Erich Fromm
und die Kritische Pädagogik

Herausgegeben von Johannes Claßen

(Erste Veröffentlichung: Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1991)
Copyright © 1991 und 2004 bei Dr. Johannes Claßen und den Autoren der Beiträge

Inhaltsverzeichnis

Johannes Claßen:
Einleitung 3

Hans Thiersch:
Erich Fromms Anthropologie und die heutigen Lebensbedingungen bei Jugendlichen 8

Helmut Johach:
Anpassung oder Verweigerung?
Zum kritischen Umgang mit Normen in der Sozialpädagogik 16

Beatrix Bierhoff und Burkhard Bierhoff:
Jenseits der Antipädagogik - Radikale Erziehungskritik nach Erich Fromm 30

József Koch:
Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm 44

Martin Lowsky:
Von Helden und Kindern - Abenteuererzählungen in der Psychologie Erich Fromms 55

Wolfgang Rissling:
Kreativität und revolutionärer Charakter bei Erich Fromm ..66

Ludwig Pongratz:
Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm
Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen 73

Helmut Wehr:
Die Bedeutung Erich Fromms für die pädagogisch-psychologische Beratung in der Schule 85

Johannes Claßen:
Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung, verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ 97

Autorenspiegel 124
Pädagogisch relevante Literatur zu Erich Fromm 126
Gesamtliste der Erich Fromm-Titel 127

Johannes Claßen:
Einleitung

Es gibt verschiedene Sichtweisen, Erziehung zu betrachten. Erich Fromm untersucht Erziehung in ihrer psychischen und gesellschaftlichen Bedeutung. Dabei wird sein Forschen von den beiden wichtigsten Entdeckungen bestimmt, die es in der Neuzeit in den Wissenschaften vom Menschen gibt: von der psychoanalytischen Erkenntnis, dass der Mensch durch unbewusste Lebenskräfte determiniert ist, und von der soziologischen Erkenntnis, dass der Mensch durch die ökonomischen und sozialen Bedingungen seiner gesellschaftlichen Lebenspraxis geprägt wird. Es ist mithin das Verdienst Erich Fromms, die bereits vorhandenen Sichtweisen von Erziehung um diese psychoanalytisch-soziologische Bewusstwerdung des Gesellschafts-Charakters bereichert zu haben.

Erich Fromm führte die Entdeckungen von Sigmund Freud und Karl Marx weiter, indem er eine eigenständige Analytische Sozialpsychologie entwickelt. Es handelt sich dabei um eine *kritische* Wissenschaft, die die Charakterstruktur der meisten Menschen in einer Gesellschaft, wie sie sich als Ergebnis der grundlegenden Erfahrungen und der Lebensweise dieser Gesellschaft entwickelt hat (vgl. 1941a, GA I, S. 379f[1]), bewusst macht. Fromms Beitrag zur *Kritischen Pädagogik* bezieht sich zunächst auf diese analytische Diagnose des gesellschaftlichen Unbewussten innerhalb einer gemeinsamen Lebenspraxis. Erziehung wird dann nicht mehr nach ihrem äußeren Verhalten beurteilt, vielmehr wird sie von den hinter dem Verhalten sichtbar werdenden Charakterstrukturen erfasst und ethisch bewertet. Die Frage, die zu beantworten ist, lautet: Handelt es sich von den Motiven her faktisch um eine Erziehung, die tatsächlich die Möglichkeiten eines Menschen fördert?

Hinter der Analytischen Sozialpsychologie Erich Fromms und ihrer kritischen Analyse wird ein ganz *entschiedener Humanismus* erkennbar, bei dem der Mensch und seine Lebendigkeit im Mittelpunkt stehen. Erziehung bedeutet bei Erich Fromm nichts anderes als das, was sie immer schon in der Tradition der Menschheitsgeschichte besagte und auch heute unbestritten selbst in der Erziehungswissenschaft immer noch meint: „Erziehung ist identisch mit der Hilfe, die man dem Kind gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann. Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation“ (1947a, GA II, S. 131). Sind die grundlegenden ökonomischen Erfahrungen und die soziale Lebensweise einer Gesellschaft so, dass faktisch von den - meist - unbewussten Motiven her Erziehung oder Manipulation geschieht? Erich Fromm wünscht, dass die Erziehung des Menschen eine Erziehung zum Menschsein ist. Dass Erziehung in diesem Sinne zur Existenz wirklich führt, ist das ethische Anliegen Fromms und seine Analytische Sozialpsychologie als ein kritisches Bewusstwerden des Gesellschafts-Charakters ist eine stimmige und adäquate Antwort, die den ganzen Einsatz verlangt.

In thematisch lockerer Reihenfolge beschäftigen sich die einzelnen Untersuchungen dieses Bandes mit unterschiedlichen Aspekten dieses ethischen und wissenschaftlichen Beitrages Erich Fromms zu einer Kritischen Pädagogik. Abgerundet wird der vorliegende Band durch die Darstellung eines ganzheitlichen und praxisbezogenen Erziehungssystems, von dem Erich Fromm berichtet und das seine ungeteilte Zustimmung fand.

Hans Thiersch eröffnet den Band mit einer aktuellen Untersuchung, in der er aus der Sicht der Anthropologie Erich Fromms heutige Lebensbedingungen bei Jugendlichen konkretisiert. Ausgang seiner Überlegungen ist die These Fromms, dass Jugend als Jugend eine Offenheit zu authentischen Lebensformen, zum Lebensmodus des Seins hat, - eine Offenheit aber primär nur als Chance der „Freiheit von“. Diese Interpretation Fromms ist zwar als Kritik gegenwärtiger Jugendpolitik wichtig, wenn sie auch sehr allgemein ist; sie wird bei Fromm auch

[1] Literaturhinweise ohne Autorenangaben beziehen sich auf die Schriften Erich Fromms und werden am Ende des Bandes in der „Gesamtliste der Erich Fromm-Titel“ nachgewiesen.

nicht in historische und soziale Differenzierungen weiter verfolgt. Im Versuch, hier trotzdem weiterzukommen, werden vor dem Hintergrund allgemeiner Annahmen zur Gesellschaftstheorie und Anthropologie Fromms konkrete Formen historisch geprägten Jugendlebens skizziert: Hinweise zu dem Buch *Mars* von Fritz Zorn zeigen eine Form verhinderter Jugendlichkeit, Hinweise zur heutigen Lebenslage von Jugend im Zeichen von Pluralisierung und Individualisierung weisen auf die zur Zeit schwer überschaubaren Ambivalenzen von Flexibilität und Authentizität.

Die ebenfalls aktuellen Überlegungen *Helmut Johachs* zum Normenproblem in der Sozialpädagogik knüpfen an Modelle an, die in den dreißiger Jahren von der Freudschen „Linken“ (Fromm, Bernfeld, Reich) erstmals entwickelt und zur Zeit der Studentenbewegung wieder aufgegriffen wurden. Vor allem Fromms Konzept des „Gesellschafts-Charakters“ scheint geeignet, die unbewusste Wirksamkeit gesamtgesellschaftlicher Normen zu erhellen, aber auch das darin angelegte Konfliktpotential offen zu legen. In Anwendung des Frommschen Ansatzes auf die Sozialpädagogik wird versucht, das abweichende Verhalten von Jugendlichen zur Struktur der Gesellschaft kritisch in Beziehung zu setzten. Schließlich wird untersucht, welche Möglichkeiten zur Einübung alternativer Orientierungen sich innerhalb sozialpädagogischer Institutionen bieten. Im Zentrum steht dabei die Frage, wieweit Anpassung an die gesellschaftlichen Normen im Interesse des Klienten erforderlich ist, wo Spielräume bestehen und wo die Gefolgschaft verweigert werden sollte. Praktische Beispiele ergeben sich aus Erfahrungen des Autors in einer sozialtherapeutischen Institution.

Der dritte gegenwartsbezogene Beitrag von *Beatrix* und *Burkhard Bierhoff* beschäftigt sich mit einem Vergleich der Ansätze von Erich Fromm und Alice Miller. Er zielt auf ein theoretisches Ergänzungsverhältnis der radikal-humanistischen Erziehungskritik von Erich Fromm und der antipädagogischen Erziehungskritik von Alice Miller. Während Miller in therapeutisch-individuumzentrierter Sichtweise das Täter-Opfer-Modell vorzieht, versteht Fromm seine Aussagen zur Erziehung im Zusammenhang mit dem Gesellschafts-Charakter, d. h. er präferiert ein materialistisch-psychoanalytisches Beschreibungsmodell des Zusammenhanges von Erziehung, Charakter und Gesellschaft. Beide Modelle schließen sich nicht aus, sondern stehen in einem fruchtbaren Ergänzungsverhältnis. Unvereinbarkeiten bestehen hinsichtlich des Erziehungsbegriffes. Während Miller den Begriff der Erziehung strikt ablehnt, verbindet Fromm mit ihm befreiende Möglichkeiten. In der Aufarbeitung psychoanalytisch angeregter Erziehungskritik wird einigen Implikationen des optimistischen (Fromm), des tragischen (Freud) und des pessimistischen Erziehungsbegriffes (Miller) nachgegangen.

Eine weitere vergleichende, über die Gegenwart hinausreichende, geschichtliche Studie legt *József Koch* vor. Sie bemüht sich, die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden herauszuarbeiten. Besonders geht es um die Erläuterung der Hauptsymptome, des Wesens und der Überwindung der Entfremdung. Im einzelnen analysiert Koch die Bedeutung der Erziehung bei der Überwindung der Entfremdung.

Als methodologischer Ansatz zur Kritik der bestehenden Gesellschaft gilt bei beiden Denkern die Natur des Menschen. Sie äußert sich im Wohlbefinden (Rousseau) und Wohl-Sein (Fromm). Sie beinhaltet als Wesensattribute des Menschen die Freiheit, die Fähigkeit zur Vervollkommnung, die Selbstliebe und das Mitleid bei Rousseau und die Bedürfnisse nach Harmonie, Glück, Liebe, Vernunft, Freiheit und Produktivität bei Fromm.

Das menschliche Dasein beschreiben Rousseau und Fromm als einen Prozess der Entfremdung, in dem die Wesensattribute entartet und verstellt sind. Der Mensch ist in Wirklichkeit nicht der, der er sein könnte. Die Überwindung der Entfremdung verlangt einerseits die Beseitigung der entfremdeten und entfremdenden Verhältnisse, andererseits parallel dazu die Verwirklichung der menschlichen Potentialitäten. In diesem gleichlaufendem Bemühen messen beide Denker auch der Erziehung große Bedeutung zu. Rousseaus pädagogisches Ziel ist die Natürlichkeit. Das einzelne Kind kann dazu gelangen, wenn der Erzieher die Umwelt des Kindes und pädagogische Situationen auf indirekte Weise so zu gestalten vermag, dass sie zur Vervollkommnung des Kindes beitragen. Fromms pädagogisches Ziel ist tat-

sächlich vollzogene Entwicklung menschlicher Möglichkeiten, mithin die Biophilie als individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit. Fromm versteht Erziehung immer als Erziehung zur Freude am Sein, zu der ein Erzieher durch seinen Charakter und durch ihn hindurch in der lebendigen Vermittlung traditioneller und neuer Werte des Humanismus in gemeinsamer Lebenspraxis beitragen kann.

Eine dritte vergleichende, sowohl geschichtlich als auch literaturwissenschaftlich orientierte Untersuchung zur Bedeutung der Abenteuererzählungen in der Psychologie Erich Fromms fügte *Martin Lowsky* zu. Denn Abenteuergeschichten und ihre Verfasser wie Homer, Jules Verne oder Karl May werden bei Erich Fromm nicht sehr häufig erwähnt, doch erscheinen sie gerade an zentralen Stellen seiner Argumentationen. Fromm nimmt die Aufbruchstimmung der Abenteuerhelden als Symbol für die tatsächliche oder erstrebte Seelenlage des Menschen schlechthin. Ähnlich wie für Ernst Bloch ist für ihn die Abenteuerphantasie die utopisch-traumhafte Suche nach einer besseren Welt.

Fromm, im Gegensatz zu Sigmund Freud, einem anderen Heldenbewunderer, geht es nicht um den Realismus der Heldentat. Heldentum bedeutet ihm eine Qualität des Seins, ganz wie für ihn die Spontaneität der Kinder, der Hauptleserschaft dieser Erzählungen, ein Wert an sich ist. Fromms lebenslange Bereitschaft zu Ortswechseln ist von dieser Anschauung geprägt. Die Pädagogik, speziell die des Jugendbuches, kann von Fromms Symbolik des Abenteuers viel lernen, zumal Fromm auch die aggressiven und narzisstischen Züge dieser Erzählungen kritisch beleuchtet. Der letzte Teil des Beitrages zieht die Verbindung zur Literaturwissenschaft, die neuerdings in den Abenteuererzählungen das Thema der Initiation entdeckt. Einen ähnlichen Standpunkt, so zeigt sich, verficht Fromms Deutung des abenteuerreichen Jona-Buches aus dem Alten Testament.

Die produktiven Züge der Abenteuergeschichten verweisen auf die Kreativität des Menschen und den revolutionären Charakter, die in ihrer Bedeutung für Erziehung *Wolfgang Rissling* zum Gegenstand seiner Zusammenschau macht. Zunächst geht es darum, eine thematische Synthese von verschiedenen, kleineren Aufsätzen Erich Fromms herzustellen. Neu ist in diesem Überblick die Kombination von Fromms Gedankengängen zum kreativen Menschen mit seiner Auffassung vom revolutionären Charakter, den Fromm selbst als einen Idealtypus im Weberschen Sinne beschreibt.

Der Autor seinerseits leitet aus seiner zuordnenden Überlegung das pädagogisch Entscheidende bei Erich Fromm ab: die Erziehung zur Kreativität und Freiheit. Dabei ist Freiheit neben anderen wichtigen charakterlichen Eigenschaften die Voraussetzung für ein kreatives Leben. Die einzelnen charakterlichen Voraussetzungen der Kreativität: Fähigkeit des Staunens, Konzentrationskraft, Fähigkeit zur Selbst-Erfahrung, Konfliktfähigkeit, Mut und Glauben werden in ihrer Eigenart und pädagogischen Bedeutung erläutert.

Wie Kreativität in gedeihlichen Lernsituationen gefördert werden kann, dafür gibt *Ludwig Pongratz* ein anregendes Beispiel. Sein lebendig geschriebener Bericht entstammt mehreren Wochenend-Kursen und einer Unterrichtsreihe und ist als Anregung für genau diese pädagogische Lehr- und Lernpraxis verfasst. Es versteht sich dieser erprobte Erfahrungsbericht als konzeptioneller, flexibel handhabbarer Aufriß für die Kurs- und Projektarbeit, aber auch als inspirierendes Beispiel lebendigen Lernens, so dass übliches Unterrichten farbiger werden kann.

Das didaktische Beispiel eines lebendigen Lernens aus Erfahrung versucht, die Momente affektiv-emotionalen Erlebens mit begrifflich-analytischer Lernarbeit, individuelles und soziales Lernen so zu vermitteln, dass ausgewählte Texte von Erich Fromm zur Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen persönlichen und gesellschaftlichen Existenz werden können. Insoweit es sich dabei um ein thematisch und methodisch notwendigerweise offen gestaltetes Kurskonzept handelt, wird ein bewusst mehrdimensionaler Zugang zu Werk und Denken Erich Fromms gewählt. Das, was als Kurs zunächst gezeigt wird, wird später als Unterrichtsreihe umgestaltet. Beigefügte Zusatztexte und Arbeitsmaterialien runden das dargestellte Konzept ab.

Fromms Denken, das an Erfahrung gebunden bleibt und Gefühl, Denken und Handeln

beim Leser zusammen anspricht, verlangt nach einem entsprechenden didaktischen Vermittlungsmodell, wie es etwa die Themenzentrierte Interaktion bietet. Beim Einzelnen sollen Fühlen, Denken und Handeln in der Lerngruppe so lebendig sein, dass Fromms Anliegen und Werk echtes Thema werden, in das Teilnehmende sich mit ihrer Lebenspraxis einbringen können und deshalb bei Sachlichkeit immer auch Betroffenheit mitschwingt. Wer nach einer Hilfe sucht, Fromms Werk adäquat didaktisch zu vermitteln, der findet in dem Beitrag von Pongratz eine erprobte Erfahrung einer angemessenen Möglichkeit seines Wunsches.

Ebenfalls der Beitrag von *Helmut Wehr* entstammt pädagogischer Wirklichkeit und zwar der des Beratungslehrers. Gerade die grundlegende Entdeckung Erich Fromms - seine Gesellschafts-Charaktertheorie - verlangt nach einer Erweiterung des schulpädagogischen Blickwinkels über den isolierten Rahmen von Schule hinaus ins Gesamtgesellschaftliche hinein. Davon besonders betroffen ist dann der pädagogisch-therapeutische Bereich der Beratung in der Schule als einer gesellschaftlichen Institution.

In der Beschreibung der Tätigkeitsschwerpunkte des Beratungslehrers werden die Elemente: Einzel-, Gruppenberatung, Schullaufbahnberatung und die Diagnostik deutlich gemacht. Das Augenmerk ist hierbei auf die Schulleistungsebene und den Bereich des Verhaltens gelegt. Die für die Beratungspraxis notwendigen theoretischen Basismodelle werden vorgestellt: Kommunikationstheorie (Watzlawik, Schulz von Thun), Kooperative Verhaltensmodifikation und die Humanistische Psychologie. Die Kritik dieser Theorien mit ihren immanenten Wirkungen beschließt den ersten Teil.

Fromms Menschenbild wird in den Bereichen seiner Bedürfnistheorie und seiner Charaktertheorie vorgestellt und am Beispiel seiner Auffassung von Biophilie und produktiver Bezogenheit als Grundlage einer „gelungenen Beratungssituation“ veranschaulicht.

Die Kunst des Beratens ist auf die Kunst des Zuhörens angewiesen. Die therapeutische Kommunikation basiert auf produktivem Verbalisieren und therapeutischer Liebe. Desillusionierung bedarf vernünftiger, subjektorientierter Gesprächsimpulse. In der Situation von Übertragung - Gegenübertragung orientiert sich der Berater anhand des Modells von Fromms Gesellschafts-Charakter mit der Zielrichtung optimaler Individuation für den Ratsuchenden.

Über den Rahmen einer an der Institution Schule orientierten Pädagogik hinaus stellt *Johannes Claßen* allgemeine Grundzüge einer Erziehung im Sinne Erich Fromms dar, die er praxisorientiert am Beispiel der Lebens- und Erziehungsgemeinschaft: „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ entwickelt. Der Beitrag legt die charakteristische Grundaussage Fromms zur Erziehung des Menschen als einem Gesellschaftswesen, wobei Erziehung immer auch eine Erziehung zum Menschsein bedeutet, von Fromms wissenschaftlicher Entdeckung eines Gesellschafts-Charakters und seinem radikalen, nur am Menschen orientierten Ethos dar. Dabei geht die Überlegung davon aus, dass gerade die Psychoanalyse eine Pädagogik darauf hinweist, dass ihr Gegenstand die Einstellungen und Haltungen sind, die hinter den Verhaltensweisen den Charakter bestimmen. Fromm erforscht dabei vornehmlich das gesellschaftliche Unbewusste, wie es den Charakter von Personen und gesellschaftliche Strukturen prägt.

Seit seinen ersten Schriften (1929) sieht es Fromm selber als „eine wichtige Aufgabe der Sozialpsychologie“ an, die gesellschaftliche Funktion von Erziehung, „die sozial geforderte Haltung systematisch und planmäßig zu schaffen“ (1932a, GA I, S. 55f.), kritisch zu analysieren. *Kritik* bedeutet im Sinne Erich Fromms sowohl *Bewusstwerdung* als auch *ethische Wertung*. Eine Pädagogik gewinnt in Fromms analytischer Sozialpsychologie in Verbindung mit seiner humanen Ethik eine Möglichkeit von Diagnose, die faktisch wirksamen gesellschaftlichen Motive hinter einer Erziehungspraxis und -theorie zu enttarnen und einer ethischen Beurteilung zugänglich zu machen.

Es gibt ein Beispiel einer gesellschaftsbezogenen und humanen Erziehung, der Erich Fromm voll und ganz zustimmte. Darüber hinaus fertigte Fromm von diesem Beispiel der Gemeinschaft: „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ einen Bericht an, der ein ganzheitliches Erziehungssystem veranschaulicht, das seine wissenschaftliche und ethische Grundaussage zur Erziehung in fünf Prinzipien differenziert darstellt. Im Zentrum des abschließen-

den Beitrages steht daher dieser Bericht Fromms, in dem aufgezeigt wird, wie ganz konkret ein gesellschaftliches Erziehungssystem aussieht, in dem Kinder und Jugendliche, die von ihrer Herkunft her narzisstisch und argwöhnisch waren, lernen, kooperativ miteinander umzugehen und dabei ihre Möglichkeiten zu entfalten.

Die fünf Prinzipien, die die gemeinsame Lebens- und Erziehungspraxis der von Fromm analysierten Gemeinschaft leiten, werden zunächst nach Fromms Bericht über diese Gemeinschaft einzeln vorgeführt und dann darüber hinaus aus seinem Gesamtwerk weiter erläutert. Es entsteht ein erfahrungsorientiertes und praxisbezogenes Bild einer neuen Konstellation von existentiellen und pädagogischen Bedingungen, die als ganzheitliches System zusammengehören und so eine Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu freien Menschen, die liebevoll gemeinsam leben, bewirken.

Deutlich wird dabei, dass Erich Fromm Erziehung nie als isolierte Einzelmaßnahme verstand, sondern als ein ganzheitliches System zusammen wirkender und sich ergänzender Bedingungen, die eng mit dem Menschen als einem Wesen der Bezogenheit, das zur Freiheit fähig ist, aufgefasst hat. Die verschiedenen Aspekte, die in den vorangegangenen Beiträgen dargestellt wurden, können in diesem Erziehungssystem als geordnete Einheit pädagogischer Prinzipien eingefügt werden und konkretisieren es. Zugleich wird einer zukünftigen, an Fromms Werk und Anliegen interessierten Pädagogik ein ganzheitliches Erziehungssystem geboten, das auf konkreter Lebenspraxis beruht und weitere pädagogische Überlegungen und Handlungen zuordnen kann.

Zu danken habe ich Herrn Peter E. Kalb und Rainer Funk für die hilfreiche und kritische Mitwirkung beim Werden dieses Bandes sowie Renate Straumann und Karl von Zimmermann für ihre Hilfe bei der Texterstellung.

Bonn, im Juni 1991
Johannes Claßen

Hans Thiersch:

Erich Fromms Anthropologie und die heutigen Lebensbedingungen bei Jugendlichen

„In der Jugendgeneration (ist) eine Tendenz vorhanden, die im Gegensatz zur Einstellung der Mehrheit steht. Wir können hier Konsumgewohnheiten feststellen, die nicht versteckte Formen des Aneignens und Habens sind, sondern Ausdruck echter Freude an Aktivitäten, die man gerne ausübt, ohne einen dauernden Gegenwert zu erwarten. Diese jungen Leute unternehmen lange und oft beschwerliche Reisen, um Musik zu hören, die ihnen gefällt, um einen Ort zu sehen, den sie sehen wollen, um Menschen zu treffen, die sie treffen wollen. Ob ihre Ziele tatsächlich so wertvoll sind, wie sie meinen, steht hier nicht zur Debatte; selbst wenn es ihnen an Ernst, gründlicher Vorbereitung oder Konzentrationsfähigkeit fehlt - diese jungen Menschen wagen es zu sein und fragen nicht, was sie für ihren Einsatz bekommen oder was ihnen bleibt. Sie scheinen auch viel aufrichtiger zu sein als die ältere Generation; ihre philosophischen und politischen Überzeugungen mögen oft naiv sein, aber sie polieren nicht ständig ihr Ich auf, um ein begehrenswertes Objekt auf dem Markt zu sein. Sie schützen ihr Image nicht, indem sie ständig bewusst oder unbewusst lügen, sie verschwenden ihre Energie nicht vorwiegend damit, die Wahrheit zu verdrängen, wie die Mehrheit das tut. ... Sie mögen sich noch nicht gefunden haben und auch kein Ziel, das ihrer Lebenspraxis Richtung gibt, aber sie streben, sie selbst zu sein, und nicht nach Besitz und Konsum. - Dieses positive Bild bedarf jedoch der Qualifizierung. Viele dieser gleichen jungen Leute ... haben den Sprung von der Freiheit *von* zur Freiheit *zu* nicht geschafft. Sie rebellierten nur, ohne nach einem Ziel zu suchen, auf das sie sich hinbewegen konnten, außer dem Wunsch, frei von Restriktionen und Abhängigkeiten zu sein. ... In einer Art von naivem Narzissmus glaubten sie, alles Entdeckenswerte selbst entdecken zu können. ... Sie waren glücklich, solange sie jung waren und ihre Euphorie anhielt; doch viele sind aus dieser Periode mit einem Gefühl tiefer Enttäuschung hervorgegangen, ohne zu fundierten Überzeugungen gelangt zu sein und ein Zentrum in sich selbst gefunden zu haben...“ (1976a, GA II, 323f.)

Junge Menschen - so könnte man diesen Passus zusammenfassen -, jedenfalls eine Minderheit junger Menschen in der historisch bestimmten Zeit der 60er Jahre lebte gleichsam Offenheit zum Sein. Sie war orientiert nicht am Konsum und nicht an der Selbstdarstellung auf dem Markt von Status und Beziehungen; sie hat sich nicht angestrengt, korrumpiert und verstellt in unaufrichtiger Anpassung; sie lebte um zu leben, zu erleben, um sich im Erleben zu erfahren. Dies Leben aber ist vor allem Aufbruch, Erfahrung des Aufbrechenkönnens, der Rebellion; es jenseits der Entdeckung dieser Möglichkeit zum Lebenskonzept, zu Inhalten, entschiedener Richtung und geprägter Gestalt zu verdichten, wäre Aufgabe des Erwachsenseins, mit der dann viele später nicht zurande kommen. - Indem Fromm so die Lebensphase Jugend in seinen Grundstrukturen von „Haben“ und „Sein“, von „Freiheit von“ und „Freiheit zu“ interpretiert, versteht er Jugend als eine Möglichkeit, jenseits der Oberflächlichkeit des Habens und der bloßen „Freiheit von“ Figurationen des Seins als Freiheit zum Sein zu erfahren, aber nur als Möglichkeit, die riskant und gefährdet bleibt und sich jenseits der Jugenderfahrungen sichern und stabilisieren müsste, um sich zu behaupten.

Wie weit trägt eine solche Skizze? Fromm selbst schränkt sie hier zunächst ein, indem er seine Aussagen auf wenige beschränkt und auf eine besonders erregte und offene historische Epoche. Seine Charakteristik von Jugend aber deckt sich mit vielfältigen anderen Beschreibungen; ich beschränke mich auf zwei Hinweise. Jugend als Offenheit zum wahreren Leben, als Anspruch, der zunächst aber nur ein Anspruch ist, - das interpretiert Ernst Bloch im Kontext seiner Philosophie der Hoffnung, der Utopie. (Zum folgenden siehe E. Bloch, 1977, Bd. V, S. 21f. und S. 1089f., H. Thiersch, 1986). Jugend versteht er als Offenheit zu Hoffnungen, zu Träumen, zur Verwegenheit eines Anspruchs auf ein wahreres, erfüllteres

Leben, als gleichsam im Lebenslauf angelegte Chance zum Vorschein jener Utopie, in der der Mensch sich als sich selbst erfahren kann, - als Chance, die in und durch die so anstrengenden, sperrigen Anmaßlichkeiten von Jugend hindurch gesehen werden muss, die aber auch erst jenseits von Jugend eingelöst werden kann. „Das Kind wird stärker, traut sich weiter hinaus; der Horizont öffnet sich. Es träumt von einem Haus, einer Stadt, einer Festung am Meer mit Kanonen gespickt. Inseln sind ihr vorgelagert, sie weisen den Feind von der Seeseite ab; auf der Landseite aber liegt ein dreifacher Gürtel von Forts... Das eigene Leben war hoch oben durch Zinnen geschützt und gerändert, sie konnten aber jederzeit bestiegen werden zum Ausblick." So gestärkt, geschützt und sich ins Abenteuerliche hinaussehnend traut sich der Heranwachsende, ein neuer Mensch werden zu wollen, leidet er daran, wie er ist, träumt und hofft er davon, anders zu sein. „Mädchen arbeiten an ihrem Vornamen herum wie an ihrer Frisur, sie machen ihn pikanter, als er ist und erlangen dadurch den Start für ein geträumtes Anderssein. Jünglinge treiben auf ein edleres Leben, als gegebenenfalls der Vater führt, auf ungeheuerliche Taten zu. Das Glück wird versucht, es schmeckt verboten und macht alles neu. Es wachsen um diese Zeit die Träume vom besseren Leben besonders üppig. Sie bewegen den gärenden Tag, überfliegen Schule und Haus, nehmen mit sich, was uns gut und teuer ist. Sind Vorreiter auf der Flucht und machen für unsere deutlicher werdenden Wünsche ein erstes Quartier. Das steckt in uns, was werden könnte... Der Mensch liegt sich in diesem Zustand auf der Zunge, er weiß nur noch nicht, wie er schmeckt." - Diese ausholenden Entwürfe aber bleiben Experiment, Wagnis, Wunsch und Anspruch. Sie sind nur sehr bedingt gedeckt durch das, was man schon kann und bewirkt. „Man glaubt sich besser, etwas besonderes. Hass gegen den Durchschnitt erfüllt in dieser Zeit fast alle, auch wenn sie selber nicht weit vom Stamm gefallen sein sollten. Die Unreife an sich ist eine Einladung zum Auftrumpfen".

Aber entwerfen Fromm und Bloch nicht Bilder, die in den Kontext jener idealischen Jugendvorstellungen gehören, wie sie seit der Klassik vor allem für Mittelschichtsverhältnisse beschrieben werden? So evident diese Zusammenhänge sind, so scheint mir eine solche Einschränkung das für Jugenderfahrung Charakteristische doch nicht zu treffen; ich zitiere - noch einmal ganz knapp sporadisch - deshalb eine Beschreibung aus einem ganz anderen Milieu, aus Unterschichtserfahrungen der 60er Jahre; Gernot Wolfgruber (*Herrenjahre*, 1980) beschreibt aus der Trauer eines im Alltag sich zunehmend verlierenden Lebens heraus, was Erwartung und Hoffnung von Jugend gewesen ist:

> „Ein jeder glaubt, die große Liebe, jeder bildet sich ein, dass es bei ihm wie im Kino ist, dass er eine Ausnahme ist, und bei ihm wird's anders sein als bei den andern, aber Schnecken, und keiner lässt sich was einreden, bis er den Scherm aufhat, bis er verheiratet ist und wie ein Irrer hackeln und Überstunden machen kann für die Wohnungseinrichtung und für was weiß ich noch alles; hat ein jeder einen Dreck und von daheim habens auch nichts zu erwarten, und dann ist es aus mit der Freiheit, und die große Liebe ist auf einmal auch im Eimer, zumindest redet keiner mehr davon, und den verklärten Blick habens längst nicht mehr, wenns von der Alten reden und dann bleibens dick im Ort. Und dabei habens früher so groß geredet, Ausland und so, wo sie das große Geld machen werden, wenns irgendwo zu den Bloßfüßigen gehen, da ist ja ein Facharbeiter was, nach Südafrika oder so, wo du sogar einen eigenen Koch und einen Diener hast, was man sich ja eh nicht vorstellen kann, aber es wird halt immer wieder erzählt, also wird's schon wahr sein. Aber wenn ich heut einen Liebesfilm im Fernsehen seh, sagt er, da krieg ich richtig Zahnweh davon, ohne Schmäh. Dann komm ich mir beim Zuschaun so deppert vor, dass ich am liebsten abdrehen tät. Aber jetzt ist es ja eh wurscht, sagt er, 1000 Rosen auf die Liebe, jetzt ist es eh schon wurscht." (S. 55f.)

Natürlich reichen solche Hinweise nicht weit; hier aber können sie vielleicht genügen, um die eingangs skizzierte Position Fromms zu bestätigen.

Dies scheint mir wichtig in den konkreten Gegebenheiten unserer heutigen Gesellschaft. Sie lässt trotz unserer ja reichen und kultivierten Verhältnissen wenig Raum für ein experi-

mentierendes, offenes Jugendleben, wie es z. B. Schul- und Wohnungspolitik, vor allem aber die Strukturen der Medien- und Arbeitsangebote deutlich machen; sie verdrängt - so scheint es - die von den Jugendlichen her immer wieder aufbrandenden Fragen nach Ehrlichkeit und Authenzität, nach Sinn und Zukunft des Lebens in unserer Gesellschaft. Der Verdacht lässt sich nicht abweisen, dass die Gesellschaft Angst vor solchen Erfahrungen und Fragen hat. Vor allem aber: Unsere Gesellschaft, im weiteren Rahmen als Weltgesellschaft - also in den hierarchisch ausbeuterischen Verhältnissen zwischen Erster und Dritter Welt - gesehen, drängt auch die elementarsten Bedürfnisse von Kindern und Heranwachsenden zynisch und brutal an den Rand. Fromms Insistieren darauf, Jugend als Chance zum intensiven, authentischen Leben zu sehen, ist das notwendige und tröstliche Insistieren darauf, dass im Ablauf des Lebens, in der Struktur der Jugendphase immer wieder gegen die Macht des Habens und der Nekrophilie auch neue Lebendigkeit und neue Gegenmacht wachsen.

So wichtig aber eine solche Position ist, so allgemein, ja vage ist sie; sie muss konkretisiert werden, indem sie für unterschiedliche Lebensbedingungen und vor allem für unterschiedliche Lebensformen differenziert wird. Dazu aber findet sich im Werk Fromms (jedenfalls soweit wie es bisher veröffentlicht ist) wenig, - der Index z. B. ist sehr ergiebig in bezug auf Probleme von Kindheit und Kindern, aber ganz spärlich in bezug auf Jugend. Um hier weiterzukommen - und um der Brisanz des Themas willens scheint mir dies notwendig und sinnvoll -, bleibt so nur ein gleichsam indirekter Weg, der Versuch nämlich, Jugendfragen vor dem Hintergrund des allgemeinen Konzepts über Lebensverhältnisse, wie es Fromm entwickelt hat, zu erörtern; dass ein solcher über die unmittelbare Auslegung hinausgehender Versuch heikel, ja keck ist, ist mir bewusst. - Ich möchte im folgenden

- zunächst an einige Prinzipien zum Verständnis von Lebensverhältnissen, wie Fromm sie entworfen hat, erinnern,
- um vor diesem Hintergrund dann spezifischere Jugendprobleme zu skizzieren,
- in Hinweisen zu Bedingungen einer verhinderten Jugend anhand der Autobiographie *Mars* von Fritz Zorn, und
- in Hinweisen zu Problemen des heutigen Jugendlebens in der Analyse der Sozialwissenschaften.

Fromms Konzept der menschlichen Situation ist bestimmt durch das unaufhebbare Faktum des Todes und das ebenso unaufhebbare Faktum der Freiheit. Im Gegensatz zum Tier weiß der Mensch um seine Sterblichkeit, muss er einen Lebenssinn finden, der nur in ihm selbst begründet ist. Im Gegensatz wiederum zum Tier ist er frei (die Vertreibung aus dem Paradies ist die Geburtsstunde des Menschen als Menschen). Freiheit aber ist nicht Beliebigkeit, - also Freiheit von -, sondern Freiheit zur Unterscheidung im Kampf zwischen verfehlten und gelungenen Möglichkeiten, zwischen böse und gut. Freiheit ist die Möglichkeit zum Mut, sich zu den im menschlichen Leben angelegten Möglichkeiten eines guten Lebens zu entscheiden - eines Lebens der Geborgenheit, der Verlässlichkeit, der unbedingten, wachen Ehrlichkeit, der Kreativität, der Sinndeutung.

Dieses Grundmodell gewinnt in den Arbeiten Fromms dadurch seine Faszination, dass es konkretisiert ist für die Vielfältigkeit historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse ebenso wie psychisch- anthropologischer Verhaltensmuster und - zum zweiten - dass diese Konkretisierung geleistet wird mit den Mitteln und Einsichten moderner Wissenschaft, die er in verwegen souveränen Zugriff mit Einsichten der theologisch-philosophischen Tradition verbindet.

Fromm bezieht sich auf kritische Gesellschaftswissenschaft und kritische Psychologie/Anthropologie, also auf Marxismus und Psychoanalyse; so entschieden er, um die Unterscheidung zwischen gut und böse instrumentalisieren zu können, an den Analysen gesellschaftlicher und individueller Entfremdungen festhält, so entschieden öffnet er beide Konzepte über ihren gleichsam „materialistisch“ engen Ansatz hinaus zum weiteren Verständnis. Er sieht Gesellschaft als Ineinanderspiel ökonomischer, politischer und ideeller Interessen und versteht die anthropologisch-psychologische Grundausstattung des Menschen in den gerade benannten elementaren Grundbedürfnissen.

Mit diesem Instrumentarium analysiert Fromm konkrete gesellschaftliche Lebensverhältnisse und Lebensmuster. Gesellschaft realisiert sich für ihn im vielfältigen Zusammenspiel der Institutionen von Produktion, Markt, Öffentlichkeit und Familie; diese gesellschaftlich konkreten Strukturen prägen Verhaltensformen, Lebensmuster, die es dem Menschen, als gleichsam historisch bedingter Sozialcharakter, erlauben, in den gegebenen Gesellschaftsstrukturen zu leben. Die zum Sozialcharakter sich fügenden Verhaltensmuster sind gleichsam die internalisierte konkrete Gesellschaftsstruktur. - Die Analysen des Frühkapitalismus, des Hochkapitalismus, des Spätkapitalismus, der Marktgesellschaft, der nekrophil bestimmten Gesellschaft machen vor allem die unterschiedlichen Formen von Entfremdung deutlich; sie zeigen, wie es den Menschen jeweils möglich wird, der ihnen auferlegten Entscheidung und Ehrlichkeit, dem nötigen Mut zur Freiheit, zum gelingenden Leben zu entgehen in vielfältigen Surrogaten des Habens, im ruinösen Zusammenspiel von Macht, Feigheit, Angst und Selbstbetrug. Historische Lebensmuster sind, so verstanden, gleichsam geronnene Muster der Furcht vor der Freiheit. Der eindringliche Nachweis dieser Mechanismen ist aber für Fromm immer wieder Provokation und Stachel für das, was in ihnen verfehlt wird, für die Freiheit zum Sein.

So verwegen und riskant ein derart globalisierender, anthropologisch-historisch ethischer Entwurf in unserer spezialisierten und arbeitsteilig differenzierten Lebens- und Wissenskultur ist, - so schwierig und unbefriedigend auch ganz zweifelsohne vielfältige Detaildiskussionen bleiben -, so imponierend, ja unverzichtbar für heutiges Lebensverständnis scheint mir die Intention, gleichsam die Grundarchitektur dieses Entwurfs. Er ist unhintergehbar darin,

- dass Lebensinterpretation und Sinnfragen nur im Kontext moderner Wissenschaft angegangen werden können,
- dass Aussagen über menschliches Leben nur historisch konkret möglich sind,
- dass der historische Weg des modernen Selbstverständnisses keine Einbahnstraße ist als Weg von einem (in Religion und Philosophie gesehenen) geistigen zu einem (im ökonomischen und psychischen Materialismus) interpretierten trieb- oder nur wirtschaftsbestimmten gesellschaftlichen Leben (Plessner und Schulz z. B. haben das ähnlich analysiert),
- dass also eine Vermittlung gefordert ist zwischen dem Anspruch ideell-spiritueller Lebensmöglichkeiten und dem Wissen von seiner oft so übermächtigen, ruinösen Ohnmacht, Verführbarkeit, Ideologieanfälligkeit,
- dass Analyse, Lebensführung und Moral zwar sehr unterschiedliche (und unterschiedlich zu klärende und zu bewältigende) Aspekte des Lebens sind, dass sie aber zur Lebensbewältigung nicht gegeneinander ausgespielt oder isoliert werden können,
- dass also Analysen und Handeln, dass Wissen um die Bedingungen und die Provokation zur Entscheidung zur Freiheit des Seins zusammengehören.

So nötig es wäre, solche - ja unerlaubt verkürzten Bemerkungen - in der Interpretation Fromms zu differenzieren, so verlockend es auch wäre, den einen oder anderen Strang solcher Überlegungen mit Frommschen Materialien weiterzuführen, so muss ich das - im hier gegebenen Rahmen -auf sich beruhen lassen, um mich, vor dem Hintergrund dieses aufgerissenen Horizontes, wieder auf die spezifizierten und spezifizierenden Fragen von Jugendverhältnissen einzulassen.

Jugend - um noch einmal zu bilanzieren - muss also verstanden werden innerhalb der konkreten historisch-sozialen Lebensbedingungen und in den in ihnen internalisierten Verhaltensmustern, im Kontext also des spezifischen Sozialcharakters. Wie aber bestimmt sich in ihnen das Wechselspiel von Entfremdung und Lebendigkeit, wie können sich in ihnen die jugendspezifischen Chancen zu Offenheit, Experimentierlust und Authentizität zeigen? Von diesen Fragen her möchte ich nun einige Hinweise geben zur Autobiographie *Mars* von Fritz Zorn (1980), einer Lebensgeschichte aus gleichsam spätautoritärem Milieu, die, so eindrucksvoll sie als ganz besondere, individuelle Geschichte ist, doch auch als charakteris-

tisch, typisch für Lebensverhältnisse eines bestimmten Milieus in einer bestimmten Zeit angesehen werden muss, - das legen jedenfalls der ungeheuere Bucherfolg und vielfältige Interpretationen nahe.

Zorn wächst im reichen Milieu am Rande des Zürichsees (Goldküste) auf, lebt unauffällig, „normal“ bis über das Ende des Studiums hinaus; er erkrankt an Halskrebs und arbeitet - dadurch gleichsam aufgestört - in einer Therapie seine Lebensgeschichte durch: Er versteht sie, im Nachhinein, als die Geschichte der Unterdrückung seiner Lebendigkeit, die sich nur in Krebs, in den „verschluckten Tränen“, wie er es formuliert, aufbegehrend und zugleich zerstörend äußern kann. Vor allem in der Familie, ebenso aber im Elternhaus, in der Schule, in der Tanzstunde, an der Universität erfährt Zorn sich in einer immer wieder gleichen Lebenskonstellation. „Die Atmosphäre meines Elternhauses war prohibitiv harmonisch. Ich meine damit, dass bei uns zu Hause alles harmonisch zu sein hatte, dass alles gar nicht anders als harmonisch sein konnte, ja, dass es den Begriff oder die Möglichkeit des Unharmonischen gar nicht gab.“ (S. 28) Solche Harmonie wird hergestellt und bestätigt durch spezifische Mechanismen der Wirklichkeitsinterpretation, durch Mechanismen der Formalisierung, Ausblendung und Tabuisierung. Ereignisse, Situationen, die sich dem vorgegeben harmonischen Bild nicht fügen wollen, gelten als schwierig: „Einer der beliebtesten Helfer in der Not ... war in meiner Familie das Schwierige. `Schwierig' war das Zauber- und Schlüsselwort, um alle offen stehenden Probleme hintanzustellen und somit alles Störende und Unharmonische aus unserer heilen Welt auszusperren.“ (S. 34) Über Schwieriges nämlich muss man nicht weiter reden, vor allem, man kann es nicht beurteilen, es ist zugleich formalisiert und ausgeblendet. - Oder: Fragen, die sich aus unterschiedlichen Erlebnissen, aus Widersprüchen, Konflikten ergeben, werden weggedrängt, indem die Tatbestände als unvergleichlich verstanden werden: „Immer wieder fand er (der Vater) sich außerstande, verschiedene Dinge miteinander in Beziehung zu bringen; er pflegte zu sagen, `das ließe sich gar nicht miteinander vergleichen' und ließ somit alles im luftleeren Raum stehen...“ (S. 36) So aber „gab (es) keine Konflikte, und es konnte auch keine geben, denn die Dinge der Welt glitten in einem System der vollkommenen Beziehungslosigkeit reibungslos aneinander vorbei. Und offenbar war diese Reibungslosigkeit etwas Positives: denn wo keine Reibung ist, da ist Harmonie, und wo Harmonie ist, da ist alles in Ordnung.“ (S. 37)

Die Welt der Formalisierung, Ausblendung und Tabuisierung, des Schwierigen und Unvergleichlichen aber ist bedroht, von außen, von anderen her, von innen, vom Körper, den Trieben her; gegen beides muss sie gesichert, abgeschirmt werden. - Mit anderen Menschen ist man höflich, distanziert - sie dürfen nicht zu nahe kommen. Besuch, wenn er sich nicht vermeiden lässt, wird als störend, als Eindringen eines Fremden empfunden; man absolviert ihn - der Konvention folgend - in geheuchelter Freundlichkeit, als Ritual der Distanz. Dem Gesetz dieser Familienwelt, der unbedingten Harmonie, folgend, sieht man die anderen als fremd und wohlwollend: „Wohlwollend waren sie dem Leben gegenüber eingestellt, sogar sehr wohlwollend; wir standen ihnen mit demselben Wohlwollen gegenüber, wie man im Zoo einem Nashorn gegenübersteht. Es genügt eigentlich zu sagen, dass wir dem Leben gegenüberstanden; nur im Leben *drin* stehen, dass wollten wir nicht.“ (S. 56) „Liebe, Hass, Leidenschaft, Gewalt, Wahnsinn, Laster, Mord und Totschlag, aber auch Lächerlichkeit, peinliche Situationen, Gaunerei, Übertölpelung eines Dümmeren, Unverschämtheit, Verführung, Charme, Schwäche, Fehltritte, Boheme, Untugend, alles war für uns nur Kino; im Leben gab es das für uns alles nicht.“ (S. 58) - Leben aber rührt sich, verunsichernd, herausfordernd, bedrohlich auch in Zorn selbst, in der Turnstunde z. B. das Fakt seiner Leiblichkeit, in der Tanzstunde das Fakt der Sexualität, bei einer Verletzung das Fakt des Blutes. Auch hier sucht er auszuweichen, sich zu entziehen. „Selbst das Wort Körper war tabu“ (S. 61); wo es aber nicht gelingt, bleibt ihm nur Hilflosigkeit und Entsetzen. „Das Blut konnte ich nicht als Zuschauer von außen betrachten; es war in mir selbst, fürchterlich und angsteinflößend; ... das Blut war die Wahrheit und angesichts dieser Wahrheit versank ich im Nichts“. (S. 62)

Die Welt des Neutralisierens, des Schwierigen und Unvergleichlichen, der Abwehr alles Herausfordernd-anderen und Neuen, der Verdrängung von Leib und Trieb, - diese Welt war

für Zorn so dicht, geschlossen - oder in ihm waren nur so minimale Möglichkeiten der Gegenwehr, des Ausbruchs, dass er sich ihr ergibt. In seinen Meinungen über andere Menschen, in seinen Geschmacksurteilen über Schallplatten und Musik, in seinen Lern- und Lebensplänen lebt er, was das Elternhaus ihm vorgibt, - und darin, wie er in der Rückschau feststellt, die Selbstverständlichkeiten und Normen einer Schicht - also des ihm vorgegebenen Sozialcharakters.

Die unbedingte, alle Selbständigkeit und Andersartigkeit einschnürende, abwürgende Anpassung aber gelingt auf Dauer nicht; das unterdrückte Leben meldet sich - so jedenfalls versteht Zorn es - als Krankheit; er sieht im Nachhinein das Verhängnis seiner Jugend. „Der Einsiedlerkrebs ist vorne hübsch gepanzert und stabil, aber sein Hinterleib ist nackt. Deshalb muss er seine verletzliche Blöße in leeren Schneckenhäusern verbergen, wobei der bewährte Vorderleib aus dem Schneckenhaus herausschaut. Wenn der Einsiedlerkrebs aber wächst, wird ihm mit der Zeit sein gemietetes Gehäuse zu eng, und er muss notgedrungen in ein größeres umziehen. Welche Qualen muss nicht solch ein Einsiedlerkrebs ausstehen, wenn er sich mit seinem allen Fressern preisgegebenen nackten Hinterleib zu einem neuen Haus vorwagen muss... Ich denke mir, solche Einsiedlerkrebse waren wir auch. Vorne waren wir recht bekömmlich gepanzert, aber hinten drohte die Blöße. Nur waren wir keine sehr tapferen Einsiedlerkrebse und zogen es vor, unter Qualen im zu engen Haus zu verkümmern. Der Oberkörper verursachte keine Probleme, der Unterleib sollte lieber in ungesunder Einengung verkümmern, als dass seine Blöße zu seinem Heil der gefahrvollen Öffentlichkeit preisgegeben werden durfte.“ (S. 75f.) - Als Zorn diese Situation bewusst wird, ist es, angesichts der fortgeschrittenen Macht seiner Krankheit, zu spät; er denkt, dass das Leben angelegt wäre auf Glück, wenn aber Glück nicht möglich sei, dann doch auf Sinn, wenn aber auch Sinn in ihm nicht gelebt werden könne, dann bliebe nichts, als die unverstellte, nackte Erkenntnis der Wahrheit. Dies, so sieht er, ist sein Geschick.

Diese knappen Hinweise zur Geschichte Zorn - die zu konkretisieren und weiterzuführen reizvoll wäre - machen vor dem Hintergrund des Fromm’schen Konzepts gelesen zumindest zweierlei deutlich: Die Kategorien Fromms verweisen darauf, in konkrete Lebensumstände und Lebensmuster hinein ausgelegt zu werden, - in den spezifischen Bestimmungen z. B. des sozialen Hintergrunds (in *Mars* Mittel(Ober)schicht in unangefochtenem Reichtum, einhergehend mit der spezifisch bürgerlichen Ideologie von Familienharmonie und Prüderie, einhergehend auch mit dem sehr traditionellen Machtschema zwischen Mann, Frau und Kind usw., repräsentiert in den spezifischen Verhaltensmustern der Familienkultur, der Sprachspiele, der Umgangsrituale). Solche Konkretisierung bestätigt und füllt die Fromm’schen Kategorien; sie helfen dazu, dass Konkrete auf den Begriff zu bringen. - Also: Zorns Leben als verhindertes Leben: Freiheit, in der der Mensch sich als Mensch erfahren könnte, ist unmöglich; Konflikt, Vergleich, Wahl werden neutralisiert oder verhindert; Authentizität und Selbständigkeit sind unmöglich, sinnlich elementare Erfahrungen werden verdrängt; Leben, in dem der Mensch sich nicht lebt, sondern nur gelebt wird, bleibt Phantom, entfremdetes Bild von Leben. Ein solches, wohl als nekrophil zu verstehendes Leben erweist die Unausweichlichkeit seiner ruinösen Macht in der tödlichen Krankheit.

Nach dieser, gleichsam dem spätautoritär-nekrophilen Formkreis in Lebensmustern zuzuordnenden Geschichte nun, in einem zweiten Angang, noch einige Hinweise zur gegenwärtigen Jugenddiskussion. Die Lebensverhältnisse heutiger Jugend werden analysiert im Zusammenhang des Problematisch-Werdens tradierter Lebensverhältnisse und -deutungen, der Pluraliserung von Lebenslagen und der Individualisierung der Lebensführung. Diese Analysen heben - ganz abgekürzt und platt formuliert - darauf ab,

- dass z. B. die eingefahrenen Grenzen zwischen Kindheit, die Zeit der Jugend und Erwachsenheit zunehmend ins Schwimmen geraten, Jugend sich ebenso nach unten wie nach oben ausdehnt, vor allem in dem, was sie charakterisiert, nicht mehr eindeutig gegen andere Phasen abgehoben werden kann,
- dass z. B. die Rollen und Verhaltensmuster in den Familien ebenso wie in Schule und Ausbildung, vor allem aber im Eigenraum von Jugendkultur sich öffnen,

- dass sich neue Formen des Widerspruchs von Abhängigkeiten (in bezug auf Wohnung, Geld und Lernaufgaben) und Selbständigeiten (in bezug auf Jugendkultur, politisch-alternatives Engagement und Jugendkultur) ergeben, also die Spanne von Unselbständigkeit und Selbständigkeit sich in einer sehr neuen Weise strukturiert,
- dass z. B. die Möglichkeit von Freundschaft und Zusammenleben mit Kindern sich - in der sich öffnenden Palette sich durchsetzender Lebensformen - öffnet,
- dass - schließlich - diese neuen Möglichkeiten und Optionen sich sehr unterschiedlich darstellen in unterschiedlichen Traditionen und regionalen Kontexten, dass sich also auch im Wechsel zwischen solchen Kontexten (z. B. im Wechsel vom Land in die Stadt, z. B. in der Berufsmobilität, z. B. Wechsel aus einem religiös geprägten Milieu) neue, zusätzliche Bewegungsräume eröffnen.

Dass auch dies nur als Trend konstatiert wird, - sich in der Realität also mit vielfältig nach wie vor geltenden Festgelegtheiten und Eindeutigkeiten vermittelt - ist deutlich, aber auch, dass Rigiditäten und Zwänge, wie sie Zorns Leben ruinierten, zunehmend historisch obsolet werden, dass Jugend also neue und freiere Möglichkeiten hat, ihre Chance zu einem offenen, experimentierenden und authentischen Leben zu erfüllen.

Ist damit das Problem der entfremdeten, unterdrückten Lebendigkeit junger Menschen durch die gesellschaftliche Entwicklung im Gang der Geschichte überholt worden? Vor dem Hintergrund des Fromm-Konzepts so zu denken, wäre naiv. Diese Analysen lassen sich sicher beziehen auf das eingangs skizzierte Jugendbild, also sehen als neue, historisch spezifische Konkretisierung einer Chance, aber nur einer Chance zu Offenheit. Also: Angesichts der jahrhundertealten Geschichte von Autorität und unterdrückender Autorität Kindern und jungen Menschen gegenüber, wäre es zynisch, die Freiheiten in bezug auf Chancen und Optionen abzuqualifizieren: Man kann aus familialer, dörflicher, religiöser Enge ausbrechen, im Lebensraum der Jugendkultur sind Experimente und Orientierungsbewegungen möglich, die sich so verschiebenden Bildungs- und Ausbildungsqualifikationen bieten - nicht zuletzt - Voraussetzungen dafür, dass man die eigenen Lebensprobleme reflektierend und reflektiert gestaltet. - Aber man muss mit Fromm gegenfragen, ob dies alles nur „Freiheiten von“, äußere Beweglichkeiten sind, Angebote, in denen Heranwachsende sich den vielfältigen Reizen des Marktes ergeben, sich gleichsam egozentrisch in Problemen der individuellen Lebensführung und Lebensgestaltung verlieren und damit Aufgaben der produktiven, kreativen Lebensgestaltung vernachlässigen. - Aber so deutlich es ist, dass Chancen und Optionen nicht gleich mit einer Freiheit zum authentischen Leben in eins gesetzt werden dürfen, so deutlich ist auch, dass die neuen Chancen und Optionen nicht einfach nur als Ausdruck von Marktgesetzen und egozentrischem Psychokult abgetan werden können: Zu auffällig, vielfältig und authentisch nämlich sind die Zusammenhänge der in den pluralen und individualisierten Lebensformen gegebenen Voraussetzungen z. B. zum neuen Umweltbewusstsein, zur Friedensbewegung, zur Ausbildung alternativer Produktions- und Lebensformen.

Ich breche mit dieser offenen Formulierung ab. Sie weist zurück auf eine schwierige Frage an das Werk Fromms. So eindrucksvoll nämlich sein Insistieren auf der notwendigen Unterscheidung ist, so prägnant auch die Bestimmungen des Sozialcharakters in bezug auf die Formen von Entfremdung, Angst, also von verhinderter Lebendigkeit sind, so gleichsam ahistorisch allgemein bleiben seine Bestimmungen des Lebendigen, des Kreativen, des geborgenen sinnerfüllten Lebens. Den unterschiedlichen Entfremdungen und Unterdrückungen von Jugend aber entsprechen historisch unterschiedliche Möglichkeiten eines gelungenen Jugendlebens ebenso, wie z. B. den unterschiedlichen Ausprägungen und Selbstverständlichkeiten von Familienleben unterschiedliche Formen seiner gelungenen Gestaltung. Es wäre reizvoll, weiterzudenken, wie die allgemeinen - und in ihrer Allgemeinheit ganz sicher richtigen - Bestimmungen eines sinnvollen menschlichen Lebens sich darstellen in unterschiedlichen historischen Konstellationen.

Literaturnachweise

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

Bloch, E.: *Gesamtausgabe*, Bd. V, Frankfurt am Main 1977 Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit: *8. Jugendbericht*, Bonn 1990
Plessner, H.: *Die verspätete Nation*, Stuttgart 1959
Schulz, W.: *Philosophie in der veränderten Welt*, Pfullingen 1972
Thiersch, H.: *Die Erfahrung der Wirklichkeit*, Weinheim und München 1986
Walser, U.: *„Damit sie gerne tun, was sie tun müssen...“. Überlegungen zur Kategorie des „Gesellschaftscharakters“ bei Erich Fromm als struktureller Grundlage für Erziehungsprozesse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Tübingen 1989
Wolfgruber, G.: *Herrenjahre*, München 1980
Zorn, Fritz: *Mars*, Frankfurt am Main 1980

Helmut Johach:

Anpassung oder Verweigerung? Zum kritischen Umgang mit Normen in der Sozialpädagogik

Persönliche Vorbemerkungen

Als ich Ende der Sechziger Jahre in Tübingen die Fächer Philosophie, Soziologie, Psychologie und Pädagogik studierte, fiel dies in eine Zeit, die heute, mehr als 20 Jahre später, eher nostalgische Erinnerungen weckt, als dass wir jene Hoffnungen auf eine humanere, gerechtere Gestaltung aller gesellschaftlichen Lebensverhältnisse, die die 68er-Generation beflügelten, ungebrochen in die Gegenwart zu übertragen vermöchten. Trotzdem meine ich, dass wir der Studentenbewegung einige gültig gebliebene Orientierungen verdanken, auch wenn die von ihr ausgehenden Impulse in der Politik nur begrenzte Wirksamkeit entfalten konnten, die Etats der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer seit einiger Zeit zugunsten von Technik- und Rationalisierungswissenschaften zusammengestrichen werden und der Kurswert von Pädagogik und Sozialpädagogik unter dem Vorzeichen der politischen Wende stark abgenommen hat. Ich nenne nur einen zentralen Punkt:

In Pädagogik und Sozialpädagogik löste die Studentenbewegung einen Paradigmenwechsel aus, indem sie das bis dahin dominierende geisteswissenschaftliche Erkenntnismodell, das in den 60er Jahren mit dem kritischen Rationalismus um die Vorherrschaft stritt (vgl. W. Brezinka, 1971; D. Brenner, 1973), durch die Auffassung von Pädagogik als kritischer Sozialwissenschaft ersetzte. In der näheren Auslegung insbesondere des Emanzipationsbegriffs unterschieden sich zwar „bürgerliche“ und „marxistische“ Theoretiker (vgl. z. B. H. Giesecke, 1973, S. 98ff. und H. J. Gamm, 1974, S. 113ff.); man war sich jedoch weitgehend darüber einig, dass eine Theorie der Erziehung einerseits nicht ohne Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, d. h. der sozialen Einflüsse und Determinanten im Sozialisations- und Erziehungsprozess, andererseits nicht ohne praktisch-politische Vorstellungen, worauf-hin Individuum und Gesellschaft zu entwickeln seien, betrieben werden könne. In der Praxis waren es damals die Versuche mit „antiautoritärer“ Erziehung, angeregt durch das Buch des Reich-Schülers A. Neill (1969, mit einem Vorwort von Erich Fromm, s. a. E. Fromm, 1960e, GA IX, S. 409-414; dazu vgl. H. H. Karg, 1983), die ein neues Verständnis von Pädagogik als repressionsfreier, dialogischer, auf Selbst- und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen abzielender Erziehungspraxis einleiteten. Trotz gegenläufiger Bestrebungen konservativer Kreise hat sich dieses fortschrittliche Pädagogik-Verständnis seither im wesentlichen durchgehalten.

Noch ein weiterer Punkt muss in diesem Zusammenhang erwähnt werden: Für mich wie für viele, die damals studierten, gehört die Synthese von Marx und Freud zu den Grundorientierungen, die ein bleibendes Erbe der Studentenbewegung darstellen. Man muss sich dazu vergegenwärtigen, dass in der akademischen Psychologie und Soziologie der Nachkriegszeit Freud und Marx bestenfalls als schillernde Randfiguren, nicht jedoch als Theoretiker von überragender Bedeutung gesehen wurden. Die Studentenbewegung musste deshalb, um einen Zugang zu diesen Quellen zu finden, auf Autoren zurückgreifen, die ihre Theorien im wesentlichen vor oder während der Zeit des Hitlerfaschismus entwickelt hatten. Einer der Propagatoren der Marx-Freud-Synthese, der als Mitbegründer der Kritischen Theorie zur Freudschen „Linken“ zählt (vgl. H. Dahmer, 1982, S. 300ff.), ist Erich Fromm. Es scheint mir daher legitim, bei einer Darstellung von Ansätzen einer progressiven Sozialpädagogik auf Fromm zurückzugreifen, auch wenn er sich selbst zum Thema Sozialpädagogik kaum direkt geäußert hat.

Ich möchte im folgenden so vorgehen, dass ich (1.) einige Konsequenzen aufzeige, die

sich aus einer kritischen Theorie der Gesellschaft und des Individuums im Anschluss an Marx und Freud ergeben; dabei stütze ich mich hauptsächlich auf Fromm, streife aber auch andere marxistisch orientierte Psychoanalytiker wie Bernfeld und Reich. Daran schließt sich (2.) eine Anwendung dieses Ansatzes auf die Sozialpädagogik an, indem versucht wird, das abweichende Verhalten von Jugendlichen zu strukturellen gesellschaftlichen Gegebenheiten in Beziehung zu setzen und insbesondere den „sozialen Ort" (S. Bernfeld, 1969c, Bd. I, S. 198-211) als Voraussetzung devianten Verhaltens hervorzuheben. Schließlich geht es (3.) um die Frage, welche Möglichkeiten zur Einübung alternativer Orientierungen - im Titel ist die Rede von Normen, man könnte jedoch auch mit Fromm von „Charakterorientierungen" (1947a, GA II, S. 39ff.) sprechen - sich in sozialpädagogischen bzw. -therapeutischen Institutionen bieten. Im zweiten und dritten Abschnitt stütze ich mich vor allem auf eigene Erfahrungen mit Unterschicht-Klienten in einer sozialtherapeutischen Einrichtung (vgl. dazu H. Johach, 1985, 1991).

1. Die Verbindung von Marxismus und Psychoanalyse als Grundlage kritischer Sozialpädagogik

Der Gedanke, dass die Marxsche Theorie der Gesellschaft und die Hypothesen Freuds über den Ursprung neurotischer Konflikte zusammen eine konsistente Theorie ergeben könnten, war zu der Zeit, als Erich Fromm seine programmatischen „Bemerkungen über Psychoanalyse und historischen Materialismus" (1932a, GA I, S. 37ff.) im 1. Band der *Zeitschrift für Sozialforschung* (1932) veröffentlichte, keineswegs so selbstverständlich, wie er uns heute, mehr als 50 Jahre später, erscheint. Freud war für die Marxisten ein „bürgerlicher" Theoretiker und der Marxismus galt in psychoanalytischen Kreisen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, als eine dogmatische Heilslehre, die mit wissenschaftlicher Erforschung des Menschen und der sozialen Verhältnisse wenig zu tun hatte. So gesehen ist die Bedeutung jener Pioniere, die versuchten, die Theorien von Freud und Marx zu einer Synthese zu bringen, nicht hoch genug einzuschätzen, ging es dabei doch um nicht weniger als darum, das offenkundige Defizit des Marxismus auf psychologischem Gebiet zu beheben und die unzureichenden gesellschaftstheoretischen Annahmen des Psychoanalyse durch ein zugleich kritisches wie wissenschaftlich fundiertes Verständnis von Gesellschaft zu ersetzen. Die zentrale Fragestellung, um die es bei dieser Synthese geht, zielt auf das Verbundensein und den Antagonismus von Individuum und Gesellschaft, den Einfluss sozio-ökonomischer Verhältnisse auf die psychische Struktur sowie die Aufrechterhaltung und Veränderung gesellschaftlicher Strukturen durch die menschliche Psyche.

Bei Fromm, Reich und Bernfeld erfolgt die Synthese von Psychoanalyse und Marxismus zwar aus einer vergleichbaren Grundorientierung heraus, jedoch mit unterschiedlicher Akzentsetzung und verschiedenartigen Resultaten. Ist für Reich die Psychoanalyse im wesentlichen eine naturwissenschaftlich-biologische Trieblehre, basierend auf der Zentralstellung der Sexualität, so wird dem Marxismus die ideologiekritische Aufgabe zugewiesen, Sexualunterdrückung als Mittel der herrschenden Klasse zur Herrschaftsstabilisierung zu entlarven. Im „autoritären Miniaturstaat der Familie" (W. Reich, 1981, S. 49) erfolge jene autoritäre Strukturierung des Menschen, die sich durch die „Verankerung sexueller Hemmung und Angst am lebendigen Material der sexuellen Antriebe" (W. Reich, ebd., S. 49) immer wieder perpetuiere und damit zur Charakterdeformation führe. Reich liefert bei aller behaupteten Radikalität ein sehr simplifizierendes Erklärungsmodell für die massenhafte Verbreitung neurotischer Erkrankungen, indem er die Psychoanalyse auf Triebbiologie reduziert und die historische Dimension des Marxismus vernachlässigt. Aus der verkürzten Rezeption von Marx und Freud wird aber auch verständlich, dass sich Reich nach dem Scheitern der von ihm propagierten „sozialen Sexualökonomie" immer mehr von der politischen Aktivität zurückzog und seine Therapie - zuletzt ohne konkreten Gesellschaftsbezug - auf das Lösen von Körperspannungen und die Freisetzung genitaler Aktivität reduzierte.

Differenzierter stellt sich die Position Erich Fromms dar: Zwar übernimmt auch er zunächst aus der Freudschen Psychoanalyse die Vorstellung, dass der menschliche Organismus ein von libidinösen Kräften beherrschter „Triebapparat“ (1932a, GA I, S. 46) sei, der durch die Familie als „psychologische Agentur der Gesellschaft“ (1932a, GA I, S. 42) an soziale und kulturelle Normen angepasst werde. Die im Sinne des Historischen Materialismus angenommene „Einwirkung der sozial-ökonomischen Bedingungen auf die Triebtendenzen“ (1932a, GA I, S. 56) wird jedoch weder pauschal als Sexualunterdrückung diffamiert, noch als klassen- oder schichtspezifische Ausprägung bestimmter Verhaltenscharaktere sozialisationstheoretisch differenziert; vielmehr geht es Fromm in erster Linie um den Nachweis gesamtgesellschaftlicher Einflüsse auf die psychische Struktur. Sein Konzept des „Gesellschafts-Charakters“ (1941a, GA I, S. 379ff.) geht aus von einer historisch-soziologischen Dynamisierung der psychoanalytischen Charaktertypologie, die die jeweils vorherrschenden Charakterzüge auf wechselnde gesellschaftliche Erfordernisse bezieht. Die in diesem Ansatz implizierte Sozialkritik bezieht ihre Schärfe aus dem humanistischen Ideal des „produktiven“ oder „biophilen“ Charakters, dessen Entfaltung in der kapitalistischen Gesellschaft verhindert wird. Fromms Psychoanalyse reduziert sich nicht auf Sexualökonomie und sein Marxismus nimmt nicht nur Partei für die unterdrückte Klasse, sondern für das unterdrückte menschliche Potential schlechthin.

Nochmals eine andere Variante der Synthese von Marxismus und Psychoanalyse ergibt sich bei Siegfried Bernfeld: Sein Werk umfasst neben psychoanalytischen Untersuchungen zur frühen Kindheit grundlegende Beiträge zur therapeutischen Technik und Methodologie (S. Bernfeld, 1969a, Bd. II, S. 566-611); sein Bericht über das Kinderheim Baumgarten (S. Bernfeld, 1969b, Bd. I, S. 84-191), ein Erziehungsexperiment mit weitgehender Selbstverwaltung und sozialistischem Anspruch, gehört zu den klassischen Dokumenten psychoanalytisch fundierter Sozialpädagogik. Marxistische Gesichtspunkte kommen zum Tragen in der Hervorhebung des „sozialen Orts“ (S. Bernfeld, 1969c, S. 198ff.) als einer zentralen Bedingung dissozialen Verhaltens und in der Kritik an der herkömmlichen Pädagogik als Mittel zur Sicherung der „Macht der herrschenden Klasse“ (S. Bernfeld, 1973, S. 97). Die Psychoanalyse, die „Entwicklung, Trieb und Charakter“ ins Zentrum stelle, sei zu ergänzen durch Sozialwissenschaft in ihrer „härtesten und lebendigsten Form, der Marxschen“ (ebd., S. 67); erst aus der Verbindung von Psychoanalyse und Marxismus könne sich ein zureichendes Fundament für eine neue, zeitgemäße Pädagogik ergeben.

Für eine kritische Sozialpädagogik und die Auseinandersetzung mit dem Normproblem bieten vor allem Fromms und Bernfelds Gedankengänge wichtige Anknüpfungspunkte. Sozialisationstheoretisch ergibt sich aus dem Ansatz beider, dass es eine verkürzte Sichtweise wäre, die Wirksamkeit von Normen nur auf der Ebene des Bewusstseins, d. h. der kognitiven Ich-Leistungen, oder allein bei der strafenden, bewertenden und kontrollierenden Über-Ich-Funktion anzusetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass gesellschaftliche Normen tief in zentrale Persönlichkeitsbereiche hineinwirken, indem sie in der libidinösen Struktur, der jeweiligen Charakter-Organisation, verankert sind. Der Prozess der Norm-Internalisierung verläuft größtenteils unbewusst; Normen als handlungsleitende Regeln werden im allgemeinen weniger reflektiert und diskursiven Begründungsprozeduren unterworfen, als durch Identifizierungen mit nah erlebten Bezugspersonen und in sozialen Gruppen übernommen. Ferner gilt: Normensysteme sind historischem Wandel unterworfen: z. B. tritt die Notwendigkeit des Sparens und Hortens, die für ein Stadium des Kapitalismus gegolten hatte, das noch nicht durch Überflussproduktion gekennzeichnet war, im entwickelten Kapitalismus zugunsten eines ungehemmten Konsumierens immer mehr zurück (1955a, GA IV, S. 117ff.). Verschiebungen in der ökonomisch-strukturellen Basis der Gesellschaft machen sich im normativen Überbau mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung bemerkbar; so ergeben sich häufig Widersprüche zwischen den Normensystemen, zu denen man sich rational bekennt, und solchen, nach denen man unbewusst handelt (vgl. 1968a, GA IV, S. 325). Schließlich ergibt sich neben dem historischen Aufweis gesamtgesellschaftlicher Veränderungen auch die Notwendigkeit, klassen- und schichtspezifische Differenzierungen zu berücksichtigen. So

galt und gilt bis heute die Betonung der Sekundärtugenden „Bescheidenheit und Gehorsam“ für die unteren Klassen, von „Ehrgeiz und Aggressivität“ dagegen für die oberen Klassen (1947a, GA II, S. 151f.). Während für die wirtschaftliche und politische Elite selbständiges Handeln, Ellbogentaktik und Durchsetzungsvermögen gefordert werden, soll die Masse der Bevölkerung in Betrieben und Behörden, an Fließbändern und Bildschirmen fremdbestimmte Arbeit verrichten, ohne sich viele Gedanken zu machen, dabei froh sein, dass der Arbeitsplatz nicht wegrationalisiert wird, und das sauer verdiente Geld, soweit es nicht für die Miete und andere Fixkosten verbraucht wird, in Kaufhäusern und Supermärkten möglichst rasch wieder ausgeben.

Das sozialpsychologisch verfestigte Muster des homo consumens dient nach Fromm dazu, einen Wirtschaftsmechanismus in Gang zu halten, der schon längst nicht mehr daran orientiert ist, menschliche Bedürfnisse zu befriedigen, sondern der vom Profitinteresse, der Verwertung des Kapitals um seiner selbst willen, gesteuert ist. Die sozial erwünschten „Tugenden“ des Sich-ein-und-unterordnens, des Mitmachens und Stillhaltens, sofern nur der private Wohlstand dabei erhalten bleibt, sind angesichts der politisch-sozialen Realität also gewiss nicht dazu geeignet, als normative Grundorientierung in den pädagogischen Berufen zu dienen; Anpassung um jeden Preis kann nicht das Ziel sein. Auf der anderen Seite sollte man sich aber auch hüten - eine Gefahr, von der der die Generation der Studentenbewegung, soweit sie in soziale Berufe drängte, nicht ganz frei war -, die eigenen Protestmotive den potentiellen Adressaten überzustülpen und aus der Solidarisierung mit den Unterdrückten und Zu-kurz-Gekommenen eine Identifizierung zu machen, die weder dem Helfer noch dem Klienten etwas nützt.

Um dies an einem Beispiel zu erläutern: Die Forderung der Studentenbewegung, dem „Konsumterror“ die Gefolgschaft zu verweigern - eine gesellschaftskritische Norm, die in den neuen sozialen Bewegungen wieder aufgegriffen wird -, lässt sich leicht von Dissidenten der bürgerlichen Mittelschicht verkünden und bis zu einem gewissen Grad auch leben, solange trotz gewisser Einschränkungen die Grundbedürfnisse befriedigt sind; dagegen stellt sich der Wunsch nach materiellem Wohlstand, symbolisiert z. B. im Besitz eines „besseren“ Autos, in sozialen Schichten, die ständig am Rand des Existenzminimums leben, wesentlich ausgeprägter dar. (Das gleiche Phänomen zeigt sich derzeit am sogenannten „Nachholbedarf“ in den östlichen Bundesländern.) Die Forderung, auf etwas zu verzichten, was man nicht hat, aber gerne hätte, klingt in den Ohren der Unterprivilegierten leicht wie Hohn - dies soll nicht heißen, dass die Sozialpädagogik ihre Normen nur an den Vorstellungen und Erwartungen der Klienten zu orientieren hätte, wohl aber, dass sie den lebensweltlichen Erfahrungshintergrund, dem sie entstammen, nicht außerachtlassen darf.

Die Verbindung von Marxismus und Psychoanalyse erweist sich - soviel sollten diese Bemerkungen zeigen - für die Sozialpädagogik auch heute noch als aktuell. Vom Marxismus ist ein kritischer Gesellschaftsbegriff, von der Psychoanalyse eine tiefendynamische Sicht der Persönlichkeit zu entnehmen. Im Vergleich zu jener Generation, die die Vordenker der Marx-Freud-Synthese aus den Dreißiger Jahren wieder entdeckte und auf den Schild hob, müssen wir heute allerdings von der Erwartung, durch Pädagogik und kritische Sozialwissenschaften die Gesamtgesellschaft revolutionieren zu können, Abschied nehmen. Die Klientel der Sozialpädagogik ist kein revolutionäres Subjekt, das nur der Anleitung durch die kritische Intelligenz bedürfte, um die gesellschaftlichen Verhältnisse umzustürzen. Der nüchterne Verzicht auf eschatologische Heilshoffnungen bedeutet jedoch nicht, den freudomarxistischen Kategorien der Gesellschaftstheorie und Persönlichkeitsanalyse den Abschied zu geben und auf praktisch-verändernde Schritte überhaupt zu verzichten. Gerade angesichts der sich aufspreizenden Schere zwischen der staatlicherseits mit Priorität betriebenen Förderung technologischer Großprojekte, die zugleich ein gewaltiges Gefährdungs- und Zerstörungspotential enthalten, und den massiven Kürzungen im sozialen Bereich bedürfen Sozialarbeiter und Sozialpädagogen ebenso wie andere soziale Berufe mehr denn je eines langen Atems, um sich durch die politisch-soziale Realität nicht entmutigen zu lassen, sondern in Verbindung mit progressiven Kräften in den politischen Parteien, in der Friedens- und

Ökologiebewegung und in zahllosen Initiativen an der Basis am Aufbau einer menschlicheren Gesellschaft mitzuwirken.

2. Gesellschaftliche Normen und die Entstehung von Dissozialität

Wer in einem sozialpädagogischen Beruf tätig ist, hat häufig - heutzutage allerdings nicht mehr ausschließlich - mit Jugendlichen zu tun, die aus dem bürgerlichen Normensystem herausfallen: z. B. mit Drogenabhängigen, Alkoholikern und jungen Strafentlassenen, mit arbeitslosen Jugendlichen, Bewohnern von Obdachlosensiedlungen oder Insassen von Erziehungsheimen. Gemeinsam ist diesen Jugendlichen, dass sie sozial wenig integriert sind, durch ihr Verhalten auffällig werden und häufiger als andere Jugendliche ihres Alters mit dem Gesetz in Konflikt kommen. In der Fachliteratur hat sich als zusammenfassende Bezeichnung für die verschiedenen Formen sozialer Auffälligkeit der Terminus „Dissozialität" (vgl. U. Rauchfleisch, 1981) eingebürgert, ein Terminus, der nicht zu so vielen Vorurteilen und Missverständnissen Anlass gibt wie der ältere Verwahrlosungsbegriff, der vor allem im medizinisch-juristischen Sprachgebrauch dominiert (vgl. N. Herriger, 1979, S. 11ff.). Gemeint ist damit ein abweichendes Verhalten, das Jugendliche auf verschiedene Weise als sozial unangepasst erscheinen lässt, von gelegentlichem Schuleschwänzen über Verkehrs- und Trunkenheitsdelikte bis hin zu sozial inkriminierten Handlungen wie Diebstahl, Drogenmissbrauch und Körperverletzung.

Typischerweise ist dissoziales Verhalten keineswegs „a-sozial", sondern wie alles menschliche Handeln durch einen sozialen Rahmen - den der jeweiligen Gruppe oder Clique - geprägt, wobei allerdings die im Rahmen der Clique geltenden Normen von den gesellschaftlich anerkannten bzw. dominierenden abweichen. Es wird gelegentlich auch darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei abweichendem Verhalten häufig einfach um „Verhaltensformen der Unterklasse" handelt, die „auf Dissozialität hin spezifiziert werden müssen" (H. Thiersch, 1973, S. 32). Dabei ist davon auszugehen, dass Angehörige der sozialen Unterschicht und insbesondere Jugendliche aus sozialen Randgruppen und sozial schwachen Familien in der kapitalistischen Leistungsgesellschaft eher Gefahr laufen, auf die „schiefe Bahn" zu geraten als Jugendliche aus Mittelschicht-Familien. Da Jugendliche aus Randgruppen infolge ihrer ungünstigen Ausgangsvoraussetzungen kaum in der Lage sind, im schulischen Auslesesystem und beim Konkurrenzkampf um knappe Arbeitsplätze mitzuhalten, ist ihnen der gesellschaftlich legitimierte Zugang zu Status- und Konsumchancen weitgehend verschlossen. Andererseits wirkt das Warenangebot einer Überflussgesellschaft, die auch das Phänomen der Wohlstandskriminalität hervorgebracht hat, auf Jugendliche aus unteren sozialen Schichten doppelt verlockend; eher als andere Jugendliche, die gelernt haben, ihre gegenwärtigen Wünsche zugunsten künftiger Befriedigung aufzuschieben, unterliegen sie deshalb der Versuchung, zu illegitimen Mitteln zu greifen, um jene Konsumziele, die allgemein als erstrebenswert hingestellt werden, selbst zu erreichen oder sie, da sie legitimerweise nicht ereicht werden können, bei anderen zu zerstören.

Erich Fromm hat darauf hingewiesen, dass das Konsum- und Freizeitverhalten in den entwickelten kapitalistischen Ländern immer mehr durch die Maxime bestimmt wird, dass „jeder Wunsch sofort befriedigt werden muss und kein Verlangen frustriert werden darf" (1995a, GA IV, S. 117). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Wirtschaftssystem nach der ihm eigenen Logik dem Zwang unterliegt, neue Absatzmärkte für seine Überproduktion zu erschließen, und dies heißt: den Konsum anzuheizen, indem ständig neue Bedürfnisse geweckt werden. Das System der Werbung beruht darauf, dass ungestillten Sehnsüchten Erfüllung verheißen wird; faktisch werden jedoch künstliche Bedürfnisse geschaffen und Versprechungen gemacht, die durch Kauf und Konsum von Waren nicht einlösbar sind. Man will, indem man konsumiert, sich „etwas Gutes tun" und hofft, auf diese Weise innere Leere, Fremdheit und Isolation überwinden zu können. Konsumgüter können jedoch in dieser Hinsicht nur Ersatzbefriedigungen bieten, da tieferliegende Bedürfnisse notwendig uner-

füllt bleiben müssen; keine käufliche Ware kann z. B. fehlende oder ungenügende menschliche Beziehungen ersetzen. Dass dies trotzdem suggeriert und von den meisten Zeitgenossen für bare Münze genommen wird, signalisiert die Penetranz des Sozial- und Wirtschaftssystems (vgl. H. Johach, 1987, S. 90f.).

Für Jugendliche, die sich infolge des Umbruchs in ihrer psychosozialen Entwicklung ohnehin in einem Zustand erhöhter Labilität befinden, stellt das Konsumangebot der Kaufhäuser und Supermärkte eine große Verlockung dar und viele können der Versuchung nicht widerstehen, die Aufforderung zur Selbstbedienung allzu wörtlich zu nehmen. Mehr als die Hälfte aller Delikte von Jugendlichen sind Eigentumsdelikte (vgl. SPIEGEL-Redaktion, Hrsg., 1973, S. 279). Auf das Konto der Konsum- und Wohlstandsgesellschaft geht auch ein Großteil der Verkehrsdelikte: zu schnelles Fahren mit schnellen Autos, Fahren ohne Führerschein, mit fremdem Fahrzeug und unter Alkoholeinfluss - all dies ist nur möglich in einer Gesellschaft, die dem Auto nicht nur als vorzeigbarem Statussymbol, sondern auch als Inbegriff von Kraft und Potenz in einer Welt anonymer Sachstrukturen weit überhöhte libidinöse Energie zuwendet.

Unter den Sozialisationsbedingungen, die die Entwicklung einer dissozialen Karriere begünstigen können, spielt die Herkunftsfamilie eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Rolle. Hauptsächlich im Rahmen der Familie vollzieht sich die psychische Entwicklung des Kindes, und es ist heute erwiesen, dass sowohl äußere Faktoren wie Trennung, Scheidung, früher Tod eines Elternteils oder Aufwachsen bei nicht-elterlichen Bezugspersonen als auch qualitative Defizite der Eltern-Kind-Beziehung wie fehlende emotionale Wärme, geringe Familienkohäsion, übertriebene Strenge oder Overprotection diese Entwicklung entscheidend beeinträchtigen. Ein signifikant hoher Prozentsatz aller späteren Alkoholiker und Drogenkonsumenten ist unter Broken-home-Bedingungen aufgewachsen oder hat unter elterlicher Deprivation zu leiden gehabt (vgl. H. Welz, 1983, S. 44ff.). Das gleiche gilt für jugendliche Gewalttäter, die dazu überproportional häufig der unteren Unterschicht entstammen (vgl. SPIEGEL-Redaktion, Hrsg., 1973, S. 284ff.). Aber auch bei äußerlich intakten Familienverhältnissen können pathogene Beziehungsstörungen auftreten, die den Vollzug altersgemäßer Reifungsschritte unmöglich machen. In den Familienanamnesen jugendlicher Alkoholiker findet sich häufig ein Nebeneinander von versagender Härte und überbeschützender Verwöhnung, wodurch es den Jugendlichen erschwert wird, angemessene Bedürfnisbefriedigung und das Ertragen von Spannungen gleichermaßen zu lernen. Süchtige gelten allgemein als stimmungslabil, ich-schwach, wenig belastbar und unfähig zu reifen Objektbeziehungen, wobei Alkoholiker eine eher neurotische Symptomatik mit Angst, Depression und gehemmter Aggressivität, Drogenabhängige eher soziopathische Merkmale wie Impulsivität, Ruhelosigkeit und egozentrische Haltungen aufweisen (vgl. H. Welz, 1983, S. 41). Es ist davon auszugehen, dass diese Persönlichkeitszüge weniger genetisch-konstitutionell vorgegeben, als vielmehr durch den primären Sozialisationsprozess geprägt sind.

Wenn man nach Bedingungsfaktoren dissozialen Verhaltens fragt, sollte man freilich nicht den Fehler begehen, bei innerfamiliären Sozialisationsdefiziten stehenzubleiben. Die genannten Defizite und Belastungen hängen ihrerseits wieder eng mit sozio-ökonomischen Faktoren zusammen; auch in diesem Sinne ist Fromms Formel von der Familie als der „psychologischen Agentur der Gesellschaft“ (1932a, GA I, S. 42) ernstzunehmen. Autoritäres Verhalten des Mannes, Trunksucht und Prügelei in der Familie sind oft ein Kompensationsversuch für die untergeordnete Stellung im Produktionsprozess und die daraus resultierenden Frustrationen (vgl. H. Rosenbaum, 1973, S. 118). Ebenso hängt die Disposition zu psychotischen Zusammenbrüchen in der sozialen Unterschicht häufig mit einem Erziehungsklima zusammen, das durch Statusverlust und Verschlechterung der materiellen Lebensbedingungen erheblich beeinträchtigt wird (vgl. P. Milhoffer, 1973, S. 215). Der Entlastungsmechanismus, nach dem die Familie für Monotonie, Stress und Fremdbestimmung in der Arbeit zu büßen hat, gilt heute nicht nur für die Arbeiterschicht, sondern ebenso für zahlreiche Angestelltenberufe, bei denen der Rationalisierungsdruck zu einer erheblichen psychischen Mehrbelastung führt. Allgemein gilt, dass Belastungen und Konfliktpotentiale in den innerfa-

miliären Beziehungen nicht nur in persönlichkeitsbedingten Störungen, sondern auch in außerfamiliären Bedingungen ihre Wurzel haben. Wenn von der Familie erwartet wird, dass sie als einzige verbliebene Primärgruppe für die emotionale Balance und Stabilisierung der Individuen sorgen und die im Produktionsbereich auftretenden Belastungen ausgleichen soll, so ist dies eine Überforderung, zumal die Gesellschaft über das Schulsystem und die Massenmedien heute direkt in die Familien eingreift.

Eine besonders ernst zu nehmende Beeinträchtigung stellt drohende oder tatsächlich eingetretene Arbeitslosigkeit dar. Langanhaltende Arbeitslosigkeit führt zu sozialem Abstieg und materieller Verelendung, einer Situation, in die angesichts des infolge von Rationalisierung zunehmenden Abbaus von Arbeitsplätzen derzeit besonders auf dem Gebiet der ehemaligen DDR eine immer größer werdende Anzahl von abhängig Beschäftigten gerät. Vor allem Unterschichtangehörige sind, wenn sie länger als ein Jahr arbeitslos bleiben, von materieller Verelendung bedroht, da Arbeitslosen- und Sozialhilfe oft nicht einmal das Notwendigste decken (vgl. J. Roth, 1985, S. 150ff.).

Mit der materiellen droht psychische und soziale Verelendung: Da das tägliche Leben in der Industriegesellschaft für die meisten Menschen um die Arbeit herum organisiert ist, führt ein dauerhaftes Fehlen dieses Strukturmoments zum Verlust des Selbstwertgefühls, zum Rückzug aus den sozialen Beziehungen, zu Lethargie und Hoffnungslosigkeit, gegen die man immer häufiger zu Suchtmitteln greift (J. Roth, 1985, S. 90ff.).

Jugendliche aus der sozialen Unterschicht und aus sozial schwachen Familien sind doppelt gefährdet: Da das Elternhaus ihnen wenig Ansporn und Rückhalt gibt, gelingt es ihnen kaum, im schulischen Qualifikations- und Selektionssystem günstige Ausgangspositionen für die Konkurrenz um knappe Ausbildungsplätze zu gewinnen; selbst mit einer Ausbildung haben sie kaum Chancen auf eine Dauerbeschäftigung. Mit dem Abrutschen in die Dauerarbeitslosigkeit vergrößert sich jedoch die Tendenz zu Alkoholismus, Jugendkriminalität und anderen Formen abweichenden Verhaltens. Damit zahlen diese Jugendlichen einen Großteil der Zeche für eine ungenügende Arbeitsmarktpolitik und die Krise des Sozialstaats.

3. Auseinandersetzung um Normen in sozialpädagogischen Institutionen

Unter den geschilderten gesellschaftlichen Bedingungen fallen zahlreiche Jugendliche aus dem Normensystem der kapitalistischen Leistungsgesellschaft heraus: In der Schule bereits als Versager abgestempelt, ohne abgeschlossene Berufsausbildung und selten mehr als kurzzeitig beschäftigt, hatten sie kaum Gelegenheit, jene „Tugenden“ zu entwickeln, die im Arbeitsalltag verlangt werden: Pünktlichkeit, Disziplin und die Fähigkeit, die eigene Leistung auf die Erfordernisse des Produktionsprozesses abzustimmen. Bei einem Großteil wurde die psychosoziale Entwicklung durch Alkohol- und Drogenkonsum beeinträchtigt. Betrachtet man das aktuelle Verhalten dieser Jugendlichen, so stehen sie häufig in einem Spannungsfeld zwischen desolaten familiären Verhältnissen und der Suche nach Anerkennung durch die Clique: Als bedrohlich erlebte Auseinandersetzungen im Elternhaus fördern den Rückzug in die Depression, die mit Alkohol bekämpft wird, oder die Tendenz zu aggressiven Triebdurchbrüchen, die sich im Anpöbeln von Passanten, in Schlägereien in Wirtshäusern oder Fußballstadien sowie im Gruppenhass gegen Ausländer vielfältige Ventile schaffen.

Diebstahl und Körperverletzung als typische Unterschicht-Delikte können, sofern es nicht bei einmaligem Auffälligwerden bleibt, leicht zu eskalierenden Reaktionen der gesellschaftlichen Ordnungsmächte (Polizei und Strafjustiz) führen. Nach der sog. Labeling-Perspektive (vgl. N. Herriger, 1979, 140ff.) sind es nicht sosehr defiziente Sozialisationsbedingungen, sondern eher bürokratisch-juristische Reaktionsformen, von diskriminierenden Eintragungen in der Jugendamtsakte bis hin zur Stigmatisierung durch jahrelange Haftstrafen, die eine dissoziale Karriere begünstigen. Auf der anderen Seite ruft dissoziales Verhalten, solange noch Aussicht auf „Besserung“ besteht, auch pädagogische und therapeutische Bemühungen auf den Plan: Angeboten werden institutionalisierte Hilfen zur Resozialisierung, erwartet wird so-

ziale Anpassung im Sinne von Nichtauffälligkeit und nonkonformem Verhalten.

Institutionen sozialer Hilfe - z. B. die Fachklinik, in der ich arbeite - unterliegen einem „doppelten Mandat“ (L. Böhnisch, H. Lösch, 1973, S. 27ff.): Die in ihnen tätigen Mitarbeiter müssen bemüht sein, ein „stets gefährdetes Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen des Klienten einerseits und den jeweils verfolgten sozialen Kontrollinteressen seitens öffentlicher Steuerungsagenturen andererseits aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 28). Das Konzept des doppelten Mandats zielt ab auf die Erklärung bestimmter Konflikte, die sowohl innerhalb der Einrichtung zwischen Mitarbeitern und Klienten, als auch im Handeln des einzelnen Sozialarbeiters als Rollen-, Identitäts-, und Loyalitätskonflikte auftreten können. Diese Konflikte sind u. a. darin begründet, dass unterschiedliche Normvorstellungen, welches Handeln das „richtige“ sei, oder verschiedene Interpretationen der jeweiligen Handlungssituation aufeinander treffen. Dieses Aufeinandertreffen erzeugt einen normativen Dissens, der idealerweise durch Diskurs (vgl. J. Habermas, 1971, 114ff.) bereinigt werden müsste. Wessen Normvorstellungen sich schließlich durchsetzen, scheint in der Praxis freilich oft weniger von der Überzeugungskraft der Argumente, als von der Machtverteilung unter den beteiligten Parteien abhängig zu sein.

Hinsichtlich der Rigidität der Normensysteme muss unterschieden werden zwischen Einrichtungen, auf die die Merkmale „totaler“ Institutionen (vgl. E. Goffman, 1972, S. 15ff.) zutreffen, in denen z. B. eine perfekte Trennung von der Außenwelt praktiziert wird und der gesamte Tagesablauf nach einem lückenlosen Organisationsplan geregelt ist (z. B. Fürsorgeheime, Jugendstrafanstalten), und anderen Einrichtungen, in denen die Bewohner größere Freizügigkeit genießen, indem sie zumindest über ihre Freizeit selbst bestimmen können (z. B. Jugendwohnheime, heilpädagogische Tagesstätten, sozialtherapeutische Wohngemeinschaften). Eine wichtige Rolle spielt auch, ob der Aufenthalt in der Einrichtung freiwillig ist, so dass der Klient gegebenenfalls seine Koffer packen kann, wenn es ihm dort nicht mehr gefällt, oder ob ihm keine andere Wahl bleibt, als in der Institution, so gut es geht, zu überleben. Zwar gilt bis zu einem gewissen Grad von allen pädagogischen oder therapeutischen Einrichtungen, was Goffman den totalen Institutionen zuschreibt: „Sie sind die Treibhäuser, in denen unsere Gesellschaft versucht, den Charakter von Menschen zu verändern“ (E. Goffman, 1972, S. 23). Gleichwohl macht es einen großen Unterschied, ob die Auseinandersetzung mit der Person des Klienten auf eine Weise erfolgt, in der an seine Einsichtsfähigkeit appelliert, ihm Selbst- und Mitverantwortung (vgl. A. Deingruber und P. Eichhorn, 1991) übertragen und seine Entscheidung auch dann respektiert wird, wenn sie von dem abweicht, was Leitung und Mitarbeiter der Einrichtung von ihm erwarten, oder ob man durch äußere Kontrolle Verhaltenskonformität zu erzwingen sucht. Im letzteren Fall wird das Ergebnis der „Behandlung“ kaum von Dauer sein oder eher das Gegenteil von dem bewirken, was bezweckt wird - wie es im Fall der erhofften „Besserung“ durch Haftstrafen inzwischen notorisch erwiesen ist.

Ich möchte nun ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige wichtige Normen nennen, die wir unseren Klienten zu vermitteln suchen, mit denen wir jedoch nicht selten bei ihnen auf Widerstand stoßen.

Eine Grundnorm, die in unserem System der Sozial- und Psychotherapie eher unreflektiert im Hintergrund bleibt, bezieht sich auf die Forderung, den eigenen Lebensunterhalt durch Arbeit bzw. berufliche Tätigkeit zu verdienen. Dass diese Grundnorm anerkannt und befolgt wird, liegt z. B. im Interesse der Rentenversicherungsträger, die in den meisten Fällen die Resozialisierungsmaßnahme finanzieren. Als Sozialtherapeuten sehen wir keine Handhabe und entwickeln auch nicht den Ehrgeiz, diese Grundnorm der bürgerlichen Gesellschaft außer Kraft zu setzen. Genauer betrachtet, besagt diese Norm für unsere Klienten - wie auch für uns als angestellte Mitarbeiter -, dass ökonomische Unabhängigkeit (von den Eltern oder von Zahlungen des Arbeits- oder Sozialamts) durch lohnabhängige Arbeit erreicht werden soll, d. h. durch Verkauf der Arbeitskraft gegen Geld. Letzteres dient wiederum dazu, bestimmte Grundbedürfnisse (Wohnung, Nahrung, Kleidung) zu befriedigen und einen gewissen Dispositionsspielraum für darüber hinausgehende Bedürfnisse zu erhalten.

Die meisten Alkoholiker, anders als Drogenabhängige, die ihren täglichen Bedarf nur auf illegale Weise finanzieren konnten, akzeptieren diese bürgerliche Grundnorm, auch wenn sie im Verlauf der Suchtkarriere mehr und mehr von ihr abgewichen sind, d. h. ihre Arbeitsstellen verloren, auf Kosten von Eltern und Verwandten gelebt und z. T. hohe Schulden gemacht haben. Die Bereitschaft, für den Lebensunterhalt zu arbeiten und zu diesem Zweck vielleicht eine Umschulung zu absolvieren, ist bei unserer Klientel relativ hoch. Ausnahmen bilden die langjährig Arbeitslosen, Klienten mit hoher Schuldenlast, die durch zu erwartende Lohnpfändungen abgeschreckt werden, und Klienten, die bisher noch keiner geregelten Arbeit nachgegangen sind. Die Resozialisierung solcher Klienten, denen neben dem Können auch die persönliche Motivation zu geregelter Arbeit fehlt, gestaltet sich besonders schwierig. Manchmal lässt sich kaum vermeiden, dass ein gewisser Druck ausgeübt wird: Der Klient soll z. B. Bewerbungen schreiben, sich um einen Termin beim Arbeitsamt kümmern etc. In einzelnen Fällen bemühen wir uns, die Klienten bei der Arbeitssuche direkt zu unterstützen, eine Möglichkeit, die unter lebenspraktischem Aspekt bei anschließender Aufnahme in eine therapeutische Wohngemeinschaft in breiterem Umfang realisiert werden kann.

Der Druck, den wir in Richtung Arbeitssuche ausüben, impliziert jedoch nicht, dass wir mit jeder Art von Arbeit einverstanden wären. Wir warnen die Klienten z. B. vor Arbeitsverträgen mit Leihfirmen, da die Arbeitssuchenden in solchen Firmen noch mehr als in „normalen“ kapitalistischen Betrieben ausgebeutet werden. Auch von Montagetätigkeiten raten wir eher ab, da infolge der sozialen Isolation auf Baustellen erhöhte Rückfallgefahr besteht. Wenn ein Klient vor der Entscheidung steht, ob er in einem Kernkraftwerk oder in einer Rüstungsfirma arbeiten soll - auch solche Fälle kommen vor -, erörtern wir mit ihm das Für und Wider, wobei wir allerdings nicht automatisch davon ausgehen können, dass der Unterschicht-Klient die Gründe, die den studierten Sozialarbeiter oder Psychologen dazu bewegen, den Wehrdienst zu verweigern und keine AKW-Betreibergesellschaft zu unterstützen, zu seinen eigenen macht. Viele handeln nach dem Motto: Das Hemd ist mir näher als der Rock. Solange man die Entscheidung nur individuell und unter Voraussetzung der gegebenen ökonomisch-politischen Machtverhältnisse betrachtet, bleibt dem einzelnen nur die Möglichkeit persönlichen Boykotts. Es ist jedoch notwendig, solche Fragen in den Zusammenhang einer politischen Auseinandersetzung zu stellen, wobei auch die Umstellung von Kriegs- auf Friedensproduktion und die Ersetzung der Atomenergie durch weniger gefährliche Energieformen zu diskutieren ist.

Eine weitere Norm, die für das tägliche Zusammenleben in der therapeutischen Gemeinschaft, aber auch für die Zeit nach der Entlassung von großer Bedeutung ist, besagt, dass Konflikte gewaltfrei geregelt werden sollen. Diese Norm steht in einem Spannungsverhältnis zu der empirischen Feststellung, dass Angehörige der unteren Unterschicht „zu einer Überbewertung männlicher Stärke und zu ausgesprochener Aggressivität und Brutalität neigen“ (P. Milhoffer, 1973, S. 217). Die Aggressionsrituale von Rocker-Cliquen spiegeln diese Brutalität ebenso wieder wie die Prügeleien in Fußballstadien und die Sadismen unter jugendlichen Straftätern, die in Justizvollzugsanstalten an der Tagesordnung sind (vgl. SPIEGEL-Redaktion, Hrsg., 1973, 312f.). Wenn wir mit Fromm zwischen einer „gutartigen“ und einer „bösartigen“ Aggression (1973a, GA VII, S. 3ff.) unterscheiden und letztere, d. h. Destruktivität und Grausamkeit, auf die Unterdrückung „menschlicher Eigen-Aktivität“ (1973a, GA VII, S. 396) zurückführen, so lässt sich dieses Verständnis von Aggressivität als Folge verkümmerten Lebens auch auf die defizitären Sozialisationsprozesse bei dissozialen Jugendlichen anwenden; verstärkend wirken unbewusste Identifikationen in der Familie und Rangordnungskämpfe in der Gruppe oder Clique. So wird z. B. der prügelnde Alkoholiker-Vater, obwohl vom Sohn auf der bewussten Ebene abgelehnt und gehasst, unbewusst zum Vorbild seiner psychosozialen Entwicklung, wobei vermutlich der Mechanismus der Angstabwehr durch „Identifizierung mit dem Angreifer“ (A. Freud, 1936, S. 85) eine wichtige Rolle spielt. Die Erfahrung, dass derjenige nach der Hackordnung in der Gruppe den höchsten Rangplatz erhält, der sich in körperlichen Auseinandersetzungen am besten zu behaupten weiß, komplettiert die Soziogenese des jugendlichen „Schlägers“, der nicht unbedingt zur Gewaltkrimi-

nalität tendiert, jedoch häufig wegen Körperverletzung mit dem Gesetz in Konflikt kommt.

Wenn wir in unserer Einrichtung die Androhung und Anwendung von körperlicher Gewalt zum Ausschlussgrund aus der therapeutischen Gemeinschaft machen, so liegt dem die Intention zugrunde, den Teufelskreis zwischen erlittener und selbst ausgeübter Gewalt, dem viele unserer Klienten bisher immer wieder erlegen sind, zu durchbrechen. Dies beinhaltet als Alternative, ein Konfliktlösungsverhalten einzuüben, in dem verbale - u. U. auch lautstarke - Äußerung von Aggression an die Stelle handgreiflicher Auseinandersetzung tritt. Auf Klienten, die mit der Verbindung von Alkoholmissbrauch und Schlägerei so viele negative Erfahrungen gemacht haben, dass sie selbst nach Alternativen suchen, wirkt dieses Ersatzprogramm überzeugend. Von anderen hört man manchmal den Satz, dass sie am liebsten ihrem Kontrahenten „eine aufs Maul hauen“ würden und dies „draußen“ auch täten; in der Einrichtung hält sie nur die Hausordnung davon ab. In der Regel reicht diese äußerliche Anpassung nicht aus, um künftiges Straffälligwerden zu verhindern. Entgegen einer das Alkoholproblem künstlich isolierenden Sicht, die viele Klienten am Anfang mitbringen, erweist sich, dass eine umfassende Einstellungsänderung, verbunden mit einem wenigstens partiellen Wechsel des Milieus, erforderlich ist, wenn sie ihre Lebensschwierigkeiten künftig auf eine nicht-destruktive Weise bewältigen wollen. Die Einbeziehung der Klienten in die wechselseitige Mitverantwortung füreinander und für das Ganze unterstützt diese Einstellungsänderung und trägt mit dazu bei, dass in der Hausgemeinschaft eine Atmosphäre entsteht, in der Konflikte offen ausgetragen werden können, ohne dass andere dabei unterdrückt und eingeschüchtert werden.

Ein Bereich von Normen, den ich abschließend erwähnen möchte, betrifft Ordentlichkeit, Pünktlichkeit und Verlässlichkeit, m. a. W. Einstellungen und Verhaltensweisen, ohne die in der Arbeitswelt eine dauerhafte Beschäftigung nicht garantiert ist und bei deren Fehlen auch das private Zusammenleben sehr erschwert ist - wenngleich es hier breite Toleranzgrenzen gibt. Unter den jungen Menschen, die in unsere Fachklinik in therapeutische Behandlung kommen, finden sich viele, die im Verlauf ihrer Suchtkarriere auch in dem Sinne „verwahrlost“ sind, dass ihre diesbezüglichen Standards „unterhalb einer als feststehend vorausgesetzten Norm“ (K. Mollenhauer, 1974, S. 45) liegen. Instrumente, mit denen wir in unserer therapeutischen Gemeinschaft versuchen, entsprechende Defizite nachzusozialisieren, sind die Wohngruppe als die wichtigste soziale Untereinheit der Fachklinik und die für alle verbindliche Hausordnung in Verbindung mit dem Tagesplan, der z. B. ein pünktliches Erscheinen am Arbeitsplatz und bei den Mahlzeiten vorsieht. Körperpflege, Sauberkeit und Ordnung im individuellen Wohnbereich - die Klienten bewohnen jeweils zu dritt ein Zimmer - sind eine Angelegenheit der Zimmergemeinschaft und der jeweiligen Wohngruppe. Wir vertrauen darauf, dass die Klienten sich in diesen Punkten gegenseitig regulieren. Wenn gegen die Hausordnung verstoßen oder der Tagesplan nicht eingehalten wird, tritt ein „demokratisch“ geregeltes Sanktionsverfahren in Kraft, das unter Beteiligung aller Entscheidungsinstanzen - Wohngruppen, Konferenz der Wohngruppensprecher mit den Mitarbeitern und Hausversammlung - dem Regelverletzer eine Aufgabe stellt, die seine Schwierigkeit beleuchtet: z. B. ein Rollenspiel, in dem er sich mit dem Ärger der Mitpatienten über sein Zuspätkommen auseinandersetzen muss. Es gelingt auf diese Weise, bei vielen - nicht bei allen - Klienten die Fähigkeit zur Selbststeuerung zu fördern, ohne ein Zwangssystem äußerer Kontrollen zu installieren. Wir gehen in unserer Konzeption davon aus, dass ein gewisses Maß an Disziplin, gegenseitiger Rücksichtnahme und Zuverlässigkeit in einer Gemeinschaft, in der der eine auf den anderen angewiesen ist, erforderlich ist - insofern sind manche Missverständnisse der antiautoritären Erziehung zu korrigieren (vgl. J. Claßen, Hrsg., 1973). Auch und gerade in sozialpädagogischen Einrichtungen, deren Klienten meist entsprechende Defizite aufweisen, ist auf diesbezügliche Normen zu achten.

Gleichwohl ist die Hausordnung kein Selbstzweck und die Unterordnung unter anonyme Vorschriften ist kein therapeutisches Ziel. Äußerliche Ordentlichkeit garantiert noch kein inneres In-Ordnung-sein - in sofern ist Erich Fromm zuzustimmen, wenn er den Mut zum Ungehorsam über den bedingungslosen Gehorsam stellt (1963c, GA IX, S. 367ff.; vgl. J. Cla-

ßen, Hrsg., 1987, S. 13ff.). Die Einübung von Sauberkeit, Ordnung und Disziplin - d. h. in unserer sozialtherapeutischen Einrichtung: rechtzeitig aufstehen, auf Körperpflege achten, pünktlich am Arbeitsplatz zu erscheinen und übernommene Arbeit verlässlich zu erledigen - bildet zwar eine Voraussetzung für das Zusammenleben in der Gemeinschaft und ist im gewissen Sinne unerlässlich für das Funktionieren der Industriegesellschaft überhaupt. Die Einhaltung dieser Normen bietet jedoch keine Gewähr dafür, dass die Strukturen und Funktionszusammenhänge, zu deren Aufrechterhaltung der Einzelne beiträgt, selbst humanen Zielen förderlich sind. Gerade die besinnungslose Einübung von Sekundärtugenden und die Beschränkung auf diese hat den bürokratischen Massenmord ermöglicht, wie der „Fall Eichmann“ mit erschreckender Deutlichkeit gezeigt hat (vgl. 1963c, GA IX, S. 372). Wichtiger als die Anpassung an äußere Ordnungsnormen ist die Fähigkeit, eigenes und fremdes Handeln kritisch zu reflektieren und auf ethische Kategorien hin zu orientieren. Deshalb ist es auch in sozialpädagogischen Institutionen notwendig, das Zusammenleben nicht in eingespielten Routinen erstarren zu lassen, sondern die jeweils geltenden Normen immer wieder zu hinterfragen und, wenn erforderlich, abzuändern.

Abschließende Bemerkungen

Aus dem bisherigen dürfte deutlich geworden sein, dass sich die in der Antithese „Anpassung oder Verweigerung?“ angedeutete Spannung im sozialpädagogischen Handeln, was die praktische Alltagserfahrung betrifft, kaum in Form einer reinen Alternative darstellt. Vielmehr muss sozialpädagogisches Handeln wie alles pädagogische Bemühen stets daraufhin reflektiert werden, wieweit die Anpassung gehen kann und soll und wieweit im Interesse des Klienten und seiner sozialen Gruppe oder Schicht die Nichtanpassung an gesamtgesellschaftlich dominierende Normen gefordert ist. Selbstverständlich besteht eine wichtige sozialpädagogische Aufgabe darin, jungen Menschen, die mit gesellschaftlichen Normen - z. B. in Gestalt der Strafgesetze - in Konflikt geraten sind, bei der Integration in die Gesellschaft Hilfestellung zu leisten und sie in diesem Sinne gesellschaftlich „anzupassen“. Dies ist jedoch nicht das einzige und gewiss auch nicht das höchste Ziel sozialpädagogischen bzw. allgemeiner: pädagogischen Handelns. Notwendig ist soziale Anpassung, soweit sie eine Voraussetzung für individuelle und gruppenspezifische Selbstentfaltung, konkretisiert z. B. im Mut zu eigenen Entscheidungen, bildet. Als umfassende Zielprojektion ließe sich mit Erich Fromm das Ideal einer Gesellschaft entwerfen, „deren Mitglieder die Fähigkeit entwickelt haben, ihre Kinder, ihre Nachbarn einschließlich sich selbst und die ganze Natur zu lieben; die sich mit allen eins fühlen und sich trotzdem das Gefühl für ihre Individualität und Integrität erhalten haben, die durch ihre schöpferische Tätigkeit, und nicht indem sie etwas zerstören, über die Natur hinauswachsen“ (1955a, GA IV, S. 250). Diese angesichts der fortschreitenden Umweltzerstörung und des Anwachsens destruktiver Potentiale utopisch anmutende Zielvorstellung beinhaltet eine Transformation der menschlichen Psyche und der gesellschaftlichen Verhältnisse gleichermaßen. Weder pure Anpassung an die bestehende Gesellschaft noch individuelle Selbstentfaltung ohne gleichzeitige gesellschaftliche Weiterentwicklung kann also, nimmt man Fromms Zielprojektion als pädagogische Orientierungshilfe, intendiert sein.

Ich habe in meinen Ausführungen versucht, eine kritische Darstellung der sozialen Bedingungen, unter denen jungen Menschen, vor allem in der sozialen Unterschicht, aufwachsen, mit einer progressiven Praxisperspektive in Sozialpädagogik und -therapie zu verbinden. Als theoretischer Ausgangspunkt für diese Betrachtungsweise spielt nicht nur in meiner privaten Biographie, sondern auch in der allgemeinen Theorieentwicklung der Sozialwissenschaften die Wiederentdeckung Erich Fromms und anderer marxistisch orientierter Psychoanalytiker zur Zeit der Studentenbewegung eine wichtige Rolle. Die durch E. Fromm, W. Reich, und S. Bernfeld begründete Tradition, die Theorien von Marx und Freud zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft und des Individuums zu integrieren, hat nicht zuletzt in Pä-

dagogik und Sozialpädagogik zu zahlreichen neuen Impulsen und Resultaten geführt. Es wäre ein immenser Verlust an ideologiekritischer und praktisch-emanzipatorischer Potenz, wenn man hinter diesen Ansatz zurückfallen wollte.

Gewiss sind wir heute, was die Hoffnung auf eine revolutionäre Veränderung der Gesellschaft und die Schaffung eines „neuen" Menschen angeht, erheblich nüchterner geworden als die damalige, von einer Aufbruchstimmung getragene Generation der Studentenbewegung. Gleichwohl gilt es immer noch, ihre Impulse unter veränderten Bedingungen praktisch umzusetzen. Auch wenn es erforderlich ist, kritische Sozialwissenschaft und Psychoanalyse auf eine veränderte Realität zu beziehen, haben die Ansätze von Freud und Marx bis heute nichts an Aktualität und Fruchtbarkeit verloren. Das Flüchten in kosmische Heilshoffnungen unter Auslassung der sozialen und politischen Dimension, das heutige Prediger des „New Age" auszeichnet (vgl. M. Schaeffer, A. Bachmann, Hrsg., 1988), bietet dafür keinen gleichwertigen Ersatz. Noch weniger geht es an, auf Alternativen zum Bestehenden überhaupt zu verzichten, sich zum Anwalt und Funktionär angeblich unausweichlicher „Sachzwänge" zu machen und damit konservativen Kräften das Feld zu überlassen. Auch aus diesem Grund bleibt Erich Fromm aktuell.

Literaturnachweise

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

Benner, D., 1973: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, München 1973.

Bernfeld, S., 1969: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*, 2 Bände, Darmstadt 1969.

- 1969a: „Der Begriff der 'Deutung' in der Psychoanalyse" [1932], in: S. Bernfeld, *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*, Band II, Darmstadt 1969, S. 566-611.
- 1969b: „Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung" [1921], in: S. Bernfeld, *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*, Band I, Darmstadt 1969, S. 84-191.
- 1969c: „Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik", in: S. Bernfeld, *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*, Band I, Darmstadt 1969, S. 198-211.
- 1973: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* [1925], Frankfurt am Main 1973.

Böhnisch L., und Lösch, H., 1973: „Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination", in: H. U. Otto und S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Band II, Neuwied-Berlin 1973, S. 21-40.

Brezinka, W., 1971: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim-Basel 1971.

Claßen, J.(Hrsg.), 1973: *Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion*, Heidelberg 1973.

- 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim-Basel 1987.

Dahmer, H., 1982: *Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke*, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1982.

Deingruber, A., und Eichhorn, P., 1987: „Die Patientenmitverantwortung als therapeutische Direktive", in: F. Buchholz (Hrsg.), *Die Utopie des Ikaros. Stationäre Gestalttherapie mit Abhängigen*, Dortmund 1991, S. 53-64.

Freud, A., 1936: *Das Ich und die Abwehrmechanismen* [1936], München o. J.

Gamm, H. J., 1974: *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*, München 1974.

Giesecke, H., 1973: *Einführung in die Pädagogik*, 5. Auflage, München 1973.

Goffman, E., 1972: *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt am Main 1972.

Habermas, J., 1971: „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz" in: J. Habermas und N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet*

die Systemforschung?, Frankfurt am Main 1971, S. 101-141.
Herriger, N., 1979: *Verwahrlosung. Eine Einführung in Theorien sozialer Auffälligkeit*, München 1979.
Johach, H., 1985: „Gruppenarbeit und Patientenmitverantwortung. Erfahrungen mit der therapeutischen Gemeinschaft in einer Fachklinik für junge Suchtkranke“, in: *Gruppendynamik* 3/1985, S. 273-293.
- 1987: „Sucht und Gesellschaft. Soziale Determinanten und Rahmenbedingungen von Suchtentwicklung und -behandlung“, in: *Geschichte und Gegenwart* 2/1987, S. 83-102.
- 1991: „Familienkonstellationen in der Therapie junger Alkoholiker“, in: F. Buchholtz (Hrsg.), *Die Utopie des Ikaros*, Dortmund 1991, S. 115-128.
Karg, H. H., 1983: *Erziehungsnormen und ihre Begründung in der Pädagogik von A. S. Neill*, Dissertation Universität Erlangen 1983.
Milhoffer, P., 1973: *Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation*, Frankfurt am Main 1973.
Mollenhauer, K., 1974: *Einführung in die Sozialpädagogik*, 5. Auflage, Weinheim-Basel 1974
Neill, A. S., 1969: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Mit einem Vorwort von Erich Fromm, Reinbek 1969.
Rauchfleisch, U., 1981: *Dissozial. Entwicklung, Struktur und Psychodynamik dissozialer Persönlichkeiten*, Göttingen 1981.
Reich, W., 1981: *Die Massenpsychologie des Faschismus*, Frankfurt am Main 1981.
Rosenbaum, H., 1973: *Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft*, Stuttgart 1973.
Roth, J., 1985: *Zeitbombe Armut - Soziale Wirklichkeit in der Bundesrepublik*, Hamburg-Zürich 1985.
Schaeffer M., und Bachmann A., (Hrsg.), 1988: *Neues Bewusstsein - Neues Leben. Bausteine für eine menschliche Welt*. Mit Beiträgen von F. Capra, S. Grof, A. Watts u. a., München 1988.
SPIEGEL-Redaktion (Hrsg.), 1973: *Unterprivilegiert. Eine Studie über sozial benachteiligte Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland*, Neuwied-Berlin 1973.
Thiersch, H., 1973: „Verwahrlosung“, in: H. Giesecke (Hrsg.), *Offensive Sozialpädagogik*, Göttingen 1973, S. 24-44.
Welz, H., 1983: *Drogen, Alkohol und Suizid. Strukturelle und individuelle Aspekte abweichenden Verhaltens*, Stuttgart 1983.

Beatrix Bierhoff / Burkhard Bierhoff:

Jenseits der Antipädagogik - Radikale Erziehungskritik nach Erich Fromm

1. Einleitung

Erziehung heute - und mit ihr die Theorie der Erziehung - hat ein früher nie gekanntes Maß an Reflexivität, an Hinterfragung und Problembewusstsein gefunden. Geschah früher Erziehung quasi naturwüchsig, in den meisten Schichten ohne bewussten Plan, ja ohne reflektierbares Ziel, so hat die wissenschaftlich- technische Zivilisation nicht nur - im Negativen - eine Technisierung von Erziehung gebracht, sondern - gleichsam im positiven Gegenzug - Erziehungsphänomene für Reflexion und Kritik geöffnet.[1] Entsprechend ist ein breiter Hinterfragungsprozess zu verzeichnen. Erziehung als erlittene Erziehung, in den frühen Lebensjahren in der Struktur von Subjekt und Objekt, der Überwältigung des Kindes durch einen sich mündig dünkenden Erwachsenen also, abgelaufen, lässt sich aus der Perspektive des bereits erzogenen Menschen mit der Intention der Spurensicherung betrachten. Erziehung hat - ohne dass wir uns dessen im Detail voll bewusst sind - in unserer Psyche Spuren hinterlassen, denen wir nachspüren können, oftmals in schmerzlichen Selbsterfahrungsprozessen mit oder ohne Hilfe eines Therapeuten.

Jede Erziehung hinterlässt Spuren im Menschen. Durch die Einflüsse der Eltern und anderer Bezugspersonen sind wir - im Zusammenspiel mit unseren Anlagen - zu den Menschen gemacht worden, als die wir uns heute erleben. Doch wie sind wir wirklich? Welche Möglichkeiten stecken in uns, die durch Erziehung verschüttet oder erst gar nicht gefördert wurden?

In der letzten Zeit haben zwei Ansätze wissenschaftliche und öffentliche Aufmerksamkeit gefunden: die Antipädagogik von Alice Miller und die humanistische Erziehungskritik von Erich Fromm. Obwohl neben gravierenden Unterschieden zwischen diesen Ansätzen auch Gemeinsamkeiten existieren, ist die Frommsche Erziehungskritik von der Antipädagogik bislang nicht beachtet worden. Im folgenden wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit beide Ansätze sich vergleichen lassen und zu einem Erziehungskonzept beitragen, das lebensdienlich ist.

Alice Miller und Erich Fromm haben aufgewiesen, wie Erziehung geschieht. Sie liefern eine praktische Kritik der Erziehung, die Betroffenheit erzeugt und „unter die Haut geht“, weil sie die eigenen Erfahrungen berührt. Miller und Fromm können den Prozess der Selbstklärung anregen und die Bedeutsamkeit des Erziehungsgeschehens für die Formung (oder Verformung) der Persönlichkeit aufweisen.

Wichtig an den derzeitigen Diskussionen ist uns, dass zwei scheinbar einander ausschließende Perspektiven realisiert werden. Zum einen wird - insbesondere von antipädagogischer Seite - Erziehung unter dem Aspekt der Gewaltförmigkeit kritisiert und als destruktiver, mithin „maschineller“ Prozess der Herstellung von Untertanen, die keinen „aufrechten Gang“ haben lernen können, verworfen. Zum anderen wird der gesellschaftliche Prozess dahingehend befragt, ob Chancen für eine „neue“ Erziehung bestehen, die die Lebendigkeit und Produktivität des Menschen nicht zerstört, sondern fördert.

Im Sinne der Aussage von C.G. Jung, eine Neurose sei „Ersatz für berechtigtes Leiden“, geht es in der neuen Erziehung darum, die alten Leiderfahrungen zu reaktivieren, um sie er-

[1] Vgl. etwa P. Gstettner, 1981. Der Autor weist u.a. den in der Beforschung von Kindern und Jugendlichen sichtbar werdenden Objektbezug als problematisch auf, der auch die „pädagogische Bearbeitung und industrielle Ausrichtung des Geistes“ (S. 8) einschließt. Sein Buch erscheint uns als ein Beleg für die stärker werdende reflexive Tendenz, die Strukturprinzipien von Erziehung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Verwertungsinteressen aufzuweisen, ohne dabei das Subjekt mit seinen Tendenzen der Selbstverwirklichung zu unterschlagen.

neut bearbeitbar und als dem eigenen Selbst und den selbsterlebten Situationen zugehörig wiederzuerleben. Dieser „Weg durch das Leiden", der an Buddhas „Vierfachen Weg" erinnert (vgl. 1976a, GA II, S. 389f.), widerspricht den gesellschaftlichen Versprechungen, das zu erringende Neue, die neue Menschlichkeit des „universalen Menschen", ließe sich wie eine Ware konsumierend erlangen. Im Gegenteil erfordert dieser Weg höchste Achtsamkeit und setzt das Aufgeben der gesellschaftlich vermittelten Ideologie voraus, es wäre möglich, anstrengungslos glücklich zu sein (vgl. 1989a, S. 39f.).

Auch muss sich die neue Erziehung in ihrer theoretischen Orientierung davor hüten, in bloßen Forderungen an die Erziehenden zu erstarren. Die Strukturen der Erziehung, die sich im Menschen, nämlich in den Mustern seiner Charakterorganisation, niederschlagen, sind so komplex und teils unbewusst, dass eine Pädagogik der Postulate sie abzubauen nicht in der Lage wäre. Frage ist, ob es eine die Zukunft menschenwürdig gestaltende Erziehung geben kann und wie diese Erziehung in ihren Grundzügen aussähe. Die herrschende Überwältigungs- und Instruktionspädagogik ist nicht nur in den menschlichen Charakterstrukturen abgesichert, sondern auch in den institutionellen Programmen für das Verhalten der Menschen. Folglich wäre es ein Fehler, den Prozess der Erziehung ausschließlich zu personalisieren. Vielmehr ist auf die gesellschaftliche Determination des Erziehungsprozesses zu bestehen. Erziehung ist der gesellschaftliche Prozess, der Menschen so in die Gesellschaft und Kultur einfügt und mit inneren Strukturen ausstattet, dass sie fähig werden, in dieser Gesellschaft zu überleben. Erziehung ist der Schlüsselmechanismus, äußere Wirklichkeit und innere Wirklichkeit aufeinander abzustimmen. Gesellschaft ist nur möglich, wenn die inneren und äußeren Prozesse weitgehend synchron laufen.

2. Die Illusion der glücklichen Kindheit

In den letzten Jahren ist ein Thema zunehmend aktuell geworden: die Kindheit. (Vgl. etwa Ph. Ariès, 1976; E. M. Johansen, 1978; L. de Mause (Hrsg.), 1977.) Galt früher die Kindheit ganz allgemein als eine unbeschwerte und glückliche Zeit, so konnte diese fälschliche Vorstellung nicht länger aufrecht erhalten werden. Themen wie „Kindesmisshandlung" oder „Gewalt gegen Kinder" sind in den Blickpunkt öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses gerückt. Eine pädagogische Richtung, die sich selbst als „Anti- Pädagogik" bezeichnet, ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sie sich als Anwalt des Kindes begreift.[2] Ihr geht es darum, durch eine radikale Erziehungskritik praktische Veränderungen zu initiieren und zu unterstützen; dies auch über die beratende und aufklärende Arbeit der Kinderschutzzentren. Ansatzpunkt sind die mit Erziehung verquickten Gewaltphänomene.

Das gesellschaftliche Tabu, das dazu führte, die körperlichen und seelischen Qualen von Kindern zu ignorieren, ist in unserer Gesellschaft ansatzweise durchbrochen worden. Themen wie Kindesmisshandlung und sexueller Missbrauch (teils bereits im Säuglingsalter) haben an Aktualität gewonnen. Heute sind Zahlen bekannt, die das Ausmaß dieses Phänomens schätzbar machen: Jede dritte Frau ist vermutlich als Kind sexuell missbraucht worden.[3] Darüber hinaus ist Missbrauch in den verschiedensten Formen anzutreffen: er geschieht nicht nur im Sinne von sexuellen Übergriffen, sondern ebenso in anderen Formen (z. B. aggressive Übergriffe, Delegationen, emotionaler Missbrauch; vgl. etwa H. E. Richter,

[2] Mit dem konfrontativen Ansatz der Antipädagogik verbinden sich etwa Namen wie Ekkehard von Braunmühl, Hubertus von Schoenebeck und Alice Miller, deren Schriften in weiten Kreisen von der Hochschule bis in die Familien hinein gelesen werden: E. von Braunmühl, 1976; H. von Schoenebeck, 1985; A. Miller, 1979, 1980, 1981, 1985, 1988, 1988a.

[3] So die bloß quantitative Einschätzung des Problems. In seinem Buch *Realer Inzest. Psychodynamik des sexuellen Missbrauchs in der Familie* (1987) schätzt der deutsche Psychoanalytiker Mathias Hirsch die Prozentzahl ähnlich hoch ein. - Einer Vielzahl von Broschüren und Aufsätzen sind weitere Zahlen zu entnehmen, die den Umfang des Problems erkennbar machen. „Schätzungen gehen davon aus, dass im Bundesgebiet jährlich zwischen 150 000 - 300 000 Kinder sexuell missbraucht und vergewaltigt werden, darunter etwa 80 - 90 % Mädchen" (Frauenbüro der Stadt Dortmund, 1988, S. 5). - Zur therapeutischen Dimension vgl. R. Steinhage, 1988, S. 44-51.}

1969, H. Stierlin, 1978.) Bis in unsere Zeit der pädagogischen Aufklärung hinein werden Kinder in großer Zahl körperlich und seelisch misshandelt, missbraucht und emotional ausgebeutet.

Verdienst der Antipädagogik ist, zur Entschleierung des Mythos der „modernen", „demokratischen" Erziehung beigetragen zu haben. Sie hat die strukturelle Gewaltförmigkeit des heutigen Erziehungsgeschehens - wie sie auf der Ebene der Persönlichkeits- und Beziehungsstrukturen in Erscheinung tritt - offengelegt und Mechanismen aufgewiesen, nach denen diese Erziehung geschieht.

In der antipädagogischen Diskussion ist dafür plädiert worden, auf Erziehung ganz zu verzichten. So wendet sich auch Alice Miller gegen Erziehung, sieht sie *eo ipso* mit Gewaltförmigkeit verbunden und will sie deshalb abgeschafft wissen. Sie richtet sich nicht nur gegen den Begriff, sondern wendet sich generell gegen das Phänomen „Erziehung". In der Tat haftet dem Begriff der „Erziehung" etwas Überwältigendes an, obwohl im Deutschen auch eine produktive Bedeutung zu finden ist: etwas liebevoll aufziehen, wie der Gärtner eine Pflanze aufzieht, die ihren Eigenarten entsprechend Nahrung, Luft, Licht und Wärme erhält. Doch scheint auch der Vergleich mit dem Gärtner nicht sehr zutreffend zu sein, wenn man etwa „Pflanzenkulturen" betrachtet, die in Gewächshäusern wachsen, die nur noch mit Atemmaske betreten werden können. Da scheint der lateinische Wortsinn von „educare" und „educere" schon besser geeignet, den Sinn von „Erziehung" zu beschreiben: herausführen, aus der Dunkelheit ans Licht führen, was meint, einem Menschen die Möglichkeit nicht zu verbauen, *sein* Möglichkeitspotential zu entwickeln (vgl. 1956a, GA IX 513). Genau in diesem letzteren Sinne ist „Erziehung" heute antiquiert. Erziehung als personales Verhältnis schwindet und macht einem nach Marktgesichtspunkten ausgerichteten „Erziehungsgeschäft" Platz. In der Schule von heute geht es überwiegend um den Erwerb von Wissen, das im Beruf sich in Geld umsetzen soll (vgl. 1947a, GA II, S. 52).

Die Gewaltförmigkeit von Erziehung ist eng mit der gesellschaftlichen Lebensweise verbunden, die mit Fromm unter dem Aspekt des „Habens" zum Thema gemacht werden kann. Das, was Alice Miller aufweist - nämlich wie Kinder geschlagen und gedemütigt werden -, lässt sich mit Fromm unter dem Aspekt der Haben-Orientierung fassen. In einer Gesellschaft, die vom Haben geprägt ist, wird alles - werden auch die Menschen - vermarktet und dem Haben als Lebensmaxime untergeordnet. Kinder gelten dann als „Habe", als Eigentum der Eltern, und werden im Extremfall benutzt, wie ein Gegenstand, den man besitzt. Die elterliche Autorität (früher: „elterliche Gewalt", heute: „elterliche Sorge") schließt auch die Verfügung über das Kind ein. Diese Verfügung ist gewalttätig und zutiefst unmenschlich. Durch „sanfte" Manipulation bis hin zu brutaler Prügel werden Menschen seit ihrer frühesten Kindheit gezwungen, ihre natürlichen Entwicklungsmöglichkeiten und Impulse aufzugeben. Der autoritäre Erwachsene nimmt sich das Recht zu misshandeln (zu züchtigen, zu beleidigen, zu verbieten, zu ignorieren, zu manipulieren), ohne das Recht des Kindes auf die Unantastbarkeit seiner menschlichen Würde zu achten.

Kaum ein Mensch in unserer Gesellschaft ist von diesem Unheil verschont geblieben. So ist fast ein jeder gezwungen gewesen, ein falsches Selbst hervorzubringen und eine Rollenmaske aufzusetzen, die der wirklichen Individualität und den in einem Menschen verborgenen Möglichkeiten nicht entsprechen kann. (Zur Psychoanalyse des Selbst sowie zum „falschen" und „wahren" Selbst vgl. insbesondere H. Kohut, 1979; R. D. Laing, 1976 und 1977; D. W. Winnicott, 1974.)

Die Folge einer solchen auf irrationaler Autorität (vgl. 1955a, GA IV, S. 71ff.), d. h. letztlich auf Macht und Gewalt (vgl. G. Mendel, 1973; für Mendel ist Autorität letztlich nichts anderes als die „täuschende Maske der Gewalt") gründenden Erziehung ist der Verlust des Selbst und die Verhinderung von Selbstfindung und Selbstwerdung.

3. Psychoanalyse als Kritik der Erziehung - Von der Triebtheorie zurück zur Traumatheorie

Die Psychoanalyse war immer schon therapeutisch und theoretisch mit Erziehung befasst, sofern die neurotischen Beschädigungen des Menschen auf Geschehnisse seiner Kindheit zurückweisen, auf traumatische Erlebnisse, auf Konflikte und Verdrängungen, die etwa folgendes einschließen: die Beschämung des Kindes, körperliche Strafe, ständiges Zurechtweisen, sein Missbrauch als Stütze bis hin zum Partnerersatz, sexuelle Verführung, Erlebnisse von Ungeliebtsein, von Nichtigkeit, von Schlechtsein. In der aufdeckenden und problembewältigenden therapeutischen Arbeit geht es immer auch um Themen wie Angst, Schuld und Strafe, Missbrauch und Ausbeutung des Kindes.

Obwohl Fromm die Psychoanalyse in der orthodoxen Freudianischen Form teils heftig kritisierte, hat er sich doch immer als Psychoanalytiker verstanden. Im Gegensatz etwa zu Alice Miller, die sich gleichermaßen von der Psychoanalyse wie auch ihrer eigenen therapeutischen Vergangenheit distanzierte, hat Fromm seine radikale Kritik an der Psychoanalyse innerhalb der psychoanalytischen Positionen geführt und sich zeitlebens als Psychoanalytiker verstanden.[4] Darin unterscheidet Fromm sich krass von Alice Miller.

Ihm ist das Verdienst zuzurechnen, in seiner Kritik nicht nur die Triebtheorie in Frage gestellt, sondern sich auch an der Traumatheorie Sigmund Freuds reorientiert zu haben, lange bevor die Antipädagogen diese Thematik für sich entdeckten und ihr zu pädagogischer Aktualität verhalfen. Sofern die Psychoanalyse mitsamt ihrer Triebtheorie nicht verworfen wurde, konnte sie ihr kritisches Potential erst in der Rückbesinnung auf die Traumatheorie unter Beweis stellen.

Freud hatte in den neunziger Jahren eine schockierende Entdeckung gemacht, die in seiner Zeit eines der größten gesellschaftlichen Tabus betraf, nämlich dass Kinder beiderlei Geschlechts, vorwiegend Mädchen, bereits im frühen Alter von nahen Angehörigen sexuell missbraucht werden. Diese Entdeckung formulierte Freud in der Traumatheorie, die die Ursachen von Neurosen in der sexuellen Verführung von Kindern verortete.

Nach neueren Forschungen[5] konnte Freud aus sozialen und persönlichen Gründen diese Entdeckung nicht aufrechterhalten, da er von sozialer Ächtung bedroht war und es diese Geschehnisse der sexuellen Verführung wahrscheinlich auch in seiner eigenen Familie gab.

Freud hatte sich zwar nie völlig von der Traumatheorie getrennt, weil es offenbar immer Fälle gab, bei denen in der Analyse erzählte Erlebnisse, insbesondere von Patientinnen, auf real geschehene Verführungen zurückgingen. In seiner Revision der Traumatheorie, die ihn schließlich zur Triebtheorie führte, meinte Freud, den verzerrenden oder erfindenden Einfluss der Phantasietätigkeit entdeckt zu haben. Das heißt: Frauen haben die Verführungen nicht wirklich erlebt, sondern sie sich gewünscht, was Freud als Ausdruck des ödipalen Konflikts deutete, eines Konflikts, in dem die Rivalität des Kindes dem gleichgeschlechtlichen Elternteil gegenüber in Erscheinung tritt.

Mit der Aufgabe seiner Trauma- und Verführungstheorie hat Freud sich offenbar nicht nur einem gesellschaftlichen Tabu untergeordnet, sondern seinen Patientinnen auch großes Leid zugefügt. Denn wenn der Analytiker seiner Patientin einredet, das real Geschehene habe nur in ihrer Phantasie stattgefunden, so stellt er sich ungewollt auf die Seite des Täters, verbündet sich mit diesem unbewusst gegen die Patientin und unterläuft ihren Heilungsprozess. Hinzukommt, dass eine so verfahrende Psychoanalyse die bestehende Machtordnung der Gesellschaft mit ihren Gewaltverhältnissen nicht weiter antastet (vgl. 1970d, GA VIII, S.

[4] So legte Fromm auf eine korrekte Wiedergabe seiner psychoanalytischen und gesellschaftstheoretischen Position großen Wert und stellte zu einem verfälschenden Bericht klar: „... Unrichtig ist, dass ich als Zeuge für den Sturz der Psychoanalyse vom Thron der Psychotherapie genannt werden könnte ... Richtig ist vielmehr, dass ich die Psychoanalyse für die theoretisch und praktisch bedeutendste Methode der Psychotherapie halte und dass ich ihre Weiterentwicklung auf der Basis der Freudschen Entdeckungen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Faktoren für erforderlich erachte“ (*DER SPIEGEL* Nr. 24/1976).}

[5] Insbesondere von M. Krüll, 1979, und J. Masson, 1986, wird übereinstimmend der Wandel im Freudschen Werk nachgewiesen und detailliert belegt. Hatte Freud zunächst (1896) nicht mit der Auffassung operiert, Kinder hätten sexuelle Übergriffe nur in der Phantasie erlebt, so behauptete er später (ab Ende 1897), es mache keinen Unterschied, ob die Verführung lediglich phantasiert worden oder real geschehen sei.}

240f; 1966k, GA VIII, S. 145f.).

In der Folgezeit arbeitete Freud mehrfach Versionen der Triebtheorie aus. Diese Triebtheorie ist in ihren Entwicklungsetappen nur mit großem Aufwand nachzuvollziehen, was hier nicht zu leisten ist (vgl. hierzu: 1979a, GA VIII, S. 337ff. - Einen Überblick zur Entwicklung der Psychoanalyse mit ihren verschiedenen Problemen, Positionen und Varianten gibt P. Kutter, 1989.) Hervorzuheben ist jedoch, dass mit der Triebtheorie eine pessimistische Sicht des Menschen gegeben ist, die den Menschen als ein asoziales Triebbündel missversteht, das auf die anderen Menschen als bloße Objekte der Triebbefriedigung angewiesen ist. Fromm hat diese Sichtweise aufs heftigste bekämpft (vgl. 1941a, GA I, S. 386f.).

4. Pädagogische Konsequenzen aus der Trauma- und der Triebtheorie

Im folgenden sollen Prämissen und pädagogische Implikationen der Trauma- und der Triebtheorie aufgewiesen werden. Dabei fragen wir insbesondere nach dem Menschenbild, das mit diesen Theorien verbunden ist. Beinhaltet es optimistische oder pessimistische Implikationen?

Die Traumatheorie geht davon aus, dass dem Kind etwas Erschreckendes zugestoßen ist. Das Kind, das ein Trauma erfahren hat, ist als *Opfer* dem überwältigenden Zugriff eines meist erwachsenen *Täters* ausgeliefert gewesen. Das Täter-Opfer-Modell hat eine Affinität zu dem Bild eines unschuldigen Kindes, das potentiell „gut“ ist, während dem Täter die entgegengesetzten Eigenschaften zugeschrieben werden.

Die therapeutische Bewältigung gründet darauf, dass das *Opfer* sich dessen gewahr wird, was ihm *wirklich* angetan wurde und erkennt, dass es den Täter nicht zu entschuldigen braucht, sich selbst keine Schuld zuspricht, sondern sich Gefühle von Hass, Wut und Trauer in Anbetracht des ihm Angetanen zugesteht.

Der Anspruch, ein Kind zu „erziehen“, entlarvt die Erzieher als Täter, die dem Kind manipulativ oder offen gewalttätig etwas abstutzen, was ihnen als nicht erwünscht erscheint. Deshalb ist - in der Kritik dieses Anspruchs - Erziehung als menschenfeindlich, da traumatisierend, zu verwerfen und als ein dem Täter-Opfer-Modell folgendes Geschehen aufzugeben. - So lässt sich jedenfalls die antipädagogische Stellungnahme zusammenfassen.
Während die pädagogischen Implikationen der Traumatheorie eher ein Bild des Kindes schaffen, das von seinen Eltern und sonstigen Erziehern in seinen Möglichkeiten verhindert wird, also die sich im Kinde zeigende menschliche Natur als gut und sozial bestimmt wird, steht die Triebtheorie mit einem konträren Menschenbild in Verbindung. Ihr zufolge zielt der Erziehungsprozess darauf ab, das Kind durch die pädagogische Bearbeitung seiner Triebstruktur zu zähmen und „gesellschaftsfähig“ zu machen. Damit wird vorausgesetzt, dass das Kind erziehungsbedürftig ist. Da der Mensch als reines Triebwesen nicht gesellschaftsfähig, ja geradezu asozial ist - so die Triebtheorie -, wird Erziehung notwendig. Erziehung heißt dann, die asoziale Triebstruktur in soziales Verhalten zu überführen.

Bei Freud selbst stellt sich das Verhältnis von Trieb und Erziehung, von Trieb und Kultur als ein spannungsvolles dar. Denn um Kulturwesen zu werden, muss die asoziale Triebstruktur des Menschen gesellschaftlich befriedet werden. Diese Befriedung schafft die Grundlage für neurotische Entwicklungen. Freud scheint einen Kulturpessimismus vertreten zu haben, sofern er sich keine Kultur vorstellen konnte, die auf Triebunterdrückung verzichtet. In seinem Alterswerk gar sah er die destruktive Kraft des Todestriebes am Werk, mit dem er ein zerstörerisches Potential nicht in der gesellschaftlichen Organisation des Lebens ortete, sondern in der Triebstruktur des Menschen selbst sah.

Jede Form von Erziehung hat dann unvermeidlicherweise teil an dem kulturschaffenden Prozess, in dem gleichermaßen Lebenstrieb wie Todestrieb wirksam werden. Trieb und Kultur lassen sich nach Freud nicht versöhnen. Erziehung, die in der Spannung zwischen Triebgeschehen und Kultur geschieht, ist unvermeidbar beschädigend, weil triebunterdrückend. Erziehung ist so immer mit einer Tragik verbunden.

Diese Ausführungen deuten bereits an, dass ein *optimistischer*, ein *tragischer* und ein *pessimistischer* Begriff von Erziehung unterschieden werden kann.

Der optimistische Begriff meint Erziehung als das Geschehen, das die in der *menschlichen Natur* verankerten Kräfte zur Entfaltung bringt. Dieser Begriff erfordert die Abwesenheit traumatischer Erfahrungen. So wird von Fromm der Begriff der Erziehung für die fördernde Begleitung des Kindes reserviert und Erziehung von bloßer Manipulation und Überwältigung abgegrenzt.

Von Seiten der *Triebtheorie* kann Erziehung nur tragisch als „notwendiges Übel" betrachtet werden. Das Realitätsprinzip stärkend, wirkt sie auf das Luststreben einschränkend. Dennoch ist in diesem Verständnis 'Erziehung' unverzichtbar, da erst das erzogene Kind zum Kulturmenschen geworden ist.

Aus der *Traumatheorie* hingegen lässt sich nur ein pessimistischer Begriff von Erziehung ableiten. Erziehung im Sinne der Traumatheorie führt zu Beschädigungen der menschlichen Seele und ist deshalb abzulehnen. An ihre Stelle sollte - nach einem Wort von v. Braunmühl - die „Beziehung" zwischen Kindern und Eltern treten.[6]

Die Forderung „Beziehung statt Erziehung" gründet darauf, dass Erziehung immer als schlecht (manipulativ, überwältigend) deklariert wird, als nicht im Interesse des Kindes geschehend erfasst wird und folglich abgeschafft werden soll zu Gunsten freier, duldsamer, permissiver, toleranter, einfühlsamer, gleichberechtigter, partnerschaftlicher Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Vor diesem Selbstanspruch wird vielen Eltern angst und bange.

Die pessimistische Position ist die der Antipädagogik einschließlich Alice Millers, die optimistische die von Erich Fromm. Beide Seiten meinen in mancher Hinsicht Ähnliches. Was für v. Braunmühl oder Miller Erziehung ist, heißt für Fromm Manipulation. Wenn Fromm von Erziehung spricht, meint er in etwa das, was v. Braunmühl oder Miller mit Beziehung oder Begleitung bezeichnen.

Dennoch gibt es Unterschiede in der Einschätzung von Erziehung, die wir wie folgt zusammenfassend verdeutlichen wollen:

Der *optimistische* Begriff von Erziehung geht davon aus, dass Erziehung dem Menschen helfen kann, sein wahres Selbst zu finden. Sie ist notwendig für Menschwerdung und Selbstfindung.

Der *tragische* Begriff von Erziehung postuliert Erziehung als unvermeidbaren Prozess der Formung menschlicher Triebkräfte, der die Einschränkung und Beschädigung des Menschen notwendig mit einschließt und damit erst Kultur ermöglicht.

Der *pessimistische* Begriff von Erziehung schließlich sieht Erziehung immer als Zerstörung menschlicher Möglichkeiten, als die Förderung des falschen Selbst.

Die erste Position führt zu einer Vorstellung von Erziehung, die positiv sein kann und auf menschliches Wachstum gerichtet ist. Die zweite ist geeignet, jede Form von Erziehung als der Ambivalenz von Kultur angemessen zu rechtfertigen. Die dritte Position bleibt in einer Kritik der Überwältigungspädagogik stecken, insofern sie die Abschaffung von Erziehung fordert.

5. Die Position von Alice Miller

Auch wenn Alice Miller der dritten Position zuzuordnen ist, heißt das nicht, dass an ihrer Kritik Abstriche zu machen wären. Sie erkennt die Mechanismen der Erziehung deutlich: Die elterliche Autorität schließt die Verfügung über das Kind ein. Diese Verfügung ist gewalttätig und zutiefst unmenschlich. Auch heute noch - in einer Zeit der pädagogischen Aufklärung - werden Kinder massenhaft körperlich und seelisch misshandelt und missbraucht. Miller hat

[6] Mit ihrem Postulat, Erziehung solle durch Beziehung und Begleitung ersetzt werden, gerät die Antipädagogik in ein Dilemma: Wenn Kinder beschützt werden müssen (von wem, wenn nicht von ihren Eltern) und gleichzeitig Kinder auch vor ihren Eltern in Schutz genommen werden müssen, wird Erziehung unmöglich. Darin liegt der Widerspruch, den die Antipädagogik übersieht, der Zirkel, der die Erziehung im Bann des Bestehenden hält.}

in ihren Büchern dieses unheilvolle Geschehen aufgezeigt, das unter dem Deckmäntelchen von „Erziehung“ auftritt.

Wenn Eltern ihre Kinder erziehen wollen, dann verraten sie damit Bedürfnisse, die der Entwicklung des Kindes nicht förderlich sind. Alice Miller nennt u.a. folgendes Bedürfnis beim Erwachsenen, das ein zentrales, wenngleich unbewusstes Motiv zur Erziehung bildet, nämlich „das unbewusste Bedürfnis, die einst erlittenen Demütigungen anderen weiterzugeben“ (vgl. A. Miller, 1980, S. 122.).

Die abgewehrten Affekte finden ein Ventil gegenüber dem Kind. Wenn Erwachsene erziehen, können sie über einen Schwächeren verfügen und im Kind das bekämpfen, was ihnen selbst abgestutzt worden ist. Indem sie die selbsterlittenen Erziehungspraktiken an die eigenen Kinder weitergeben, bestätigen sie die vermeintliche Richtigkeit dieser Praktiken und brauchen weder ihre Eltern noch ihr Bild von der eigenen Kindheit in Frage zu stellen. Die wenigsten Menschen sind dazu bereit, sich und ihre Eltern zu hinterfragen, und pflegen lieber das „Bild einer glücklichen und behüteten Kindheit“ als Illusion.

Wenn Alice Miller „Erziehung“ und „Erziehungsbedürftigkeit“ als schädlich verwirft, meint sie nicht, dass das Kind keine körperliche und seelische Begleitung brauchte. Diese Begleitung können aber nur Eltern geben, die einen Zugang zu ihren eigenen Gefühlen gefunden haben und ihre Bedürfnisse ausloten können. Eltern, die ihre eigenen Grenzen wie auch ihre Freiheit kennen, werden dem Kind natürliche Grenzen setzen, die nicht aus erzieherischen Überlegungen resultieren, sondern aus dem natürlichen Umgang mit dem Kind und dem Respekt vor ihm und seinen Gefühlen entspringen.

Hubertus von Schoenebeck hat die antipädagogischen Grundüberzeugungen zusammenzufassen versucht (vgl. zum folgenden H. von Schoenebeck, 1985, S. 19ff.). Die wesentlichen Grundüberzeugungen geben wir wie folgt wieder:

- „Das Kind ist sehr wohl fähig, von Geburt an das Beste selbst zu spüren“;
- „Erziehung“ ist ein Prozess, der vorgibt, das Beste für das Kind zu wollen, tatsächlich aber darauf gerichtet ist, die Würde und Selbständigkeit des jungen Menschen zu zerstören;
- „Erziehungsbedürftigkeit“ ist keine anthropologische Konstante, sondern ein Konstrukt zur Legitimierung der vorherrschenden Erziehung;
- „Erziehung“ bedeutet die Vorgabe bestimmter Ziele, die das Kind auf vom Erwachsenen definierte Vorstellungen festlegen und so seine Entfaltungsmöglichkeiten beengen;
- Die mit der herkömmlichen Erziehung einhergehende Ideologie der Verantwortung des Erziehers für den Zögling wird zugunsten der Vorstellung einer wechselseitigen begegnenden „antwortenden“ Haltung abgelehnt. (Statt der „Für-dich-Verantwortung“ praktiziert der antipädagogische Mensch die „Vor-mir/vor-dir-Verantwortung“; vgl. ebd., S. 65ff.)

Alice Miller hofft auf Veränderungsprozesse auf seiten der Eltern und setzt darauf, dass diese durch Aufklärung über die Hintergründe und Folgen von Erziehung auf Erziehung verzichten und stattdessen lernen, das Kind zu begleiten. Dazu reicht allerdings ein bloßer Appell nicht aus. Alice Miller will, indem sie gefühlsbezogene Zusammenhänge aufweist und das Kind im Leser anspricht, eine Berührung des Herzens erreichen. Eine Gesellschaftsanalyse, die dem Prozess der Erziehung eine soziologische oder soziopsychoanalytische Funktion beimisst, ist in ihrem Werk nicht enthalten.

6. Erich Fromms Beitrag zur Erziehungskritik

Eine wesentliche Frage, die Fromm als Psychoanalytiker und Gesellschaftstheoretiker stellt, geht dahin, wie die Psyche des Menschen mit den Notwendigkeiten einer bestimmten Gesellschaft in Übereinstimmung gebracht wird. Denn jede Gesellschaft als Hervorbringung von

Menschen schafft sich die Menschen, die zu ihr passen.[7]

Wenn Fromm sich dem Erziehungsprozess nähert, will er immer Erziehung im Zusammenhang mit der Gesellschaftsstruktur aufweisen. Dazu dient sein Begriff des Gesellschafts-Charakters. Der „Gesellschafts-Charakter" ist das Vermittlungsglied zwischen „individueller psychischer Struktur und sozioökonomischer Struktur" (1941a, GA II, S. 364) und erfüllt die Funktion, die Menschen so zu formen, dass sie in die gegebene Gesellschaft hineinpassen und motiviert sind, so zu handeln, wie die Gesellschaft es von ihnen erwartet. „Die sozioökonomische Struktur einer Gesellschaft formt den Gesellschafts-Charakter ihrer Mitglieder dergestalt, dass sie tun wollen, was sie tun sollen ..." (ebd.). „Erziehung" ist nach Fromm im Zusammenhang mit der Gesellschaftsstruktur zu betrachten und „als Schlüsselmechanismus bei der Überführung gesellschaftlicher Notwendigkeiten in Charakterzüge" (1949c, GA I, S. 214) zu verstehen.

Fromm vertritt ein „optimistisches" Menschenbild, wenn er auf die „gute" Natur des Menschen verweist. Teil des Frommschen Verständnisses der menschlichen Natur ist, dass der Mensch von seiner psychischen Konstitution keineswegs „ein unbeschriebenes Blatt Papier sei, auf das die Gesellschaft und die Kultur ihren Text schreiben", sondern dass der menschlichen Natur Gesetze und Ziele innewohnen, die es zu erkennen gilt, damit die gesellschaftlichen Bedingungen mit den Möglichkeiten des Menschen in Übereinstimmung gebracht werden können (vgl. 1949c, GA I, S. 211).

Im Verständnis Fromms ist der Mensch ein Wesen, das Teil der Natur ist *und* dieser Natur gegenübersteht. Darin unterscheidet sich der Mensch vom Tier. Dieses Gegenüberstehen - oder wie Fromm sagt: dieses Transzendieren - führt jedoch zu dem Erlebnis, ungeborgen und in der eigenen Existenz gefährdet zu sein (Bewusstsein der Endlichkeit, des Todes; Erlebnis von Einsamkeit). Nach Fromm ist es Aufgabe eines jeden Menschen, dieses Erlebnis zu verarbeiten und seine Möglichkeiten zu entwickeln.

Konsequenterweise kann aus einem solchen Menschenbild nur ein pädagogischer Ansatz folgen, der sich als „Wachstumspädagogik" versteht. Eine Pädagogik, die die bewusste Gestaltung der Beziehungen des Menschen zur Welt anstrebt, kann sich nur als kritische Pädagogik konstituieren. Pädagogik und Erziehung sind dann nicht als bloßer Reflex der gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu fassen, sondern als Impulsgeber für persönliche und gesellschaftliche Veränderungen.

Folge der Erziehung in unserer Kultur ist nach Fromm „nur allzu oft Ausrottung der Spontaneität" (1941a, GA I, S. 358). Das Kind wird durch Erziehung gezwungen, seine spontanen Impulse und Gefühle zu verdrängen und durch eine Reihe von „Pseudo-Gefühlen" zu ersetzen (vgl. ebd., S. 358f.). Auch das selbständige Denken wird hintertrieben (vgl. ebd., S. 361).

Die Zurückdrängung spontaner Impulse geschieht wesentlich durch den Schuldmechanismus. So sieht Fromm im Wecken eines Schuldgefühls „das wirkungsvollste Mittel, um den Willen des Kindes zu schwächen" (1947a, GA II, S. 100). Dem solchermaßen geschwächten Kind kann dann etwas aufgezwängt werden, was zwar nicht zur Entfaltung seines Selbst beiträgt, aber ihm ein häuslich angepasstes, mithin „erfolgreiches" Leben in der modernen Massengesellschaft ermöglicht.

Fromm unterscheidet zwischen Erziehung und Manipulation: „Erziehung ist identisch mit der Hilfe, die man dem Kinde gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann. Das Gegenteil von Erziehung ist 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 abstutzen, was unerwünscht zu sein scheint. An einen Roboter braucht man nicht zu glauben, denn in ihm ist kein Leben" (1947a, GA II, S. 131).

[7] Mit dieser Aussage ist keine konformistische Bestätigung der bestehenden Gesellschafts- und Erziehungsstrukturen intendiert. Auf der Grundlage seines gesellschaftsdeterminierten Aufweises der Funktion von Erziehung und seiner humanistischen Anthropologie leistet Fromm eine Kritik der Pädagogik in humanistischer Absicht. Vgl. hierzu einführend B. Bierhoff, 1985. Welche Konsequenzen der Frommsche Ansatz etwa für sozialpädagogisches Handeln nach sich zieht, wird anderenorts exemplarisch deutlich; vgl. B. Bierhoff, 1984.}

Indem Fromm auf der Grundlage seiner kritischen Anthropologie darauf insistiert, der Mensch sei ein auf Entfaltung angelegtes Wesen, muss er all die sozialstrukturellen und sozialisatorischen Bedingungen bloßstellen, die zur Beschädigung des Menschen beitragen. Von daher gewinnt er eine größere Nähe zur Trauma- und Verführungstheorie als andere Psychoanalytiker. Die von Fromm geäußerten und plausibel gemachten Verdachtsmomente, Freud habe aufgrund seiner patriarchalischen Haltung und auf persönlichen Druck hin - und zudem sachlich unbegründet - die Verführungstheorie wieder verworfen, ja schließlich sogar entschieden bekämpft (vgl. 1970d, GA VIII, S. 240f.), finden in den Arbeiten von neueren Autoren eine differenzierte Bestätigung.[8]

7. Ansätze eines Vergleichs Miller-Fromm

Auf den ersten Blick gesehen, scheinen die Perspektiven von Fromm und Miller durchaus unterschiedlich zu sein. Miller kommt von der Psychoanalyse als Behandlungsmethode her und nimmt zunächst als Psychoanalytikerin Partei für das entrechtete und durch Erziehung geschädigte Kind. Später distanziert sie sich von der Psychoanalyse, wirft ihr vor, sie habe die Realität des verführten Kindes verdeckt und sei somit für das Leid vieler Kinder und vieler Klienten mitverantwortlich.

Fromm hat sich frühzeitig in der Diskussion um Marxismus und Psychoanalyse als Gesellschaftstheoretiker einen Namen gemacht. Er betrachtet Erziehung als einen gesellschaftlichen Prozess, der auch psychoanalytisch zu untersuchen ist. So gesehen gibt es kaum eine gemeinsame Perspektive.

Etwas Gemeinsames im Vergleich von Fromm und Miller verdient hervorgehoben zu werden: es liegt in der Haltung der lebensdienlichen Parteinahme für den Menschen und sein Streben nach Freiheit. So zeichnen sich beide durch eine besondere Sensibilität für das durch Erziehung beschädigte Selbst aus.

Fromm geht jedoch über die antipädagogische Position hinaus und bleibt mit seiner radikalen Kritik nicht in der *anti*pädagogischen Dimension stecken, sondern bedenkt die gesellschaftliche Funktion und Wandlung von Erziehung mit. Fromm würde eher als von antipädagogischer Dimension von radikal- humanistischer Erziehungskritik sprechen, zu der die Psychoanalyse wichtige Beiträge geleistet habe.

Im weiteren Vergleich von Fromm und Miller fällt die immer wieder festzustellende Begriffsverwirrung auf, zu der die Antipädagogik insgesamt beigetragen hat und mit der sie immer wieder Missverständnisse produziert. Gemeint ist das antipädagogische Verständnis von Erziehung. Letztlich ist für die Antipädagogen Erziehung Teufelswerk und tunlichst zu vermeiden. Die Antipädagogen fürchten die Erziehung wie der Teufel das Weihwasser.

In der antipädagogischen Diskussion ist die Forderung vertreten worden: „Statt Erziehung: Beziehung“ (v. Braunmühl). Auch Alice Miller wendet sich gegen den Begriff von Erziehung und will ihn ersetzt wissen. Sie zieht es vor, von „Begleitung“ zu sprechen. Daran ist nichts auszusetzen. Doch sind Antipädagogen offensichtlich nur bereit, sich auf eine Diskussion einzulassen, wenn zuvor ihr Erziehungsbegriff anerkannt worden ist. Ist dies nicht der Fall, kann keine Kommunikation zustande kommen.

So lässt sich ein wichtiger Unterschied daran festmachen, dass in Bezug auf Pädagogik zwei nahezu ausschließende Ansatzpunkte vertreten werden. Während Fromm mit dem Begriff der Erziehung neue befreiende Vorstellungsinhalte verbindet, lehnt Miller den Begriff der Erziehung völlig ab.

Für bedenklich halten wir es, den Ansatz von Miller unbefragt zu übernehmen, weil er

[8] So in der bereits genannten Schrift von J. Masson, 1986. Masson hat die Entstehung der Psychoanalyse anhand von Archivmaterial detailliert untersucht. Vgl. auch die oben erwähnte Studie von M. Krüll, 1979, über Sigmund Freud.

trotz vieler zutreffender Ausführungen von Blindheit und Dogmatismus bedroht ist.[9] Dies betrifft nicht nur die einseitige Sichtweise der Psychoanalyse, sondern auch den mangelnden gesellschaftlichen Bezug. Vielerorts scheint Alice Miller auch zu einer Kultfigur antipädagogischer Erziehungskritik zu geraten, die sich in wichtigen Punkten als einseitig und dialogfeindlich erweist. Wichtiger als den Thesen von Miller blindlings zu folgen und eine geheime Freude zu entwickeln, dass es den Eltern und Erziehern „richtig gegeben wird", ist es, von den *eigenen* Erfahrungen aus eine *eigene* Auseinandersetzung zu führen (sich nicht nur vielseitig zu informieren, sondern auch in einen intensiven Prozess der Selbsterfahrung und Selbstanalyse, der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Erziehungsgeschichte einzutreten, ohne vor der Freiheit des eigenen Denkens und der Notwendigkeit, sich eine eigene Position zu bilden, zu flüchten).

Zweifellos hat Miller wichtige publizistische Arbeit geleistet. Sie ist eine Schriftstellerin, die als radikale Aufklärerin wirkt. In wissenschaftlicher Hinsicht wird ihr Werk nur unter Vorbehalten rezipiert, wenngleich ohne sie die Erziehungskritik farbloser wäre. Die Wichtigkeit der Autorin liegt dort, wo es um die populäre Umsetzung des Wissens um den Erziehungsprozess und den Missbrauch des Kindes geht, um öffentliche Aufklärungsarbeit also. Sie ermutigt auch zur gefühlsmäßigen Auseinandersetzung mit der selbsterlittenen Erziehung. Millers Ansatz ist personalistisch-reduktionistisch. Er folgt dem Täter-Opfer-Modell. Fromm hingegen praktiziert einen sozialstrukturellen und charakterologischen Ansatz. Das Unverzichtbare des Millerschen Ansatzes liegt dort, wo die Autorin als Anwältin des Kindes sich - weitaus stärker als Fromm dies tut - mit den Geschehnissen der Kindheit befasst.

Bezüglich des Zusammenhangs von Erziehung, Charakter und Gesellschaft zeigen die Ansätze von Fromm und Miller gravierende Unterschiede. Fromm ist stets anzumerken, dass er nicht nur in der Psychoanalyse, sondern auch in der Gesellschaftstheorie zu Hause war. Wenn Fromm sich mit Charakterstrukturen befasste, war es sein Anliegen, immer auch den strukturellen gesellschaftlichen Zusammenhang mitzudenken, wie er ihn in seinem Theorem des Gesellschafts-Charakters formuliert hatte. Zwar ist bei Alice Miller kein vergleichbares soziologisches Theorem zu finden, die Vergleichbarkeit und Ergänzbarkeit beider Ansätze steht für uns dennoch außer Zweifel, obwohl für uns auch außer Zweifel steht, dass der Frommsche Ansatz der weitergehende ist. Millers Ansatz erscheint uns im Soziologischen begrenzter, dafür leuchtet sie den Prozess der Erziehung differenzierter aus und weist die Mechanismen der unterdrückenden und überwältigenden Erziehung konkreter und detaillierter auf als Fromm das tut.

Alice Miller vertritt eine therapeutisch-individuumzentrierte Sichtweise. Innerhalb dieser Perspektive ist es sinnvoll, den Eltern die Schuld zuzuweisen. Die Eltern sollen vom Klienten nicht entschuldigt, sondern schuldig gesprochen werden. Indem die Allmacht der Eltern in der Schuldzuweisung symbolisch durchbrochen wird, kann die Auseinandersetzung beginnen mit den durch ihr Tun und Unterlassen erlangten Verletzungen. Gefühle von Wut und Trauer können so an die Oberfläche kommen. Nicht geht es um die vorschnelle Versöhnung mit den Eltern oder um das verstehende Nachvollziehen ihrer Misere, vielmehr ist die Aufgabe eine Bilanzierung der eigenen Kindheit in der Spannung zwischen Liebe und Hass, Verwöhnung und Vernachlässigung, von Schmerz und Freude. Die Versöhnung mit den Eltern darf schon deshalb kein latentes oder manifestes Ziel der Therapie sein, weil damit der therapeutische „Erfolg" untergraben wird. Die Versöhnung mit den Eltern ist zwar notwendig, aber jeder Schritt, der in der Therapie Verständnis und Versöhnung direkt anstrebt, ist ein Schritt in die Illusion der glücklichen Kindheit, in die Illusion, von den Eltern, trotz Schläge und anderer Misshandlung, geliebt worden zu sein.

Der Ansatz von Miller hat eine rechtliche Implikation: die Änderung von Rechtsnormen (z. B. Verbot der Züchtigung) kann das Unrechtsbewusstsein von Tätern verstärken und dar-

[9] Insoweit Alice Miller sich ein einseitiges Bild von Psychoanalyse zurechtmacht, das dann auch wirkungsvoll bekämpft werden kann, wird sie in ihrer Kritik der Psychoanalyse dogmatisch. Sie übersieht, dass die Psychoanalyse mancherorts die Traumatheorie rehabilitiert hat, und dies nicht erst seit gestern (Ferenczi, Balint, Fromm u. a.). - Vgl. auch die Anmerkungen zu Alice Miller bei W. Denecke, 1982.

über hinaus ein öffentliches Bewusstsein von der Schutzwürdigkeit des Kindes unterstützen.

Eine andere Sichtweise, die die therapeutisch- individuumzentrierte von Miller notwendig ergänzt, lässt sich als sozial- oder familienstrukturell bezeichnen. In dieser Perspektive geht es darum zu erkennen, wie gesellschaftliche Gewaltförmigkeit (sozialstrukturell kodierte Gewalt) - über die Kodierung im Charakter - sich in das Handeln von Personen überträgt. Wenn sich gesellschaftliche Gewaltförmigkeit im Verhalten der Eltern ihren Kindern gegenüber ausdrückt, ist es nicht mehr sinnvoll, die Eltern schuldig zu sprechen. Schuld ist eine bewertende Kategorie, die zu der individuellen Sichtweise passt: Kinder können ihre Eltern schuldig sprechen, die Sozialstruktur einer Gesellschaft jedoch kann nicht schuldig gesprochen werden. Deshalb lässt sich in sozialstruktureller Perspektive die Übertragung von Gewalt in Prozessen der Erziehung und Sozialisation vorrangig beschreiben und erklären, und es wäre kurzschlüssig, sie im Sinne von Schuld zuzuordnen. Hinzu kommt, dass jemand, der schuldig gesprochen wird und/oder sich schuldig fühlt, stigmatisiert wird und in der Selbst- und Fremdeinschätzung eher das Stigma verbergen muss als dass er sich mit sich auseinandersetzen könnte über sein Fehlverhalten. Durch einen Schuldspruch von anderen ändern sich weder Verhaltens- noch Charakterstrukturen; eher wird das gewalttätige Handeln wirkungsvoller verborgen. Die Eltern, die ihren Kindern gegenüber gewalttätig sind, handeln oft nicht aus bösartiger Absicht, sondern aus Zwang, indem sie das, was ihnen selbst angetan wurde, ihren Kindern antun. Wenn eine Beratungsstelle nicht nur mit den misshandelten Kindern, sondern auch mit den misshandelnden Eltern arbeitet, brauchen auch die Eltern Unterstützung und Verstehen statt Schuldbeladung. Denn die Eltern selbst sind mit hoher Wahrscheinlichkeit selbst geschlagene Kinder, die ihren Kindern dasselbe antun, was ihnen bereits zuvor angetan worden ist. Sie sollen weder entschuldigt noch beschuldigt werden, sondern sie brauchen Hilfe, wie sie mit ihren Ausbrüchen von Gefühlen und Gewalt anders umgehen können.

Die Antipädagogik nach Miller und die Frommsche Erziehungskritik lassen sich gleichermaßen als ein *sensibilisierendes Konzept* bezeichnen. Sie sind nicht als ein *praktischer Erziehungsleitfaden* gedacht, lassen sich aber als eine Anregung zur Selbstanalyse und zum Handeln als Erzieher gebrauchen. Beide Ansätze zielen auf eine veränderte Erziehung oder Beziehung, die jedoch nur durch eine Gratwanderung zu erreichen ist. Miller und Fromm weisen einen neuen Weg zum authentischen Selbst, der auf Selbst-Akzeptanz und Selbstveränderung beruht und zumeist nur mit therapeutischer Unterstützung gegangen werden kann. Dieser Weg führt zurück in die Verzweifelung des Kindes, das sich im Stich gelassen fühlte. Die Gesundung liegt darin, die ursprünglichen Gefühle von Verlassenheit und Angst, von Enttäuschung, Trauer und Wut wiederzuentdecken und anzueignen. Die schonungslose Aufdeckung des Schmerzes lässt die früh unterdrückte Trauer und Wut gegenüber den eigenen Eltern neu aufbrechen. Jetzt darf all das gefühlt werden, was das Kind sich nicht zu trauen wagte, weil es unter der Angst vor dem Verlust der elterlichen Zuwendung stand. Die gefühlsmäßige „Generalabrechnung“ mit den Eltern kann nicht *nach* der Versöhnung mit ihnen erfolgen. Die letzte Phase des Weges führt zwischen dem Schuldig-Sprechen der Eltern („Die Eltern sind an allem schuld“) und ihrer Ent-Schuldigung („Sie geben nur das weiter, was sie selbst erlitten haben“) in das befreite Sein des authentischen Selbst.

Therapeutisch ist es zwar sinnvoll, mit dem Täter-Opfer-Modell zu arbeiten, das Opfer zu entlasten und die Erlaubnis zu geben, den Täter zu attackieren (verbal oder in der Phantasie), doch *sozialwissenschaftlich* ist es ausgesprochen unergiebig, auf das Täter-Opfer-Modell beschränkt zu bleiben und sozialstrukturelle Gewalt auszublenden.

Insofern wir in *Gewaltverhältnissen* leben, können wir Gewalt nicht ausschließlich psychologisieren. Kindesmisshandlung und sexueller Missbrauch lassen sich dann nicht mehr allein in der Psychopathologie eines Täters verorten, sondern sind als *Sozialpathologie* im Zusammenhang mit den materiellen Lebensbedingungen zu thematisieren und auf *strukturelle Gewalt* hin zu untersuchen.

Im Falle der Sozialpathologie kann die Lösung des Problems keine ausschließlich oder überwiegend therapeutische sein, sondern nur eine, die eine Veränderung der Lebens- und

Arbeitsbedingungen nach sich zieht.

Des weiteren ist zu berücksichtigen, dass die gewaltförmige Erziehung eine gesellschaftliche Funktion erfüllt, die auf die Herstellung von Untertanen bezogen ist. Der Untertan soll nicht kritisieren und verändern, sondern sich fügen; er soll mit dem Gefühl der Freiwilligkeit das tun, was von ihm erwartet wird. Die Voraussetzung dafür, dass ein Mensch als Untertan funktioniert, liegt darin, ihm sein authentisches Selbst zu rauben, es zu verschütten. Die Mechanismen liegen im Einpflanzen von Schuldgefühlen, Selbstzweifeln und Ängsten, die durch Liebesentzug, Züchtigung und Missbrauch des Kindes in jeder Form geschaffen und genährt werden.

8. Plädoyer für Erziehung

Wir leben in einer Zeit, in der vieles, was überliefert ist, entwertet wurde. In der heutigen Situation sind viele Menschen unsicher geworden, welche Werte gelebt werden können. Dieser Sachverhalt wird oft als *Wertekrise* dargestellt. Diese Wertekrise umgreift auch die Erziehungsmaximen, so dass es heute vielerorts eine Orientierungslosigkeit in Fragen der Erziehung gibt (vgl. G. Petersen, 1983).

Eltern und Erzieher sind verunsichert, wie sie ihren Kindern gegenüber auftreten, was sie von ihren Kindern erwarten können. Mit unklaren Vorstellungen und ohne Erwartungen kann *Erziehung* nicht geschehen. Wenn Eltern sich nicht trauen, ihren Kindern auch Grenzen aufzuzeigen, ihren Kindern einen Wunsch abzuschlagen, dann stärken sie ungewollt alle nichtfamilialen Einflüsse, denen das Kind, der Heranwachsende, ausgeliefert ist: insbesondere das Fernsehen sowie die Konsum- und Freizeitindustrie. Was oft fehlt, ist der Mut zu erziehen, sich klar darzustellen als jemand, der Erwartungen hat, der gleichwohl fähig ist, das Kind als Partner zu respektieren, sich als Erzieher zu sich selbst zu bekennen.

Dieses Zu-sich-selbst-Bekennen - ein anderes Wort ist *Selbstannahme* - setzt voraus, immer wieder eine lebensbejahende Balance zu finden, eine Balance zwischen den verschiedenen Grundimpulsen und -bedürfnissen, die den Menschen bewegen (vgl. hierzu F. Riemann, 1985; D. Barth und B. Bierhoff, 1989). Zu diesen Grundimpulsen gehören:

- sich angenommen fühlen und nicht verstoßen werden (das Bedürfnis dazugehören): *Nähe und Zugehörigkeit* (führt zum Urvertrauen)
- sich selbst leben zu dürfen, von anderen respektiert werden: *Integrität und Selbstbewahrung* (führt zur Selbstachtung)
- sich etwas widmen zu können, ein Objekt der Hingabe, eine Aufgabe zu finden: *Hingabe* (führt zur Selbstrelativierung)
- etwas bewirken können, gestalten und verändern können: *Wirkmächtigkeit und Spontaneität* (führt zur Freude an Wandelbarkeit und Diskontinuität)
- in seiner Lebensführung gesichert sein, sich sicher fühlen, einen Lebensplan entwickeln: *Verlässlichkeit und Dauerhaftigkeit* (führt zum Gefühl der Sicherheit und Kontinuität).

Wenn wir diese Grundimpulse und -bedürfnisse als Erziehungs- und Lebensziele begreifen, gewinnen wir eine Vorstellung von dem allseitig entfalteten Menschen. Der nichtvollständige Mensch, der seine verschiedenen Impulse nicht gelernt hat auszubalancieren, sondern manche Impulse aufgegeben oder unterdrückt hat, ist in seiner Bezogenheit zur Welt in wichtigen Dimensionen der Selbstwerdung verhindert. Folglich kann er in der Erziehung seiner Kinder nicht das Ideal der menschlichen Ganzheit verwirklichen, da er selbst es ja nicht verkörpert, er in der einen oder anderen Dimension seines Menschseins mitunter verhindert ist. Die Frage, die sich ein jeder Erzieher stellen sollte, ist die: Wie kann ich die verlorenen Dimensionen meiner eigenen Kindheit wiedergewinnen, um zu einem lebendigeren Wesen zu werden, das in seinem erzieherischen Denken und Handeln *menschlich* ist.

Literaturnachweise

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

Ariès, Ph., 1976: *Geschichte der Kindheit*, 2. Auflage, München 1976.
Barth, D., und Bierhoff, B., 1989: *Revolution des Herzens. Durch Bewusstheit zur Selbstwerdung*, Freiburg im Breisgau 1989.
Bierhoff, B., 1985: *Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm*, Dortmund 1985.
- 1984: *Außerschulische Jugendarbeit. Orientierungen zur Geschichte, Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes*, Essen 1984.
Braunmühl, E. von, 1976: *Antipädagogik*, Weinheim 1976.
Denecke, W., 1982: „Gehorsame Söhne“, in: *Kindheit*, Jahrgang 4 (1982), S. 208ff.
Frauenbüro der Stadt Dortmund (Hrsg.), 1988: *Sexueller Missbrauch von Mädchen*. Dokumentation eines Hearings vom 24. Juni 1988.
Gstettner, P., 1981: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*, Reinbek bei Hamburg 1981.
Hirsch, M., 1987: *Realer Inzest. Psychodynamik des sexuellen Missbrauchs in der Familie*, Berlin 1987.
Johansen, E. M., 1978: *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*, Frankfurt am Main 1978.
Kohut, H., 1979: *Die Heilung des Selbst*, Frankfurt am Main 1979.
Krüll, M., 1979: *Freud und sein Vater*. Die Entstehung der Psychoanalyse und Freuds ungelöste Vaterbindung, München 1979.
Kutter, P., 1989: *Moderne Psychoanalyse*. Eine Einführung in die Psychologie unbewusster Prozesse, München 1989.
Laing, R. D., 1976: *Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn*, Reinbek bei Hamburg 1976.
- 1977: *Das Selbst und die Anderen*, Reinbek bei Hamburg 1977.
Masson, J., 1986: *Was hat man dir, du armes Kind, getan?* Sigmund Freuds Unterdrückung der Verführungstheorie, Reinbek bei Hamburg 1986.
Mause, L. de (Hrsg.), 1977: *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, Frankfurt am Main 1977.
Mendel, G., 1973: *Plädoyer für die Entkolonisierung des Kindes*. Sozio-Psychoanalyse der Autorität, Olten/Freiburg im Breisgau 1973.
Miller, A., *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*, Frankfurt am Main 1979
- 1980: *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am Main 1980.
- 1981: *Du sollst nicht merken*, Frankfurt am Main 1981.
- 1985: *Bilder einer Kindheit*, Frankfurt am Main 1985.
- 1988: *Der gemiedene Schlüssel*, Frankfurt am Main 1988.
- 1988a: *Das verbannte Wissen*, Frankfurt am Main 1988.
Petersen, G., 1983: „Kinder-Schäden. Über Ursache und Therapie psychischer Defekte“, in: *Kursbuch*, hrsg. von K. M. Michel und T. Spengler, Juni 1983, S. 131-142.
Richter, H. E., 1969: *Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie*, Reinbek bei Hamburg 1969.
Riemann, F., 1985: *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*, München 1985.
Schoenebeck, H. von, 1985: *Antipädagogik im Dialog*, Weinheim 1985.
Steinhage, R., 1988: „Beratung und Therapie mit Frauen, die als Mädchen sexuell missbraucht wurden“, in: *GwG Zeitschrift*, Jahrgang 19, Nr. 72, September 1988, S. 44-51.
Stierlin, H., 1978: *Delegation und Familie*. Beiträge zum Heidelberger familiendynamischen Konzept, Frankfurt am Main 1978.
Winnicott, D. W., 1974: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, München 1974.

József Koch:

Die Entfremdung und ihre Überwindung bei Jean-Jacques Rousseau und Erich Fromm

1

Bei der Herausbildung der Wissenschaft vom Menschen bemühte sich Fromm alle diejenigen Denker der Kultur- und Zeitgeschichte produktiv und kritisch zu integrieren, bei denen es - wie R. Funk bemerkte - „letztlich um eine 'radikale Erkenntnis', um ein 'Gewahrwerden' von des Menschen innersten produktiven Möglichkeiten, um 'Erleuchtung', um ein Erwachen zur '*humanitas*' ging" (R. Funk, 1978, S. 292).

Unter den von Fromm gern angeführten Humanisten der Aufklärung taucht auch der Name von J. J. Rousseau auf. Rousseaus geringer Zitatenindex bei Fromm wäre jedoch nicht ausreichend, den Vergleich zwischen Rousseau und Fromm durchzuführen. Über die direkten Bezugnahmen hinaus ist es vielmehr das Anliegen beider Denker, zum Wohlbefinden (Rousseau) und zum Wohl-Sein (Fromm) des Menschen theoretisch wie praktisch beizutragen. Obwohl im Hinblick auf die Wege und Mittel zur Überwindung der Entfremdung bei beiden Philosophen wichtige Unterschiede zur Analyse anregen, kann uns die kühne Problemstellung und radikale Beantwortung bei beiden Denkern Anregungen geben, um aktuellen Daseins- und Erziehungsproblemen besser beizukommen. „Verfolgen wir das Beste," - meint O. Karstadt - „was wir in unserem Leben finden, in die Vergangenheit, so stoßen wir auf den Namen Rousseau" (O. Karstadt, 1911, S. 66). Der Inhaltskern dieses Gedankens lässt sich auch auf Fromms Bedeutung beziehen. Wenn wir heute das Beste verfolgen, das aus der Vergangenheit kommend bis in unsere Tage reicht, so ist der Bezug zu Erich Fromms Denken unumgänglich.

2

Rousseau gilt als einer der ersten Diagnostiker der Entfremdung als einer philosophischen Zentralkategorie der europäischen Neuzeit, aber er blieb bei einer genauen Bestandaufnahme der Entfremdung nicht stehen, sondern er wies sich auch als Therapeut seiner Zeit aus (F. Müller, 1970, S. 60). Wie die Enzyklopädisten erlebte auch er den Verfall des „*ancien régime*" mit. Darüber hinaus wagte er aber, an den Aufbau einer menschenwürdigen und gerechten Gesellschaft heranzugehen. Durch diese Bemühungen bahnte er einen methodologischen Weg für viele Kulturkritiker, unter anderem auch für Fromm.

Erstens: Rousseaus Bemühungen sind in diesem Zusammenhang in mehrerer Hinsicht bemerkenswert: als humanistisch gesinnter Denker („Nichts Menschliches ist mir fremd", „Menschen, seid menschlich", wie auch Fromm oft gestand) fühlte er sich von den ungerechten, ungleichen, unmoralischen und unseligen Umständen seiner Zeit zum Protest gegen die bestehenden Zustände aufgefordert, die den Menschen entarteten, verstellten und verkrümmten, d. h. sich selbst entfremdeten.

Zweitens: Rousseau fragte danach, wie und weshalb es unabdingbar und irreversibel zu den sozialen und moralischen Missständen gekommen ist.

Drittens: Wenn die Regression bloß eine Seite des zwiespältigen Fortschritts ausmacht, dann ermöglicht seine andere Seite, die Progression den Appell, das alltägliche Leben in Einklang mit der Berufung des Menschen zu bringen. Es stellt sich dabei nun die Frage, wie diese Einheit zwischen dem Relativen und Absoluten, Dasein als Schein und Wesen als Wahrheit, Kultur und Natur, Wirklichkeit und Möglichkeit, Neigung und Pflicht, Individuum und Gesellschaft gefördert und erreicht werden kann.

Rousseaus tiefgehende Diagnose der zeitgenössischen sozialen und moralischen Be-

ziehungen ist im großen und ganzen dem Hobbeschen Naturzustand des *bellum omnium contra omnes* gleichzusetzen, in dem „man die Menschen in eine solche Lage versetzt hat, dass sie unmöglich zusammenleben können, ohne sich zu übervorteilen, sich auszustechen, sich zu täuschen, sich zu verraten und sich wechselseitig zu vernichten“ (J.- J. Rousseau, *Oeuvres* V, S. 106). Der unerbittliche Konkurrenzkampf um das Geltungsstreben eigener Interessen zwingt nach Rousseau die einzelnen, sich voreinander zu erwehren und gegeneinander durchzusetzen. Mit Hilfe des Verstandes wird aber die verheerende Selbstsucht, die „*amour propre*“ geschickt verborgen und an der Oberfläche sogar als „Wohltat“ zur Schau gestellt. Wie das eigensüchtige Streben und die menschlichen Pseudobeziehungen ohne Maß, ohne Regel und ohne Halt alles in Schein verwandelten, wie Rousseau im zweiten Buch des *Discours* schreibt, so wurden Ehre, Freundschaft, Tugend und sogar auch die Sünde hinter Masken verhüllt.

Diese Symptome der Verstellung sind bei Rousseau der Entfremdung selbst gleichgesetzt, die - wie auch bei Fromm - den trügerischen Schein und die Künstlichkeit im Gegensatz zur wahren Natur und Wirklichkeit einer Person beinhaltet (vgl. 1976a, GA II, S. 291). Das Scheitern eigener Identifikation und die Flucht in irgendein Inkognito erklärt sich Rousseau so: „Die Menschen leben in gänzlicher Abhängigkeit voneinander, jeder richtet sich und seine Tätigkeit notwendig nach der Meinung der anderen, d. h. nach dem Marktpreis, den sein Verhalten und seine Erzeugnisse gaben.“ (R. Brandt, 1973, S. 104.) Bei der Beschreibung negativer Auswirkungen des Markts und der öffentlichen Meinung auf den einzelnen nimmt Rousseau das vorweg, was Fromm als marktorientierte Charaktereinstellung des modernen Menschen diagnostiziert und scharf ablehnt, weil dieser Charaktertyp durch sein ständiges und adaptivfähiges Rollenspiel im Sinne von „Ich bin so, wie ihr mich wünscht“ nicht mehr *man for himself* werden kann (vgl. 1947a, GA II, S. 47-51).

Bei dem Anpassungsdrang am Waren- und Personenmarkt gerät der einzelne letzten Endes in die Lage, wo er nie mehr sich selbst zu fragen wagt, wer er eigentlich ist, und wenn er doch wissen will, wer und wie er ist, fragt er immer die anderen.

Die zweite inhaltliche Bestimmung der Entfremdung ist bei Rousseau darin zu sehen, dass auch er dem Fortschritt negative Tendenzen und Erscheinungen (statt Freiheit Zwang, statt Gleichheit Ungleichheit, statt Gerechtigkeit Ungerechtigkeit, statt Tugend Laster usw.) beimisst. Im Wesentlichen geht es auch bei Rousseaus Entfremdungsauffassung um die Entzweiung von Möglichkeit und Wirklichkeit, die Fromm auf Grund der Entfremdungskonzeption von Hegel und Marx als definitives Merkmal dem Entfremdungsbegriff zugeordnet hat: „Der Begriff der Entfremdung basiert auf der Unterscheidung zwischen Existenz und Wesen, auf der Tatsache, dass die menschliche Existenz ihrem Wesen entfremdet ist, da der Mensch in Wirklichkeit nicht das ist, was er potentiell ist, oder anders ausgedrückt, da er nicht ist, was er sein sollte, und das er sein könnte.“ (1955c, GA V, S. 270.)

Auf die Preisfrage der Akademie von Dijon, ob die Wiederherstellung der Künste und Wissenschaften (seit der Renaissance) zur Verbesserung und Hebung der Sittlichkeit beigetragen habe, antwortete Rousseau mit seinem strikten und berüchtigten Nein. Im Unterschied zu den meisten Enzyklopädisten klagt Rousseau die Künste und Wissenschaften an, genau gesagt, nicht ihre Produkte, sondern ihre Geisteshaltung, weil sie anstatt den einzelnen frei und glückselig zu machen, ihn an eiserne Ketten schlagen, indem sie um die Fesseln mit fein geflochtenen Blütenbande das natürliche Gefühl verdecken und verbannen, dass jeder Mensch von Natur aus frei, gut und gleich ist. Rousseaus Kritik an der Rationalisierung des Irrationalen wie Unterdrückung und Knechtschaft ist Fromms Ideologiekritik verwandt. In ihrer Kritik fordern beide zur Emanzipation auf.

Was Rousseau scharf an den Künsten kritisierte, besteht darin, sich ihrem Wesen - anstatt für die Ursprünglichkeit, das Innenleben und das Glück einzutreten - immer mehr entfremdet zu haben, indem sie Pracht und Macht förderten. Hier stellt Rousseau die Frage, was aus der Moral, oder aus dem Menschen wird, wie es Fromm verallgemeinernd formuliert, wenn der Mensch nur einem Ziel folgt, und zwar um jeden Preis reicher zu werden, oder wie es bei Fromm steht, *immer mehr zu haben*.

Während Fromm die Entfremdung und Flucht vor der Freiheit unter dem Gesichtspunkt der entfremdenden Auswirkung irrationaler und anonymer Autorität darstellt, beschreibt Rousseau den Holzweg der Kultur und das Verhalten des entfremdeten Menschen seiner Zeit unter der Voraussetzung von Zwängen (von Mangel an Freiheit von...), die den Menschen so sehr beherrschen, dass er seiner ursprünglichen „Berufung" (u. a. der Freiheit zu ...) kaum folgen kann. „Der Mensch ist frei geboren" - lautet der erste Satz des *Gesellschaftsvertrages* -, „und überall ist er in Ketten. Er glaubt Herr über die anderen zu sein, und niemand ist in Wahrheit mehr Sklave. Wie ist die Veränderung vor sich gegangen?" (J.-J. Rousseau, 1923, S. 60.)

Der Prozess der Veränderung ist gleichzeitig der Prozess der Entfremdung, den Rousseau als Fortschritt zum Schlechten bezeichnet. Aber wenn es hier um Entfremdung und Regression geht, dann drängt sich für Rousseau die Frage auf, wovon sich der Mensch eigentlich entfremdete, und worin das Gute und Progressive im Gegensatz zum Bösen und Regressiven besteht, und ob dies eigentlich überwunden werden kann. Um das Böse wahrzunehmen, ist es nach Rousseau nötig, den Ursprung des Bösen zu erfassen. Rousseau folgert demnach, wie Martin Rang schreibt, „wer das Böse genetisch verstehen will, muss einen Zustand voraussetzen, in welchem der Mensch nicht böse ist, weil er nur so zeigen kann, wie das Böse wird" (J.-J. Rousseau, 1959, S. 108).

3

Bei der Beantwortung dieser Frage wendet sich Rousseau an den Naturzustand und an den natürlichen Menschen. Es handelt sich dabei teils um die Lobpreisung eines verlorenen Paradieses und die historische Rekonstruktion des Nullpunktes menschlicher Kulturgeschichte, teils und insbesondere um einen methodologischen Ansatzpunkt, der als Beziehungspunkt und Maßstab für jede Kultur gelten kann. Die Wesensattribute des Naturmenschen bei Rousseau werden durch Freiheit (*liberté*), die Fähigkeit zur Vervollkommnung (*perfectibilité*), die Selbstliebe (*amour de soi*) und Mitleid (*pitié*) gekennzeichnet. Diesen menschlichen Merkmalen entsprechen bei Fromm die Primärpotentialitäten der menschlichen Natur. Bei dieser Ähnlichkeit ist es aber zu betonen, dass Rousseau den Menschen von Natur aus für gut hält, Fromm aber überwiegend der Meinung ist, dass der Mensch von Natur aus weder gut noch schlecht sei. Weil aber die Primärpotentialitäten positive Werte wie die Bedürfnisse nach Harmonie, Glück, Liebe, Freiheit und Produktivität (vgl. 1949c, GA I, S. 211; 1955a, GA IV, S. 193) verkörpern, trägt der Mensch auch bei Fromm vor allem die Möglichkeit zum Guten und zur Glückseligkeit in sich. Wird der Mensch bei der Entfaltung dieser Möglichkeiten nicht behindert, was auch bei Rousseau die äußere Voraussetzung der störungsfreien Entwicklung ist, so wird er durch das Gute und die Fähigkeit zur Vervollkommnung angetrieben und bestimmt.

Im ethischen Sinne ist aber Rousseaus Naturmensch weder gut oder böse, weder glücklich oder unglücklich, weil er dank der günstigen Naturbedingungen noch nicht in die Situation geriet, in der er infolge seiner Erhaltung und seines Überlebenswillens das Böse verfolgen müsste. Demzufolge ist er nicht böse oder bösartig, aggressiv, wie es Fromm formulieren würde. Das Gutsein des Rousseauschen Naturmenschen kann nicht anders bewertet werden, als eine ohne jedes Verdienst und Zutun des Menschen bestehende Gegebenheit. Von Natur aus „verdammt" Rousseau den Naturmenschen zur Glückseligkeit, weil der Naturmensch im Unterschied zum modernen Menschen eins mit sich selbst ist, und weil seine Tage im vorgegebenen Gleichgewicht mit seiner physischen Umwelt ruhig und unschuldig dahin fließen. Infolge des Nichtleidens schreibt Rousseau, wie Freud, auch deswegen dem Naturmenschen harmlose Glückseligkeit zu, weil er an keinerlei Beschwerden - u. a. auch an sexuellem Triebverzicht - des modernen Menschen litt. Kannte er wohl die Leiden der Zivilisation nicht, so litt er - wie Buffon und die Missionare bei den Naturvölkern im Gegensatz zu Rousseau berichteten - unter vielen schweren Übeln wie unter Hunger, Durst und Kälte.

Rousseau hält jedoch an seinem methodologischen Ansatz der ursprünglichen Harmonie zwischen Mensch und Natur fest, während Fromm die Menschwerdung eben mit der Zerstörung der Einheit zwischen Mensch und Natur gleichsetzt.
Obwohl Rousseau den Naturmenschen als ein einsames Wesen im Gegensatz zu Fromms Menschenbild des von Natur aus sozial eingestellten Menschen bezeichnet, verfügt der Naturmensch und die Natur des Menschen über eine grundlegende Eigenschaft, die das Alleinsein und die Getrenntheit des Menschen - vom Menschen sowie von allen Lebewesen - vermindern kann; sie ist die natürliche Fähigkeit zum Mitgefühl. Im Mitgefühl sieht Rousseau die seelische Kraft und Gabe des Menschen, die den einzelnen bewegt, seine zur Selbstsucht deformierte Selbstliebe zu mäßigen und auch zum Wohle der anderen zu handeln.

Dieses Handeln aus Mitgefühl erfolgt einfach aus dem Gefühl heraus, und als bloßes natürliches Handeln schafft es dem einzelnen das natürliche Wohlgefühl. Aber das Wohlgefühl und Wohlbefinden erwächst bei Rousseau vor allem aus dem Müßiggang und der natürlichen Faulheit, und nicht aus der produktiven Arbeit und der Liebe, die bei Fromm das Wohl-Sein und Glück des Menschen herbeiführen. Eben hier gibt es einen der wichtigsten *Unterschiede* zwischen Rousseaus und Fromms Menschenbild. Während Rousseau meint, alle Menschen seien natürlicherweise faul, betont Fromm die Wirkmächtigkeit und das Bedürfnis der Transzendierung der Zufälligkeit und Passivität der menschlichen Existenz (vgl. 1995a, GA IV, S. 30). Trotz der einseitigen Überbetonung und Scheu vor disziplinierter und regelmäßiger Arbeit ist Rousseaus kategorische Stellungnahme für die natürliche Bequemlichkeit des Naturmenschen geeignet, eine scharfe Wertungsgrenze zwischen dem primitiven und dem zivilisierten Menschen zu ziehen.

Zu den grundlegenden Merkmalen des Naturmenschen und Naturzustands zählt Rousseau Freiheit und Gleichheit. Als Grund der Freiheit nimmt Rousseau an, dass der natürliche Reichtum den Naturmenschen sorglos machen und völlig befriedigen kann. So war der Urmensch nicht auf den anderen angewiesen, demzufolge konnte er von den anderen und den täglichen Sorgen unabhängig leben. Aus dieser Hypothese folgert Rousseau, dass der Naturmensch, wie auch der Mensch selbst, soweit frei oder überhaupt frei sei, solange er nur sich selbst gehorcht.

Trotz der biologischen Unterschiede zwischen den Individuen sieht Rousseau die Naturmenschen als gleichgestellt an, weil die menschlichen Unterschiede im Naturzustand natürlicher und nicht gekünstelter Art sind, so gelten sie als unaufhebbare Gegebenheiten akzeptabel. Auf der naturgegebenen Gleichheit und Freiheit des Menschen beruhend, formuliert Rousseau als einer der Ersten unter den Humanisten der Aufklärung (Herder, Kant, Goethe) die kampferöffnende These des neuzeitlichen Humanismus, die auch Fromm zu Rousseau zurückführt, und die als Norm der Humanität oft zitiert wird: „dass es nur eine Menschheit gibt, dass jeder einzelne die ganze Menschheit in sich trägt, dass es keine privilegierten Gruppen geben darf, die den Anspruch erheben, dass ihre Privilegien sich auf ihre naturgegebene Überlegenheit gründen“ (1964a, GA II, S. 215).

Der zweite Discours von Rousseau argumentiert nicht nur dafür, dass die Ungleichheit dem Naturrecht widerspricht, sondern er versucht auch die Frage zu beantworten, wie es zum Bruch der Gleichheit, zur entfremdeten Gesellschaft mit Reich und Arm, mit Mächtig und Schwach und mit Herren und Knechten kam.

Bei der Suche nach den Gründen der Entfremdung versucht Rousseau auf die Wurzeln zurückzugehen. Er bleibt jedoch in seinen Bemühungen bei den Sekundärgründen, bei den zersetzenden Auswirkungen des Eigentums, der Arbeitsteilung und der Geldwirtschaft nicht stehen. Um Einseitigkeiten zu vermeiden, weist Rousseau darauf hin, dass die Arbeitsteilung, das Eigentum und der Geldverkehr nicht an und für sich lasterhaft wirken. Die Arbeitsteilung und die Geldwirtschaft wird von Rousseau deswegen angeklagt, weil sie den Handel fördern, und demzufolge der Tauschwert ins Vorfeld der Wertskala rückt. Die Vorherrschaft des Tauschwertes statt des Gebrauchswertes setzt den einzelnen in die Lage, sich mit anderen zu vergleichen und seinen Wert nicht mehr in sich selbst zu suchen. Der Tausch von Produkten und Arbeit gegen Geld hat andererseits den Verlust der persönlichen Freiheit und

selbständigen Tätigkeit zur Folge; denn an Stelle der Unabhängigkeit und eigenen Anstrengung drängt die gegenseitige Abhängigkeit, die Rousseau als Kennzeichen der modernen Gesellschaft brandmarkt, wo alles vermittelt und möglichst profitabel getauscht wird. Da das Geld dabei die allgemeine Vermittlungsrolle und die Macht zu allgemeinem Erwerb einnimmt, wird es als höchstes Gut angebetet, obwohl es eigentlich nicht mehr ist als höchstens ein Ersatz für die Menschen, und der Ersatz ist niemals soviel wert wie die Sache selbst. Bei dem Warenaustausch entsteht für Rousseau über die natürlichen Bedürfnisse hinaus das künstliche Bedürfnis nach dem, was man entbehrt. Die natürlichen Bedürfnisse sind die notwendigen Bedürfnisse, welche der unmittelbaren Lebenserhaltung dienen. Fromm erweitert mit Recht die Grundbedürfnisse um die psychischen, deren Befriedigung zum menschlichen Wohl-Sein ebenso unerlässlich ist. Diese Bedürfnisse gelten nicht mehr als Phantasiebedürfnisse, wie bei Rousseau. Die künstlich entfachten Bedürfnisse entspringen nach Rousseau den Vorurteilen und dem Wetteifer. Da sie sich nicht unmittelbar, geradlinig, sondern durch den Umweg, durch die Abhängigkeit von anderen durchsetzen, nennt sie Rousseau unrecht, unwahr und entfremdet. Rousseaus Richtschnur zur Bewertung heißt also: was sich relativ und reflexiv manifestiert, wird als unnatürlicher Unwert kritisiert, und umgekehrt, was sich spontan und ursprünglich ausweist, wird als natürlicher Wert begrüßt und geschätzt.

Bei der Suche nach den Gründen der Entartung stößt Rousseau auf eine Paradoxie: die uns (vom Tiere) unterscheidende und fast grenzenlose Fähigkeit sei die Quelle aller Leiden des Menschen, sie habe ihn auf Dauer zum Tyrannen seiner selbst und der Natur gemacht. Fromm spricht da von einer existentiellen Dichotomie. Die naturgegebene Fähigkeit des Menschen zur Vervollkommnung, wie die Vernunft, sollte der menschlichen Entwicklung zum Durchbruch verhelfen, aber statt dessen mündet sie im Zwiespalt des Fortschritts, wie sich die Vernunft im Haben-Modus bei Fromm als kalkulatorisches Mittel zur Herrschaft deformiert.

Die Perfektibilität, wie auch die anderen dem Naturmenschen von Natur aus eigenen Eigenschaften, wie die Primärpotentialitäten bei Fromm sind nur potentielle Möglichkeiten zur späteren Entwicklung. Aktuell werden sie sowohl bei Rousseau als auch bei Fromm durch Unterbinden des äußeren Einflusses negativer Art, oder durch äußere Auswirkungen positiver Art. Dieser Zusammenhang mag gewiss erklären, warum beide Denker einen so großen Wert auf die äußeren Umstände bei der Überwindung der Entfremdung legen.

4

Hier stellt sich für Rousseau die Frage, wie der Mensch die äußeren sozialen Bedingungen progressiv - zukunftsorientierend - mitgestalten kann. Fromm fragt hier, wie ist der Weg aus einer kranken Gesellschaft zur „Sane Society“ zu finden? Rousseaus Streben nach Fortschritt beinhaltet keinen Fortschrittsdrang zur Vergangenheit hin. Das Glück der Menschheit sucht er nicht hinter uns - wie K. Bosch schreibt - sondern vor uns (K. Bosch, in: J.-J. Rousseau, 1923, S. 18). Bei der Suche nach einer neuen Einheit anstelle des Risses zwischen Mensch und Natur kommt auch Fromm zu ähnlichen Schlussfolgerungen, d. h. Rückkehr oder Fixierung an einem früheren Entwicklungsstadium sei die Regression selbst (1955a, GA IV, S. 53). Statt „Zurück zur Natur“ fordert Rousseau zur Rückkehr der Natürlichkeit und zur Realisierung der naturgegebenen und erworbenen Wesenseigenschaften des Menschen wie Vernunft, Sprache, Arbeit und Eigentum, Liebes- und Ehrgefühl, Tugend und Gemeinschaftsleben auf, die trotz deren Entartung nach wie vor im Menschen vorhanden sind. Es müssen dafür die richtigen Wege zu ihrer Herausbildung gefunden werden. Rousseaus breiterer allgemeiner Weg in Richtung Freiheit und Gleichheit führt über den Rechtsstaat. Der schmalere individuelle Weg jedoch in Richtung Vervollkommnung des einzelnen führt über die Erziehung.

Statt der bestehenden Rechte, die Rousseau für bloße Maskierung der Gewalt und Rechtfertigung der Ungleichheit hält, bemüht er sich, in seinem Gesellschaftsvertrag ein

rechtspolitisches Konzept auszuarbeiten, dessen Realisierung die Folge hat, dass die Menschen nicht in Konflikte zwischen Pflicht und Neigung, zwischen Allgemeininteressen und Privatinteressen geraten, und sich mühelos, ohne Vermittlung gut verhalten. Die Konkretisierung dieser Ziele bedeutet: eine Gesellschaftsform zu finden, in der jeder, obwohl er sich mit allen zusammenschließt, dennoch nur sich selbst gehorcht und ebenso frei bleibt wie zuvor. Diese Aufgabe lässt sich bei Rousseau durch unmittelbare Demokratie lösen, die auch Fromm in Form eines außerparlamentarischen „Unterhauses" der Nachbarschaftsgruppen als aktive Mitbestimmungsdemokratie der passiven „Zuschauerdemokratie" gegenüberstellt (1968a, GA II, S. 399).

Bis zu dem Punkt, an dem es sich überwiegend um die unabdingbare Freiheit des einzelnen handelt, könnte auch Fromm meines Erachtens Rousseaus Weg gehen und bejahen, wo aber Rousseau auch das Formelle und Mechanische zulässt („... aus der Berechnung der Stimmen geht die Erklärung des Gemeinwillens hervor", J.-J. Rousseau, 1923, S. 77), übt Fromm mit Recht Kritik. Rousseaus Gedanke: „das Gesetz betrachtet die Subjekte als Körper und die Handlungen als Abstrakta, nie einen Menschen als Individuum, noch eine besondere Handlung" (ebd., S. 71), dürfte Fromm gewiss zur treffenden und zur allgemeinen Feststellung veranlasst haben, wie er in „Wege aus einer kranken Gesellschaft" schrieb: „In Rousseaus Staatstheorie wird genau wie im modernen totalitären Staat vom einzelnen erwartet, dass er auf die eigenen Rechte verzichtet und sie dem Staat als dem einzigen Schiedsrichter überträgt." (1955a, GA IV, S. 90.) Wenn aber Rousseau die Legitimierung der Herrschaft an die Aufhebung der Entfremdung knüpft und das Individuum auf diese Weise mit der Macht, Moralität und Rechtlichkeit verbindet, so zeigt er eben, wie folgerichtig er gegen jede subjektive und objektive Willkür eintrat.

Der Rechtsstaat des Gesellschaftsvertrages ist ein idealer Staat mit gewissen Voraussetzungen, und wenn er nicht errichtet wird oder werden kann, um den sozialen Niedergang und die moralische Entartung aufzuheben, dann bleibt nur der individuelle Rückzug aus der Öffentlichkeit. Vor dem Zerfall der Nation und dem Verfall der Moral in Paris kann der einzelne zwei Fluchtwege einschlagen, der eine führt ihn - wie die Neue *Héloise* zeigt - in die Einsamkeit des Landlebens und in die intime Gemeinschaft der Familie, der andere führt ihn - wie Rousseaus Bildungsroman *Emile* zeigt - zu sich, zur Vervollkommnung des eigenen Selbst.

Die Familie mit menschlichem Miteinanderleben wird von Rousseau als natürliche Gemeinschaft positiv bewertet, denn „es findet innerhalb der Familie kein marktvermittelter Tausch von Produkten statt, und zweitens sind die Familienrechte und -pflichten persönlicher Art" (R. Brandt, 1973, S. 108). Während Rousseau der Familie eine bedeutende Asylrolle gegen die gesellschaftliche Entartung beimaß, ging diese Position der Familie bei Fromm meistens verloren; denn sie kann im 20. Jahrhundert als psychologische Agentur der Gesellschaft dem Manipulationsdruck der Gesellschaft fast kaum Widerstand leisten (vgl. 1932a, GA I, S. 42). Bei der Suche nach den geeignetsten Mitteln der Überwindung der Entfremdung wendet Rousseau doch mehr Aufmerksamkeit und Hoffnung auf die Vervollkommnungsmöglichkeiten des Individuums als der der Familie. Die in sich sinnvoll geordnete und idyllhafte Familiengemeinschaft auf dem Lande ist für Rousseau zwar eine Rettung und Erhebung zur Moralität, sowie Ausgang der Reformierung der Gesellschaft, aber sie grenzt den einzelnen von der Gesellschaft ab, und lässt ihn verwöhnen. Aber wenn die die Gesellschaft bildenden Individuen ihre naturgegebenen Kräfte und Fähigkeiten entwickeln können, dann rechnet Rousseau nicht nur mit individueller Glückseligkeit, sondern auch mit der Heilung der entarteten Gesellschaft.

5

Rousseaus Erziehungsroman *Emile oder über die Erziehung* kann als kopernikanische Wende in der Geschichte der Pädagogik bewertet werden (N. Szávai, 1978, S. 41). Er bricht

mit der zeitgenössischen Erziehungslehre und Methodik radikal, in der es in erster Linie um den Erzieher und um dessen rechtes Handeln geht, und in der der zu Erziehende zum „Gegenstand“ gesellschaftlicher Ziele verdinglicht wird. Der „pragmatischen“ Erziehung setzt Rousseau seine natürliche und dadurch anthropologische entgegen, in der es in erster Linie um den Zögling als Subjekt und um dessen rechte Entwicklung geht. Hinter diesem humanistischen Erziehungsprinzip steht Rousseaus humanistisches Streben, die Ideen der Aufklärung - wie Gleichheit für alle und Freiheit von staatlichen und kirchlichen Autoritäten - folgerichtig und allgemeingültig durchzusetzen (vgl. F. P. Hager, 1987, S. 75). Und wenn das Recht auf die Freiheit und Glück jedem Menschen zusteht, so spricht Rousseau dem Kind das Recht auf ein freies und glückliches Kinderleben zu. Die Praxis der positiven Erziehung seiner Zeit nahm jedoch den Kindern ihre Kindheit, indem sie das Kind als einen kleinen Erwachsenen, das Kindesalter als Miniaturmannesalter behandelte. Das führte zwangsweise zur Entfremdung in der Schule und Kindheit. Bei der strikten Ablehnung der positiven Erziehung, die ihm mehr als Vorbereitung für bestimmte Funktionen und Rollen innerhalb der Gesellschaft erschien denn als individuelle Bildung der naturgegebenen Anlagen und Fähigkeiten, geht es Rousseau besonders um die Vorbeugung und Verhinderung der Entpersönlichung. Dem negativen Einfluss der Schule, des Elternhauses und der Gesellschaft soll und kann nach Rousseau der aufgeklärte Erzieher und die negative Erziehung positiv entgegenwirken. Rousseaus Postulat dafür ist es, jedes Kind als Selbstzweck einen „Menschen“ werden zu lassen: „Leben als Mensch ist die Kunst, die ich ihr lehren will. Ich gestehe ein: Wenn er aus meinen Händen kommt, wird er weder Rechtsgelehrter, noch Soldat, noch Priester sein, sondern ausschließlich Mensch“ (J.-J. Rousseau, 1963, S. 17).

Unsere Frage ist die Frage jedes Pädagogen, Moral- und Religionsphilosophen: wie kann jedoch Rousseaus pädagogischer Imperativ: „schafft einen ganzen Menschen“ (*man for himself* bei Fromm) in die Praxis umgesetzt werden? Rousseaus Lösung basiert einerseits auf seiner Menschenauffassung, andererseits auf der negativen Erziehung. Der positive Gehalt und die Entwicklungsmöglichkeit der menschlichen Natur dient ihm als psychologische Grundlage und normative Richtschnur zur individuellen Erziehung; denn er ist davon überzeugt, dass die Natur als Apriori „das einzige, nicht durch Menschenhand und Menscheninteressen zurechtbiegbare manipulierbare Prinzip sei“ (D. J. Löwisch, 1982, S. 71). Demnach gibt die Natur Ziel und Weg der Erziehung an: einerseits gilt sie als psychologische Gesetzmäßigkeit des sich wandelnden Lebens. Andererseits gilt sie als Norm zum „wahrhaft freien Menschen, der nur will, was er kann, und tut, was ihm gefällt“ (J.-J. Rousseau, 1971, S. 61). Dieses Ziel wird auf negative Weise und durch indirekte Mittel gefördert. Der Erzieher hat die negative Aufgabe, das Kind vor aller Unnatur der kulturellen Mächte und gesellschaftlichen Erfordernisse zu schützen. Seine positive Aufgabe besteht darin, die Entwicklung des Kindes *indirekt* zu beeinflussen, wobei er die Umwelt des Kindes und pädagogische Situation so gestaltet, dass sie positiv zur Vervollkommnung des Kindes beitragen können. So wird das Kind mündig, reif und widerstandsfähig gegen die späteren direkten Eingriffe negativer Art, sowie dafür geeignet, an einer menschlichen Gesellschaft aktiv mitwirken zu können.
Rousseaus Bildungsroman ist voller origineller Erkenntnisse und anregender Irrtümer. Von den positiven und aktuellen sollen hier nur drei Gedanken angeführt werden:

- Das Lernbedürfnis soll durch absichtliche Problemstellungen im Kindesalter herbeigeführt werden.
- Die Probleme sollen durch Selbsterlebenlassen (Aktivität) gelöst werden.
- Die Verfrühung soll strikt abgelehnt werden, da keine Stufe der seelischen Reifung ungestraft übersprungen werden darf.

Rousseaus Ermahnung vor verfrühten Überforderungen des Kindes ist aktueller denn je, wie M. Rang treffend schreibt, weil unsere Kinder wegen der Informationsexplosion vorzeitig und fast schutzlos in fremde und kaum bewältigbare Lebenserfahrungen hineingezogen werden - z. B. durch Film, Fernsehen, Illustrierte usw. (M. Rang, 1959, S. 342).

6

Während der zivilisierte Mensch bei Rousseau vor allem unter dem Mangel an Freiheit in dem Gemeinwesen, in der Familie und Schule leidet, erkennt Fromm, wie der moderne Mensch nach der qualvoll und allmählich errungenen Freiheit von den traditionellen autokratischen Mächten vor der Freiheit flieht und an der Freiheit leidet. Statt der Suche nach einem eigenen Weg zur individuellen Entwicklung und zum Mit-Sich-Einig-Sein missbraucht der einzelne seine Freiheitsmöglichkeiten, indem sie in Ersatzmöglichkeiten des Güterhortens, der Konsumbesessenheit und der unstillbaren Habgier nach Macht, Ruhm und Lust münden. Diese Ersatzmöglichkeiten nennt Fromm sehr treffend Fluchtmechanismen, deren einzelne Richtungen: „Flucht ins Autoritäre", „Flucht ins Destruktive", „Flucht ins Konformistische" (vgl. 1941a, GA I, S. 297-338) verschiedene Manifestationen der modernen Entfremdung bedeuten. Die einzelnen Fluchtversuche vor der Freiheit zu ... können deshalb der Entfremdung gleichgesetzt werden, wie W. Wenzel anmerkt; denn es geht hier auch um die Verfehlung der Selbstverwirklichung bzw. Selbstverantwortlichkeit (vgl. W. Wenzel, 1987, S. 178). B. Bierhoff (1987, S. 109) bezeichnet diesen Prozess als Krise der Ego-Identität.

Rousseaus kulturhistorisches Verdienst ist auch die Erkenntnis der Zwiespältigkeit des Fortschritts. Fromm setzt hier seine Zeitkritik an und schreckt nicht davor zurück, in euphorischen Zeiten der technisch-wissenschaftlichen Revolution und des Wirtschaftswunders zum Ausdruck zu bringen, dass der Fortschritt, der als neue Religion gefeiert wird, eine widerspruchsvolle Bahn läuft, und nun dank der umgreifenden Entfremdung nicht nur „Gott tot ist, sondern auch der Mensch selbst" (1955c, GA V, S. 270); denn er treibt, vom Anpassungsdrang an die alltägliche Konformität narkotisiert, in den Tag hinein. Anscheinend ist er glücklich und vollbefriedigt, aber in der Tiefe seiner Seele angsterfüllt, enttäuscht und leer. Den modernen Menschen diagnostiziert Fromm als seelisch krank, weil er, anstatt sich als ein produktives, wirkmächtiges, lebens- und gefühlvolles Wesen zu erleben, infolge des Haben-, Leistungs- und Konsumdruckes alles mechanisch konform und anscheinend „zeitgemäß" macht. Der am Haben orientierte Mensch wandelt alle Lebensprozesse, alle Gefühle und Gedanken in Dinge um. „Für ihn zählt nur die Erinnerung und nicht das lebendige Erleben, es zählt das Haben und nicht das Sein" (1964a, GA II, S. 182). Die Wurzel der Entpersönlichung erfasst Fromm an der Verdinglichung des Menschen. „Das Subjekt bin nicht *ich selbst*, sondern *ich bin, was ich habe*. Mein Eigentum begründet mich und meine Identität" (1976a, GA II, S. 325).

Die Sorge um den modernen Menschen veranlasst Fromm zur Suche nach Wegen aus der Entfremdung und will durch die Herausbildung der Wissenschaft des Menschen und über die gründliche Diagnose der Entmenschlichung hinaus, individuelle und soziale Vorschläge zur Therapie der Genesung und zur Errettung der Menschheit geben. Unter den Mitteln wie z. B. humanistische Sozialpsychologie und Religion, biophile Ethik, demokratischer Sozialismus mit aktiver Mitbestimmung und voller Emanzipation, humanistische Wirtschaftsplanung und -führung sowie Konsumtion, lebensfördernde und umweltschonende Ökopolitik, allgemeine und volle Abrüstung, die zur Zurückdrängung und Überwindung der Entfremdung beitragen können, schreibt Fromm - auch hier Rousseau folgend - der menschlichen Umwandlung, der Geburt der neuen biophilen Menschen eine der wichtigsten Rollen zu. „Zum ersten Mal in der Geschichte" - schreibt er mit dem Bericht des Club of Rome völlig übereinstimmend - „hängt das physische Überleben der Menschheit von einer radikalen seelischen Veränderung des Menschen ab" (1964a, GA II, S. 279). Bei der Herausbildung des neuen Menschen ist Fromm sich ganz im klaren darüber, dass sie von den Gesamteinflüssen der Gesellschaft verhindert oder gefördert wird.

In diesem Prozess schreibt Fromm dem Erzieher, der Erziehung und Schule eine sehr wichtige mitbestimmende Rolle zu. Um aus der Einseitigkeit der Schule als „Wissensbetrieb" und als „Trainingsinstitut" künftiger gesellschaftlicher Rollen sowie aus der Entartung der Erziehung zur feinen und erfolgreichen Manipulation herauszukommen, empfiehlt Fromm eine kritische Haltung den modernen Erziehungssystemen und -prinzipien positivistischer Art

kritische Haltung den modernen Erziehungssystemen und -prinzipien positivistischer Art gegenüber. Er fordert Mut zur schöpferischen Rückkehr zu den humanistischen Bildungsidealen, sowie Mut zur Hinwendung auf eine biophile Erziehung, deren Zielsetzung, „die Liebe zum Lebendigen", einschließlich der zur eigenen Natur, bei Kindern zu fördern. Das ist Rousseaus Aufforderung zur Natürlichkeit gleichzusetzten.

Die kreative und freie Rolle der Erziehung in der Gesellschaft besteht nach Fromm wie auch nach Rousseau also nicht darin, das Kind zum geeigneten Träger des eben immer dominanten (rezeptiven, ausbeuterischen, hortenden, marketing-orientierten) Gesellschafts-Charakters zu bilden, sondern in der Rückkehr zum eigentlichen Inhalt der Erziehung; so heißt „Erziehen (*e-ducere*) = etwas herausbringen, was potentiell bereits vorhanden ist" (1956a, GA IX, S. 512) dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren.

Das Ziel und das Programm der Erziehung beruht bei Fromm deshalb im Sinne Goethes auf der vollen Menschwerdung und dem voll geborenen Menschen. Dabei stellt sich für Fromm die Frage, wie das Kind zum „voll geborenen Menschen" erzogen werden kann. Sich zu Goethes Frage nach dem Sinn des Lebens hinwendend und aus seiner psychotherapeutischen Erfahrung schöpfend, betont Fromm, Mittel und Ziel dieses humanistischen Werdegangs der vollen Geburt sei das produktive Tätigsein (vgl. 1962a, GA IX, S. 145). Unter Produktivität versteht Fromm aber weder Zwang- oder Automatenaktivität noch dynamische Geschäftigkeit, sondern „die Realisierung der den Menschen eigenen Möglichkeiten, als den Gebrauch der *eigenen Kräfte*" (1947a, GA II, S. 58 f.). Sie ist ein Prozess, in dem der Mensch sich selbst als Verkörperung seiner Kräfte und als Handelnder erlebt. Die Produktivität beschränkt Fromm nicht nur auf die produktive Arbeit, weil die schöpferische und tätige Beziehung Beziehung zur Welt sowohl im Akt der Vernunft als auch im Akt der Liebe und in der künstlerischen Betätigung als elementare kreative Lebenskraft zum Vorschein kommt (vgl. 1966b, GA VIII, S. 41). Demzufolge hat die Erziehung nach Fromm die Aufgabe, das Kind und den Erwachsenen statt passiver Rezeption, Anhäufung und Aneignung zum kreativen Tätigsein auf dem Gebiet der manuellen, emotionellen, intellektuellen und künstlerischen Tätigkeit anzuregen, um ihre potentiellen Kräfte ins Leben zu rufen und zu voller Blüte kommen zu lassen.

Fromm strebt die volle Menschwerdung durch vielseitige Produktivität und das harmonische Einssein mit der Welt an, die zur wahren Freude am Leben und zur Ehrfurcht vor dem Leben führen. Diese Einstellung ist auch das Hauptmerkmal der Charakterstruktur des neuen Menschen, aus dessen Idealbild sich - wie R. Huschke-Rhein (1987, S. 54) schreibt - die Bildungsziele von Fromm konzipieren lassen:

- „die volle Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der Mitmenschen"
- „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"
- „Liebe und Ehrfurcht vor dem Leben in allen ihren Manifestationen zu empfinden und sich bewusst zu sein, dass weder Dinge noch Macht noch alles Tote heilig sind, sondern das Leben und alles, was dessen Wachstum fördert" (1976a, GA II, S. 391).

Obzwar Fromm in dem Essay „Pro und Contra Summerhill" (vgl. 1970i, GA IX, S. 415-424) nicht eindeutig Stellung für die gesteuerte oder für die freie Erziehung nimmt, beweisen seine anderen Studien, dass er nicht gegen alle Autoritäten ins Feld zieht (vgl. A. Bader, 1987, S. 66-75). Im Gegensatz zu Rousseau ist Fromm nicht für reines Wachsenlassen des Babys, Kindes und Jugendlichen, sondern für eine Art fördernder Führung des Wachstumsprozesses (vgl. B. Huygen, 1987, S. 164). Wenn Fromm mit Neills Kampf gegen die Autoritäten übereinstimmt, dann geht es ihm um die den einzelnen geistig und seelisch lähmende und verkrüppelnde Autorität, die irrationale Autorität, „die sich auf Macht stützt und zur Ausbeutung der ihr Unterworfenen dient" (1976a, GA II, S. 299). Der irrationalen Autorität gegenüber hält Fromm die rationale Autorität für berechtigt, weil sie „das Wachstum des Menschen fördert, der sich ihr anvertraut und auf Kompetenz beruht" (ebd.). Bei der Erziehung ist aber

Kompetenz allein nicht ausreichend, dazu gehört auch eine liebe- und verständnisvolle, sowie aufgeschlossene Lehrerpersönlichkeit, die fähig ist, sich selbst permanent zu entwickeln, „um ... jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, sich als Menschen menschlicher zu entwickeln“ (J. Claßen, 1987a, S. 36). Um über den von außen her indeterminierten Selbstentwurf der eigenen Möglichkeiten bei existentialistischen Philosophen hinauszukommen, spricht Fromm im Sinne Kants von einer humanistischen Übermittlerrolle von Schule und Lehrer als rationaler Autorität: „die Aufgabe, den Menschen die Leitbilder und Normen unserer Kultur nahezubringen, mit den Besten bekanntzumachen, was ihr (der Jugend) die Menschheit hinterlassen hat, ist in erster Linie Sache der Erziehung“ (1955a, GA IV, S. 240; 1962a, GA IX, S. 153). Diese kontinuierlichen und noch immer aktuellen, zu Humanität und produktiver Aktivität aufrufenden Orientierungswerte sind folgende: Würde, Kraft, Freiheit und Freude des Menschen, Liebe, Toleranz, Verständnis für einander, Überwindung der eigenen Ohnmacht, mehr Sein als Haben (vgl. 1947a, GA II, S. 5-7).

Diese Werte sollen nach Fromm die humanistischen Bauteile und Zielpunkte zur produktiven und verantwortungsbewussten Humanität, sowie zur Liebe zum Leben und Frieden sein, um der globalen Herausforderung und der Entmenschlichung sowohl im Westen als auch im Osten entgegenzutreten.

Literaturnachweise

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

Bader, A., 1987: „Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm“, in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Bierhoff, B., 1987: „Erziehung und Identität zwischen Haben und Sein“, in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Brandt, R., 1973: *Rousseaus Philosophie der Gesellschaft*, Stuttgart 1973.

Claßen, J. (Hrsg.), 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

- 1987a: „Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt“, in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Funk, R., 1978: *Mut zum Menschen*, Stuttgart 1978.

Hager, F. P., 1987: *Educational Thinkers of the Enlightenment and Their Influences in Different Countries*, Murray Kentucky 1987.

Huschke-Rhein, R., 1987: „Die Liebe zum Lebendigen als Grundlage der Erziehung und Bildung“, in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Huygen, B., 1987: „Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm“, in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Karstadt, O., 1911: *Rousseaus Pädagogik*, Berlin 1911.

Löwisch, D. J., 1982: *Einführung in die Erziehungsphilosophie*“, Darmstadt 1982.

Müller, F., 1970: *Entfremdung. Zur anthropologischen Begründung der Staatstheorie bei Rousseau, Hegel, Marx*, Berlin 1970.

Rang, M., 1959: *Rousseaus Lehre vom Menschen*, Göttingen 1959.

Rousseau, J.-J., 1923: „Der Gesellschaftsvertrag“, hrsg. von K. Bosch, in: *Rousseau. Verfall und Aufbau*, Stuttgart 1923.

- 1963: *Emile*, hrsg. von J. Esterhues, Paderborn 1963.

- 1971: *Emile*, hrsg. von L. Schmidts, Paderborn 1971.

Szávai, N., 1978: *J. J. Rousseau*, Budapest 1978.

Wenzel, W., 1987: „Erich Fromm - Pädagoge zwischen Angst und Freiheit“, in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Martin Lowsky:

Von Helden und Kindern. Abenteuererzählungen in der Psychologie Erich Fromms

1

In einer seiner früheren, noch auf deutsch geschriebenen Arbeiten beklagt Erich Fromm die Situation des Kindes in der bürgerlichen Familie: da man das Kind wohl behüte und verwöhne, aber niemals wirklich ernst nehme, gleiche diese Situation „im Grunde der eines gefangenen Prinzen“ (1937a, GA I, S. 201). Hat Erich Fromm dabei an sich selbst gedacht, an seine streng bewachte Kindheit im bürgerlichen Milieu der wilhelminischen Ära? Jedenfalls führt der einprägsame Vergleich mit dem gefangenen Prinzen mitten hinein in die bildliche Sprache, die Fromm lebenslang teuer war. Speziell erinnert dieser Prinz an das Reich der Märchen und Abenteuer und dabei auch an die Figur, deren Eingreifen man ersehnt, an den Helden und Retter.

Diese mythische Gestalt des Helden und mit ihr die Abenteuergeschichten hat Erich Fromm in seinem späteren Werk herangezogen, um seine humanistischen Ideen zu veranschaulichen. Es sind sparsame Erwähnungen, gewiss, aber sie gehen über mehrere Epochen seines Schaffens und befinden sich geradezu an den Gelenkstellen seiner Argumentationen. Vor allem hat er sich bei seinen charakterologischen Überlegungen auf die Abenteuer- und Heldenerzählungen berufen. So lesen wir in der Studie *Psychoanalyse und Ethik* aus dem Jahre 1947, in der Fromm den produktiven Charakter definiert: „Da (der Mensch) das Paradies - die Einheit mit der Natur - verloren hat, wurde er zum ewigen Wanderer (Odysseus, Ödipus, Abraham, Faust). Er ist gezwungen, vorwärtszugehen und muss mit andauernder Anstrengung das Unbekannte zu erkennen suchen, indem er die Lücken seines Wissens mit Antworten ausfüllt“ (1947a, GA II, S. 31). Diesen Satz wiederholte Fromm drei Jahre später in *Psychoanalyse und Religion* (1950a, GA VI, S. 242). In seiner *Anatomie der menschlichen Destruktivität* von 1973, wo er das Konzept des produktiven Charakters zum Begriff der Biophilie, der Liebe zum Leben, weiterentwickelt hat, heißt es dann: „Bei seinem Versuch, die Trivialität seines Lebens zu transzendieren, fühlt sich der Mensch getrieben, das Abenteuer zu suchen, über die Schranken menschlicher Existenz hinauszublicken und sie sogar zu überschreiten“ (1973a, GA VII, S. 242). Und in seinem Spätwerk *Haben oder Sein* (1976), das die bisherigen Charakterbeschreibungen in den einander gegensätzlichen Orientierungsmustern des Habens und des Seins zusammenfasst, sagt Fromm über die Existenzweise des Seins: „In der Mythologie verkörpert der *Held* symbolisch diese Existenzweise. Der Held ist ein Mensch, der den Mut hat, zu verlassen, was er hat - sein Land, seine Familie, sein Eigentum - und in die Ferne hinauszuziehen, nicht ohne Furcht, aber ohne ihr zu erliegen“ (1976a, GA II, S. 347). Natürlich sind solche hinausreisenden Abenteurer nicht Fromms einzige Gewährsleute für die Lebensweise des Seins; prinzipiell wichtiger als alle Hinweise auf sie sind jene Passagen, in denen er über „Buddha, Jesus, die Stoiker, Meister Eckhart“ spricht und darlegt, dass sie uns gelehrt haben, das Leben „nicht als einen Besitz zu betrachten“ (ebd., S. 360). Doch Fromm, der die Symbole liebt, will uns eben an die Abenteuerhelden und damit an unsere Jugendlektüre erinnern, etwa an die griechischen Seefahrergeschichten, an Jules Vernes Visionen von der Fahrt zum Mond oder an die Erzählungen aus dem Wilden Westen. Entsprechend belehrte Fromm einmal - in seiner Analyse Hitlers - seine amerikanische Leserschaft (der Passus fehlt in der ersten deutschen Ausgabe): „May war ein deutscher Schriftsteller, der viele faszinierende Geschichten über die nordamerikanischen Indianer geschrieben hat, die ganz realistisch wirkten, obwohl der Autor niemals

auch nur einen Indianer gesehen hatte“ (1973a, GA VII, S. 418)[1], und weiter: „sie waren genauso beliebt wie die Geschichten von James Fenimore Cooper in den Vereinigten Staaten“.

Betrachtet man die zitierten Äußerungen Fromms über Held und Abenteuer, so fällt zunächst eine Uneinheitlichkeit auf. In *Haben oder Sein* steht der Held für den am Sein orientierten Typ, ist also ein Bild des programmatisch geforderten „neuen Menschen“, während frühere Äußerungen im wandernden Helden das Bild des Menschen schlechthin sehen, der zu ewiger Unruhe und zum Aufbruch ins „Unbekannte“ gezwungen sei. Diese letzte Vorstellung vom Menschen, der wandern muss, ist von ehrwürdiger Tradition; ihre Wurzeln liegen für uns Abendländer in dem Mythos vom Paradies und vom Verlust des Paradieses (gerade ihn erwähnt Fromm oft in seinem Werk), und sie hat in der europäischen Literatur, von John Bunyans erbaulichem *The Pilgrim's Progress* bis zu Thomas Manns Joseph-Roman, vielfältigen Ausdruck gefunden. Fromm schließt sich dieser Idee an, geht aber weiter, indem er das Bild des Helden als Zustandsbeschreibung *und* als Appell benutzt: „So ist der Mensch!“ und „So soll der Mensch werden!“. Das ist nicht logisch, aber Bildersprache ist oft unlogisch, und Fromm hat auf der Unlogik beharrt. In seiner großen Studie über die Aggression nämlich präzisiert er die „Unruhe“ des Menschen, indem er sagt, der Mensch wolle „wirkmächtig“ (im Englischen: *effective*) sein (1973a, GA VII, S. 212); er erklärt, dass dieses Bedürfnis oft statt durch produktive Arbeit durch Destruktivität befriedigt werde, wobei es vor allem die äußeren Bedingungen seien, die den Menschen derartig ausgleiten lassen, und kommt zu dem vielleicht verwirrenden Fazit: „Der Durchschnittsmensch ist selbst noch in seinem vergeblichen Versuch, ein Held zu sein, ein Held.“ (1973a, GA VII, S. 242; vgl. 229 f.) Man sieht, Fromm benutzt absichtlich eine Vieldeutigkeit des Heldenbegriffs; nehmen wir es hin als eine Anspielung Fromms auf die Kompliziertheit der menschlichen Existenz. Doch wollen wir im weiteren seine spätere Position, also das Bild vom Helden als Appell, im Auge behalten.

Fromm geht bei seinem Blick in die bekannten Abenteuererzählungen und ihre psychologische Substanz nicht in literaturwissenschaftliche Details, doch indem er die Gleichnishaftigkeit und Allgültigkeit herausstellt, nimmt er sie wirklich ernst, betrachtet sie als Literatur im engeren Sinne, als „große Literatur“. Das ist schon prinzipiell bemerkenswert, denn das Abenteuergenre steht weithin im Rufe des bloß Unterhaltsamen und Minderwertigen und wird von den Erwachsenen so wenig respektiert, dass sie es zum Lesestoff für Kinder erklärt haben. Man denke nur an das Schicksal der Werke Coopers oder des Swiftschen *Gulliver*, die, obgleich für keine besondere Altersgruppe geschrieben, bei uns in Deutschland fast nur als Kinderbücher und obendrein in verstümmelten Fassungen vertrieben werden. Ernst Bloch, der Philosoph von *Prinzip Hoffnung*, war der erste, der die Abenteuererzählungen wieder rehabilitiert und ihnen eine tiefere Weisheit zuerkannt hat. Bloch unterscheidet die Magazingeschichten, zu der die verkitschten Gesellschaftsromane einer Marlitt gehören, von den Abenteuergeschichten, in denen ein Held kühn den engen Lebensraum verlässt, um woanders eine bessere Gesellschaft zu suchen. Die Abenteuergeschichte, von Bloch auch unscharf Kolportage genannt, ist hiernach der Ausdruck eines „Vor-Scheins von möglich Wirklichem“ (E. Bloch, 1959, S. 109). Sie ist kein systematisch auskonstruierter Weltentwurf, nicht das Ergebnis eines rationalen Überlegens, ist vielmehr nur Tagtraum, entfaltet aber doch ein Gegenmodell zu unserer misslichen Realität. Bloch sagt: „Träumt also Kolportage immer, so träumt sie doch letzthin Revolution, Glanz dahinter“ (E. Bloch, 1962, S. 181). Bloch geht also von der Abenteuer- oder Kolportagegeschichte zum Traum über, und indem er die Phantasien des Abenteuerschriftstellers und seiner Leser preist, wertet er zugleich den Tagtraum auf. Der Traum in der Form des Tagtraumes ist für Bloch etwas Wertvolles, er weist voraus, er ist progressiv, und entsprechend hat Bloch gegen Sigmund Freud polemisiert, der bekanntlich zwischen Nachttraum und Tagtraum keinen wesentlichen Unterschied machte und hier wie dort vor allem die Regression gesehen hat. Man wird hier anmerken, dass Bloch eher ein marxistischer Soziologe als ein Psychologe ist, doch gerade diese Traumtheorie

[1] Ich folge nicht ganz der Übersetzung Rainer Funks, der hier auch den englischen Originaltext angibt. - Übrigens war Karl May im Alter doch einmal in Amerika.

Blochs führt uns wieder zu Fromms Werk zurück. Fromm hat sich auch über das Träumen geäußert, ohne allerdings die Verbindung zu den Abenteuerphantasien ausdrücklich herzustellen; in seinen Arbeiten zur Sprache des Traumes sagt er, dass „wir in unseren Träumen nicht nur weniger vernünftig und anständig, sondern auch intelligenter und klüger und urteilsfähiger sind als im wachen Zustand“ (1951a, GA IX, S. 190). Im Schlaf, so sagt er, ständen wir mit unserer Kultur nicht in Berührung (ebd. S. 192) und seien dadurch offener für alles Neue. Fromm geht also mit diesen enthusiastischen Formulierungen weiter als Bloch mit seinem Lob des Tagtraumes; er besteht darauf, dass jeder Traum uns geistig weiterzuentwickeln vermag.[2]

Zu dem Lob der Abenteuergeschichte und der Aufwertung des (Tag-)Traumes tritt noch ein Drittes, das Bloch und Fromm verbindet. Blochs Votum für die Abenteuerphantasien geht einher mit seiner Verehrung der Jugend, die, wie er sagt, „mit Dämmern nach vorwärts überfüllt“ (E. Bloch, 1959, S. 132) ist. Die Jugend selbst rückt er somit den Helden aus ihrer Lektüre an die Seite. Ähnliches finden wir bei Fromm, er nennt das Kind „ein höchst entwickeltes, wissbegieriges, phantasievolles, empfindsames Wesen“ (1973a, GA VII, S. 240). Diese scharfe Charakteristik klingt zwar nicht so weihevoll wie Blochs Satz in seiner expressionistischen Stilgestik, aber meint im wesentlichen dasselbe. Hier wie dort sehen wir den Heranwachsenden als einen, der bewusst oder unbewusst vorwärtsdrängt. In seinem berühmten Buch *Die Furcht vor der Freiheit* empfielt Fromm dem modernen Menschen gerade die Spontaneität des Kindes, um mit seiner Freiheit und Ungebundenheit fertig zu werden (1941a, GA I, S. 368 f.). Schon früher hatte er beklagt - eingangs haben wir die Stelle zitiert -, wie wenig das Kind in den Familien ernst genommen wird.

Unsere Betrachtung hat uns mittlerweile von den Helden zu den Kindern geführt, und so wollen wir noch ergänzen, dass Fromm nicht schlichtweg das Kind glorifiziert und den Mythos vom „guten Kind“ vertritt, wie ihn bekanntlich Rousseau mit Eifer kultiviert hat. Von ihm hat sich Fromm ausdrücklich distanziert. Aber Fromm will Vertrauen in das Kind und seine spezifischen Fähigkeiten und Sehweisen haben (vgl. H. Wehr, 1987, S. 145 f.). Er sagt sich darin von seinem Lehrer Sigmund Freud los, und zwar doch noch energischer, als er sich auf der anderen Seite gegenüber Rousseau abgrenzt - von Freud also, für den das Stadium der Kindheit und das Streben hin zum Kindlichen etwas Unerfreuliches und Überwindenswertes war. Die klassische Psychoanalyse, die einerseits „das Kind“ erst entdeckt hat, lebt ja andererseits aus der Abscheu vor dem Kindlichen; und mit Bedauern hat Erich Fromm registriert, dass nur der frühe Freud sich für „Integrität und Freiheit des Kindes“ eingesetzt habe (1973a, GA VII, S. 240). Erich Fromm und Ernst Bloch sind, wie man weiß, nicht die einzigen, die Freud hier korrigieren wollen; am bekanntesten ist der Ansatz Carl Gustav Jungs, der den kindheitlichen Bezügen in Freuds Psychologie so begeistert nachging, dass er in die menschliche Seele seine Archetypen hineindeutete, die aus der frühkindlichen und sogar der frühmenschlichen Vergangenheit stammen sollen. Mit Jung hatte Fromm, so wenig wie Bloch, nichts im Sinn, ihm waren die Archetypen zu spekulativ, zu abstrakt und zu individualistisch, doch hat er in Jung den starken Konkurrenten gespürt.[3] Denn die schwärmerischen Äußerungen über das Träumen, die wir vorhin von Fromm hörten, hat er vielleicht auch mit dem Ziel gemacht, der Jungschen Schule samt ihrer Mythenlust nicht das ganze Forschungsterrain zu überlassen. Jedenfalls ist die stürmische Kritik, die Fromm an Jung übte, insgesamt ungerechtfertigt, so wie - der Vergleich bietet sich an - die Angriffe Herbert Marcuses auf seinen ehemaligen Frankfurter Kollegen Fromm überzogen sind. Die bekannten Attacken Marcuses auf den „Revisionisten“ Fromm ähneln in verblüffender Weise den Vorwürfen Fromms an dem „Obskuranten“ Jung!

[2] Speziell den Terminus „Tagträumen“ gebraucht Fromm allerdings im abschätzigen Sinne; er unterscheidet das Tagträumen vom „genuin utopischen Denken“ (1976a, GA II, S. 361). In der Sache jedoch steht er auf der Seite Blochs. So fordert er vom „neuen Menschen“ etwa: „Entwicklung des eigenen Vorstellungsvermögens, nicht nur zur Flucht aus unerträglichen Bedingungen, sondern als Vorwegnahme realer Möglichkeiten“ (1976a, GA II, S. 391).

[3] Zu Jung, Fromm und Bloch siehe jetzt T. Evers, 1987, v. a. Kapitel 7 mit Anmerkungen.

Doch kehren wir zur Abenteuerthematik zurück und beleuchten von dieser Seite den Gegensatz zwischen Freud und Fromm. Besteht aber hier überhaupt ein Gegensatz, hat nicht vielmehr die Hochachtung vor dem Helden, die wir bei Fromm beobachten, ihm nicht Sigmund Freud erst vorgemacht? Gehen wir der Frage nach; es wird uns helfen, Fromms Position genauer zu erkennen.

In der Tat hat Freud eine Reihe großer Helden verehrt, zum Beispiel Hannibal, Napoleon, Moses - er hat die Berichte über sie verschlungen - und, als eine literarische Gestalt, Robinson Crusoe. Vor allem galt seine Hochachtung dem Arktisforscher Fridtjof Nansen, der, nachdem er unter unseligen Mühen Grönland durchquert hatte, im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts seine Expedition zum Nordpol unternahm. Die Sache war also damals, als Freud seine ersten wissenschaftlichen Arbeiten publizierte, hochaktuell. In einem Brief an seinen Freund Wilhelm Fließ beschrieb Freud diesen großen Forscher als einen Mann, „der Neues wagt und Vertrauen in Anspruch nimmt, und der wahrscheinlich auf falschem Weg was Neues entdeckt und nicht so viel, als er sich vorstellt, das weiß ich aus eigenster Erfahrung“ (zit. nach H. Lehmann, 1974, S. 179). Es fällt in diesen Zeilen sofort auf, dass Freud sich selbst ins Spiel bringt, und dies mit etwas verquälten Worten, ansonsten aber könnte man meinen, dass Freud und Fromm den Helden aus derselben Perspektive sehen. Spricht doch auch Freud von dem, der „Neues wagt“! Indes, Freud spricht nicht nur vom Wagen, sondern auch vom Entdecken, und darin liegt der Unterschied zwischen Freud und Fromm. Freud geht es im Kern um das, was die Helden entdecken, was sie am Ende vorzuweisen haben, es geht ihm um ihre zu erbringenden oder erbrachten Leistungen, während Fromm - man erinnere sich der einleitenden Zitate - schon ihre Bereitschaft, die vertraute Welt für das Ungewisse einzutauschen, bewundert. Einfach gesagt: Fromm lobt von vornherein den, der auszieht, Freud will von dem, der auszieht, erst einmal Leistung sehen. Oder: Für Freud ist Held-Sein etwas Quantifizierbares, für Fromm ist es eine Qualität. Freud sah sich selbst als ein Held, der mit der Psychoanalyse Neues entdeckt, und hat sich gern und zu Recht mit Nansen (und anderen, noch viel Berühmteren) verglichen, und in diesen Vergleichen hat er die Leistung und das Leistenwollen immer mit einbezogen. Man beachte nur, wie er bei Nansens Expedition mitbangte! Von Erich Fromm dagegen ist nicht bekannt, dass er sich selbst an einem solchen Forscher und Entdecker gemessen hätte.

Freuds Bewunderung für Nansens Entdeckungen und sein Mitbangen bei dessen Expeditionen ist typisch für die Zeit der Jahrhundertwende, in der man die technischen und naturwissenschaftlichen Erfolge gern als Zeichen für den geistigen Fortschritt nahm. Jedoch schrieb damals ein berühmter Mann, der ebenfalls voller Hochachtung für die Polarforscher war, über dieses Nansensche Heldentum den lapidaren Satz: „Die Gesinnung entscheidet.“ Es war Theodor Fontane (im 38. Kapitel seines *Stechlin*, 1897, ed. 1980, S. 342), der eine Generation älter war als Freud, und hier ist sehr schön zu sehen, wie die Generation, die Freud voranging, und die, die ihm nachfolgte, also die Erich Fromms, sich gleichsam die Hände reichen.

Diese Idee vom Heldentum als einer Qualität lässt sich gut erfassen, wenn man die Einstellung der beiden Psychologen zum Reisen betrachtet. Freud war von der Reiseangst besessen, und seine Bildungsreisen an die klassischen Stätten verursachten ihm sogar Schuldgefühle ödipaler Art, wie er in einem Bericht über seinen Aufenthalt in Athen bekannt hat (S. Freud, Bd. 4, 1970, S. 283-293). Ja, er widersetzte sich derartig allen Ortsveränderungen, dass er sogar 1938, als die Nazis Wien terrorisierten, erst nach inständigem Zureden seiner Freunde ins englische Exil ging.[4] Fromm dagegen konnte das Reisen genießen. Er nahm auch willig, wie man weiß, alle Ortswechsel auf sich, die ihm durch die Machtergreifung der Nazis in Deutschland und später durch die Krankheit seiner zweiten Frau und dann durch sein eigenes Herzleiden aufgedrängt wurden. Ihn störte es auch nicht, nur noch in

[4] Nach seiner Ankunft im englischen Exil schrieb Freud die bezeichnenden Worte: „Das Triumphgefühl der Befreiung vermengt sich zu stark mit der Trauer, denn man hat das Gefängnis, aus dem man entlassen wurde, immer noch zu sehr geliebt (...).“ Zit. nach E. Freud u. a. (Hrsg.), 1985, S. 295.

englischer Sprache lehren und publizieren zu können. „Bin ich aber in der ganzen Welt zuhause, dann bin ich ein Fremder hier, und doch kein Fremder allüberall“ (zit. nach R. Funk, 1983, S. 137)[5], sagte er. Immer und mit unauffälliger Selbstverständlichkeit wählte er sich neue Lebenskreise, und mehr noch als seine kosmopolitischen Bekenntnisse zeigen uns dies die Fotos, die wir von ihm haben. Strahlen sie doch allesamt, aufgenommen wo auch immer, in den USA, in Mexiko, in der Schweiz, eine souveräne innere Ruhe aus. In Mexiko übrigens, dem europafernsten Ort seiner Lebens-Reise, war es gerade, wo er die Thesen über den Traum und seine universelle Sprache entwickelte.

Wer wie Freud einen hinausreisenden Helden erst dann schätzt, wenn er etwas vollbringt, dem muss natürlicherweise jedes Reisen ein schweres Gewissen machen. Überhaupt hat eine Reise, also dieser Vorgang des Verlassens, stets Merkmale des Ausreißertums und damit einen Zug von Ungehorsam, und so gesehen lässt sich Fromms Preisen der Heldenfiguren auch als ein Plädoyer für den Ungehorsam lesen, das wir in anderem Zusammenhang bei Fromm wieder finden können. Fromm selbst hat dies bekräftigt, denn in seiner Betrachtung über Prometheus, den Eroberer des Feuers, hat er schon dessen Ungehorsam gegenüber den Göttern als Heldentum bezeichnet (1976a, GA II, S. 356; 1963d, GA IX, S. 368; vgl. J. Claßen, 1987, S. 28 f.). Gegen ein schweres Gewissen sind übrigens auch die Verfasser von Abenteuererzählungen nicht gefeit. Das penetrante Bestreben mancher Abenteuerhelden, gute Werke zu tun, spiegelt zumeist die Schuldgefühle der Autoren wider, die das Ausreißertum ihrer eigenen Helden nicht verkraften. Es sei nur an die Romane vom edlen Räuber à la *Rinaldo Rinaldini* erinnert.

Wenn Fromm sich auf die Helden und Abenteuererzählungen beruft, so meint er innere Haltungen. Was die Erzählungen im einzelnen berichten, war für ihn nur insofern von Bedeutung, als es Symbol für die besondere Seelenlage der Helden ist. Was der Held vollbringt, das war ihm für seine grundsätzlichen Aussagen gleichgültig. Man lese hierzu einmal Fromms Essay über den „Kreativen Menschen“! Kreativität könne einerseits heißen, dass etwas Neues geschaffen werde, das für andere zu sehen oder zu hören ist, und könne andererseits „die Haltung“ bezeichnen, „aus der heraus erst jene Schöpfungen entstehen“ - so erläutert Fromm zu Beginn dieses Essays, um sich dann, wie es von ihm zu erwarten ist, nur dem zweiten Fall zuzuwenden, also der kreativen Haltung, die, wie er sagt, „vorhanden sein kann, ohne dass in der Welt der Dinge etwas Neues geschaffen wird“ (1959c, GA IX, S. 399). Auch beim Abenteuerhelden hat Fromm das Augenmerk auf seiner Haltung und nicht darauf, dass er in der „Welt der Dinge“ etwas zuwege bringt.

Hier deutet sich, wie ich meine, ein Grundzug der Frommschen Schriften überhaupt an. Sie sprechen über Einstellungen und Orientierung der Menschen und fordern Entfaltung eines angelegten Potentials, ohne gleich streng und endgültig vorzuschreiben, was damit zu leisten und zu vollbringen sei. Sie stehen eben nicht unter dem Druck des bekannten Realitätsprinzips. So wirken Fromms Lehren dynamisch und zwanglos zugleich; Fromms Bestsellerruhm erklärt sich vielleicht hieraus.

2

Erich Fromm, so wollen wir bis jetzt resümieren, sieht als das Wichtigste in den Abenteuererzählungen, dass ein Held mutig ins Unbekannte und Ungewisse hinausfährt, und er beobachtet bei den Kindern, also denjenigen, die (zusammen mit den Jugendlichen) die Hauptleserschaft solcher Erzählungen ausmachen, Spontaneität und Wissbegierde; sodann rät er uns, den Erwachsenen, doch die Helden und die Kinder zum Vorbild zu nehmen. Bei dieser Verbindung von Held und Kind müssen sich die Pädagogen angesprochen fühlen. Die tradi-

[5] Rainer Funk machte mich noch darauf aufmerksam, dass Fromm sein häufiges beruflich bedingtes Hinundherreisen zwischen München und Heidelberg, zwischen Frankfurt und Berlin, zwischen Bennington und New York und schließlich zwischen Mexiko und New York keineswegs als Last empfunden hat.

tionelle Pädagogik nun, speziell die Pädagogik um das Kinderbuch, würde Fromm nur im ersten Teil folgen und wäre nicht bereit, den Abenteuererzählungen und der kindlichen Spontaneität - dem „Erlebnishunger“, wie es meist abfällig heißt - eine höhere Bedeutung beizumessen. So empfiehlt ein bekanntes Handbuch über die Jugendlektüre den Erziehern zwar, den „erlebnishungrigen“ Jugendlichen das Abenteuerbuch in die Hand zu geben, fügt aber mit phantasieloser Lehrhaftigkeit hinzu: „Wir werden daher trachten, die Vorliebe für das Abenteuergeschehen so früh wie nur möglich auf *Abenteuer der Wirklichkeit* zu lenken“ (R. Bamberger, 1965, S. 118). Es wird also hier wie in anderen, ähnlichen Verlautbarungen gar nicht bemerkt, dass die Abenteuererzählung einen die Wirklichkeit und den „wirklichen“ Menschen erfassenden Gleichnischarakter hat, wie ihn Erich Fromm betont. Bei den Märchen und deren Heldenfiguren sind sich die Pädagogen einig; ihnen sprechen sie von vornherein psychologisch fundierte Gleichnishaftigkeit, tiefere Bedeutung und - im allgemeinen - erzieherischen Wert zu. An den realistischen Elementen der Abenteuerepisoden, die ihr spannendes, phantastisches Geschehen zumeist mit der realen Geographie verflechten, liegt es wohl, dass der wissenschaftliche, distanzierte Beurteiler ihre gleichnisartige Substanz und ihren besonderen Wahrheitsgehalt, eben ihre Eigenschaft, Literatur zu sein, nicht erkennen will. Fromm dagegen zeigt, wie diese Erzählungen oder zumindest die guten unter ihnen dem Leser die Vorstellungskraft erweitern und ihm Mut zu neuen Visionen machen. In der Tat ist es so, dass das Kind und der Jugendliche im allgemeinen die vorwärtsdrängende Qualität dieser Erzählungen wichtiger nehmen als die einzelnen konkreten Aktionen des Helden; wäre es anders, wären sie zu dieser symbolischen Bewertung nicht bereit, so müssten sie wohl innerlich verzweifeln vor all der Fülle von Mustertaten, die ihnen vom Helden im Buch vorgespielt werden. „Imaginative Erfahrungen“ hat man die Lektüre der Abenteuererzählungen genannt (J. Hienger, 1976, S. 52); indem sie diese Erfahrungen vermitteln, sind die Abenteuererzählungen pädagogisch wertvoller als viele der neuerdings propagierten Jugendsachbücher über ferne Länder, die mit einem Realismus, der, psychologisch gesehen, aufdringlich und, literarisch gesehen, bieder ist, die Nöte dieser Welt mitteilen wollen.

Die Abenteuererzählung entfaltet jugendliche Spontaneität und Phantasie - deswegen wird sie von Fromm gelobt, und deswegen wird sie von den Pädagogen abgelehnt. Das ist überspitzt gesagt, und gewiss gibt es von pädagogischer Seite auch überdenkenswerte Vorbehalte gegenüber den Abenteuererzählungen, ganz abgesehen davon, dass nicht alle Abenteuererzählungen dem Frommschen Idealtyp genau entsprechen. Sehen wir nach, inwieweit sich in der Psychologie Erich Fromms, der freilich kein Spezialist für Jugendliteratur sein wollte, diese Vorbehalte wiederfinden! Es sind im wesentlichen zwei Einwände, die immer wieder erhoben werden: der eine lautet, diese Geschichten würden einen machtverherrlichenden und männlichkeitsbetonten Egoismus verkünden, und der andere, das Lesen der fesselnden Abenteuer könnte den Heranwachsenden zu sehr von seiner Lebenswelt und deren Anforderungen ablenken.

Was das erste betrifft, also das Problem der Machtverherrlichung, so fällt einem Fromms Aggressions-Studie ein und darin der Teil, der die Stimmung der Bevölkerung zu Beginn des Ersten Weltkrieges beschreibt. Fromm entschuldigt die damals verbreitete Kriegsbegeisterung und wirbt für Verständnis gegenüber den Kriegsfreiwilligen, indem er erklärt, dass der Krieg „das einzige Abenteuer“ war, „das sich der Durchschnittsmensch praktisch in seinem Leben erhoffen“ konnte, und fügt die bittere Bemerkung hinzu, es sei „ein trauriger Kommentar zu unserer Zivilisation“, dass der Krieg solche „positiven Züge“ aufweise (1973a, GA VII, S. 192). Diese für alle Beteiligten von damals sehr wohlwollende Interpretation, mag sie zutreffen oder nicht - Fromm jedenfalls hat, als Vierzehnjähriger, dieses Ereignis ganz bewusst miterlebt, und wer den Bericht von 1914 aus Stefan Zweigs Lebenserinnerungen kennt, wird Fromm sofort zustimmen -, diese Interpretation zeigt, dass Fromm das aggressive Potential, das in dem Wunsch nach Abenteuern liegt, klar gesehen hat. Später, in *Haben oder Sein*, unterscheidet er an einer Stelle zwischen dem „weltlichen Helden“ und dem „religiösen Helden“ und ergänzt seine allgemeine Betrachtung über die Heldenfigur dahingehend, dass letztlich nur der religiöse Held, der Märtyrer, die Kategorie des Seins vertrete. Über Homers

Ilias sagt er hier, sie sei „die dichterisch großartige Geschichte glorifizierter Eroberer und Räuber“ (1976a, GA II, S. 370; vgl. S. 348). Und, fügen wir es hier ein, in einem seiner letzten Interviews wandte er sich gegen „das heidnische Prinzip der alten Griechen, der alten Teutonen“, das nur nach Macht und Sieg rufe und heute leider immer noch gelte (1977i). Fromm begibt sich somit, innerhalb des Buchabschnittes, der den Titel trägt „Ist die westliche Welt christlich?“, auf eine neue Ebene der Argumentation, in der er - endlich!, werden manche Pädagogen sagen - die Heldentaten nicht symbolisch, sondern wörtlich nimmt. Und da kann, für das Leben heute, ein erobernder Held kein Vorbild sein. Fromm hält aber wohlgemerkt, wie seine Wendung „dichterisch großartig“ belegt, an der symbolischen Aussagekraft und an der sich hieraus ergebenden Faszination dieser heidnischen Heldenmythen fest. Er rühmt ausdrücklich den heidnischen Helden Prometheus, der dem Menschen das Feuer erobert hat, und außerdem trifft sein Verdikt gegen Homer wohl die *Ilias*, den trojanischen Kriegsbericht, nicht aber die *Odyssee*, den großen Seefahrermythos.

Wie ist es nun mit den männlichkeitsbetonten, patriarchalischen Zügen der Abenteuerwelten? Sie gelten heutzutage als besonders starker Einwand, wobei man zu leicht übersieht, dass für die Kinder auch die Geschlechtsrolle Teil der Phantasie ist, also dass sie beim Lesen mühelos, wenn sie sich mit den Gestalten im Buch identifizieren, die Geschlechtsrolle tauschen und etwa ein Mädchen sich in den männlichen Helden spielerisch hineinzudenken vermag. Für Fromm jedenfalls, der immer nur männliche Helden nennt, scheint die maskuline Ausrichtung der Geschichten selbstverständlich zu sein. In seiner *Kunst des Liebens* schreibt er sogar, die Mutter sei „die Heimat, aus der wir kommen“ während der Vater die „Welt der Reisen und Abenteuer“ vertrete (1956a, GA IX, S. 465). Meint Fromm dies mehr oder weniger wörtlich, ist für ihn wirklich zunächst nur der Mann für das Abenteuer ausersehen, oder spricht er, wie so oft, in Bildern und lehnt sich nur an eine literarische Konvention an? Die Geschlechtertrennung in der Frage des Reisens ist in der Tat auch ein literarischer Topos; ob wir Homer oder Martin Walser lesen, immer ist es der Mann, der Reisen macht, und die Frau, die daheim wartet. Wir können hier nicht entscheiden, wie patriarchalisch Fromms Weltbild ist; trotz all seiner Hinweise auf die Gleichberechtigung der Geschlechter findet man bei ihm unglaublich decouvrierende Formulierungen (etwa: „das Kind hat eine Mutter. (...) Der Erwachsene hat (...) vielleicht (...) eine Frau“ - so schrieb Fromm 1979! (1979a, GA VIII, S. 282.). Sehr wichtig für unser Thema sind aber seine ausführlichen Darlegungen zum Ödipus-Mythos, mit denen er einer der einflussreichsten Heldensagen der Welt eine neue Deutung gegeben hat, die das weibliche Element in den Mittelpunkt stellt. Anders als Freud spürt er in Ödipus’ Schicksal nicht vorrangig die Inzest-Gelüste und den Sieg des strafenden Vaters, nicht also die sexuelle Thematik, sondern die besondere, allgegenwärtige Rolle der Mutter und der mütterlichen Liebe. Nach Fromm behauptet sich hier doch das matriarchalische Prinzip, das er, wie er von Bachofen gelernt hat, das „Prinzip(.) der Gleichheit und Demokratie nennt“ (1951a, GA IX, S. 291). Damit relativiert er die autoritären Züge in diesem Mythos. In ähnlicher Weise hat er am Beispiel von Defoes *Robinson* demonstriert, dass der Mensch nicht narzisstisch für sich sein kann, wie es die Helden manchmal vorzuleben scheinen: „Selbst Robinson“, erläutert Fromm, „hatte seinen Gefährten Freitag; ohne diesen wäre er vermutlich nicht nur wahnsinnig geworden, sondern tatsächlich umgekommen“ (1941a, GA I, S. 229).[6]

Kurz noch zu dem anderen Einwand gegenüber den Abenteuergeschichten, der vor der Realitätsflucht warnt! Diese Idee ist gegenwärtig in Fromms Hitler-Analyse. Hitler hat sich immer, bis in die letzten Jahre seines Treibens, für Indianererzählungen begeistert und hielt diese Bücher stets griffbereit. Auch schwärmte er noch längst nach dem Kindesalter für Abenteuer- und Kriegsspiele. Nach Fromm bedeutet dies die in der Phantasie vollzogene Erfüllung des narzisstischen Wunsches, „Führer, Kämpfer und Sieger“ zu sein. Hitler war also

[6] Wolfgang Schmidbauer, 1981, S. 141, sieht gerade das Auftreten Freitags als ein Zeichen für Robinsons Narzissmus, da Robinson sich dem Wilden Freitag überlegen fühle - ein literaturhistorisch naiver Vorwurf. Schmidbauer hält so sehr an heutigen Maßstäben fest, dass er sich wünscht, Robinson hätte eine Frau, und zwar „eine Partnerin“, finden sollen.

schon ein pathologischer Fall, er war, so Fromms Zusammenfassung, ein Mensch, „dessen Phantasiewelt für ihn realer war als die Realität selbst“ (1973a, GA VII, S. 348). Nun sind Hitlers Untaten und seine Nekrophilie gewiss nicht die Frucht der Abenteuerlektüre, aber es liegt doch, und dies will Fromm betonen, ein Zusammenspiel zwischen narzisstischer Realitätsferne und einer Begeisterung an der Lektüre von Heldentaten vor. Fromm brandmarkt also, dass man das Gelesene und Angelesene als Ersatz für das Leben nimmt (vgl. die Überlegungen zu Fromms Bildungsbegriff bei R. Huschke-Rhein, 1987, S. 57ff.). Etwas Ähnliches haben wir, so ist mit den Worten Erich Fromms zu ergänzen, bei vielen religiösen Menschen; sie glauben an Jesus und seine Liebe und nehmen diesen Glauben als Ersatz dafür, selbst Nächstenliebe zu üben (1976a, GA II, S. 371) - sie „lassen lieben“, wie ein modernes Schlagwort sagt. Diese Überlegung findet sich in *Haben oder Sein*, und nicht weit von dieser Stelle steht der schöne Satz, der uns heftig vor der Gefahr warnt, über das Lesen das Leben zu vergessen: „Man kann“, schreibt Fromm, „nicht U-Boote bauen, indem man Jules Verne liest; wir können keine humanistische Gesellschaft schaffen, indem wir die Propheten lesen“ (1976a, GA II, S. 394). Welcher Pädagoge, fragen wir am Rande, wäre ebenfalls so kühn, Jules Verne und das Alte Testament in einem Atemzug zu nennen?

Man sieht also: Bei Erich Fromm stehen die lobenden Bemerkungen über das Abenteuergenre durchaus im Widerstreit mit Einblicken in mancherlei kritisierbare Züge dieser Literatur. Fromm war, wir wiederholen es, kein Spezialist für Fragen des Jugendbuches und legte uns keine Lösungen vor. Aber aus seinen Erklärungen und Andeutungen zu diesem Thema kann die Pädagogik lernen.

3

Im letzten Teil wollen wir uns von der Pädagogik entfernen und berücksichtigen, dass die Abenteuererzählung zuvörderst nicht ein Gegenstand der Pädagogik oder der Psychologie, sondern ein Thema der Literaturwissenschaft ist. Die Literaturwissenschaft hat auch festzulegen versucht, was überhaupt unter einer Abenteuererzählung zu verstehen sei, ein Problem, das wir in unseren bisherigen Überlegungen etwas leichtfertig übersprungen haben. Abenteuererzählungen, so sagt ein bekannter Definitionsansatz, erzählen in spannender Weise Bewegungen im Raum, zu denen die Hauptfiguren durch gefahrvolle Zwischenfälle provoziert werden; diese Zwischenfälle sind ausschließlich sinnfällig und handgreiflich, und ihr Eintreten bestimmt der Zufall; die Figuren sind typisiert dargestellt (V. Klotz, 1979, S. 14-18). Und was besagt das Wort Abenteuer? Ihm zugrunde liegt das lateinische „*advenire*“ (ankommen), es bedeutet „das, was kommen (geschehen) wird“, zufälliges Geschehen, Zufall; noch im Französischen des 16. Jahrhunderts heißt „*à l’aventure*“ vielleicht. Die Idee des Ungewissen und Unbekannten, die Fromm als erstes aus diesen Erzählungen herausliest, ist somit schon in der Bedeutung des Wortes Abenteuer eingeschlossen, und dieses Prinzip der Ungewissheit ist es vor allem, das all die Sonderfälle und Abarten der Abenteuererzählung, vom Reiseroman bis zur Science-fiction, von der Schelmenerzählung bis zur Hochstaplerstory, eint.

Fromm hat für sich die Vorstellung des Abenteuers und des Abenteuerhelden noch weiter gefasst, als man es gemeinhin tut. Er hat, wie wir sahen, auch biblische und andere Mythen mit vor Augen gehabt, die nicht nur von „handgreiflichen“ Erlebnissen erzählen. Auf ein solches, durchaus abenteuerliches Kapitel des Alten Testamentes werden wir noch zu sprechen kommen.

In der Literaturwissenschaft, vor allem in der deutschen, hat man sich bis vor einigen Jahrzehnten nicht intensiv mit der Abenteuererzählung auseinandergesetzt. Erst mit dem Einzug der sogenannten Trivialliteratur in die Seminare Anfang der siebziger Jahre änderte sich die Situation, wobei allerdings die ideologiekritischen Forschungen zur Trivialliteratur oft allzu verkniffen waren und darauf abzielten, der Leserschaft den Spass an dieser Lektüre zu verleiden. Inzwischen aber gibt es Studien, die die innerliterarischen Qualitäten dieser Ge-

schichten herausarbeiten, Abhandlungen etwa über Erzähltechnik und Figurenkonstellation in diesem Genre und Untersuchungen über die kunstvolle Mischung aus Märchenhaftem und Realistischem, die diese Werke prägt. Auch Einzeldeutungen von typischen Abenteuermotiven gibt es, des Motivs des Spurenlesens etwa, in dem sich die aufklärerische Devise verbirgt, die Welt sei erkennbar. Zur Debatte stehen also die literarischen Feinheiten, denen sich die Psychologen selten widmen, obgleich sie sie längst als eine Lustbedingung für Autor und Leser erkannt haben.

Einen Punkt hat man dabei herausgestellt, der besonders gut in unser Thema passt, den Umstand nämlich, dass der Hauptheld zumeist in der Weise präsentiert und entwickelt wird, dass er nicht nur der fremden Abenteuerwelt angehört, sondern auch in der Welt des Hier und Jetzt zuhause ist und somit eine Doppelexistenz führt. Wohl hat der Held sich in der Ferne zu behaupten, hat Kämpfe zu bestehen und, wie es die berühmten Anfangssätze der *Odyssee* verkünden, „unnennbare Leiden“ zu erdulden, aber er muss auch den Übergang von unserer in jene Welt erst einmal vollziehen (siehe hierzu vor allem das Standardwerk B. Steinbrink, 1983, vgl. auch U. Hölscher, 1988). Dieser Prozess des Übergangs wird in den meisten Abenteuererzählungen eigens thematisiert und in der Form eines speziellen Erlebnisses konzentriert dargeboten; etwa dadurch, dass der Held ein besonders gefährliches Abenteuer erlebt, das ihn von seinen bisherigen Gefährten losreißt, oder dass er in einen langen Schlaf oder eine tiefe Ohnmacht fällt, aus denen er unter fremden Menschen erwacht. Zuweilen ist es die Einschließung oder die Enge, die den Übergang begleitet, wie sie Jules Verne mit seiner Raumkapsel gestaltet oder mit seinem Erdschacht zum Mittelpunkt der Erde, den wir in einer symbolkräftig komprimierten Form schon aus dem Grimmschen Märchen *Frau Holle* kennen und dem sogar die Höllenfahrt Christi entspricht; denn Christus war „mitten in der Erden“, wie es bei Matthäus (Mt 12,40) heißt.

Solche Darstellungen lassen sich zuweilen als Geburtsszenen begreifen, wonach der Held gerade im Moment des Übergangs zum Kind regrediert. Er verschafft sich so eine kraftspendende Pause, von der aus er in die vielversprechende Zukunft aufbricht. Das Zusammentreffen von progressivem Aufbruchswillen und kindlicher Seelenlage, das wir bereits erörtert haben, erscheint hier im poetischen Bild. Doch sonderlich beeindruckend sind die speziellen Anspielungen auf Geburtsvorgänge in den Abenteuererzählungen nicht, so auffällig sie aus psychoanalytischem Blickwinkel auch sein mögen, der uns aber jetzt nicht interessiert. Viel faszinierender ist es für den Leser, wenn er erfährt, dass der Held den Übergang *bewusst* miterlebt und als etwas Besonderes erfasst.

Erinnern wir uns an *Robinson Crusoe*! Der schiffbrüchige Robinson fällt nach der Ankunft an der fremden Küste und vor seinem ersten Rundgang auf der Insel in einen Schlaf, aus dem er „erquickt“ erwacht und feststellt: es war „heller Tag, das Wetter schön, der Sturm beruhigt, so dass die See nicht mehr tobte und brauste wie gestern“ (D. Defoe, 1973, S. 68 f.). Der Held blickt vorwärts und, vergleichend, zurück, er empfindet die Schwelle des Übergangs und wird damit innerlich fertig, er hat die „Initiation“ in die fremde Welt vollzogen. Das nun besänftigte Wasser erinnert nochmals an die Geburt oder Neugeburt, die nun abgeschlossen ist. Szenen dieser Art sind zwar nicht Höhepunkte in der Abenteuer-action; dazu sind sie schon zu idyllisch. Aber sie sind wohl die, die den Leser innerlich am tiefsten packen. Hier erlebt der Leser den Helden als seinen Mitmenschen in der Realität - der Blick geht ja zurück - und zugleich als die Leitfigur beim phantasierten Weg ins Neue - der Blick geht auch nach vorne. Dieses literarische Motiv des Übergangs mit seiner doppelten Blickrichtung wirft ein besonderes Licht auf die Bewegungen des Helden in der Welt: der Held erscheint nicht als ein Wanderer in der Fremde, sondern als ein Wanderer zwischen Heimat und Fremde.

Erich Fromm hat, wenn er von den eigentlichen Abenteuerhelden sprach, dieses literarische Motive des Übergangs nicht behandelt. Und doch ist er darauf eingegangen: er hat es in das Zentrum zweier seiner Deutungen zum Alten Testament gestellt - seiner Analyse des Auszugs aus Ägypten (1966a, GA VI, S. 139ff.; 1976a, GA II, S. 307ff.) und, in besonders prägnanter Weise, seiner Betrachtung über das Buch Jona. Gehen wir hierauf noch ein! Die

Jona-Geschichte, auf die auch Matthäus in der vorhin genannten Stelle anspielt, steht den Abenteuererzählungen sehr nahe, und zwar nicht nur aus der breiten Sicht, die wir von Erich Fromm lernen können, sondern schon aufgrund all dessen, was an handfesten Ereignissen zu Wasser und zu Lande darin stattfindet. Entsprechend ist der Stoff dieser Geschichte (ein Mann wird von Gott ausgesandt, eine sündige Stadt zu warnen und zu retten) mehrfach von Schriftstellern für spannende Handlungen aufgegriffen worden. Am bekanntesten aus dieser literarischen Reihe sind Voltaires philosophische Erzählung *Le monde comme il va* (*Der Lauf der Welt*, 1747) und Karl Mays großer Altersroman *Ardistan und Dschinnistan* (1909), der, ganz im Sinne Erich Fromms, als Abenteuerroman und Menschheitsallegorie zugleich konzipiert ist (siehe etwa M. Lowsky, 1987, S. 114-118). In seiner Jona-Deutung nun hat sich Fromm den Erlebnissen im Meer und dem Aufenthalt Jonas im Bauch des Walfisches gewidmet, also den Momenten, in denen Jona seinen Gott anruft: „DU warffest mich in die Tieffe mitten im Meer / das die Flut mich umbgaben / Alle deine wogen und wellen giengen uber mich. (...) Aber du hast mein Leben aus dem Verderben gefürt / HERR mein Gott.“[7] Fromms Interpretation ist detailliert; sie begreift diesen Aufenthalt im engen Raum als ein neurotisches Ineinander von ruhevoller Geborgenheit und angsterregender Absonderung und argumentiert mit Jonas vorheriger Scheu vor der Verantwortung. Fromm schreibt: „Indem Jona versucht, sich der Pflicht seinen Mitmenschen gegenüber zu entziehen, sondert er sich mehr und mehr von ihnen ab, bis schließlich im Bauch des Fisches das Gefühl der Geborgenheit so sehr dem Gefühl des Eingekerkertseins weicht, dass er es nicht länger erträgt“ (1951a, GA IX, S. 183). Jonas anschließendes Predigen in der Stadt Ninive können wir als eine Parallele zu den Heldentaten in einer Abenteuerwelt sehen, und so stellen die drei Tage und Nächte im Inneren des Fisches wieder den Übergang dar, zumal auch jetzt das Geburtssymbol Wasser sehr nahe ist. Jona betet in dieser Zeit, er denkt zurück und denkt voraus, und er überwindet schließlich seinen Widerwillen vor dem göttlichen Auftrag, so dass in dieser Sphäre des Gottsuchens der Übergangsprozess noch einprägsamer wird, als wir es aus den gewöhnlichen Abenteuererzählungen mit ihrer Betonung der äußeren Handlung gewohnt sind. Den Auftrag Gottes auszuführen und Ninive zu retten heißt aber, wie Fromm auch sagt, zur Nächstenliebe bereit zu sein, so dass das neue Milieu, in das Jona sich findet, auch eine bessere Welt ist als die, die er verlässt. Jona erscheint somit als das religiös und psychologisch vertiefte Abbild des Abenteuerhelden. Fromms Jona-Deutung ist ganz nebenbei ein fruchtbarer Beitrag zur Theorie der Abenteuererzählung.

Bis zu dem „veredelten“ Abenteuer Jona sind wir also jetzt gelangt. Da wollen wir auch noch auf die Besonderheit achten, dass das Abenteuer nicht erst in der fremden Stadt oder in der wilden Exotik beginnt, sondern im dunklen Bauch des Fisches. Das Sichzurückziehen ist schon ein Abenteuer - aber wissen wir das nicht längst? Im Jahre 1949 hat Erich Fromm einmal erzählt, er habe junge Leute befragt, was sie davon hielten, drei Tage lang in ihrem Zimmer ohne Gesellschaft und ohne Radio zu bleiben (1951b, GA VIII, S. 400). Dachte Fromm hier an Jona? Die jungen Leute jedenfalls haben ihm geantwortet, dies sähen sie als ein höchst gefährliches Abenteuer, eine „Nordpolexpedition sei nichts dagegen“.

Literaturangaben

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

Bamberger, R., 1965: *Jugendlektüre*, 2. Auflage, Wien 1965.
Bloch, E., 1959: *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt am Main 1959.
- 1962 : „Über Märchen, Kolportage und Sagen“, in: ders., *Erbschaft dieser Zeit*, Frankfurt am Main 1962, S. 168-186.
Claßen, J. (Hrsg.), 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*,

[7] Zit. nach M. Luther, hrsg. von H. Volz, 1972. - Das Buch Jona wurde schon öfters in der Pädagogik und Didaktik diskutiert. Siehe zuletzt B. Hurrelmann, 1989.

Weinheim und Basel 1987.
- 1987a: „Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt“, in: ders., *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel 1987, S. 13-40.

Defoe, D., 1973: *Robinson Crusoe*, Frankfurt am Main 1973.

Evers, T., 1987: *Mythos und Emanzipation. Eine kritische Annäherung an C. G. Jung*, Hamburg 1987.

Fontane, T., 1980: *Werke, Schriften und Briefe*. Abt. I, 5. Band: *Der Stechlin*, München 1980.

Freud, E., u.a.(Hrsg.), 1985: *Sigmund Freud. Sein Leben in Bildern und Texten*, Frankfurt am Main 1985.

Freud, S., 1970: „Brief an Romain Rolland (Eine Erinnerungsstörung auf der Akropolis)“, in: ders., *Studienausgabe*, Band 4, Frankfurt am Main 1970, S. 283-293.

Funk, R., 1983: *Erich Fromm mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek 1983.

Hienger, J., 1976: „Spannungsliteratur und Spiel. Bemerkungen zu einer Gruppe populärer Erzählformen“, in: ders. (Hrsg.), *Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung*, Göttingen 1976, S. 32-54.

Hölscher, U., 1988: *Die Odyssee. Epos zwischen Märchen und Roman*, München 1988.

Hurrelmann, B., 1989: „Jona zum Beispiel. Zur Dialektik des Eigenen und des Fremden im Deutsch-Unterricht eines fünften Jahrgangs“, in: *Der Deutsch-Unterricht* 41/4 (1989), S. 24-42.

Huschke-Rhein, R., 1987: „Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung“, in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel 1987, S. 43-60.

Klotz, V., 1979: *Abenteuer-Romane. Sue - Dumas - Ferry - Redcliffe - May - Verne*, München und Wien 1979.

Lehmann, H., 1974: „Zwei Träume und eine Kindheitserinnerung“, in: Jürgen vom Scheidt (Hrsg.), *Der unbekannte Freud*, München 1974, S. 179-195.

Lowsky, M., 1987: *Karl May* (Sammlung Metzler Band 231), Stuttgart 1987.

Luther, M., 1972: *Die gantze Heilige Schrifft*, hrsg. von H. Volz, 2 Bände. München 1972.

Schmidbauer, W., 1981: *Die Ohnmacht des Helden. Unser alltäglicher Narzissmus*, Reinbek 1981.

Steinbrink, B., 1983: *Abenteuerliteratur des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Studien zu einer vernachlässigten Gattung*, Tübingen 1983.

Wehr, H., 1987: „Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag? Einige Möglichkeiten alternativer biophiler Schulpraxis“, in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel 1987, S. 138-156.

Wolfgang Rissling:

Kreativität und revolutionärer Charakter bei Erich Fromm

Einleitung

In der bisherigen Diskussion um die pädagogische Relevanz des Frommschen Werkes sind m. E. die beiden pädagogischen Hauptdimensionen und ihre praktischen Schlussfolgerungen nur am Rande gestreift worden, nämlich: *Erziehung zur Kreativität und Erziehung zur Freiheit ohne Furcht*. Um dies mehr ins Zentrum zu rücken, werde ich im folgenden, ausgehend von Fromms Ethik, dessen Kreativitätstheorie (vgl. 1976c, GA IX, S. 399-407) und Ohnmachtstheorie (vgl. 1937a, GA I, S. 189-207) darlegen und zum „revolutionären Charakter" (vgl. 1963b, GA IX, S. 343-355) gelangen. Dieser wird als pädagogischer Idealtypus (im Weberschen Sinne) hergeleitet.

1. Biophile Ethik und Pädagogik

Im Zentrum der biophilen Ethik steht der Mensch, dessen Möglichkeiten zur Entfaltung gebracht werden sollen. Deshalb ist die liebevolle Sorge um das Wachsen des Lebendigen ein allgemeines Prinzip der biophilen Ethik: „Die biophile Ethik hat 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 dem Leben, dem Wachstum, der Entfaltung förderlich ist. Böse ist alles, was Leben erstickt, einengt und alles, was es zerstückelt." (1973a, GA VII, S. 331.)

Im Rückblick auf Fromms Beschreibung der Charakterorientierungen und der vielfältigen Beziehungsmuster zur objektiven Welt bedeutet dies, dass der biophile Pädagoge zu sich selbst und in Bezogenheit zu anderen das biophile Prinzip weitestgehend verwirklicht hat. Er will die Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen zur Verwirklichung ihrer Möglichkeiten hinführen; denn, so Fromm, weise darauf auch die etymologische Wurzel von Erziehung (*education*) hin: „...*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." (1947a, GA II, S. 131.)

Die allgemeinen Hauptziele dieser Hinführung liegen in der produktiven Entfaltung des Fühlens (hin zum Lieben), des Denkens (hin zur kritischen Vernunft) und des Handelns (hin zur Freiheit), und zwar jeweils in bezug auf sich selbst als auch in bezug auf ein anderes lebendes Wesen. Die Biophilie ist daher ein Handlungsprinzip mit einer lebensbejahenden Grundausrichtung des Willens gegenüber Mensch und Natur (vgl. R. Huschke-Rhein, 1987, S. 49).

2. Wachstum und Kreativitätstheorie

Der Mensch soll wachsen (können). Wachstum und Kreativität sind die pädagogischen Kardinaltugenden in der Frommschen Ethik, begrifflich und praktisch sind sie zweidimensional zu betrachten:

- Wachstum als kreative Lebenserhaltung/ -förderung und
- Wachstum als kreativer Integrationsvorgang, durch den der Mensch zu einer neuen Harmonie mit sich, den Mitmenschen und der Natur gelangen soll.

So ist auch das pädagogische Verhältnis ein wechselseitiges, in dem beide Seiten in ihrer biophilen Haltung wachsen und wo der Pädagoge sich durch einen fortgeschritteneren Entwicklungsprozess auszeichnet. Dieser trägt Vorbildcharakter und soll genauso wie die „mütterliche Liebe zum Leben ... ansteckend" (1956a, GA IX, S. 469) sein. Es gibt kein günstigeres biophiles Wachstumsklima als „...mit Menschen zusammenzuleben, die das Leben lieben" (1964a, GA II, S. 190).

Die Wachstumsethik Erich Fromms ist das Herzstück einer wachstumsorientierten Erziehung, die sich im wesentlichen als eine lebenslange Geburtshilfe interpretieren lässt; denn „das Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie, dass die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind" (1960a, GA VI, S. 313). Es ist also eine „Förderungspädagogik", die überall lebendig sein kann, insbesondere dort, wo pädagogisch-therapeutische Hilfe zur Selbsthilfe (Kreativitätstherapien) geleistet werden soll. So finden sich Beispiele dafür in Bereichen wie therapeutische Schülerhilfe, Selbsterfahrung, personen- und themenzentrierte Gesprächstherapie, reformpädagogische Kindergärten und Schulen, die von vornherein das Prinzip der Selbsttätigkeit (Montessori) der Menschen durchführen.

Besonders die Bildungsarbeit mit Älteren kann von Fromms Werk bereichert werden, weil seine Wachstumsphilosophie für den Prozess des lebenslangen Lernens eintritt, in dem die Menschen zu einer produktiveren (= kreativeren) Haltung durch Umkehr ihres größtenteils konsumorientierten Lebensstils gelangen sollen. Er möchte den im Schatten des Konsums stehenden Menschen hinausführen ins lichte, in Kreativität gelebte Da-Sein. Dazu soll Pädagogik dienen, zumal die *„Erziehung zur Kreativität gleichbedeutend ist mit der Erziehung zum Leben", zum Lebendigen, zum Lebendig-Sein* (1959c, GA IX, S. 407, Hervorhebung W. R.).

Bei Fromm bedeutet Kreativität mehr, als nur etwas Neues zu schaffen, wie etwa ein Kunstwerk. Er definiert sie so: „Kreativität ist die Fähigkeit, zu *sehen* (oder *bewusst wahrzunehmen*) und zu *antworten*" (1959c, GA IX, S. 399). Sie ist eine innere Haltung sich selbst, den Menschen und den Dingen gegenüber.

Der entfremdete Mensch erfasst die Wirklichkeit rein zerebral, verstandesmäßig, abstrakt, verbalisierend. „Beim vollen Gewahrwerden dagegen gibt es keine Abstraktion" (1959c, GA IX, S. 400). Der kreative Mensch erlebt die Realität emotional, übers Herz. Beim Sehen beispielsweise „behält ein Baum seine volle Konkretheit und damit seine Einzigartigkeit. Es gibt dann auf der Welt nur diesen einen Baum, mit dem ich in Beziehung trete, den ich sehe und auf den ich antworte. Der Baum wird zu meiner eigenen Schöpfung" (ebd.), die mich mit Freude oder Trauer erfüllen kann.

Der kreative Mensch nimmt tiefer wahr; denn er dringt durch die Oberfläche hindurch zum Kern. Er kann objektiv wahrnehmen, d. h. ohne neurotische Verzerrungen (Projektionen). Seine innere Reife erlaubt ihm, etwas oder jemanden in seiner ganzen Wirklichkeit, in seiner Totalität zu erkennen. Ein Mensch wird dann immer wieder neu gesehen: „Sein Gesicht, seine Bewegungen, seine Augen, seine Stimme gewinnen eine neue, intensivere und konkretere Wirklichkeit durch den Unterschied, der zwischen unserem neuen Bild von ihm und dem früheren besteht." (1959c, GA IX, S. 402.) Der Kreative antwortet so auf das augenblickliche So-Sein dieses Menschen, er antwortet mit seiner ganzen Person, mit seinem Körper und mit seiner Seele. Der andere hört dann auf, bloßes Objekt zu sein. Der Sehende wird eins mit dem Gesehenen und bleibt kein kühler Beobachter mehr. Er ist ganz auf ihn bezogen und hört auf, sein Richter zu sein (vgl. ebd.).

3. Charakterliche Voraussetzungen der Kreativität

(1) *Die Fähigkeit des Staunens* ist bekanntlich der Anfang aller Philosophie und bei Kindern der Anfang ihres Erkenntnisvermögens. Fromm kritisiert, dass den Kindern oft die natürliche

Neugierde aberzogen wird, mit der Folge, dass das Leben nicht mehr als herausfordernd, spannend und wundervoll erfahren werden kann. Damit ist der Grundstein zur Gleichgültigkeit gelegt.

(2) *Die Konzentrationskraft*, die Denken, Fühlen und Handeln auf das Hier und Jetzt, auf den Augenblick fokussiert. Die meisten Menschen tun vielerlei Dinge gleichzeitig, ohne wirklich bei der Sache oder dem Menschen zu sein. Wir frühstücken, hören Radio, lesen Zeitung, unterhalten uns zwischendurch noch mit jemandem und sind mit einem Bein schon außer Haus. Wir sind oberflächlich und außerdem unrealen Erfahrungen der Vergangenheit oder der Zukunft hingegeben. Konzentrieren meint aber das aus dem *hic et nunc* schöpfen, oder: „Verweile doch, du bist so schön!"

(3) *Die Fähigkeit zur Selbsterfahrung*. Ich kann mich selbst als das aktive Zentrum meiner eigenen Kräfte erleben, aus dem meine kreativen Möglichkeiten von Liebe, Vernunft und Freiheit entspringen und die mir erst das Gefühl meiner selbst verleihen, so dass wahres Selbst-Gefühl möglich wird. Im entfremdeten Falle ist das Verhältnis zu sich selbst wie zu einem Ding, das aus Wissen, Körper, Gedächtnis etc. besteht. Das falsche Selbst (vgl. D. Barth und B. Bierhoff, 1989) kann sich nicht als der Vollzieher kreativer Prozesse erfahren. Es ist im Gefängnis seiner Passivität eingesperrt.

Fromm meint, der Mensch müsse vielmehr „lernen, sich selbst im Prozess kreativen Antwortens zu erleben; das Paradoxe dabei ist, dass er bei diesem Prozess des Sich-Selbst-Erlebens sich selbst verliert. Er transzendiert dann die Grenzen der eigenen Person, und im gleichen Augenblick, in der er das Gefühl hat 'ich bin', hat er auch das Gefühl 'ich bin Du'. Ich bin eins mit der ganzen Welt." (1959c, GA IX, S. 404f. - Vgl. auch die *unio mystica* und das *tat twam asi*. Fromm ist hierin von Meister Eckhart, vom Zen-Buddhismus und von Martin Buber beeinflusst, der vom Möglichkeitscharakter des Menschen, seiner „urgewaltigen *potentia*" ausgeht und Erziehung im wesentlichen als Charaktererziehung ansieht und dabei sein Prinzip des Dialogischen verfolgt. - Siehe auch H. Röhrs und E. Meyer, 1979, S. 12ff.)

(4) *Die Konfliktfähigkeit*. Sie ist die Quelle des Staunens, der Kreativität und der produktiven Charakterentwicklung. Fromm bedauert, dass „die gesamte moderne Erziehung darauf hinausläuft, dem Kind die Erfahrung von Konflikten zu ersparen" (1959c, GA IX, S. 405), um ihm so eine heile Welt vorzuspielen, in der es später wie eine reibungslos laufende Maschine sein soll.

Überdies ist der Mensch existentiellen Konflikten oder Spannungen ausgesetzt; er ist ein Teil der Natur und durch sein Bewusstsein zugleich von ihr getrennt. Durch Kreativität kann er zu einer neuen Einheit transzendieren. Es sind auch die kosmischen Polaritäten (z. B. Yin und Yang), die Kreativität erzeugen. Fromm nennt als Beispiel das kosmisch-bipolare Verhältnis Mann-Frau, das durch seinen leidenschaftlichen Charakter die Quelle von Kreativität sein kann (vgl. 1943b, 1948b und 1951, sämtliche in GA VIII). Diese werde auch gespeist von der männlich-weiblichen Polarität in jedem einzelnen von uns.

Fromm weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine falsch verstandene Emanzipation im Sinne einer zunehmenden Gleichförmigkeit beider Geschlechter echte Kreativität auslösche, dagegen echte Gleichheit „in dem Sinn, dass jeder Mensch eine Größe für sich ist und nicht zum Mittel für die Zwecke anderer gemacht werden darf" (1959c, GA IX, S. 406), die Kreativität steigere.

(5) *Jeder Mensch stellt Möglichkeiten dar*, von denen er in seinem kurzen Dasein einige verwirklichen kann. Deshalb bedeutet „kreativ sein, den gesamten Lebensprozess als einen Geburtsprozess anzusehen und keine Stufe des Lebens als endgültige zu betrachten. Die meisten Menschen sterben, bevor sie ganz geboren sind. Kreativität bedeutet, geboren zu werden, bevor man stirbt." (1959c, GA IX, S. 406.) Es ist der Prozess vom Verlassen des Urzustandes im Mutterleib bis hin zum neuen, erwachsenen Sein, das sich ganz auf die eige-

nen Füße stellt und im Vertrauen auf die eigene Kreativität die eigenen Kräfte entfaltet. Dazu sind *Mut und Glauben* erforderlich: der Mut, sich selbst vertrauen zu können; sein andersartiges Einmaligsein und sein isoliertes Abgeschiedensein von den anderen ertragen zu können; und der Glaube, dass das Sich-Selbst-Erleben im Fühlen, Denken und Handeln der Wahrheit entspricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kreativität als Gegenpol zur Destruktivität den Menschen durch die psychodynamischen Strömungen zum Sein bringt, ihn in seiner positiven Wirkmächtigkeit bestätigt und letztlich alle existentiellen Bedürfnisse des Menschen stillt.

4. Der kreativ-revolutionäre Charakter

Um kreativ sein zu können, müssen wir unserem „biophilen Gewissen“ folgen. Laut Fromm ist es der „Wächter unserer Integrität“. Es sorgt sich um unser Wachsen und Reiferwerden, und zwar des wahren Selbst. *„Gewissen ist also die Reaktion unseres Selbst auf uns selbst.* Es ist die Stimme unseres wahren Selbst, die uns auf uns selbst zurückruft, produktiv zu leben, uns ganz und harmonisch zu entwickeln - das heißt zu dem zu werden, was wir unserer Möglichkeit nach sind.“ (1947a, GA II, S. 102.)

Der echte Revolutionär handelt nach seinem biophilen Gewissen, das im Dienste des Lebendigen steht und von der Ehrfurcht vor dem Lebendigen beseelt ist. Daher ist der wahre Revolutionär oft ungehorsam, doch nicht um jeden Preis. Ungehorsam, der nicht im Dienste des Lebens steht, artet zu reiner Rebellion aus, die aus Zorn, Enttäuschung und Ressentiment erwächst und erzielt keine produktiven Wirkungen. Dies unterscheidet auch den Rebell vom echten Revolutionär. Letzterer handelt aus freien Stücken, er ist innerlich und äußerlich frei (1976a, GA II, S. 346). Er hat alle symbiotischen Bande durchschnitten und agiert ganz nach dem Ethikprinzip der Biophilie, das ihm in Fleisch und Blut übergegangen ist. „Um ungehorsam zu sein, muss man den Mut haben, allein zu sein, zu irren, zu sündigen, ...sich vom Schoß der Mutter und den Geboten des Vaters befreit haben ... und dabei die Fähigkeit erworben haben, selbständig zu denken und zu fühlen“, denn „nur dann kann er den Mut aufbringen, zu einer Macht nein zu sagen und ungehorsam zu sein.“ (1963d, GA IX, S. 370.)

Der kreative, revolutionäre Charakter ist der Gegentyp zum destruktiven, autoritären Charakter. Daraus folgt, dass das Gegenstück zur „autoritären Erziehung“ nicht die durch Systemaustausch entstandene „antiautoritäre Erziehung“ ist - Fromm bejaht ausdrücklich Autorität in ihrer rationalen Form -, sondern die kreative, revolutionäre Erziehung mit ihren ganzheitlich-kreativen Hauptdimensionen.

Der revolutionäre Charakter stellt unmenschliche oder ungerechte Zustände und Mächte, die Konformität verlangen, in Frage. Er handelt nach den aufklärerischen Leitsätzen „*sapere aude*“ (wage zu wissen, zu denken) und „*de omnibus dubitandum est*“ (alles ist zu bezweifeln). Das erfordert oftmals zivilcouragiertes Handeln, wie wir es beispielsweise bei Aktionen der biophil orientierten Umweltschutzorganisation „Greenpeace“ beobachten können.

Kritischer Geist und kreatives Sozialhandeln setzen freilich ein ohnmachtfreies Gefühlsleben voraus, um ein gesundes Selbstwertgefühl aufzubauen. Das bedeutet: „Anstrengungen zu machen, zu arbeiten, zu lernen, etwas zu produzieren, was die anderen wirklich anerkennen und bewundern. Ein Selbstgefühl, das zwischen Größenideen und dem Gefühl der absoluten Wertlosigkeit schwankt, ist gewöhnlich das Resultat“ (1937a, GA I, S. 191f.) neurotischer, ohnmachtserzeugender Erziehung. Diese kennzeichnet sich dadurch, dass sie das Kind selten oder niemals wirklich ernst nimmt. Auf diese Weise ziehen ohnmächtige Eltern ohnmächtige Kinder heran. Solche Eltern wundern sich dann, wenn ihre Kinder ihre ohnmächtige Wut wegen der Erlebnisse von Nichternstgenommenwerden ausagieren. Dasselbe Problem verbirgt sich auch in den Trotzreaktionen. Nichtgehorchen ist dann reaktiver Widerstand, wie wir ihn später beim rebellischen Menschen wiederentdecken. Dieser wird von Ohnmacht gelei-

tet, im Gegensatz zum revolutionären Charakter, der um seine kreativ-potente Mitte weiß und der genug Mut und Glauben aufbringt, um das Geschehen seiner Lebenswelt zu verändern. Dabei ist ihm die Begrenztheit seines Veränderungsvermögens und seiner Kreativität bewusst.

Die Gefühlsbildung der Ohnmacht geschieht in der frühen Kindheit nicht nur durch unterdrückerische Eltern, für die „ein Kind ein willenloses Instrument ihrer Willkür ist“ (1937a, GA I, S. 201), sondern ebenso durch überbeschützende, verzärtelte und verwöhnende Eltern, die gleichsam einen gefangenen Prinzen im goldenen Käfig heranziehen, dem es eigentlich und scheinbar an nichts fehlt, der jedoch in der Entwicklung des Gefühls, „selbst Kräfte zu haben, mehr oder weniger vollständig gelähmt wird“ (ebd.). Er ist so zur Passivität verurteilt, eine schlimme Strafe, angesichts des folgenreichen Zusammenhangs von Passivität, Ohnmacht, Langeweile und gravierendem Mangel an Kreativität. Mitverursacht wird dies durch die passivierende, reiche Konsumgesellschaft mit verwöhnenden Eltern, die in ihre Kinder oft Wünsche projizieren. Diese können gar nicht erfüllt werden, weil den Kindern infolge der Verwöhnung eigene Wirkmächtigkeit fehlt. Später als Erwachsene leiden sie oft an der Preisgabe ihres wahren Selbst. Ihre Pseudo-Identität rächt sich durch Destruktivität oder Autodestruktion, die wiederum im Extremfall bis hin zum Selbstmord des falschen Selbst reicht.

Das *Nichternstnehmen*, das von extremer Verwöhnung bis zum durchschnittlichen Verhalten des „liebevoll“ umsorgten Kindes reicht, bedeutet im wesentlichen, „dass das Kind aus eigenem Recht nichts anordnen, nichts vollbringen, nichts beeinflussen, nichts ändern kann“ (1937a, GA I, S. 201). Daraus folgt, dass das Gefühl der Ohnmacht frühzeitig im kindlichen Charakter Wurzel schlägt und letztlich maßgeblich zur nicht-produktiven Charakterorientierung mit ihrem Defizit an Selbständigkeit beiträgt. Alles wird dem Kind aus den Händen genommen, wenig wird ihm zugetraut. Selbst das häufig geschenkte Spieltelefon kann das Nichternstnehmen des Kindes symbolisieren. Falls das Kind damit nur scheinbar telefoniert, bleibt eine wirkliche (Spiel-)Handlung mit echter Wirksamkeit und Einflussnahme aus: die „Kommunikation“ führt ins Leere oder zum Monologisieren. Mit der realen Kommunikation kommt das Kind dabei nicht in Berührung, überhaupt wird es davor behütet, mit der Realität in näheren und vertrauten Kontakt zu gelangen. „Seine Welt gewinnt damit notwendig einen illusionären, ja gespensterhaften Charakter.“ (1937a, GA I, S. 202.)

Gleichgültigkeit als Grundhaltung der Eltern begleitet zumeist die Ernstlosigkeit, die das Kind auch dann erfährt, wenn „freundliche“ Versprechen nicht eingehalten oder unbegründete Anordnungen gegeben werden. Denn „das Kind fühlt sich nur dann ernstgenommen, wenn der Erwachsene sich ihm gegenüber ebenso verpflichtet fühlt, aufrichtig und zuverlässig zu sein, wie er das anderen Erwachsenen gegenüber ist, die er respektiert“ (1937a, GA I, S. 202).

Auf Grund der bislang dargelegten Gründe (und es gibt noch weitere) ist es nicht mehr verwunderlich, dass der spätere Erwachsene sich tatsächlich ohnmächtig und desorientiert fühlt. „Er sieht hundert Einzelheiten, hält sich an die eine oder andere und versucht, von einer aus das Ganze zu verstehen, um nur immer wieder von neuen Einzelheiten überrascht und verwirrt zu werden.“ (1937a. GA I, S. 204.) Durch einen Mangel an ganzer Einsicht bleibt er in seiner Ohnmächtigkeit gefangen und handlungsunfähig.

Ohnmächtigkeit, resultierend aus der irrational-autoritären Erziehung, ist also der Gegenpol zur Wirkmächtigkeit, die dem revolutionären Charakter ganz zu eigen ist. Dieser kann die ohnmachtsstiftenden Bande mit den als allmächtig empfundenen Menschen und gesellschaftlichen Strukturen lösen, indem er die komplexen Zusammenhänge durchschaut, eine kreative Alternative entdeckt und nach einer solchen handelt. Dies setzt eine disziplinierte Selbstanalyse voraus, für die sich Fromm gegen Ende seines Lebens zusehends einsetzte (vgl. 1989a). Ihm war klar, dass eine biophile Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse mit einer biophilen Revolution des eigenen Selbst, einer Transzendenz des Selbst einhergehen muss. Denn „die paradoxe Lebensaufgabe des Menschen besteht darin, seine Individualität zu verwirklichen und sie gleichzeitig zu transzendieren“ (1962a, GA IX, S. 154).

Der revolutionäre Charakter verspürt in sich selbst die Quelle seiner Kraft, die nach kreativem Ausdruck und echter Individualität strebt und seinem Sein Sinn verleiht. So

tivem Ausdruck und echter Individualität strebt und seinem Sein Sinn verleiht. So schreibt Fromm: *„Das Leben (hat) nur den einen Sinn: den Vollzug des Lebens selbst."* (1941a, GA I, S. 370.)

Der revolutionäre Mensch lebt sein Leben, er geht seinen Weg. Er fühlt sich mit sich selbst eins; denn er lebt sein wahres Selbst aus, indem er seine Individualität in einer produktiven Bezogenheit zur Welt bestätigt. All seine Organe arbeiten intensiv: sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen, denken, tätig sein. „Der vollkommen wache, produktive Mensch ist frei, weil er aus sich selbst lebt - sein Selbst ist die Quelle seines Lebens." (1963b, GA IX, S. 348.) Im Unterschied zu Rousseau betont Fromm, dass die freie Persönlichkeitsentfaltung nur in der produktiven Bezogenheit möglich ist und nicht in einer solitären Unabhängigkeit, wie Rousseau im *Emile* darstellt, wenngleich anthropologische Berührungspunkte zwischen Fromm und Rousseau feststellbar sind (vgl. den Beitrag von József Koch im vorliegenden Band).

Ein weiteres Kriterium des revolutionären Charakters ist dessen *kosmopolitische Einstellung*. Der eigene, begrenzte nationale Horizont wird transzendiert im Gefühl, dass wir alle Bewohner unserer Planetenheimat Erde sind und - wie sich immer klarer herausstellt - in globalen Dimensionen denken müssen. Der Weltbürger fühlt sich brüderlich/schwesterlich mit allen Menschen verbunden, seine Loyalität gilt daher der ganzen Menschheit. Er „liebt sein Vaterland, weil er die Menschheit liebt" und seine „Urteilsfähigkeit (wird) nicht durch seine stammesmäßige Zugehörigkeit getrübt" (1962a, GA IX, S. 154).

Der revolutionäre Mensch ist zutiefst *Humanist*, der aus dem lebendigen Reichtum seiner Erfahrungen heraus sagen kann: *„Nihil humanum a mihi alienum est."* (Nichts Menschliches ist mir fremd)

Zusammenfassend lässt sich der Zusammenhang von Freiheit, Ungehorsam und revolutionärem Charakter mit den Worten Erich Fromms wiedergeben:

Der revolutionäre Charakter „liebt das Leben und achtet es. In ihm sind Skepsis und Glaube. Skeptiker ist er, weil er die Ideologien verdächtigt, unerwünschte Realitäten zu verschleiern. Glaubender ist er, weil er an das glauben kann, was erst potentiell ist, ohne schon ganz geboren zu sein. Er kann 'nein' sagen und ungehorsam sein, eben weil er 'ja' sagen kann und jenen Grundsätzen gehorcht, die in Wahrheit seine eigenen sind. Er befindet sich nicht im Halbschlaf, sondern nimmt in voller Wachheit die persönlichen und gesellschaftlichen Realitäten um sich wahr. Er ist unabhängig; was er ist, verdankt er seinen eigenen Bemühungen, er ist frei und keines Menschen Diener... (Der kreativ-revolutionäre Mensch ist „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." (1963b, GA IX, S. 353.)

Literaturnachweise

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

Barth, D., und Bierhoff, B., 1989: *Revolution des Herzens. Durch Bewusstheit zur Selbstwerdung*, Freiburg im Breisgau 1989.

Huschke-Rhein, R., 1987: „Die Liebe zum Lebendigen als Grundlage der Erziehung und Bildung", in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987.

Röhrs, H., und Meyer, E., 1979: *Die pädagogischen Ideen Martin Bubers*, Wiesbaden 1979.

Rousseau, J.-J., 1971: *Emile*, hrsg. von L. Schmidts, Paderborn 1971.

Ludwig Pongratz:

Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm
Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen

1. Einleitung

Die nachfolgenden Vorschläge zum lebendigen Lernen mit Texten von Erich Fromm sind keine bloßen Schreibtischentwürfe. Sicherlich: Um das alles zu Papier zu bringen, kam ich nicht ohne Schreibtisch aus. Und beim Nachdenken am Schreibtisch über das, was ich in verschiedenen Versuchen erlebt hatte, wurde mir alsbald die „innere Logik" klar, der ich - zunächst eher intuitiv - in der Praxis gefolgt war. Die Stunden am Schreibtisch dienten so gesehen der Klärung, Reflexion und Kritik von Erfahrungsprozessen, die den eigentlichen Kern der vorliegenden Anregungen ausmachen. Die Weitergabe von Erfahrungen aber ist allemal ein Problem. Letztlich - das ist eine Binsenweisheit - wird jeder seine eigenen Erfahrungen selbst machen müssen. Doch hoffe ich, mit der hier vorgestellten Konzeption allen Praktikern eine Hilfe an die Hand zu geben, die im Aufbau plausibel und variabel genug ist, um sie auf je eigene Weise umzusetzen. Umgestaltungen und Fortentwicklungen sind dabei normalerweise unumgänglich. Der nachfolgende Entwurf ist selbstverständlich zum Nach-, Um- und Anbauen freigegeben. Doch sollten in jedem Fall einige grundlegende Überlegungen beachtet werden, die dem gesamten Prozessverlauf Sinn und Richtung geben:

(1) Fromm geht es in allen seinen Werken um kritische Aufklärung über die „Unterbewusstseinslage" unserer Gesellschaft. Dass Fromm sich als Psychoanalytiker versteht, heißt also: Er will die verschiedenen Faktoren analysieren, die das Gesicht unserer gesellschaftlichen Gegenwart bestimmen und ihre Entwicklung beeinflussen. Insofern entlässt Fromm keinen seiner Leser aus der Anstrengung begrifflicher, theoretischer Arbeit. Fromm weiß sich in seinem analytischen Anspruch der Tradition der Aufklärung verpflichtet.

(2) Andererseits aber zeigt Fromm immer wieder, dass es viele vor- und unbewusste Mechanismen gibt, die das Vermögen zu vernünftiger Einsicht trüben und uns daran hindern, praktische Konsequenzen aus unseren gewonnen Erkenntnissen zu ziehen. Die Anstrengung begrifflich-analytischer Arbeit kann erst praktisch wirksam werden, wenn es zugleich gelingt, Barrieren auf der affektiv-emotionalen Ebene aufzulösen.

(3) Von daher eignet Fromms Texten immer ein subjektiv-appellatives Moment: Sie sind nicht einfach Aussagen eines distanzierten Beobachters über irgendeinen neutralisierten Gegenstand, sondern Erkenntnisse über unbewusste gesellschaftliche Prozesse, die erst auf dem Resonanzboden der subjektiven (und im Fall von Fromm reichhaltigen praktisch-therapeutischen) Lebenserfahrung zum Schwingen kommen. Ohne diesen Hintergrund bleiben sie steril. Sie verlieren ihre Relevanz und werden Teil des Begriffsgeklappers des modernen Wissenschaftsbetriebs, der schließlich jedem kritischen Gedanken - und komme er noch so emanzipiert daher - die Spitze abbricht.

(4) So gesehen ist es wichtig, den Umgang mit Texten Erich Fromms nicht aus einem distanziert-neutralisierten Blickwinkel einzuüben - also die Texte gleichsam wie mal schwieriger, mal leichter zu verdauende Wissensbrocken aufzufassen -, sondern sie als Grundfolien für die kritische Auseinandersetzung mit unserer eigenen individuellen und gesellschaftlichen Existenz zu verwenden. Der Weg zum Verständnis der Texte führt über die Sensibilisierung der Leser für ihre eigene Lebenssituation. Und umgekehrt: die Texte weisen in unsere eigene Lebenssituation zurück, die sie klären helfen.

(5) In diesem Sinn gehe ich im nachfolgenden Arbeitsvorschlag zunächst von der Lebenssituation der Lernenden aus: Indem diese eine methodisch geleitete Möglichkeit entwickeln, als Gruppe ihre spannungsvollen, oft widersprüchlichen Lebenserwartungen, -hoffnungen, -ängste zu artikulieren, wird gleichsam der Boden bereitet, damit die Texte von

Fromm ihr aufklärerisches, kritisches Potential subjektiv entfalten können. Der Weg geht also von der Selbstartikulation der Gruppe (hier: in Form kreativer Textproduktion) _ über die subjektive Konfrontation mit Texten Erich Fromms _ zur Klärung des theoretischen Horizonts und kritischen Gehalts der von Fromm verwendeten Begriffe und Theorien.

2. Zum Prozessverlauf

Erste Phase: Die erste Phase dient der Selbstartikulation der Lerngruppe. Als methodisches Hilfsmittel, um die biographischen und sozialen Lebensumstände der Gruppenmitglieder im Lernprozess zu verdichten und artikulierbar zu machen, schlage ich vor, auf Formen kreativer Textproduktion zurückzugreifen; bewährt hat sich in meiner eigenen Praxis die Erstellung einer Kontrafaktur.

Was ist eine Kontrafaktur? Die Kontrafaktur ist eines der beliebtesten und auch ältesten Sprachspiele. Früher verstand man darunter die geistliche Nachdichtung eines weltlichen Liedes (und umgekehrt) unter Beibehaltung der Melodie. Heute ist eine Kontrafaktur die Nachdichtung oder die Umkehrung eines bekannten Gedichts/Textes.

Beispiel: Text eines Jugendlichen (Peter, 17 Jahre)

Original: *viel liebes über dich*	Kontrafaktur: *wenig böses über mich*
du bist in keinem punkt	Ich bin in jedem punkt
zu akzeptieren wie du weißt	zu akzeptieren wie ich weiß
selbst nicht wie du	sogar wie ich denke oder fühl’
denkst oder fühlst	ja so geht es doch
nein so geht es nicht	
so ist es nicht gut	ich will so bleiben wie ich bin
du musst völlig anders sein	mein gang meine sprache mein
dein gang deine sprache dein	reden mein tun
reden dein tun	alles in butter und ganz
alles im eimer und ganz	weit nach außen sehr gut zu sehen
ganz tief drinnen nur schwer zu sehen	kein stückchen negatives
kein stückchen positives	sehr aufbauend
alles zerfressen	ich kann mir nur wünschen
ich kann dir nur wünschen	dass es lange so bleibt
dass es schnell geht	

Anstatt eine freie Textproduktion in der Gruppe anzuregen, die dann in der Kontrafaktur ihre sprachliche Umkehrung und Variation erfährt, habe ich in letzter Zeit einen Basistext (Lied: „Keine Heimat“ von H. Grönemeyer; LP: Ö) zugrundegelegt, der gewissermaßen als Rohmaterial dient, damit sich die Gruppe daran abarbeiten kann. Dieses Vorgehen hat m. E. einen doppelten Vorteil: Man vermeidet in der Lerngruppe das Gefühl der Überforderung, das eine völlig freie Textproduktion „vom Nullpunkt“ vielleicht mit sich bringt („So was können wir doch nicht!“). Gleichzeitig wird es möglich, über den Textinhalt und seine Kontrafaktur die Polarität und Spannweite von Lebenseinstellungen, -erfahrungen und Gefühlslagen in der Gruppe zum Ausdruck zu bringen. (Der Text „Keine Heimat“ spiegelt auf vielfache Weise Erfahrungen mit Entfremdung, Isolation, Selbstsucht und Zerstörung wider (siehe Textanhang), wie umgekehrt die zu erstellende Kontrafaktur den Momenten von Lebendigkeit, Solidarität und Liebesfähigkeit sprachlich Ausdruck verleihen kann.)

Die einzelnen Arbeitsschritte der ersten Phase sehen wie folgt aus:
a) Originaltext zerschneiden; Textsegmente in der Reihenfolge des Originals numerieren; un-

ter den Teilnehmern (die keine Kenntnis vom Original haben) die Segmente nach Zufallsprinzip verteilen. Arbeitsanweisung: „Bitte schreibt auf Euren leeren Papierstreifen die Nummer des Textsegments, das ihr erhalten habt. Schreibt dahinter die Kontrafaktur Eurer Textzeile. Beißt Euch dabei nicht äußerlich an einzelnen Wörtern oder Redeweisen fest, sondern versucht, einen Gegenentwurf zum inneren Sinn oder Grundgefühl des Textes zu finden."

(Beispiel: Die phantasieloseste Kontrafaktur zur Textzeile „Keine innere Heimat, keine Heimat mehr" wäre etwa: „Es gibt eine Heimat". Dem ausgedrückten Grundgefühl aber kämen näher: „Fühl' mich geborgen" oder: „Bin bei mir selbst zu Hause" oder: „Habe (wieder) Boden unter den Füßen" u. ä.) - Nach ca. fünf Minuten werden die Kontrafakturen eingesammelt.

b) Nun beginnt die Arbeit in zwei themendifferenzierten Kleingruppen: Während die eine Gruppe die Aufgabe hat, die neu entstandenen Textzeilen in der richtigen Reihenfolge zusammenzusetzen und redaktionell zu überarbeiten („sprachlich abzurunden"), hat die andere Gruppe zum Ziel, mit den (nicht numerierten) Segmenten des Originaltextes zu arbeiten und daraus einen Text („ihren Text") zu erstellen. Dabei kommt es nicht auf größtmögliche Nähe zum Original an, sondern auf die Nähe zur eigenen Lebenserfahrung.

Das Ergebnis sind schließlich zwei in Inhalt und Form durchaus unterschiedliche Texte, deren Entstehungsprozess in sich zugleich den Beginn der Selbstverständigung der Gruppe über ihre eigene Lebenssituation einschließt.

Zweite Phase: In der zweiten Lernphase arbeitet die Gruppe im Plenum: Natürlich wird jede Teilgruppe auf das Ergebnis der anderen gespannt sein und - sofern der Autor des Originals geheim gehalten wurde - wissen wollen, von wem der Originaltext stammt. Da jedoch unter pädagogischer Perspektive nicht das Textergebnis, sondern der Prozess der Texterstellung entscheidend ist, ist es ratsam, im ersten Abschnitt der zweiten Phase - und bevor über die Ergebnisse selbst gesprochen wird - einen Austausch über die Erfahrungen während der Texterstellung anzuregen.

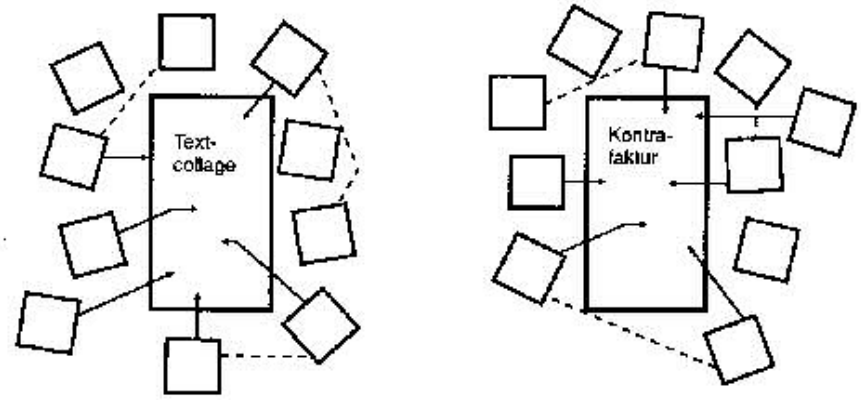
a) Als Leitfragen könnten dazu u. a. dienen:

- Wie hat mir die Arbeit an der Textcollage gefallen?
- Wann war ich am eifrigsten bei der Sache?
- Was hat mich an der Textarbeit gestört?
- In die Äußerungen welches Gruppenmitgliedes konnte ich mich am leichtesten hineinversetzen?
- Mit wem fiel mir die Zusammenarbeit schwer?

b) Im zweiten Arbeitsschritt stehen dann die Textergebnisse selbst im Mittelpunkt. Allerdings sollten die Texte nicht in schulmeisterlicher Manier zerredet werden (etwa in der Art: „Was wollen uns die Autoren damit sagen?"), sondern sie sollten in ihrem Eigengehalt und Aussagegewicht zur Geltung kommen. Damit die Texte ihre Wirkung entfalten können, wäre es also denkbar, die Gruppe aufzufordern, einen kurzen Moment stillzuwerden. In diese Stille hinein kann dann ein Teilnehmer den Text seiner Gruppe rezitieren. Und alle anderen sollten sich während dessen darauf konzentrieren, welche Gefühle sich beim Zuhören in ihnen regen, welche Bilder und Assoziationen sie mit Wörtern, Sätzen, Sprachrhythmen und Pausen verbinden, welche Erwartungen die Überschrift in ihnen weckt und wie sie der Text schließlich entlässt. Bei dieser anfänglichen Form von Meditation über den Text sind widersprüchliche Einfälle und Gefühle durchaus zugelassen. Die Empfindungen, Eindrücke, und Assoziationen sollten von jedem Gruppenmitglied auf vorbereitete kleine Zettel notiert werden. Es empfiehlt sich, zunächst das Ergebnis der Textarbeit mit den Originalbausteinen zu reflektieren. Die Reflexionsphase sollte nicht zu lange ausgedehnt werden. Ihren Abschluss findet sie in der musikalischen Präsentation des Originals. In dieser vertieften Form der Textrezeption entsteht eine Art „emotionale Landkarte" der inneren Beziehungen der Gruppe zum Text.

Es kommt darauf an, diese inneren Beziehungen nach außen darstellbar zu machen. Dazu wird die Textcollage auf einen großen Pappbogen geklebt und die zugehörigen Zettel werden von den Teilnehmern nach eigenem Empfinden darum herum gruppiert. (Es wäre auch denkbar, die Beziehungen zwischen Text und Emotionen durch Pfeile, Symbole, Markierungen etc. zu ergänzen).

Nach dieser kurzen, gelockerten Phase, die die Gesamtgruppe - im wörtlichen Sinn - in Bewegung gebracht hat, schließt sich die noch ausstehende Meditation/Reflexion der Kontrafaktur an. Der Ablauf entspricht auch hier der schon vorgeschlagenen Vorgehensweise, so dass am Ende zwei Kontrasttexte mitsamt den zugehörigen „emotionalen Landkarten" im Kreis der Teilnehmer vorliegen:



Da dieser zweite Abschnitt mit assoziativen, spontanen Eindrücken und Erfahrungen von Gruppenmitgliedern operiert und nicht im strengen Sinn als Meditation verstanden wird, sollte er auch zeitlich nicht über Gebühr ausgedehnt werden.

c) Im dritten Arbeitsschritt wird es unumgänglich, in der Gesamtgruppe ein Gespräch über die nun vorliegenden Arbeitsergebnisse zu beginnen. Dabei wird sich das Augenmerk zunächst auf die unterschiedlichen Gefühle, Einstellungen und Lebenserfahrungen richten, die in den Texten und ihren zugehörigen Assoziationen zum Ausdruck kommen. Und es wird vermutlich im Gespräch alsbald die innere Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit deutlich, die die soziale Lebenswirklichkeit der Teilnehmer durchzieht und selbst noch ihre emotionalen Tiefenschichten berührt.

An diesem Punkt nun - so zeigen meine bisherigen Erfahrungen - wird es möglich, die Problemstellung, die sich bisher überwiegend auf die individuelle Biographie und Entwicklung der Gruppenmitglieder bezog, auf ihre gesellschaftlichen und strukturellen Dimensionen hin zu öffnen. Dazu aber ist es notwendig, dass die im bisherigen Arbeitsergebnis handgreiflich werdenden Dilemmata individueller Existenz in einem ersten Versuch - und zunächst noch hypothetisch - von ihren gesellschaftlichen Ursachen her aufgeschlüsselt werden. Im Zentrum dieses Arbeitsschrittes steht also die Frage nach dem „Warum", nach den Ursachen des sich in Textcollage und Kontrafaktur ausdrückenden Zwiespalts. Die dazu vom Gesprächsleiter einzubringenden Impulse können recht unterschiedlich sein: So kann er sich etwa darauf beschränken, im richtigen Moment einen Gesprächsbeitrag aufzugreifen und durch ein Symbol zu unterstreichen: Zwischen die Arbeitsergebnisse der beiden Teilgruppen malt er ein großes Fragezeichen - eventuell unterstützt durch das Wort „warum". Oder aber er nimmt an einer bestimmten Stelle das Gespräch auf und konzentriert die bisherigen Überlegungen in einem kurzen Statement wie etwa:

„Die Arbeitsergebnisse unserer Gruppe, wie sie hier vor uns liegen, spiegeln das Dilemma unserer eigenen alltäglichen Existenz. Aus diesem Zwiespalt kann keiner von uns

einfach herausspringen. Doch wenn er mit den ihn betreffenden Widersprüchen umgehen lernen will, dann wäre es gut zu wissen, wie sie entstehen und woher sie kommen."

An dieser Übergangsstelle von der eher subjektorientierten Selbstinterpretation zur analytischen - kausalen Fragestellung wird nun auch der methodische Sinn des bisherigen kontrastiven Verfahrens deutlich. Indem den Teilnehmern eine Möglichkeit gegeben wurde, ihre Lebenserfahrungen in Form von Widersprüchen auseinanderzufalten, gewann ihr Lernprozess von Beginn an ein dialektisches Moment, das sich in der nun anstehenden Ursachenklärung weiterführen lässt und geradewegs in Fromms theoretische Arbeiten hineinführt.

Zunächst aber ist der Gruppe ein Raum belassen für eigene Tastversuche und Erklärungsansätze ihrer widersprüchlichen Lebenssituation, die zu ganz verschiedenen Hypothesen führen können. Und erst auf dem Hintergrund eines entwickelten Vorverständnisses wird es dann sinnvoll, in die konkrete Auseinandersetzung mit Texten Erich Fromms einzutreten. Dem Gruppenleiter fällt dabei die Aufgabe zu, mit Gespür die Erklärungsformen und Denkwege zu dechiffrieren, denen die Gruppe zuneigt: sei es, dass die Gruppe sich auf die Problematik von Ethik und gelungener Lebensführung konzentriert oder eher die anthropologische Frage nach den Dichotomien der menschlichen Existenz aufgreift; sei es, dass die Gruppe eine mehr entwicklungspsychologische Fragestellung zum Verhältnis von Individuation, Einsamkeit und Bezogenheit verfolgt oder dem eher soziologischen und politischen Problem von Entfremdung und Wiederaneignung der gesellschaftlichen Lebensumstände nachsinnt.

Aufgabe des Gruppenleiters ist es also, der Gruppe als Katalysator behilflich zu sein, um ihre zentralen Fragen, Vermutungen, Hypothesen und anfänglichen Theorieentwürfe zu klären. Soweit dies gelingt, kann er schließlich der Gruppe aus einer Sammlung von vorbereiteten Textauszügen ein Arbeitsangebot machen (bzw. mehreren Untergruppen das für ihre jeweilige Lernsituation gerade passende Material vorschlagen). Die vorbereiteten Textauszüge haben insofern eine Vermittlungsfunktion, als sie einerseits eine wichtige Dimension der aktuellen Selbstartikulation der Gruppe aufgreifen andererseits aber auch einen grundlegenden Zugang zum Denken Fromms eröffnen sollen. Diesen passenden „Schlüsseltext" zu finden, verlangt zugleich das richtige Fingerspitzengefühl für den Gruppenprozess wie auch eine hinreichende Kenntnis des Werks Erich Fromms.

Für praktische Experimente mit Lerngruppen seien hier zunächst *sieben Textauszüge* vorgeschlagen, die mit fortschreitender Erfahrung natürlich revidiert und ergänzt werden können. Sie haben den Vorteil, einer einzigen Basislektüre entnommen zu sein (nämlich dem *Erich-Fromm-Lesebuch*, 1985a) und unterscheiden sich nach Orientierung der Fragerichtung und behandelten Antinomien folgendermaßen:

1. *Anthropologische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der menschlichen Natur: Zwischen existentieller Dichotomie und neuer Harmonie mit Mitmensch und Umwelt". Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 179, Z. (Zeile) 1: Ich glaube... bis Z. 21: ...seines Lebens und Handelns; S. 179, Z. 27: Entweder versucht... bis S. 181, Z. 4: ...ein Schattendasein zu führen; S. 182, Z. 22: Ich glaube an... bis Z. 30: ...Möglichkeiten entscheidet.)
2. *Entwicklungspsychologische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Individuation: Zwischen Einsamkeit und produktiver Bezogenheit". Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 153, Z. 23: In dem Maße wie... bis S. 154, Z. 15: ...charakteristisch war; S. 156, Z. 17: Die primären Bindungen... bis S. 157, Z. 25: ...Stärke der Gesamtpersönlichkeit.)
3. *Charakterologische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma des gesellschaftlichen Unbewussten: Zwischen Anpassung und Widerstand". Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 41, Z. 1: Untersucht man... bis S. 42, Z. 10: ...des einzelnen Menschen; S. 42, Z. 35: Die Tatsache... bis S. 43, Z. 16: ...Sprache verstehen würden; S. 46, Z. 13: Betrachten wir den... bis S. 47, Z. 11: ...gesellschaftlichen Systems ein; S. 128, Z. 6: Heute begegnen wir... bis Z. 21: ...ohne krank zu werden; S. 129, Z. 18: Aber es gibt

auch Menschen... bis Z. 27: ...schwimmen zu können; S. 130, Z. 30: Sie reagieren mit Apathie... bis S. 131, Z. 15: ...besser entsprechen.)

4. *Sozialpsychologische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Marketing-Orientierung: Zwischen Selbst-Auslöschung und Identität“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 65, Z. 25: Da der moderne Mensch... bis S. 66, Z. 24: ...ihr mich wünscht; S. 66, Z. 28: Da der Mensch nicht... bis S. 67, Z. 13: ...weniger wertvoll sind; S. 67, Z. 27: Die Idee, alle... bis S. 68 oben Z. 1: ...gemeint ist; S. 68, Z. 13: Der Markt schafft... bis Z. 31: ...daher eine Illusion.)
5. *Sozialpsychologische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Destruktivität: Zwischen Nekrophilie und Biophilie“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 72, Z. 23: Die Nekrophilie kann... bis S. 73, Z. 2: ...Gewalt entzweizureißen; S. 79, Z. 5: Ist die Nekrophilie... bis S. 80, Z. 30: ...Konsequenz zu ziehen; S. 81, Z. 30: Die Biophilie ist... bis S. 82, Z. 11: ...verpackten „Sensationen“; S. 82, Z. 18: Zum Abschluss... bis Z. 22: ...(Eros) steht; S. 81, Z. 25: Die Beziehung des Todestriebes... bis Z. 29: ...angebracht; S. 82, Z. 18: Der Unterschied zwischen... bis Z. 35: ...nekrophil zu werden.)
6. *Soziologische und politische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Revolutionierung der Gesellschaft: Zwischen Entfremdung und Wiederaneignung der gesellschaftlichen Lebensumstände“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 132, Z. 1: In den verschiedenen... bis S. 133, Z. 3: ...der gesamten Menschheit; S. 136, Z. 5: Wenn hier Wege... bis S. 137, Z. 10: ...ständig reproduziert; S. 137, Z. 21: Die gleichen Bedingungen... bis S. 138, Z. 32: ...vereinbaren lassen; S. 139, Z. 4: Es hat wenig Sinn... bis Z. 10: ...Fanatismus.)
7. *Ethische Dimension* (Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma des Liebenkönnens: Zwischen Selbstsucht und Liebesfähigkeit“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch (1985a), S. 171, Z. 30: Nicht nur die... bis S. 172, Z. 5: ...eigenen Ich betrifft; S. 173, Z. 6: Vorausgesetzt, dass... bis S. 174, Z. 1: ...keiner Liebe fähig; S. 172, Z. 5: Echte Liebe ist... bis Z. 10: ...Person bedacht ist.)

Mit der Entscheidung der Lerngruppe für die Auseinandersetzung mit einem (oder mehreren) dieser „Schlüsseltexte“ beginnt der Einstieg in die

Dritte Phase: In dieser Phase steht die begrifflich-analytische Auseinandersetzung der Lerngruppe mit dem gewählten Fromm-Text im Mittelpunkt. Doch dürfte es nach dem bisherigen Prozessverlauf leicht fallen, gleichzeitig die subjektiv-biographischen Komponenten der Textinterpretation als erkenntnisleitendes Hintergrundwissen präsent zu halten. Das Bemühen zielt dabei allerdings nicht darauf, den Fromm-Text gleichsam subjektiv zu überwältigen, um ihn als Projektionsfläche für die eigenen Wünsche oder Kurzschlüsse zu verwenden. Vielmehr zielt die Lernbemühung auf die oftmals widerständige „Sache selbst“, die der Text begreiflich machen will. Andererseits wird man nicht begreifen können, „was Sache ist“, wenn nicht der Resonanzboden der eigenen Lebenserfahrung mit zum Schwingen gebracht wird. Methodisch kann in dieser Phase der Texterschließung an eine Reihe traditioneller Hilfsmittel angeknüpft werden: Das fängt an beim lauten, gemeinsamen Lesen des Textes in der Gruppe (damit viele Sinne angesprochen werden), geht über das Strukturieren des Textes durch Markierung, Einteilung und Auffinden von Schlüsselbegriffen und endet beim experimentellen Zuordnen solcher Begriffe und Prozesskategorien, um deren inneren Zusammenhang verständlich zu machen. Empfehlenswert ist in jedem Fall, die inneren Operationen der einzelnen Teilnehmer der gesamten Gruppe anschaulich erfahrbar zu machen; etwa so: Die aufgefundenen Zentralbegriffe werden auf Pappstreifen geschrieben; ihre innere Beziehungsstruktur wird dann durch positive (grüne) und negative (rote) Pappfeile auf dem Fußboden symbolisiert, wobei die Teilnehmer unterschiedliche Vorstellungen am Material gleichsam „durchspielen“ können. Ambivalente oder antagonistische Beziehungen lassen sich durch konträre Doppelpfeile darstellen. Es kann auch sein, dass die Gruppe sich entschließt,

neue Begriffe einzuführen, die ihr zum Verständnis des Sachverhalts wichtig erscheinen. Das alles ist zulässig, da die Lerngruppe sich mit aller Freiheit ihrem Gegenstand überlassen soll. Dieses spekulative Moment gehört zum Kern wissenschaftlich-produktiver Welterschließung.

Schließlich ist es durchaus möglich, dass sich die zentrale Fragestellung in der Gruppe verschiebt und ein weiterer Schlüsseltext in einer neuen Lernphase in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Oder aber der Lernprozess führt zu Zusatzfragen, die der Text selbst nicht hergibt. In diesem Fall ist der Leiter nicht nur als kompetenter Prozessbegleiter, sondern auch als kenntnisreicher Wissensvermittler gefragt, der es versteht, sein Wissen didaktisch pünktlich, d. h. dann, wenn es gebraucht wird, einzubringen.

Das schließt ein, dass sich der Leiter auf seine Aufgabe als Wissensvermittler methodisch vorbereitet: Im Normalfall wird er also einige Zusatzmaterialien (Schaubilder, Diagramme, Kurztexte) bereit halten wie z. B.: ein Raster der Frommschen Differenzierung von Charakter-Orientierungen; eine knappe Gegenüberstellung Frommscher und Freudscher Positionen; ein Schaubild zum Zusammenhang von existentiellen Bedürfnissen und historischer Gesellschaftsverfassung als bestimmenden Momenten des Gesellschafts-Charakters u. ä. (siehe Anhang).

3. Hinweise zur Übertragung der vorgeschlagenen Lernformen in den Schulunterricht

Natürlich lässt sich der hier vorgeschlagene Prozessverlauf mit einigen Korrekturen auch auf die Situation des Schulunterrichts übertragen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass dabei - allein schon vom Anspruchsniveau der ausgewählten Fromm-Texte her - in erster Linie an Klassen der Oberstufe (11-13) gedacht ist. Die Einbindung in bestimmte Kurse und Fächer lässt sich dabei variabel handhaben, da Fromms integrativer Denkansatz eine Zuordnung zu Curriculum-Elementen unterschiedlichster Fächer (Religion, Ethik, Philosophie, Sozialwissenschaft, Psychologie, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre, Deutsch) erlaubt.

Da schulisches Lernen normalerweise dem 45-Minuten-Takt unterworfen ist, müssen in den oben vorgeschlagenen Lernverlauf Schnittstellen eingebracht werden. Es ergibt sich so eine Unterrichtsreihe von ca. vier bis fünf Einheiten:

1. Stunde

Einstiegsphase: Der Einstieg in die erste Stunde lässt sich in gleicher Weise wie schon weiter oben beschrieben bewerkstelligen; die ungewöhnliche Arbeitform (zerschnittener Text; Erstellung einer Kontrafaktur) erzeugt genügend Motivation und Spannung, zumal dann, wenn der Autor des Originals bewusst verschwiegen wird oder der Lehrer sich mit ein paar Andeutungen begnügt. Die Gegentextzeilen werden eingesammelt und als „Rohmaterial“ der nächsten Stunde zurückbehalten.

Erarbeitungsphase: Der Hauptakzent der ersten Stunde liegt auf der Arbeit am zerschnittenen Originaltext in Kleingruppen. Dabei sollte den Gruppen hinreichend Spielraum bei der Textproduktion gelassen werden; es wäre denkbar, den Gruppen zu gestatten, bestimmte Textzeilen, mit denen sie nichts anfangen können, wegzulassen oder selbst neue zu erfinden. Schließlich bekommen alle Gruppen die Aufgabe, für „ihren Text“ eine Überschrift zu finden.

Vertiefungsphase: Am Ende einer Stunde sollen die Schüler die entstandenen Texte auf sich wirken lassen (Textrezitation; Reflexions-/Meditationsphase) und in der schon beschriebenen Form eine „emotionale Landkarte“ erstellen. Man kann diese Stillarbeitsphase noch unterstreichen durch das Einblenden von meditativen Bildern (etwa zum Symbol „Haus“, wie sie bei P. Biel: *Symbole geben zu lernen*, Neukirchen-Vluyn 1989, im Materialteil zu finden sind). Den Stundenabschluss bildet dann die Präsentation des musikalischen Originals von Grönemeyer.

2. Stunde

Einstiegsphase: Der Einstieg in die zweite Stunde beginnt mit einer kurzen Klärung des nächsten Arbeitsschritts, nämlich: Zusammenstellung und redaktionelle Überarbeitung der numerierten Gegentextzeilen und Herstellung einer in sich „sprachlich runden" Kontrafaktur in Kleingruppen. Dazu sind natürlich die in der ersten Stunde von den Schülern selbst geschriebenen Textzeilen entsprechend der Anzahl der geplanten Arbeitsgruppen vorher zu kopieren. Eine eigene Motivationsphase erübrigt sich für den Einstieg; die unterschiedlichen Textproduktionen erzeugen für gewöhnlich aus sich selbst heraus ein großes Interesse bei den Schülern.

Erarbeitungsphase: Die Erarbeitungsphase verläuft analog zur ersten Stunde.

Vertiefungsphase: Auch die Vertiefungsphase ist wie zuvor aufgebaut, so dass am Ende der zweiten Stunde zwei unterschiedliche Textergebnisse samt den zugehörigen „emotionalen Landkarten" vorliegen.

3. Stunde

Einstiegsphase: In der dritten Stunde kommt es nun darauf an, diese beiden Texte - die zugleich indirekte Selbstartikulationen der Lerngruppe sind - in einen kontrastiven Zusammenhang zu bringen. Die Schüler sollen verstehen lernen, dass hinter den Texten nicht einfach zwei sich ausschließende Erlebnis- und Lebensformen stehen, sondern dass die in den Texten ausgedrückten Widersprüche in der Realität vielfach ineinander verschlungen sind. Der Lehrer beginnt also die Stunde am besten mit dem schon vorgeschlagenen stummen Impuls (Aufhängen der Arbeitsergebnisse der beiden vorherigen Stunden mit Zwischenraum; Malen eines großen Fragezeichens in den Zwischenraum) und führt dann das sich anschließende Lehrer-Schüler-Gespräch durch offene Fragen und verbale Impulse in eine selbstreflexive Fragehaltung. Die Schüler sollen also letztlich an sich selbst die Frage richten: „In welcher Form ist der in den beiden Texten ausgedrückte Widerspruch in meinem Leben präsent?" Auf dem Weg dorthin kann es hilfreich sein, die Schüler aus den beiden konträren Assoziationsfeldern („emotionalen Landkarten") diejenigen Begriffe heraussuchen und in Beziehung setzen zu lassen, mit denen sie sich selbst am stärksten identifizieren. Erst danach sollte zur „eher hypothetisch-analytischen Frage" übergeleitet werden: „Welche widersprüchlichen Erlebnis- und Lebensformen sind Eurer Meinung nach für die Mehrzahl der Menschen in unserer Gesellschaft bestimmend?" Diese Frage weckt implizit die Suche nach gesellschaftlichen Ursachen, denn normalerweise konkurrieren im Schüler-Schüler-Gespräch unterschiedliche Antworten miteinander mit dem Zwang zur Begründung.

Erarbeitungsphase: Damit ist der Übergang in die Erarbeitungsphase angezeigt, in der in Kleingruppen hypothetische Ursachenerklärungen für die dargestellten Widersprüche ausformuliert werden sollen. Die Arbeitsaufgabe lautet: „In welche typischen, widersprüchlichen Erlebnisweisen, Lebensformen und -erwartungen finden sich die meisten Menschen unserer Gesellschaft verstrickt? Und warum ist das so? Bringt Eure Ergebnisse in folgende Satzform:

	Widersprüche		Ursachen
Die meisten Menschen in unserer Gesellschaft finden sich verstrickt in die Widersprüche von ...	...	weil	...

Vertiefungsphase: Dieses formalisierte Antwortraster macht es nach der Kleingruppenarbeit leichter, die Ergebnisse zu sammeln, zu vergleichen und zu gewichten. In der Vertiefungsphase sollen die Argumente (Ursachenerklärungen) gegeneinander gesetzt und überprüft werden. Die Lerngruppe gewinnt auf diese Weise ein vertieftes Verständnis ihrer eigenen gesellschaftlichen Situation. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit auf einem großen Pappkarton zusammengefasst und zwischen den Texten der ersten beiden

Stunden aufgehängt. Die Ergebnisse überdecken und ersetzten auf diese Weise das anfängliche Fragezeichen.

4. Stunde
Einstiegsphase: Zum Einstieg in die vierte Stunde knüpft die Klasse noch einmal an die Ergebnisse der dritten Stunde (Plakatkarton) an. Das Plakat wird für alle sichtbar - und diesmal ohne die flankierenden Texte - vor der Klasse aufgehängt. Es geht nun darum, die bisher gefundenen Ursachenerklärungen einem Entscheidungsprozess zu unterwerfen. Die Lerngruppe soll herausfinden, welches Erklärungsmuster ihren Forschergeist am meisten weckt, wozu sie noch mehr erfahren will, welcher Hypothese sie das größte Gewicht zuspricht. Dies muss sich in einem offenen, kontroversen Dialog ergeben, doch kann man den Prozess der Entscheidungsfindung durchaus methodisch begleiten (z. B. durch das Ausformulieren von Alternativen, durch Gewichten, Tabellieren, Punktbewertung usw.). Beim Lehrer kommt es in dieser Phase einerseits darauf an, den richtigen Zeitpunkt zu finden, an dem er helfend in den Entscheidungsprozess eingreift. Andererseits muss er die zentralen Fragen erspüren können, an denen sich die Gruppe abarbeitet und für diesen Prozess den richtigen „Schlüsseltext“ von Fromm auswählen. Dabei kann die Klasse aber durchaus auch verschiedene Schwerpunkte entwickeln und in der nachfolgenden Erarbeitungsphase sich nach themen- und textdifferenzierten Kleingruppen aufteilen.

Erarbeitungsphase: Die begrifflich-analytische Auseinandersetzung der Kleingruppe mit dem gewählten Fromm-Text orientiert sich methodisch am weiter oben schon beschriebenen Prozessverlauf (vgl. dritte Phase).

Vertiefungsphase: Abschließend vergleichen die Arbeitsgruppen die gefundenen Kategorien und Strukturraster miteinander, korrigieren oder präzisieren ihre Ergebnisse und notieren auf einem Extrakarton diejenigen Begrifflichkeiten und Fragen, die sie in einer weiteren, vertieften Fromm-Lektüre bearbeiten möchten.

5. Stunde
Für diese Stunde lassen sich hier keine genaueren Vorgaben mehr machen, da der gesamte bisherige Lernprozess als offener Lernprozess geplant ist. Es hängt vom Arbeitsergebnis der vorigen Stunde ab, in welche Fragerichtung die Lerngruppe vorstößt und welche methodischen und inhaltlichen Hilfsmittel der Lehrer als Prozessbegleiter dabei zur Verfügung stellen kann. Der nachfolgende Anhang (Texte und Zusatzmaterialien) kann nur einige allgemeine Anhaltspunkte liefern, die der Lehrer situationsspezifisch ergänzen muss.

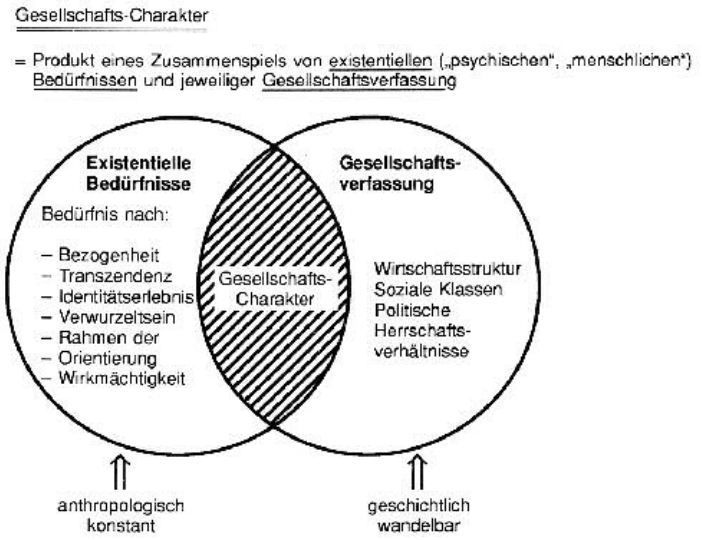
4. Anhang: Texte und Zusatzmaterialien

Liedtext von H. Grönemeyer: „Keine Heimat“ (LP: Ö)

gesichter sehen verbittert aus
kein lachen ähnlicher laut, mienen gefrorn
vom ehrgeiz getrieben, schmal der mund
züge verhärmt, ungesund, traurig uniform
zähne knirschen durch die Luft
irgendwer um hilfe ruft, das gehör ausgehängt
der schere im kopf den schneid geschenkt
die seele verhökert, alles sinnentleert
leine innere heimat, keine heimat mehr
banker schichten schweißgebadet geld
freiheit, die nichts mehr zählt, falschem traum vertraut
scheine bewacht, herzinfarkt
auf körpern übernachtet und versagt, ausgelaugt

blick zum boden, kein kontakt
die schwächsten abgehakt, mit sich selbst unversöhnt
sich um asyl gebeten, abgelehnt
die seele verhökert, alles sinnentleert
keine innere heimat, keine heimat mehr
überreiztes geschrei nach neuer moral
jagd nach sensationen, jeder preis wird bezahlt
jeder gegen jeden, hauptsache es knallt
die seele verhökert, alles sinnentleert
keine innere heimat, keine heimat mehr

2. Zusatzmaterial zu den Textauszügen 1, 3, 4 und 5



Zusatzmaterial zu den Textauszügen 1, 2 und 3

Freud	Fromm
Triebtheorie	Theorie *psychischer* (existentieller) *Bedürfnisse*
»Dampfkessel«-Theorie	Theorie der »fundamentalen *menschlichen Situation*
Konzeption des *isolierten*, selbstgenügsamen *Individuums*	Konzeption der ursprünglichen Bezogenheit von Mensch und (Mit- bzw. Um-)Welt

Zusatzmaterial zu den Textauszügen 3, 4 und 5

Charakter-Orientierungen (in Anlehnung an R. Funk, *Mut zum Menschen*, Stuttgart 1978, S. 75):

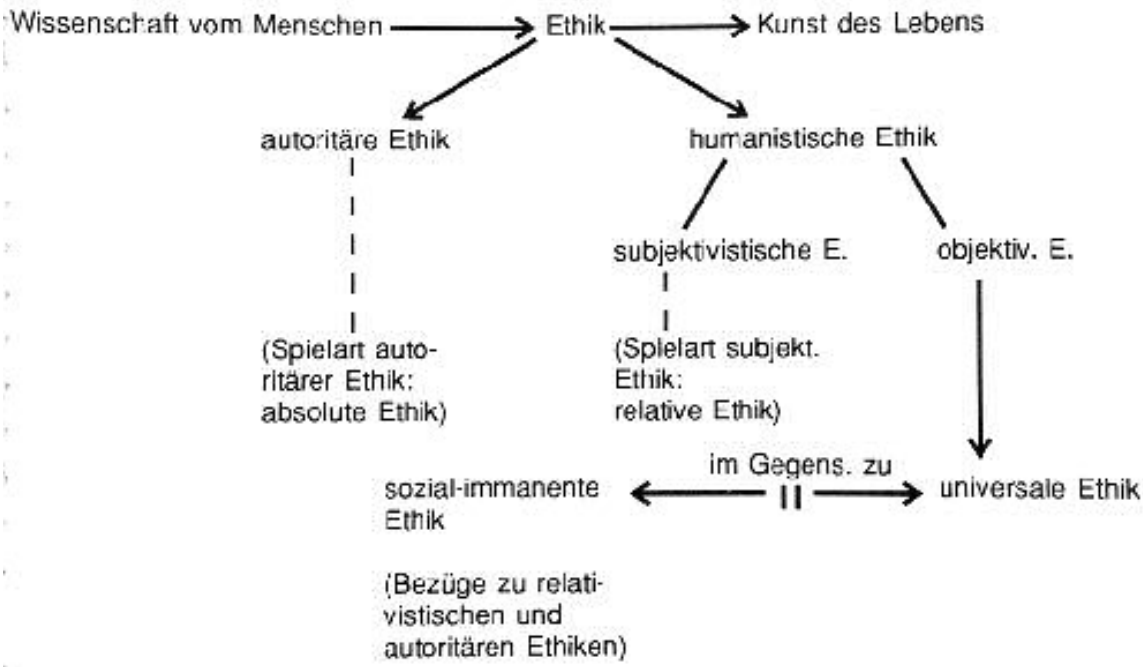
	Assimilierungsprozeß	Sozialisationsprozeß
Nicht-produktive Orientierung	oral-rezeptiv	masochistisch
	ausbeuterisch	sadistisch
		autoritärer Charakter
	anal-hortend	
	Marketing-Orientierung	Konformismus
	nekrophil-destruktiv	nekrophil-destruktiv narzißtisch
Produktive Orientierung	schöpferische Arbeit	Vernünftigkeit Liebe zum Leben (Biophilie)

Zusatzmaterial zu den Textauszügen 3, 4, 5 und 6

Voraussetzungen der Veränderung	Freud	*Marx*
(bewußt gewordenes) Leiden	neurotisches Symptom	Gesellschaftskrise / Entfremdung / Ausbeutung
Erkenntnis der Ursachen	(Psycho-)Analyse Interpretation unbewußter Zwänge	Sozioökonomische Analyse / Kapitalismuskritik
Perspektiven der Veränderung	Bewußtwerden des Konflikts / Aufhebung der Veränderung	Revolutionäres Bewußtsein / Klassenkampf
Veränderte Lebenspraxis	neue Lebensführung	neue Gesellschaftsformation

Zusatzmaterial zu Textauszug 7

Grundformen der Ethik (nach Erich Fromm)



Helmut Wehr:

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

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

1. Zur Tätigkeit der Beratungslehrer

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

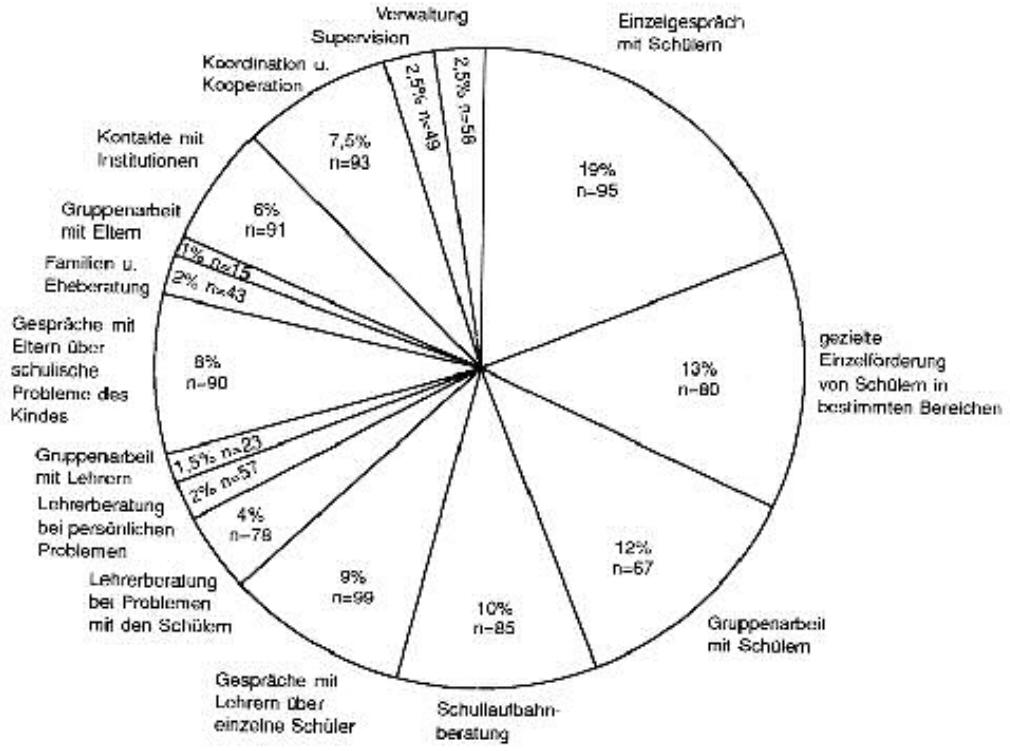


Abbildung 1: Verteilung der Beratungszeit der befragten Beratungslehrer (BL) auf die Tätigkeitsbereiche. Angegeben ist der Prozentanteil jedes Bereiches am Gesamtbudget von 101 BL sowie die Zahl der BL, die für den Untersuchungszeitraum im jeweiligen Tätigkeitsbereich gearbeitet haben. (Die Tabelle wurde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

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

für die Berufszufriedenheit eine akzeptierende, problemorientierte prosoziale Gruppenatmosphäre.

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

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

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

So soll eine angstfreie, entspannte therapeutische Situation geschaffen werden, die dem Klienten, hier also dem Schüler, die Möglichkeit eröffnet, seine Selbstverwirklichungstendenz (Syntrophie) zu aktualisieren. In der Beratung wird die *fully-functioning-person* als Ziel vorgestellt, deren flexibles Selbstkonzept eine Annäherung des realen an das ideale Selbstkonzept darstellt. Die voll handlungsfähige Persönlichkeit ist in der Lage, alle Erfahrungen ins eigene Selbstkonzept zu integrieren. Der „neue Mensch", der auf bedingungslose positive Zuwendung angewiesen ist, um seine Gefühle ausleben zu können, stellt ein neues Paradigma der menschlichen Entwicklung dar. Verschiedene „technische" Methoden sollen das therapeutische Basisverhalten (Echtheit, Selbstkongruenz) wirksam werden lassen: akzeptierendes, positives Feedback, Ich-Botschaften, aktives Zuhören, Paraphrasieren, Verbalisieren emotionaler Inhalte, Spiegeln von Gefühlen.

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

2. Für die gruppen-, klassenbezogene Intervention wird auf die Kooperative Verhaltensmodifikation (KVM) zurückgegriffen. Diese revidierte behavioristische Theorie wurde im Zusammenhang mit ihrer Weiterentwicklung um kooperative und kognitive Elemente erweitert. So stellt das SORKC-Modell (Stimulus-Organismus-Reaktion-Kontingenzverhältnis-consequence) eine Fortschreibung des einfachen Reiz-Reaktions-Modells dar. Hierbei fungiert das menschliche Subjekt als *black box*. Dies kritisiert Fromm (1973a, GA VII, S. 32f.) als bürgerlichen Rationalismus. Durch die Mitwirkung aller am Konflikt Beteiligten erweist sich jedoch die Effektivität der KVM (siehe folgende Seite).

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

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

(Zur vorhergehenden Seite:)

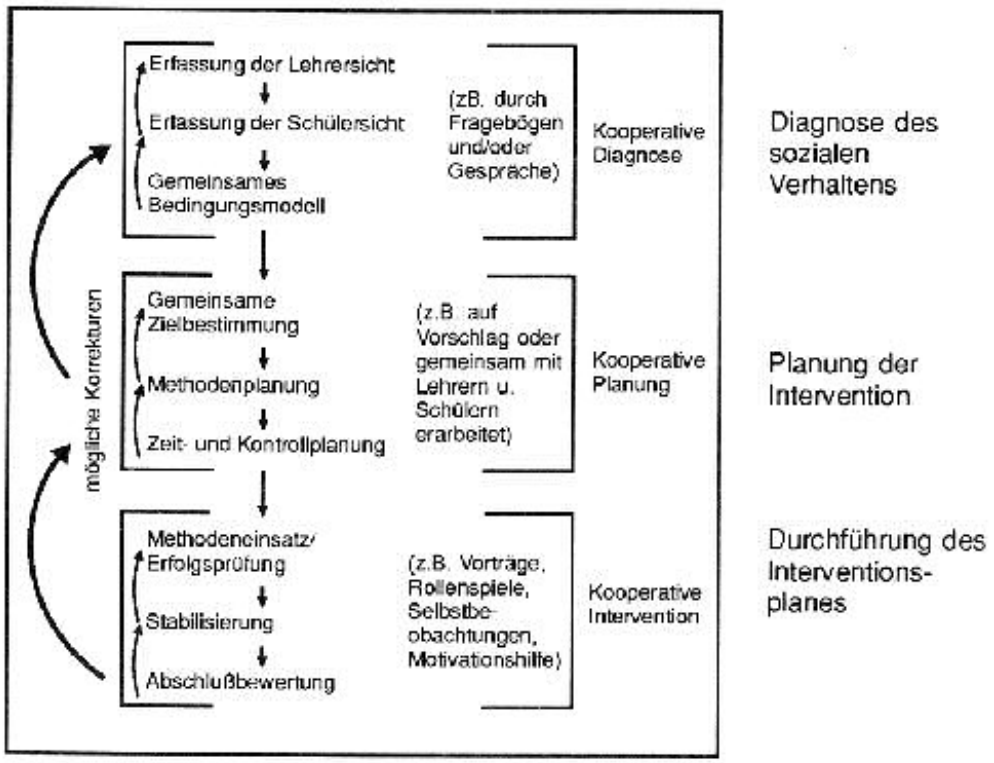
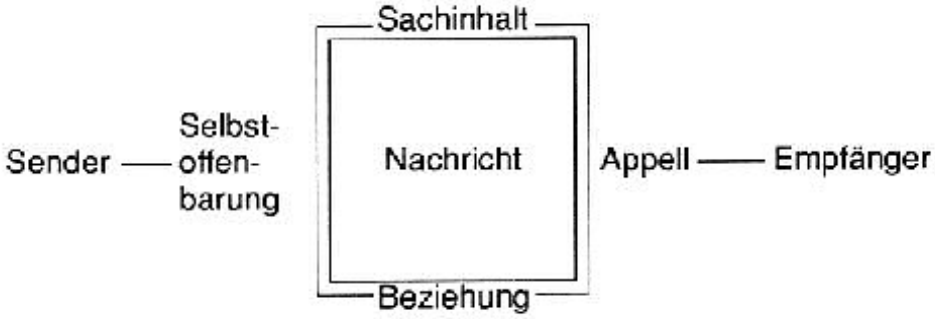


Abbildung 2: Schematische Darstellung der Handlungsstrategie. Innerhalb jedes der drei großen Abschnitte unterscheiden wir drei Schritte, die in der angegebenen Reihenfolge ablaufen (senkrechte Pfeile) und durch Wiederholungen (gebogene Pfeile) korrigiert werden können. In der rechten Spalte sind verschiedene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

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



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

Trotz der erheblichen Erfolge darf die Kritik an der bestehenden pädagogisch-psychologischen Beratung nicht verstummen, wenn sich deutlich machen lässt, dass die Be-

ratungserfolge stets durch die Imperative der Institution Schule bestimmt sind. Denn oft steht leider die „Reparatur" der Schülerarbeitskraft an erster Stelle. Familiäre Probleme, solche der Gruppe der Gleichaltrigen und der Schüleridentität treten allzuschnell in den Hintergrund, von Aspekten des Leistungs- und Anpassungsverhaltens verdrängt.

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

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

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

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

Zum personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers bleibt anzumerken, dass hier eine unzureichende Persönlichkeitstheorie mit unscharfen biologistischen Hypothesen (organismische, formative Tendenz) zu ungenauen und schwer überprüfbaren Theoriezusammenhängen verknüpft wird. Die therapeutische Einflussnahme ist theoretisch unklar ausgewiesen. Aus diesem Grund ist die theoretische Stringenz nicht immer zwingend. Die gesellschaftlichen Determinanten werden unpolitisch ausgespart (vgl. 1991a, S. 110f.).

2. Erich Fromms Menschenbild

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

Die grundsätzliche Alternative zwischen Haben und Sein ist nur interaktional, im Lebensvollzug selbst, in der gesellschaftlichen Praxis der Individuen realisierbar. Ein rein verbaler, kognitiver Prozess wird dem „Leben-lernen" nicht gerecht. Ein aktives Interesse für diese Alternative kann nur anregender, lebendiger Produktivität entspringen (1964a, GA II, S. 293). Dies kann nur in der primären Sozialisation insgesamt deutlich werden, denn Erziehen bedeutet, „dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren" (1956a, GA IX, S. 513). Eine liebende und strukturierende soziale Umgebung, die Charaktere der Eltern, die mütterliche und väterliche Momente im Erziehungsprozess dialektisch miteinander verknüpfen, bieten die optimale Entwicklungschance für den Heranwachsenden. Als primäre Potentialität kann sich ein authentisches Identitätsgefühl durch eine produktive, liebende Beziehung zu sich selbst, zur sozialen Umgebung und zur natürlichen Umwelt entfalten. Bedingungslose liebevolle Zuwendung und lenkende, strukturierende (Seins-)Autorität (1956a, GA IX, S. 462; 1976a, GA II, S. 462ff.) verbinden sich dynamisch. Durch die in der Sozialisation jeweils wirkende Brechung gesellschaftlicher Bedingungen wird der jeweils spezifische Gesellschafts-Charakter ausgeprägt.

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

Fromm unterscheidet verschiedene Charakter-Orientierungen, die das Selbst-Gefühl durch die jeweilige Interpretation der sozio-ökonomischen Rolle verdinglichen: nichtproduktive Charakterorientierungen wie rezeptive, ausbeuterische, hortende, nekrophile und Marketing-Orientierung. Dem steht das authentische Selbst-Gefühl der produktiven, biophilen Charakterstruktur (1955a, GA IV, S. 102f.) gegenüber. Gesundheit im humanistischen Sinne bedeutet für Fromm, die „Fähigkeit zu lieben und schöpferisch tätig zu sein", das „Erlebnis des Selbst als Subjekt und Urheber eigener Kräfte" und die Realität „objektiv und vernünftig" zu erfassen (ebd., S. 144). Ungehorsam kann hier mitschwingen: der gegenüber heteronomer Autorität und Symbiose. Dies erfolgt aufgrund des Impulses zur Selbsttreue und der Verantwortung gegenüber dem eigenen humanistischen Gewissen (*core*) (1963d, GA IX, S. 367f.). Fromms humanistische Intention, die im biophil-produktiven Menschen vorscheint, erhält ihre ethische Profilierung im Begriff des Seins (vgl. 1976a, GA II, S. 363f.).

erhält ihre ethische Profilierung im Begriff des Seins (vgl. 1976a, GA II, S. 363f.).

3. Kunst des Beratens

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

Der „wohlwollende ‘Laissez-faire-Stil’ impliziert ein relativistisches Menschen- und Weltbild, das mit Fromms Humanismus nicht vereinbar ist. Aus diesem Grund kann die gesellschaftsunkritische Beratung nicht aus dem „Gefängnis der Einsamkeit“ (1956a, GA IX, S. 445), der Egozentrik (1976a, GA II, S. 333) herausführen. Damit wird Aufklärung, auch über Eigenes, an die Grenzen gesellschaftlicher Toleranz gestoßen. Kritische Herausforderung, die Alternativen und gesellschaftliche Transparenz ermöglicht, wird zufällig oder tabuiert. Dem steht Fromms Forderung nach selbstverantwortlicher Freiheit, Ungehorsam (vgl. J. Claßen, 1987a, S. 13ff.) und liebender Vernunft gegenüber, anstelle von konformistischer Flucht. Aus diesem Grund kann die Kunst des Beratens nicht umhin, die Bedürfnisse nach Orientierung, Identität, Hingabe, Transzendenz und Wirksamkeit zu reflektieren und im Kommunikationsprozess deutend anzusprechen. Im Begriff der „Kunst“ ist auch ein gesellschaftskritisches, humanistisch-ethisches Moment enthalten.

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

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

So entsteht in der Beratungsbeziehung nicht nur eine regressive Übertragungssituation im Dort und Damals, sondern es erscheint der Berater auch als reale Person im Hier und Jetzt, was die Entstehung eines symbiotischen Helfersyndroms vermindert. Dieses „produktive Verbalisieren“ und Spiegeln schützt auf der einen Seite den Ratsuchenden davor, sich

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

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

So verkörpert er ein alternatives Verhaltens- und Lebensmodell. Authentizität verknüpft jedoch äußeres solidarisches und vernünftiges Handeln mit der inneren biophilen Charakterstruktur, nur so ist der Beratende ein glaubwürdiges und überzeugendes Modell. Die Solidarität des Beraters darf jedoch nicht soweit gehen, den Ratsuchenden durch Rationalisierungen in seinem Konformismus zu bestärken. Im Gegenteil, eine für den Klienten verkraftbare Des-Illusionierung stärkt die Ausprägung der kritischen Vernunft (vgl. 1950a, GA VI, S. 258f.). Hier wird die emotionale Matrix in Zusammenhang mit dem persönlichen Gedankengebäude des Ratsuchenden gebracht. Die systemische Betrachtungsweise des Zusammenhanges von Charakterstruktur und Denkinhalt lässt Diskrepanzen erkennbar werden. Rationalisierungen werden in einer von innen verstehenden Haltung des-illusioniert. Ein biophiles, vernunftorientiertes Zielbild gibt den Maßstab der kritisch-solidarischen Bearbeitung des Problems ab. Hierzu ist das Frommsche Bedürfnis-Subjektmodell angemessen verwendbar.

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

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

Konfliktlösung.

Stützende, auf Selbsttätigkeit ausgerichtete Momente können hier Motivation und Veränderungswillen stabilisieren. Die Gefahr von Vor-Urteilsbildung, Stereotypie- und Klischeeproduktion kann durch eine empathische, spontane, d. h. lebendige Gesprächshaltung (1976a, GA II, S. 296f.) vermindert werden. Hierbei erteilt der Berater nicht Ratschläge *ex cathedra*, sondern er teilt mit dem Ratsuchenden dessen konfliktuöse Alltagswelt. So werden beide Subjekte einer aktuellen, einer übertragungsgeprägten und einer alternativen Beziehungssituation. Die Mit-teilung des Klienten über seine infantile und aktuelle Situation wird durch empathische Sensibilität komplettiert, Widerstände und Verdrängungen werden rekonstruiert und damit der Vernunft zugänglich (vgl. A. Lorenzer, 1973, S. 164f.). Der Berater lässt sich auf die Übertragung ein, ohne sich zu verstricken, da seine Empathie durch die charakterologische Diagnose und die humanistische Intention rational einholbar bleibt. Ihm bleibt so eine Orientierungschance angesichts des emotionalen Labyrinths seiner kindlich-jugendlichen Klienten. Dies ist umso wichtiger, als unbearbeitete infantile Verdrängungen eine ständige Regressionsgefahr für den Berater darstellen, was seine professionelle Kompetenz reduzieren könnte. Das produktive Verbalisieren reduziert den Widerstand, da die fürsorgende und respektierende Nähe des Beraters auf Erkenntnis der Ursachen in der infantilen Charakterstruktur zielt. Dadurch wird der Individuationsprozess vorwärtsgetrieben. Es gelingt dem Ratsuchenden leichter, seine verfestigten Meinungen, Vorstellungen und Haltungen loszulassen, da ihn das Gefühl der Angst, der Isolierung nicht so bedrängt. Er kann sich nun leichter von (nun nicht mehr) angemessenen Verhaltensweisen, Lern- und Arbeitsformen befreien, da er sie nicht nur kognitiv als funktionale, aber erfolglose Individuationsversuche deuten kann (1941a, GA I, S. 234ff.). Auf der Basis einer kritisch-solidarischen Beratungssituation kann die positive, alternative Ausformung der „Freiheit zu“ gelingen. Dies kann nicht gelingen im Rahmen vorgefertigter Ratschläge, sondern nur aufgrund von produktiven Versprachlichungen und Deutungsangeboten, die das CORE, das Selbst des Dialogpartners zum Inhalt haben. Freie Assoziationen, Träume und kreativer Ausdruck von Wunschvorstellungen, Tagträumen mögen hier Anhaltspunkte darstellen (1951a, GA IX, S. 247f.).

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

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

Produktive Beratung kann und will Anstöße und Impulse zur Veränderung rezeptiver, ausbeuterischer, hortender, nekrophiler Tendenzen und marktorientierter Charaktere leisten, indem sie primäre Potentialitäten gegenüber nichtproduktiven, d. h. symbiotischen, distan-

ziert-gleichgültigen, narzisstischen oder autoritären Momenten ausgleichend stärker zur Geltung bringt.

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

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

Zusammenfassung

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

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

	ECHTHEIT	**BIOPHILIE**	
Gespräch	**WERTSCHÄTZUNG**	**FÜRSORGE**	Kunst des Beratens
	EMPATHIE	**ERKENNTNIS**	
formative Selbstverwirklichungstendenz		Selbstverwirklichung, unbewusstes, humanistisches Wissen	

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

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

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

Anhang I: Diagnose- und Interventionsschema zur Einzelfallhilfe

1. Problemstellung und Problemanalyse
   a) Beratungsanlass
   b) Präzisierung des Beratungsanlasses
   c) Übernahme? Überweisung?
   d) Hypothesenerstellung

2. Diagnose-Informationsbeschaffung
   a) Planung der Untersuchung
   b) L-Daten (Kurzbiographie)
   c) Q-Daten (Fragen)
   d) T-Daten erheben - Hypothesen? (Testdaten)
   e) Verhaltensanalyse - hypothetisches Bedingungsmodell

3. Datenauswertung und -interpretation
   a) Datenauswertung, -interpretation
   b) Überprüfung der Hypothesen

4. Beratung und Intervention
   a) Befunde zusammenstellen
   b) Verhaltensmodifikation?
   c) Zielbestimmung der Intervention
   d) Durchführung der Intervention
   e) Erfolgskontrolle

5. Bericht-Dokumentation
   a) Vergleich Beratungsanlass und Erfolgskontrolle-Veränderung?
   b) Dokumentation
   c) Abschluss

Anhang II: Schema zur kooperativen Verhaltensmodifikation

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

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

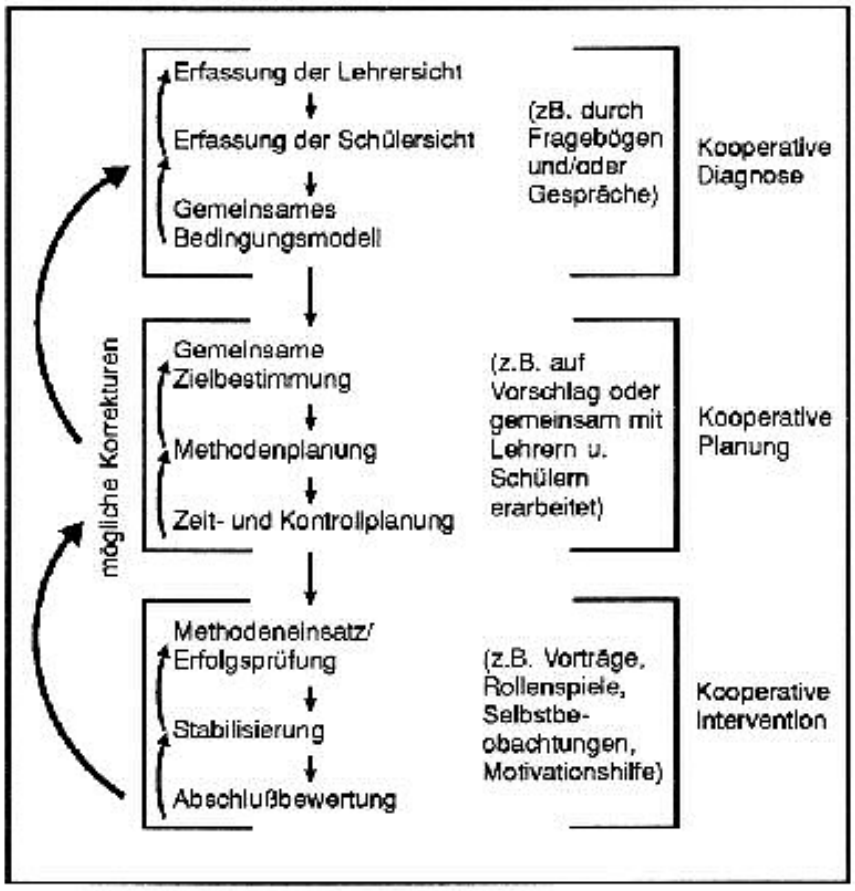


Abbildung 6: Schematische Darstellung der Handlungsstrategie. Innerhalb jedes der drei großen Abschnitte unterscheiden wir drei Schritte, die in der angegebenen Reihenfolge ablaufen (senkrechte Pfeile) und durch Wiederholungen (gebogene Pfeile) korrigiert werden können. In der rechten Spalte sind verschiedene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

Literaturnachweise

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

Bacciagaluppi, M. 1990: „Erich Fromms Ansichten zur psychoanalytischen ‘Technik’, in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.), *Wissenschaft vom Menschen. Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft*, Band 1, Münster 1990, S. 85-105.

Bachmair, S. u. a., 1985: *Beraten will gelernt sein*, 2. Auflage, Weinheim und Basel 1985.

Bommert, H., 1984: *Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*, 4. Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1984

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

Johannes Claßen:

Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“

1

Es liegt bereits eine ganze Reihe wissenschaftlicher Beiträge vor (vgl. J. Claßen (Hrsg.), 1987a; H. Johach, 1986), die die Bedeutung von Fromms Analytischer Sozialpsychologie und den Gehalt von Fromms humanistischer Ethik für die Pädagogik aufzeigen. Bisher wurde ein Bericht Fromms über die Lebensgemeinschaft in dem Waisenhaus „Nuestros Pequeños Hermanos“ - „Unsere kleinen Brüder“ (vgl. 1970b, GA III, S. 458-462) bzw. Pequeños hermanos y hermanas“ - „Die kleinen Brüder und Schwestern - wie die Jungen und Mädchen sich selbst nennen (vgl. U. Bernath und E. D. Campbell, 1975; Ch. von Ritter, 1980) - kaum beachtet. (Vgl. jedoch den Hinweis bei B. Huygen, 1987, S. 168.) Nun bietet jedoch der Bericht die Chance, die spezifische Grundaussage Fromms zur Erziehung *praxisbezogen* zu verdeutlichen. Eine solche günstige Gelegenheit, die sowohl dem Denkstil Fromms als auch der Eigenart von Pädagogik in besonderer Weise entspricht, wird in diesem Beitrag genutzt, um Fromms wissenschaftliche und ethische Grundaussage zur Erziehung des Menschen zum Menschsein anschaulich darzustellen.

Der Denkstill Fromms und die spezifische Eigenart von Pädagogik stimmen darin überein, dass sie mit sinnlich wahrnehmbarer Lebenspraxis einfühlsam verbunden bleiben. Fromm kennzeichnet die Besonderheit seines Denkens so: „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 und wenig Fähigkeit.“ (1983a, S. 132.) In ähnlicher Weise vollzieht sich pädagogisches Denken: Es geht von der Lebenspraxis Wirklichkeit aus, bleibt in der Reflexion an sie gebunden und kehrt zum Handeln zurück, um für erziehende Gestaltung verfügbar zu sein. Der Bericht Fromms über die Lebensgemeinschaft im Waisenhaus und ihr Erziehungssystem drückt ebenfalls ein praxisbezogenes und erfahrungsorientiertes Denken aus, das pädagogischem Denken vergleichbar ist und sich sogar mit einem gelungenen Beispiel von Erziehungswirklichkeit beschäftigt.

Sein Denken vollzieht ein Mensch nicht wertfrei, weil im Denkakt auch die faktischen Motive, dem Denken im Moment des Denkvollzuges meist unbewusst, zugleich mit dem Inhalt aufkommen. Im Denken drücken sich ebenfalls die Einstellungen und Haltungen eines Menschen aus. Deshalb ist es entscheidend in der Pädagogik, dass sowohl vom Denkinhalt als auch von der Denkmethode und den ihnen zugrunde liegenden Motiven her stimmig eine möglichst volle Übereinstimmung des Menschen mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen geschieht. Es geht in der *Pädagogik* und *Psychoanalyse* um die Wahrung und Förderung der *Integrität*, *Authentizität* und *Autonomie* der Menschen, die am jeweiligen Geschehen beteiligt sind. (Vgl. R. C. Cohn, 1981.) Psychoanalytisch fundiertes Denken, das mit einem feinen Gespür für sich und andere verbunden bleibt, ist deshalb in der Pädagogik besonders gefragt.

In seinem Aufsatz „Der Mensch ist kein Ding“ (1957a, GA VIII, S. 21-26) kennzeichnet Fromm eine solche Denkweise, wie er sie sich für die Psychoanalyse wünscht. Dabei verwendet Fromm - vielleicht nicht zufällig - ein Beispiel aus der Erziehung, bei dem in besonderer Weise ein empathisches Denken und Handeln erforderlich sind: „Um die Analogie des Sprungs noch etwas weiterzuführen, könnte man die psychoanalytische Situation zuweilen mit derjenigen eines Mannes vergleichen, der schwimmen lernen möchte, aber vor dem Augenblick Angst hat, in dem er ins Wasser springen und sich dessen tragender Kraft anvertrauen muss. Er steht am Rande des Beckens und hört, wie sein Lehrer die Bewegungen er-

klärt, die er ausführen muss; das ist gut und unerlässlich, doch wenn wir sehen, wie er unablässig spricht und zuhört und wieder spricht, dann regt sich in uns der Verdacht, dass Reden und Zuhören die gefürchtete Handlung ersetzen sollen. Wie groß und wie tief der psychologische Einblick auch immer sein mag, er kann niemals an die Stelle des Tuns, des Vertrauens, des Sprungs treten. Er kann darauf hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeiten schaffen - und darin liegt die legitime Funktion der psychoanalytischen Arbeit“ (1957a, GA VIII, S. 26) und - so können wir jetzt hinzufügen - auch der Pädagogik. Es stellt sich also heraus, dass es in der Pädagogik nicht nur um den Praxisbezug geht, sondern auch entscheidend um die tatsächlichen Motive, die hinter ihrer Praxis oder Theorie verborgen sind. Geht es von den Motiven einer Erziehung her in der Tat um die Förderung des Menschseins, wo auch immer angenommen wird, dass Erziehung geschähe? (Vgl. K. Rutschky (Hrsg.), 1977, sowie H. Kupffer, 1984.)

Fromm wählt die Lebensgemeinschaft im Waisenhaus für seinen Bericht aus, weil sie ein „weiteres Beispiel für die Möglichkeit“ bietet[1], „den bäuerlichen Charakter“, der durch „Egoismus und Argwohn“ (ebd., S. 459) sich auszeichnet, „zu verändern, indem man eine Gemeinschaft auf der Grundlage kooperativer, lebensorientierter Grundsätze entwickelt“ (ebd., S. 456). Damit haben wir ein Beispiel einer gemeinschaftsbezogenen Erziehung vor uns, das dem humanistischen Ethos Fromms entspricht. Wie also eine Erziehung des Menschen zum Menschsein ausgestaltet ist und durchgeführt wird, das können wir an dem Beispiel bis ins Detail gehend beobachten.

Drittens soll erwähnt werden, dass Fromms Bericht eine konkrete Analyse darstellt, die auf der allgemeinen theoretischen Grundlage (vgl. 1941a, GA I, S. 379) von Fromms entscheidender Entdeckung und darauf gegründeter Theorie des Gesellschafts-Charakters als eine „Schlüsselbegriffs für das Verständnis des Gesellschaftsprozesses“ (ebd., S. 379f.) basiert. Wie Erziehung[2] in ihrer *gesellschaftlichen* Bedeutung auf *menschliche* Weise, und zwar von ihren *faktisch gelebten Motiven* her, geschehen kann, das wird an dem konkreten Beispiel nachvollziehbar und praxisnah geschildert. Und so kann eine pädagogisch interessierte Fromm-Forschung ihr Anliegen an einem treffenden Beispiel lebendiger Erziehungswirklichkeit veranschaulichen und reflektieren; sie vermeidet es zugleich, sich in ihrer Theorie von der Lebenspraxis abzuspalten.

2

„Um 1954 gründete Pater William Wasson in Cuernavaca, Morelos, das Waisenhaus *Nuestros Pequeños Hermanos* für Kinder ohne Eltern, unter ihnen auch einige Jugendliche, die bereits vorbestraft waren.“ (1970b, GA III, S. 458; - Hartmut von Hentig (1972) erwähnt das Waisenhaus und sein Gymnasium nicht.) Die Gründung des Pater Wasson ist keine jener kurzlebigen Experimente, wie sie gegen Ende der sechziger Jahre in Europa, besonders in der Bundesrepublik, von der antiautoritären Bewegung begonnen wurden und bald wieder einschliefen (vgl. J. Claßen, 1978; R. Masthoff, 1981). Vielmehr handelt es sich um eine pädagogische Einrichtung von vorbildlicher Wirksamkeit, die in Mexiko, Honduras und Haiti Zweigniederlassungen einrichtete und bis heute zum Lebensglück, verbunden mit einer Ausbildung, verwaister Kinder und Jugendlicher beiträgt. Pater Wasson und seine Miterarbeiter(innen) haben inzwischen weltweit einen Freundeskreis gegründet, der auch in deutscher

[1] Die anderen Beispiel für Veränderung durch Kooperation sind: das „CONASUPO-Programm“ der mexikanischen Regierung und der „Klub der Dorfjungen“, der in jenem von Fromm und seinen Mitarbeitern untersuchten Dorf gegründet wurde (vgl. 1970b, GA III, S. 456-471).

[2] Die Theorie des pädagogischen Bezugs im Sinne Herman Nohls, wie sie von Klaus Bartels (1968) dargestellt und erweitert wurde, muss um die Dimension des gesellschaftlichen Unbewussten, wie sie Erich Fromm entdeckte, ergänzt werden.

Sprache eine Informationsschrift[3] herausgibt und um finanzielle Hilfe oder freiwillige Mitarbeiter(innen) wirbt. Einen Eindruck von dem gemeinsamen Lebensschicksal, aus dem die Kinder und Jugendlichen kommen, vermittelt folgender Kurzbericht: „Die Mitarbeiter von 'Unsere kleinen Brüder und Schwestern' sind jedesmal erschüttert und zutiefst aufgewühlt, wenn in den Slums von Tegucigalpa oder in anderen Notgebieten des an sich schon armen Honduras die unbeschreibliche Not der Kinder sie regelrecht anspringt. Neben einem Müllplatz lebt eine Familie von neun Kindern. Daneben die Notküche eines barmherzigen Priesters - ein Festmahl für elternlose Kinder, die sich üblicherweise von den Abfällen 'ernähren'. Es ist schlimmer als jeder Alptraum... Darum öffnet sich mit den Toren von 'Unsere kleinen Brüder und Schwestern' auch das Tor zu einem menschenwürdigen Dasein." (Zitiert aus *Unsere kleinen Brüder und Schwestern - Nuestros Pequeños Hermanos. Informationsschrift für unsere Freunde*, Karlsruhe, Nr. 1 (Januar 1990), S. 2.)

Erich Fromm pflegte mit Pater Wasson eine freundschaftliche Verbundenheit und unterstützte die Gemeinschaft durch seine Überlegungen zur Gestaltung der Lebens- und Erziehungswirklichkeit, aber auch durch finanzielle Zuwendungen. Seit 1957 wohnte Erich Fromm in Cuernavaca, bis er 1974 ins Tessin nach Locarno übersiedelte. In dieser Zeit lässt sich bei Fromm ein besonderes Interesse für konkrete Vorhaben einer humanen gesellschaftlichen Veränderung, besonders auch im pädagogischen Bereich feststellen. Rainer Funk schreibt dazu: „Er (Fromm) propagierte A. S. Neills 'Summerhill', kooperierte mit Ivan Illich und Paolo Freire in Illichs 'Centro Intercultural de Documentación (CIDOC)'„, das sich ebenfalls in Cuernavaca befand, „und machte sich Gedanken über die pädagogischen Prinzipien, mit denen Father Wasson in seiner Nachbarschaft in Cuernavaca ein Waisenhaus mit schließlich 1200 Kindern leitete." (R. Funk, 1983, S. 114.)

Kurz vor Fromms Tod besuchte Pater Wasson im Jahre 1979 in Locarno „seinen alten Freund Erich Fromm" (Ch. von Ritter, 1980). Durch Christoph von Ritter (ebd.) erfahren wir weiter aus einem Gespräch mit Father Wasson, dass Fromm „lange Wegbegleiter dieser außergewöhnlichen Gemeinschaft (war), die nach seiner Ansicht deshalb 'Familie' genannt werden kann, weil den Kindern die fehlenden Eltern durch die Geborgenheit in der Gruppe und die liebevolle Zuneigung der Älteren ersetzt werden konnte". Die Auskünfte über Fromms Kenntnis der Lebensgemeinschaft im Waisenhaus, wie sie bisher erforscht sind und hier vorgetragen wurden, machen ein ganz besonderes Interesse und eine hohe Wertschätzung der Gemeinschaft und ihres Leiters Father Wasson bei Erich Fromm deutlich, die auf eingehender Erfahrung und genauer Kenntnis beruhen. Fromms Analyse der Prinzipien, nach denen sich die Gemeinschaft entwickelte, gründet deshalb auf jenen Wahrheitskriterien, die für eine psychoanalytische Untersuchung entscheidend sind: Stimmigkeit, Nachvollziehbarkeit und Plausibilität.

Eine kurze Anregung zur Einordnung der Konzeption von Father Wasson, wie sie sich in Fromms Bericht zeigt, in das zusammenhängend geordnete Denken[4] der Pädagogik soll hier angedeutet werden. Father Wasson hat nicht nur mit Erich Fromm, sondern auch mit Pädagogen im wechselseitigen Gespräch seine Auffassung von Erziehung in einer Gemeinschaft konkretisiert. So besuchte er auch die École d'Humanité in Hasliberg-Goldern in der Schweiz (Mitteilung von Armin Lüthi) und führte mit Armin Lüthi, dem Leiter dieser Lebens- und Schulgemeinschaft, Gespräche über die Atmosphäre, Ziele und Methoden der Erziehung in der École d'Humanité. Sie ist eine Fortführung der ehemaligen Odenwaldschule, die von Paul Geheeb und Edith Geheeb-Cassirer gegründet und lange Jahre bis zur Übersiedlung nach Goldern von ihnen geleitet wurde. Die Tradition der reformpädagogischen Landschulheimbewegung wird weitergeführt, wobei in letzter Zeit deutliche Einflüsse der Didaktik von

[3] Die derzeitige Anschrift lautet: „Unsere kleinen Brüder und Schwestern - Nuestros Pequeños Hermanos", Ritterstr. 9, D-76137 Karlsruhe. E-Mail: info[at-symbol]nphamigos.de.

[4] Im modernen Denken kann es ein zusammenhängend geordnetes Denken geben, nicht aber ein systematisches Denken im Sinne antiker, mittelalterlicher oder auch noch hegelscher Philosophie.

Martin Wagenschein[5] und der Psychoanalyse Ruth C. Cohns und der von ihr gegründeten Themenzentrierten Interaktion aufgenommen wurden. (Ruth C. Cohn wohnt seit einigen Jahren in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule und wirkt mit der Schulgemeinschaft zusammen.)

Vergleicht man die Prinzipien, die das Leben und die Erziehung in der École d'Humanité leiten, mit den Prinzipien, die Fromm in der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern" herausfindet, so ist eine erstaunliche Ähnlichkeit erkennbar. (Vgl. auch M. Näf, 1988.) Auffallend ist die lebendige Erfahrung einer humanen Zielorientierung, bei der *Selbstverwirklichung* und *Gemeinschaftsbezogenheit* innerlich zusammengehören. Das, was aus der Sicht Armin Lüthis die École d'Humanité kennzeichnet[6], und die Prinzipien, die Fromm mit Hilfe der analytisch sozialpsychologischen Betrachtungsweise in der Gemeinschaft im Waisenhaus findet, ergänzen einander.

Fromms spezifischer Beitrag zur Erziehung gewinnt durch die Geschichte und Erfahrung der École d'Humanité eine didaktisch methodische Ausfüllung und die Konzeption der École d'Humanité kann von Fromm her das gewinnen, was Gesellschafts-Charakter für Erziehung bedeutet. Ich möchte mich in diesem Beitrag auf Andeutungen zur wechselseitigen, fruchtbaren Ergänzung beschränken. Meine Hinweise hier gelten vor allem einer Anregung zur Einordnung der Erziehungsweise im Waisenhaus in das geschichtliche und zusammenhängend geordnete Denken der Pädagogik. Wohl am ehesten kann die Erziehungsweise im Waisenhaus mit einer bestimmten Tradition der Reformpädagogik, der human orientierten Landschulheimbewegung, zusammen gesehen werden, falls diese Tradition, wie die École d'Humanité, fähig ist, sich neueren Einsichten zum Beispiel des exemplarischen Lehrens und psychoanalytisch fundierter Pädagogik zu öffnen. Damit ist eine knappe Anregung eingefügt, den Bericht Fromms mit einem geschichtlichen und allgemein-pädagogischen Zusammenhang zu verbinden, wobei die Unterschiede, die sich aus der besonderen Situation einer pädagogischen Einrichtung für die Ärmsten der Armen in der Dritten Welt ergeben, zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus ist es für eine Einschätzung pädagogischer Tauglichkeit aufschlussreich, sich klar zu machen, welche pädagogischen Traditionen und Einsichten wirklich fähig sind, einer Neugründung in der Dritten Welt konzeptionelle Hilfen zu geben.

3

In den Jahren, in denen Fromm in Cuernavaca lebte, führte er von 1957 an (vgl. 1970b, GA III, S. 233) seine zweite[7], umfassende empirische Feldforschung durch, die 1970 mit dem zusammen mit Michael Maccoby verfassten Abschlussbericht *Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes* (1970b, GA III, S. 231-540) beendete. „Diese Untersuchung befasst sich mit dem Gesellschafts-Charakter des mexikanischen Bauern. Ihr Ziel ist die Analyse der Wechselbeziehungen zwischen den im Charakter wurzelnden emotionalen Einstellungen und den sozioökonomischen Bedingungen, unter denen der mexikanische Bauer lebt." (1970b, GA III, S. 239.) Mit dieser Bestimmung des Zieles der Gesamtuntersuchung ist auch die spezifische Betrachtungsweise gekennzeichnet, in der Fromm seinen Bericht anfertigt.

Nachdem im Abschlussbericht die empirischen Daten der Feldforschung zur Eigenart des Gesellschafts-Charakters des mexikanischen Bauern wiedergegeben und gedeutet wurden, beschäftigt sich das 10. Kapitel mit „Möglichkeiten zur Veränderung" (1970b, GA III, S.

[5] Martin Wagenschein fühlte sich der École d'Humanité verbunden; sein Nachlass befindet sich dort. Einige Lehrende der Schule sind vormalige Schüler(innen) von Wagenschein.

[6] Armin Lüthe, „Was kennzeichnet die École d'Humanité?", Sonderdruck der Schule. - Lüthi stellt in dieser Schrift die die Lebens- und Schulgemeinschaft leitenden Prinzipien ausführlich dar.

[7] Die erste empirische Untersuchung *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches*, zu Beginn der dreißiger Jahre unter der Leitung Fromms am Institut for Sozialforschung durchgeführt, wurde erst 1980 erstmals publiziert (vgl. 1980a, GA III, S. 541).

448). Als ein Beispiel für Veränderung durch „Kooperation“ (ebd., S. 456) wird das Waisenhaus „Nuestros Pequeños Hermanos“ (Unsere kleinen Brüder) erwähnt. Das Waisenhaus liegt in der Nähe von Fromms Haus in Cuernavaca, und nicht in dem von Fromm untersuchten Bauerndorf. Die Einbeziehung in den Abschlussbericht wird aber durch die spezifische Ausprägung des Gesellschafts-Charakters der Kinder und Jugendlichen, die „aus dem gleichen bäuerlichen Milieu stammen wie die von uns untersuchten Dorfbewohner“ (ebd., S. 459) gerechtfertigt.

Im Vorwort des Abschlussberichtes bedanken sich Fromm und Maccoby bei „Pater William Wasson für die wertvollen Informationen über die von ihm gegründete Waisenhaus-Einrichtung“ (1970b, GA III, S. 237). Diese Bemerkung lässt vermuten, dass Fromm mit einer an seiner empirischen Feldforschung geschulten Aufmerksamkeit von der Lebensgemeinschaft berichtet, obwohl für sie keine empirische Erforschung durchgeführt wurde.

Der Bericht Fromms ist zweifach in Fromms originäre Entdeckung einbezogen: einmal allgemein in seine Theorie des Gesellschafts-Charakters als Basis seiner konkreten Analysen, ein andermal in die Methode, den Gesellschafts-Charakter mit Hilfe eines interpretativen Fragebogens zu erforschen. Letzteres betrifft zwar nicht die empirische Umsetzung unmittelbar, wohl aber den Gewinn, der bei der Analyse der Lebensgemeinschaft im Waisenhaus durch die empirische Untersuchung des mexikanischen Dorfes mitgenommen werden kann. In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, die spezifische Grundaussage Fromms zur Erziehung auf dem Hintergrund seiner Theorie des Gesellschafts-Charakters als theoretische Grundlage seines Berichtes kurz zu skizzieren.

Fromm war kein Pädagoge, sondern analytischer Sozialpsychologe (vgl. J. Claßen, 1987, S. 9), für den Erziehung eine ganz besondere Bedeutung hat. Fromm sieht in seinem wohl bedeutendsten Aufsatz „Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie“ aus dem Jahre 1932a die Aufgabe der Sozialpsychologie darin, die „Rolle, die das gesamte Erziehungswesen“ im Gesellschaftsprozess spielt, darzustellen, weil Erziehung als „ein ganz wesentlicher Teil des Kulturapparates“ dazu dient, „die sozial geforderte Haltung systematisch und planmäßig zu schaffen“ (1932a, GA I, S. 55f.).

Fromm geht es dabei besonders um die *unbewussten Motive*, wie er bereits 1930 in seinem Aufsatz „Der Staat als Erzieher“ (1930b, GA I, S. 7-10) hervorhebt. Die klassische Formulierung der spezifischen Aussage Fromms zur Erziehung findet sich im Anhang von *Die Furcht vor der Freiheit* (1941a) und damit im vorläufigen Abschluss seines theoretischen Denkens, das zwar für neue Entdeckungen - so etwa für das Aufspüren der Nekrophilie - offen, in seiner Grundeinsicht jedoch abgeklärt ist. „Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung besteht darin, dass man den einzelnen in die Lage versetzt, die Rolle aufzufüllen, die er später in der Gesellschaft spielen soll, das heißt, dass man seinen Charakter so formt, dass er dem Gesellschafts-Charakter möglichst nahe kommt, dass seine persönlichen Wünsche mit den Erfordernissen seiner gesellschaftlichen Rolle übereinstimmen. Das Erziehungssystem einer jeden Gesellschaft wird durch diese Aufgabe bestimmt. Man kann daher die Struktur einer Gesellschaft oder die Persönlichkeit ihrer Mitglieder nicht mit dem Erziehungsprozess *erklären*. Wir müssen umgekehrt das Erziehungssystem mit den Erfordernissen erklären, die sich aus der sozialen und wirtschaftlichen Struktur der jeweiligen Gesellschaft ergeben. Die Erziehungsmethoden sind jedoch deshalb von größter Bedeutung, weil sie die Mechanismen darstellen, mit deren Hilfe der einzelne in die gewünschte Form gebracht wird. Man kann sie als Mittel ansehen, mit deren Hilfe die gesellschaftlichen Erfordernisse in persönliche Eigenschaften umgewandelt werden. Die Erziehungsmethoden sind zwar nicht die Ursachen für einen speziellen Gesellschafts-Charakter, aber sie begründen einen der Mechanismen, mit deren Hilfe der Charakter geformt wird. In diesem Sinne ist die Kenntnis der Erziehungsmethoden und das Verständnis dafür ein wichtiger Bestandteil der Gesamtanalyse der Funktionsweise einer Gesellschaft.“ (1941a, GA I, S. 384f.)

Der Gesellschafts-Charakter des einzelnen Menschen entwickelt sich in der Erziehung während der Kindheit, vor allem in der Familie, später dann in der Schule und im Arbeitsleben *„als Ergebnis der grundlegenden Erfahrungen und der Lebensweise“* (1941a, GA I, S.

379) einer bestimmten Gesellschaft. Im Unterschied zum individuellen Charakter bezeichnet der Gesellschafts-Charakter den Teil der menschlichen Gesamtpersönlichkeit, der den meisten Mitgliedern der Gesellschaft gemeinsam ist und von ihrem sozio-ökonomisch bestimmten, gemeinsamen Lebensschicksal geformt wird.

Fromm hebt bereits 1932 (1932a, GA I, S. 42), dann ausführlich 1936 im „Sozialpsychologischen Teil" der *Studien über Autorität und Familie* (1936a, GA I, S. 139-187) und 1941 in abgerundeter Form die Bedeutung der Familie in ihrer gesellschaftlichen Funktion für die Erziehung des Gesellschafts-Charakters im einzelnen Menschen besonders hervor: „Das eben Gesagte (die eben zitierten Grundaussagen Fromms zur Erziehung) gilt auch für einen speziellen Sektor des gesamten Erziehungsprozesses, für die Familie. Freud hat nachgewiesen, dass die frühen Kindheitserfahrungen auf die Bildung der Charakterstruktur einen entscheidenden Einfluss haben. Wenn das zutrifft, muss man sich fragen, wie es möglich ist, dass das Kind, das doch - wenigstens in unserer Kultur - kaum mit dem Leben in der Gesellschaft in Berührung kommt. von dieser geformt werden soll. Die Antwort lautet nicht nur, dass die Eltern - von gewissen individuellen Ausnahmen abgesehen - die Erziehungsmethoden der Gesellschaft anwenden, in der sie selbst leben, sondern dass auch deren eigene Persönlichkeit den Charakter ihrer Gesellschaft oder ihres Standes repräsentiert. Sie übermitteln dem Kind das, was man als die psychologische Atmosphäre oder den Geist einer Gesellschaft bezeichnen könnte, indem sie das sind, was sie sind, nämlich Vertreter dieses Geistes. *So kann man die Familie als die psychologische Agentur der Gesellschaft ansehen."* (1941a, GA I, S. 385.)

Von der Gemeinschaft im Waisenhaus berichtet Fromm, dass die Jungen und Mädchen das Gefühl haben, Mitglieder einer „Familie" zu sein, und stolz darauf sind, „dazuzugehören, wenngleich diese Familie sich nicht auf gemeinsam Blutsbande gründet und so groß ist, dass sie weit über das hinausgeht, was man als 'Großfamilie' bezeichnen könnte" (1970b, GA III, S. 459). Aufmerken lässt eine Veränderung in der Textformulierung des Berichtes: „Dieses Heim (das Waisenhaus) entwickelte sich zu einer Einrichtung, oder besser gesagt zu einer *Gemeinschaft* (Hervorhebung J. C.), der inzwischen etwa 1000 Jungen und Mädchen im Alter von drei bis zwanzig Jahren angehören und die in Cuernavaca oder in einem Zweigunternehmen der Gemeinschaft in Mexiko-Stadt leben." (1970b, GA III, S. 458.) Die Familie, zu der sich die Jungen und Mädchen zugehörig fühlen, kennzeichnet Fromm dann nachdrücklich als „eine Gemeinschaft mit Wertbegriffen, in deren Mittelpunkt das Leben steht, und die durch den Geist der Kooperation und ein gegenseitiges Verantwortungsgefühl charakterisiert ist" (ebd., S. 459).

Gesellschaft und folglich die gesellschaftliche Funktion der Erziehung sind bei Fromm dialektisch gesehen: „Die Gesellschaft hat also nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken - obwohl sie auch diese Funktion hat - sondern auch eine kreative Funktion." (1941a, GA I, S. 224f.) Der Mensch wird „zwar von den Erfordernissen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Struktur seiner Umwelt geformt, (ist) aber nicht unbegrenzt anpassbar" (1941a, GA I, S. 385). Fromm nimmt einen unverfügbaren Kern des Menschen an, wobei Gesellschaft und Erziehung so ausgestaltet werden können, dass sie dieses Menschliche im Menschen - das Menschsein - fördern. „*Erziehen*" heißt dann in dieser gesellschaftlichen Funktion „*e-ducere* = herausführen, herausbringen - nämlich dessen, was im Menschen ist" (1955a, GA IV, S. 242). Grundsätzlich unterscheidet Fromm daher zwischen produktiven und nicht-produktiven Formen des Gesellschafts-Charakters und mithin auch der Erziehung. Die produktiven Gesellschafts- und Erziehungsformen dienen dem Leben und fördern so das *„Ziel des menschlichen Lebens*", indem sie die *„Entfaltung der menschlichen Kräfte entsprechend den Gesetzen der Natur des Menschen"* (1947a, GA II, S. 17) zu gesellschaftlichen Wertbegriffen machen.

In der Gemeinschaft im Waisenhaus hat Fromm ein konkretes Beispiel einer humanen, lebensdienlichen Lebensgemeinschaft und ihrer menschlich-produktiven Form von Erziehung gefunden, in der „Charakterentwicklung ... von den Grundbedingungen des Lebens geprägt wird ... und die menschliche Natur ... ihre eigene Dynamik besitzt (und bewahrt), wel-

che in der Entwicklung des Gesellschaftsprozesses einen aktiven Faktor darstellt“ (1941a, GA I, S. 386). Die „Eigenschaften, die dem Menschen mitgegeben sind und befriedigt werden müssen und die, wenn dies nicht geschieht, bestimmte Reaktionen hervorrufen“ (ebd., S. 385), werden unterschieden, wobei in der erwähnten Gemeinschaft die produktiven Eigenschaften so wirken können. dass die nicht-produktiven Orientierungen des Ausgangs-Charakters der Kinder und Jugendlichen allmählich abnehmen.

Die wichtigste menschliche Eigenschaft scheint Fromm „die Tendenz zu sein zu wachsen, sich zu entwickeln und die Möglichkeiten zu realisieren, die der Mensch im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat - wie zum Beispiel die Fähigkeit zu schöpferischem und kritischem Denken und zum Erleben differenzierter emotionaler und sinnlicher Erfahrungen“ (1941a, GA I, S. 385). Diese *menschlich*-produktive Grunderfahrungen sind in der Gemeinschaft im Waisenhaus die „*grundlegenden Erfahrungen*“ (ebd., S. 379), die die Kinder und Jugendlichen dort machen können, zumal sie auch die ökonomischen Bedingungen betreffen, wie sie von der Gemeinschaft geschaffen werden. Die spezifische Lebensweise dieser Gruppe ist *kooperativ*, weil die menschliche Grundeigenschaft der Bezogenheit durch die gesellschaftliche Struktur der Gemeinschaft gefördert wird. Gegenüber Freuds Auffassung, den Menschen als geschlossenes System zu betrachten, vertritt Fromm nämlich den Standpunkt, „dass die menschliche Persönlichkeit grundsätzlich nur in *Beziehung* zur Welt, zu anderen Menschen, zur Natur und zu sich selbst zu verstehen ist“ ebd., S. 386f.). Dabei untersucht Fromm „*primär*“ (ebd.) die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich menschliches Leben vollzieht, um dem Humanen im Menschen zu dienen.

Bisher ergibt sich folgender Zusammenhang: Die Gemeinschaft im Waisenhaus bietet die einzigartige Chance, ein lebenso rientiertes Erziehungssystem zu erfahren, dessen humane Botschaft Fromm uns in seinem Bericht mitteilt. Fromm berichtet, wie eine kleine Gesellschaft auf humane Weise lebt und Erziehung produktiv ausprägt. Die humane Veränderung des Gesellschafts-Charakters der Kinder und Jugendlichen und das biophile System der Gemeinschaft weckte bei Fromm sowohl sein wissenschaftliches als auch sein ethisches Interesse: „Es ist interessant zu untersuchen, unter welchen Bedingungen diese Jungen und Mädchen ihre Einstellung in wesentlichen Bereichen, besonders in bezug auf ihre Kooperationsbereitschaft, verändern und wie sie ihren Egoismus und ihren Argwohn überwinden konnten, obwohl sie doch aus dem gleichen bäuerlichen Milieu stammen wie die von uns untersuchten Dorfbewohner.“ (1970b, GA III, S. 459.)

Eine analytisch-sozialpsychologische Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik fragt nach den - meist unbewussten - *grundlegenden* Erfahrungen, die von den *wirtschaftlichen* Bedingungen und der *sozialen* Atmosphäre geprägt werden, durch die eine Gemeinschaft gemeinsame Einstellungen und Haltungen ausbildet. So kann mit Hilfe der Analytischen Sozialpsychologie die psychische Struktur des einzelnen als Mitglied der Gemeinschaft erforscht werden. Dabei wird auch das Unbewusste der Gemeinschaft selbst untersucht, da die Gemeinschaft aus einzelnen Menschen besteht, die deswegen eine Gemeinschaft bilden, weil sie gemeinsame Haltungen ausbilden. Wie der Gesellschafts-Charakter *produktiv* im einzelnen und in der Gemeinschaft gelebt werden kann und folglich sich so eine produktive Form von gesellschaftlicher Funktion der Erziehung vollzieht, das zeigt Fromm in seinem Bericht.

4

Da Fromms Bericht in den Abschlussbericht seiner mexikanischen Feldforschung eingefügt ist, ergeben sich zwei erhellende Einsichten in Fromms Grundaussage zur Erziehung. Die eine betrifft Fromms wissenschaftliches und ethisches Interesse an pädagogischen Fragen, die andere die Möglichkeit, den Ausgangscharakter der Kinder und Jugendlichen näher kennenzulernen. Was will Fromm, wenn er produktive Erziehung meint und mit welchen Hindernissen muss sie rechnen?

In der Erziehung will sich Fromm nicht mit einer bloßen Verhaltensänderung begnügen, sondern strebt eine *Änderung der Charakterstruktur* an. Genau das scheint Fromms analytisch-sozialpsychologisches und zugleich ethisches Interesse sowohl bei seiner empirischen Feldforschung als auch in seinen Gesprächen mit Paolo Freire und Ivan Illich in Cuernavaca beabsichtigt zu haben. Was Fromm an Paolo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* (1971) lobt, charakterisiert auch sein spezifische Doppelinteresse selbst, wenn er hervorhebt: „Ein höchst eindrucksvolles, geniales Programm zur Weiterbildung der Bauern, das nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern die *ganze Persönlichkeit* (Hervorhebung J. C.) des Bauern einbezieht, ist das von Paolo Freire (1968), der zuerst in Brasilien und dann in Chile Alphabetisierungskampagnen bei erwachsenen Bauern und städtischen Arbeitern durchgeführt hat. Man kann Freires Methode auf die Unterrichtung von Kindern wie von Erwachsenen anwenden. Es gibt allerdings bisher nur wenige Gruppen, die auf diese Weise damit experimentierten. Das ländliche Schulsystem in Mexiko leidet darunter, dass es sehr konservative Lehrer hat. Daran wird sich auch kaum etwas ändern, solange es nicht gelingt, eine ausreichend große Zahl von Lehrern heranzuziehen, die es verstehen, *Interesse und Aktivität zu wecken*." (1970b, GA III, S. 448f.- Hervorhebung J. C.) Unmittelbar dazu merkt der Text an: „Wir (Fromm und Maccoby) möchten in diesem Zusammenhang auf die Schriften Ivan Illichs (*Entschulung der Gesellschaft* sowie *Alternatives in Education*, 1972 und 1973) zum Problem der Schulpflicht in Lateinamerika hinweisen. Er fragt, ob die heutige Ausweitung des Schulsystems nicht zu einer noch entfremdeteren und festgelegteren Charakterstruktur führt." (1970b, GA III, S. 449.)

Ähnlich wie Fromm entdeckte, dass das Kind in seinen frühen Erfahrungen durch den Gesellschafts-Charakter seiner Eltern geformt wird, erwähnt er hier die Formung der Schüler durch sehr konservative Lehrer, die eine nicht-produktive Charakterorientierung präsentieren: den „hortenden Charakter" mit „traditionsgebundenen gesellschaftspolitischen Einstellungen" (1970b, GA III, S. 453), der nicht fähig ist, Interesse und Aktivität zu wecken. Ein solcher Charakter „erzieht" den Menschen zum Objekt von Traditionen und ist im Sinne der Erziehung des Menschen zum Menschsein unpädagogisch. Was Fromm in pädagogischen Fragen anmahnt und fordert, ist eine Erziehung, die faktisch von den Einstellungen und Haltungen her den Menschen zum Sein erzieht; dabei sind produktive Charakterstrukturen des einzelnen Menschen, aber zugleich auch produktive gesellschaftliche Strukturen erforderlich.

In seinem „Credo" fasst Fromm seine wissenschaftliche und ethische Grundüberzeugung zur Erziehung so zusammen: „Ich glaube, Erziehung bedeutet, dass man die Jugend mit dem Besten bekanntmacht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch großenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrer *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, S. 153.)

Auf Grund seiner Entdeckung des Gesellschafts-Charakter merkte Fromm eine Frage Ivan Illichs an, dass eine heutige Ausweitung des Schulsystems, bei der die „sozialökonomische Struktur" (1932a, GA I, S. 42) beibehalten würde, tatsächlich zu einer entfremdeteren und festgelegteren Charakterstruktur führt. Auf Illichs Frage kann Fromm mit seiner Analytischen Sozialpsychologie, die er in seiner empirischen Feldforschung umgesetzt hat, eine Antwort geben, die ein typisches Beispiel dafür ist, was die Grundaussage Fromms zur Erziehung konkret für pädagogische Fragestellungen bedeuten kann.

Fromm will in der Erziehung das gesellschaftlich Unbewusste in den einzelnen Menschen und in gesellschaftlichen Strukturen herausarbeiten mit der Absicht, auf eine Veränderung des Gesellschafts-Charakters „hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeiten schaffen", wie er selber in dem eingangs erwähnten Aufsatz „Der Mensch ist kein Ding" (1957a, GA VIII, S. 26) die Methode der Psychoanalyse kennzeichnet. Nach einer Diagnose wird es dann wichtig, „sich genau darüber klar (zu werden und) zu sein, *welche* Charakterzüge man entwickeln möchte" (1970b, GA III, S. 450).

Entscheidet man sich dafür, den bäuerlichen hortenden Charakter, wie Fromm ihn unter-

suchte, und wie er ihn bei den Kindern und Jugendlichen im Waisenhaus ausmachte, so zu verändern, dass „man eine Gemeinschaft auf der Grundlage kooperativer, lebenso rientierter Grundsätze entwickelt“ (1970b, GA III, S. 456), „so darf man nicht vergessen, dass die Bauern auf der ganzen Welt äußerst individualistisch und argwöhnisch sind“ (ebd., S. 451). Fromm ist „zu dem Schluss gekommen, dass das Widerstreben der Dorfbewohner sich auf kooperative Pläne einzulassen, selbst dann, wenn dieses ihnen materiellen Gewinn versprechen, großenteils an ihrem hortenden Charakter und an der traditionsgebundenen gesellschaftspolitischen Einstellung liegt. Bei jedem kooperativen Projekt sollte diese Einstellung in Betracht gezogen werden.“ (1970b, GA III, S. 453.) Fromm verdeutlicht im folgenden die Hindernisse, vor denen eine kooperative und lebenso rientierte Erziehung steht.

Der Beitrag Fromms zur Erziehung lässt sich jetzt noch deutlicher fassen: Zunächst geht es um eine analytisch-sozialpsychologische *Diagnose* der Erziehungswirklichkeit im Gesellschaftsprozess, dann folgt eine therapeutisch-pädagogische *Klärung* und Entscheidung, welche *neue* Charakterstruktur angestrebt werden soll. Zuvor sind die Eigenarten und Hindernisse zu kennzeichnen, die von der alten zur neuen Charakterstruktur sich ergeben, wie sie in der alten Struktur prägend vorhanden sind. Fromm fasst die spezifischen Merkmale des bäuerlichen hortenden Charakters zusammen, *bevor* er „über Experimente (berichtet), die Wege zeigen, wie man kooperative Projekte und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit fördern könnte“ (1970b, GA III, S. 451).

5

Bei jedem kooperativen Projekt sollte die traditionsgebundene gesellschaftspolitische „Einstellung in Betracht gezogen werden“ (1970b, GA III, S. 453). Sie weist folgende Merkmale auf:

1. Menschen mit hortendem Charakter misstrauen einander (zur Frommschen Charakterlehre vgl. R. Funk, 1978, S. 57ff.); sie fürchten, sowohl andere Mitglieder ihrer eigenen Gruppe als auch Außenseiter könnten sie übervorteilen. Manchmal mag der Argwohn berechtigt erscheinen, er kann jedoch auch völlig grundlos auf Grund des hortenden Charaktersyndroms empfunden werden. Misstrauen und Angst, bestohlen zu werden, sind kennzeichnend, wobei diesen Gefühlen eine situationsangemessene Bezogenheit fehlt. „Das Sicherheitssystem des hortenden Menschen gründet sich darauf, dass er sich selbst und seinen Besitz schützt. Er hat ständig Angst, andere könnten ihm das nehmen, was er hat, und hält ständig nach Dieben Ausschau. Ein kleiner Vorfall oder ein geringfügiger Hinweis auf eine Unehrlichkeit, die einem Menschen von anderem Charakter unwesentlich erscheinen, genügen, ihn davon zu überzeugen, dass seine Angst berechtigt war.“ (1970b, GA III, S. 453.)

Das Bezogenheitsmuster, wie es eine auf Kooperation ausgerichtete Erziehung vorfindet, ist mithin durch tief verwurzelte Angst als Ausdruck ungenügender Selbst- und Nächstenliebe, folglich durch Misstrauen sich selbst und anderen gegenüber und meist durch grundlosen, zuständlichen Argwohn ausgeprägt. Es fehlen also fast alle psychischen Voraussetzungen einer Gemeinschaft, in der freie Menschen liebevoll miteinander umgehen können, auch fähig sind, Konflikte produktiv zu lösen. Eine Erziehung zum Menschsein wird deshalb zunächst die *Voraussetzungen* der Gemeinschaftsfähigkeit schaffen müssen, wobei die Erfahrung von echter Liebe grundlegend ist. Leider ist eine solche Liebe „eine Randerscheinung in der heutigen westlichen Gesellschaft“ (1956a, GA IX, S. 518).

Wenn Fromm „von der Liebe spricht, ist das keine Predigt“, denn es geht dabei um das tiefste, realste Bedürfnis eines jeden menschlichen Wesens“ (1956a, GA IX, S. 518), das in der Erziehung auch nach einer Antwort verlangt. Daher muss aus analytisch-sozialpsychologischen Erkenntnissen heraus „eine Gesellschaft (so) organisiert werden, dass die soziale, liebevolle Seite des Menschen nicht von seiner gesellschaftlichen Existenz getrennt, sondern mit ihr eins wird“ (ebd.). „Wem also die Liebe als einzige vernünftige Lö-

sung des Problems der menschlichen Existenz am Herzen liegt, der muss zu dem Schluss kommen, dass in unserer Gesellschaftsstruktur wichtige und radikale Veränderungen vorgenommen werden müssen, wenn die Liebe zu einem gesellschaftlichen Phänomen werden und nicht eine höchst individuelle Randerscheinung bleiben soll." (Ebd.)

Trotz dieser äußerst ungünstigen Ausgangslage, „eine Gemeinschaft auf der Grundlage kooperativer, lebenso rientierter Grundsätze" (1970b, GA III, 456) zu entwickeln, hat der hortende Mensch geringe Ansätze, an die eine Neuorientierung anknüpfen kann. „Der Hortende kann durchaus einen kleinen Beitrag für öffentliche Arbeiten beisteuern trotz der Gefahr, dass das Geld gestohlen wird, weil es sich dabei nur um eine kleine Summe und um eine einmalige Angelegenheit handelt. Außerdem würde er, wenn er sich bei öffentlichen Arbeiten nicht beteiligte, als egoistisch angesehen und schädigte sein Ansehen im Dorf." (1970b, GA III, S. 453.)

Bei den Bauern in jenem untersuchten Dorf konnte Fromm beobachten, dass produktivhortende Bauern sich dadurch von passiv-rezeptiven Dorfbewohnern unterschieden, dass sie sich gegen einen genossenschaftlichen Versuch eines Reisunternehmens stellten bzw. nach einer kurzen Mitgliedschaft aus der Genossenschaft wieder austraten. Die passivrezeptiven Dorfbewohner wurden zwar eher Mitglied in einer Kooperative, weil sie sich davon Vorteile von den anderen erhofften, zeigten jedoch zu wenig Verantwortungsgefühl und waren zu inaktiv, „um sich tatkräftig an dem Unternehmen zu beteiligten" (1970b, GA III, S. 453).

Fromm erwähnt, dass es in dieser Situation günstig war, wenn „charismatische Persönlichkeiten" (1970b, GA III, S. 455) - es handelte sich um zwei Lehrer (vgl. ebd.) - auftauchten, die einen „Genossenschaftsladen und andere kooperative Aktionen organisierten" (ebd.). Leider hielt dieser kooperative Geist „sich nur solange, wie die Lehrer im Dorf blieben. Es war nicht möglich, ihre Charisma zu institutionalisieren" (ebd.). An diesen Hinweisen Fromms ist abzulesen, dass Fromm charismatische Persönlichkeiten im Sinne von Seinsautorität (vgl. A. Bader, 1987, S. 61-75) schätzte und Institutionen dialektisch versteht. Eine charismatische Persönlichkeiten strahlt ihre Liebe auch in gesellschaftliche Strukturen hinein aus, und dabei ist es für eine Gesellschaft notwendig, dass ihre Einrichtungen dauerhaft Gemeinschaftsformen werden, in denen freie Menschen liebevoll miteinander umgehen. In der Erziehung zum Menschsein kommt es auf liebevolle Grunderfahrungen an, die ein Kind durch Personen und gesellschaftliche Strukturen hindurch machen kann. „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, S. 508.) In dem Bericht Fromms wird darauf zu achten sein, wie und durch wen die Kinder und Jugendlichen liebevolle Grunderfahrungen machen können.

2. „Der hortende Bauer legt großen Wert auf persönliches Eigentum. Er fühlt sich glücklicher und sicherer, wenn er sein eigenes Stück Land besitzt und damit das Gefühl hat, dass er für seinen Lebensunterhalt alleine verantwortlich ist." (1970b, GA III, S. 453.) Gemeinschaftsleben fällt einem Menschen mit hortendem Charakter schwer, weil gemeinsam gestaltete Lebensführung und miteinander getragene Verantwortung sein nach Besitz gierendes Sicherheitsgefühl gefährdet. „Für den hortenden Menschen ist sein Besitz ein Teil seiner selbst. Je mehr er besitzt, desto stärker fühlt er sich als Persönlichkeit." (Ebd.)

Dennoch ist es möglich, Gemeinschaftsleben zu entwickeln, wenn man den Wunsch nach Privatbesitz respektiert, und es möglich ist, aus der Gemeinschaft wieder auszutreten, wenn es nicht mehr für vorteilhaft angesehen wird, weiter mitzumachen. Wie sehen die Pflichten gegenüber der Gemeinschaft aus, die ein einzelnes Mitglied übernimmt? Wie werden die eigenen Rechte und die Rechte anderer empfunden? Diese Fragen werden im Bericht Fromms eine charakteristische Antwort finden, die einen liebevollen Umgang unterein-

ander - förderlich für jeden und alle - kennzeichnet.

3. Fromm und Maccoby berichten davon, dass produktiv-hortende Bauern nicht gerne Anordnungen entgegennehmen und genauso ungerne anderen befehlen, „was sie tun sollen. Der erstgenannte Charakterzug hängt mit dem zwanghaften Bedürfnis nach Selbständigkeit und mit dem Starrsinn zusammen, der Bestandteil des hortenden Charakters ist. Der zweite Charakterzug hängt mit der Angst des produktiv-hortenden Menschen zusammen, sich revanchieren zu müssen. Er hat das Gefühl, wenn er von anderen etwas verlange, bliebe er ihm etwas schuldig“ (1970b, GA III, S. 454).

Die Aufgaben, die in einer Gruppe auszuführen sind, werden nicht in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess gefunden, sondern von oben zugeteilt, wobei einer „für die Ausführung verantwortlich sein“ muss (1970b, GA III, S. 454). Viele Bauern, die die Fähigkeit zum Anleiten haben und selbst auch „genügend Verantwortungsgefühl besitzen, haben keine Lust, eine derartige Disziplin auch von anderen zu verlangen, weil sie sich ihnen nicht verpflichtet fühlen wollen und weil sie außerdem fürchten, die anderen könnten es ihnen übelnehmen, wenn sie ihnen Anforderungen erteilten (ebd.). Die Bauern fürchten dabei, sich andere zu Feinden zu machen, zumal sie für ein Gemeinschaftsprojekt, an dessen Verwirklichung sie ohnehin nicht glauben, kein Risiko eingehen wollen.

In Fromms Bericht lässt sich später beobachten, wie die Kinder und Jugendlichen ihr *Gemeinschaftsleben* gestalten und welche Bedeutung dabei die Entscheidungen über eigene Angelegenheiten spielen.

6

Es wurden die hortenden Charakterzüge mit traditionsgebundenen Einstellungen dargestellt, wie sie auch die Kinder und Jugendlichen aufwiesen, bevor sie in der kooperativen und liebevollen Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ das Glück fanden. ihren Egoismus und Argwohn überwinden zu können. Fromm berichtet von der Herkunft der Kinder und ihrer Veränderung im Waisenhaus über das bereits Erwähnte hinaus: „Die Jungen und Mädchen kommen aus der ärmsten Klasse, aus Familien, in denen die Mutter gestorben ist und wo in etwa 80 Prozent der Fälle der Vater seine Kinder verlassen hat. Angesichts dieser Bedingungen würde man erwarten, dass viele Verhaltensstörungen - Destruktivität oder sexuelle Probleme - die Folge wären, wie sie bei Kindern und Jugendlichen der Armen in Mexiko genau wie in vielen anderen Ländern häufig anzutreffen sind. Aber entgegen allen Erwartungen gibt es bei diesen Kindern keine ernsthaften Verhaltensprobleme. Es gibt praktisch keine Fälle von Gewalt in Form von körperlichen Angriffen gegen andere Mitglieder der Gemeinschaft, gegen Lehrer oder Außenseiter, und es existieren auch keine ernsthaften sexuellen Probleme. obwohl die Schlafsäle der Jungen nicht weit von denen der Mädchen entfernt liegen und bei der Art, wie die Jugendlichen beaufsichtigt werden, heimlich Zusammenkünfte nicht unmöglich wären. Bemerkenswert ist jedoch nicht nur, dass es kaum ernsthafte Verhaltensprobleme gibt, sondern dass ein Geist der Kooperation und gegenseitiges Verantwortungsgefühl herrschen.“ (1970b, GA III, S. 458f.)

Diese fast 1000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene umfassende Gemeinschaft lebt wie eine große „Familie“ zusammen, in der jedes Mitglied „stolz darauf (ist), dazuzugehören“ (1970b, GA III, S. 458f.). Bereits der Namen der Gemeinschaft - Unsere kleinen Brüder und Schwestern- drückt den Geist der Kooperation im Gemeinschaftsleben aus. Die „psychologische Atmosphäre“ (1941a, GA I, S. 385) und die davon bestimmten Erziehungsmethoden geben den Menschen in der Gemeinschaft ein solidarisches Gefühl jener Liebe zum Leben, die über die bloße Lebenserhaltung hinausgeht: „Es ist die Haltung, die dem Kind jene Liebe zum Leben vermittelt, die ihm das Gefühl gibt: Es ist gut zu leben, es ist gut, ein kleiner Junge oder ein kleines Mädchen zu sein; es ist gut, auf dieser Welt zu sein!“ (1956a, GA IX, S. 469.)

Was die Bergpredigt Jesu (Mt 5,3-12) meint und sich im Sonnengesang des Franz von Assisi als kreatürliche Lebensfreude und geschwisterliche Liebe aussingt, bringt ebenfalls das biblische Symbol des Gelobten Landes als eines Landes, „wo Milch und Honig fließen, zum Ausdruck. Fromm nimmt diese humanistische Tradition innerhalb des jüdischen und christlichen Glaubens auf, um eine Grunderfahrung zu kennzeichnen, die jeder Mensch zum Leben braucht. „Die Milch ist das Symbol des ersten Aspekts der Liebe, dem der Fürsorge und Bestätigung. Der Honig symbolisiert die Süßigkeit des Lebens, die Liebe zum Leben und das Glück zu leben. Die meisten Menschen sind fähig, 'Milch' zu geben, aber nur eine Minderzahl unter ihnen kann auch 'Honig' spenden... Tatsächlich kann man bei Kindern und bei Erwachsenen jene, welche nur 'Milch' bekommen haben, deutlich von denen unterschieden, die 'Milch' und 'Honig' erhielten." (1956a, GA IX, S. 469.)

Fromm berichtet, dass „in der Persönlichkeit von Pater Wasson dessen aufrichtige Liebe zu den Kindern und zu allen Mitmenschen zum Ausdruck kommt, so dass seine Unterweisungen glaubwürdig sind. Es sind Unterweisungen, in deren Mittelpunkt das Gebot steht, seinen Nächsten zu lieben, und welche die Verwerflichkeit von Selbstsucht und Egoismus vor Augen halten." (1970b, GA III, S. 459.) Das Entscheidende in der Erziehung ist für Fromm eine glaubwürdige Haltung lebendiger Liebe, die sich in der einfachen Gegenwart einer Persönlichkeit darlebt: „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... Auch der Lehrer hatte einmal nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern er sollte bestimmte menschlichen Haltungen lehren." (1956a, GA IX, S. 508f.)

Bei dem Waisenhaus handelt es sich um eine katholische Institution. Dennoch wird nicht kontrolliert, ob die Jungen und Mädchen „sich an den religiösen Handlungen beteiligen" (1970b, GA III, S. 459), und es wird kein Druck ausgeübt, zur Messe und zur Beichte zu gehen. Fromms humanistische Ethik weist auf das glaubwürdige, liebevolle Vorbild sowohl für die Gesellschaft als auch für die Erziehung hin. Deshalb fordert er eine „humanistische Religiosität" (1976a, GA II, S. 413) auch in der römisch-katholischen Kirche, „angefangen bei der römischen Bürokratie"; dies bedeutet aber, „*sich selbst* zum Geist des Evangeliums zu bekehren" (1976a, GA II, S. 413). Anstatt andere Menschen - Kinder in der Erziehung und Erwachsene in ihren gesellschaftlichen Bezügen und Institutionen - zu kontrollieren oder auf sie Druck auszuüben, wünscht Fromm ein glaubwürdigeres Vorbild der Liebe von Menschen, die erziehende und gesellschaftliche Verantwortung tragen. Jesu Wort im Anschluss an seine Bergpredigt ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich, weil es eine alte Erfahrung, die immer neu ist, ausspricht: „Ihr seid das Salz der Erde. Wenn das Salz seinen Geschmack verliert, womit kann man es wieder salzig machen? Es taugt zu nichts mehr, es wird weggeworfen und von den Leuten zertreten." (Mt 5,13)

Was humanistische Religiosität bedeuten kann, macht Fromm an einem Beispiel deutlich, das ihm Frau Robert Conti, die Frau des Leiters der Gruppe der Jungen im Waisenhaus berichtete: „Von Zeit zu Zeit schreiben Gönner an die Jungen und bitten sie, für sie oder für jemand anderen zu beten, der in Not oder schwer erkrankt ist. Dieses Beten verrichten die Jungen in einer besonderen Form: Anstatt hinzuknien und Gebete zu sprechen, verrichten sie eine gute Tat, manchmal in der Form, dass sie einem Freund oder einem Fremden helfen, indem sie irgendwo freiwillig putzen oder irgendetwas anderes tun, was Zeit und Nachdenken erfordert." (1970b, GA III, S. 459.) Dieser *gelebte* Glaube, wie Fromm ihn hier anspricht, erinnert an die Frömmigkeit des Chabad-Chassidismus von Fromms Talmudlehrer Salman Baruch Rabinkow (vgl. R. Funk, 1983, S. 38). Fromm besuchte als junger Student über mehrere Jahre fast täglich Rabinkow zum Talmudstudium. Was Fromm von seiner Jugend bis ins Alter hinein und besonders in bezug auf Erziehung immer wieder betont, ist eine gelebte, liebevolle Grundhaltung sich selbst, anderen und der Natur gegenüber. Die hat er im Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwester" und besonders in der Persönlichkeit des Pater Wasson erlebt.

7

Im folgenden werden die wichtigsten Prinzipien aufgeführt, die nach Fromms Ansicht eine Charakterveränderung der Kinder und Jugendlichen „besonders in bezug auf ihre Kooperationsbereitschaft (herbeiführten), wie sie ihren Egoismus und ihren Argwohn überwinden konnten, obwohl sie doch aus dem gleichen bäuerlichen Milieu stammen wie die von uns untersuchten Dorfbewohner“ (1970b, GA III, S. 459).

(1) Das Prinzip der vorbehaltlosen Annahme

„Kein Kind, welches einmal in die Gemeinschaft aufgenommen wurde, wird jemals - aus welchem Grund auch immer - wieder aus ihr ausgeschlossen.“ (1970b, GA III, S. 459.) Dieser Grundsatz gilt uneingeschränkt; „nichts, was das Kind und der Jugendliche auch immer tun mögen, könnte zu einem Ausschluss führen“ (ebd.). Selbst dann, wenn die Jugendlichen das Gymnasium verlassen haben und die Universität besuchen, können sie in der Gemeinschaft bleiben, wenn sie in der Zeit, die ihnen ihr Studium lässt, für die Gemeinschaft arbeiten. In diesem Zusammenhang merkt Fromm an, dass das Waisenhaus über ein eigenes Gymnasium verfügt, das „tatsächlich eine der besten des ganzen Gebietes ist“ (ebd.). Für die Jugendlichen, die nicht studieren, gibt es keinen festgelegten Zeitpunkt, an dem sie die Gemeinschaft verlassen müssen.

Die vorbehaltlose Annahme des Kindes ist nach Fromm das spezifische Merkmal der mütterlichen Liebe, die er an anderer Stelle ausführlich beschreibt (vgl. 1956a, GA IX, S. 469ff sowie besonders die Rezeption Johann Jakob Bachofens in 1933a, 1934a, 1935a und 1970 in GA I, S. 79-138). Mütterliche Liebe weist niemals ein Kind ab, „ganz gleich, was es getan hat“ (1970b, GA III, S. 460). In der Gemeinschaft des Waisenhauses wird selbst dann kein Kind zur Adoption freigegeben, wenn von vielen Seiten darauf gedrängt wird (vgl. ebd.). In der vorbehaltlosen Annahme des Kindes drückt sich die „bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse des Kindes“ aus (1956a, GA IX, S. 469). Das Kind kann dabei die für sein Leben entscheidende Grunderfahrung machen: „*Ich werde geliebt, weil ich bin.“* (ebd., S. 463.) Durch die mütterliche Liebe lernt das Kind sich selbst, anderen Menschen und der Welt zu vertrauen.

Diese „Atmosphäre des Vertrauens“ (H. Roth, 1952, S. 406) ist die Grundvoraussetzung der Begabung und der Bildsamkeit, wie in Übereinstimmung mit Fromms Auffassung der mütterlichen Liebe die neuere Begabungsforschung hervorhebt. Durch die vorbehaltlose Liebe wächst nicht nur Vertrauen, sondern auch die Verwirklichung menschlicher Fähigkeiten wird gefördert, ineins eine Bezogenheit zur Welt entwickelt (vgl. 1956a, GA IX, S. 463); „die Motivierung und damit auch die Richtung des Begabungsprozesses unter dem Wertaspekt werden durch den Lebens- und Erziehungsstil der Mitwelt beeinflusst. Darum ist insbesondere für den jüngeren Menschen eine Mitwelt wichtig, die in sich, soweit wie möglich, stimmig ist und vor allem integrierte Deutungen und Haltungen anbietet.“ (J. Schlüter, 1970, S. 74.)

Im Unterschied zur Nächstenliebe und zur erotischen Liebe beschreibt Fromm die mütterliche Liebe als eine „Ungleichheits-beziehung, bei welcher der eine Teil alle Hilfe braucht und der andere sie gibt“ (1956a, GA IX, S. 469). Wegen ihres altruistischen, uneigennützigen Charakters schätzt Fromm „die Mutterliebe als höchste Art der Liebe und als heiligste aller emotionalen Bedingungen“ ein (ebd.). Ihre eigentliche Prüfung vollbringt sie beim heranwachsenden Kind; denn bei ihm stellt sich heraus, ob die Mutter nicht nur die Loslösung des Kindes duldet, sondern sogar wünscht und fördert. „Die Probe“ einer wahrhaft liebenden Mutter „ist ihre Bereitschaft, die Trennung zu ertragen und auch nach der Trennung noch weiter zu lieben.“ (1956a, GA IX, S. 471.)

(2) Das Prinzip, die Rechte anderer zu respektieren und altersgemäß Pflichten der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen.

Fromm fasst dieses zweite Prinzip als ein „Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der vor-

behaltlosen Zuwendung“ auf und nennt es das „väterliche Prinzip“ (1970b, GA III, S. 460). Die Frage, die sich Fromm als Analytiker der Gemeinschaft stellt, lautet: „Auf welche Weise erzwingt man Gehorsam, wenn die Kinder nicht gehorchen wollen oder Anordnungen missachten?“ (Ebd.) Fromm beobachtete, dass es „milde Formen der Strafe, wie der Entzug von Vorrechten oder auch einmal Schläge“ gibt (ebd.). Diese „disziplinarische Maßnahmen sind so milde, dass sie ganz gewiss keine heftigen destruktiven und asozialen Impulse zur Folge haben“ (ebd.). Derartige Impulse zeigen sich in der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ kaum, „daher sind auch strengere Disziplinarmaßnahmen nicht notwendig“ (ebd.).

Es sind nicht Strafen und Disziplinarmaßnahmen, die die Atmosphäre der Gemeinschaft bestimmen, sondern Solidarität und Nüchternheit. Drohungen und Brutalität gibt es nicht. Fromm fügt noch hinzu, dass Verhaltensprobleme, falls sie einmal auftreten, „auf realistische, freundliche und doch unsentimentale Weise“ besprochen werden (ebd.).

In *Die Kunst des Liebens* (1956a, GA IX, S. 462-467) stellt Fromm das väterliche Prinzip der Liebe als Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der Liebe ausführlicher dar. Die kurzen Hinweise im zugrunde liegenden Bericht sollen durch diese Ausführungen ergänzt werden. „Die Beziehung zum Vater ist ganz anderer Art“ als zur Mutter (1956a, GA IX, S. 465); ein anderer Aspekt der Liebe wird in dieser Beziehung verwirklicht. Während die mütterliche Liebe ein Kind passiv erlebt, erlernt es in bezug zum Vater, sich aktiv darum zu bemühen, Liebe zu erwerben. „Da die väterliche Liebe an Bedingungen geknüpft ist, kann ich etwas dazu tun, sie mir zu erwerben, ich kann mich um sie bemühen, sie steht nicht wie die mütterliche Liebe außerhalb meiner Macht.“ (Ebd.) Ein Kind gewinnt ein neues Gefühl, „durch die eigene Aktivität Liebe wecken (zu können). Geliebtwerden wird zum Lieben, zum Erwecken von Liebe.“ (Ebd., S. 463.)

Über die passive Seite der Liebe hinaus lernt das Kind in seiner Beziehung zum Vater ihre aktive Seite kennen: das Kind lernt, seine eigene Fähigkeit zu lieben aktiv zu entwickeln. Dabei erfährt es, dass die Bedürfnisse anderer Menschen ebenso wichtig wie die eigenen Bedürfnisse sind. „Geben ist befriedigender, freudvoller geworden als Empfangen; Lieben ist wichtiger geworden als Geliebtwerden. Dadurch, dass der junge Mensch liebt, ist er aus der Gefängniszelle seines Alleinseins und seiner Isolierung herausgelangt, die durch seinen Narzissmus und seine Ichbezogenheit bedingt waren. Er erlebt ein neues Gefühl der Einheit, des Teilens und des Einsseins. Was noch wichtiger ist, er spürt in sich das Vermögen, Liebe durch Liebe zu wecken und nicht mehr abhängig davon zu sein, geliebt zu werden und aus diesem Grund klein, hilflos und krank - oder ‘brav’ bleiben zu müssen. Infantile Liebe folgt dem Prinzip: *‘Ich liebe, weil ich geliebt werde.’* Reife Liebe folgt dem Prinzip: *‘Ich werde geliebt, weil ich liebe.’* Unreife Liebe sagt: *‘Ich liebe dich, weil ich dich brauche.’* Reife Liebe sagt: *‘Ich brauche dich, weil ich dich liebe.’*„ (1956a, GA IX, S. 464.)

Während die mütterliche Liebe Geborgenheit, Vertrauen und „Sicherheit im Leben“ (1956a, GA IX, S. 465) schenkt, hat die väterliche Liebe die Aufgabe, das Kind „zu lehren und anzuleiten, damit es mit den Problemen fertig wird, mit denen die Gesellschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, es konfrontiert“ (ebd.). Als negative Aspekt der väterlichen Liebe erwähnt Fromm die Gefahr, dass der „Gehorsam zur höchsten Tugend und der Ungehorsam zur schwersten Sünde“ werden könnte (ebd. - vgl. J. Claßen, 1987a). „Ihre positive Seite ist nicht weniger wichtig. Da die väterliche Liebe an Bedingungen geknüpft ist, kann ich etwas dazu tun, sie mir zu erwerben.“ (1956a, GA IX, S. 465.)

Während die Mutter „den Wunsch, dass das Kind unabhängig wird und sich schließlich von ihr trennt, zu einem Bestandteil ihres Lebens“ machen sollte (1956a, GA IX, S. 465), sollte sich die väterliche Liebe „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. Schließlich hat der reife Mensch den Punkt erreicht, an dem er seine eigene Mutter und sein eigener Vater ist.“ (1956a, GA IX, S. 465f.)

Fromm weist ausdrücklich darauf hin, dass er mit den beiden Prinzipien der mütterlichen und väterlichen Liebe „'Idealtypen' im Sinne Max Webers und von Archetypen im Jungschen Sinne" meint und behauptet, „dass jede Mutter und jeder Vater auf diese Weise liebt" (1956a, GA IX, S. 464). Es geht Fromm um die Typologie der beiden gegengewichtigen Seiten der Liebe als einer menschlichen Fähigkeit, die in jeder Person - sei sie Frau oder Mann - heranreifen kann. Allein wichtig ist, dass ein Kind beide Seiten der Liebe erfährt und korrelativ so ausbildet, dass es von Mutter und Vater sich löst, um als liebender Mensch in freier Bezogenheit zu sich, zu anderen und zur Natur leben zu können.

In der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern" beobachtete Fromm, wie die mütterlichen und väterlichen Gewichte der Liebe ausbalanciert gelebt werden, so dass die Kinder und Jugendlichen in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, Sicher *und* der Geduld, Toleranz, Solidarität sowie Kooperation erzogen werden. Eine ähnliche Ausprägung des Gesellschafts-Charakters scheint auch die Lebens- und Schulgemeinschaft der École d'Humanité zu kennzeichnen; denn eine lebensbejahende und kooperative Haltung ist dort sowohl in den Personen als auch in den gesellschaftlichen Strukturen erfahrbar. In beiden Gemeinschaften wird so Selbsttätigkeit und Kooperation im gemeinsamen Lebensvollzug gelernt, dabei ergibt sich Angstfreiheit#36 als entscheidende Voraussetzung für schulisches Lernen, wie Lernen überhaupt. An die Stelle von Konkurrenz, Entmutigung, Drill und Schulangst wachsen Lebens- und Lernfreude, lebendige Neugier an Menschen und Dingen und solidarische Kooperation. Beide Gemeinschaften sind Beispiele einer begabungsfördernden Ermutigungspädagogik. So ist es keineswegs zufällig, wenn Fromm anmerkt, dass das Gymnasium im Waisenhaus „tatsächlich eine der besten des ganzen Gebietes ist" (1970b, GA III, S. 459). Das mag daran liegen, wie Armin Lüthi in einer Informationsschrift über die École d'Humanité berichtet, dass Angstfreiheit und Selbsttätigkeit zusammen häufig zu einer veränderten Lernmotivation führen. „Nicht mehr die zu erreichende Durchschnittsnote, die Angst vor... ist die Triebfeder, sondern der Lernwille, das Interesse, die Entdeckerfreude." (A. Lüthi, ebd.)

(3) Das Prinzip, die Kinder und besonders die Jugendlichen in weitem Umfang bei der Entscheidung über eigene Angelegenheiten mitheranzuziehen.

Dieses Prinzip hält Fromm für „sehr wichtig" (1970b, GA III, S. 460). Er berichtet, dass alle zwei Wochen „aus einer Reihe der Jungen, die das Gymnasium besuchen, ein 'Heimleiter' ernannt" wird (ebd.), der die volle Verantwortung übernimmt. So ernennt er „die Jungen für die verschiedenen täglich zu erledigenden Arbeiten im Haus wie Kehren, Aufräumen der Klassenzimmer und Reinigen der Säle, Schlafräume und Fenster. Er ernennt auch die für die Küche Verantwortlichen, und *er* ist es, der sämtliche Aufseher bestimmt. Er sorgt dafür, dass der Unterricht rechtzeitig beginnen kann und alle anwesend sind. Er ist der 'Chef'; wenn er merkt, dass jemand seine Arbeit nicht richtig ausführt, sieht er nach, woran es liegt. Die Jungen, die er zum Küchendienst bestimmt, stellen den Speisezettel zusammen und kochen; sie verfertigen auch die Einkaufsliste und geben sie dem Jungen, der einzukaufen hat. Jeder muss in seiner Freizeit seine Kleider selbst waschen, bügeln, ausbessern. Außerdem muss jeder sein Bett selber machen und seinen Schrank sauberhalten. Ein Junge hat die Aufgabe aufzupassen, dass die Schlafräume sauber und aufgeräumt sind. Nur selten muss man einen an seine Pflicht erinnern. Die Kinder bebauen ihren eigenen Gemüsegarten und versorgen die Haustiere (Hühner, Kühe, Enten und Schweine). Sie kochen nicht nur, sie backen auch ihr Brot selbst. Obgleich der Leiter der Gruppe der Jugendlichen dieses System von Gemeinschaftsarbeit überwacht und die Kinder formal nicht die gleiche Entscheidungsbefugnis haben wie der Verwaltungsstab, sind sie faktisch unabhängig und übernehmen selbst die Verantwortung für die Ausführung ihrer Arbeiten. Hinzuzufügen ist, dass dieses System gut funktioniert und dass es beispielsweise im Küchenbetrieb und in den anderen von den Jugendlichen selbständig geführten Bereichen keine Schwierigkeiten gibt." (1970b, GA III, S. 460.)

Seinen Bericht über das dritte Prinzip beendet Fromm mit dem für seine analytisch-

sozialpsychologische Grundeinsicht besonders aufschlussreichen Hinweis darauf, dass seiner Ansicht nach „es weitgehend auf diese Verantwortlichkeit und Selbständigkeit der Jugendlichen zurückzuführen (ist), dass so wenig Aggressivität aufkommt und ein solcher Gemeinschaftsgeist herrscht“ (1970b, GA III, S. 460f.). Die Kinder und besonders die Jugendlichen bringen sich bei der Lösung von Aufgaben ein, die das soziale Miteinander und die ökonomischen Bedingungen des Gemeinschaftslebens betreffen. Weiterhin schaffen diese jungen Menschen die *„sozial-ökonomische Struktur“* (1932a, GA I, S. 46), die *„psychologische Atmosphäre“* (1941a, GA I, S. 385) bzw. *„den Geist“* (ebd.) ihrer spezifischen Gesellschaftsform, die Fromm bewusst *„Gemeinschaft“* (1970b, GA III, S. 458) nennt, unmittelbar und mittelbar formen sie über diese von ihnen selber geschaffene Gesellschaftsform durch die ganz konkreten Alltagserfahrungen, die sie machen, ihren eigenen Gesellschafts-Charakter. Vielleicht bezeichnete Fromm das dritte Prinzip als „sehr wichtiges“ (ebd., S. 460), weil es diese analytisch-sozialpsychologische Grunderkenntnis an einem konkreten Beispiel aufzeigt.

In der Geschichte der Pädagogik, besonders in der Bildungstheorie (vgl. etwa bei Kerschensteiner, Spranger, Petersen und in der Dialogischen Pädagogik), wurde vielfach auf die Bedeutung der „Werkgemeinde“ hingewiesen (vgl. auch M. Buber, 1962, S. 17ff.) und etwa von Kerschensteiner dabei ausdrücklich betont, dass Bildung „kein anderer Weg als durch das gewissenhafte, wohl durchdachte, tägliche Werk der Hände hindurch“ ist (G. Kerschensteiner, 1926, S. 374). Fromm untersucht in diesem Zusammenhang das Unbewusste gesellschaftlicher Lebenspraxis und zeigt von daher die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung und Bildung auf. Hinter Fromms analytischer Sozialpsychologie und ihrer Grundaussage für Erziehung tritt überdies ein deutlicher ethischer Anspruch hervor, in dem es darum geht, dass das „gewissenhafte, wohl durchdachte, tägliche Werk der Hände“ aus des Menschen eigenen Bedürfnissen heraus und zu seinem Dienst, seiner Verfügung und seiner Verlebendigung erfolgt.

Eine ganze besondere Nähe von Fromms analytischer Sozialpsychologie und Ethik zu pädagogischen , sozialpädagogischen und bildungstheoretischen Fragen speziell, ergibt sich beim dritten Prinzip seines Berichts über die Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“; thematisch geht es darum, wie Verantwortlichkeit und Selbständigkeit in der Gemeinschaft und Erziehung vollzogen wird. Darauf kommt Fromm auch in seinem Essay „Pro und Contra Summerhill“ (1970i, GA IX, S. 415-423), in dem er sich ein weiteres Mal mit einem Beispiel konkreter Erziehung in der Gegenwart beschäftigt, zu sprechen (vgl. 1970i, GA IX, S. 421f.). Es scheint so zu sein, dass Fromm ausdrücklich betonen will, welches der Prinzipien, die er in seinem Bericht aufführt, ein „sehr wichtiges“ (1970b, GA III, S. 460) nicht nur für sein Grundanliegen allgemein, sondern vornehmlich für *Erziehung* ist. Was Fromm dazu ausführt, soll hier zur weiteren Erläuterung des dritten Prinzips erwähnt werden.

Fromm greift die Definition Neills von „Zügellosigkeit“ (*license*) auf, die Neill ganz allgemein als Einmischung in die Freiheit eines anderen“ deutet (1970i, GA IX, S. 421). „So wird Zügellosigkeit zur Antithese von Freiheit. Freiheit dagegen schließt Selbstbeherrschung ein. Unter Selbstbeherrschung versteht Neill nicht das viktorianische Ideal der Verdrängung und Tugendhaftigkeit, sondern *„die Fähigkeit, an andere Menschen zu denken* und die Rechte anderer zu respektieren. Nach Neills Ansicht sind Respekt und Rücksichtnahme wesentliche Elemente der Freiheit und nicht nur deren Grenzen.“ (Ebd.) Fromm möchte den gleichen Gedanken „etwas anders formulieren und den Zusammenhang zwischen Freiheit und Biophilie aufzeigen“ (ebd.) und kommt dabei auf die Unterscheidung von *Verantwortungsbewusstsein* und *Pflicht* zu sprechen. Es ist nicht zu leugnen, dass damit pädagogische Kernfragen angesprochen sind. Verantwortungsbewusstsein und Pflicht drücken für Fromm „etwas ganz Verschiedenes aus, ja sie sind sogar in einem gewissen Sinn Gegensätze“ (ebd.).

„Das englische Wort für Pflicht - *duty* - kommt vom lateinischen *debere*, was soviel bedeutet wie ‘schuldig sein’, ‘schulden müssen’... Jemand, der ‘seine Pflicht tut’, zahlt das, was er dem Staat, der Gesellschaft oder seinen Eltern schuldig ist, das heißt, was er der ihn beherrschenden Autorität schuldet. Tut er seine Schuldigkeit nicht, so ist er ungehorsam und

hat Strafe verdient. Was sein Schuldigkeit ist und welches die Strafe für ein Verfehlen ist, das bestimmt ein und dieselbe Autorität." (1970i, GA IX, S. 421).

Im Gegensatz dazu deutet Fromm Verantwortung als eine Fähigkeit des Menschen, „auf das, was ihm begegnet, (zu) antworten" (1970i, GA IX, S. 422); er weist abermals auf die etymologische Herkunft von „*responsibility* = Verantwortung, vom lateinischen *respondere*, was antworten oder reagieren bedeutet" (ebd.), hin. Fromm fragt dann, was dieses „Antworten" meint und erwähnt einige Beispiele: „Ein Baum antwortet auf die Sonne, indem er sich dem Licht zuwendet, selbst wenn er sich dabei drehen und wenden und auf anomale Weise wachsen muss... Eine Mutter antwortet mit einem Lächeln auf das Lächeln ihres Kindes..." (Ebd.) Es folgt dann die Definition: „Alle lebendigen Akte (sind) Antworten, in denen der Mensch seine Gefühle zum Ausdruck bringt. Er ist nicht nur von dem Bedürfnis motiviert, seine inneren physiologischen Spannungen loszuwerden; er wird auch von dem Bedürfnis motiviert, das zum Ausdruck zu bringen, was er ausdrücken kann - ganz im Sinne von Karl Marx, für den Leidenschaft die Fähigkeiten des Menschen sind, die danach streben, ihr Objekt zu erreichen. Darum gilt dann: Weil ich Augen habe, habe ich das Bedürfnis zu sehen; weil ich Ohren habe, habe ich das Bedürfnis zu hören; weil ich ein Hirn habe, habe ich das Bedürfnis zu denken und weil ich ein Herz habe, habe ich das Bedürfnis zu fühlen." (Ebd.)

In der Schrift *Die Kunst des Liebens* macht Fromm seine Leser darauf aufmerksam, dass heute unter Verantwortungsgefühl häufig Pflicht verstanden wird, also etwas, was „von außen auferlegt wird" (1956a, GA IX, S. 456). „In seiner wahren Bedeutung (ist) Verantwortungsgefühl etwas völlig Freiwilliges; es ist meine Antwort auf die ausgesprochenen oder auch unausgesprochenen Bedürfnisse eines anderen menschlichen Wesens. Sich für jemanden 'verantwortlich' zu fühlen, heißt fähig und bereit sein zu 'antworten'. Jona fühlte sich für die Bewohner von Ninive nicht verantwortlich. Er hätte wie Kain fragen können: 'Bin ich der Hüter meines Bruders?'(Gen 4,9). Der liebende Mensch antwortet. Das Leben seines Bruders geht nicht nur diesen Bruder alleine, sondern auch ihn an. Er fühlt sich für seine Mitmenschen genauso verantwortlich wie für sich selbst. (Ebd.) Zum Verantwortungsgefühl kommt eine „dritte Komponente der Liebe (hinzu): *die Achtung vor dem anderen*". Sie ist die Fähigkeit, „jemanden so zu sehen, wie er ist, und seine einzigartige Individualität wahrzunehmen" (ebd.).

Im Sinne Fromms kann nur der liebende und lebendige Mensch antworten - oder besser: „Der Mensch vermag nur in dem Maße zu antworten, wie er lebendig ist... Das Gesagt lässt sich verallgemeinern: Freiheit impliziert Verantwortungsbewusstsein; Verantwortungsbewusstsein impliziert die Fähigkeit zu antworten; die Fähigkeit zu antworten impliziert Lebendigkeit." (1970i, GA IX, S. 422.) „In unserer heutigen Zivilisation (und Erziehung) gibt es zwei entgegengesetzte Kräfte, welche Freiheit mit Zügellosigkeit gleichsetzen. Auf der einen Seite sind es die Angepassten, die nur konsumieren und kaum lebendig sind und die meinen, dass wir nur dann Anarchie und Zügellosigkeit vermeiden können, wenn wir von 'Gesetz und Ordnung' beherrscht würden. Andererseits gibt es viele junge Menschen, die meinen Freiheit bedeute das Fehlen von Tradition, Ordnung und Planung, und wünschenswert sei nur die unstrukturierte, spontane Handlung. Oft glauben sie, die 'alten Ideen' und Werte seien heute nur noch von geringem oder überhaupt keinem Nutzen mehr und die Tradition zu kennen oder ihr sogar zu folgen, sei bereits eine Verhinderung von Freiheit." (1970i, GA IX, S. 423.)

Die jungen Menschen im Waisenhaus lernen durch ihre Mitwirkung am Gemeinschaftsleben zweierlei Grundbedürfnisse des Menschen in einem Gefühl miteinander verbinden: Freiheit *und* Bezogenheit. Nach Fromms anthropologischer Überzeugung ist der Mensch ein Wesen der Freiheit und Bezogenheit und deshalb ein Wesen der lebendigen Liebe, das sich in einer *freien* Gesellschaft, in der die Menschen *liebevoll* miteinander umgehen, wohl fühlt und gesund ist. Die Kinder und Jugendlichen lernen ihre Grundbedürfnisse als Menschen auszuleben und in ihren Gemeinschaftsstrukturen zu verleiblichen, so dass diese menschliche Atmosphäre, die Freiheit und Liebe erfahrbar macht, auf sie zurückwirkt und stärkt. Das Geschick der Gemeinschaft und der Personen in ihr reift so allmählich zum eigenen authentischen Werk von Menschen und für Menschen; eine lebendige Erziehung in diesem Werk ist

dann eine Erziehung zum Menschsein. Der Mensch in einer solchen Gemeinschaft „befindet sich nicht im Halbschlaf, sondern nimmt in voller Wachheit die persönlichen und gesellschaftlichen Realitäten um sich wahr. Er ist unabhängig; was er ist, verdankt er seinen eigenen Bemühungen, er ist frei und keines Menschen Diener." (1963b, GA IX, S. 353.) Das, was Fromm vom revolutionären Charakter als einem „voll entfalteten Menschen" (ebd.) aussagt, wird in den Kindern und Jugendlichen, von denen Fromm berichtet, lebendig.

So wie Fromm „Neills Erziehung (als) eine Erziehung zur Biophilie" bezeichnet (1970i, GA IX, S. 423), bewertet er auch die Erziehung des Pater Wasson in der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern" und von ihr gilt auch, was von jeder Erziehung zur Biophilie sich aussagen lässt: „Die Ziele 'dieses' Systems unterscheiden sich grundsätzlich von denen eines Erziehungssystems, das dazu tendiert, den Menschen in ein Instrument von Leistung, Pflicht, Ordnung und Dienst am Staat umzuwandeln." (Ebd.) Daraus ergibt sich „ein viertes Prinzip, ...das von ausschlaggebender Bedeutung ist. Obwohl es sich um eine ziemlich umfangreiche Institution handelt, wird sie doch unbürokratisch geführt." (1970b, GA III, S. 461.)

(4) Das Prinzip unbürokratischer Führung

„Die Kinder werden nicht" - berichtet Fromm (1970b, GA III, S. 461) - „wie 'Gegenstände' behandelt, welche von einer Bürokratie verwaltet werden, sondern Pater Wasson und seine Mitarbeiter liebe jedes einzelne Kind und kümmern sich um es, und das, obwohl es jetzt tausend Kindern sind. Dies zeigt, dass dort, wo eine liebevolle Einstellung echt ist, sie auch glaubwürdig ist, und dass es nicht auf die Mensch an Zeit ankommt, die man den Kindern widmet, sondern auf die Atmosphäre, die geschaffen wird. Charakteristisch für diesen unbürokratischen Geist ist zum Beispiel, dass die Kinder im Gegensatz zu den meisten mexikanischen Schulkindern keine Schuluniform tragen und dass die einzelnen Räume keine Nummern, sondern Namen haben."

In seinem Essay „Pro und Contra Summerhill" weist Fromm darauf hin, dass ein Irrtum in unserer heutigen Zivilisation, der sich in der Erziehung auswirkt, darin liegt, „dass *Struktur* mit *Ordnung* verwechselt wird" (1970i, GA IX, S. 423). Seines „Erachtens ist das Wort *Struktur* auf lebendige Prozesse anzuwenden und das Wort *Ordnung* auf mechanische Veränderungen. Allem Leben - wie auch aller organischen Materie - liegt Struktur zugrunde , das heißt System. Wo Struktur zerstört wird, setzen Krankheit und Tod ein. Daher muss überall dort, wo ein Lebensprozess ist, auch Struktur sein. Aber eine derartige Struktur unterscheidet sich grundsätzlich von einer mechanischen *Ordnung*. Durch die *Ordnung* wird das Leben darauf zugeschnitten, den Bedürfnissen derer zu genügen, die Angst vor dem Leben haben und sich vom Toten angezogen fühlen." (Ebd.)

Die hier von mir vorgenommene Deutung des vierten Prinzips durch Fromms Unterscheidung von Struktur und Ordnung, die er innerhalb einer Überlegung zu einem pädagogischen Thema trifft, soll darauf hinweisen, dass Fromm keineswegs ein gesellschaftliches Chaos und Zügellosigkeit in der Erziehung wünscht, sondern gesellschaftliche und erzieherische Strukturen fordert, in denen sich die Lebendigkeit des Menschen ausdrückt. Dahinter wird Fromms Überzeugung erkennbar, „dass das Schlüsselproblem der Psychologie" und auch der Pädagogik „die spezifische Art der Bezogenheit des Individuums zur Welt, und nicht die Befriedigung oder nicht-Befriedigung dieses oder jenes triebhaften Bedürfnisses *an sich* ist" (1941a, GA I, S. 224). Weiter 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 Natur mit bestimmten Trieben ausgestattet wurde, und andererseits die Gesellschaft als etwas, das außerhalb von ihm existiert und diese angeborenen Strebungen entweder befriedigt oder unbefriedigt lässt." (Ebd.) Da der einzelne Mensch immer nur als gesellschaftliches Wesen lebt, ist ihm das in der Erziehung nicht fremd, was Gesellschaft für ihn bedeutet. Lebendigkeit und Struktur, wie auch immer sie geformt werden, werden vor Starre und Ordnung bewahrt, insofern sie an der spezifischen Lebendigkeit des Menschen, die sich in Freiheit und Liebe äußert, orientiert bleiben.

Erziehung kommt nicht ohne Institutionen aus, und Institutionen müssen sich deshalb durch das Leben verändern. „Die schönsten wie auch die abscheulichsten Neigungen des Menschen sind kein festgelegter, biologisch gegebener Bestandteil seiner Natur, sondern das Resultat des gesellschaftlichen Prozesses, der den Menschen erzeugt." (1941a, GA I, S. 224.) Fromm lehnt deshalb gesellschaftliche Institutionen nicht ab, verlangt aber ihre unbürokratische Ausformung, in der menschliche Strukturen das lebendig wahrnehmbar machen, was der Mensch seinem Wesen nach ist. Auch für die Organisationsformen, die in der Erziehung notwendig sind, gilt Fromms humanistische und *dialektische* Sicht der Gesellschaft: „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 Ängste, sind ein Produkt der Kultur. Tatsächlich ist der Mensch selbst die wichtigste Schöpfung und Errungenschaft des unaufhörlichen menschlichen Bemühens, die Dokumentation dessen, was wir Geschichte nennen." (1941a, GA I, S. 224f.)

So entschieden Fromm feststellt, „dass der Gesellschafts-Charakter durch die Lebensform der jeweiligen Gesellschaft geformt wird" (1941a, GA I, S. 385), so klar ist für ihn auch, dass der Menschen „aber nicht unbegrenzt anpassbar ist" (ebd.), und er nennt eine „allgemeine Tendenz zu wachsen, (die) zu spezifischen Tendenzen führt, wie etwa der Sehnsucht nach Freiheit und dem Hass gegen Unterdrückung, da die Freiheit die Grundbedingung für jedes Wachstum ist" (ebd.). Dieses Wachsen menschlicher Fähigkeiten geschieht - nach den vorangegangenen Überlegungen - nicht im luftleeren Raum von Illusionen, sondern innerhalb einer *konkreten* Gesellschaft und dort besonders verbunden mit der institutionellen Wertung von Erziehung; denn ihrem etymologischen Wortsinn nach bedeutet für Fromm Erziehung „*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." (1947a, GA II, S. 131). Von der unbürokratischen, menschlichen Atmosphäre innerhalb organisatorischer Strukturen hängt es in enger Verbindung mit Personen ab, ob erzieherische Prozesse geschehen, die den jungen Menschen die Chance geben, sich miteinander verwirklichen zu können.

Eine solche Erziehung gewährt zugleich authentische Ich-Identität; bürokratische Verwaltung dagegen zerstört das eigene Ich des Menschen gerade auch in der Erziehung. „Ich bin 'ich' nur in dem Ausmaß, in dem ich lebendig, interessiert und tätig bin und mit anderen in Beziehung stehe, nur in dem Maße, wie ich zu einer Integration zwischen meiner Erscheinung - in den Augen anderer und 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, S. 323.) Es kommt in der Erziehung des Menschen zum Menschsein darauf an, Lebendigkeit, Interesse, Tätigsein und Bezogenheit zu anderen zu fördern. Hinter Fromms Bericht über die Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern" wird nicht nur seine Anthropologie, sondern werden auch die Grundszüge eines einheitlichen Erziehungssystems einer am Menschen orientierten Pädagogik deutlich. Aus der inneren Logik des bisher Dargestellten und weiter gedeuteten Berichtes von Erich Fromm ergibt sich konsequent das fünfte, letzte Prinzip.

(5) Das Prinzip, Anregungen zu bieten

„Ein weiterer, recht wichtiger Faktor besteht darin, dass den Kindern *viele Anregungen* geboten werden. Es gibt eine Volkstanzgruppe, eine Mariachi-Band (Saiteninstrumente und Trompeten), und die Kinder spielen auch Soloinstrumente. Zunächst hat ein Musiklehrer aus Mexiko-Stadt den Musikunterricht erteilt, jetzt unterrichten die älteren Kinder die jüngeren. Die Kinder lernen auch, ihre Kleider selbst anzufertigen, und Jungen wie Mädchen haben

Freude am Nähen. Es gibt eine Tischlerwerkstatt und Mal-, Bildhauer- und Keramikräume. Es existiert eine gute Fußball- und Baseballmannschaft. Man ist dabei, eine Bibliothek und eine Schallplattensammlung aufzubauen, und auch dies wieder unter der Oberaufsicht älterer Jungen.[8] Die Fülle der den Kindern gebotenen Anregungen lässt sich mit den Verhältnissen in einem guten Gymnasium vergleichen, wie es von Kindern aus der Mittel- oder Oberschicht besucht wird. Für eine Institution, der die ärmsten Kinder Mexikos angehören, ist das ein einzigartiger Fall." (1970b, GA III, S. 461.)

Das Prinzip, den Kindern viele Anregungen zu bieten, bezieht in die Gestaltung des Gemeinschaftslebens als unverzichtbare Aufgabe die des Erziehers mit ein, besonders seine Fähigkeit, Motivationen zu wecken und lebendige Gedeihmöglichkeiten zu eröffnen. Dabei fällt zunächst auf, dass die erzieherische Initiative im Laufe der Zeit von einer Person, die außerhalb der Gemeinschaft lebt - ein Musiklehrer aus Mexiko-Stadt - übergeht auf Personen der Gemeinschaft, und es ältere Kinder sind, die jüngere unterrichten. Fruchtbarer noch wird es sein, wenn im Blick auf Fromms Gesamtwerk der anthropologische, für eine Erziehung des Menschen zum Menschsein entscheidende Aspekt beleuchtet wird, der sich hinter dem fünften Prinzip verbirgt.

In seinem Essay „Pro und Contra Summerhill" kritisiert Fromm „das Erziehungssystem unserer Höheren Schulen" (1970i, GA IX, S. 416); für Fromm hängt auch unbestreitbar die Jugendkriminalität damit zusammen, „dass unser Erziehungssystem versagt, weil es unserer Jugend nicht genügend Anregungen und ihrem Leben keinen Sinn zu geben weiß" (ebd.). In dem Interview „Psychoanalyse des Faschismus"[9] nennt Fromm Langeweile, Passivität und innere Leere als Entstehungsbedingungen des autoritären Charakters. Entgegengesetzt fragt Fromm in seinem Essay über Summerhill: „Kann es ein besonderes Erziehungssystem geben, dessen Kennzeichen die Liebe zum Leben ist?" (1970i, GA IX, S. 416.) Bedenkt man die spezifische Eigenart eines Erziehungssystems als prägende Entstehungsbedingung eines bestimmten Charaktertyps, so scheint es nach Fromm entgegengesetzte charakterbedingende Erziehungssysteme zu geben, wobei das eine System Anregungen und Lebenssinn bietet, das andere System durch Langeweile, Passivität und innere Leere gezeichnet ist und beide Systeme ihren eigenen Charaktertyp ausformen.

Mit „Liebe zum Leben" („Biophilie") meint Fromm eine „bestimmte Lebensqualität" (1970i, GA IX, S. 417), eine Haltung. „Der Biophile fühlt sich vom *Lebensprozess* selbst und vom Wachstum jeder Art angezogen. Er baut lieber neu auf, als Vorhandenes zu erhalten. Er ist fähig zu staunen... Er liebt das Abenteuer des Lebens, denn zum Leben gehört immer die Ungewissheit und das Risiko. Seine Einstellung ist funktional und nicht mechanisch. Er sieht das Ganze und nicht dessen Teile. Er zieht die Struktur der Summierung vor. Er möchte dadurch, dass er neue Anreize gibt, und nicht durch Gewalt formen und beeinflussen." (Ebd.) Erziehung, die Kindern Anregungen bietet und damit ihrem Leben Sinn vermittelt, zeigt sich als Merkmal eines biophilen Menschen, dem gewalttätige Beeinflussung fremd ist. Als Beispiel nennt Fromm Alexander Sutherland Neill. „Neills Hauptziel ist, die Kindern aufzuziehen, die *lebendige*, innerlich aktive Individuen und keine passiven Zuschauer und Konsumenten sind. Die Erziehung hat für ihn nur ein Ziel: das *Leben*. Und Leben hat keinen anderen Zweck als - Leben! Klug, geschickt, geistreich und kreativ zu sein, all dies ist schön und gut. Aber diese Ziele sollten nicht an erster Stelle kommen; sie sollten nicht Selbstzweck sein, und sie sollten das Leben nicht unter ihre *Kontrolle* nehmen dürfen." (1970i, GA IX, S. 418.) Als „Anregung" kann nur das bezeichnet werden, was die Lebendigkeit, die innerliche Aktivität von Menschen weckt. Anregungen im Sinne Fromms achten das Leben des Menschen als Selbstzweck, fördern es taktvoll und werten alles andere unter diesem ethischen Hauptziel. (J. Muths Schrift über den pädagogischen Takt (1962) gewinnt in diesem Zusammen-

[8] In seiner Sexualpsychologie (1943b, 1948b, 1951b, GA VIII, S. 365-400) betont Fromm die Polarität von Frau und Mann als produktive Lebenskraft. Von dieser Einstellung aus ist es kaum verständlich, dass Fromm die patriarchalischen Reste in der Lebensgemeinschaft im Waisenhaus nicht kritisiert.

[9] Das VHS-Videoband mit dem Interview befindet sich im Erich-Fromm-Archiv (Ursrainer Ring 24, D-7400 Tübingen.)

hang neue Bedeutung.)

Deshalb fährt Fromm fort: „Das Ziel von Neill ist der *gute* Mensch. Ein guter Mensch ist ein lebendiger Mensch, ein Mensch, der mit dem Leben, mit anderen Menschen, mit der Natur und mit dem durch alles Dasein pulsierenden Rhythmus in Einklang steht.." (1970i, GA IX, S. 418.) Mit dem Leben, anderen Menschen, der Natur und mit dem durch alles Dasein pulsierenden Rhythmus in Einklang stehen, zeigt eine andere Seite des lebendigen Menschen, der durch Anregungen gefördert wird. Anregungen bieten, heißt für Fromm besonders *Inter-esse* wecken.

Was die ethische, anthropologische und pädagogische Bedeutung von *Anregung* weitere erschließt, ist die Frage, die Fromm selbst stellt: „Was ist der Gegensatz zum Konsumenten? Was ist der Gegensatz zu einem leeren, passiven Menschen, der sein Leben damit verbringt oder - besser gesagt - der es damit vergeudet, dass er seine Zeit totschlägt? Zunächst ist ganz allgemein zu sagen, dass es vor allem darum geht, *interessiert* zu sein." (1966g, GA IX, S. 429.) Interessiert sein bedeutet nach Fromm gemäß der lateinischen Herkunft des Wortes „*inter-esse*, 'dazwischen sein', das heißt fähig sein, das eigene Ich zu transzendieren" (ebd.). Als anthropologische Grundannahme dieser Forderung gilt: „Die menschliche Existenz ist dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch alleine und von der Welt getrennt ist. Da er die Trennung nicht ertragen kann, muss er nach Bezogenheit und Einssein streben." (1947a, GA II, S. 64).

An Fromms Sichtweise von Interesse wird deutlich, dass für ihn erfülltes, sinnvolles Leben Bezogenheit und Einssein miteinschließt. Wer so lebendig und interessiert lebt, kann anderen Anregungen bieten, weil sein Interesse bei anderen ansteckend wirkt. „Ein interessierter Mensch wird auch für andere interessant, weil sein Interesse ansteckend ist und dort ein Interesse hervorruft, wo es ohne fremde Hilfe nicht zustande kommt." (1968a, GA IV, S. 321.) Kann ein Mensch ohne fremde Hilfe sich nicht selber innerlich aktivieren und eigenes Interesse entwickeln, bietet das ansteckende Interesse eines anderen Menschen gedeihliche Anregungen und konstituiert damit *lebendige Erziehung*, die aus Bezogenheit und Lebendigkeit hervorquillt. Der Handlungsgrundsatz des Erziehens, *Anregungen zu bieten*, zielt darauf, Interesse am Leben, wie es in anderen Menschen, in der Welt und in dem durch alles Dasein pulsierenden Lebensfluss erspürt wird, zu begünstigen. Das fünfte Prinzip, den Kindern viele Anregungen zu bieten, zielt im Kern auf folgende anthropologische Grundaussage Fromms: *Grundbedingung eines sinnerfüllten Lebens ist das Interesse.* „Das Interesse ist eine grundsätzliche Einstellung und eine sich durch alles hindurchziehenden Form der Bezogenheit auf die Welt." (1968a, GA IV, S. 321.)

Interesse erscheint damit als anthropologische Grundbedingung einer jeden Gemeinschaft und Erziehung, es meint Weltbezogenheit, Fülle und Reichtum der Themen ebenso wie menschliche Bezogenheit von Mensch zu Mensch in Solidarität. Um Interesse noch genauer zu fassen, unterscheidet es Fromm von der Neugier. „Interesse gründet sich auf Tätigsein. Es handelt sich dabei um eine relativ konstante Einstellung, die es uns jeden Augenblick gestattet, die Außenwelt geistig, sinnlich und gefühlsmäßig zu erfassen... Was Interesse bedeutet, wird noch deutlicher, wenn wir an sein Gegenteil, die *Neugier*, denken. Der Neugierige ist seinem Wesen nach untätig. Er möchte mit Informationen und Sensationen gefüttert werden und kann nie genug davon bekommen, weil ihm die Quantität der Information die Tiefenqualität der Erkenntnis ersetzen muss." (1968a, GA IV, S. 321.)

Für die Charakteristik der *entgegengesetzten Erziehungssysteme* ergibt sich: Auf der *einen* Seite werden Anregungen geboten, die aus ansteckendem Interesse hervorgehen und auf den lebendigen Menschen als Selbstzweck gerichtet sind, der auf sich, andere und anderes bezogen ist; auf der *anderen* Seite wird der Mensch mit Informationen und Sensationen gefüttert, die ihm gewalttätig aufgezwungen werden und den Menschen so zum Mittel entfremden, in dem eine Isolation und Leere sich ausbreitet. Interesse und Neugier schließen sich wie Tätigsein und Nicht-Tätigsein aus; Interesse und Lebendigkeit gehören zusammen; Nicht-Tätigsein äußert sich in Passivität, Langeweile und 'Geschäftigsein'." (1976a, GA II, S. 333.)

Geschäftigsein bezeichnet eine Handlungsweise, durch die jegliches Bemühen des Subjektes auf ein Resultat zielt. Der Mensch wird funktionalisiert, und Erziehung erfolgt als Mittel, um ein äußeres Ziel, das nicht die Lebendigkeit des Menschen meint, zu erreichen. Das Subjekt ist „vom Ergebnis des Tätigseins getrennt worden“ (1976a, GA II, S. 334); in entfremdeter Erziehung „erlebe ich mich nicht als tätiges Subjekt meines Handelns, sondern erfahre das *Resultat* meiner Tätigkeit, und zwar als etwas ‘da drüben’, das von mir getrennt ist und über mir bzw. gegen mich steht. Im Grunde handle nicht *ich*; innere und äußere Kräfte handeln *durch* mich“ (ebd.). Wie dann ein entfremdetes Lernen, Erinnern, Miteinander Sprechen, Lesen, Autorität Ausüben, Wissen, Glauben und Lieben im Unterschied zu ihren authentischen Weisen in der alltäglichen Erfahrung verkümmern, hat Fromm ausführlich in *Haben oder Sein* (1976a, GA II, S. 293-306) beschrieben.

Tätigsein bedeutet im Unterschied zu Geschäftigsein ein Einbringen des Subjekt; seine Handlungen - so auch Erziehung - sind in ihm und ihm wesentlich; sie sind der Ausdruck der „Existenzweise des Seins“ (1976a, GA II, S. 332). „Bei nicht-entfremdeter Aktivität erlebe ich *mich* als handelndes *Subjekt* meines Tätigseins. Nicht-entfremdete Aktivität ist ein Prozess des Gebärens und Hervorbringens, wobei die Beziehung zu meinem Produkt aufrecht erhalten bleibt.“ (1976a, GA II, S. 334.) Gerade das echte Erleben im produktiven Tätigsein wirkt ansteckend auf andere, die der Anregung dann bedürfen, wenn sie sich aus eigenen Kräften noch nicht aktivieren können (vgl. GA IV, S. 321). Weil in authentischer Aktivität wahrhaftiges Inter-esse schon immer mitwirkt, kann dieser subjekthafte Prozess des Gebärens und Hervorbringens anregend auf andere wirken als Ausdruck unmittelbarer Sym-pathie. Er *konstituiert* Erziehung und diese bedeutet nach Fromm - wie schon erwähnt - „‘herausführen’ oder ‘etwas hervorbringen’, was potentiell vorhanden ist“ (1947a, GA II, S. 131). „Erziehung in diesem Sinne führt zur Existenz“ (ebd.), und ihr wesentliches Merkmal ist Anregung.

Erziehung erscheint damit als eine spezifisch menschliche Fähigkeit, die vom psychischen Entwicklungsgrad abhängt. In dem Maße, wie ein Mensch inter-essiert ist, kann er andere Menschen anregen und so Erziehung ermöglichen. In der Anregung wird dann erfahrbar, was *rationale Autorität* (vgl. A. Bader, 1987, S. 66-71) bedeutet. Ein Mensch, der in seinem Werden produktiv ist, schafft auch menschliche Gedeihmöglichkeiten für andere. Eine Erziehung des Menschen zum Menschsein lebt aus *Anregungen* und *rationaler Autorität*, sie gründet in anthropologischer Sicht in produktivem Tätigsein; „dies bedeutet auch, dass meine Aktivität eine Manifestation meiner Kräfte und Fähigkeiten ist, dass ich und mein Tätigsein und das Ergebnis meines Tätigseins eins sind“ (1976a, GA II, S. 334f.).

Autorität geht aus *echtem Erleben* bzw. *„lebendiger Erfahrung“* (1976a, GA II, S. 333) hervor: „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 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. Die großen Meister des Lebens waren solche Autoritäten, und in geringerer Vollkommenheit sind sie unter Menschen aller Bildungsgrade und der verschiedensten Kulturen zu finden. *Das Problem der Erziehung dreht sich um diese Frage.* (Hervorhebung J. C.) Wären die Eltern selbst entwickelter und ruhten sie in ihrer eigenen Mitte, gäbe es kaum den Streit um autoritäre oder laissez-faire-Erziehung.“ (1976a, GA II, S. 299.)

Der Mensch als Subjekt erlebt im Tätigsein die Einheit von Ich und Wirklichkeit, in welcher das Geschehen und Ergebnis konkretisiert wird. „Der Gegenstand des Interesses (ist) nur von untergeordneter Bedeutung... (das Interesses) richtet sich auf viele Gegenstände: Personen, Pflanzen, Tiere, Ideen und Gesellschaftsstrukturen.“ (1968a, GA IV, S. 321.) Entscheidend ist, dass das Subjekt in ihnen lebt; bei „vollem Gewahrwerden“ (ebd., S. 323) des Selbst im Erleben wird die Einheit von Wirklichkeit und Ich im Vollzug erspürt.

Dieses Erleben strahlt aus, regt an und ist konstitutiv für die Möglichkeit von Gemeinschaft und Erziehung, konkret für die „Gemeinschaft“ im Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder

und Schwestern“: „In dem Augenblick, in dem ich ein Erleben vollständig in Gedanken und Worte umsetze, verflüchtigt es sich; es verdorrt, ist tot, wird zum bloßen Gedanken. Daher ist *Sein* nicht mit Worten beschreibbar und nur durch *gemeinsames Erleben kommunikabel*“ (1976a, GA II, S. 333, Hervorhebung J. C.) Wenn Erziehung erlernbar ist, dann als „lebendige Erfahrung“ (ebd.) in einem Prozess des Menschwerdens, bei dem auch die echte Fähigkeit, Anregungen zu bieten, mitheranwächst. Diese pädagogische und anthropologische Grunderkenntnis lässt sich von Fromms Werk her aufzeigen und liegt ebenfalls der Themenzentrierten Interaktion zugrunde . Über Fromms Werk hinaus wird hier ein Weg der Ausbildung lebendigen Lernens entwickelt, dessen Bedeutung für eine humane Erziehung, besonders für eine menschenwürdige Gestaltung des Schullebens, weiter als bisher geschehen fruchtbar gemacht werden sollte.[10]

Was nach Fromm Menschsein bedeutet, verweist auf ein Menschwerden in interessiertem und gemeinsamem Erleben des Menschen zum Menschen und zur Welt; aus dem Einssein erstrahlt dieses Erleben aus und gibt so Anregungen, die nicht zu erzwingen und nicht zu explizieren sind, sie können nur Wachsen im Miteinander eines interessierten Erlebens. Gemeinschaft und Erziehung werden nur möglich durch gemeinsames *Erleben*, das sich im Tätigsein als subjektorientierte und handlungsbetonende Seinsweise erweist. Der einheitsstifte Vorgang des Tätigseins steht hier in unmittelbarer Beziehung zur Orientierung des Subjekts, dem Interesse. Das Interesse „anzuregen“, besagt gerade das fünfte Prinzip in der Gemeinschaft des Waisenhauses.

8

Es sind also folgende Prinzipien, die das Leben der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ bestimmen:

1. die *vorbehaltlose Annahme* der Kinder und Jugendlichen;
2. es wird von den Kindern und Jugendlichen verlangt, dass sie *die Rechte anderer respektieren und ihrem Alter entsprechend ihre Pflichten der Gemeinschaft gegenüber erfüllen*;
3. Kinder und besonders Jugendliche werden in weitem Umfang *bei der Entscheidung über eigene Angelegenheiten mit herangezogen*;
4. das Waisenhaus wird *unbürokratisch* geleitet;
5. den Kindern und Jugendlichen werden *viele Anregungen* geboten.

Fromm führt die „beachtlichen Erfolge dieser Institution in bezug auf Verhalten und Einstellung der Kinder und bis zu einem gewissen Grad auch in bezug auf ihre Charakterbildung“ (1970b, GA III, S. 461) auf diese fünf Prinzipien zurück. Dabei ist es wichtig, dass diese Prinzipien nicht isoliert je für sich, sondern nur als Einheit „oder - technisch ausgedrückt - ‘als’ ein System“ (ebd.) den gesellschaftlichen Gedeihraum schaffen, durch dessen alltägliche Erfahrung eine produktive Charakterbildung möglich wird.

Aus seiner psychoanalytischen Berufserfahrung und der daraus resultierenden Methode einer Analytischen Sozialpsychologie heraus lehnt Fromm „ein lineares Denkmodell von Ursache und Wirkung“ (1970b, GA III, S. 461) ab, um Charakterbildung hinreichend zu verstehen. Viele Veränderungsversuche, die scheitern, „kranken daran, dass ein bestimmtes Symptom auf eine bestimmte Ursache zurückgeführt (wird) und man dann glaubt, dass man nur *die* Ursache beheben müsse und das Symptom sei kuriert“ (ebd.). Lebendige Prozesse lassen sich nach Fromms Einsicht eben nur als differenzierte Ganzheiten wahrnehmen und verändern.

„Jedes Symptom (ist) Teil eines System, in welchem ein jeder Faktor mit jedem anderen

[10] Es sei hier auf die Ausbildungsinstitutionen zur Themenzentrierten Interaktion hingewiesen, die neuerdings verstärkt auch in der Lehrerbildung tätig sind. Will-Internationale Sekretariat, c/o Thomas Becher, Zinnhagweg 8, CH-4144 Arlesheim/Schweiz.

in Beziehung steht, so dass - wenn man einen Faktor verändert - alle Faktoren oder wenigstens doch viele verändert werden müssen.“ (1970b, GA III, S. 461.) Fromms Auffassung von Biophilie meint nicht nur eine Charakterorientierung, sondern - woraus bereits hingewiesen wurde - auch eine wissenschaftliche Methode, lebendiges Geschehen echt zu spüren und so zu denken: „Der Biophile sieht das Ganze und nicht dessen Teile. Er zieht die Struktur der Summierung vor.“ (1970i, GA IX, S. 417.)

Ganzheitliches Wahrnehmen bedeutet im psychoanalytischen Sinne ein unverkürztes *Erfassen* und ein realitätsbezogenes, subjektbetontes *Handeln*; es zeigt sich weiterhin als notwendige Bedingung zur Ermöglichung von produktiver Charakterveränderung und damit als unverzichtbare Bedingung einer näher am Menschen orientierten Erziehung als gesellschaftlicher Prozess. Es weist nämlich „jedes System eine so ungeheure Trägheit und eine solche Resistenz gegen Veränderung eben deshalb auf, weil es so komplex ist, dass es die Tendenz hat, seine spezielle Struktur auch weiterhin beizubehalten“ (1970b, GA III, S. 461f.). Daher genügt es nicht, nur eine oder einige „Ursachen“ zu ändern (ebd. S. 462), um eine Veränderung zu bewirken, weil eine lebendige Struktur ihre eigene komplexe Dynamik hat, die sich nur als ganze darlebt und so erfassen lässt. Unter der Voraussetzung, dass die innere ganzheitliche Dynamik eines lebendigen Systems wahrgenommen wird, ist es möglich, „das System zu ändern, wenn man eine *neue Konstellation von Bedingungen schafft*, die *selbst Systemcharakter* besitzt und eine *Veränderung des Systems als Ganzes zu bewirken vermag*“ (ebd., Hervorhebung J. C.). Genau dafür ist das System der fünf Prinzipien, wie Fromm es aus dem gemeinsamen Lebensschicksal der Kinder und Jugendlichen des Waisenhauses „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ heraus analysiert und berichtet, ein Beispiel, wie er selber im folgenden erläutert.

Würde nur das Prinzip der vorbehaltlosen mütterlichen Liebe angewendet - so argumentiert Fromm (1970b, GA III, S. 462) -, würden vermutlich die Kinder so reagieren, „dass es unmöglich wäre, eine so große Institution auf dieser Basis zu führen.“ In einer kleineren Gruppe wäre dies anders, aber selbst dort, sollte „das mütterliche Prinzip durch das väterliche Prinzip von Realismus und Verantwortung ergänzt werden“ (ebd.). Würde andererseits nur dieses „Prinzip des Realismus und des Verantwortungsbewusstseins ohne das mütterliche Prinzip bedingungsloser Annahme angewendet, (so erzeugte das eine) harte bürokratische Struktur, die die Kinder zwar zwingen kann, sich anständig zu verhalten, die aber gleichzeitig viele feindliche Gefühle (weckte, die) zwar im Augenblick verdrängt werden könnten, die aber das Kind innerlich zerstören und im ganzen gesehen seine Energie und seine innere Freiheit beeinträchtigen würden“ (ebd.). Damit etwas Neues heranwachsen kann, das Charakterveränderungen beinhaltet, müssen beide Prinzipien zusammenwirken. Die Anwendung eines einzigen Prinzips kann keine Veränderung bewirken und würde eine einseitige Überbetonung dieses Prinzips bedeuten, was eine Beeinträchtigung oder Zerstörung der ganzen lebendigen Struktur nach sich zöge.

Das dritte und vierte Prinzip, die die Leitung des Waisenhauses betreffen, sind weitere, wichtige Bedingungen der neuen Konstellation des produktiven Gesellschaftssystems im Waisenhaus. „Das Prinzip, dass die Jugendlichen die Leitung des Betriebs selbst in die Hand nehmen, und der unbürokratische Geist wecken ihr Verantwortungsbewusstsein, anstatt ihnen durch Drohungen und in Aussicht gestellte Belohnungen Pflichtgefühl aufzuzwingen.“ (1970b, GA III, S. 462.) Zusätzlich verstärken „die intellektuellen und künstlerischen Anregungen die produktiven Elemente im Charakter der Mitglieder der Gemeinschaft“ (ebd.). Die hortenden und rezeptiven - nicht-produktiven Tendenzen im Charakter können daher in produktivere gewandelt werden. „Die in der Gemeinschaft herrschende Atmosphäre lässt die destruktiven und argwöhnischen Elemente ‘austrocknen’ und fördert die Entwicklung der liebevollen und kooperativen Elemente.“ (Ebd.) Deshalb kann Fromm berichten, „dass die Kinder mit negativeren Charakterzügen als der Durchschnitt diese nicht zum Ausdruck bringen, weil sie sonst die Achtung und Zuneigung ihrer Kameraden verlieren würden“ (ebd.).

Von alleine kommt „eine neue Konstellation von Bedingungen“ (1970b, GA III, S. 462) nicht zustande. Seit seinem Aufsatz „Psychoanalyse und Soziologie“ aus dem Jahre 1929

betont Erich Fromm, indem er sich auf Karl Marx bezieht, dass es „vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch (ist), der alles tut, besitzt und kämpft“ (1929a, GA I, S. 5). Deshalb beschließt Fromm ebenfalls seinen Bericht über die Lebensgemeinschaft im Waisenhaus mit folgendem Hinweis: „Es ist überflüssig zu sagen, dass der Erfolg der Gemeinschaft ohne die echte und starke Persönlichkeit von Pater Wasson nicht zu erreichen gewesen wäre; es ist gerade die Existenz einer derartigen Persönlichkeit, die in vielen auf ein bestimmtes Ziel ausgerichteten Gemeinschaften - und auch in anderen - über Erfolg und Misserfolg entscheidet, insbesondere dann, wenn die meisten ihrer Mitglieder keine kritische, unabhängige Einstellung besitzen. Wie in einer katholischen Institution nicht anders zu erwarten, scheint die Möglichkeit, eine kritische Haltung gegenüber der Autorität einzunehmen, zu fehlen. Die Kinder können höchstens indirekt die Einstellung von Pater Wasson mit den sadistisch-autoritären Bedingungen und mit der ideologischen Wirklichkeitsfremdheit vergleichen, denen sie ihr ganzes Leben lang ausgesetzt waren.“ (1970b, GA III, S. 462.)

Literaturnachweise

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

Bader, A., 1987: „Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm“, in: Johannes Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim und Basel 1987, S. 61-75.

Bartels, K., 1968: *Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Berlin 1968.

Bernath, U., und Campbell, E. D., 1975: *You Are My Brothers. Father Wasson's Story of Hope for Children*, Huntington, Indiana 1975.

Buber, M., 1962: *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1962.

Claßen, J., 1978: „Rückblick auf die 'antiautoritäre' Erziehung“, in: *Pädagogische Rundschau*, 1978, S. 655-668.

- (Hrsg.), 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim-Basel 1987.

- 1987a: „Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt“, in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 13-40.

Cohn, R. C., 1981: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, 5. Auflage, Stuttgart 1981.

Franz von Assisi: *Sonnengesang des Franz von Assisi*, nach der Übertragung von Franz Brentano in gebundene Form gebracht von Max Lehrs, Stuttgart o. J.

Freire, P., 1971: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1971.

Funk, R., 1978: *Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik*, Stuttgart 1978.

- 1983: *Erich Fromm*, Reinbek bei Hamburg 1983.

Hentig, H. von, 1972: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?*, Stuttgart und München 1972.

Huygen, B., 1987 „Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm“, in: Johannes Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 159-172.

Illich, I., 1972: *Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*, Reinbek bei Hamburg 1972.

- 1973: *Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*, Reinbek bei Hamburg 1973.

Johach, H., 1986: *Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Eine Einführung in das Denken Erich Fromms*, Dortmund 1986.

Kerschensteiner, G., 1926: *Theorie der Bildung*, Leipzig und Berlin 1926.

Kupffer, H., 1984: *Der Faschismus und das Menschbild der deutschen Pädagogik*, Frankfurt am Main 1984.

Lüthi, A., o. J.: „Was kennzeichnet die École d'Humanité?“, Sonderdruck der Schule.
Masthoff, R., 1981: *Antiautoritäre Erziehung*, Darmstadt 1981.
Meiser, H. Ch. (Hrsg.), 1989: *Franz von Assisi. Ausgewählte Texte*, München 1989.
Muth, J., 1962: *Pädagogischer Takt - Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg 1962.
Näf, M., 1988: *Alternative Schulformen in der Schweiz. Informationen, Ideen, Erfahrungen*, Zürich 1988.
Ritter, Ch. von, 1980: „Eine ungewöhnliche Familie im Hochland von Mexiko. Die „kleinen Brüder und Schwestern“ des Franziskanerpaters William Wasson“, in: *Stuttgarter Zeitung*, Stuttgart Nr. 130 (7. Juni 1980), S. 53.
Roth, H., 1952: „Begabung und Begaben“, in: *Sammlung*, Band 7 (1952).
Rutschky, K. (Hrsg.), 1977: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt am Main 1977.
Schlüter, J., 1970: „Begabung, Bildsamkeit, Leistung“, in: Josef Speck und Gerhard Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Band 1, München 1970.

Autorenspiegel

Bierhoff, Beatrix: Jg. 1961, Diplompädagogin, Studium der Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten: Sozialpädagogik, Psychologie, Soziologie. Diplomarbeit zu dem Thema: Die Politik der Suizidprävention. Ansätze - Aktivitäten - Probleme (1986). Ausbildung in Klientenzentrierter Gesprächsführung, Fortbildung in Gesprächspsychotherapie bei der GWG. Berufstätigkeit in der Familienpflege. Interessenschwerpunkt: Beratung und Therapie, Frauenspezifische Probleme, Suizidprävention, Kinderschutz.

Bierhoff, Burkhard: Jg. 1950, Diplom-Pädagoge. Studium der Soziologie, Pädagogik/Sozialpädagogik, Politische Bildung, promovierte mit einer phänomenologischen Arbeit (Alfred Schütz) über Theorie und Praxis. Langjährige Tätigkeit in der außerschulischen Jugendbildung und im Hochschulbereich. Arbeitsgebiete: Erziehungs- und Gesellschaftskritik, Methoden der Gruppenarbeit, Beratung und Supervision. Veröffentlichungen u.a.: Theorie der Jugendarbeit. Zur Begründung einer kritisch-emanzipativen Theorie und Praxis der Arbeit mit Jugendlichen (3. Aufl. 1976); Das Theorie-Praxis-Verhältnis, Überlegungen zum Handlungswert theoretischer Ansätze für soziale Praxis (1982); Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung, Pädagogik nach Erich Fromm (1985).

Claßen, Johannes: Jg. 1940, Dr. phil., Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn, Arbeitsschwerpunkte: Philosophie und Pädagogik, Bildungsphilosophie und -geschichte, Anthropologie der Erziehung, Psychoanalyse und Pädagogik, Autorität in der Erziehung, Themenzentrierte Interaktion im Unterricht. Veröffentlichungen u.a.: Metaphysik der Bildung nach Thomas von Aquin (1971); Über die Aktualität als ontologische Dimension der Pädagogik (1983); Analyse eines Beispiels antiautoritärer Sexualerziehung (1972); Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion (1973); Rückblick auf die „antiautoritäre Erziehung“ (1978); Erich Fromm und die Pädagogik - Gesellschafts-Charakter und Erziehung (Hrsg.) (1987).

Johach, Helmut: Jg. 1941, Dipl. theol., Dr. phil. Promotion 1972 mit einer Arbeit über Dilthey; Berufstätigkeit in der Eltern- und Familienbildung, Lehrerbildung und Suchttherapie; Weiterbildung in Analytischer Gruppendynamik und Themenzentrierter Interaktion. Veröffentlichungen u.a.: Handelnder Mensch und objektiver Geist. Zur Theorie der Geistes- und Sozialwissenschaften bei W. Dilthey, Meisenheim/Gl. 1974; Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Eine Einführung in das Denken Erich Fromm, Dortmund 1986; Mitherausgeber: W. Dilthey, Ges. Schriften Bde. XVIII, S. und XIX, Göttingen 1978 und 1982; Handlungstheorie. Probleme, Fragen und Konsequenzen unter pädagogischem Aspekt, Kronberg/Ts. 1978; ferner Aufsätze über Jaspers, Dilthey und Fromm sowie zur Lehrerbildung, Gruppenpädagogik, Sucht- und Sozialtherapie.

Koch, József: Jg. 1945, Dr. phil., studierte Germanistik, Geschichte und Philosophie an den Universitäten Budapest und Szeged. Seit 1973 Vorlesungen und Seminare zur Geschichte der Philosophie und deutschen Kulturgeschichte an der Janus Pannonius Universität Pécs. Veröffentlichungen u.a.: zu Erich Fromm und seiner Wissenschaft vom Menschen, Vorträge auf internationalen Kongressen in Pécs, Böblingen und Oslo.

Lowsky, Martin: Jg. 1945, Studium der Mathematik und Romanistik in Tübingen und Heidelberg, Promotion 1975, unterrichtet in Kiel an einem Ganztagsgymnasium, Veröffentlichungen: Karl May, Stuttgart 1987 (Sammlung Metzler), Beiträge in Zeitschriften und Sammelbänden u.a. über Arno Schmidt, Karl May, Theodor Fontane und zum Thema Mathematik und Literatur.

Pongratz, Ludwig A.: Jg. 1948, 1971 Erstes Staatsexamen für Grund- und Hauptschulen, 1978 Promotion zum Dr. paed., Zweites Staatsexamen, 1979 Wissenschaftlicher Assistent an der PH Rheinland, Abt. Aachen, 1982 Hochschulassistent an der Pädagogischen Fakultät der RWTH Aachen. 1984 Habilitation für das Lehrgebiet Allgemeine Pädagogik an derselben Fakultät. Zur Zeit hauptamtlicher Referent im Bereich der Lehrerfortbildung. Veröffentlichungen u.a.: zur Erziehungs- und Bildungstheorie, päd. Institutionen- und Theoriegeschichte und zu philosophischen und sozialpsychologischen Fragestellungen, Monographien: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/M. 1978; Bildung und Subjektivität, Weinheim 1986; Das Berufsanfängerseminar - ein Modellprojekt, Frankfurt/M. 1986; Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989.

Rissling, Wolfgang: Jg. 1958, studierte in Marburg, Aachen, Trier und Koblenz Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Philosophie. Beschäftigung mit dem Werk und Anliegen Erich Fromms und seine Bedeutung für die Pädagogik, 1987 Diplomarbeit: „Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm“, arbeitet zur Zeit als Privatlehrer in Bingen.

Thiersch, Hans: Jg. 1935, Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Arbeitsschwerpunkte: Fragen der Hermeneutik, der sozialpädagogischen Theorie und der Alltagsorientierung, der Definition abweichenden Verhaltens, der Beratung, der Heimerziehung. Veröffentlichungen u.a.: Kritik und Handeln. Interaktionistische Aspekte der Sozialpädagogik, Neuwied und Darmstadt 1977; Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978 (zusammen mit H. Ruprecht und U. Hermann); Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik, Weinheim und München 1986; Deutsche Lebensläufe in Autobiographien und Briefen, Weinheim und München 1986 (zusammen mit W. Jens). Mitherausgeber der Neuen Praxis und des Handbuches für Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Vorstand und Vorsitz der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Mitglied des Kuratoriums und des Wissenschaftlichen Beirats des DJI, Mitglied der Sachverständigenkommission für den 8. Jugendbericht.

Wehr, Helmut: Jg. 1950, Studium der Germanistik, Erziehungswissenschaft und Politik an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Weingarten sowie den Universitäten Freiburg i. Br. und Heidelberg; Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen; Promotion über die pädagogische Relevanz des Subjektmodells bei Erich Fromm; Ausbildung als Beratungslehrer. Veröffentlichung: Erich Fromm zur Einführung, Hamburg 1990.

Pädagogisch relevante Literatur zu Erich Fromm

Bader, A., 1988: *Erkenntnis und Liebe - Entwurf eines neuen Paradigmas von Wissenschaft*, Weinheim 1988.
Barth, D., und Bierhoff, B., 1989: *Revolution des Herzens. Durch Bewusstheit zur Selbstwerdung*, Freiburg im Breisgau 1989.
Bierhoff, B., 1985: *Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung - Pädagogik nach Erich Fromm*, Dortmund 1985.
- 1991: *Erich Fromm. Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik*, Opladen 1991.
Claßen, J., 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim-Basel 1987.
Funk, R., 1978: *Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik*, Stuttgart 1978.
- 1983: *Erich Fromm* mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek bei Hamburg 1983.
- (Hrsg.) 1985: *Erich-Fromm-Lesebuch*, Stuttgart 1985; München 1988.
Hardeck, J., 1990: *Religion im Werk von Erich Fromm. Eine religionswissenschaftliche Untersuchung* (Humanismus und Gesellschaft, Band 1), Münster 1990.
Huygen, B., 1987: *Der Gesellschafts-Charakter. Eine Herausforderung für die Pädagogik. Untersuchungen der „Analytischen Sozialpsychologie" Erich Fromms*, Essen 1987.
Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.): *Wissenschaft vom Menschen / Science of Man. Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft*: Band 1, Münster 1990; Band 2: *Erich Fromm und die Kritische Theorie*, Münster 1991
Johach, H., 1986: *Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Eine Einführung in das Denken Erich Fromms*, Dortmund 1986.
Klein, E., 1987: *Die Theorie des Subjekt bei Erich Fromm*, Frankfurt am Main-New York 1987.
Reif, A., 1978: *Erich Fromm. Materialien zu seinem Werk*, Wien-München-Zürich 1978.
Wehr, H., 1989: *Das Subjektmodell der Kritische Theorie Erich Fromms als Leitbild humanistischen pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main-Bern-New York-Paris 1989.
- 1990: *Fromm zur Einführung*, Hamburg 1990.
Werder, L. von, (Hrsg.) 1987: *Der unbekannte Fromm. Biographische Studien*, Frankfurt am Main 1987.
- 1990: *Alltägliche Selbstanalyse. Freud - Fromm - Thomas*, Weinheim 1990.

Gesamtliste der Erich Fromm-Titel

entsprechend der Erich Fromm-Gesamtausgabe in 12 Bänden, hg. 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 Christusdogmas. Eine psychoanalytische Studie zur sozialpsychologischen 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 Zwiespältigkeit 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.