein eigenes biophiles Sein aktiv hervorbringen. Das Eigensein, das Gesondertsein, die Integrität stehen für Fromm in der Wertskala ganz obenan, so dass ihnen gegenüber der „Rückbeziehung“ des anderen zum Selbst-Sein keine alles entscheidende Bedeutung beigemessen wird. Wenn dennoch „Wechselbeziehung“ oder „relatedness“ erscheinen, dann nicht, weil sie konstitutiv für die eigene Produktivität sind, sondern eher als ein von selbst

sich einstellendes Nebenprodukt erscheinen. Ganz pointiert verhandelt Fromm diese seine Vorstellung am Phänomen der „produktiven Mutterliebe“, die er zum Prototyp der biophilen Bezogenheit und der darin entstehenden Beziehung zwischen Menschen nimmt. Diese Mutterliebe ist gerade deswegen biophil und produktiv, weil sie „an keine Bedingung geknüpft (ist), die das Kind erfüllen muss, um geliebt zu werden. Sie ist unbedingt und beruht lediglich auf der Forderung des Kindes und der Antwort der Mutter ...“ (1947a, GA II, 66).

Noch schärfer zugespitzt zeigt sich dieser Sachverhalt, wenn Fromm die Frage erörtert, in welcher Weise der Mensch „religiös“ geworden ist. Der evolutive Aufstieg der Species Homo sapiens ist für Fromm durch ein Minimum an instinktiver Determinierung bestimmt. Daher wurde es unverzichtbar, sich einen neuen „*Rahmen der Orientierung* und ein *Objekt der Hingabe*“ zu schaffen, „um Überleben zu können“ (1976a, GA II, 367). So entsteht ein „religiöses Bedürfnis“, das „in den Existenzbedingungen der *Species Mensch* ... wurzelt“ (1976a, GA II, 366). Also nicht angerufen von einem transzendenten Grund der Welt oder personalen Du Gottes antwortet der Mensch mit einem Akt der Hingabe, sondern die Species Homo sapiens entdeckt in sich selbst eine göttlich anmutende Kraft, mit der sie sich ein Objekt der Hingabe als Orientierungsrahmen für ihr Überleben schafft. Es ist völlig konsequent, wenn Fromm sich selber als „Nicht-Theist“ bezeichnet, der nur noch rational zu [82] glauben in der Lage ist. Für ihn gilt dann folgendes: „Während der irrationale Glaube etwas nur deshalb für wahr annimmt, weil eine Autorität oder die Mehrheit es sagt, ist der rationale Glaube in einer unabhängigen Überzeugung verwurzelt, die sich auf das eigene produktive Beobachten und Denken ... gründet“ (1956a, GA IX, 512). Deshalb nimmt Fromm auch keinen „jenseits des Menschen existierenden oder ihn transzendierenden Bereich an“, denn der Mensch existiert völlig allein in seinem „Bereich der Liebe, Vernunft und Gerechtigkeit ... die Menschen sind völlig allein und können ihre Einsamkeit nur (HvV) überwinden, indem sie einander helfen“ (1956a, GA IX, 482).

Damit wird nun allerdings sehr deutlich, dass Fromms Position nicht die ganze Wirklichkeit einer bipolaren Dialogizität der Bezogenheit zu fassen vermag, weil er den Menschen nur aus jener einen Seite des Produktivwerdens deutet, das durch das Verlangen nach Befreiung aus der Einsamkeit im Subjekt geradezu übernatürliche Kräfte zum Liebenwollen freisetzt.

Wir können folgendes Ergebnis unserer Befragung Fromms festhalten:

- Zunächst ist festzuhalten, dass Fromm eine ganze Reihe Übereinstimmungen mit dem „Dialogischen Prinzip“ in seinen Analysen über die Bezogenheit des Menschen hat. Der Kernsatz: „Ich bin du, du - als geliebte Person, du - als der Fremde, du - als alles Lebendige“, ist „dialogisch“ lesbar. Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die von Fromm vorgebrachte Deutung, dass im Menschen ein Potential zur Bezogenheit steckt, das sich im Mut zur produktiven Beziehung ausformen kann. So wird immer und notwendigerweise eine Aktivität von demjenigen erwartet, der ins biophile Leben zu streben bereit ist.
- Aus dialogischer Sicht wird man Fromm allerdings nicht mehr zustimmen, wenn der Mensch zu einem derartig autonomen Wesen wird, das in sich geradezu „göttliche Kräfte“ beheimatet, die es nur zu verlebendigen gelte. Wenn die durchaus berechnete Eigeninitiative, zum biophilen Sein hinzustreben, dahingehend radikalisiert wird, dass der Mensch ohne eine ihn aufrichtende Hilfe von außen letztlich aus purer Kraftanstrengung ins biophile Handeln kommen kann, dann scheint insbesondere der Educand [83] überfordert: Er ringt als einsames Subjekt verzweifelt nach der Erlösung von der Einsamkeit, ohne sie je in der ihn niederhaltenden Habengesellschaft verwirklichen zu können. Das sich Eingrenzen auf eine monopolare Aktivität verliert am Ende das alles umgreifende, sich bipolar aufbauende Lebensprinzip des Dialogischen aus den Augen.

Aus solcher Sicht gerät zuletzt auch der „social character“ in eine arge Bedrängnis: Der in der Habengesellschaft immer schon die Beziehung des nekrophilen Habens Lebende soll al-

lem zum Trotz aus sich selbst heraus das biophile Kraftpotential freisetzen, ohne dazu eine helfende Seinsorientierung von außen zu brauchen. Aus der Sicht des Dialogischen wird dies so nie gelingen, weil der das biophile Sein Suchende die Hilfe von außerhalb seiner selbst durch ein Du nötig hat. Dieser Helfende kann Gott sein, kann eine zur Habengesellschaft alternativ handelnde Gruppe sein, kann und muss ein Erzieher sein, der dem Educanden liebend die Hand reicht, damit sich dieser - auf die empfangene Liebe produktiv antwortend - zum biophilen Leben, Denken und Handeln aufrichte.

2. Bezogenheit des Menschen aus pädagogischer Sicht

Wenn es stimmt, dass der Mensch durch seine Bezogenheit zum anderen (d. h. zur Welt, Kultur, Geschichte, kurz: zur Gesellschaft sowie zum Mitmenschen als zu der dem Subjekt nahen und zugleich fremden Person) sein Menschsein entweder im produktiv-biophilen oder im unproduktiv-nekrophilen Leben hervorbringen kann, dann ist es wichtig, diesen Sachverhalt für den Erziehungs- und Bildungsprozess neu zu überdenken. Je nachdem nämlich, ob es der pädagogischen Praxis gelingt, den Heranwachsenden zu einer solchen Beziehung zum anderen aufzuhelfen, die sich im biophilen Leben entfaltet, oder ob dieser Versuch über eine nekrophile Zerstörungs- und Ausbeutungshaltung bis hin zum Atomtod scheitert, fällt eine Entscheidung über das Schicksal nicht nur des einzelnen, sondern der gesamten Menschheit. Wir möchten aus pädagogischer Sicht der positiven Spur einer biophilen Bezogenheit nachgehen und nicht so sehr das Antimodell des Nekrophilen kritisieren, was im übrigen [84] Paulo Freire an anderem Ort unter Stichworten wie z. B. „Bankiers-Konzept“ etc. hinlänglich getan hat und wobei er das die Humanität Zerstörende dieser „Pädagogik“ herausgearbeitet hat³. Die gebotene Kürze dieses Artikels lässt es nur zu, statt dessen jene Möglichkeit pädagogisch zu reflektieren, die in der positiven biophilen Ausformung von Bezogenheit liegt. Dabei sollen zwei Aspekte eine Ausdeutung erfahren:

- die Bezogenheit auf der „horizontalen“ Ebene zwischen allen am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen
- die Bezogenheit auf der „vertikalen“ Ebene zwischen allen am Bildungsgeschehen Beteiligten zur Welt als deren gemeinsamen Bezugspunkt.

2.1 Bezogenheit zwischen allen am Erziehungsgeschehen beteiligten Personen

Es bedarf für Fromm keiner Frage, dass der Mensch - insbesondere der neugeborene - deswegen hilflos ist, weil er die vorgeburtliche Einheit mit der Mutter verloren hat. Daraus entsteht das Bedürfnis, zunächst noch unbewusst - später mit steigender Bewusstheit - eine neue Sicherheit gebende Beziehung zum anderen aufzubauen, ohne die menschliches Leben in der Welt kaum möglich, zumindest aber in hohem Maße gefährdet ist (vgl. 1956a, GA IX, 444f.). Dieses Problem ist gerade der Pädagogik zur Bewältigung aufgegeben. Es wird dadurch praktisch gelöst, dass zwischen den an der Erziehung und am Erzogenwerden beteiligten Personen ein biophiles Verhalten so gelebt und erfahren wird, dass dem Heranwachsenden dadurch eine erste, neu aufzubauende Beziehung möglich wird. Dieser durch das pädagogische Tun hindurch sich vollziehende Bezug hat eine doppelte Eigenart: Er gewährt einerseits eine neue Geborgenheit, die das Vertrauen zum Mitmenschen stiftet; er darf andererseits nicht zu einer bevormundenden Abhängigkeit vom Erzieher werden, weil die durch Erziehung entstandene Beziehung zwischen den Menschen nie eine endgültige Bezogenheit ist, sondern geradezu auf die Ablösung dieses Bezugs aus ist. Der junge Mensch durchschreitet die Bezogenheit im Zustand des Erzogenwerdens auf sein eigenes Selbst [85] hin, das sich erst später neuen und dauerhaften Beziehungen im Leben mit anderen zuwenden wird.

2.1.1 Die Bezogenheit vom Erzieher zum Erziehenden

Das In-Beziehung-Treten des Erziehers zu dem zu Erziehenden wird also im biophilen Sinne von der Intention geleitet, dass der aufgenommene Bezug dem Heranreifenden helfe, seine nur ihm mögliche Beziehung zum Mitmenschen und zur Welt aus sich selbst heraus zu finden. Von daher ist es Fromm möglich, die im Idealfall biophil und selbstlos handelnden Eltern (Mutter und Vater) als Prototypen des Erzieherseins überhaupt auszudeuten. Der „pädagogische Eros“ des Erziehers zum zu Erziehenden - so wurde in früheren Zeiten das In-Beziehung-Treten genannt - muss in der Tat in hohem Maße „selbstlos“ sein, d. h. sich der Absicht entschlagen, den noch Hilflosen für die subjektiven Zwecke des Erziehers zu vereinnahmen. Gerade umgekehrt ist die biophile Erziehung von dem Verlangen gekennzeichnet, so zu helfen, dass der Heranwachsende immer mehr Selbstsein und darin immer mehr Unabhängigkeit erhält, um auf diese Weise für sein eigenes Leben und Lieben produktiv qualifiziert zu werden.

Diese auch aus dialogischer Sicht mitvollziehbare Vorstellung von Erziehung fände allerdings dann eine Grenze, wenn Fromm Liebe auch die pädagogische - letztlich, wie oben schon angedeutet, ohne jede für den Erzieher auch notwendige „Wechselbeziehung“, d. h. als ein absolut unbedingtes Geschehen, verstehen sollte. So richtig es ist, dass der Erzieher niemals den zu Erziehenden auf den Erzieher hin programmieren darf, sondern die Freiheit zur Selbstwerdung geradezu anzulocken hat, so wird man auf der anderen Seite nicht leugnen können und dürfen, dass zumindest (!) in dem Erreichen dieses Zieles für den Erzieher eine „central relatedness“ liegt, die dem Pädagogen erst Mut und Kraft gibt, auf seinem pädagogischen Weg „liebend“ fortzuschreiten. Ohne diese „relatedness“ (Rückwirkung) kann der Erzieher auf Dauer nicht produktiv und hoffnungsvoll erziehen und bilden. Er würde - zumindest was seine professionelle Arbeit angeht - vereinsamen und den Frommschen Anspruch auf ein eigenes Menschsein verlieren (vgl. 1956a, GA IX, 445). Es [86] bleibt also dabei: So wesentlich es für die pädagogische Liebe zum Educanden ist, „selbstlos“ der Freiwerdung des Heranwachsenden zu dienen (Gegenteiliges wäre ein Rückfall ins menschenzerstörende Habenwollen), es würde andererseits ohne „central relatedness“ diese Liebe des Erziehers verkümmern, kraftlos werden und am Ende aufhören zu wirken.

2.1.2 Die Bezogenheit vom zu Erziehenden zum Erzieher

Das primär vom Erzieher ausgehende In-Beziehung-Treten besagt nicht, dass infolge von mangelnder Kompetenz umgekehrt ein In-Beziehung-treten vom zu Erziehenden zum Erzieher hin nicht realisierbar oder gar bewusst zu verhüten sei. Es ist zwar richtig, dass im eigentlichen Sinne nur dann das Wort: „Ich bin du“ gesagt und gelebt werden kann, wenn Menschen aus der produktiv bereits voll entwickelten Liebe heraus miteinander in „Wechselbeziehung“ handeln. Doch darf man nicht übersehen, dass jeder Mensch - auch der noch nicht voll entwickelte - auf dem Wege ist, die verlorene Einheit mit der Mutter über eine neue „Beziehung“ auf eine neue „Einswerdung“ mit anderen hin zu überwinden (1956a, GA IX, 445).

Es gibt dabei nach Fromm - und nach der von jedermann überprüfbareren Erfahrung - selbstverständlich unterschiedliche Stufen eines solchen dem Menschen aufgegebenen und erst allmählich zu vollziehenden In-Beziehung-Tretens (vgl. 1956a, GA IX, 468; vgl. 1955a, GA IV 28f.). Wie auch immer, der Erzieher soll durch sein biophiles Verhalten versuchen, im Kind jene produktive Kraft zum humanen Leben zu wecken, die schon aus der ersten naturhaften Bindung an die Mutter, an den Vater sowie an den Erzieher freigesetzt werden kann. Er hat insbesondere zu helfen, dass sich die anfänglichen Beziehungen nach und nach auf humane Weise lösen, damit sich der Heranwachsende selbst in seinem Eigensein

entdeckt und dann zur Aufnahme neuer und dauerhafter Beziehungen zu anderen Menschen befreit wird. Fromm legt großen Wert darauf zu zeigen, dass alle Beziehungen vom beginnenden bis zum sich vollendenden Leben niemals einen exklusiven Charakter haben, sondern immer die Liebe zu allen Menschen einschließen. Erst darin [87] gewinnt das Wort: „ich bin du“ seinen eigentlichen humanen Lebenssinn, auf den die Pädagogik letztlich hinzielt.

Diese Sichtweise bestätigt die Dialogische Pädagogik ebenfalls. Doch tut sie dies unter einem zweifachen grundsätzlichen Vorbehalt:

1. Sollte man meinen, dass das In-Beziehung-Treten zum anderen nur das autonome Werk des einzelnen Educanden sei oder des einzelnen Erziehers, so wäre es am Ende sogar unsinnig, überhaupt noch von Erziehung zu reden, weil die an der Erziehung beteiligten Personen zueinander gar nicht erst in einen „pädagogischen Bezug“ kommen könnten oder dürfen. Der Erzieher läge mit seiner Biophilie nur „auf der Lauer“, um abzuwarten, was sich zufällig tut oder auch nicht tut. Die Erziehungswirklichkeit ist hingegen immer eine wechselseitig-dialogische und bleibt ohne diesen unverzichtbaren dialogischen Bezug für den Gewinn einer humanen Lebenseinstellung der Laune des Augenblicks hilflos ausgeliefert.

2. Es ist zwar richtig, dass der „pädagogische Bezug“ zwischen dem zu Erziehenden und dem Erzieher noch keineswegs die „Wechselbeziehung“ wie zwischen Liebenden im späteren Leben hat. Aber deshalb darf man diesen Bezug niemals nur als einen einseitigen, lediglich vom Erzieher in absoluter Selbstlosigkeit praktizierten, deuten. Dem widerspricht jede Erfahrung. Das Kind „hängt“ an seiner Mutter und später an allen, die ihm in Liebe begegnen, wie auch umgekehrt der Erzieher nicht ohne jedes Gefühl für die „Rückmeldung“ seines erzieherischen Tuns bleiben kann. Zwischen Erziehen und Erzogenwerden waltet ein humanes Zwischen-Sein, ein Zwischen-Menschliches, eine Humanität offenbarende Liebe, an der alle Beteiligten - wenn auch je auf ihre Weise - partizipieren.

2.1.3 Die Bezogenheit zur Welt im Prozess der Bildung

Mit dem Aufweis des „social character“ hat Fromm schon einsichtig gemacht, dass das frühe und spätere Verhalten des Menschen nicht allein von einem gleichsam nur naturhaften pädagogischen Primärbezug von Mensch zu Mensch (Kind, Mutter, Vater, Erzieher etc.) abhängt, sondern auch aus der „Interaktion“ mit der Gesellschaft [88] und deren Ideen sowie Erwartungen resultiert. Diese Zusammenhänge überdenkt insbesondere die Theorie der Bildung, die das In-Beziehung-treten des Menschen zur Welt unter didaktischen Gesichtspunkten reflektiert mit dem Ziel, über diese Sachverhalte eine erkenntnismäßige Bewusstheit beim Schüler zu erreichen. Fromms umfangreiches Gesamtwerk ist der Ertrag eines solchermaßen erkenntnisleitenden Interesses, das die tatsächliche Bezogenheit des Menschen zur Welt erfaßt und daraus die Konsequenzen für das Leben in der Welt zieht.

Folgt man dieser Aussageintention der Frommschen Analysen über das menschliche In-der-Welt-Sein, so kann man für die Didaktik folgende Orientierung festhalten:

Zunächst ist es selbstverständlich, dass nur solche Lerninhalte in der Schule eine Berechtigung haben, die sich tatsächlich auf das konkrete Leben des Menschen in der Welt mit anderen beziehen. Forschungsergebnisse abstrakt um ihrer selbst willen lehrplanmäßig durchzubuchstabieren, verfehlt von vornherein ein das wirkliche Leben des Schülers förderndes Lernen. Es gibt im Opus Fromms tatsächlich keinen einzigen Satz, der nicht zur Klärung des konkreten menschlichen Lebens in der Welt mit anderen beitragen könnte.

Nun ist aber der „Lebensbezug“ der Lerninhalte noch nicht das alleinige Kriterium für eine didaktische Legitimation. Da Fromm bekanntlich das „Leben“ immer in der gesellschaftsrelevanten Spannung von „Haben“ und „Sein“ sieht, unterscheidet er auch ein Lernen als ein Leben auf Haben hin von einem Lernen als einem Leben auf Sein hin. Nur das letztere ist ihm ein human produktives und deswegen für die Didaktik gültiges. Wo die „Marketing-Orientierung“ bestimmt, was zu lernen ist, da wird Wissen als bloße „Ware“ verstanden, mit

der der Wissende „Geschäfte“ machen kann. Die „Bezogenheit“, wenn man Oberhaupt noch in diesem Zusammenhang nach Fromm von „Bezogenheit“ reden darf, ist ein Bezug zum ausbeuterischen nekrophilen Leben. Jedenfalls gibt es hier „keine spezifische und dauerhafte Bezogenheit“ zu einer Welt, in der es sich lohnt, als Mensch human zu leben, weil lediglich der tote und sterile „Tauschwert“ des Wissens zählt (vgl. 1947a, GA II, 52f.). Demgegenüber ist das Lernen aus dem Sein und auf das Sein hin „produktiv“, weil es Marktinteressen weit hinter sich lässt und auf das Erfassen einer Wahrheit zielt, „die ein Mensch findet (!) und die für [89] eine Revision offen ist, indem er seine Vernunft auf seine Beobachtungen anwendet“ (1947a, GA II, 52). Fromm meint, dass ein solches Lernen in der westlichen Hemisphäre kaum noch bekannt sei, aber im Zen-Buddhismus praktiziert werde. Der Schüler komme hier freiwillig zu seinem Meister und lerne nicht das auf Ausbeutung ausgerichtete Haben, sondern jenes Sein kennen, das sich dem Lehrer durch den Meister mit einer „rationalen Autorität“ offenbare. Der Schüler bejahe eine solche „nicht gebieterische Autorität“ vor allem deswegen, weil „deren Ursprung genuine Erfahrung“ sei (1960a, GA VI, 339). Hier nennt Fromm den alles entscheidenden Punkt für die biophile Beziehung des Lernenden zur Welt: die Erfahrung. Der Meister hilft dem Schüler, solche Erfahrungen zu reflektieren. Während sich im Habenlernen der Schüler abstraktes Wissen mit dem Ziel „einverleibt“, damit irgendwie Gewinne zu machen, möchte das Seinlernen nichts anderes verstehen, als was den ursprünglichen Bezug des Menschen zum In-der-Welt-Sein ausmacht, wodurch die biophile Beziehung zur Welt wie von selbst als die Voraussetzung für das humane Leben Oberhaupt erkannt wird.

Wir können erneut zwei Ergebnisse unserer Befragung Fromms festhalten:

- Die Beiträge Fromms zu den didaktischen Lehr- und Lernaspekten hat man als einen mutigen Fortschritt gegenüber einer Schulpraxis zu verstehen, die als „Buchsule“ und als „Wissensfabrik“ schon vor Jahrzehnten durch die Reformpädagogik des 20. Jh. abgelehnt worden ist: Nicht der ist gebildet, der viel weiß und sein Wissen geschickt auszunutzen versteht, sondern der ist gebildet, der um sein humanes In-der-Welt-Sein weiß und danach biophil zu leben beginnt.
- Auch ist die von Fromm zumindest in Ansätzen vorgenommene Unterscheidung von Verstandes- und Vernunftbildung wichtig. Mit dem „Verstand“ versteht der Lernende das ihm Vorgegebene nach bloß logischen Regeln, kann aber dem eigenen Tun damit noch keine humanen Ziele setzen; im Gegenteil, oft wird der Verstand in den Dienst verbrecherischer Ziele gestellt. Erst der durch den Verstand hindurch zur „Vernunft“ gekommene Schüler durchschaut das Verbrecherische, das die Humanität in der Welt in hohem Maße gefährdet, und lässt die an der Bildung Beteiligten [90] erneut auf einen humanen Weltbezug hin wieder miteinander reden, was unter anderem heute O. F. Bollnow für eine unverzichtbare Perspektive der Friedenspädagogik hält⁴. Allerdings scheint es doch notwendig, aus dialogischer Sicht einige kritische Ergänzungen zu Fromm anzufügen. Dabei sei grundsätzlich zugestanden, dass Fromm keine systematischen Perspektiven für die Pädagogik entwickeln will, weshalb die nur gelegentlich versuchten pädagogischen Einstreuungen auch keine erschöpfende Darstellung des Erziehungs- und Bildungsproblems sein können. Doch auch unter dieser Einschränkung wird man sagen müssen: Sollte Fromm meinen, die Verstandesbildung gehöre allein in den Bereich des marktorientierten Denkens und die Vernunftbildung in den Bereich der Mystik buddhistischer oder sonstwie meditativer Versenkungen, dann ist eine solche Gegenüberstellung zu entgegengesetzt konstruiert und deshalb auch zu vereinfachend. Immer ist es für die Bewusstwerdung des Menschen seit eh und je unverzichtbar gewesen, die vorgefundene Welt in ihrem Sosein auch ohne ökonomische Nebengedanken - wissenschaftsadäquat zu verstehen, und dies sogar bis auf den Grund hin, wie dies im übrigen Fromm für die Forschungen in seiner Sparte zu tun sich bemüht hat. Erst an der „Grenze“ des verstandesmäßig Wissbaren vermag der im Erkennen geschulte Mensch, den „Sprung“ - wie bereits Jaspers gesagt hat und auch Fromm (1956a, GA IX, 514; vgl. 1957a, GA VIII, 26) bestätigt - in die eigene

Existenz zu wagen, wobei dieses „Wagnis“ nicht ein Fallen ins Bodenlose ist, sondern getragen wird von der Transzendenz in das zwischen Mensch und Welt wartende Reich der „Vernunft“ hinein. Diese „Vernunft“ legt die Welt auf den Menschen und den Menschen auf die Welt hin aus. Der „zur Vernunft Gekommene“ vernimmt ihre „Sprache“ und beginnt, das Ganze zu durchschauen und nicht mehr in den Widersprüchen des Verstandes dahinzutreiben.

Was für den Bildungsgang des Menschen in jedem Falle wichtig ist, ist dies: Zwischen dem Sein, das der Mensch subjektiv ist (denkend, fühlend, handelnd), und dem Sein, das dem Menschen auch (!) gegenüber ist (Natur, Gesellschaft, Kultur, Transzendenz), waltet eine beide Bereiche aufeinander beziehende, d. i. eine im Umgreifen das Biophile hervorbringende Vernunft, die im Menschen „zur Sprache kommt“. Wenn Fromm diesen umfassenden [91] den Logos nicht aus der Sicht der geheimnisvoll wirkenden Vernunft denkt, sondern ihn interpretiert als eine Interaktion zwischen psychologischen und sozio-ökonomischen Kräften, durch die der Mensch zu einem „Produkt der Kultur“ wird, mag er auch dadurch Geschichte machen, so ist diese Sichtweise vom speziellen Forschungsansatz Fromms aus durchaus verstehbar. Aber dennoch hat es den Anschein, als habe Fromm - gerade aus seinem Forschen heraus - das Vertrauen in die alles (!) umfassende, vorgegebene Vernunft verloren - und das deswegen, weil darin möglicherweise etwas über den Menschen Verfügendes stecken könnte, wodurch wiederum die im Menschen wirkende subjektive Vernunft relativiert würde. Demgegenüber wird aus dialogischer Sicht festgestellt: Die Menschenvernunft baut nicht nur eigene Beziehungen von sich aus nach außen hin auf, sie vernimmt auch den Anspruch von außen an sich selbst (Vernunft - etymologisch gelesen - hat etwas mit „vernehmen“ zu tun).

Es wird - dies ist die Kritik des Verfassers - bei Fromm nicht mehr klar „vernommen“, dass die Beziehung des Subjekts zur Welt nur die eine Seite ist; für das Entstehen biophilen Verhaltens ist ebenso unverzichtbar die Bezogenheit der Welt zum Subjekt. Fromm tritt zwar in eine Diskussion über die „Wechselbeziehung“ und die „central relatedness“ ein, verharret aber trotz der Einsicht, dass das Du gegenüber dem Ich immer auch ein fremdes und somit eigenständig handelndes ist, letztendlich bei seinem Glauben an die einseitige Aktivität des Subjekts. Damit bekundet er einen beachtlichen „Mut zum Menschen“, wie ihn seit den Tagen des Protagoras viele bezeugt haben. Gerade deshalb wird aber die komplexe ganze (!) Wirklichkeit von pädagogischen Bezügen nicht erfaßt, durch die immer auch „Welt“ - wie die umgreifende Vernunft ausweist - in biophiler Absicht mit dem „Anruf“ und „Aufruf“ auf den Educanden zukommt, nur subjektive Einstellungen des Habens auf neue des Seins hin zu transzendieren. Es mag sein, dass Fromm eine solche metaphysische Sinnhaftigkeit von Welt in seiner spezifischen Forschungsperspektive nicht im Blick hat und dass es deshalb auch vermessen wäre, derartige Aussagen aus dem Werk Fromms zu erzwingen. Nur muss der Pädagoge auf diese „Ausblendung“ hinweisen und das aus folgendem Grund: Der Erzieher hat nie die Verantwortung nur für das autonome [92] Subjekt zu übernehmen, sondern immer auch die Verantwortung für das Ganze von Welt, in dem der zu Erziehende erst noch nach dem Ort des Biophilen suchen muss.

Anmerkungen

¹ Der Verfasser hat in zahlreichen Publikationen seine Position zur Dialogischen Pädagogik dargelegt. Besonders wichtig sind die drei Bücher:

E. J. Birkenbeil, *Erziehung zur Mündigwerdung*, Bad Heilbrunn, 1980; E. J. Birkenbeil, *Erziehungsphilosophie des Dialogischen*, Frankfurt, Bern, New York, Nancy 1984; E. J. Birkenbeil, *Verantwortliches Handeln in der Erziehung*, Bad Heilbrunn, 1986. - Er sucht darin, die dialogischen Impulse aus der gesamten Pädagogikgeschichte zu ermitteln und für eine zukünftige humane Pädagogik auszudeuten. Dabei sind ihm Auseinandersetzungen nicht nur mit solchen Autoren wichtig, die sich direkt als „Dialogiker“ verstehen, sondern auch mit solchen, die sich nicht unmittelbar aus der dialogischen Perspek-

tivität der Diskussion stellen. In diesem Sinne ist ihm das Gespräch mit Fromm und über Fromm von großer Bedeutung.

² Vgl. hierzu z.B. Martin Buber, Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie, in: Ders., Werke, München 1962, hier Bd. 1, 411-502, für die angesprochene Problematik s. S. 412ff.

³ Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg 1971, hier besonders S. 76ff.

⁴ Jüngst hat O. F. Bollnow diesen zentralen Gedanken seiner Pädagogik noch einmal zusammenfassend dargestellt, in: Universitas Jg. 39 (1984) unter dem Titel: „Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt“, dort S. 1225-1237. [93]

Teil II:

Primäre und sekundäre Sozialisation

Burkhard Bierhoff:

Erziehung und Identität zwischen Haben und Sein

1. Identität als lebenspraktisches und theoretisches Problem

„Identität“ ist zu einem Schlüsselbegriff der heutigen Zeit geworden. Vermittelt über komplexen werdende Erziehungs- und Sozialisationsprozesse hat die ausdifferenzierte Struktur der hochindustrialisierten Gesellschaften eine Individuation ermöglicht, wie sie vordem in den feudalen Strukturen ländlicher Lebensgemeinschaften, aber auch unter dem realen Verelendungsdruck frühindustriell urbaner Strukturen nicht zu finden war. Der evolutionäre Prozess ist seither weiter fortgeschritten; mit ihm allerdings auch die Verhinderungen und Barrieren menschlicher Freiheit und die Arrangements mit der Unfreiheit, die in den Worten Fromms „Fluchtmechanismen“ sind und die „Furcht vor der Freiheit“ (1941a, GA I, 213-392) kennzeichnen.

Dennoch ermöglicht die evolutionäre Errungenschaft der Individualität heute tendenziell ein Identitätsgefühl, das sich nicht in einer bloßen Identifizierung mit der Gruppe oder Gesellschaft erschöpft, wie es noch in sog. primitiven Gesellschaften weitgehend der Fall ist. Fromm: „In einer primitiven Gesellschaft, wo der einzelne noch keine Individualität ist, kann man das Ichgefühl mit den Worten beschreiben: Ich bin wir.’ Mein Identitätsgefühl besteht darin, dass ich mich mit der Gruppe identifiziere. In dem Maß wie der Mensch im Evolutionsprozess fortschreitet und sich als Individuum bewusst wird, trennt sich sein Identitätsgefühl von der Gruppe. Er als eigenständiges Individuum muss sich jetzt als Ich fühlen können“ (GA IX, 404).

Die plurale Struktur des heutigen Sozialisationsprozesses mit seinen vielfältigen Erwartungen und Anforderungen fördert ein Identitätsgefühl, das nicht länger auf einer bloßen Identifizierung mit [96] einer Bezugsgruppe oder „der“ Gesellschaft gründet. Eine ausschließlich auf Identifikationen beruhende Identität dürfte sogar historisch regressiv geworden sein, weil der Mensch sich dabei äußeren Mächten unterwirft, sein Selbst, seine Individuierungschance aufgibt und vor der Freiheit flieht (vgl. 1941a, GA I, 308).

Trotz Fluchtmechanismen ist die Suche nach einer individuierten Identität jedoch nicht versendet. Immer mehr Menschen sehnen sich nach einer Form der Verwirklichung, die nicht den Kategorien des Marktes (Konkurrenz, Neid, Ausbeutung) entspricht. So wird „Identität“ geradezu zur Aufgabe des modernen Menschen, der sich veranlasst fühlt, seine als nicht abgeschlossene und widersprüchlich erlebte Erziehung und Sozialisation nachzuarbeiten, diese in Prozessen der Lebensgestaltung und Selbsterziehung zu vollenden, um zu einem stimmigen Selbst-Gefühl und einer Identität zu gelangen, die er bejahen kann.

Das lebenspraktische Bedürfnis, die problematisch gewordene persönliche Identität mit ihren Beschädigungen und Verhinderungen, aber auch ihren Entfaltungstendenzen zu bearbeiten, findet sein Pendant in dem zunehmenden wissenschaftlichen Interesse an der Identitätsthematik und einer Vielzahl von theoretischen Arbeiten, die sich mit „Identität“ auseinan-

dersetzen¹.

Der vorliegende Aufsatz verfolgt das Ziel, Ausführungen Fromms, die die Identitätsthematik betreffen, in mehreren für die Pädagogik bedeutsamen Dimensionen (Natur des Menschen, Bedürfnis nach Identitätserleben, Gesellschafts-Charakter, „Haben“ und „Sein“ als Orientierungen im Sozialisationsprozess, Pseudo-Identität oder authentische Identität) darzustellen. Dabei steht sein bisher wenig beachteter Zugriff auf die Identitätsthematik, der im Zusammenhang mit seinem Theorem des *Gesellschafts-Charakters* und seiner soziopschoanalytischen *Charakterologie* zu sehen ist, im Mittelpunkt. Ein Grund für die verspätete wissenschaftliche Rezeption dürfte darin liegen, dass Fromm ein Identitätskonzept entwickelt hat, das das westliche Wissenschaftsmodell und Verständnis der Persönlichkeit überschreitet und sich mit östlicher Weisheit verbindet (vgl. Fromms Auseinandersetzung mit dem Zen-Buddhismus und abendländischer Mystik am Beispiel von Meister Eckhart: 1960a, GA VI, 301ff.; 1976a, GA II, 314ff.). Vielleicht können gerade deshalb die Frommschen Gedanken [97] wegweisend sein und Identitätsfindung und Lebensgestaltung in Richtung auf ein Überschreiten der unproduktiven Orientierungen und negativen Seiten des vorherrschenden Gesellschafts-Charakters anregen.

2. Die „Natur“ des Menschen und ihre Domestizierung im Prozess der Erziehung

Bei seinen Überlegungen zur Natur des Menschen fragt Erich Fromm nach der optimalen Realisierung menschlicher Möglichkeiten, fragt danach, wie der Mensch in einer weitestgehend repressionsfreien Kultur sich entwickeln *könnte*; er beantwortet also die Frage nach der Natur des Menschen mit dem Verweis auf sein Möglichkeitspotential, stellt die menschliche Natur als entwickelbar dar, legt sie gleichsam in die Zukunft der *menschlichen* Entwicklung des Menschen.

So gerät der Mensch als ein Potential von nahezu unbegrenzten Möglichkeiten in den Blick: Seine Natur ist auf Entwicklung und Freiheit hin angelegt. In den Worten von Fromm: *„Menschliche Existenz und Freiheit sind von Anfang an nicht zu trennen“* (1941a, GA I, 236). Dem entspricht auch Fromms Vorstellung von Erziehung: *„Erziehen bedeutet, dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren“* (1956a, GA IX, 513).

Insoweit „Erziehung“ oftmals als bloße Manipulation und somit als das „Gegenteil von Erziehung“ (1947a, GA II, 131) in Erscheinung tritt, kann von Realisierung dieser Möglichkeiten keine Rede sein. Statt Erziehung zur Freiheit und zur Selbst-Findung zu sein, ist diese manipulative Erziehung - treffend ließe sich von *Überwältigung* sprechen - Blockierung oder gar Vernichtung der in der menschlichen Natur begründeten produktiven Möglichkeiten und manifestiert sich - vermittelt über den Gesellschafts-Charakter - in den nichtproduktiven Charakterorientierungen (vgl. 1947a, GA II, 44ff., vgl. auch Funk, 1983, S. 87-93).

Im Erziehungsprozess wird der Charakter eines jeden Menschen aufgebaut und derart geformt, *„dass seine persönlichen Wünsche mit den Erfordernissen seiner gesellschaftlichen Rolle übereinstimmen“* [98] (1941a, GA I, 384). Diese Übereinstimmung ist für Fromm problematisierungsbedürftig. Denn wenn Erziehung Hilfe ist, gemäß der eigenen Natur zu wachsen, um die potentiell angelegten eigenen Möglichkeiten ans Licht zu bringen, dann ist nicht jede gesellschaftliche Forderung und Rollenerwartung gleichermaßen lebens- und menschendienlich. Vielmehr sind die gesellschaftlichen Strukturen und (Erziehungs-)Prozesse daraufhin zu befragen, ob sie die menschlichen Möglichkeiten realisieren helfen, *„die der Mensch im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat - wie zum Beispiel die Fähigkeit zum schöpferischen und kritischen Denken und zum Erleben differenzierter und emotionaler und sinnlicher Erfahrungen. Alle diese Möglichkeiten haben ihre eigene Dynamik. Nachdem sie sich einmal im Evolutionsprozess entwickelt haben, streben sie danach, sich irgendwie auszudrücken“* (1941a, GA I, 385).

3. Das Bedürfnis nach Identitätserleben

Da der Mensch aufgrund weitgehend fehlender Instinktausrüstung (vgl. 1973a, GA VII, 227; vgl. auch: 1947a, GA II, 42) nicht in einer ungebrochenen und unproblematischen Einheit mit der Natur leben kann, muss er eine neue Beziehung zur Welt finden, die ihm ein Einheitserleben ermöglicht. Nach Fromm zeichnet sich die existentielle Situation des Menschen dadurch aus, dass er ein Wesen ist, dass der Naturwelt zugehört *und* aus ihr gleichsam erwachsen ist. Seine Problematik ist seine Freiheitschance. Er ist „mit Vernunft, Vorstellungsvermögen und dem Bewusstsein seiner selbst ausgestattet, so dass ihm das Leben zu einem Problem wird, das er lösen muss. Er muss mit anderen in Beziehung treten und eine neue Verwurzelung anstelle der Verwurzelung in der Natur suchen ... Er muss sich ein Identitätsgefühl (das Gefühl seiner selbst), ein Orientierungssystem und ein Objekt für seine Hin- und Herbewegung erst erwerben“ (GA VIII, 19f.; vgl. GA VIII, 116; GA IX, 336).

Fromm vermutet in seinem Modell der menschlichen Natur einen Wesenskern, der zum Ausdruck, zur Realisierung drängt und der nicht unterdrückt werden darf, wenn der Mensch ein authentisches Identitätsgefühl erwerben können soll. Seine Freiheit kann der [99] Mensch nur dadurch erringen, „dass er sein Selbst verwirklicht, dass er er selbst ist“ (1941a, GA I, 367). Diese Auffassung wird auch in Fromms Erziehungsbegriff sichtbar (vgl. 1947a, GA II, 131), wo er Erziehung im ursprünglichen Sinne von *educere* benennt, was dem ursprünglichen Wortsinn nach soviel wie „herausführen‘ oder ‚etwas hervorbringen‘, was potentiell vorhanden ist“, bedeutet (1947a, Fußnote; GA II, 131 Fußnote). Jede Form von Erziehung, die dies versäumt, ist nach Fromm nur als Manipulation zu bezeichnen (vgl. 1947a, GA II, 131; vgl. auch: 1956a, GA IX, 513) und begünstigt das Entstehen von „Pseudo-Identität“ (1979a, GA VIII, 310). Ein *authentisches Identitätsgefühl*, das seinen Rückhalt in den Möglichkeiten eines jeden Menschen hat, wird verschüttet. Ist Erziehung demgegenüber jedoch „identisch mit der Hilfe, die man dem Kind gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann“ (1947a, GA II, 131), so wird ein authentisches Identitätsgefühl gefördert. Erziehungsprozesse entscheiden also zentral darüber, in welche realen Formen das Bedürfnis nach Identitätserleben sich in einer Gesellschaft transformiert.

4. Der Gesellschafts-Charakter als strukturelle Grundlage für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse

Die Erziehungsprozesse gründen auf dem Gesellschafts-Charakter, dessen Funktion darin liegt, die Aktivitäten der Menschen in einer Gesellschaft so zu formen, dass sie mit dem Gefühl von Freiheit das tun, was von ihnen zu tun verlangt ist (vgl. 1976a, GA II, 364). Der Gesellschafts-Charakter bezeichnet die spezifische gesellschaftliche Struktur der Ausrichtung menschlicher Energie auf die von einer Gesellschaft als notwendig oder wünschenswert definierten Ziele (vgl. 1941a, GA I, 383).

Als das Fundament für die Ausprägung des Individual-Charakters bezeichnet der Gesellschafts-Charakter das Grundmuster, nach dem der Individual-Charakter der Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe in Abhängigkeit von ihrem sozioökonomisch bestimmten, gemeinsamen Lebensschicksal ausgebildet wird.

Eröffnete die „Natur“ des Menschen ein breites Spektrum an [100] *Möglichkeiten* und ist sie die plastische Grundlage für die Ausbildung historisch ganz unterschiedlicher Charaktersysteme, so lässt sich der Gesellschafts-Charakter in den heute vorherrschenden unproduktiven Formen der Marketing-Orientierung geradezu als eine Struktur von *Erstarrungen* bezeichnen, mit der das menschliche Möglichkeitspotential eingeengt wird und die menschlichen Energien in die aus gesellschaftlichen Konformitäts- und Herrschaftsgründen wünschenswert und als notwendig definierten Bahnen kanalisiert werden. So macht in tausendfacher Vervielfältigung heute in den hochindustrialisierten Gesellschaften die Marketing-

Orientierung als vorherrschende Charakterstruktur den Menschen zur Konfektionsware und befriedigt sein Bedürfnis nach Identitätserleben, indem sie ihn mit marktgerechter „Pseudo-Identität“ ausstattet (vgl. weiter unten).

Für die Theorie der Erziehung ist der „Gesellschafts-Charakter“ von eminenter Wichtigkeit, da er die gesellschaftlich-strukturellen Grundlagen der im Erziehungsprozess - namentlich in der Familie stattfindenden Formung des Charakters näher bezeichnet und damit der Klärung des Zusammenhangs von Gesellschaft, Sozialisationsstruktur, Charakter und Erziehung wesentliche begriffliche und theoretische Anregungen gibt.

5. „Haben“ und „Sein“ als Orientierungen im Erziehungs- und Sozialisationsprozess

Erziehung konnte vorangehend als ein von der Gesellschaft bestimmter Prozess gefaßt werden, der durch den Gesellschafts-Charakter vermittelt ist. Als eine gesellschaftlich vorgegebene Struktur für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse ist der Gesellschafts-Charakter eine Voraussetzung von Erziehung, die durch Erziehung nicht beliebig modifiziert oder gar außer Kraft gesetzt werden kann. Erziehung ist immer Erziehung in einer gegebenen Gesellschaft und durch die gesellschaftlich vorherrschenden Erziehungsziele, -inhalte und -methoden in einer gewissen Bandbreite festgelegt.

In einer historischen Situation jedoch, in der der Gesellschafts-Charakter als zementierende Kraft einer Gesellschaftsstruktur [101] brüchig wird, können Alternativen entstehen. So zeigen etwa die heutige Alternativ- und Friedensbewegung wie auch pädagogische Alternativkonzepte Veränderungstendenzen, die Fromms These stützen, der Gesellschafts-Charakter könne brüchig werden und sich vom „Zement“, „der der Gesellschaftsordnung zusätzliche Stabilität verleiht“, zu einer sprengenden Kraft wandeln, die zum „Umbruch“ der Gesellschaftsordnung beiträgt (vgl. 1976a, GA II, 364). Ebenso können (Erziehungs-)Ideen katalysatorische Kräfte für Veränderungen sein und eine „unerwartete Durchschlagskraft haben“, wenn sie sich durch ein Potential von vertrauender Hoffnung, illusionslosem Realismus und befreiendem Gebrauchswert ausweisen (vgl. 1941a, GA I, 38 1; GA V, 257).

Bei solchen Veränderungsprozessen entwickelt sich das Neue nicht als fertige Alternative, sondern in Widersprüchen, Ungleichzeitigkeiten, Kontrastierungen gegenläufig zum und innerhalb des Bestehenden. Das gilt auch für die neue seinsorientierte Erziehung und Sozialisation als eine reale Utopie.

Die bestehende Erziehungswirklichkeit lässt sich schlagwortartig mit *Überwältigung und Instruktion* charakterisieren. Die radikale Alternative könnte mit uneingeschränkter Produktivität, Liebe und Vernunft gekennzeichnet werden, mit *Wachstum und Selbstfindung*. Als Hintergrundstrukturen ließen sich für die Pädagogik der Überwältigung und Instruktion einerseits und die Pädagogik des Wachstums andererseits die von Fromm als „Haben“ bzw. „Sein“ benannten Existenzweisen nennen, die als Orientierungen im Sozialisationsprozess wirken und die Ausrichtung des Erziehungs- und Sozialisationsgeschehens mehr auf Haben oder auf Sein bewirken. Da in unserer Gesellschaft der „Haben-Modus“ vorherrscht und der „Seins-Modus“ eine nur keimhaft vorfindbare Gegenstruktur ist, kann sinnvollerweise die Pädagogik, die zwischen beiden Strukturen vermitteln will, nicht als eine „Pädagogik des Seins“² sondern nur als eine das Sein stärkende Pädagogik verstanden werden, die am Umbau der Gesellschaft mitwirkt³.

Nach Erich Fromm ist die hochindustrialisierte Gesellschaft nach dem „Haben-Modus“ organisiert. Unter dem Modus oder der Existenzweise des Habens versteht Fromm die Orientierung des Menschen am Besitzen und Beherrschen eines Objekts oder eines Menschen (einschließlich der eigenen Person) nach dem Leitsatz: „*ich* [102] *bin, was ich habe*“ (1976a, GA II, 325). Es handelt sich um eine Orientierung, die die ganze Person in ihrem Verhältnis zur Welt und zu sich kennzeichnet und alle Aktivitäten durchzieht wie Denken, Fühlen, Lernen, Erinnern, Miteinander-Sprechen, Lesen, Autorität-Ausüben, Wissen, Glauben, Lieben, Erziehen etc. (vgl. ausführlich: 1976a, GA II, 293ff.). Letzteres gilt zwar auch für die Exis-

tenzweise des Seins, doch zeichnet sich diese - statt durch eine „tote“, unproduktive - durch eine höchst lebendige und produktive Bezogenheit aus. Die Existenzweise des Seins ist mit der Orientierung an lebendiger Erfahrung, individuellem Wachstum, liebevoller Begegnung mit der Natur, dem Mitmenschen mit mir selbst beschreibbar. Fromm: „Mit Sein' meine ich eine Existenzweise, in der man nichts *hat*, und nichts *zu haben* begehrt, sondern voller Freude ist, seine Fähigkeiten produktiv nutzt und eins mit der Welt ist“ (1976a, GA II, 287). „Wenn *ich bin*, *der ich bin* und nicht, was *ich habe*, kann mich niemand berauben und meine Sicherheit und mein Identitätsgefühl bedrohen. Mein Zentrum ist in mir selbst - die Fähigkeit zu sein und meine mir eigenen Kräfte auszudrücken, ist Teil meiner Charakterstruktur und hängt von mir ab“ (1976a, GA II, 348; vgl. ebd. 89; 333).

Mit dem Haben-Modus ist hier die als „Überwältigungs- und Instruktionspädagogik“ bezeichnete Form der Erziehung verbunden. Diese nutzt die natürliche Hilflosigkeit des Kindes aus. Sie will das Kind mit seinen Impulsen berechenbar machen, weil das bequem ist und Erzieher wie auch die Gesellschaft dann ihre Ruhe haben. Sie trimmt das Kind auf die Zukunft - um den Preis lebendiger gegenwärtiger Lebensweise. Das Kind darf nicht einfach *sein* wie es *ist*, sondern es *hat* so zu sein, wie die Erzieher es wünschen.

So führt in unserer Kultur „die Erziehung nur allzu oft zur Ausrottung der Spontaneität“ (1941a, GA I, 358). Statt Spontaneität, authentischem Fühlen und selbständigem Denken erwirbt das Kind eine Reihe von „Pseudo-Gefühlen“ und „fertigen Gedanken“, die nicht seine eigenen sind (vgl. 1941a, GA I, 358f., 361). Solchermaßen zurechtgestutzt und von der manipulativen Zustimmung seiner Bezugspersonen abhängig, kann es nur schwer Vertrauen in die eigenen Kräfte gewinnen.

Der wesentliche Mechanismus dieses Zurechtstutzens ist das Gefühl der Schuld. „Ein Schuldgefühl zu wecken ist das [103] wirkungsvollste Mittel, um den Willen des Kindes zu schwächen“ (1947a, GA II, 100) und ihm etwas aufzuzwängen, was seinen Entfaltungschancen abträglich ist (vgl. ausführlich: 1947a, GA II, 101).

Die Erziehung als Wissensvermittlung - als Instruktion und Überschüttung des Lernenden mit Wissen, so wie sie insbesondere in der Schule geschieht - hat gestapelte Informationen zur Folge statt begreifendes Wissen, tote Reproduktion des Gelernten statt lebendige Aneignung. Die Strukturen verschulten Wissenserwerbs führen zur Entleerung des Lernens von Neugierde und interessiertem Erkennen. Statt an der Welt teilzuhaben, wird die Welt auf pure Fakten reduziert.

So lässt sich der vorherrschende Erziehungs- und Lernprozess als Verhinderung und Zerstörung menschlicher Möglichkeiten kritisieren. Nicht „Biophilie“ ist das Erziehungsprinzip, sondern Beherrschung und Manipulation (beides verdeckte Formen von Destruktivität). Demgegenüber ist die von Fromm intendierte Erziehung Hilfe, gemäß der eigenen Natur, den konstitutiv angelegten Wesenskräften zu wachsen, und liegt darin, die biophilen Kräfte im Menschen zu fördern.

6. Pseudo-Identität als Ausdruck zerstörter (bzw. nicht realisierter) menschlicher Natur und Individualität

In den hochindustrialisierten Gesellschaften lässt sich der Gesellschafts-Charakter in seinen am weitesten verbreiteten Ausprägungsformen mit der Marketing-Orientierung beschreiben. Diese ist eine Orientierung im Sinne des Haben-Modus. Der Mensch verliert sein Selbst, sein primäres oder authentisches Selbst-Gefühl, und muss einen Ersatz für diesen Selbstverlust erlangen: ein „Pseudo-Selbst“, ein „sekundäres Selbst-Gefühl“ (vgl. 1955a, GA IV 103), eine „Pseudo-Identität“ (vgl. GA III, 259, Anm. 9), eine „Ego-Identität“ (vgl. 1968a, GA IV, 127f.; GA IV, 322ff., 360f.). Fromm gebraucht diese Begriffe im wesentlichen synonym; sie sollen die fundamentale Entfremdung des Menschen von seinen Möglichkeiten, das zu werden, was er sein kann, verdeutlichen. Dabei steht für [104] Fromm die Grundannahme leitend im Hintergrund, „dass ein maximales Wohlbefinden nur zu erreichen ist, wenn der Betreffende

das wird, was er potentiell ist, wenn er sein Selbst, sein Zentrum und daher ein authentisches Identitätsgefühl entwickelt“ (GA II, 1 258).

Auf dieser Grundannahme aufbauend, ist die charakterologische Untersuchung der verschiedenen *nichtproduktiven Charakter-Orientierungen* eine Untersuchung der Verhinderungen authentischen Selbst-Fühlens. Von den verschiedenen Charakter-Orientierungen (zur Übersicht vgl. Funk, 1978, S.50ff.; ders., 1983, 87f.) kann im folgenden nur eine für den heutigen Menschen typische Orientierung näher dargestellt werden, die Marketing-Orientierung, deren „dominierende Rolle als Gesellschafts-Charakter“ Fromm erkannt hat (vgl. Funk, 1983, S. 87). Die „Marketing-Orientierung - erstmals von Fromm 1947 in „*Psychoanalyse und Ethik*“ beschrieben - wurde von ihm in wesentlichen Aspekten bereits 1941 in seiner Schrift „*Die Furcht vor der Freiheit*“ im Fluchtmechanismus „Flucht ins Konformistische“ vorweggenommen. Darin schreibt Fromm: „Der Verlust des Selbst und sein Ersatz durch ein Pseudo-Selbst erzeugt im Menschen einen Zustand intensiver Unsicherheit. Er ist von Zweifeln besessen, weil er gewissermaßen seine Identität verloren hat, weil er im wesentlichen ein Spiegelbild dessen ist, was andere von ihm erwarten. Um die aus diesem Identitätsverlust entspringende Panik zu überwinden, muss er sich anpassen und seine Identität in der ständigen Billigung und Anerkennung durch andere suchen. Wenn er selbst nicht weiß, wer er ist, werden es vielleicht die anderen wissen, sofern er sich nur ihren Erwartungen entsprechend verhält. Wenn sie es wissen, wird auch er es wissen, wenn er ihnen nur Glauben schenkt“ (1941a, GA I, 337).

Bei dieser Orientierung wird das Bedürfnis, die eigene Identität zu erleben, in seiner Erfüllung „an die anderen“ delegiert. Folge ist, dass „das Identitätserleben ... sich mehr und mehr in Richtung auf ein Konformitätserleben (verschiebt)“ (1955a, GA IV 47). Ist die auf Konformität gründende Marketing-Orientierung ausgebildet, kann die eigene Identität nur noch als Rollenensemble erfahren werden; der Rollenträger ist dem „Persönlichkeitsmarkt“ ausgeliefert. Der Mensch steht „seinen eigenen Kräften als einer ihm fremden Ware gegenüber“ (1947a, GA II 50) und kann nur eine Pseudo-Identität ausbilden. Das Identitätsgefühl wird dabei durch eine Haltung des [105] Konformismus aufrechterhalten und stabilisiert sich, indem die Person das ist, was man von ihr erwartet. Dieser in der Erfüllung von Rollenerwartungen gründende Konformismus wird dann noch durch die Illusion verbrämt, in der Erfüllung dieser Erwartungen dem eigenen Willen zu folgen und sich zu verwirklichen.

Eine interessante Variante seiner Überlegungen zur Identität hat Fromm mit der Unterscheidung von „Ich“ und „Ego“ (bzw. „Selbst“ und „Ego“) vorgelegt (siehe seine Schrift „*Revolution der Hoffnung*“). Wenngleich hier die Konzepte von Haben und Sein erst rudimentär ausgearbeitet sind, gründet er doch seine Unterscheidung von Ich-Identität und Ego-Identität auf der Differenz von Sein und Haben. Die „Ich-Identität“ ordnet Fromm dem Sein zu, die „Ego-Identität“ dem Haben. Das „Ich“ ist dabei als „ein organisierendes, tätiges Strukturzentrum all meiner aktuellen und potentiellen Handlungen zu verstehen“ (1968a, GA IV, 322), das ich nur in Zuständen *bewusster* (innerer und äußerer) Aktivität in mir spüre (vgl. ebd.).

Beim entfremdeten Menschen ist dieses „Ich“ (Fromm spricht auch vom „Selbst“) des Menschen vom „Ego“ überlagert. Das „Ich“ drückt sich in der Individualität, im Sein des Menschen aus, das „Ego“ ist lediglich die Ausrichtung auf Erfolg, Konkurrenz, Ansehen, Ehrgeiz und Vermarktung und setzt sich aus den tauschwertbezogenen Eigenschaften und Attributen eines Menschen zusammen. „Wenn ich mein Ego' erlebe, dann erlebe ich mich als ein Ding, als den Körper, den ich habe, als die Erinnerungen, die ich habe - als das Geld, das Haus, die gesellschaftliche Stellung, die Macht, die Kinder, die Probleme, die ich *habe* ...“ (1968a, GA IV 323).

Die Überlagerung des Ich durch das Ego ist massenhaft zu diagnostizieren; (authentisches) Identitätserleben und Integrität (das ist die Selbstachtung wie die Achtung vor dem anderen, meiner und seiner Würde und Identität; das Bestreben, mich und nicht ihn zu verletzen) sind eine Seltenheit geworden. Dennoch gibt es unbewusste Impulse, die Fromm als „eine Art unbewusste Identität“ bezeichnet: „Hierunter verstehe ich, dass manche Menschen sich zwar bewusst in Dinge verwandelt haben, sich aber unbewusst noch ein Gefühl ihrer I-

dentität bewahrt haben, weil nämlich der Sozialisationsprozess sie doch nicht völlig in Dinge verwandeln konnte. Wenn solche Leute der Versuchung nachgeben, ihre Integrität zu verletzen, [106] kann das unbewusste Schuldgefühle in ihnen wecken und ein inneres Unbehagen erzeugen, über deren Ursache sie sich nicht klar sind...“ (1968a, GA IV 324). An diesen Ausführungen wird deutlich, dass Fromm Möglichkeiten von Identitätswandlung nicht ausschließt, wenngleich es von dem unbewussten Identitätsgefühl zur „Transzendierung des Ego“ (1968a, GA IV 325) ein weiter Weg ist, weil das Ego durch jahrelange „Erziehungs“-Bemühungen in seiner Struktur zementiert ist.

Die Ego-Identität weist sich durch eine verdinglichte Form des Erlebens und Handelns aus, in der sich der Mensch nicht als das Zentrum seines Lebens erfährt, sondern „gelebt“ wird. Durch Sozialisation und Erziehung wird die Ego-Identität als eine gesellschaftlich vorgefabrizierte Maske zurechtgeschliffen, die die Individualität und die Reste eines authentischen Selbst verdeckt oder verschüttet. Sie macht die Menschen beherrschbar, für die Zwecke eines Institutionensystems verfügbar, da sie - gleichsam ohne authentische Individualität - gezwungen sind, einen Ersatz zu finden, der ihr Bedürfnis nach Ausdruck, nach Selbstdarstellung und Verwirklichung zu realisieren hilft, wenngleich bloß in einer verdinglichten Form.

Auch Erziehung gerät immer mehr nach dem Muster der gesellschaftlichen Vereinheitlichung der Identitäten im marktgemäßen Sinne. Die Entseelung und Zerstörung des Lebens in der Marketing-Orientierung, die Technisierung der Erziehung und des Lernens führen zum Verlust eines ursprünglichen Erziehungsbegriffs, der dem Menschen eine erhellte Existenz mit Selbstbemessung, Lebensfreude und Wachstum ermöglichen wollte.

Der zur Erziehungstechnik degradierten Erziehung, die auf ein Arsenal von Mitteln der Manipulation reduziert ist, entspricht der technisch vereinseitigte, auf institutionelle Effizienz reduzierte und gesellschaftlich unproduktiv befriedete Mensch, der kein Zentrum seines Fühlens und Handelns mehr sehen kann und auf bloße Egohaftigkeit reduziert ist. Dieser Reduktionsprozess beginnt bereits mit den ersten „Erziehungsmaßnahmen“ (vgl. 1941a, GA I, 358). Das Kind erleidet Erziehung. Im Laufe der Zeit erwachsen aus der Kompensation der Ohnmacht, dem Ehrgeiz, der Konkurrenz, der Erfolgsorientierung Identitätssurrogate, die im Haben, statt im Sein gründen, bis das falsche Ego das ursprüngliche und entwicklungsfähige Selbst überwuchert und erstickt hat. [107]

7. Authentische Identität im Erziehungsprozess

Gibt es eine Alternative zu diesem „falschen“ Erziehungsprozess, aus dem die Zerstörung oder Verhinderung von authentischer Identität resultiert? Fromm hat mit seiner Darstellung von Aspekten der authentischen Identität und diesbezüglichen Erziehungsgrundsätzen eine entsprechende konstruktive Weiterführung geleistet. Die Begrenztheit dieser Weiterführung liegt darin, dass Fromm keine konkreten Handlungsanweisungen gibt (die in Illusionen zurückführen würden), sondern zeigt, was menschliche Natur, Erziehung und Identität *nicht* sind und *nicht* sein sollten (vgl. 1957a, GA VIII, 23). So stellt Fromm Wegweiser auf, ohne allerdings den nur in der Praxis vollziehbaren Konkretionsschritten vorzugreifen. Für ihn liegt „der einzige Weg zu ganzer Erkenntnis ... im Tun der Liebe. Dieses Tun übersteigt Denken und Worte. ...“ (ebd.).

Das gilt auch für die Erziehungstheorie, wenn Worte und Konzepte nicht die Realität des Erziehungshandelns verschleiern oder gar ersetzen sollen. Die authentische Ich-Identität und eine seinsorientierte Erziehung können gerade nicht durch ein entsprechendes „Motivationsvokabular“ erreicht werden, das wiederum Vorschrift und Entmündigung enthielte, sondern nur durch eine freie Suchbewegung, die die Fesseln der Illusionen und die erstarrten Schablonen des Gesellschafts-Charakters abstreift. Folglich können die folgenden Umschreibungen der authentischen Ich-Identität nur eine Annäherung an das sein, was Fromm intendierte.

Die authentische Ich-Identität steht - wie dargelegt - im Gegensatz zur Ego-Identität.

Fromm umschreibt sie mit folgenden Worten: „Ich bin ich‘ nur in dem Ausmaß, in dem ich lebendig, interessiert und tätig bin und mit anderen in Beziehung stehe, nur in dem Maß, wie ich zu einer Integration zwischen meiner Erscheinung - in den Augen anderer oder auch in meinen Augen - und dem Kern meiner Persönlichkeit gelangt bin. Die Identitätskrise unserer Zeit beruht im wesentlichen auf der wachsenden Entfremdung und Verdinglichung des Menschen und ist nur dann zu überwinden, wenn der Mensch wieder lebendig und tätig wird. Es gibt kein psychologisches Abkürzungsverfahren für die (Überwindung der Identitätskrise; sie ist nur durch die fundamentale Umwandlung des entfremdeten Menschen in einen lebendigen Menschen zu überwinden“ (1968a, GA IV 323). [108]

Ansonsten bestimmt Fromm das Ideal der Ich-Identität - das authentische Selbstsein des Menschen - überwiegend in negativer Abgrenzung zur Ego-Identität, die bereits vorangehend dargestellt worden ist. Das authentische Ich weist sich durch Sensibilität, Integrität und Verwundbarkeit aus (vgl. 1968a, GA IV, 324), kurz: durch die „Transzendierung des Ego“ (1968a, GA IV, 325). Es lässt sich als das im Zusammenwirken der Charakterorientierungen nicht verschüttete spontane, originäre und produktive Moment der Eigenständigkeit und Bewusstheit eines Menschen verstehen, das Wahlakte und Entscheidungen ermöglicht, die weder den eigenen Wesenskern noch den anderer Menschen verletzen, und damit auf den Seins-Modus verweist. Es entspricht dem Ideal seelischer Gesundheit. Diese ist „gleichbedeutend mit der Entwicklung einer *produktiven Orientierung*, mit der Fähigkeit, die Welt zu erfassen im Bereich des Gefühls durch seine *Liebe*, im Bereich des Denkens durch seine kritische und phantasiereiche Vernunft und im Bereich des Handelns durch seine *schöpferische Arbeit* und durch *Kunst*“ (1955e, GA VIII, 20).

Wer in diesem Sinne zu seiner Identität gefunden hat, „wer jedoch wirklich sein Ich, sein Selbst fühlt, der erfährt sich selbst als Zentrum seiner Welt, als den wahren Urheber seines Tuns. Das ist es, was ich unter Originalität verstehe. Es geht dabei primär nicht um Neuentdeckungen, sondern um ein Erleben, bei dem das Ergebnis in mir selbst seinen Ursprung hat“ (1959c, GA IX, 404).

Im Sinne dieser Ausführungen lässt sich Erziehung nach Fromm dann nur verstehen als die Überwindung des Ego und die Entwicklung von Individualität und „authentischer *Identität*“. *Individualität* als das zu Erreichende ist das, was jeden Menschen dazu befähigt, einzigartig - anders als die anderen - zu sein, gleichzeitig aber eins mit den anderen und der Welt. Gleichbedeutend mit Entwicklung eines authentischen Ich, lässt sich mit Fromm Individualität als Ziel auch der Erziehung folgendermaßen umschreiben: „... dass der Mensch sich das Erlebnis des ganzen universalen Menschen nur vergegenwärtigen kann, wenn er seine Individualität verwirklicht, und dass er es niemals erreichen wird, wenn er sich auf einen abstrakten gemeinsamen Nenner zu reduzieren sucht. Die paradoxe Lebensaufgabe des Menschen besteht darin, seine Individualität zu verwirklichen und sie gleichzeitig zu transzendieren, um zum [109] Erlebnis der Universalität zu gelangen. Nur das ganz entwickelte individuelle Selbst kann das Ego aufgeben“ (1962a, GA IX, 154).

Nun deutet Fromm selbst an, dass dieses individuelle Selbst sich in der kapitalistischen Warengesellschaft nicht einfach entwickeln kann. Im Prozess der Desillusionierung muss das Ego erst als eine erstarrte Ich-Struktur entschleierte werden; es kann dabei Widerstand leisten und sich schließlich auch im Gewande einer Ideologie (eines nur vorgespielten, also unrealen „authentischen Seins“) einer neuen Selbsttäuschung hingeben. Vielleicht ist der Erfolg Frommscher Werke (besonders „*Die Kunst des Liebens*“; „*Haben oder Sein*“) auch darauf zurückzuführen, dass diese als Ego-Nahrung missbraucht werden können. Doch ist Pseudo-Authentizität nur eine der möglichen Desiderate der Beschäftigung mit den Frommschen Ideen der Gesellschaftskritik und Lebensgestaltung. Das Unbehagen an der Marketing-Kultur führt demgegenüber bei vielen Menschen zu dem Bedürfnis nach einer alternativen Orientierung, zu einer Besinnung auf Möglichkeiten authentischen Seins in einer vom Haben bestimmten Gesellschaft. Dieses Unbehagen, verbunden mit einer gerichteten Suchhaltung, ist meist mit einer Identitätskrise genauer: mit einer Krise der Ego-Identität - verbunden. Die Krise ist die Chance der Erneuerung.

In der Verbindung von Individualitätsstreben und dem Marketing-Charakter stagniert das Streben nach Freiheit und Entfaltung. Die Identitätskrise - zunächst als latente Krise - ist in der Struktur des Marketing-Charakters inbegriffen.

Manifest wird die Identitätskrise, wenn die Stabilisierungsmechanismen des Marketing-Charakters etwa durch Arbeitslosigkeit gestört werden. Ein von der Marketing-Struktur geprägter Mensch gerät mit der Absatzkrise auf dem Markt der Arbeitskräfte und den folglich - aufgrund von Kaufkraftverlusten - sinkenden Konsumchancen in eine Identitätskrise. Er kann nicht mehr mithalten, die Konsumimperative, die seiner scheinbaren Verwirklichung entsprechen, nicht mehr befolgen, um sich seine Anerkennung, sein Prestige, seinen Status auf dem „Persönlichkeitsmarkt“ bestätigen zu lassen. Da seine produktiven Kräfte nicht sehr entwickelt sind, kann er seine Zeit und seine Beziehungen nicht mit kreativer Energie erfüllen und erstarrt in Langeweile und Ohnmacht oder gar Apathie und Verzweiflung. [110]

Bei Jugendlichen heute, die von Arbeitslosigkeit und sinkenden Wachstums- und Zukunftschancen am stärksten betroffen sind, zeigt sich die Identitätskrise vielleicht noch deutlicher als bei Erwachsenen. Vorfindbare Reaktionsmuster sind oft Vandalismus bis zur Kriminalisierung, eine Vielzahl regressiver, aggressiver und destruktiver Reaktionsmuster, die Entfaltung verhindern und mit Fromm als Verhinderungen am lebendigen Leben zu bezeichnen sind („Destruktivität ist die Folge ungelebten Lebens“; siehe auch: die „Fluchtmechanismen ins Autoritäre, Konformistische und Destruktive“; 1941a, GA I, 297ff.). Gefühle von Ohnmacht, Langeweile und Gleichgültigkeit (vgl. GA I, 189ff.; 1973a, GA VII, 219ff.) sind nur die oberflächlichen Krisensymptome. Dahinter verbirgt sich die Krankheit unserer Zivilisation.

In einer Situation, in der die Krise der kranken Gesellschaft und des kranken Menschen manifest und der sie stützende Gesellschafts-Charakter brüchig wird, eröffnen sich für eine Erziehung, die zwischen Haben und Sein vermittelt, neue Chancen.

In der Folgezeit werden weiterführende Überlegungen zu einer das Sein fördernden Pädagogik insbesondere dort anknüpfen müssen, wo in den äußeren Bedingungen Impulse und Räume für individuelles Wachstum und produktive Identitätsentfaltung zu finden sind. Dabei werden Veränderungen im Gesellschafts-Charakter besonders zu berücksichtigen sein, die diesen vom Zement zum Sprengstoff einer Gesellschaftsform werden lassen.

Aufgrund seiner Zwischenstellung im Gefüge von ökonomischer Basis und Ideen/Idealen, von Gesellschaftsstruktur und Individuum ist der Gesellschafts-Charakter keine unbedingt eindeutig konservierende Größe. In Situationen des Wandels und der Krise wird er von Ungleichzeitigkeiten und Friktionen bzw. Widersprüchen und keimhaften Alternativen bestimmt. Diese zu identifizieren und an ihnen anzusetzen ist die Aufgabe einer neuen, das Sein stärkenden Erziehungspraxis und Erziehungstheorie. [110]

Anmerkungen

¹ Die im deutschsprachigen Raum etwa seit Ende der 60er Jahre aktuell gewordene Identitätsthematik lässt sich - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - grob folgenden Richtungen zuordnen:

- *Symbolischer Interaktionismus* (G. H. Mead, 1968; Goffman, 1973²; Strauss, 1968; Krappmann, 1975⁴);
- *Verstehende Soziologie* (Luckmann/Berger, 1964, und Luckmann, 1979a, beide in: Luckmann, 1980, Luckmann, 1979b);
- *Psychoanalyse* (Erikson, 1971⁴; 1970);
- *Bioenergetik* (Lowen, 1982);
- *Kritische Psychiatrie* (Laing, 1969; 1976; 1977);
- *Kritisch-dialektische Theorie* (Habermas, 1968; 1974a-c; Döbert u. a., 1980²),
- *Humanistische Psychologie* (Bühler/Massarik, 1969; Maslow, 1973; 1981);
- *Humanistische Bewegung und neue Mystik* (Watts, 1980, 1981³, 1984 a, b);
- *Erziehungswissenschaft* (Brumlik, 1973; McCall / Simmons, 1974; Schäfer, 1978).

Fromm hat - trotz seiner Zuordenbarkeit zur Psychoanalyse - eine eigenständige Theorie begründet: die *Analytische Sozialpsychologie* (GA I; einführend auch: Funk, 1973, S. 70-94). Gegenüber der psy-

choanalytischen Identitätstheorie Eriksons äußert Fromm Vorbehalte (vgl. 1968a, GA IV, 322f.; GA III, 258f., Anm. 9). - Zur Identitätsthematik vgl. auch: de Levita (1971).

² So der Titel eines Buches von Jesus Hernandes, 1977.

³ Um insbesondere die Funktion dieser neuen Erziehung (Vorbereitung des Umbaus der Gesellschaft) zum Ausdruck zu bringen, schlage ich vor, den Begriff der „präfigurativen Erziehung“ zu benutzen. Diese Wortbildung ist in Anlehnung an Margaret Meads „präfigurativen Kulturtyp“ entstanden (M. Mead, 1974) und bringt u. a. zum Ausdruck, dass die Bindungen an die Tradition schwächer werden und aus dem Hier und Jetzt neue Verhaltensmuster „präfiguriert“, d. h. für eine neue Kultur vorgebildet werden. M. E. passt die Begriffsbildung „präfigurative Erziehung“ gut zu der Vorstellung eines Gesellschafts-Charakters, der sich vom Kitt zum Sprengstoff einer Gesellschaftsstruktur wandelt. Als Einführung in die auf dem Gesellschafts-Charakter gründende Pädagogik nach Erich Fromm siehe auch: Bierhoff, 1985.

Literatur

- Bierhoff, B., 1985: Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm, Dortmund.
- Brumlik, M., 1973: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M.
- Bühler, Ch., F. Massarik (Hg.), 1969: Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht, Stuttgart.
- Döbert, R., u. a. (Hg.), 1980²: Entwicklung des Ichs, Königstein/Ts.
- Erikson, E. H., 1971⁴: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart.
- Erikson, E. H., 1970: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart.
- Funk, R., 1983: Erich Fromm - mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, rowohlt bildmonographie, Reinbek b. Hamburg.
- Funk, R., 1978: Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik, Stuttgart.
- Goffman, E., 1973 2 : Wir alle spielen Theater, München. Habermas, J., 1968: Stichworte zur Theorie der Sozialisation, in: Habermas, J., Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt/M. 1973, S. 118-194.
- Habermas, J., 1974 a: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? in: Habermas, J., 1976, a. a. O., S. 92-126.
- Habermas, J., 1974 b: Moralentwicklung und Ich-Identität, in: Habermas, J., 1976, a. a. O., S. 63-91.
- Habermas, J., 1974 c: Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, in: Habermas, J., Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt/M. 1984, S. 187-225.
- Habermas, J., 1976: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M.
- Hernandes, J., 1977: Pädagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung, Lollar.
- Krappmann, L., 1975 5 :Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart.
- Laing, R. D., 1969: Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt/M..
- Laing, R. D., 1976: Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über Gesundheit und Wahnsinn, Reinbek b. Hamburg.
- Laing, R. D., 1977: Das Selbst und die Anderen, Reinbek b. Hamburg.
- Levita, D. J. de, 1971: Der Begriff der Identität, Frankfurt/M.
- Lowen, A., 1982: Der Verrat am Körper, Reinbek b. Hamburg.
- Luckmann, T., 1979 a: Persönliche Identität als evolutionäres und historisches Problem, in: Luckmann, T., 1980, a. a. O., S. 123-141.
- Luckmann, T., 1979 b. Persönliche Identität, soziale Rolle und Rollendistanz, in: O. Marquard/K. Stierle (Hg.), Identität, München 1979. [113]
- Luckmann, T., 1980: Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen, Paderborn; München; Wien; Zürich.
- Luckmann, T., P. L. Berger, 1964: Soziale Mobilität und persönliche Identität, in: Luckmann, 1980, a. a. O., S. 142-160.
- Maslow, A. H., 1973: Psychologie des Seins. Ein Entwurf, München. Maslow, A. H., 1981: Motivation und Persönlichkeit, Reinbek b. Hamburg.

- McCall, G. J., J. L. Simmons, 1974: Identität und Interaktion. Untersuchungen über zwischenmenschliche Beziehungen im Alltagsleben, Düsseldorf.
- Mead, G. H., 1968: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Mead, M., 1974: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild, München.
- Schäfer, A., 1978: Kritische Kommunikation und gefährdete Identität. Zur anthropo-soziologischen Grundlegung einer kritischen Erziehungstheorie, Stuttgart.
- Strauss, A., 1968: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt/M..
- Watts, A., 1980: Die Illusion des Ich, München.
- Watts, A., 19813: Weisheit des ungesicherten Lebens, Bern u. München.
- Watts, A., 1984 a: Ego, München.
- Watts, A., 1984 b: OM. Kreative Meditation, Reinbek b. Hamburg. [114]

Helmut Johach:

Charakterbildung und Familienerziehung. Primäre Sozialisation nach Erich Fromm

Einleitung

Seit Freuds bahnbrechenden Entdeckungen gilt es als ausgemacht, dass zwischen bestimmten Charaktereigenschaften, die sich beim Erwachsenen finden, und der Kindheitsgeschichte des Betreffenden ein enger Zusammenhang besteht. Soweit in der Persönlichkeitsstruktur orale, narzisstische, zwanghafte oder depressive Charakterzüge besonders hervortreten, ist es üblich, dafür unterschiedliche familiäre Sozialisationseinflüsse im Gewähren und Versagen von Bedürfnisbefriedigung, in der Sauberkeits- und Sexualerziehung oder im Umgang mit Trotz und kindlicher Spiel- und Entdeckungsfreude verantwortlich zu machen. Was Fromm in die psychoanalytische Theoriebildung über den Zusammenhang von Charaktergenese und Familienerziehung einbringt, ist ein dezidiertes Interesse an gesellschaftlichen Einflüssen, die über die familiäre Sozialisation auf die Charakterstruktur einwirken. Als Sozialpsychologe, der sich den humanistischen Intentionen der Marxschen Theorie verpflichtet weiß, sucht er den Rahmen einer auf das Individuum beschränkten Psychologie durch sozialkritische Fragestellungen zu erweitern, zugleich will er Möglichkeiten aufzeigen, wie dem gesellschaftlichen Trend zur Entpersönlichung und Funktionalisierung mit seinen charakterdeformierenden Auswirkungen ein Korrektiv entgegengesetzt werden kann. Die Familie wird hierbei unter einem doppelten Aspekt gesehen: einmal als „psychologische Agentur der Gesellschaft“ (1932a; GA I, 42), die die heranwachsende Generation an herrschende Systembedingungen anpasst; zum anderen als Ansatzpunkt für eine humane Erziehung, die die Realisierung existentieller Bedürfnisse und menschlicher Potenzen zum Ziel hat. Beiden Aspekten soll im folgenden nachgegangen werden. [115]

1. Familie als psychologische Agentur der Gesellschaft

Bereits in den frühen programmatischen Aufsätzen in der *Zeitschrift für Sozialforschung* und im *Sozialpsychologischen Teil der Studie über Autorität und Familie* (1936) wird von Fromm die These vertreten, dass die Familie in ihren Sozialisationswirkungen gesellschaftlich determiniert sei: „Allerdings gehen die ersten entscheidenden Einflüsse auf das heranwachsende Kind von der Familie aus, aber die gesamte Struktur der Familie, alle typischen Gefühlsbeziehungen innerhalb ihrer, alle durch sie vertretenen Erziehungsideale sind ihrerseits selbst bedingt vom gesellschaftlichen und klassenmäßigen Hintergrund der Familie, von der sozialen Struktur, aus der sie erwächst. (...) Die Familie ist das Medium, durch das die Gesellschaft bzw. die Klasse die ihr entsprechende, für sie spezifische Struktur dem Kind und damit dem Erwachsenen aufprägt; die Familie ist die psychologische Agentur der Gesellschaft“ (1936a, GA I, 142).

Im Sozialisationsprozess bildet, wie unter anderem Fromms empirische Untersuchungen über *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches* (1980a, GA III,) und *Social Character in a Mexican Village* (1970b, GA III) belegen, die Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit der Eltern eine wichtige Determinante (vgl. 1980a, GA III, 124ff., 423ff.). So ergeben sich erheblich differierende Perspektiven für die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, je nachdem ob sie schon frühzeitig in den Produktionsprozess eingegliedert bzw. von seinen Auswirkungen direkt betroffen werden, wie dies in Unterschichtfamilien noch heute der Fall ist, oder ob sie in Familien aufwachsen, die ihnen den Besuch weiterführender Schulen und langjährige finanzielle Unterstützung ermöglichen können. Sozioökonomische

Einflussfaktoren, die sich auf Einstellungen und Werthaltungen innerhalb der Familie auswirken, ergeben sich vor allem aus der Stellung des Ernährers im Produktionsprozess, aus der Höhe des Einkommens und der davon abhängigen Wohnsituation sowie aus dem Ausbildungsniveau der Eltern¹.

Die in vielen Unterschichtfamilien unzutreffende Aggressivität zwischen den Generationen hat nach Fromm ihre hauptsächliche Wurzel in der ökonomischen Mangelsituation: Die durch Lohnabhängigkeit geprägte, in Krisenzeiten von Arbeitslosigkeit bedrohte [116] Versorgungslage der Familien lässt Kinder als „unnütze Esser“ erscheinen, solange sie nicht selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen, bzw. zum Familieneinkommen beitragen können. Subtiler wirken sich ökonomische Zwänge dagegen in anderen sozialen Schichten aus: In bäuerlichen Familienbetrieben, die noch über eigene Subsistenzmittel verfügen, werden Kinder und Jugendliche häufig als billige Arbeitskräfte eingesetzt, weil sonst der Betrieb nicht rentabel zu führen wäre. Die Alternative, bis zur Übernahme des Hofes den Eltern zu dienen oder aber die Familie frühzeitig zu verlassen, erzeugt bei den heranwachsenden Söhnen eine „rebellische“ Charakterstruktur, bestimmt durch eine Mischung von Unterwürfigkeit und Trotz. Eine besondere Tendenz zur Entwicklung „autoritärer“ Charakterstrukturen diagnostiziert Fromm dagegen in kleinbürgerlichen Angestellten- und Beamtenfamilien sowie Teilen der Arbeiterschaft, deren unbewusste Einstellungen im Gegensatz zu den fortschrittlichen Doktrinen der von ihnen favorisierten Parteien stehen (vgl. 1980a; GA III, 186ff.). Das Erziehungsmilieu ist hier geprägt von der Grunderfahrung persönlicher Ohnmacht gegenüber den anonymen Systemen in Wirtschaft, Politik und Verwaltung, wobei man zugleich die eigene Machtlosigkeit durch Anpassung, Pflichterfüllung und Gehorsam gegenüber den gesellschaftlichen Autoritäten zu kompensieren sucht. Schließlich werden schichtspezifische Differenzen im Planungsverhalten der Eltern deutlich: In der Mittelschicht werden Kinder häufig als Vehikel für die in der Lebensgeschichte der Eltern unrealisiert gebliebenen Aufstiegshoffnungen missbraucht und dementsprechend langfristigen Karriereerwartungen ausgesetzt², wohingegen in der Unterschicht eher fatalistisches Sichabfinden mit den gegebenen sozialen Verhältnissen anzutreffen ist.

Die Familie hat nach Fromm ihre hauptsächliche Funktion in der basalen Sozialisation der Charakterstruktur, während die spätere Prägung des Gesellschafts-Charakters im sekundären Sozialisationssystem der Schule erfolgt. Der Gesellschafts-Charakter meint denjenigen Teil der Charakterstruktur, der den meisten Mitgliedern der Gesellschaft gemeinsam ist, im Unterschied zum Individualcharakter, der die besonderen Persönlichkeitszüge des einzelnen Menschen ausmacht. Durch den Gesellschafts-Charakter werden die Menschen an die Aufgaben angepasst, die sie in der Gesellschaft zu erfüllen haben, indem sie am Ende so handeln möchten, wie es das [117] reibungslose Funktionieren des Ganzen von ihnen verlangt, kurz: *„Der Gesellschafts-Charakter internalisiert äußere Notwendigkeiten und spannt auf diese Weise die menschliche Energie für die Aufgaben und Notwendigkeiten eines bestimmten ökonomischen und gesellschaftlichen Systems ein“* (1941a, GA I, 383).

Da der Gesellschafts-Charakter gleichsam als „Transmissionsriemen“ (1962a, GA IX, 89) zwischen der jeweils herrschenden sozio-ökonomischen Struktur und der Persönlichkeit der Individuen fungiert, spiegelt sich in seinen Veränderungen immer auch der Prozess sozialen Wandels. So hat die frühere gesellschaftliche Prämierung „analer“ Charaktertugenden wie Ordnungsliebe und Sparsamkeit, die mit einem Verzicht auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung einherging, im fortgeschrittenen Kapitalismus einer oral-rezeptiven Konsumhaltung Platz gemacht, deren Prinzip darin besteht, dass *„jeder Wunsch sofort befriedigt werden muss und kein Verlangen frustriert werden darf“* (1955a, GA IV, 117). Die Steigerung der Produktion über alles Notwendige und Sinnvolle hinaus fände keine Absatzmärkte, wenn nicht die Menschen pausenlos zum Kaufen animiert würden, und sei es auf Kredit. Mit der in der Familie vorgelebten und anezogenen Konsumhaltung werden Kinder frühzeitig daran gewöhnt, sich ihre Wünsche bzw. Konsumziele, die ihnen von der Werbung als erstrebenswert suggeriert werden, durch Kaufen zu erfüllen. Die alten Charaktertugenden des Sparens und Hortens werden dagegen dysfunktional: „Die Welt ist ein einziges großes Objekt für un-

seren Appetit, ein Riesenapfel, eine Riesenflasche, eine Riesenbrust. Wir sind die ewig wartenden, ewig hoffenden - und ewig enttäuschten Säuglinge“ (1955a, GA IV, 119).

In einer aufs Konsumieren abgestellten Gesellschaft lässt das Dominantwerden von Einstellungen und Haltungen, die der „Marketing-Orientierung“ (1947a, GA II, 47ff.) entsprechen, auch persönliche Beziehungen wie Freundschaft, Partnerschaft, Ehe und Familie nicht unberührt. Erfolg auf dem Persönlichkeitsmarkt hängt vor allem davon ab, dass man sich in günstigem Licht präsentiert und seine Vorzüge optimal „verkaufen“ kann. Man wechselt den Partner, wenn eine andere Beziehung vorteilhafter erscheint. Vorstellungen von einer lebenslangen Bindung - die freilich in der traditionellen Familie mit ökonomischer Abhängigkeit vom Ernährer erkaufbar war - werden obsolet. An die Leerstelle rücken Auffassungen von der [118] Familie als Interessengemeinschaft oder von der Ehe als „Teamwork“ (1956a, GA IX, 495). Die darin zum Ausdruck kommende Verflachung der persönlichen Beziehungen stellt nach Fromm ein Verfallssymptom der heutigen westlichen Welt dar, dem durch eine die emotionale Erlebnis- und Beziehungsfähigkeit fördernde Pädagogik entgegengewirkt werden soll.

Schließlich gehört in diesen Zusammenhang der Gegensatz von nekrophiler und biophiler Charakter-Orientierung, der seit *The Heart of Man* (1964) im Denken Fromms zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. 1964a, GA II, 179ff.). Während aus der Liebe zum Leben die Tendenz zur Lebenserhaltung und die Freude an lebendigem Wachstum entspringt, fühlt sich der Nekrophile nach Fromm von allem Toten und Mechanismen angezogen und entwickelt Lust an Zerstörung und Gewalt. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung nekrophiler Charaktere finden sich nicht nur in Kriegen und offener Brutalität auf nationaler und internationaler Ebene, sondern auch in technokratischen Entfremdungstendenzen der modernen Massengesellschaft. Ihre bisher erschreckendste Auswirkung hat die nekrophile Orientierung in der technischen Perfektion von Vernichtungswaffen gefunden, die Sachwerte erhalten und menschliches Leben zerstören.

Der Familie kommt, was die Ausprägung biophiler bzw. nekrophiler Charakterstrukturen angeht, große Bedeutung zu. Denn einerseits wurzelt Nekrophilie - im Frommschen Sinne des Wortes häufig in einer nicht aufgelösten „inzestuösen Symbiose“ (1964a, GA II, 231), verbunden mit einer „unlebendigen, nekrophilen Familienatmosphäre“ (1973a, GA VII, 325). Andererseits ist ein liebevoller Kontakt mit lebensbejahenden Menschen in der Kindheit der beste Garant für eine positive Einstellung zum eigenen und fremden Leben. Es gilt daher, dem Prinzip der Biophilie zum Durchbruch zu verhelfen. Eine lebensbejahende Familienerziehung allein reicht allerdings nicht aus, um ein Gegengewicht zu den lebensfeindlichen Tendenzen der modernen Industriegesellschaft zu schaffen. Hinzukommen muss das Bestreben, auch andere gesellschaftliche Teilsysteme wie z. B. Schulen, Massenmedien, Betriebe, Parteien und Gewerkschaften nach diesem Prinzip umzugestalten, wie dies Fromm im Schlusskapitel von *Haben oder Sein* (1976) zusammenfassend dargestellt hat (vgl. 1976a, GA II, 393ff.). [119]

2. Familienerziehung angesichts des Verfalls patriarchalischer Autorität

Zu den Rahmenbedingungen familiärer Sozialisation gehören nicht nur Klassenunterschiede und die gesellschaftliche Nachfrage nach bestimmten Charaktermerkmalen, sondern auch patri- und matriarchalische Prinzipien. Von Bedeutung für die Pädagogik ist dies insofern, als in patri- bzw. matriarchalischen Kulturen höchst unterschiedliche Wertorientierungen an die nachwachsende Generation übermittelt werden, die sich im Gesellschafts-Charakter niederschlagen. Während im Patriarchat die Identifizierung mit der väterlichen Autorität, ein strenges Über-Ich, dem die Pflicht wichtiger ist als das Glück, sowie Angst, Unterwürfigkeit und Schuldgefühle dominieren, ist der matrizenrische Komplex durch optimistisches Vertrauen in die Zukunft, geringeres Schuldgefühl, stärkere Glücks- und Genussfähigkeit und egalitäre Beziehungen gekennzeichnet (vgl. 1934a; GA I, 104). Obwohl eine stärkere gefühlsmäßige

Tendenz zu den matrizenrischen Werten bei Fromm unverkennbar ist, wie vor allem sein nachhaltiges Bemühen um die wissenschaftliche Rehabilitation der Mutterrechtstheorie J. J. Bachofens (1934a, GA I, 85ff.) zeigt, sind nach ihm im konkreten Erziehungsprozess immer beide Wertsysteme erforderlich, wobei väterliche und mütterliche Prinzipien sich gegenseitig ergänzen und durchdringen sollen.

In diesem Zusammenhang kritisiert Fromm die Vorrangstellung des Ödipuskomplexes in der klassischen Psychoanalyse, durch die Freuds wichtigere Entdeckung, die prägenitale Bindung des Kindes an die Mutter, verdunkelt worden sei (vgl. 1979a, GA VIII, 281ff.). Freud gebe als universales Faktum aus, was nur in patriarchalischen Gesellschaften begrenzte Geltung habe. Da er sich über die zeitbedingten Implikationen seiner Theorie nicht genügend Rechenschaft gegeben habe, sei er sowohl in seiner Auffassung der frühkindlichen Entwicklungsphasen als auch in seinen völlig unzureichenden Vorstellungen über die weibliche Psyche der „autoritär-patriarchalischen Einstellung“ (1979a; GA VIII, 266) der Viktorianischen Epoche verhaftet geblieben. Dagegen sucht Fromm, gestützt auf eingehende ethnologische und kulturhistorische Untersuchungen, die Relativität des patrizentrischen Systems zu erweisen. Was die neuere gesellschaftliche Entwicklung seit dem Ersten Weltkrieg [120] angeht, konstatiert er einen Abbau patriarchalischer Strukturen, der u. a. durch politische Demokratisierungsprozesse, die Emanzipation der Frau und Veränderungen des kapitalistischen Wirtschaftssystems ausgelöst worden sei (vgl. 1970f, GA I, 112ff.). Im Ergebnis trifft dies zusammen mit den Diagnosen Horkheimers und Mitscherlichs, die eine „sozial bedingte Schwäche des Vaters“³ bzw. eine „Entväterlichung“⁴ von Familie und Gesellschaft konstatieren.

Der Autoritätsverlust des Vaters hat jedoch nicht automatisch eine stärkere Orientierung an den matrizenrischen Werten und Einstellungen zur Folge. Vielmehr ergibt sich aus der Zunahme von Marktverflechtung und Bürokratisierung, dass die Autorität in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften mehr und mehr anonyme Züge annimmt. Je mehr sich der einzelne den scheinbar unangreifbaren Verhältnissen ausgeliefert fühlt, desto eher neigt er dazu, sich irrationalen Autoritäten zu unterwerfen. In *Escape from Freedom* (1941a) hat Fromm die sozialpsychologischen Mechanismen untersucht, die auf dieser Basis zur Entstehung des Faschismus beigetragen haben. Aber auch in demokratischen politischen Systemen bleibt, da sich die Abhängigkeit der Masse der Bevölkerung von anonymen gesellschaftlichen Strukturen nicht geändert hat, „der gleiche Zug bestehen, den wir für die extreme autoritäre Struktur beschrieben haben, nämlich die fatalistische Anerkennung einer höheren Macht“ (1936a, GA I, 187). Die Flucht in den Konformismus als Unterwerfung unter die jeweils herrschende Meinung, den aktuellen Modetrend, das, was „man“ sagt, denkt oder verschweigt, ist nur die weniger spektakuläre Kehrseite der gleichen kollektiven Bereitschaft zur Selbstaufgabe, die in den Judenpogromen und im technisch organisierten Massenmord während des Dritten Reiches ihren nach außen gewendeten, destruktiven Ausdruck fand. Gegenüber den Fluchtmechanismen der Zerstörung und konformistischen Selbstaufgabe verfiert Fromm dagegen mit Nachdruck die Notwendigkeit des Nein-Sagens, die Tugend des Ungehorsams, die grundlegend in der Familie eingeübt werden muss. Notwendig ist z. B. eine nonkonformistische Haltung gegenüber den überzüchteten Konsumnormen, die letztlich nur Ersatzbefriedigungen für die tieferen menschlichen Bedürfnisse nach Bezogenheit und seelisch-geistigem Wachstum bieten können. Erziehung zum „lebensbejahenden im Gegensatz zum lebensfeindlichen [121] Konsum“ (1968a, GA IV, 350) stellt daher in der kapitalistischen Industriegesellschaft eine wichtige, wenn auch nicht die ausschließliche Aufgabe der Familie dar, wobei sich letztere in Konkurrenz zum Wirtschaftssystem und zur Werbung in den Massenmedien befindet.

3. Biophilie als Grundprinzip familialer Sozialisation

Fragt man nach den Konsequenzen, die Fromm aus seiner kritischen Analyse zieht, so ist

zunächst festzuhalten, dass sein Aufweis der unbewussten gesellschaftlichen Einflüsse in der Familienerziehung keineswegs die Folgerung nach sich zieht, die Familie als pädagogische Instanz abzuschaffen. Die Berufung der antiautoritären Bewegung auf Fromm, soweit sie aus seinen Hinweisen auf die Entstehungsbedingungen des autoritären Charakters die praktische Konsequenz zog, die familiäre Sozialisation durch frühzeitige und konsequente Kollektiverziehung zu ersetzen⁵, beruht daher auf einem groben Missverständnis. In diesem Punkt ist Fromm, wie im übrigen auch Horkheimer, weit weniger „radikal“ als z. B. Wilhelm Reich, auf den sich die Befürworter einer Abschaffung der bürgerlichen Kleinfamilie eher mit Recht beziehen konnten⁶. Aufgrund seiner therapeutischen Erfahrung, die ihn oft genug mit den Folgen mangelnder bzw. einseitiger elterlicher Zuwendung konfrontierte, wie auch angesichts der Ergebnisse der kulturhistorischen und ethnologischen Feldforschung, die auf die Universalität der Kernfamilie verweisen⁷, hätte es Fromm gewiss ferngelegen, einer solchen scheinradikalen „Lösung“ des Problems der Primärsozialisation zuzustimmen. Die Frage, die in seinem Sinne an das familiäre Erziehungssystem zu stellen wäre, lautet also nicht: Wodurch kann die Familie ersetzt werden?, sondern: Welche elterlichen Erziehungshaltungen sind förderlich für eine möglichst störungsfreie Entwicklung des Kindes? oder: Wodurch kann die pädagogische Potenz der Familie so gestärkt werden, dass sie biophile Charaktere hervorbringt?

Will man diese Fragen beantworten, so kann man sich nicht auf eine geschlossene Theorie der frühkindlichen Erziehung bei Fromm stützen. Aber es finden sich doch verstreute Hinweise. So heißt es an einer wichtigen Stelle, im Zusammenhang mit seiner Einführung des [122] Biophilie-Konzepts: „Die wichtigste Vorbedingung für die Entwicklung der Lebensliebe beim Kind ist, dass es mit Menschen zusammenlebt, die das Leben lieben. (...) Unter den spezifischen Bedingungen, die für die Entwicklung der Biophilie notwendig sind, möchte ich folgende erwähnen: ein warmer, liebevoller Kontakt mit anderen Menschen während der Kindheit; Freiheit und das Fehlen von Drohungen; Belehrung über die Grundsätze, die zu innerer Harmonie und Kraft führen, und zwar mehr durch Beispiel als durch Ermahnung; Einführung in die Kunst des Lebens', anregender Austausch mit anderen Menschen und eine von echten Interessen geprägte Lebensgestaltung“ (1964a, GA II, 190).

Diese Hinweise beziehen sich zwar nicht explizit und ausschließlich auf die Familienerziehung, aber sie können doch als eine Art Richtschnur für letztere gelten: Obwohl die Familie auch entwicklungshemmende und zerstörerische Potenzen in sich bergen kann, die den Keim zu späteren Neurosen oder Psychosen in sich tragen, ist sie unter günstigen Bedingungen noch am ehesten in der Lage, jenen liebevollen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern einzuüben, den Fromm als förderlich für eine lebensbejahende Charaktereinstellung bezeichnet. Sekundäre Systeme wie die Schule haben es aufgrund ihrer leistungsbezogenen Funktionalität und größeren Anonymität schwerer, biophile Grundhaltungen an die nachwachsende Generation zu vermitteln - wengleich es sinnvoll und notwendig ist, Fromms Forderung nach lebensfördernden Entwicklungsbedingungen auch auf sekundäre Sozialisationsinstanzen zu übertragen und auf diesen Gebieten Modelle nicht-entfremdeten Lebens und Lernens zu entwickeln.

Zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung eines produktiven bzw. biophilen Charakters gehören nach Fromm weniger Ermahnung und Belehrung als das gelebte Vorbild. In dieser Funktion sind nach ihm die Eltern - wenn nicht die leiblichen, dann Ersatzeltern - mit ihren unterschiedlichen Erziehungsaufgaben unersetzlich: „Das Kleinkind braucht sowohl körperlich wie auch seelisch die bedingungslose Liebe und Fürsorge der Mutter. Nachdem es sechs Jahre alt geworden ist, braucht es dann allmählich auch die Liebe des Vaters, seine Autorität und Lenkung. Die Mutter hat die Funktion, ihm die Sicherheit im Leben zu geben, der Vater hat die Funktion, es zu lehren und anzuleiten, damit es mit den Problemen [123] fertig wird, mit denen die Gesellschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, es konfrontiert. Im Idealfall versucht die Liebe der Mutter nicht, das Kind am Erwachsenwerden zu hindern und seine Hilflosigkeit auch noch zu belohnen. Die Mutter sollte Vertrauen zum Leben haben und daher nicht überängstlich sein und das Kind mit ihrer eigenen

Angst anstecken. Sie sollte den Wunsch, dass das Kind unabhängig wird und sich schließlich von ihr trennt, zu einem Bestandteil ihres Lebens machen. Die väterliche Liebe sollte sich von Grundsätzen und Erwartungen leiten lassen. Sie sollte geduldig und tolerant und nicht bedrohlich und autoritär sein. Sie sollte dem heranwachsenden Kind in immer stärkerem Maße das Gefühl eigener Kompetenz geben und ihm schließlich erlauben, über sich selbst zu bestimmen und ohne die väterliche Autorität auszukommen“ (1956a, GA IX, 465f.).

Fromm betont - nicht zuletzt vor dem Hintergrund seiner eigenen Kindheitserfahrungen⁸ - durchgehend und im Einklang mit der Hospitalismus-Forschung, die sich an Namen wie R. Spitz und J. Bowlby⁹ geheftet hat, die fundamentale Rolle der frühen, präödpalen Mutterbeziehung; er befindet sich damit ebenfalls in Übereinstimmung mit der neueren psychoanalytischen Literatur zur Narzissmus-Debatte¹⁰. Während nach seiner Darstellung idealerweise die Liebe der Mutter an keine Vorbedingung geknüpft ist, wird die Zuneigung des Vaters eher durch Leistung und Pflichterfüllung erworben. Mutterliebe soll dem Kind das grundlegende Vertrauen zu sich selbst geben, das Voraussetzung für einen biophilen Charakter ist, während Vaterliebe die Verbindung zu den äußeren Lebensanforderungen herstellt. Zugleich muss die Beziehung zu beiden Elternteilen offen bleiben für das Selbständigwerden des Kindes: „Die Entwicklung von der Mutter- zur Vaterbindung und ihre schließliche Synthese bildet die Grundlage für seelisch-geistige Gesundheit und Reife. Eine Fehlentwicklung ist die Hauptursache für Neurosen“ (1956a, GA IX, 466).

Mag vieles an seiner geschlechtsspezifischen Rollenzuweisung in der primären Sozialisation auch als zu eng oder zu einseitig erscheinen - Fromm selbst betont, dass es sich um eine idealtypische Darstellung handelt -, so ist doch nicht zu bestreiten, dass spezifisch väterliche und mütterliche Funktionen gleichermaßen notwendig sind. Für den Aufbau der basalen Persönlichkeitsstruktur des Kindes [124] sind die differenzierten Rollen von Vater und Mutter von größter Wichtigkeit, denn letztlich geht es in der primären Sozialisation um den Aufbau einer authentischen Ich-Identität. Zu letzterer gehört vor allem die am elterlichen Vorbild gewonnene Identifikation mit der eigenen Geschlechtsrolle, die die Voraussetzung für alle weiteren, speziellen Handlungsqualifikationen bildet. Viele Eltern sind jedoch zu selbstunsicher und ruhen zu wenig „in ihrer eigenen Mitte“ (1976a, GA II, 299), um ihre spezifischen Elternrollen mit der notwendigen Überzeugungskraft wahrnehmen und vorleben zu können. Angesichts der Unsicherheit, die junge Mütter und Väter heutzutage empfinden, bemängeln nicht nur konservative, sondern auch progressive Kritiker des „soften“ Erziehungsstils in heutigen jungen Familien das Fehlen klarer Rollenvorbilder¹¹. Die verantwortliche Übernahme der Vater- und Mutterrolle setzt in jedem Fall eine gewisse Reifung der eigenen Persönlichkeit voraus. Wie insbesondere die psychoanalytisch orientierte Sozialisationsforschung erwiesen hat, kann die primäre Sozialisation nicht ohne nah erlebte Bezugspersonen auskommen, an die sich das heranwachsende Kind emotional binden und mit denen es sich identifizieren kann. Es ist Aufgabe späterer Entwicklungsphasen, zu denen u. a. die Herausbildung eines „humanistischen“ Gewissens (1947a, GA II, 101ff.) gehört, die frühkindlichen Identifikationen aufzulösen und durch reifere Charakterzüge einer autonomen, produktiven Persönlichkeit zu ersetzen.

Abschließende Bemerkungen

Erich Fromm erweist sich mit seinen sozialpsychologischen Einsichten und Ideen nicht nur als Kritiker des herrschenden Systems und seiner Sozialisationsinstanzen, sondern auch als Anwalt einer biophilen Erziehungspraxis, die in der Familie grundlegend einzuüben ist. Allerdings muss festgestellt werden, dass die kritische Perspektive, mit der in seinen Untersuchungen zum Gesellschafts-Charakter die unbewusste Weitergabe von Systemzwängen aufgedeckt wird, einen präziseren Zugriff erkennen lässt als die verhältnismäßig vage, z. T. auch übermäßig idealisierende Darstellung biophilie-fördernder [125] Sozialisationsbedingungen in der Kleinfamilie. Wenn heutzutage die Gesellschaft nicht nur durch das Berufssys-

tem und die ökonomische Marktverflechtung, sondern auch durch schulische und vorschulische Institutionen und den Einfluss der Massenmedien stärker als früher direkt in die Familie eingreift, muss von Vorstellungen, die in letzterer eine Art Bollwerk oder „Gegenstruktur zur Gesellschaft“¹² sehen wollen, endgültig Abschied genommen werden. Dass Fromm mit großem Nachdruck die Verbindungslinien zwischen Familie und Gesellschaft unterstreicht, hebt seinen Ansatz sowohl von einer allzusehr aufs Individuum beschränkten psychologischen Sichtweise als auch von bestimmten Spielarten konservativer Familiensoziologie wohltuend ab. Angesichts der von ihm aufgezeigten gesellschaftlichen Tendenzen, die die Gefahr kollektiver Selbstzerstörung in sich tragen, muss allerdings gefragt werden, welche Kräfte aufgeboren werden können, um dem Prinzip der Biophilie nicht nur im Leben des Einzelnen, sondern auf allen Ebenen menschlichen Zusammenlebens zum Durchbruch zu verhelfen. Dass eine günstig verlaufende Familienerziehung hierzu allenfalls eine Voraussetzung unter anderen sein kann, liegt auf der Hand. Ebenso ist es erforderlich, in anderen gesellschaftlichen Bereichen, in denen pädagogische Ziele verfolgt werden bzw. die pädagogischem Handeln zugänglich sind, Fromms Leitvorstellungen von humaner menschlicher Entwicklung Geltung zu verschaffen und schließlich auch jene technokratischen Strukturen, die Entfremdung, Gewalt und Zerstörung in der Gesellschaft und zwischen den Völkern täglich neu reproduzieren, in positivem Sinne zu verändern.¹³

Anmerkungen

¹ Vgl. B. Caesar: *Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtspezifischer Sozialisation.* Reinbek 1972, 26ff.; P. Milhoffer: *Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation.* Frankfurt/M. 1973, 192ff.

² Für die daraus resultierenden psychischen Störungen vgl. H. E. Richter: *Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie.* Reinbek 1967, 168ff.; H. Stierlin: *Delegation und Familie. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept.* Frankfurt/M. 1982, 24ff. [126]

³ M. Horkheimer: *Autorität und Familie in der Gegenwart (1960).* In: *Kritische Theorie der Gesellschaft* Bd. III, ed. Marxismus-Kollektiv. Frankfurt/M. 1968, 327f.

⁴ A. Mitscherlich: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie.* München 1963, 205.

⁵ Zur Diskussion entsprechender Thesen vgl. W. Kuckartz: *Zum Problem der antiautoritären Erziehung (1970).* In: J. Claßen (Hrsg.): *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion.* Heidelberg 1973, 37-52.

⁶ Vgl. D. Haensch: *Zerschlagt die Kleinfamilie? Frage an eine sozialistische Alternative zur bürgerlichen Familienpolitik.* In: D. Claessens, P. Milhoffer (Hrsg.): *Familiensoziologie. Ein Reader als Einführung.* Frankfurt/M. 1974, 363-374.

⁷ Vgl. die zusammenfassende Darstellung bei G. P. Murdock: *Social Structure.* 3. Aufl. New York 1967.

⁸ Vgl. R. Funk: *Erich Fromm. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten.* Reinbek 1983, 21ff.

⁹ Einen guten Überblick gibt E. Schmalohr: *Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier. Entwicklungspsychologische Studie zur Psychohygiene der frühen Kindheit.* München o. J. (Kindler), 37ff.

¹⁰ Vgl. grundlegend H. Kohut: *Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen.* Frankfurt/M. 1973. Zur pädagogischen Diskussion vgl. H. Häsing, H. Stubenrauch, Th. Ziehe (Hrsg.): *Narziss - Ein neuer Sozialisationstypus?* Bensheim 1979.

¹¹ Vgl. J. Bopp: *Die Mamis und die Mappis. Zur Abschaffung der Vaterrolle.* In: *Kursbuch 76 (1983),* 53-74.

¹² Vgl. H. Rosenbaum: *Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie.* Stuttgart 1973.

¹³ Zu Fromms gesellschafts- und friedenspolitischem Engagement vgl. ausführlicher vom *Verf.:* *Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Die Aktualität Erich Fromms.* In: *Neue Sammlung 22. Jg. (1982) 366-390.* [127]

Ludwig A. Pongratz:

Vergesellschaftung im Schulbetrieb Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters

Wer kennt nicht das Stirnrunzeln oder Kopfschütteln, das gewöhnlich die Lektüre von Präambeln neuerer Lehrpläne oder Curricula begleitet. Da werden offiziell gern all die Ideale und Werte in den Himmel gehoben, die im rauhen Schulbetrieb meist lautlos untergehen. Tatsächlich hält der „heimliche Lehrplan“¹ der Schule ganz andere Ziele parat, als der offizielle ausgibt. Mag eine moderne Mittelpunkt- oder Gesamtschule sich auch noch so sehr auf Emanzipations- und Solidaritätsideale berufen: Die Realität überdimensionaler Lernfabriken erzeugt allemal Isolation, Angst und Konkurrenz. Dieser Effekt aber - und das ist der Ausgangspunkt unserer Überlegungen - ist keine ungewollte Nebenwirkung, sondern funktional. Er hilft u. a. mit, den Marktcharakter zu formen, den das sozio-ökonomische System geradezu nachfragt. Das institutionelle Gefüge selbst tut seine Wirkung, um die Charakterstrukturen seiner Mitglieder zurechtzuschleifen. Wie das geschieht, soll im folgenden näher betrachtet werden. Was dabei in den Blick tritt, zählt zu den Schattenseiten des Schulsystems. Wir wollen nicht verschweigen, dass der Sinn des Schulbetriebs sich nicht allein in solchen Anpassungsleistungen erschöpft, dass die Schule trotz allem auch der Ort gelingender Individuation sein kann. Unsere Schulanalyse allerdings nimmt anderes unter die Lupe: Sie fragt nach den unterschwelligem Prozessen, in denen die Schule die Lebensmöglichkeiten von Schülern verkehrt und entleert. Dazu greift die Analyse im folgenden stärker auf die gesellschaftskritischen Momente in Fromms Theorie des Gesellschafts-Charakters zurück als auf ihre positiven, biophilen Aspekte.

I.

Fromms psychoanalytische Konzeption des Gesellschafts-Charakters erwächst aus der Kritik an Freuds Libidotheorie, genauer: an [128] Freuds anthropologischer Konzeption des isolierten, selbstgenügsamen homo sexualis. Nach dieser Konzeption hat der Mensch primär zu anderen keine Beziehung, sondern tritt erst sekundär zur Befriedigung seiner libidinösen wie Selbsterhaltungstrieb zu anderen in Beziehung. Fromm sieht hierin einen ideologischen Ausdruck der individualistischen, bürgerlichen Gesellschaftsverfassung (vgl. 1970d, GA VIII, 231ff.), gegen die er den Stachel der Kritik richtet. Jeglicher Versuch, die charakterologische Struktur von Individuen einzig aus deren persönlichem Lebensschicksal zu erklären, verfällt der Skepsis. Denn diese Lebensschicksale liegen „nicht - je größer die Gruppe ist, um so weniger - im Bereich des Zufälligen und Persönlichen, sondern sie sind identisch mit der sozio-ökonomischen Situation eben dieser Gruppe. *Analytische Sozialpsychologie heißt also: die Triebstruktur, die libidinöse, zum großen Teil unbewusste Haltung einer Gruppe aus ihrer sozio-ökonomischen Struktur heraus zu verstehen*“ (1932a, GA I, 42). Der Unterschied zur traditionellen Psychoanalyse liegt dabei - wie R. Funk² zeigt - zunächst nicht in der psychoanalytischen Methode selbst, sondern in der Betonung des soziologischen Ausgangspunktes, der dann allerdings auch methodologisch bedeutsam wird: Kommt nämlich im Zusammenspiel von psychischen Antrieben und sozio-ökonomischer Struktur letzterer eine Vorrangstellung zu, so rückt die Analyse der besonderen Art der Bezogenheit von Individuen und Gruppen zum jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld in den Mittelpunkt des Interesses. Die Entwicklung von Charakterstrukturen macht Fromm daher nicht mehr einzig an der Libido-Entwicklung und deren Sublimationen und Reaktionsbildungen fest, sondern an den verschiedenen Arten, in denen sich ein Mensch zur Welt in Beziehung setzt.

Die Kritik und Differenzierung Freudscher Libidotheorie aber hat einen Begriffswandel zur Folge: Fromm spricht nicht länger von der libidinösen Charakterstruktur, sondern vom

Gesellschafts-Charakter, worunter er den Kern der Charakterstruktur versteht, „den die meisten Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben im Gegensatz zum individuellen Charakter, in dem sich die der gleichen Kultur angehörenden Menschen voneinander unterscheiden“ (1962a, GA IX, 89). Dabei besteht die Funktion des Gesellschafts-Charakters darin, „die Energien der Mitglieder dieser Gesellschaft so zu formen, dass ihr Verhalten nicht von ihrer bewussten Entscheidung abhängt, ob sie [129] sich an das gesellschaftliche Modell halten wollen oder nicht, sondern dass sie sich so verhalten wollen, wie sie sich verhalten müssen ..“ (1962a, GA IX, 90). Der Gesellschafts-Charakter übernimmt dabei gewissermaßen die Funktion eines Transmissionsriemens zwischen der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft und den herrschenden ideologischen Rationalisierungen. Umgekehrt folgt daraus, dass sich unterschiedlichen Gesellschaftsformationen spezifische Orientierungen der Charakterstruktur zuordnen lassen. So versucht Fromm zu zeigen, dass z. B. für die kapitalistischen Produktionsbedingungen des 19. Jahrhunderts die anal-hortende Charakterstruktur eine besondere Bedeutung erlangte (vgl. 1955a, GA IV, 64), während die modernen Industriegesellschaften überwiegend ein Charaktersyndrom produzieren, in dem u. a. oral-rezeptive und nekrophil-destruktive Orientierungen mit dem Marketin-Charakter verschmelzen (vgl. 1955a, GA IV 81ff.; 1973a, GA VII, 196ff.).

Doch ist Fromm nicht bereit, die Pathologie der gesellschaftlichen Realität widerspruchlos hinzunehmen. Vielmehr sucht er jenseits aller pathologischen Erscheinungsformen genau die „existentiellen Bedürfnisse“ des Menschen herauszuarbeiten, die im historischen Prozess ihre spezifischen Formierungen und Brechungen erfahren. Dabei nimmt seine anthropologische Besinnung ihren Ausgangspunkt von fundamentalen Widersprüchen, die die menschliche Existenz charakterisieren: Mit dem „Bewusstsein seiner selbst ... begabt, ist sich der Mensch seiner Getrenntheit von der Natur und von anderen Menschen bewusst; er ist sich seiner Machtlosigkeit und seiner Unwissenheit bewusst; und er ist sich seines Endes bewusst: des Todes“ (1973a, GA VII, 202f.). Aus dieser „menschlichen Situation“ resultieren psychische Bedürfnisse, die, wenngleich verquickt mit den physiologischen Grundtrieben, dennoch einen anderen Stellenwert einnehmen als jene. Die Formen, in denen diese existentiellen Bedürfnisse befriedigt und kanalisiert werden - Fromm unterscheidet u. a. das Bedürfnis nach Bezogenheit, nach Transzendenz, nach Verwurzeltheit, nach Identitätserlebnis, nach einem Rahmen der Orientierung usw. - konkretisieren sich in verschiedenen historischen Gesellschaftsformationen unterschiedlich. Die jeweils in Erscheinung tretenden Strukturen des Gesellschafts-Charakters lassen sich somit als unterschiedliche Antworten auf die sich durchhaltenden existentiellen Bedürfnisse interpretieren. Darüber [130] hinaus aber liefern die in Fromms Analyse freigelegten existentiellen Bedürfnisse das Material für einen Gegenbegriff vom Menschen: den „biophilen Menschen“, den Menschen also, der seine Bezogenheit zur Welt produktiv realisiert in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und Liebe zum Leben. Auf dem Hintergrund des biophilen Menschen schließlich treten die pathologischen Züge im Gesellschafts-Charakter des „kybernetischen Kapitalismus“ (vgl. 1973a, GA VII, 319ff.) unserer Tage mit Schärfe ans Licht.

II.

Um dieses Gesellschafts-Charaktersyndrom differenziert zu fassen, zerlegt Fromm den für die Produktion von Gesellschafts-Charakteren grundlegenden Weltbezug von Individuen und Gruppen in die beiden wechselseitigen Prozesse der Assimilierung (Objektbeziehungen) und Sozialisation (interpersonelle Beziehungen). Dabei weist das moderne Gesellschafts-Charaktersyndrom folgende Strukturmomente auf: Einer zunehmend (oral-)rezeptiven Orientierung im Prozess der Assimilierung entspricht nach Fromm eine überwiegend masochistische (bzw. sadomasochistische) Orientierung im Prozess der Sozialisation. Allerdings scheint u. E. die sadomasochistische, autoritäre Persönlichkeit gegenwärtig mehr und mehr ihre „schlechte Aufhebung“³ im narzisstischen Charaktertypus zu erfahren, der sich als zeit-

gemäßes Gegenstück des rezeptiven homo consumens anbietet. Eng verkoppelt mit den Strukturmerkmalen (oral-)rezeptiv / narzisstisch kennzeichnen den Gesellschafts-Charakter moderner Tauschgesellschaften zwei weitere komplementäre Dispositionen: auf der Ebene der Assimilation die Markt- und auf der Sozialisierungsebene die Konformitäts-Orientierung. Legte Fromm in seinen früheren Arbeiten das Schwergewicht auf die Analyse der mit den beiden vorgenannten Orientierungen verbundenen Prozesse der Entfremdung und des Identitätsverlustes, so rückt darüber hinaus in späterer Zeit die Untersuchung der (auf der Assimilations- und Sozialisierungsebene gleich bezeichneten) nekrophil-destruktiven Orientierung in den Mittelpunkt. Alle diese Strukturmerkmale seien im folgenden näher bestimmt.

(1) Rezeptive Orientierung: Die im 19. Jahrhundert sich entwickelnde (und den ökonomisch geforderten Akkumulationsprozessen durchaus angemessene) Hamster-Orientierung weicht in der Mitte [131] unseres Jahrhunderts zunehmend einer rezeptiven Einstellung. Der Durchschnittsbürger der affluent society entwickelt das Bedürfnis, gleichsam beständig mit offenem Mund zu leben. Die Reduktion der Welt aufs Konsumierbare aber macht Objekte und Situationen flüchtig und inhaltsleer. Vergnügungen werden verschlungen, um das Innwerden der inneren Leere zu verdrängen.

(2) Narzisstische Orientierung: Die rezeptive Orientierung schließt eng an Strukturmerkmale des (oral-)narzisstischen Charaktertypus an. Denn „nicht mehr die Verbindung von ‚Ruhe, Ordnung, Sauberkeit‘, die zusammen mit Befehl- und Gehorsamsstrukturen u. a. den autoritären Charakter prägten, treten heute in den Vordergrund, sondern ein Verhalten, das durch ein permanentes In-sich-Hineinstopfen und Herausblubbern gekennzeichnet ist“⁴. Während der Vater als gesellschaftliche Leitfigur verblasst und die soziale Entstrukturierung des Über-Ichs einsetzt, greifen mehr und mehr Menschen zur narzisstischen Regressionslösung: Sie richten sich ein im familial-beruflichen Privatismus. Der Rückzug aufs Selbst aber unterläuft die Entwicklung reifer Objektbeziehungen. So gehören zu den Kennzeichen der narzisstischen Orientierung z. B. Flüchtigkeit und Flachheit der Erlebnisweisen von Realität; mangelnde Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit bis hin zur Depression; Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Aggressivität und Wut Raum schaffen kann; ein labiles Selbstbild mit einem tiefverwurzelten Mangel an Vertrauen bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Geborgenheit (vgl. 1964a, GA II, 199ff.).

(3) Marktorientierung: Die undifferenzierte, flüchtige Objektbeziehung des narzisstischen Charaktertypus bereitet der Marktorientierung das Feld, deren hervorstechendstes Merkmal nach Fromm gerade darin besteht, „dass keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung“ (1947a, GA II, 53). Bedeutung erlangen nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgängig „vermarkten lassen“. Je mehr aber der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, um so mehr löst sich seine Identität auf. Zurück [132] bleibt das unterschwellige Bewusstsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, ein tiefsitzender Angstzustand, depressive Langeweile und eine unbewusste Feindseligkeit.

(4) Konformistische Orientierung: Weil der entfremdete Mensch aber auf Dauer ohne ein Gefühl seiner selbst nicht existieren kann, verschafft er sich eine Ersatz-Identität im Pseudo-Selbst der öffentlichen Meinung. „Dieser Mechanismus stellt die Lösung dar, für die sich die meisten normalen Menschen in unserer heutigen Gesellschaft entscheiden. Er besteht kurz gesagt darin, dass der einzelne aufhört, er selbst zu sein; er gleicht sich völlig dem Persönlichkeitsmodell an, das ihm seine Kultur anbietet, und wird deshalb genau so wie alle anderen und so, wie die anderen es von ihm erwarten“ (1941a, GA I, 325). Unterschiedslose Anpassungsfähigkeit und Teamgeist werden zur neuen Quasi-Ethik. Die Hauptsache bleibt, dass nichts zu ernst genommen wird, „dass man Meinungen austauscht und bereit ist, eine

jede Meinung oder Überzeugung (wenn es so etwas überhaupt gibt) als ebenso gut wie jede andere zu akzeptieren“ (1955a, GA IV 112). Die Indifferenz zwischenmenschlicher Beziehungen findet ihre Überhöhung im Prinzip der Fairness, das nicht mehr fordert, als dass Dinge, Meinungen, Emotionen zu fairen' Preisen getauscht werden.

(5) Nekrophil-destruktive Orientierung: Hinter der konformistischen Fassade des unterschiedslosen Ja zu den Verhältnissen schwelt die Verhältnislosigkeit der Menschen weiter. Lässt sich die konformistische Orientierung als passive Form der durch Distanz und Indifferenz gekennzeichneten Bezogenheit begreifen, so ist die nekrophil-destruktive Orientierung deren aktive Form. Sie ist die (gewöhnlich mit extremem Narzissmus) verbundene Leidenschaft, alle anderen zu vernichten (anstatt zu beherrschen, wie im Sadismus). Denn - so führt Fromm den Gedanken aus - „Wenn niemand außer mir existiert, brauche ich andere nicht zu fürchten, und ich brauche keine Beziehung mit ihnen einzugehen. Indem ich die Welt zerstöre, rette ich mich davor, von ihr zerschmettert zu werden“ (1973a, GA VII, 210). So gesehen ist auch die nekrophile Destruktivität noch der paradoxe Versuch des Lebens, sich einen Sinn zu geben, indem es sich gegen sich selbst kehrt. Die Destruktivität ist daher für Fromm [133] kein ursprüngliches Phänomen, sondern vielmehr „*das Ergebnis ungelebten Lebens*“ (1941a, GA I, 324), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung des Individuums. Wo aber zwischenmenschliche Verhältnisse eine gespenstige Sachlichkeit annehmen, verblassen die Subjekte zu Funktionsträgern, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Die Nekrophilie findet so ihre neue Symbolik in der Menschmaschine.

III.

Der von Fromm herausgearbeitete moderne Gesellschafts-Charakter ist Produkt eines komplexen Sozialisationsprozesses, in dem die Schule zweifellos eine wichtige Rolle spielt: Gleich der Familie fungiert sie als psychische Agentur der Gesellschaft mit der Aufgabe, die Charaktere ihrer Mitglieder in die geeignete Form zu kneten. Sie tut dies - unabhängig und vor allen unterrichtlichen Entscheidungen - durch die ihr eigenen Rituale, Interaktionsmuster und Organisationsformen⁵. Denn die „schulische Charakterformation baut sich als dauernde Antwort auf schulische Beziehungsdefinitionen auf“⁶.

Den Funktionszusammenhang von schulischem Lernen und (oral)-rezeptiver Orientierung hat Singer im Bild von der Schule als „überfütternder Mutter“ treffend charakterisiert: „Die Schule gleicht vielfach jenen Müttern, die ihre Kinder fortwährend überfüttern - und das mit einer Nahrung, die ihnen nicht bekommt oder die überflüssig ist“⁷. Gelernt wird dabei zu meist mehr und anderes, als sich Curriculumplaner erträumen: Gelernt wird der passive Rezeptionsmodus. Gelernt wird, sich die Welt pädagogisch mundgerecht zubereiten zu lassen, sie wie ein Menü zu vereinnahmen, wie einen Warenkorb zu besitzen. Hat der Schüler aber einmal „kauen“ und „schlucken“ gelernt, kann immer wieder neues Wissen nachgereicht werden - das sich selbst ständig überholt. Dieser endlose Konsumtionsprozess produziert von selbst „typisch depressive Merkmale“⁸, die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen⁹. Und die meisten Schüler fügen sich schließlich - je länger, je mehr - auf weite Strecken dem systemkonformen Muster des motivlosen Akzeptierens¹⁰.

Dieses Muster motivloser Annahme findet seine nur scheinbare Aufhebung in den alltäglichen Schülerrevolten, angefangen beim Schulstreik bis zum gewalttätigen Ausagieren. Im Gegenteil: Sie [134] passen ins Bild des „narzisstischen Krämerladens“, den die Schüler in einer Welt eröffnen, in der Kindheit nicht einmal mehr „Kleinfamilienkindheit“, dafür aber um so mehr „Fernseh-, Stadt- und Schulkindheit“ bedeutet. Die Vollpädagogisierung des Schülers bringt gerade das hervor, was v. Hentig „einen allgemeinen Hospitalismus“¹¹ nennt. Als Folge der schulisch erzwungenen gefühlsmäßigen Neutralisierung von Lehrer- und Schülerrolle stellt sich die Schule vielen Kindern bald als kalte, fremde Welt dar, die ihre ursprünglichen Bedürfnisse verdrängt, verschiebt oder ausschließt¹². Je stärker aber „die Triebimpulse

und Affekte ... aus dem Kommunikationsprozess ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren¹³. Und um so mehr entwickelt sich die Neigung zu infantilen, regressiven Verhaltensformen. Die institutionell eingeleitete Schwächung der Ich-Strukturen¹⁴ begünstigt zusammen mit der Beziehungslosigkeit schulischer Verkehrsformen „symbiotische Bedürfnisse und die damit verbundenen Verschmelzungs- und Trennungsängste“¹⁵. Die Schule legt damit in weiten Bereichen selbst den Grund für einen narzisstisch orientierten Sozialisationstypus.

Der Aufbau reifer Objektbeziehungen findet im Erlebnis diffuser, der intrauterinen Homöostase nachempfunderer Gleichgewichtszustände seinen Ersatz. Der Wunsch nach „Geborgenheit um jeden Preis“ kann aber die Tendenz zur Auflösung schulischer Zwischenmenschlichkeit kaum überspielen. Die tatsächliche Isolation der Schüler entspringt einer Lernorganisation, in der individueller Wettbewerb und individuelle Leistung systematisch ineinandergreifen, um den Marktcharakter zu formen. Indem der Schüler sich dem schulisch aufgenötigten Konkurrenzprinzip beugt, fügt er sich zugleich den verdinglichten Formen sozialer Bezogenheit: zunehmender wechselseitiger Instrumentierung, gegenseitigem Misstrauen und der Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins¹⁶. Wo Arbeit an der eigenen Identität gefordert wäre, erfährt sich der Schüler als messbares, wägbares Objekt. Mit der Verdinglichung des Lernprozesses treten die gesellschaftlich gezeugten Alpträume des Marktcharakters hervor: Der Neid auf den Erfolg anderer, die Angst vor dem Scheitern, am Ende die entfremdete Existenz¹⁷.

Die Angst aber, dass das mitgebrachte Ich, wenn es in die vorgezeichneten Weltbilder der Lernrolle hineinschlüpft, zu nichts [135] werden könnte¹⁸, bereitet dem Konformismus das Feld. Der Schüler lernt daher meist schnell das Als-ob-Spiel des Unterrichts beherrschen: Dazu gehören Entlastungstechniken und Schülertaktiken¹⁹, die Goffmans Maxime stets aufs neue bestätigen: Wir alle spielen Theater²⁰. Die von der Vorderbühne verdrängten Interessen und Bedürfnisse der Schüler aber verschaffen sich auf der Hinterbühne Luft: unter und auf den Schulbänken²¹, in bestimmten Schulhofecken²² oder in den Pausen²³, in denen sich der aufgestaute Anpassungsdruck entlädt. Weil jedoch mit erhöhtem Anpassungsdruck das Selbstvertrauen und die Teilnahmebereitschaft der Schüler sinken²⁴, fällt sozial-integrativen Unterrichtstechniken die Aufgabe zu, wenigstens ein Gefühl der Beteiligung und Mitbestimmung zu wecken. Das sozial-integrative „Sprachverwirrspiel“ erschöpft sich allerdings nur allzuoft in dem, was Fromm den „Meinungsmarkt“ nennt: die zwanglose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platze wäre²⁵.

Hinter der Maske sozialer Integration macht sich ein Sinn-Vakuum breit. Das Lernen als endloser Konsumtionsprozess, der Verlust der lebensgeschichtlichen Bedeutung der Lerninhalte, die emotionale Bedeutungslosigkeit sozialer Bezüge, der Anpassungszwang schulischer Sozialisation, das alles führt zu einer Sinnentleerung des Lernprozesses selbst. Mit zunehmender Entfremdung des Lernens aber „wird in den Kindern die Krankheit‘ unserer Zeit ihre Zerstörungssucht, ihre Gleichgültigkeit, ihre tiefe Unfreundlichkeit - fortbestehen, die Erich Fromm als die Rache des ungelebten Lebens“¹⁴²⁶ diagnostiziert hat. Sicher finden Brutalität und blinde Zerstörungswut unter Schülern eine ihrer tiefsten Ursachen im Gefühl der Nutzlosigkeit, Ohnmacht und Unlebendigkeit, das die Schule hinterlässt. Den tendenziell nekrophilen Charakter einer Institution, in der lebendige zwischenmenschliche Bezüge zu toten technischen Funktionszusammenhängen verkommen, legt der Phantasieaufsatz einer Zwölfjährigen anschaulich bloß: „Ich lebe im Jahr 2300, bin im vierten Quartal geboren und bin 12. Ich bin an einer sehr fortschrittlichen Schule. Wir alle sind Nummern, zum Beispiel: Wenn ich mit meinem Nachbarn in der Schulbank reden will, muss ich auf einen Knopf drücken, dann setzen sich die Lernschrauben, die an meinem Kopf festgedreht sind, in Bewegung, und ich kann mit meinem Nachbarn reden. Doch wenn mein [136] Lehrroboter das bemerkt, bekomme ich einen Elektroschock, und es schrillt eine Stimme durch den Raum: Nummer 394, setz dich, oder du bekommst nach Paragraph 216 laut Schulordnung einen Tadel‘. Ich finde es nicht gut, denn ich komme mir selbst wie eine Nummer vor. Doch meinen

Klassennummern ist das völlig gleichgültig. Die Roboter haben kein Verhältnis zu uns. Wir Nummern sind nur Lehrobjekte. Ich bin anders als die anderen, ich wehre mich dagegen, eine Nummer zu sein²⁷.

Das Aufbegehren des Schülers gegen die ihm zugeordnete Objektdefinition wird innerhalb der Institution nicht selten mit dem Etikett der „Verhaltensauffälligkeit oder -störung“ bedacht. Solche Etikettierung macht die Probleme verwaltbar, löst sie aber nicht. Sie bestätigt nur zu oft die traurige Wahrheit, dass der Schüler an der Schule scheitern kann, die Schule am Schüler aber nicht. Die vorrangige pädagogische Frage bleibt aber auch in Zukunft anders anzusetzen: Das Schulproblem des Schülers steht auf der pädagogischen Tagesordnung und nicht das Schülerproblem der Schule.

Anmerkungen

¹ Vgl. J. Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.

² R. Funk: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978, S. 33ff.

³ Vgl. F. Böckelmann: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971.

⁴ H. Becker u. a.: Narziss: Oder ein neuer Sozialisationstypus? in: päd. extra (1978) H. 1, S. 20.

⁵ Vgl. F. Wellendorf: Rituelles Handeln in der Schule, in: H. C. Goepfert (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht, München 1977, S. 16ff.; H. Moser: Didaktisches Planen und Handeln, München 1978, S. 107ff.

⁶ W. Sachs: Schulzwang und soziale Kontrolle, Frankfurt/M. 1976, S. 114.

⁷ K. Singer: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik, München 1970, S. 157.

⁸ K. Singer: Verhindert die Schule das Lernen?, München 1973, S. 27.

⁹ J.-G. Klink: Klasse H7E, Bad Heilbrunn 1974, S. 175.

¹⁰ Vgl. K. Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975, S. 74.

¹¹ H. von Hentig: Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976, S. 35. [137]

¹² Vgl. P. D. Jackson: Unterricht aus der Sicht des Schülers, in: R. D. Strom (Hrsg.): Lehrer und Lernprozess, München 1976, S. 92ff.

¹³ F. Wellendorf: Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation, in: K. Hurrelmann (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974, S. 355f.

¹⁴ Vgl. F. Maurer: Das exkommunizierte Ich. Über das Recht des Schülers, den Unterricht zu 'stören', in: Kümmel / Maurer / Popp / Schaal: Vergisst die Schule unsere Kinder?, München 1978, S. 74.

¹⁵ W. Gottschalch: Schülerkrisen, Reinbek 1977, S. 46.

¹⁶ K. Ottomeyer: Ökonomische Zwänge und zwischenmenschliche Beziehungen, Reinbek 1977, S. 70ff.; E. Goffman: Interaktionsrituale, Frankfurt/M. 1971, S. 37 und 138ff.

¹⁷ J. Henry: Lernziel Entfremdung, in: J. Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, a.a.O., S. 51; P. W. Jackson: Entfremdung im Unterricht, in: R. D. Strom (Hrsg.): Lehrer und Lernprozess, a.a.O., S. 72ff.

¹⁸ H. Rumpf: Unterricht und Identität, München, 1976, S. 21.

¹⁹ Vgl. T. Heinze: Unterricht als soziale Situation, München 1976, S. 119ff; ders.: Schülertaktiken, München/Wien/Baltimore 1980.

²⁰ Vgl. E. Goffman: Wir alle spielen Theater, München 1969.

²¹ Vgl. U. Bracht: Bilder von der Schulbank, München, 1978.

²² Vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit, München 1975, S. 51ff.

²³ Vgl. J. Zinnecker / G. B. Reinert: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978.

²⁴ H. Fend: Schulklima, Weinheim 1977, S. 20.

²⁵ Vgl. K. Zehrfeld / J. Zinnecker: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, in: J. Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, a. a. O., S. 88ff.

²⁶ H. von Hentig: Was ist eine humane Schule? a. a. O., S. 51.

²⁷ H. Bussiek: Bericht zur Lage der Jugend, Frankfurt/M. 1978, S. 36; vgl. auch die Traumanalysen in: E. Fromm: Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart 1974, S. 377f. [138]

Helmut Wehr:

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

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 Familie¹. 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 kann², 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 [139] Ergebnis dieses „ungelebten Lebens“ ist der technologische Mensch³, 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 Sozialisations-typ, Radikale, Fußballrowdies, Alkoholiker, No-Future-, Kein-Bock-Generation, Fixer, Aussteiger. Verschiedene Studien versuchen diese Phänomene analytisch aufzuarbeiten⁴: 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“⁵ 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 Schu-

le⁶ deren identitätsstabilisierende Traditionsbasis zu sehr im Wanken erscheinen lassen, so ist doch der Negativeffekt der sozialisatorischen Ausgangsbasis für die Schule von großer Bedeutung. [140]

1.2 Die Institution Schule, vor allem das administrative System, reagiert auf diese krisenhaften Konflikte mit „reaktionären“ Parolen, Strategien⁷: 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) wachgerufen⁸. 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“⁹, zu einer totalen Institution¹⁰. 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 kritisiert¹¹ 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 Bankiersmethode¹², 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 [141] 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 bleiben¹³. Hinzu kommen sicher noch die „normalen“ gesellschaftlichen Projektionen, Rationalisierungen und Illusionen. Doch auch der Lehrer selbst wird zum Zielpunkt gesellschaftlicher Vorurteile: Pauker, usw.¹⁴. 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“¹⁵ 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 Dichotomie¹⁶ 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 Disziplin¹⁷. Dass dabei er selbst¹⁸ 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. [142]

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. Singer¹⁹ 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 muss²⁰. Er kann nur im Sinne von Freires Bankierskonzept fügsam und passiv die abgepackten Wissensaspekte schlucken. Der Lehrer wird zum Verkäufer einer „mundgerecht zubereiteten“ Ware Lehrstoff²¹, die physisch-leibliche Existenz des Kindes wird durch Passivität tendenziell ausgeklammert²². 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 wirkt²³. 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 Halbbildung²⁴ entstehen kann, liegt auf der Hand. Rein erfolgsorientierte Schüler²⁵ leiden unter Apathie und Orientierungslosigkeit, da die primäre soziale Beziehung, die Geborgenheit und Ich Stärke vermittelt, fehlt²⁶. Reines Fachmenschentum, verdinglichtes Bewusstsein²⁷, 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“²⁸ angeheftet. Die bornierte Aneignung von Kenntnissen²⁹ führt zur starren, [143] 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“³⁰, dem Ich-Du einer genuin pädagogischen Begegnung vorbei. Weder das Sein des Lehrers noch das des Schülers kann sich artikulieren. Das Ich wird exkommuniziert³¹. Nur noch rollenhafte „Als-ob-Persönlichkeiten“ interagieren mehr gegen- als miteinander, um die narzisstische Kränkung durch eine unbefriedigende Kommunikation zu verdrängen³². Der systeminduzierten Kommunikationsstörung³³ entziehen sich die Schüler durch die eher befriedigenden Beziehungen in den Peers, in der Schüler-Subkultur der Toiletten und Pausenhöfe³⁴. Die dadurch entgangene Chance desillusionierender, aufklärender (Adorno^{35,36}) entfetischierender (Herrmann), befreiender Bildung (Janssen), lässt die direkte Einflussnahme durch die Gesellschaft - hinter dem Rücken der Kommunizierenden - übergewichtig werden. Die jugendlichen Subjekte können so politisch und ökonomisch koloniali-

siert werden³⁷. 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 Schule³⁸ 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 droht³⁹.

2. Erich Fromms Menschenbild als Leitlinie humaner Erziehung

Die dysfunktionale, krisenhafte Entwicklung lässt sich mit E. Fromms Kategorien angemessen kritisieren. Schwieriger [144] 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 Rogers⁴⁰ fordert eine „Revolution der Erziehung“, die sich auf die Suchbewegung in der Jugend⁴¹ stützen kann. Notwendig dazu ist, so Staudinger, die „Rückgewinnung einer übergreifenden Zielorientierung“⁴². Eine pädagogisch-anthropologische Reflexion ist nötig, um eine konkret-utopische Entwurfsidentität⁴³ entstehen zu lassen, die als Möglichkeits-Horizont für eine humanistisch-pädagogische Praxis dienen kann. Sie kann im Sinne Blochs⁴⁴ 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 Adornos⁴⁵ 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“ nahe⁴⁶. Innere Produktivität und kreative Entäußerung der eigenen Identität bedingen sich demnach wechselseitig. [145]

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 gemeint⁴⁷. Für den Lehrer bedeutet diese Konfliktsituation, dass er, Fromms Erziehungsprinzipien entsprechend⁴⁸, 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 Ent-

wicklungsfortschritt. Der Anregungscharakter Frommscher Humaner Erziehung entspricht Adornos „Bewegen zur Mündigkeit“⁴⁹. 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“ retardieren⁵⁰.

Die Kinderladenbewegung (v. Werder⁵¹), 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 [146] humanen Zielsetzung Fromms, der Individuum und Gesellschaft miteinander versöhnen will, kann diese Konzeption nicht gerecht werden.

Der antiautoritären Erziehung verwandt ist die Antipädagogik (Rogers, Braunnmühl, Schoenebeck⁵²), 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. [147]

2.2 Möglichkeiten Humaner Schulpraxis

Eine biophile schulische Praxis fördert die leidenschaftliche Liebe zum Leben, zum Lebendigen (1973a, GA VII, 331), zum Sein⁵³. Um Kreativität, Solidarität, Liebe, Individualität und Vernunft (vgl. 1955a, GA IV, 25-50) anzustreben, ist der Lehrer gehalten, die von der Schul-

verwaltung 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. betreffen⁵⁴. 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 Beliebtheits-hierarchie, 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 Schülerleistung⁵⁵ 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 Eltern als Erfahrungsträger der Berufswelt für den Unterricht unumgänglich. Ebenso kann auf die Eltern im Geschichtsunterricht kaum verzichtet werden, wenn es um ihre [148] Jugend, d. h. um das Dritte Reich⁵⁶, 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 kann⁵⁷. 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 mit-verantwortlich 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-sein⁵⁸. Hier lassen sich Parallelen zu Schweitzers Vorstellung von der „Ehrfurcht vor dem Leben“⁵⁹ 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 kann⁶⁰. 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“⁶¹. Damit klingt die Vorbildwirkung des Lehrers [149] 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 Moralerziehung⁶² möglich. Die Bedeutung von Autorität hebt auch Adorno⁶³ hervor, indem er die Sachautorität des Lehrers als „genetisches Moment der Mündigkeit“ bezeichnet, hier ähnelt er Russell⁶⁴. 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 leisten⁶⁵, um sich von den elterlichen und gesellschaftlichen Determinationen zu befreien. Deshalb erfordert die schulische Bildungsarbeit mäeutisch-dialektisches Vorgehen⁶⁶, wobei die Debatte (vgl. 1968a, GA IV, 342) bzw. der Diskurs (Habermas) Züge des „unendlichen Gespräches“ im Sinne Bubers annimmt.

Der Lehrer als „Beziehungsarbeiter“⁶⁷ 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 weiterhelfen⁶⁸. Nur als „ganzer schöpferischer Mensch“ kann er aufgrund eigener innerer Sicherheit, Ehrlichkeit und Lebendigkeit Schüler zur „Mündigkeit führen“⁶⁹. Die reflektierte Selbsterziehung der Erzieher⁷⁰ verhilft zur subjektiven Vollmacht⁷¹, zur authentischen, produktiven Wirkmächtigkeit. Hierbei muss sich der Lehrer auch in Muße⁷² 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 Schule⁷³. Wenige, aber feste Regeln schaffen für die Schüler einen übersichtlichen, verlässlichen und sicheren [150] Lebensraum, in dem sie sich orientieren lernen. Der „Aufpasser“ im Lehrer kann zurücktreten⁷⁴. Die Schüler lernen ihrem Lehrer zu trauen⁷⁵. 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 schülerorientierten⁷⁶, 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 Lernen⁷⁷ im Sinne problemformulierender Bildungsarbeit⁷⁸ voraus. Problematisieren von „Tatsachen“ durch Fragen, Provokation und Selbstbestimmung in der Antwort sind Elemente einer so verstandenen „Seinspädagogik“⁷⁹. 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 „unmotiviert“ 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 Bildungsarbeit⁸⁰ er-

laubt dem Schüler, sich seines Lebens zu ent-äußern⁸¹ 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 [151] Akzeptanz des emotionalen So-Seins des Schülers aus⁸². 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 Kurzkontakte⁸³ 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 Gesprächserziehung⁸⁴. 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 [152] 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 Wertwandel⁸⁵ kann eine zukunftsorientierte, humanistische Friedenserziehung nicht auf das Paradoxon der Hoffnung verzichten⁸⁶.

Anmerkungen

¹ Pongratz, ZfPäd 2/1979, 175.

² Jay 1981, Knapp 1982, Funk 1983.

- ³ Adorno, ErzM, 99.
- ⁴ Behr 1982, Shell-Studie 1981, 5. Jugendbericht 1980, Enquête-Kommission 1983, Eidgenössische Kommission 1980, Häsing/Stubenrauch 1980.
- ⁵ Hentig 1976, 38.
- ⁶ Ziehe/Stubenrauch 1982, 125f.
- ⁷ Schulintern 4/78, Claussen in: B 35-36/84.
- ⁸ Johach 1982, 377.
- ⁹ Adorno: ErzM, 70.
- ¹⁰ Hentig 1976, 34.
- ¹¹ Habermas: Th KH-2, 53ff.
- ¹² Freire 1974-2, 57f.
- ¹³ Manthey, Soziale Welt 3/78, 306.
- ¹⁴ Adorno: ErzM, 70f.
- ¹⁵ Johach 1982, 373.
- ¹⁶ Lohmann/Prose 1975, 18f.
- ¹⁷ Kümmel 1978, 35. [153]
- ¹⁸ Stern 39/84.
- ¹⁹ Singer 1973, 48.
- ²⁰ Rosemann 1979-2, 107f.
- ²¹ Bloch 1971, 27.
- ²² Kümmel 1978, 44; Singer 1973, 14f.
- ²³ Speichert 1978, 118f.
- ²⁴ 1973a, GA VII, 335f., Witschel 1973, 25.
- ²⁵ Günzler, Beitr. Päd. Arbeit Jahresband 1983, 32.
- ²⁶ Kümmel 1978, 55f.
- ²⁷ Adorno: ErzM, 45.
- ²⁸ Rosemann 1979-2, 107.
- ²⁹ Adorno: ErzM, 33.
- ³⁰ Buber 1982, 165.
- ³¹ Wellendorf 1977-4, 49.
- ³² Miller 1981, 28, 109f.
- ³³ Brunner 1978.
- ³⁴ Brunner 1978, 127.
- ³⁵ Adorno: ErzM, 105; Herrmann 1978, 22.
- ³⁶ Janssen 1979.
- ³⁷ Ziehe/Stubenrauch 1982, 25f.
- ³⁸ Pongratz, ZfPäd 2/79, 169.
- ³⁹ Kümmel 1978, 30f.; Hentig 1976, 29.
- ⁴⁰ Rogers 1979-3, 117.
- ⁴¹ Ziehe/Stubenrauch 1982, 278.
- ⁴² Staudinger in B50/81, 18f.
- ⁴³ Hernandez 1977, 39.
- ⁴⁴ Bloch: PH, 1092f.
- ⁴⁵ Adorno: ErzM, 105.
- ⁴⁶ Buber 1982, 67; vgl. zur Vertiefung: Görlich 1980, Reif 1978, Funk 1978; In diesem Zusammenhang vgl. auch die Auseinandersetzung zwischen Fromm und Adorno/Marcuse.
- ⁴⁷ Johach 1982, 368, 383.
- ⁴⁸ Bernath/Cambell 1975, 6
- ⁴⁹ Adorno: ErzM, 147.
- ⁵⁰ vgl. GA IX, 399f., 409f.; Rauch/Anzinger 1975; Claßen 1973, Kohl, 1972-4.
- ⁵¹ v. Werder 1972-2.
- ⁵² v. Braunmühl, Kupffer, Ostermeyer 1976; v. Schoenebeck 1980, Potthoff in: Lehrerzeitung Bad. Württemberg 22/81, 605f.; Rogers, 1979³.
- ⁵³ Hernandez 1977, 1976a, GA II.
- ⁵⁴ Singer 1981, 153f.
- ⁵⁵ Singer 1981.
- ⁵⁶ Ministerium für Kultus u. Sport (Stuttgart): Lehrpläne für die Realsch.
- ⁵⁷ Hernandez 1979, 52; Buber 82, 1 [154]

- ⁵⁸ Hernandez 1979, 42 f -
⁵⁹ Günzler 1983.
⁶⁰ Funk 1978, 73f.
⁶¹ Boehme B49/1978, 15.
⁶² Bertram 1979.
⁶³ Adorno: ErzM: 140; Witschel 73, 83f.
⁶⁴ Russel 1979-2, 18.
⁶⁵ Miller 1981, 40.
⁶⁶ Giere in: Horn 1973-2, 391.
⁶⁷ Ziehe/Stubenrauch 1982, 99f.
⁶⁸ Horn 1973-2, Fritz 1975, Geißler 1979.
⁶⁹ Brief Fromms an den Autor vom 31.8.1974.
⁷⁰ Singer 1981.
⁷¹ Gamm 1979, 60.
⁷² Funk 1983, 134.
⁷³ Hentig 1976, 121f.
⁷⁴ Singer 1981, 29f.
⁷⁵ Hentig 1976, 97.
⁷⁶ Singer 1981, 243f.
⁷⁷ Freire 1974-2, 156f.
⁷⁸ Hernandez 1977, 77f.
⁷⁹ Hernandez 1977, 39.
⁸⁰ Gamm 1978,13; Groth 1978.
⁸¹ Groth 1978, 47.
⁸² Singer 1981, 121f.
⁸³ Singer 1981, 223f.
⁸⁴ Speichert 1978, 131f.
⁸⁵ Ziehe/Stubenrauch 1982, 269f.
⁸⁶ 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. [155]
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.
- Görllich, 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 1982/3.
- Heinelt, Gottfried: Kreative Lehrer - kreative Schüler. Freibg., 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. [156]
- 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 1979/3.
- Rosemann, Hermann: Kinder im Schulstress, Frankfurt/M. 1979/2, Fischer Tabu 3001.
- Russell, Bertrand: Freiheit ohne Furcht, Reinbek 1979/2, 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 1977⁴.
- 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. [157]

Teil III:

Problematisierung des Praxisbezuges

Barbara Huygen:

Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm

1. Fromms Analytische Sozialpsychologie

Erziehung ist immer in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Prozessen zu sehen. Da Erich Fromm Individualpsychologie und Soziologie in seinem Konzept der „Analytischen Sozialpsychologie“ verbindet, versteht er auch Erziehung - und damit das zu erziehende und erzo-gene Individuum - prinzipiell und primär gesellschaftsbezogen. Doch um Fromms Gedanken nachvollziehen zu können, soll zunächst seine Sozialpsychologie kurz vorgestellt werden.

Eine Charaktertheorie, wie die sonst übliche Psychoanalyse sie beinhaltet, reicht nach Fromms Erkenntnissen nicht aus, um menschliches Denken, Fühlen und Handeln im sozia-len Kontext zu verstehen. Freud und Marx verarbeitend, entwickelt Fromm die Theorie einer psychischen Struktur, deren Inhalt ein primäres, gesellschaftlich überformtes Bedürfnis nach Bezogenheit des Menschen ist. Dieses Bedürfnis fordert und gewährleistet nach Fromm die Eingliederung des Individuums in die jeweilige Gesellschaft. Jene psychische Vermittlungs-struktur nennt Fromm „Gesellschafts-Charakter“:

„Untersucht man die psychologischen Reaktionen einer Gesellschaftsgruppe, so hat man es mit der Charakterstruktur der Mitglieder dieser Gruppe, d. h. mit individuellen Personen zu tun. Wir interessieren uns hier jedoch nicht so sehr für die Besonderheiten, durch welche die Personen sich voneinander unterscheiden, sondern für den Teil ihrer Charakterstruktur, welcher den meisten Mitgliedern der Gruppe gemeinsam ist. Ich be-zeichne diesen Charakter als Gesellschafts-Charakter“ (1941a, GA I, 379).

Mit ihm erhofft sich Fromm einen Schlüsselbegriff für das Verständnis gesellschaftlichen Wandels überhaupt, denn so könne die Qualität der Wechselwirkung [160] zwischen gesell-schaftlichen und individuellen Prozessen deutlich gemacht werden.

Um solche Wechselwirkung ganzheitlich beschreiben zu können, muss Fromm alle Kon-stanten und Variablen im Prozess bedenken. Zunächst zu den Variablen: Fromm sieht - hier im Einklang mit dem Historischen Materialismus - in den sozio-ökonomischen Entwicklungen ein Hauptmoment für gesellschaftliche Veränderungen. Daraus gingen „historische Wider-sprüche“ hervor; kurz: die gesellschaftlichen Strukturen hätten zu allen Zeiten auf unter-schiedliche Weise in Widerspruch zur „eigentlichen menschlichen Natur“ gestanden, die eine Konstante im Wandel darstelle. Auch der Gesellschafts-Charakter reagiere auf ökonomische Wandlungen. Hier geht Fromm also weiter als Marx: Der den „historischen Widerspruch“ in sich aufnehmende Gesellschafts-Charakter werde je und je von den betroffenen Individuen internalisiert und modifiziert weitergegeben. Der Pädagoge Pestalozzi drückte dies rund hundertachtzig Jahre vor Fromm so aus, dass die „Umstände zwar den Menschen, der Mensch aber auch die Umstände“ mache. Für Fromm ist wesentlich, dass dieser Prozess bereits in der Familie beginnt - sie sei die „psychologische Agentur der Gesellschaft“ (1941a,

GA I, 385).

Ebenso wie jedem individuellen Charakter schreibt Fromm dem Gesellschafts-Charakter ein Niveau psychischer Reife zu. Für dessen Bestimmung erarbeitet er analytisch-sozialpsychologisch Kriterien und verdichtet sie wiederum im Rückgriff auf empirische Daten - die er mit seiner speziellen Hermeneutik auslegt - zu einem idealtypischen Charakterprofil; beispielsweise zum „Marketing-Charakter“. In ihm spiegeln sich die psychische Bezogenheitsweise von Menschen in hochtechnisierten Industriegesellschaften wider (vgl. 1947a, GA II, 47). Wenn der einzelne sein Leben in der „Marketing“-Struktur gestaltet, halte man ihn für eine gesunde Persönlichkeit. Fromm sieht darin allerdings den Ausdruck einer „Pathologie der Normalität“ (1955a, GA IV, 13). Pathologisch sei, sich vital zu geben, sich unterdessen aber wie ein Objekt - eine Ware - auf dem Markt anzubieten. Konkurrenz und Kalkulation des eigenen Tauschwertes bestimmten solches Leben, was abhängig und verführbar mache. Der typische „Marketing-Charakter“ zeichne sich durch ständig wechselnde, oberflächliche Beziehungen aus; in seiner narzisstischen Gestörtheit, die durch sozio-ökonomische Verhältnisse gefördert [161] werde, sei er zutiefst beziehungsunfähig. Die Frage ist nun, wie sich solcher verdinglichende Selbst-, Fremd- und Weltbezug auf pädagogische Zusammenhänge auswirkt. Fromm meint:

„Dieses Denken hat ohne Zweifel großen Einfluss auf unser Erziehungssystem. Von der Grundschule bis zur Universität wird mit dem Lernen nur der Zweck verfolgt, so viele Informationen wie möglich zu sammeln, die sich für Marktzwecke als brauchbar erweisen können. Die Schüler sollen so vielerlei lernen, dass ihnen kaum noch Zeit und Kraft zum *Denken* bleibt. Der Grund, dass man eine bessere und umfassendere Erziehung fordert, ist nicht das Interesse am Lehrstoff, am Wissen oder an der Erkenntnis als solcher, sondern der höhere Tauschwert, den das Wissen vermittelt“ (1947a, GA II, 52).

Bildung als Selbstzweck und nicht als Mittel für irgendetwas erfährt bei Fromm also eine unerwartete Betonung. In diesem Vorgriff auf die unbewusste sozio-ökonomische Verflochtenheit von Erziehung, Lehren und Lernen („heimlicher Lehrplan“¹), die zur bewussten Reproduktionsaufgabe von Bildung und Erziehung noch hinzukommt, wird die radikal-kritische Position Fromms deutlich: Lernen ist für ihn unlebendig geworden und behindert eine interessierte, in die Tiefe gehende Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Dass Fromms Erkenntnis in der Tradition der lebensphilosophisch orientierten Kulturkritik der Jahrhundertwende und der Reformpädagogik steht, sei hier nur angemerkt (vgl. Ausführungen in meiner Dissertation²).

Wenn der einzelne das Reifenniveau des vorherrschenden Gesellschafts-Charakters unter- oder überschreitet, muss er im allgemeinen Konflikte bewältigen oder verdrängen, wobei letzteres Neurosenbildung begünstigt. Einige psychisch stärkere Persönlichkeiten sind aber zu allen Zeiten in der Lage, Konflikte, die durch ihre Abweichung „nach oben“ entstehen, produktiv zu beantworten, also liebevoll und verantwortlich in die Gesellschaft hinein zu wirken. Herausragende Beispiele hierfür werden von Fromm als humanistische Vorbilder bezeichnet (Gandhi, A. Schweitzer u. a.) (1964a, GA II, 246). Auf diese Art von Führern hofft Fromm, weil sie den Anstoß für einen reiferen, der menschlichen Natur gemäßen Gesellschafts-Charakter geben können. Man kann daran bereits ablesen, dass für Fromm psychische und moralische Reife zwei Seiten einer Struktur sind; als Sozialpsychologe schreibt er ethische Texte. Auf unser [162] Thema bezogen, ergibt sich daraus eine Forderung für sittliche Erziehung, die Fromm als einen „circulus virtuosus“, einen „Tugendkreis“, formuliert: „Jede Steigerung der Freude, die eine Kultur bieten kann, wird mehr zur sittlichen Erziehung ihrer einzelnen Mitglieder beitragen als alle Strafandrohungen und Tugendpredigten“ (1947a, GA II, 145). Das der menschlichen Natur Gemäße ist also „Freude“ und „Wohl-Sein“ als Ausdruck reifender Tugend, strikt unterschieden von „Vergnügungssucht“ als entfremdetem Lebensgefühl. Solche an eudaimonistische Tradition erinnernde ganzheitlich-sittliche „educatio“ solle die Menschen aus ihrer Entfremdung herausfahren und das, was in ihnen ist, hervorbringen helfen. Die bereits erwähnten Führer wären allerdings die einzige Hoffnung auf

Durchbrechung des verdinglichten Zirkels, in dem ja die „meisten Mitglieder“ der Gesellschaft - so die Theorie - äußerlich und innerlich befangen sind. Die anschließend skizzierte Anthropologie Fromms, die das Fundament seines Erziehungsbegriffs darstellt, soll zeigen, was denn im Menschen Hervorbringenswertes liegt.

2. Erich Fromms Menschenbild

Typisch für Fromms dialektische Denkweise ist, dass er sich gegen zwei extreme Anthropologien abgrenzt, um dann seine Sichtweise syntheseartig vorzustellen. Einerseits lehnt er jene „autoritären“ Denker ab, die gezielt auf einer „starren und unveränderlichen Natur des Menschen“ bestehen, um die Unwandelbarkeit ihres autoritären ethischen Systems zu rechtfertigen (vgl. 1947a, GA II, 18). Andererseits weist Fromm die behavioristische Annahme von der unbegrenzten Formbarkeit des Menschen zurück, die ihn als völlig von gesellschaftlichen Konstellationen abhängig erscheinen lässt. Nach Fromm hingegen ist der Mensch „keine Marionette irgendwelchen gesellschaftlicher Zustände“ (1947a, GA II, 18f.) oder selbstsüchtiger Triebe (vgl. „autoritäre“ Denker), sondern „ein tätiges Wesen, dessen innere Eigenschaften heftig reagieren, wenn sie durch ungünstige gesellschaftliche Bedingungen unter Druck gesetzt werden“ (a. a. O.). Tätigsein und Produktivität sind für Fromm aber eben [163] keine egozentrischen, sondern dem „ens sociale“ primär eigenen Ausdrucksweisen, weshalb er den reifen einen „produktiven“ Charakter nennt. (Damit setzt er sich vom biologistisch begründeten „genitalen Charakter“ Freuds ab). Produktives Tätigsein ist die einzig angemessene Art, auf das zu reagieren, was die ureigenste Natur des Menschen so dynamisch macht: ihr Wesen als Widerspruch. Fromms anthropologische Annahme lautet nämlich, dass „die Natur oder das Wesen des Menschen keine spezifische *Substanz*, wie das Gute oder das Böse ist, sondern ein *Widerspruch*, der in den Bedingungen der menschlichen Existenz selbst begründet ist. Dieser Konflikt bedarf selbst einer Lösung, und es gibt grundsätzlich nur die regressive oder die progressive Lösung“ (1964a, GA II, 244). Mit dieser Grundthese ist bereits Fromms Anthropologie als Sozialanthropologie konzipiert: „Existentielle Widersprüche“, wie Leben und Tod, Naturimmanenz und -transzendenz, Möglichkeit und Wirklichkeit, Alleinsein und Verbundensein (vgl. 1947a, GA II, 30ff.) bestimmen das menschliche Wesen. Regressive Reaktionen darauf bringen je und je „historische Widersprüche“ gesellschaftlichen Ausmaßes hervor, die negativ auf den einzelnen zurückwirken. Solche „historischen Widersprüche“ sind nach Fromm nur auflösbar, wenn sich der (damit einhergehende) regressive Gesellschafts-Charakter zum Progressiven (= Produktivität) wandelt. Dann erst könne eine Mehrheit es schaffen, auf die unvermeidbare Belastung der „existentiellen Widersprüche“ reif zu antworten. Unter guten Bedingungen müssten demnach auch destruktive Handlungen als „Folge ungelebten Lebens“ (1947a, GA II, 137) abnehmen; ein wichtiger Hinweis für Erziehung. Anders formuliert: Wer hindert den Menschen daran, seinen Konflikten einen destruktiven Ausdruck zu geben? Fromm nennt es das „Selbst“. Vergleichbar mit dem Terminus „Person“, bezeichnet das Selbst einen Zielzustand des Mit-sich-einig-Seins. Es ist anfänglich nur als Potentialität vorhanden und muss im Rahmen von Erziehung der Verwirklichung nähergebracht werden. Diesen Prozess meint Fromm mit „Individuation“. Das Selbst ist nicht zu trennen von der Möglichkeit freien Handelns. Individuation wiederum stellt den Weg dar, sich und anderen auf produktive Weise freies, verantwortliches Handeln zu ermöglichen. Fromm sieht dies als Gratwanderung zwischen dem Mut zur Freiheit und der angstvollen Flucht in diverse Abhängigkeiten. In seiner psychoanalytischen [164] Praxis beobachtete Fromm, dass während der Individuation krisenhaft Angst „frei“ wird (also nicht nur das Selbst wird frei!). Angst kann verdrängt (wieder „gefangengenommen“) oder zugelassen und bearbeitet werden; nur im zweiten Fall hat wiederum das Selbst eine Chance, ein Stück freier und stärker zu werden. Ein entwickeltes Selbst ist schließlich die Struktur, die allein in der Lage ist, je und je aufkommende Ängste aus eigener Kraft zu bewältigen. Dieser Vorstellung einer lebenslangen Geburt des Selbst kann Erziehung nicht gleichgültig gegenüberste-

hen. Sie sollte eine fördernde Praxis realisieren. Für Fromm kann das nur so aussehen, dass der Erziehende zunächst für sich selbst Individuation verwirklicht und damit angstauflösende, vertrauensschaffende Hilfe zur Selbständigwerdung des Heranwachsenden leistet. Zurück zum Ausgangspunkt Anthropologie: Aus Fromms Position wird ersichtlich, dass reines Wachsenlassen des Babys, Kindes und Jugendlichen keinesfalls genügen kann. Aus solcher „organologischen“ Anthropologie ginge nämlich hervor, dass auch aufkommende Angst - unbewältigt - wachsen würde. Wie noch ausgeführt wird, plädiert Fromm dafür, dass zum Fördern des Wachstumsprozesses auch eine Art fordernder Führung hinzutreten muss. Ähnlich wie bei Theodor Litt³, strebt Fromm - wenn auch von einer gänzlich verschiedenen Grundlage aus - eine Synthese der klassisch-pädagogischen Gegensätze von „Führen“ und „Wachsenlassen“ an.

3. Erziehung bei Erich Fromm

3.1 Überblick

Je nach dem, wie einzelne pädagogische Richtungen den Erziehungsbegriff verstehen, ergeben sich unterschiedliche Antworten vor allem auf die Grundfragen nach der Erziehungsbedürftigkeit, der Erziehungsfähigkeit, den Erziehungsmitteln oder auch auf die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Erziehung. Aus Fromms dargestellter Anthropologie wurde klar, dass er die ersten beiden Punkte bejaht und damit erziehende Handlungen legitimiert. Auch die Zielfrage wurde implizit beantwortet: „Produktivität“ und „Wachstum des [165] Selbst“ sollen angestrebt werden. In dem Zitat über das unlebendige Lernen (bzw. über die Informationssammlung aus Prestige Gründen) kam heraus, dass es Fromm um einen Wandel der inneren Haltung gegenüber Bildungsgütern und dem Aufnahmeprozess „Lernen“ geht. Der Stellenwert von Erziehung ist somit dem von Bildung übergeordnet. Das hängt mit Fromms Entwicklungstheorie zusammen, die weniger auf kognitive als auf personale, ganzheitliche Prozesse abhebt. Da hierbei aber die Grenzen nicht bei der Person gesehen werden, sondern ihre sozio-ökonomische Verflechtung mitbedacht sein soll, kann man mit Fromms Entwicklungstheorie des Gesellschafts-Charakters bis in Makro-Strukturen hinein-denken und - wie er hofft - auch wirken. Sofern der für Erziehung wesentliche Bereich des Unterrichts betroffen ist, kann und will Fromm weder für intentionale noch für funktionale Vorgänge technologische Anweisungen geben. Wohl aber ist mit Fromms analytisch-sozialpsychologischem Konzept das „pädagogische Dreieck“ (Schüler / Lehrer / Thema) neu zu verstehen. Im letzten Punkt dieses Beitrages soll das ausführlich belegt werden. Darüber hinaus lassen sich auch rein funktional-erzieherische Bereiche, wie „Schulklima“ oder „Gruppenatmosphäre“ mittels der Gesellschafts-Charakter-Theorie differenzierter beleuchten. Zunächst aber soll der Erziehungsbegriff von Fromm her entwickelt werden.

3.2 Erziehung zur Selbsterziehung

Fromm begreift Erziehung als „identisch mit der Hilfe, die man dem Kinde gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann“ (1947a, GA II, 131). In einer Fußnote fügt er hinzu: „Das lateinische Wort *educatio* zeigt das deutlich. Seine Wortwurzel ist *e-ducere*, wörtlich „herausführen“ oder „etwas hervorbringen“, was potentiell vorhanden ist. Erziehung in diesem Sinne führt zur *Existenz*, was wörtlich „herausstehen“ heißt. Mit anderen Worten: sich aus dem Stadium der Möglichkeit in das Stadium der offenkundigen Wirklichkeit erhoben haben“ (a. a. O.).

Pädagogen verschiedenster Gruppierungen scheinen theoretisch einig darüber, dass der Erziehende den Heranwachsenden in die Lage zu versetzen versucht, sich in der unendlichen Vielfalt der [166] Lebenssituationen selbst weiterzuerziehen. Die Sicht von Fortbildung

dagegen, die auf Anhäufung von Fakten hinausläuft, lehnt Fromm als „habenorientiert“ (vgl. 1976a, GA II, 301f.) ab. Seine Vorstellung von Erziehung als Selbsterziehung und -bildung kreist vielmehr um ein humanes Denken, Fühlen und Handeln garantierendes Selbst. Wie erwähnt, wird dadurch eine einseitige Perspektive bezüglich Verstandesleistungen verhindert. Solche Einseitigkeit entspräche nach Fromm einer Regression; Progression kann nur über die Entwicklung aller dem Menschen inhärenten Möglichkeiten, vor allem aber über Liebe und Vernunft, gelingen. Der progressive (= produktive) Weg hängt in nicht geringem Maße davon ab, ob geeignete von ungeeigneten Erziehungsmitteln unterschieden werden können.

3.3 Erziehungsmittel

Erziehungsmittel⁴ haben ihren systematischen Ort im Spannungsfeld von vier zentralen Intentionen im Erziehungsprozess: es sind dies Evolutions- und Progressionshilfen, sowie gegenwirkende und Transformationsmaßnahmen. Einer dieser vier Aspekte verleiht jedem Erziehungsmittel seine spezifische Ausrichtung, seien es Lob, Tadel oder indirekte Arrangements der Situation. Geeignete oder ungeeignete Erziehungsmittel können danach beurteilt werden, ob sie mit dem Ziel übereinstimmen und ob sie sich ständig zu sehr auf einen Aspekt konzentrieren.

Alle vier Intentionen haben in Fromms Denken eine Entsprechung. Als Evolutionshilfen versteht er Beziehungen, die wachstumsförderliche Wirkung haben; Progressionshilfen können Forderungen sein, die die Selbständigkeit des Kindes auf biophile Weise anstreben; gegenwirkende Maßnahmen beziehen sich - im Unterschied zu behavioristischen Stimuli - bei Fromm auf den produktiven Abbau von Angst, auf die Verringerung von Abhängigkeit und Destruktivität durch eine entsprechend produktive Haltung des Erwachsenen. Inbegriffen ist bei alledem der „Kampf“ um die produktive Wende des Gesellschafts-Charakters in uns. Damit wäre eine Transformationsmaßnahme bezeichnet: nach dem gelungenen Erziehungsprozess ist der Heranwachsende ein Stückchen [167] transformiert: er ist - vielleicht kaum merklich - ein anderer als vorher. Faktenaufnahme allein kann dies nach Fromm nicht bewirken - es gehört schon ein produktiver Erzieher dazu. Alle vier Intentionen werden durch das Gegenteil von Erziehung vereitelt - von „Manipulation“: „Ihr fehlt der Glaube an das Reifen der kindlichen Möglichkeiten. Sie beruht auf der Überzeugung, dass aus einem Kinde nur dann etwas Rechtes werden kann, wenn die Erwachsenen ihm das aufpfropfen, was erwünscht ist, und ihm das abstützen, was unerwünscht zu sein scheint. An einen Roboter braucht man nicht zu glauben, denn in ihm ist kein „Leben“ (1947a, GA II, 131). Was im Gegensatz zu Fromms Ausführungen in vielen aktuellen Wissenschaftstexten unterschlagen wird, ist, dass Erziehung ohne den Glauben an das potentielle Reifwerden des Heranwachsenden zur Technologieanwendung degenerieren muss. Der Glaube an das Leben dagegen kann in jeder Religion verankert sein, sofern deren Strukturen nicht regressive Tendenzen fördern. Fromm bezeichnet Religionen als progressiv bzw. humanistisch, wenn ihr Ziel der liebesfähige, voll entfaltete Mensch ist. Seine Zielvorstellung von Erziehung ist dieselbe: „... der freie Mensch, der gegenüber Manipulation und Ausnutzung seiner Beeinflussbarkeit immun ist“ (1960b, GA V, 35).

Die Vermeidung von Manipulation kann aber nur in einer Beziehung gelingen, die ein ganzheitlich-aufklärerisches Motiv hat. Nicht zufällig knüpfen Fromms Bemerkungen hierzu auch am Platonischen Höhlengleichnis und Sokratischer Mäeutik an. Er überträgt dies in seine Sprache: Der Psychoanalytiker „kann als Führer - oder Hebamme - wirken; er kann ihm den Weg zeigen, Hindernisse aus dem Weg räumen und manchmal direkte Hilfe leisten, aber er kann niemals das tun, was nur der Patient selbst für sich tun kann“ (1960a, GA VI, 333).

Und aus der Sicht des Heranwachsenden formuliert Fromm, man könne „die psychoanalytische Situation zuweilen mit derjenigen eines Mannes vergleichen, der schwimmen lernen möchte, aber vor dem Augenblick Angst hat, in dem er ins Wasser

möchte, aber vor dem Augenblick Angst hat, in dem er ins Wasser springen und sich dessen tragender Kraft anvertrauen muss“ (1957a, GA VIII, 25). Der Sprung könne allerdings nur dann erfolgen, wenn der Erzieher die je unterschiedliche Grenze erkennt, an der „Fordern“ beispielsweise im Abwarten besteht und nicht in einem gutgemeinten, aber möglicherweise überfordernden Stoß. Der Glaube an die sich [168] entwickelnde Sprungkraft des Heranwachsenden mache den Erzieher bei der Wahl situativer Erziehungsmittel sensibel für das rechte Handeln, so solle Heteronomie schrittweise in Autonomie übergehen. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für das Gelingen dieses wohl schwierigsten pädagogischen Teilprozesses liegt für Fromm darin, dass Psychoanalytiker wie Erzieher sich auch mit dem Gesellschafts-Charakter (in sich) auseinandersetzen müssen, gleichgültig, auf welchem Reifenniveau dieser steht: „Der Analytiker muss seine eigene Entfremdung überwinden“ (1957a, GA VIII, 26). Im Falle eines reifen Gesellschafts-Charakters hält Fromm diese Auseinandersetzung für weniger konfliktreich; im Rahmen eines „autoritären“ Gesellschafts-Charakters (vgl. 1941a, GA I, 300) dagegen hätte es der Erziehende schwerer, „pädagogischen Eros“ und biophiles Handeln „durchzusetzen“; ihm stünden autoritäre „Empfangsstrukturen“ gegenüber. Dass eine solche Kommunikationsproblematik - als Aspekt des Beziehungskonflikts - überwindbar sein kann, zeigt sich für Fromm an einem Beispiel in Fromms mexikanischer Nachbarschaft: Dort wirkte Father Wasson, ein Geistlicher, mit dem Fromm über Erziehung sprach. Er faßte die für Wassons Waisenhaus geltenden Prinzipien in vier Punkte zusammen. Ich verstehe sie als praktische Antworten auf die von Fromm formulierten „existentiellen Bedürfnisse“ des Menschen -1955a, GA IV 24ff.) und beziehe sie in folgender Tabelle aufeinander:

Fromms „existentiellen Bedürfnisse“ nach:	entsprechen die pädagogischen Prinzipien des Father Wasson:
- Bezogenheit	- Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit
- Transzendenz	
- Verwurzeltheit	- Gewährung von Eigenständigkeit und Selbstorganisation
- Identität	
- Orientierung	- Angebot qualitativer Anregungen
- Wirkmächtigkeit	
- (biophiler) Anregung	- Zuweisung von Verantwortung ⁵

Mit diesen gelebten Prinzipien erzieht Father Wasson verwahrloste Jugendliche zu einem friedlichen und sinnerfüllten Miteinander, was Besucher des Waisenhauses jeweils in Erstaunen versetzt. Wenn dieses Beispiel auch Modellcharakter hat, ist daran dennoch [169] abzulesen, dass schwierige Erziehungssituationen entlastet werden können, wenn die Prinzipien und damit die Mittel sich als bezogen auf die biophil verstandenen menschlichen Bedürfnisse erweisen, ohne dass die Überbetonung eines Bedürfnisses zur Abhängigkeitsfalle werden kann.

Analog hierzu möchte ich den gesellschaftlichen Aspekt von Erziehung entwickeln: Ein produktiver (= biophiler) Gesellschafts-Charakter kann in uns nur entstehen, wenn die Gesellschaft sich an allen genannten menschlichen Bedürfnissen orientiert (vorausgesetzt wäre materielle Versorgung) und keines als wichtigstes hochstilisiert. Als „Gesellschaft“ wäre jeder einzelne, aber besonders Politiker, Wirtschafts- und Kirchenfunktionäre sowie Basisgruppen angesprochen, von denen im allgemeinen gesellschaftsgestaltende Impulse ausgehen. Bezogenheitsangebote, die sich auf den Wunsch nach Verwurzelung beziehen und dabei das Bedürfnis nach Transzendenz und Identität beschneiden würden, erschienen von vornherein als suspekt (Sekten beispielsweise). So wäre Fromms Forderung nach ganzheit-

licher Entwicklung wiederum vergleichbar mit der des klassischen Pädagogen Pestalozzi, der in einer harmonischen Förderung von „Kopf, Herz und Hand“ (vgl. „Denken, Fühlen und Handeln“) seine Erziehung zum „ganzen Menschen“⁶ begründete und damit seinen „Kollegen“ Herbart und die geisteswissenschaftliche Pädagogik bis heute beeinflussen sollte. Fromm dehnt heute mit seinem Erkenntnis-Instrument des Gesellschafts-Charakters den ganzheitlichen Anspruch auf die Gesellschaft als „Mit-Substanz“ des einzelnen aus - so kann seines Erachtens überlebensnotwendige Betroffenheit wachsen, denn „zum ersten Mal in der Geschichte hängt das *physische Überleben der Menschheit von einer radikalen seelischen Veränderung des Menschen ab*“ (1976a, GA II, 279), und dieser „Wandel im Herzen“ (a. a. O.) kann nur in gleichzeitiger Reifung gesellschaftlicher Beziehungen erfolgen.

4. Lehren und Lernen bei Erich Fromm

Da „Talmud“ „Lehre“ bedeutet, liegt es nahe, die Art und Weise zu beleuchten, wie Fromm seine beiden wichtigsten Talmud-Lehrer, die [170] Rabbiner Nobel und Rabinkow, als Lehrende und sich als Lernenden erlebt hat. Diese Erfahrung soll im Wechsel mit Textstellen aus seinem Werk dargestellt werden.

Nobel wird als „ekstatischer Prediger“ und „jüdischer Mystiker“ (Funk in GA I, S. X) charakterisiert. Er hatte das Charisma eines Propheten und fesselte mit solcher Ausstrahlung seine Schüler sehr. Ob diese „Heteronomie“ zur Autonomie seiner Schüler hätte führen können, ist wegen seines plötzlichen Todes leider nicht belegbar. Wohl aber seine Wirkung über die Inhalte: Fromm erfuhr durch Nobel, dass man über den Talmud hinaus Hermann Cohens neukantianische Philosophie, Goethes Humanismus sowie jüdisch-mystische Praxis so lehren kann, dass diese Inhalte den Schüler lebenslang nicht mehr loslassen. Während Nobel also ein Modell für interesseweckendes Lehren ist, das „Kraft zum Denken“ (1947a, GA II, 52) induziert - fern jeder Gefahr, Wissen als Ware zu missbrauchen - so ist Rabinkow eher derjenige, der aus seiner eigenen inneren Haltung heraus in der Lage war, eine Beziehung zum Lernenden aufzubauen, die sich zu gegebener Zeit konfliktlos beenden lässt. „Es war ein Beispiel selbständigen Lebens und damit frei von der Vorstellung, mit seinem Leben ein Beispiel für Fromm setzen zu wollen“ (Funk in GA I, S. XI). Fromm erkennt in ihm die Personifizierung eines „am Sein orientierten Lebens“ (Funk in GA I, S. X). Dieses Ideal kehrt bei Fromms Beschäftigung mit dem Zen-Buddhismus wieder; analog ist hier die östliche Rolle des Lehrers vorbildlich: „Er ist ein Meister, weil er seinen eigenen Geist gemeistert hat und daher imstande ist, dem Schüler das einzige mitzuteilen, was sich mitteilen lässt; seine Existenz“ (1960a, GA VI, 339). Gerade das Meistern des eigenen Geistes wiederum vergleicht Fromm mit der Lehranalyse des späteren Therapeuten; dieser kann nur entwickelnd auf die Charakterstruktur des Patienten wirken, wenn er sich kraft seiner „gemeisterten“ Charakterstruktur zu ihm in Beziehung setzt. Eine weitere Stelle erinnert an die weitgehende Freiwilligkeit, die Voraussetzung für pädagogischen Erfolg ist: „Der Meister ruft den Schüler nicht; er will von ihm nichts, nicht einmal, dass er erleuchtet wird; der Schüler kommt freiwillig und geht freiwillig“ (a. a. O.) - Solches Gespür für die dialektische Spannung zwischen Freiheit und Autorität schätzt Fromm auch am Konzept und an der Praxis A. S. Neills (vgl. GA IX, 411f.). [171]

Eine weitere Voraussetzung für produktives Lehren ist das Prinzip der Selbsterziehung, das für Rabinkow zutrifft: „Er war zu ihnen (seinen Überzeugungen, d. V.) mit großer Anstrengung gelangt, und wegen dieser inneren Stärke und Sicherheit hatte er es nicht nötig, jemanden zu überreden oder beeinflussen zu müssen“⁷: So findet Fromm mit Hilfe und Führung (vgl. Evolutions- und Transformationsmaßnahmen) zu sich selbst; er löst sich vom orthodoxen Judentum, um seinen authentischen Weg zu suchen.

Ein wichtiger Meilenstein auf diesem Weg ist eine weitere „Lehre“: die Psychoanalyse Freuds. Bereits in der Verarbeitung dieses „Stoffs“ zeigt sich eine Prägung durch den beschriebenen Lehr-Lernprozess, in dem die Methode des „schöpferischen Eindringens“ in

Mensch und Sache von Rabinkow vermittelt worden war. Fromm nimmt die Psychoanalyse ganzheitlich wahr - nämlich theoretisch und praktisch. Die Lehre wird „empfangen“ und „beantwortet“, wie Fromm lebendiges Lernen charakterisiert (vgl. 1976a, GA II, 294), denn er verändert durch die Erfahrung mit der Psychoanalyse nicht nur sich, sondern auch deren Theorie; aus solchem kreativen Lernprozess geht eine neue Variante hervor - die „Analytische Sozialpsychologie“. Fromm versteht sein Konzept auch wiederum als Anstoß zur Weiterentwicklung, denn Theorie und Lernender sollen einander nicht fremd gegenüberstehen, sondern dynamisch - beide wandeln sich. Wieder wird die für das chassidische Judentum typische Haltung deutlich, die sich bemüht, Überlieferungen lebendig zu erhalten, damit sie nicht in Dogmatismus abgleiten. Auch hier an die Schulkritik der Reformpädagogik erinnernd, beschreibt Fromm, wie Studenten lernen: „... der Inhalt wird nicht Bestandteil ihrer eigenen Gedankenwelt, er bereichert und erweitert diese nicht. Sie pressen das, was sie hören, in starre Gedankensammlungen oder ganze Theorien, die sie speichern. Inhalt der Vorlesung und Student bleiben einander fremd ...“ (1976a, GA II, 293). Echtes Zuhörenkönnen sei Bedingung für einen Lernprozess, der eigene Denkprozesse anregt; „... neue Fragen, neue Ideen, neue Perspektiven tauchen dabei auf“ (1976a, GA II, 294). Wie der Sprung von einer habenorientierten Lernweise in eine Grundhaltung getan werden kann, in der Lehren und Lernen zum intensiven Austausch wird und zu jenem „Wandel im Herzen“ führen soll, beschreibt Fromm in immer neuen Worten. Als Fazit daraus mag sein Konkretisierungsversuch, [172] wie er in „Die Kunst des Liebens“ (vgl. 1956a, GA IX, 513) ausgeführt wird, dienen: Fromm übersetzt hierzu die jüdisch-christliche Trias Glaube, Liebe und Hoffnung in seinen humanistischen Glauben, seine Auffassung biophiler Liebe sowie in die Hoffnung auf die jedem Menschen innewohnenden „primären Potentialitäten“⁸. Ist solche innere Haltung des Erziehenden getragen von „Disziplin, Konzentration und Geduld“, sowie einem „Gespür für sich selbst“ (vgl. 1956a, GA IX, 503f.), erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Lehren und Lernen - eingebettet in Selbsterziehung - zum Ausdruck eines produktiven Charakters werden, der als Keimzelle für einen produktiven Gesellschafts-Charakter erhofft wird.

Anmerkungen

- ¹ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim, Basel 1975 wie auch Illich, I., Wider die Verschulung, in: Fortschrittsmythen, Reinbek bei Hamburg 1978, vgl. S. 114-116.
- ² Huygen, Barbara: Der Gesellschafts-Charakter - Eine Herausforderung für die Pädagogik, Essen 1987, vgl. S. 222ff.
- ³ Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 1967/11
- ⁴ Geißler, Erich E.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn 1975, S. 24ff.
- ⁵ Vgl. Bernath, U. und Campbell E. D. (Hrsg.): You are my Brothers. Father Wasson's Story of Hope for Children, Huntington 1975, S. 6-8; einzusehen im Erich-Fromm-Archiv, Tübingen.
- ⁶ Pestalozzi, Johann Heinrich, in: Pestalozzis sämtliche Schriften, Stuttgart, Tübingen 1924, Bd. 12, S. 342.
- ⁷ Zit. nach Rainer Funk in: Funk, R.: Erich Fromm, Reinbek bei Hamburg 1983, S 43.
- ⁸ vgl. Moeller, Michael Lukas: Die Liebe ist ein Kind der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1986. Moeller hat eine ähnliche Auffassung der Struktur Mensch / Gesellschaft - er verarbeitet Fromms „Die Kunst des Liebens“ ausdrücklich. [173]

Wolfram von Berg-Wenzel:

Erich Fromm - Pädagoge zwischen Angst und Freiheit

„Wenn der Mensch durch spontanes Tätigsein sein Selbst verwirklicht und auf diese Weise zur Welt in Beziehung tritt, hört er auf, ein isoliertes Atom zu sein, er und die Welt werden Teile eines strukturierten Ganzen, er hat seinen ihm zukommenden Platz in der Welt, womit auch seine Zweifel an sich selbst und am Sinn seines Lebens verschwinden. Diese Zweifel entspringen seiner Absonderung und der Vereitelung seines Lebens. Die Zweifel schwinden, sobald er es fertigbringt, nicht mehr unter Zwang und automatisch, sondern spontan zu leben. Er erlebt sich dann als tätiges und schöpferisches Individuum und erkennt, dass *das Leben nur den einen Sinn hat: den Vollzug des Lebens selbst*“ (1941a, GA I, 370). Dieses Zitat entnommen seinem ersten Buch „Die Furcht vor der Freiheit“ zeigt uns den Kern, aber auch die Problematik von Erich Fromms gesamtem Denken. Zeitlebens ging es Fromm darum, den Leser seiner Werke aufzufordern, zu sich selbst zu kommen, seinem Leben aus der eigenen Anstrengung heraus einen Sinn zu geben. Und doch bleibt über das gesamte Werk hin letztlich unklar, was dieses Selbst, das es zu verwirklichen gilt, nun eigentlich ist, was hier Verwirklichung meint, und vor allem, in welcher Weise sich der gewünschten Verwirklichung grundlegende und somit ernstzunehmende Schwierigkeiten entgegenstellen. Recht leicht erweckt Fromm den Eindruck, dass solche Selbstverwirklichung unproblematisch zu erreichen wäre, würde nur eine angemessene Pädagogik praktiziert. Blickt man jedoch genauer auf das Frommsche Werk, so zeigt sich, dass eine solche Pädagogik weder explizit vorliegt noch wenigstens in ihren Grundlagen stimmig ausgeführt ist. In den folgenden Ausführungen soll deshalb etwas Klarheit in die bei Fromm konzipierten Grundlagen einer Pädagogik gebracht werden.

Aus Erich Fromms Ansatz wird deutlich, dass der Mensch in [174] seinem Wunsch, sich selbst zu verwirklichen, vor ein Problem gestellt ist. „*Das Leben selbst ist eine Kunst* - in Wirklichkeit die wichtigste und zugleich schwierigste und vielfältigste Kunst, die der Mensch ausüben kann“ (1947a, GA II, 16). Es ist die eigenartige Tatsache des menschlichen Lebens, dass der Mensch nicht einfachhin lebt, sondern mit seinem Leben vor einer Frage zu stehen kommt, deren Beantwortung ein besonderes Können erfordert. Solches Können muss sich allererst entwickeln, es muss gelernt werden.

Das Problem der Unbestimmtheit, wie das Leben zu leben sei, und als dessen Grundlage das Problem der Ungeklärtheit von Menschsein überhaupt, liegt in der Vielfalt der pädagogischen Vorschläge, die tagtäglich an uns herangetragen werden, offen auf. Es zeigt sich aber auch, wie Fromm selbst es mancherorts aufweist, in dem Rückgang auf die theoretische und praktische Position des Tier-Mensch-Vergleichs. Zwar lehnt Fromm einen Tier-Mensch-Vergleich im Sinne der vergleichenden Verhaltensforschung oder des Behaviorismus ab (vgl. 1973a, GA VII), jedoch ist auch für ihn die Lebensfrage des Menschen nur im Horizont des Tiervergleichs deutlich aufzeigbar. „Die Evolution des Menschen gründet sich darauf, dass er seine ursprüngliche Heimat, die Natur, verloren hat und niemals zurückkehren, niemals wieder ein Tier werden kann. Er kann nur den einen Weg einschlagen: seine natürliche Heimat zu verlassen und eine neue Heimat zu suchen - eine Heimat, die er sich selber schafft, indem er die Welt zu einer menschlichen Welt macht und selbst wahrhaft menschlich wird“ (1955a, GA IV, 22). Das ist das Problem des Menschen: dass er die Harmonie in und mit der Welt braucht, und doch ihm diese Harmonie nicht vorgegeben ist.

Mit diesem „Dilemma“, wie Fromm es nennt, ist die Pädagogik als praktische Hilfestellung zentral in ihre Aufgabe gesetzt. Pädagogik hat hier allerdings in. E. nicht einfachhin den Auftrag zu untersuchen, wie das Harmoniebedürfnis des Menschen am besten befriedigt werden kann, sondern in erster Linie, wie der Mensch mit dem grundlegenden Problem, nämlich Harmonie zu ersehnen und ihrer doch zu entbehren, ein geglücktes Auskommen

finden kann. Selbstverwirklichung heißt unter diesem Aspekt Selbstverantwortlichkeit. Um die Frage beantworten zu können, wie solche Selbstverantwortlichkeit gelingen kann, dürfen wir uns, so meine ich, nicht auf den Tier-Mensch-Vergleich einlassen. Die Frage nach dem Gelingen [175] menschlichen Lebens ist nur im Horizont des Menschen selbst zu beantworten.

Durch zwei Aspekte ist der Mensch bei Erich Fromm wesentlich gekennzeichnet. Zum einen durch denjenigen Aspekt, den Fromm als „Natur des Menschen“ bezeichnet. Hierbei handelt es sich um den Bereich des Menschlichen, der der menschlichen Verfügungsgewalt grundsätzlich entzogen ist, die existentielle Struktur des Menschseins. Das Eingebundensein in diese Struktur ist unumgänglich und unüberholbar, wenngleich die Auseinandersetzung des jeweiligen Menschen mit dieser seiner Struktur unbestimmt bleibt. Gemeint ist mit der existentiellen Struktur jedoch nicht, wie der Begriff der „Natur“ bei Fromm es nahelegen könnte, allein das biologisch erfaßbare Menschliche, sondern eben die *Existenz* des Menschen in ihrem grundlegenden Vorgegebensein. Von Fromm wird die Existenz in dem „existentiellen Widerspruch“ auf den Begriff gebracht: Der Mensch „ist Teil der Natur, er ist ihren physikalischen Gesetzen unterworfen, die er nicht verändern kann, und dennoch transzendiert er die übrige Natur. Er steht abseits von ihr und ist trotzdem ein Teil von ihr. (...) Niemals ist er frei von der Dichotomie seiner Existenz: Er kann seinen Geist nicht mehr loswerden, selbst wenn er das wollte; er kann seinen Körper nicht loswerden, solange er lebt, und sein Körper erweckt in ihm den Wunsch, am Leben zu bleiben“ (1955a, GA IV, 21). Dieser Widerspruch ist nach Fromm durch Selbstbewusstsein und Vernunft, die traditionellen philosophischen Wesensmerkmale des Menschen, aufgebrochen. Das Heraustreten des vernunftbegabten Menschen aus der Naturwelt bewirkt eine fundamentale Verunsicherung, die zur Triebfeder menschlichen Lebensvollzugs wird. *„Die Notwendigkeit, immer neue Lösungen für die Widersprüche seiner Existenz zu finden, immer höhere Formen der Einheit mit der Natur, seinen Mitmenschen und sich selbst zu finden, ist die Quelle aller psychischen Kräfte, welche den Menschen motivieren, die Quelle aller seiner Leidenschaften, Affekte und Ängste“* (1955a, GA IV, 22). Entscheidend für den Bereich der Pädagogik ist hierbei, dass der existentielle Widerspruch als Ausdruck des Menschseins nicht aufhebbar ist, sondern einen stets bedrängenden Konflikt, eine stets wirksame Anspannung darstellt.

Als zweiter wesentlicher Aspekt des Mensch-Seins ist von Fromm die Angewiesenheit des Menschen auf seine jeweilige (durch andere [176] Menschen vorgeformte) Umwelt genannt. Die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner existentiellen Struktur findet immer im Rahmen der Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Umwelt, der „Erlaubnis“ durch die Eltern, die Gesellschaft und den gesamten Kulturhorizont statt. Auf diesen Einfluss unserer Umgebung auf uns, auf die Entwicklung unserer Möglichkeiten zur Selbstverantwortlichkeit in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort, hat die Pädagogik immer schon ihr zentrales Augenmerk gerichtet. Hieraus nämlich ergeben sich - im Gegensatz zur Einflussnahme auf die existentielle Struktur - die mannigfaltigsten Möglichkeiten der Einwirkung bezüglich einer speziellen Persönlichkeitsentwicklung. Auch Fromm sieht hier den zentralen Angriffspunkt für seine Bemühungen um einen „besseren“ Menschen. „Nur wenn der Mensch die Gesellschaft in den Griff bekommt, nur wenn er den Wirtschaftsapparat in den Dienst des menschlichen Glücks stellt, und nur wenn jeder einzelne aktiv am gesellschaftlichen Prozess beteiligt wird, kann er seine Einsamkeit und das Gefühl der Ohnmacht überwinden, das ihn heute zur Verzweiflung treibt“ (1941a, GA I, 378).

Beschäftigt man sich mit Erich Fromms Vorstellungen der Etablierung des „besseren“ Menschen, so kann leicht der Eindruck entstehen, als sei die Prägung des Menschen durch seine jeweilige Umwelt und damit die Ansatzmöglichkeit einer lenkenden Pädagogik so bedeutend, dass praktisch die Chancen zu jeder Spannungs- und Konfliktüberwindung gegeben sind. „Was also ist - in prophetischer Sicht - das Ziel des Menschen? Sein Ziel ist, wieder in Frieden und Harmonie mit seinen Mitmenschen, mit den Tieren und dem Boden zu leben. Die neue Harmonie unterscheidet sich von der des Paradieses. Sie ist nur zu erreichen, wenn der Mensch sich voll entwickelt, um wahrhaft menschlich zu werden, wenn er die

Wahrheit erkennt und Gerechtigkeit übt, wenn er die Kraft seiner Vernunft soweit entwickelt, dass er von menschlichen Fesseln und von den Fesseln irrationaler Leidenschaft frei wird. (...) Diese neue Harmonie, deren Erreichung das Ziel des geschichtlichen Prozesses ist, wird symbolisiert durch die Gestalt des Messias“ (1951a, GA IX, 300). In dieser prophetischen Sicht bleibt jedoch unberücksichtigt, inwieweit die Struktur des Mensch-Seins einen in diesem Sinne „voll entwickelten Menschen“ überhaupt zulässt. Die Frage, die uns [177] beschäftigt, ist, ob die (tatsächlich aufzeigbaren) Wünsche des Menschen nach *solcher* Harmonie und Selbstverwirklichung eine uneinholbare Utopie darstellen oder ob sie mit Hilfe einer spezifischen Pädagogik erfüllbar sind.

Das Selbst, das der jeweilige Mensch ist bzw. wird, steht unter zweierlei Einflüssen: der existentiellen Struktur des Mensch-Seins, über die der einzelne nicht hinauskommt, und dem Dialog mit seiner vorgefundenen Umwelt. In der Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Aspekten bildet sich im Zuge eines Entwicklungsganges das Selbst, d. h. Selbstverwirklichung - Übernahme von Selbstverantwortlichkeit - ist der Prozess dieser Auseinandersetzung. Die existentielle Struktur ist bei Erich Fromm als existentieller Widerspruch begriffen. Dieser existentielle Widerspruch, die Unsicherheit des Menschen aufgrund seiner Gespaltenheit in Naturwesen und Vernunftwesen, erscheint bei Fromm zumeist in dieser überaus vagen, abstrakten, philosophischen Form. Jedoch in Fromms erstem Buch findet sich die Beschreibung eines Phänomens, das die existentielle Verfassung des Menschen in konkreter Form widerspiegelt, eben das Phänomen der „*Furcht vor der Freiheit*“.

Mit diesem Phänomen beschreibt Fromm die Ambivalenz in der Entwicklungsbewegung der Selbstverwirklichung. Fromm arbeitet zunächst heraus, dass der Mensch im Laufe seiner Geschichte - der Menschheitsgeschichte ebenso wie der Geschichte des Individuums zunehmend sich um Loslösung und „*Freiheit von*“ den ihn einengenden Bindungen bemüht hat. Dies sind beispielsweise Bindungen an Blut und Boden oder Bindungen von der Art des Kindes an die Mutter. Der Bemühung um Loslösung steht jedoch eine andere Tendenz entgegen, die Angst und das Zurückschrecken vor der Unsicherheit solcher Freiheit. „Jeder Schritt in seine neue menschliche Existenz hinein ist angsterregend. Es bedeutet immer, dass man einen sicheren Zustand, der relativ bekannt war, für einen anderen aufgibt, der neu ist und den man noch nicht beherrscht. (...) Wir sind niemals frei von zwei widerstreitenden Tendenzen: einerseits aus dem Mutterschoß herauszukommen, aus der tierischen Form der Existenz in eine menschliche (? A. d. V.) aus der Knechtschaft in die Freiheit zu gelangen, und andererseits in den Mutterschoß, in die Natur, in die Sicherheit und Gewissheit zurückzukehren“ (1955a, GA IV, 23). [178]

Bei der *Angst vor der Freiheit* handelt es sich um ein existentielles, alle Menschen betreffendes Phänomen. (Der Begriff der *Angst* wird hier statt Fromms Begriff der *Furcht* gewählt, da sich in Gegenüberstellung zum objektbezogenen Furchtbegriff der Angstbegriff seit Sören Kierkegaard als Ausdruck des fundamentalen Erlebnisphänomens etabliert hat.) Als unabwendbar und unüberwindbar gilt die *Angst vor der Freiheit*, da mit dem Hineintreten in die „*Freiheit von*“ ein Unaufgehobensein und eine Unsicherheit entsteht, die nicht mehr restlos aufgefangen werden kann. Fromm versucht zwar mittels eines weiteren Aspekts des Freiheitsbegriffes, der „*Freiheit zu*“, eine positive Umgestaltung solcher Unaufgehobenheit begrifflich zu fassen, jedoch kann diese Freiheit nur *Selbstverantwortlichkeit*, nicht aber endgültig gelungene Angst- und Konfliktüberwindung bedeuten. „*Freiheit zu*“ bedeutet gerade nicht Lösung, sondern Aufgabe. „Ist einmal das Stadium der völligen Individuation erreicht, und hat sich der einzelne von diesen primären Bindungen gelöst, so sieht er sich vor eine neue Aufgabe gestellt: Er muss sich jetzt in der Welt orientieren, neue Wurzeln finden und zu einer neuen Sicherheit auf andere Weise gelangen, als dies für seine vorindividuelle Existenz charakteristisch war“ (1941a, GA I, 232). Indem das Leben des Menschen in die Freiheit des Von *und* des Zu hineinwächst, ist es beängstigend. Die Aufgabe, die sich für den Menschen hieraus ergibt, lautet nicht auf Überwindung, sondern auf Auskommen-Finden mit der Angst.

Erich Fromm klassifiziert verschiedene menschliche Verhaltensweisen der Reaktion auf

die Beängstigung der Existenz als „Fluchtmechanismen“ (1941a, GA I, 297ff.): Die „Flucht ins Autoritäre“, die „Flucht ins Destruktive“, die „Flucht ins Konformistische“, deren Ergebnis eine Verfehlung der Selbstverwirklichung bzw. Selbstverantwortlichkeit bedeutet. Solche Abklärung bestimmter Tendenzen als (gesellschaftlich vermittelte) Fluchtmechanismen zeigt allerdings zunächst nur die Weite der existentiellen Problematik, nicht aber bereits die Umrisse positiv gelungener Umgangsmöglichkeiten.

Fromms Analyse der Fluchtmechanismen zeigt eine Systematik krankmachender Ängste. In diesem Zusammenhang spricht Fromm auch davon, dass die Angst selbst einen pathologischen Charakter besäße (vgl. 1968a, GA IV, 330). Diese Aussagen haben in Verbindung mit ihrer genetischen, den gesellschaftlichen Horizont [179] berücksichtigenden Herleitung eine Bedeutung für pädagogische Bemühungen, die gerade in der gegenwärtigen angstbetonten Zeit nicht unterschätzt werden soll. Dennoch bleibt mir in diesem Verständnis ein Ungelegen bestehen, auf das Fromm nicht zureichend reflektiert.

Nimmt man nämlich den existentiellen Umstand der *Angst vor der Freiheit* ernst, so zeigt sich, dass zwar die verschiedensten Umgangsweisen hiermit möglich und auch (beispielsweise im Leidensdruck der Person selbst oder in dem ihrer Mitwelt) bewertbar sind, dass der Konflikt - und damit die Angst - jedoch auch in einem positiven Auskommen unüberwunden bleibt. Fromms Aussage: Der Mensch „kann diese Unsicherheit ertragen, wenn er seine Situation akzeptiert und darauf hofft, dass er nicht scheitern wird, auch wenn ihm der Erfolg nicht garantiert ist“ (1968a, GA IV, 305) erscheint mir, gerade in bezug auf eine das existentielle Angstproblem in sich schließende Pädagogik, als zu wenig entschieden. Pädagogik stößt mit der Anerkennung der existentiellen Verfassung des Menschen nicht einfachhin auf ihre Grenzen, sondern sie erfährt von daher auch entscheidende Impulse für ihren Auftrag. Es ist hier besonders hervorzuheben, dass - wie Fromm selbst meint - die Menschen „nur Möglichkeiten zu einem produktiveren Leben finden können, wenn sie sich ihren Ängsten stellen“ (1968a, GA IV, 348f.).

Aufgabe der Pädagogik ist es deshalb, die Fähigkeiten des einzelnen zu stärken, sich seiner Angst zu stellen, bzw. ihn für seine existentielle Anforderung vorzubereiten und zu fördern. Die Person kann dabei befähigt werden, für sich selbst die beste Umgangsweise mit der existentiellen Problematik zu finden; die Person sollte in ihrer immer bedrohlich bleibenden Selbstverantwortlichkeit als Zentrum der Auseinandersetzung mit existentieller Situation, spezieller Umwelt und individuellen Fähigkeiten etabliert werden. „Das Leben des Menschen kann nicht gelebt werden, indem die Verhaltensmuster der Gattung einfach nur wiederholt werden; jeder einzelne muss es selbst leben. (...) Die eigene Existenz ist ihm zum Problem geworden, das er lösen muss und dem er nicht entfliehen kann“ (1947a, GA II, 30f.)

Die Aufgabe der Pädagogik erfordert selbstverständlich in besonderer Weise mit das Einwirken auf und das Regulieren von dieses Ziel behindernden familiären und gesellschaftlichen Umständen. [180] Solcher Aspekt der Pädagogik soll hier keineswegs unterschlagen werden. So kann Pädagogik beispielsweise ihren Nutzen aus Fromms Klassifizierung der Fluchtmechanismen und deren gesellschaftlichen Ursachen ziehen. Auf den im Eingangszitat Fromms als „Vereitelung des Lebens“ benannten behindernden Aspekt der Entwicklung soll Pädagogik kritisch einwirken. Jedoch halte ich es für außerordentlich wichtig, in einer Zeit, da durch sozialwissenschaftliche Forschung fast ausschließlich auf die Bedeutung der jeweiligen Umwelt für die Entwicklung des einzelnen Menschen reflektiert wird, den grundlegenden Aspekt der existentiellen Struktur des Mensch-Seins sowie ihrer Bedeutung für eine menschenadäquate Pädagogik stärker hervorzuheben. Gerade in diesem Bereich finden wir bei Fromm wichtige Anhaltspunkte, nicht allein in bezug auf das hier besonders herausgegriffene Phänomen der *Angst vor der Freiheit* (vgl. auch die Konkretisierungsversuche zum existentiellen Widerspruch in den drei existentiellen Dichotomien in: 1947a, GA II, 31ff.).

Dass die Aussagen Fromms zur Existenz des Menschen oftmals in einem abstrakten Rahmen stecken bleiben, sollte uns nicht von der Bedeutung der Überlegungen selbst ablenken. Eine menschenadäquate Pädagogik, die nicht in Idealismus abgleiten will, muss sich allererst der Grenzen ihrer Möglichkeiten, d. h. der Struktur ihres Gegenstandes bewusst

sein. Es ist die Lebensaufgabe des Menschen, sich seiner Freiheit und seiner Angst in der Selbstverantwortlichkeit auszusetzen. Dies zu befördern und zu unterstützen, darum sollte es der Pädagogik gehen, und darum ging es Fromm mit seinem Werk. [181]

Ullrich Mill:

Gedanken zur Umsetzung des Frommschen Ansatzes in die Praxis

Erich Fromm hat seine Überlegungen über die Natur des Menschen, über gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge und die Möglichkeit ihrer Veränderung vor allem an Hand praktischer Erfahrungen angestellt, sei es in seiner therapeutischen Praxis als Analytiker, sei es an Hand von Feldstudien vor Ort (vgl. 1980a, GA III). Der Soziologe, Psychologe und Philosoph Fromm verband Praxis und theoretisches Wissen zu einem eigenen Ansatz, der Analytischen Sozialpsychologie, einer neuen Theorie über den Menschen und die Gesellschaft auf der Grundlage der tiefenpsychologischen Erkenntnisse Sigmund Freuds.

Ich habe mir in meiner praktischen Arbeit die Frage gestellt, wie der theoretische Ansatz Fromms, der mich wie viele andere überzeugt und menschlich berührt hat, erfolgreich in die Praxis „zurückübersetzt“ werden kann. Was fange ich mit den Gedanken Fromms an, als Therapeut oder einfach als Mensch, was bedeuten sie für mein Leben? Diese Frage ist für mich zu einem besonderen Anliegen geworden, nachdem mich eine Reihe von Lesern der Bücher Fromms nach Vorlesungen oder auch im Rahmen therapeutischer Arbeit gefragt haben: „Wie sollen wir denn das jetzt machen, was Fromm schreibt? Im Sein leben und nicht im Haben, kreativ, biophil und nicht unproduktiv, destruktiv?“ Das Problem der Übersetzbarkeit der Theorie Erich Fromms zeigt sich vielleicht am schärfsten in Aussagen wie dieser: „Was Fromm sagt, ist gut und schön. Aber er war ein Idealist. In der Praxis lässt sich das nicht leben.“

Solche Bemerkungen machen keine Menschen, die Fromm abgelehnt haben. Ganz im Gegenteil. Sie werden in einer Art hilfloser Verzweiflung gerade dann geäußert, wenn sich Menschen ehrlich bemühen, im Sinne Fromms zu handeln, sich selbst gegenüber ehrlich und selbstkritisch zu sein. [182] Hinter den genannten Fragen verbergen sich zwei Problemstellungen, die im Grunde zusammenhängen, Zum einen ist es in der Tat die Frage nach der praktischen Anwendbarkeit dessen, was Fromm sagt und vertritt. Was kann ein Leser, der sich mit Fromms Idealen identifiziert, im Alltagsleben tun, was er soeben in der Theorie gelesen, verstanden und angenommen hat? Wie können auch der Therapeut, der Pädagoge, Eltern diese Ideale konkret leben und überzeugend weitervermitteln? Hier gibt es Schwierigkeiten.

Schreibt Fromm vielleicht wirklich zu abstrakt, zu unpräzise, zu lebensfern?

Mit dieser Frage hängt ein weiteres Problem zusammen. Man macht Fromm teilweise den Vorwurf, in seinen Werken eine Ansammlung von Plattheiten veröffentlicht zu haben. „Nichts Neues unter der Sonne“ wäre das Stichwort, das man über diese Ansicht schreiben könnte. Schon Jesus hat die Nächstenliebe zum Ideal erhoben, das wir alle bejahen. In der Praxis scheint dieses Ideal wie viele andere aber zu scheitern. Anstatt alte Wertvorstellungen zu wiederholen, hätte Fromm besser daran getan, neue Wege ihrer Verwirklichung aufzuzeigen. So die verständliche Forderung vieler seiner Leser. Die Schwierigkeit, Werte zu leben, ergibt oft eine tiefe Skepsis gegenüber den Inhalten dieser Werte. Wenn wir ehrlich sind, geben wir zu, dass es sich bei dieser Skepsis nicht um eine Frage nach dem theoretischen Wahrheitsgehalt handelt, sondern eher um Resignation, deren Ursache wir erforschen müssten. Aber gerade diese Resignation verschärft die Frage: Was tun in einer konkreten Situation? Wie soll ich mich praktisch verhalten?

Gerade in Diskussionen über Fromms wohl bekanntestes Buch: „Die Kunst des Liebens“, werden diese Fragen häufig gestellt. Den Vorwurf, Fromm sei lebensfern, unrealistisch, banal, konnte ich nur zu gut verstehen, wenn jemand in einer aktuellen Ehekrise, in seiner konkreten Not den lapidaren Hinweis bekommt: „Die Fähigkeit zur Liebe hängt davon ab, ob es uns gelingt, unseren Narzissmus und die inzestuöse Bindung an die Mutter und die Sippe zu überwinden“ (1956a, GA IX, 511). Kann man jemanden, der gerade in einer Lie-

besbeziehung voll auf die Nase gefallen ist, mit der Bemerkung trösten: „Lieben heißt, dass wir uns dem anderen ohne Garantie ausliefern, dass wir uns der geliebten Person ganz hingeben in der Hoffnung, dass unsere Liebe auch in ihr Liebe erwecken wird. Liebe ist ein Akt des [183] Glaubens, und wer nur wenig Glauben hat, der hat auch nur wenig Liebe“ (1956a, GA IX, 515).

Ich habe großes Verständnis dafür, wenn jemand sagt: in welcher Welt lebt Fromm eigentlich? Das Problem entstand ja gerade dadurch, dass wir uns ganz hingeeben und voll geglaubt haben. Ist Fromm ein realitätsfremder Fantast, Prediger einer heilen Welt, die es nie gegeben hat und nie geben wird? Dennoch, wir spüren intuitiv, dass an seinen Gedanken etwas dran ist. Etwas, was uns anspricht, uns entspricht und uns darum herausfordert. Wir spüren, dass es etwas Vertrautes ist, was Fromm anspricht, auch wenn wir es längst vergessen haben. Dieses intuitive Fühlen des Vertrauten, Echten und Wahren, des „Stimmigen“ ist es, was uns dazu drängt, zumindest den Versuch zu machen, das zu leben, was scheinbar praxisfern bei Fromm zu lesen ist.

Das Problem der Anwendbarkeit lässt sich nur lösen, wenn wir das Hauptanliegen, das Fromm in seinen Büchern vertritt, seinen pädagogischen Ansatz im weitesten Sinn des Wortes verstehen lernen.

Fromm wollte verändernd wirken, nicht theoretisieren. Er wollte aber nicht moralisieren im Sinn einer irrationalen Autorität. Er wollte, dass wir uns ändern, unsere Möglichkeiten verwirklichen lernen, glücklich werden: „Glücklich sein (ist) gleichbedeutend mit ‚am Leben interessiert sein‘ ... Glückliche sein heißt, auf das Leben nicht nur mit dem Verstand, sondern mit der ganzen Persönlichkeit zu reagieren“ (1960e, GA IX, 411).

Das Grundproblem der heutigen Situation liegt nach Fromm darin, dass die Verwirklichung unserer zutiefst menschlichen Fähigkeiten von Vernunft und Liebe weitgehend eingeschränkt ist, sei es durch individuelle oder gesellschaftliche Faktoren, und wir uns so unser Glück, unser Wohlbefinden selber verbaut haben. „Wir sind eine Gesellschaft notorisch unglücklicher Menschen: einsam, von Ängsten gequält, deprimiert, destruktiv, abhängig - jene Menschen, die froh sind, wenn es ihnen gelingt, jene Zeit totzuschlagen, die sie ständig einzusparen versuchen“ (1976a, GA II, 276).

Fromm will uns Hilfestellung geben, dieses Glück wiederzufinden, jedoch nicht durch das Vorschreiben neuer Verhaltensweisen, wie es im Extremfall in einer autoritären Kasuistik geschieht (und wie es vielleicht viele erwarten). In seinen Büchern zeigt Fromm einen anderen Weg. Er macht uns unsere gegenwärtige Situation bewusst, [184] analysiert sie und zeigt Alternativen zum Vorgefundenen auf. Dieses Aufzeigen von Alternativen im grundsätzlichen Sinn, d. h. von neuen Einstellungen, Motiven und Charakterstrukturen, ohne dabei gleich in eine festgelegte Richtung durch konkrete Handlungsanweisungen zu „erziehen“, d. h. zu manipulieren, halte ich für den wesentlichen pädagogischen Ansatz bei Erich Fromm.

Fromm beginnt auf der theoretischen Ebene mit Überlegungen über die Natur des Menschen, seine psychischen Bedürfnisse, auf die er so oder so reagieren kann, über ihren Niederschlag in gesellschaftlichen Strukturen (die wiederum durch sozio-ökonomische Faktoren weitgehend geprägt sind) und die Einstellungen der Menschen, die sich hinter diesen Strukturen verbergen. Dennoch, und das spürt der Leser sofort: die Frommsche Theorie ist keine Theorie im Sinn von Lehrsätzen, die von einigen vorgefaßten abstrakten Ideen, Ideologien abgeleitet wurden und mit dem Leben wenig zu tun haben. Die Theorie Fromms besteht im Versuch, in Worte zu fassen, was er in sich selbst erlebt hat und durch die Erfahrung anderer bestätigt sieht. Seine Theorie wirkt lebendig, weil wir sie als echt erleben. Wir können das Geschriebene bei Fromm nicht nur gedanklich nachvollziehen, sondern - und das kommt bei Autoren selten vor - auch ganz menschlich nacherleben.

Grundlage aller abstrakten Überlegungen Erich Fromms ist das Vertrauen in die genuine, spontane Erlebnisfähigkeit des Menschen, die uns alle letztlich dazu befähigt, Alternativen zu sehen und sie wertend zu beurteilen. Das eigene Erleben ist Maßstab der Bewertung, der Mensch selbst, nicht jedoch eine über ihm stehende Autorität, aber auch nicht die rein subjektive Willkür, die beide letztlich nur aus Eigeninteresse „Gut“ und „Böse“ definieren. Es

ging also Fromm nicht darum, uns eine abstrakte Theorie nahezubringen, auf deren Hintergrund sich dieses oder jenes verstehen bzw. einordnen ließe (und die man bei Bedarf auch wieder ändern oder neu formulieren könnte). Es ging ihm darum, den Leser durch Nachvollziehen seiner Gedanken zum Nacherleben der dahinter stehenden Wirklichkeit zu befähigen, die nach seiner Überzeugung die Natur des Menschen selber ist. Fromm will Alternativen aufzeigen. Was heißt das? Es ging ihm nie um Do-it-yourself-Rezepte, um Problemlösungen in konkreten Situationen. Alternative heißt für Erich Fromm eine grundlegende Wahl: zwischen Gut und Böse, [185] zwischen der regressiven oder produktiven Antwort des Menschen auf seine existentiellen psychischen Bedürfnisse, zwischen einer gesunden oder kranken Charakterstruktur, die unser konkretes Handeln beeinflusst und bestimmt. Er bewertet diese Alternativen als gut und böse, weil sie nach aller Erfahrung zum Schaden oder zum Wohlbefinden des Menschen führen können, nicht aber weil sie bestimmten gesellschaftlichen oder ideologischen Normen entsprechen.

Erich Fromm hat für mich etwas von einem alttestamentlichen Propheten an sich. Er ist nicht primär psychoanalytischer Wissenschaftler, wie Freud es war. Er bedient sich dieser Wissenschaft, um ein Mahner der Menschheit zu sein. Er will uns aufrütteln wie die Propheten, von denen er sagt:

- „1. Sie (die Propheten, AdV) verkünden den Menschen, dass es Gott, den Einen gibt, der sich ihnen offenbart hat, und dass es das Ziel des Menschen ist, ganz menschlich zu werden, und das bedeutet: wie Gott zu werden.
2. Sie zeigen dem Menschen Alternativen, zwischen denen er wählen kann, sowie die Folgen dieser Alternativen ... stets ist es der Mensch, der durch sein eigenes Handeln die Entscheidung trifft.
3. Sie widersprechen und protestieren, wenn der Mensch den falschen Weg einschlägt; ... sie sind sein Gewissen und tun den Mund auf, wenn alle anderen schweigen.
4. Sie denken nicht nur an das Heil des Einzelnen, sondern glauben, dass das individuelle Heil mit dem Heil der Gesellschaft verbunden ist“ (1966a, GA VI, 154).

Sieht man in Fromm den prophetischen Mahner, der aus dem Gedankengut der großen Lehrer der Menschheit schöpft, so wird verständlich, warum er im Grund nichts Neues sagt und sich den Vorwurf der Banalität im psychoanalytischen Gewand zugezogen hat. Sein theoretischer Entwurf zielt auf einen Menschen, der die alten humanistischen Werte als im Menschen selbst angelegte Werte und Ziele wiedererkennt und sie zum Maßstab seines Fühlens, Denkens und Handelns macht. „Wir brauchen keine neuen Ideale und keine neuen Zielsetzungen. Die großen Lehrer der Menschheit haben bereits die Normen für eine gesunde Lebensführung aufgestellt ... Wir, die wir heute einen leichten Zugang zu all diesen Ideen [186] haben, die wir immer noch die Erben der großen humanistischen Lehren sind, brauchen keine neuen Erkenntnisse darüber, wie man ein gesundes Leben führt, aber wir haben es bitter nötig, dass wir das, was wir glauben, predigen und lehren, auch ernst nehmen. Die Revolution unserer Herzen erfordert keine neue Weisheit - wohl aber einen neuen Ernst und neue Hingabe“ (1955a, GA IV, 240).

Es ging Fromm nicht um konkrete Handlungsanweisungen, um Vorschriften, wie man dieses oder jenes am besten machen solle. Für ihn war es wichtiger, unsere hinter den unterschiedlichsten Verhaltensweisen stehenden Motive und die damit verbundenen Wertvorstellungen aufzudecken. Dazu benutzt er die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie und die Methode der Psychoanalyse. Mit ihrer Hilfe, so war er überzeugt, werde jeder Mensch in einer konkreten Situation seine jeweils eigene Entscheidung treffen können und müssen: „Der Mensch ist jedoch frei zu handeln; die Entscheidung liegt bei ihm. Er ist vor die Wahl zwischen Segen und Fluch, Leben und Tod gestellt“ (1960d, GA VI, 70). „Die Propheten lassen dem freien Willen und der Entscheidung freien Raum“ (1966a, GA IV, 155). Fromm hat diesen Verzicht auf Handlungsanweisungen in seinen Büchern auch ausdrücklich formuliert: „Das Problem wird dadurch noch komplizierter, dass heute die meisten Menschen - und

demnach auch die Leser dieses Buches - erwarten, dass man ihnen Do-it-yourself-Rezepte gibt, was in unserem Fall heißt, dass sie eine praktische Anleitung in der Kunst des Liebens erwarten. Ich fürchte, dass jeder, der das ... erwartet, schwer enttäuscht sein wird“ (1956a, GA IX, 503). „Eine Warnung scheint angebracht, denn heutzutage glauben viele in einem Buch über Psychoanalyse Rezepte zu finden, wie man Glück' oder Seelenfrieden' erlangen könne. Dieses Buch gibt keine derartige Anweisung“ (1947a, GA II, 5). Sein Ziel ist es, den Leser zur Selbstbesinnung zu veranlassen.

Selbst dort, wo Fromm konkrete Maßnahmen vor allem im gesellschaftspolitischen Raum diskutiert, etwa in seinen Büchern „Wege aus einer kranken Gesellschaft“ oder „Haben oder Sein“, war er sich dessen bewusst, dass nicht „jede der von mir empfohlenen Maßnahmen unbedingt richtig' ist“ (1955a, GA IV 6). Alle Vorschläge dienten ihm nur als Verdeutlichung der richtigen, d. h. auf das Leben ausgerichteten Grundeinstellung des Menschen, die er Biophilie nannte. [187]

Gibt es das, eine „richtige“ Grundeinstellung des Menschen sowohl dem Leben wie sich selbst gegenüber? Fromm war überzeugt davon: „Ist es möglich, Verhaltensnormen und Werturteile zu finden, die für alle Menschen gültig sind und die doch vom Menschen selbst und nicht von einer ihn transzendierenden Autorität aufgestellt werden? Ich glaube, dass dies möglich ist...“ (1947a, GA II, 15)“... indem ich zeige, dass unsere Kenntnis der Natur des Menschen nicht zu einem ethischen Relativismus führt, sondern im Gegenteil zu der Überzeugung, dass die Quelle der Normen für eine sittliche Lebensführung in der Natur des Menschen selbst zu finden ist“ (1947a, GA II, 9). Damit wendet sich Fromm vehement gegen die „Einnahme eines relativistischen Standpunktes, der behauptet, Werturteile und ethische Normen seien ausschließlich Angelegenheit des Geschmacks oder willkürlicher Bevorzungen, und deshalb könne man keine objektiv gültigen Aussagen machen“ (1947a, GA II, 7).

Es ging Fromm nicht um das Vermitteln von Verhaltensweisen, sondern von Verhaltensnormen, die jeder für sein Handeln in der Praxis eigenständig und eigenverantwortlich als Maßstab einsetzen kann und soll. Und hier sind wir am Kernpunkt der Frommschen Überzeugung angelangt. Er macht zwei wesentliche Aussagen. *Erstens*: es gibt universal gültige Werte und Normen, die jeder Mensch bejahen und in seine Persönlichkeit integrieren muss, will er gesund und glücklich sein. Beides ist für Fromm identisch. *Zweitens*: Grundlage dieser universal gültigen Normen ist nur der Mensch selbst, d. h. das eigene individuelle Erleben, das uns die Gewissheit der Richtigkeit von Werten vermittelt, nicht eine außenstehende Autorität, die uns vorschreibt, was zu tun oder zu lassen sei. Fromm glaubt und appelliert an die *Eigenverantwortlichkeit des Menschen*, die das Ziel jeder echten Erziehung sein müsse. Freilich ist damit kein Laissez-faire gemeint, bei dem auf jede Autorität im Sinn antiautoritärer Erziehung verzichtet wird. Es gibt beispielhafte Autoritäten, deren Ursprung die „genuine Erfahrung ist“ (1960a, GA VI, 339), deren Vorbild deshalb wirkungsvolle „Erziehung“ wird, weil sie an den Menschen und seine Fähigkeit zum Leben und zum Wachstum aufrichtig glauben: „Eine der wichtigsten (Entwicklungs-) Bedingungen ist, dass die ... Menschen an diese Möglichkeiten (zu lieben, glücklich zu sein, seine Vernunft zu gebrauchen usw. -d. A.-) glauben. Das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines solchen [188] Glaubens bestimmt den Unterschied zwischen Erziehung und Manipulation“ (1947a, GA II, 130f.).

„Ich glaube an die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen. Darunter verstehe ich, dass der Mensch sein Ziel erreichen kann, es aber nicht erreichen muss“ (1962a, GA IX, 153).

Es war nicht Fromms Anliegen, mit seinen Büchern Recht haben zu wollen. Es ging ihm darum, eigenes Leben und Erleben von Überzeugungen und Werten anderen mitzuteilen in der Hoffnung, dass Leben neues Leben hervorruft.

„Ein Prophet muss ganz und gar aus einem inneren Bedürfnis heraus sprechen ... und nur dann kann man seiner Stimme ... trauen. Wenn er dagegen von dem narzisstischen Wunsch motiviert wird, ein Führer oder Erlöser zu sein, werden die Echtheit seiner Botschaft und die Integrität seiner Stimme fragwürdig. Das Fehlen der narzisstischen Motivation ist in

der Vergangenheit wie auch heute eines der Hauptkriterien für die echten Propheten“ (1966a, GA VI, 150, Anm. 8).

Fromm wollte seine Überzeugungen nicht nur für sich leben und nur Beispiel sein. Er wollte sie provokativ vertreten, nicht autoritär-moralisierend, aber dennoch mit dem prophetischen Anspruch, dem Menschen und der Gesellschaft, in der er lebt, „die Alternativen (zu)zeigen, zwischen denen er zu wählen hat, und gegen alle Taten und Handlungen zu protestieren, durch die der Mensch sich und den Weg zur Erlösung verliert“ (1960d, GA VI, 70).

Vielleicht versteht man jetzt leichter, warum es Fromm in seinem Bestreben, in der Art eines Propheten den Menschen einen Weg zu sich selbst, zu ihrem Glück zu weisen, nicht um konkrete Verhaltensanleitungen ging. Nicht die konkrete Tat macht den Menschen krank und unglücklich (bzw. glücklich), sondern das Warum', die hinter dem Verhalten stehende Überzeugung und Wertorientierung des Handelnden. In dem Maß, wie ein Mensch zu den Wertorientierungen zurückfindet, deren Quelle er selber, seine eigene Natur ist (nicht seine Willkür), findet er seine Identität und verwirklicht sich selber. Aus der so gefundenen Ich-Identität ergibt sich nach Fromm folglich die Möglichkeit richtigen, gesunden Verhaltens. Man muss es dem Menschen nicht mehr vorschreiben. Er weiß es schon immer selbst.

Während das Verhalten eines Menschen ihm und anderen unmittelbar deutlich ist, sind die es verursachenden Wert- und [189] Motivationsstrukturen nicht so leicht zu durchschauen. Nichts wird oft so hartnäckig verborgen wie der wahre Grund eines Tuns, den Fromm darum so treffend die „geheime Religion“ genannt hat. Angst, Widerstand und Verdrängung machen die Aufdeckung der unserem Handeln zugrunde liegenden Motive oft sehr schwer, fast unmöglich. Diese uns fast immer unbewussten Charakterstrukturen zugänglich zu machen, ermöglicht die Methode tiefenpsychologischer Therapien. Aus diesem Grund ist Fromm Psychoanalytiker. Das Aufdecken, das Analysieren einer Situation ist freilich nur der erste Schritt. Es gilt, alten Wertvorstellungen (soweit sie schädlich sind) neue, gesunde entgegenzusetzen und ihnen zum Leben zu verhelfen. Nur so kann sich ein Mensch in seinem Verhalten überhaupt verändern.

Kehren wir zum Ausgangspunkt unserer Betrachtung zurück: wie macht man es in der Praxis? Ich glaube, die Antwort ist schon gegeben. Aber gehen wir noch einmal auf die eingangs gestellten Fragen und Einwände ein. Ist Fromm ein realitätsferner Idealist, ein Phantast? Lässt sich das nicht leben, was er geschrieben hat? Wenn wir ehrlich sind, werden wir zugeben müssen, dass es eine Vielzahl von Menschen auch in unserer nächsten Umgebung gibt und gegeben hat, die diese Ideale sehr wohl gelebt haben. Die richtige Frage müsste deshalb lauten: *Will ich* diese Ideale leben oder nicht? Ich weiß, grundsätzlich geht es schon. Also kommen wir zur zweiten Frage: wie mache ich es in der Praxis? Ich meine, dass sich hinter dieser Frage eine gefährliche Rationalisierung verbirgt. Im Grunde wollen wir oft nicht so leben, wie Fromm es seinen Lesern nahelegt.

Wir wollen oft nicht einmal wissen, wie wir bisher gelebt haben, wir wollen unsere wahren Motive, uns selbst nicht erkennen und annehmen - es mag viele Gründe und Ängste geben. Diesen Ängsten dient auch die Rationalisierung: die Frommschen Ideale sind zu hoch, können nicht gelebt werden. Denn dann kann alles so bleiben wie es ist. Die Frage „Wie mache ich es in der Praxis?“ ist oft die verschleierte Flucht vor der Anstrengung, es selber herauszufinden. Fromm war der Ansicht, wir würden keinem Menschen einen Gefallen erweisen, würden wir ihm raten oder vorschreiben, wie er sich in dieser oder jener Situation zu verhalten hat. Im Gegenteil, wir würden ihm die Mühe ersparen, sich der Erkenntnis zu stellen, wie er bisher war und warum er es war. Jeder noch so gut gemeinte Rat birgt die Gefahr in sich, dem schmerzlichen Prozess der [190] Selbsterkenntnis auszuweichen, der Voraussetzung für eigenständiges Handeln ist. Darum finden sich keine Handlungsanweisungen bei Fromm, es sei denn der Rat: erkenne dich selbst, gib dir Rechenschaft über deine Motive, deinen Charakter.

Die Flucht vor dem notwendigen Schritt der Selbsterkenntnis birgt eine weitere Gefahr in sich. Wir verlieren damit häufig die lebendige Begeisterung für die in uns vorhandenen Alternativen. Nur das, was uns begeistert, wird uns motivieren, ehrlich uns selbst gegenüber zu

sein und uns zu ändern. Dadurch, dass wir die Werte Fromms im negativen Sinn idealisieren', auf ein zu hohes Podest stellen, werden sie zur Schwärmerei verharmlost, aber nicht erstrebenswertes Ziel, das unser Verhalten beeinflusst. Akzeptieren wir demgegenüber die Alternativen, die Fromm uns vorstellt, als gesunde, in uns selbst schon immer existierende Orientierungen und Wertvorstellungen, verliert die Frage nach der konkreten Machbarkeit viel von ihrer überzogenen Bedeutung. Eine uns begeisternde positive Wertorientierung wird uns über Versuch und Irrtum auch das richtige konkrete Tun finden lassen, wir sind und bleiben damit auch lebendig und veränderbar.

Auf diese Weise, glaube ich, kann das, was Fromm theoretisch in seinen Büchern erörtert, in der Praxis nachgelebt werden. Der Leser kann es, indem er den Mut hat, sich selbst zu erkennen und im Zuge dieser Selbsterkenntnis neue Wege erprobt, vielleicht mit Erfolg, vielleicht ohne, aber er wird leben. Er wird unlebendig bleiben, wenn er unreflektierten Handlungsvorstellungen oder -zwängen folgt. Pädagogen und Eltern sind aufgefordert, etwas von der Lebendigkeit zu vermitteln, die sie aus den Versuchen gewinnen, das Leben in seiner positiven Fülle zu leben, und die so gewonnenen Überzeugungen weiterzugehen. Der Therapeut ist dazu aufgerufen, Hindernisse und Blockaden aus dem Weg zu räumen, die es Menschen unmöglich machen, überhaupt eigene Wertvorstellungen zu entwickeln, und ihnen so die Wahlmöglichkeit zwischen Gut und Böse, Gesund und Krank zurückzugeben.

Ich habe versucht, einige, wie mir scheint, wesentliche Punkte im Denken Fromms aufzuzeigen: seine visionäre Begeisterung und seinen prophetischen Geist, die beide aus seiner Begeisterung für das Leben fließen. Erich Fromm beeindruckt nicht so sehr durch neue, gewagte Theorien und Meinungen. Er beeindruckt durch die [191] Überzeugung, mit der er seine - im Grunde alten - Werte vertritt. Er beeindruckt durch den Ernst, mit dem er vor falschen Entwicklungen warnt, er beeindruckt durch seinen Glauben und seine Hoffnung an die Möglichkeit des Menschen, sich zu verändern und neue Wege einzuschlagen, die er aus sich selbst findet. Auf diese Weise wirkt er nach meiner Erfahrung in der Praxis. Er begeistert seine Leser, reißt mit, auch wenn vieles zunächst utopisch klingen mag, weil er etwas in uns anspricht, was immer noch lebendig, wenn auch vergraben, in uns vorhanden ist.

Nicht Kulturpessimismus und Schwarzmalerei waren das Bestimmende für sein Denken, so realistisch er auch die gegenwärtige Lage sah, sondern die nüchterne Hoffnung auf die Fähigkeit des Menschen zum Guten, die sich wohltuend von jener Pseudobegeisterung der falschen Propheten abhebt, die immer noch den ständigen Konsum und Genuss oder die einseitige Flucht aus der Verantwortung, die Resignation predigen. [192]

Gesamtliste der Erich Fromm-Titel

entsprechend der Erich Fromm-Gesamtausgabe in 12 Bänden, gh. von Rainer Funk
München (Deutsche Verlags-Anstalt und Deutscher Taschenbuch Verlag) 1999

- 1927a Der Sabbat, in: GA VI, S. 1-9.
 1929a Psychoanalyse und Soziologie, in: GA I, S. 3-5.
1930a Die Entwicklung des Christudogmas. Eine psychoanalytische Studie zur sozial-psychologischen Funktion der Religion, in: GA VI, S. 11-68.
 1930b Der Staat als Erzieher. Zur Psychologie der Strafjustiz, in: GA I, S. 7-10.
 1930d Ödipus in Innsbruck. Zum Halsmann-Prozess, in: GA VIII, S. 133-136.
 1931a Zur Psychologie des Verbrechers und der strafenden Gesellschaft, in: GA I, S. 11-20.
 1931b Politik und Psychoanalyse, in: GA I, S. 31-36.
 1932a Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie: Bemerkungen über Psychoanalyse und historischen Materialismus, in: GA I, S. 37-57.
 1932b Die psychoanalytische Charakterologie und ihre Bedeutung für die Sozialpsychologie, in: GA I, S. 59-77.
 1933a Robert Briffaults Werk über das Mutterrecht, in: GA I, S. 79-84.
 1933b Review „Wilhelm Reich: Der Einbruch der Sexualmoral. Zur Geschichte der sexuellen Ökonomie“, in: GA VIII, S. 93-96.
 1934a Die sozialpsychologische Bedeutung der Mutterrechtstheorie, in: GA I, S. 85-109.
 1935a Die gesellschaftliche Bedingtheit der psychoanalytischen Therapie, in: GA I, S. 115-138.
 1935e Review „Carl Gustav Jung: Wirklichkeit der Seele“, in: GA VIII, S. 123f.
1936a Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil, in: GA I, S. 139-187.
 1936b Geschichte und Methoden der Erhebungen, in: GA III, S. 225-230.
 1936d Review „Margaret Mead: Sex and Temperament in Three Primitive Societies“, in: GA VIII, S. 109f.
 1937a Zum Gefühl der Ohnmacht, in: GA I, S. 189-206.
 1937b Review „Margaret Mead: Cooperation and Competition Among Primitive Peoples“, in: GA VIII, S. 111f.
 1939a Die Sozialphilosophie der „Willenstherapie“ Otto Ranks, in: GA VIII, S. 97-108.
1941a Die Furcht vor der Freiheit, in: GA I, 215-392.
 1943a Fragen zum deutschen Charakter, in: GA V, S. 3-7.
 1943b Geschlecht und Charakter, in: GA VIII, S. 365-376.
 1943c Was soll mit Deutschland geschehen, in: GA V, S. 9-11.
 1944a Individuelle und gesellschaftliche Ursprünge der Neurose, in: GA XII, S. 123-129.
1947a Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie, in: GA II, S. 1-157.
 1948a Einleitung zu: S. Mullahy: Oedipus Myth and Complex. A Review of Psychoanalytic Theory, New York (Hermitage Press) 1948, in: GA VIII, S. 137-141.
 1948b Sexualität und Charakter. Psychoanalytische Bemerkungen zum Kinsey-Report, in: GA VIII, S. 377-385.
 1949a Das Wesen der Träume, in: GA IX, S. 161-168.
 1949c Über psychoanalytische Charakterkunde und ihre Anwendung zum Verständnis der Kultur, in: GA I, S. 207-214.
1950a Psychoanalyse und Religion, in: GA VI, S. 227-292.
 1950b „Dianetik“ - Die Heilslehre der Scientology-Church, in: GA XI, S. 267-269.
1951a Märchen, Mythen, Träume. Eine Einführung in das Verständnis einer vergessenen Sprache, in: GA IX, S. 169-309.
 1951b Mann und Frau, in: GA VIII, S. 387-400.
1955a Wege aus einer kranken Gesellschaft, in: GA IV, S. 1-254.
 1955b Die Auswirkungen eines triebtheoretischen „Radikalismus“ auf den Menschen. Eine Antwort auf Herbert Marcuse, in: GA VIII, S. 113-120.
 1955c Der gegenwärtige Zustand des Menschen, in: GA V, S. 267-272.

- 1955d Anmerkungen zum Problem der Freien Assoziation, in: GA XII, S. 195-200.
 1955e Psychoanalyse als Wissenschaft, in: GA VIII, S. 3-20.
1956a Die Kunst des Liebens, in: GA IX, S. 437-518.
 1956b Eine Erwiderung auf Herbert Marcuse, in: GA VIII, S. 121f.
 1957a Der Mensch ist kein Ding, in: GA VIII, S. 21-26.
 1958a Psychoanalyse - Wissenschaft oder Linientreue?, in: GA VIII, S. 27-34.
 1958c Der Einfluss gesellschaftlicher Faktoren auf die Entwicklung des Kindes, in: GA XII, S. 139-141.
 1958d Die moralische Verantwortung des modernen Menschen, in: GA IX, S. 319-330.
1959a Sigmund Freud. Seine Persönlichkeit und Wirkung, in: GA VIII, S. 153-221.
 1959b Psychologie und Werte, in: GA IX, S. 331-341.
 1959c Der kreative Mensch, in: GA IX, S. 399-407.
1960a Psychoanalyse und Zen-Buddhismus, in: GA VI, S. 301-358.
 1960b Den Vorrang hat der Mensch. Ein sozialistisches Manifest und Programm, in: GA V, S. 19-41.
 1960c Gründe für eine einseitige Abrüstung, in: GA V, S. 213-224.
 1960d Die prophetische Auffassung vom Frieden, in: GA VI, S. 69-75.
 1960e Vorwort, in: GA IX, S. 409-414.
 1960f Vorwort, in: GA V, S. 273-284.
1961a Es geht um den Menschen! Eine Untersuchung der Tatsachen und Fiktionen in der Außenpolitik, in: GA V, S. 43-197.
1961b Das Menschenbild bei Marx, in: GA V, S. 335-393.
 1961c Nachwort zu: George Orwell (Eric Blair): 1984, in: GA V, S. 285-293.
 1961e Geistig gesundes Denken und Außenpolitik, in: GA XI, S. 411-412.
 1961f Das neue kommunistische Programm, in: GA XI, S. 431-435.
 1961g Kommunismus und Koexistenz. Das Wesen der totalitären Bedrohung heute. Eine Analyse des Manifests der 81 Kommunistischen Parteien, in: GA V, S. 199-211.
 1961h Russland, Deutschland, China - Bemerkungen zur Außenpolitik, in: GA XI, S. 419-426.
 1961j Tatsachen und Fiktionen über Berlin, in: GA XI, S. 474-480.
1962a Jenseits der Illusionen. Die Bedeutung von Marx und Freud, in: GA IX, S. 37-155.
 1962b and Michael Maccoby: Die Frage der Zivilverteidigung, in: GA V, S. 225-242.
 1962c Die philosophische Basis der Freudschen Psychoanalyse, in: GA VIII, S. 223-230.
 1962e Andere Stimmen aus Deutschland, in: GA XI, S. 481-485.
 1963b Der revolutionäre Charakter, in: GA IX, S. 343-353.
 1963c Die Medizin und die ethische Frage des modernen Menschen, in: GA IX, S. 355-365.
 1963d Der Ungehorsam als psychologisches und ethisches Problem, in: GA IX, S. 367-372.
 1963e C.G. Jung: Prophet des Unbewussten. Zu „Erinnerungen, Träume, Gedanken“ von C.G. Jung, in: GA VIII, S. 125-130.
 1963f Humanismus und Psychoanalyse, in: GA IX, S. 3-11.
 1963h Die amerikanische Außenpolitik nach der Kuba-Krise, in: GA XI, S. 439-452.
1964a Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen, in: GA II, S. 159-268.
 1964d Vorwort zu: K. Marx: Selected Writings in Sociology and Social Philosophy, edited by T.B. Bottomore and M. Rubel, in: GA V, S. 395-398.
 1964g Kennedys Mörder, in: GA XI, S. 510-511.
 1964h Außenpolitik nach dem Verbot von Atomwaffenversuchen, in: GA XI, S. 453-458.
 1964i »Entspannung durch Stärke«, in: GA XI, S. 489-492.
 1965b Einleitung, in: GA IX, S. 13-17.
 1965c Die Anwendung der humanistischen Psychoanalyse auf die marxistische Theorie, in: GA V, S. 399-411.
 1965d Probleme der Marx-Interpretation, in: GA V, S. 413-419.
 1965e Vorwort, in: GA VI, S. 357f.
 1965j Sind wir geistig noch gesund?, in: GA XI, S. 383-386.
 1965k China und der Krieg in Vietnam, in: GA XI, S. 459-460.
1966a Ihr werdet sein wie Gott. Eine radikale Interpretation des Alten Testaments und seiner Tradition, in: GA VI, S. 83-226.
 1966b Die Grundpositionen der Psychoanalyse, in: GA VIII, S. 35-45.
 1966c Psychologische Aspekte zur Frage eines garantierten Einkommens für alle, in: GA V, S.

- 309-316.
- 1966g Psychologische Probleme des Alterns, in: GA IX, S. 425-435.
- 1966h Marschiert Deutschland bereits wieder?, in: GA V, S. 13-17.
- 1966i Zum Problem einer umfassenden philosophischen Anthropologie, in: GA IX, S. 19-27.
- 1966k et al.: Der Ödipuskomplex. Bemerkungen zum „Fall des kleinen Hans“, in: GA VIII, S. 143-151.
- 1967b Propheten und Priester, in: GA V, S. 295-307.
- 1967e Die Faszination der Gewalt und die Liebe zum Leben, in: GA XI, S. 339-348.
- 1968a Die Revolution der Hoffnung. Für eine Humanisierung der Technik**, in: GA IV, S. 255-377.
- 1968e Quellen menschlicher Destruktivität, in: GA VIII, S. 253-258.
- 1968f Der geistige Zustand Amerikas, in: GA XI, S. 387-395.
- 1968g Einleitung, in: GA IX, S. 375-391.
- 1968h Marx' Beitrag zum Wissen vom Menschen, in: GA V, S. 421-432.
- 1970b and Michael Maccoby: Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes**, in: GA III, S. 231-540.
- 1970c Die Krise der Psychoanalyse, in: GA VIII, S. 47-70.
- 1970d Freuds Modell des Menschen und seine gesellschaftlichen Determinanten, in: GA VIII, S. 231-243.
- 1970e Humanistische Planung, in: GA IX, S. 29-36.
- 1970f Die Bedeutung der Mutterrechtstheorie für die Gegenwart, in: GA I, S. 111-114.
- 1970h Zur Theorie und Strategie des Friedens, in: GA V, S. 243-257.
- 1970i Pro und Contra Summerhill, in: GA IX, S. 415-423.
- 1970j Die psychologischen und geistigen Probleme des Überflusses, in: GA V, S. 317-328.
- 1972a Der Traum ist die Sprache des universalen Menschen, in: GA IX, S. 311-315.
- 1972b Einige post-marxsche und post-freudsche Gedanken über Religion und Religiosität, in: GA VI, S. 293-299.
- 1973a Anatomie der menschlichen Destruktivität**, in: GA VII.
- 1974a Einführung in H.J. Schultz „Psychologie für Nichtpsychologen“, in: GA VIII, S. 71-90.
- 1974b Im Namen des Lebens. Ein Porträt im Gespräch mit Hans Jürgen Schultz, in: GA XI, S. 609-630.
- 1974c Hitler - wer war er und was heißt Widerstand gegen diesen Menschen?, in: GA XI, S. 365-378.
- 1975a Anmerkungen zur Entspannungspolitik, in: GA V, S. 259-264.
- 1975c Die Zwispältigkeit des Fortschritts. Zum 100. Geburtstag von Albert Schweitzer, in: GA V, S. 329-332.
- 1975d Die Aktualität der prophetischen Schriften, in: GA VI, S. 77-81.
- 1976a Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft**, in: GA II, S. 269-414.
- 1976b Die Bedeutung des Ehrwürdigen Nyanaponika Mahathera für die westliche Welt, in: GA VI, S. 359-361.
- 1976c Der Wille zum Leben, in: GA IX, S. 393-397.
- 1977g Freuds Modell des Menschen und seine gesellschaftlichen Determinanten, in: GA VIII, S. 243-251.
- 1977h Der Terrorismus von Baader und Meinhof, in: GA XI, S. 512-513.
- 1979a Sigmund Freuds Psychoanalyse - Größe und Grenzen**, in: GA VIII, S. 259-362.
- 1980a Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung**, in: GA III, S. 1-230.
- 1983b Überfluss und Überdruß in unserer Gesellschaft, in: GA XI, S. 305-337.
- 1983c Über die Ursprünge der Aggression, in: GA XI, S. 349-363.
- 1983d Wer ist der Mensch?, in: GA XI, S. 601-607.
- 1989a Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung**, in: GA XII, S. 393-483.
- 1989b Das Jüdische Gesetz. Dissertation**, in: GA XI, S. 19-126.
- 1990d Über meinen psychoanalytischen Ansatz, in: GA XII, S. 13-18.
- 1990f Die dialektische Revision der Psychoanalyse, in: GA XII, S. 19-71.
- 1990g Sexualität und sexuelle Perversionen, in: GA XII, S. 73-96.
- 1990h Der angebliche Radikalismus von Herbert Marcuse, in: GA XII, S. 97-111.

- 1990i Der politische Radikalismus in den Vereinigten Staaten und seine Kritik, in: GA XI, S. 396-407.
- 1990j Anmerkungen zu einer realistischen Außenpolitik, in: GA XI, S. 413-418.
- 1990k Chruschtschow und der Kalte Krieg, in: GA XI, S. 427-430.
- 1990l Die Herausforderung durch Castro, in: GA XI, S. 436-438.
- 1990m Die globale Verantwortung der Vereinigten Staaten, in: GA XI, S. 461-464.
- 1990n Die deutsche Frage, in: GA XI, S. 493-498.
- 1990o Die Zukunft eines Neuen Europas, in: GA XI, S. 467-473.
- 1990p Die Spiegelaffäre - ein altes Muster?, in: GA XI, S. 486-488.
- 1990q Alternativen zum Atomkrieg, in: GA XI, S. 501-506.
- 1990r Der Vietnamkrieg und die Brutalisierung des Menschen, in: GA XI, S. 507-509.
- 1990s Märtyrer und Helden, in: GA XI, S. 514-520.
- 1990t Für eine Kooperation von Israelis und Palästinensern, in: GA XI, S. 523-527.
- 1990u Citizens for Reason, in: GA XI, S. 528-539.
- 1990v Warum ich für McCarthy bin, in: GA XI, S. 540-542.
- 1991c Wirkfaktoren der psychoanalytischen Behandlung, in: GA XII, S. 237-257.
- 1991d Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse, in: GA XII, S. 259-367.
- 1991e Die Pathologie der Normalität des heutigen Menschen, in: GA XI, S. 211-266.
- 1991f Zum Verständnis von seelischer Gesundheit, in: GA XII, S. 143-160.
- 1991h Ist der Mensch von Natur aus faul?, in: GA XII, S. 161-192.
- 1992d Der moderne Mensch und seine Zukunft, in: GA XI, S. 271-284.
- 1992e Die Determiniertheit der psychischen Struktur durch die Gesellschaft. Zur Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie, in: GA XI, S. 129-175
- 1992f Psychische Bedürfnisse und Gesellschaft, in: GA XII, S. 131-137.
- 1992g Das Unbewusste und die psychoanalytische Praxis, in: GA XII, S. 201-236.
- 1992h Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Zukunft, in: GA XII, S. 369-390.
- 1992i Die psychischen Folgen des Industrialismus, in: GA XI, S. 185-189.
- 1992j Meine Kritik an der Industriegesellschaft, in: GA XI, S. 301-303.
- 1992k Die Überlebenschancen der westlichen Gesellschaft, in: GA XI, S. 291-300.
- 1992l Auf der Suche nach der humanistischen Alternative, in: GA XI, S. 567-577.
- 1992m Ein neuer Humanismus als Voraussetzung für die eine Welt, in: GA XI, S. 553-566.
- 1992n Die Idee einer Weltkonferenz, in: GA XI, S. 581-583.
- 1992o Wahlkampfrede für Eugene McCarthy beim »Versöhnungsbund«, in: GA XI, S. 584-589.
- 1992p Aufruf zum gemeinsamen Kampf gegen den Götzendienst, in: GA XI, S. 590-592.
- 1992q Credo eines Humanisten, in: GA XI, S. 593-596.
- 1992s Meister Eckhart und Karl Marx: Die reale Utopie der Orientierung am Sein, in: GA XII, S. 485-526.
- 1994b Bachofens Entdeckung des Mutterrechts, in: GA XI, S. 177-187.
- 1994c Die männliche Schöpfung, in: GA XI, S. 189-209.