



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

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

Barbara Huygen

Zuerst veröffentlicht unter diesem Titel in: J. Claßen (Hg.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987, S. 159-172. - Literatur-nachweise ohne Autorenangabe beziehen sich auf die 12bändige Erich Fromm-Gesamtausgabe (GA), hg. von Rainer Funk, München: DVA und dtv, 1999.

Copyright ©1987 und 2011 by: Dr. Barbara Huygen, Buchenallee 9, 51427 Bergisch-Gladbach (Frankenforst)

1. Fromms Analytische Sozialpsychologie

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

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

„Untersucht man die psychologischen Reaktionen einer Gesellschaftsgruppe, so hat man es mit der Charakterstruktur der Mitglieder dieser Gruppe, d. h. mit individuellen Personen zu tun. Wir interessieren uns hier jedoch nicht so sehr für die Besonder-

heiten, durch welche die Personen sich voneinander unterscheiden, sondern für den Teil ihrer Charakterstruktur, welcher den meisten Mitgliedern der Gruppe gemeinsam ist. Ich bezeichne diesen Charakter als Gesellschafts-Charakter“ (1941a, GA I, 379).

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

Um solche Wechselwirkung ganzheitlich beschreiben zu können, muss Fromm alle Konstanten und Variablen im Prozess bedenken. Zunächst zu den Variablen: Fromm sieht - hier im Einklang mit dem Historischen Materialismus - in den sozio-ökonomischen Entwicklungen ein Hauptmoment für gesellschaftliche Veränderungen. Daraus gingen „historische Widersprüche“ hervor; kurz: die gesellschaftlichen Strukturen hätten zu allen Zeiten auf unterschiedliche Weise in Widerspruch zur „eigentlichen menschlichen Natur“ gestanden, die eine Konstante im Wandel darstelle. Auch der Gesellschafts-Charakter reagiere auf ökonomische Wandlungen. Hier geht Fromm also weiter als Marx: Der den „historischen Widerspruch“ in sich aufnehmende Gesellschafts-Charakter werde je und je von den betroffenen Individuen internalisiert und modifiziert weitergegeben. Der Pädagoge Pestalozzi



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

drückte dies rund hundertachtzig Jahre vor Fromm so aus, dass die „Umstände zwar den Menschen, der Mensch aber auch die Umstände“ mache. Für Fromm ist wesentlich, dass dieser Prozess bereits in der Familie beginnt - sei sie die „psychologische Agentur der Gesellschaft“ (1941a, GA I, 385).

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

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

solcher, sondern der höhere Tauschwert, den das Wissen vermittelt“ (1947a, GA II, 52).

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

Wenn der einzelne das Reifenniveau des vorherrschenden Gesellschafts-Charakters unter- oder überschreitet, muss er im allgemeinen Konflikte bewältigen oder verdrängen, wobei letzteres Neurosenbildung begünstigt. Einige psychisch stärkere Persönlichkeiten sind aber zu allen Zeiten in der Lage, Konflikte, die durch ihre Abweichung „nach oben“ entstehen, produktiv zu beantworten, also liebevoll und verantwortlich in die Gesellschaft hinein zu wirken. Herausragende Beispiele hierfür werden von Fromm als humanistische Vorbilder bezeichnet (Gandhi, A. Schweitzer u. a.) (1964a, GA II, 246). Auf diese Art von Führern hofft Fromm, weil sie den Anstoß für einen reiferen, der menschlichen Natur gemäßen Gesellschafts-Charakter geben können. Man kann daran bereits ablesen, dass für Fromm psychische und moralische Reife zwei Seiten einer Struktur sind; als Sozialpsychologe schreibt er ethische Texte. Auf unser Thema bezogen, ergibt sich daraus eine Forderung für sittliche Erziehung, die Fromm als einen „circulus virtuosus“, einen „Tugendkreis“, formuliert: „Jede Steige-

¹ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim, Basel 1975 wie auch Illich, I., Wider die Verschulung, in: Fortschrittsmythen, Reinbek bei Hamburg 1978, vgl. S. 114-116.

² Huygen, Barbara: Der Gesellschafts-Charakter - Eine Herausforderung für die Pädagogik, Essen 1987, vgl. S. 222ff.



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

rung der Freude, die eine Kultur bieten kann, wird mehr zur sittlichen Erziehung ihrer einzelnen Mitglieder beitragen als alle Strafandrohungen und Tugendpredigten“ (1947a, GA II, 145). Das der menschlichen Natur Gemäße ist also „Freude“ und „Wohl-Sein“ als Ausdruck reifer Tugend, strikt unterschieden von „Vergnügungssucht“ als entfremdetem Lebensgefühl. Solche an eudaimonistische Tradition erinnernde ganzheitlich-sittliche „educatio“ solle die Menschen aus ihrer Entfremdung herausfahren und das, was in ihnen ist, hervorbringen helfen. Die bereits erwähnten Führer wären allerdings die einzige Hoffnung auf Durchbrechung des verdinglichten Zirkels, in dem ja die „meisten Mitglieder“ der Gesellschaft - so die Theorie - äußerlich und innerlich befangen sind. Die anschließend skizzierte Anthropologie Fromms, die das Fundament seines Erziehungsbegriffs darstellt, soll zeigen, was denn im Menschen Hervorbringenswertes liegt.

2. Erich Fromms Menschenbild

Typisch für Fromms dialektische Denkweise ist, dass er sich gegen zwei extreme Anthropologien abgrenzt, um dann seine Sichtweise syntheseartig vorzustellen. Einerseits lehnt er jene „autoritären“ Denker ab, die gezielt auf einer „starrten und unveränderlichen Natur des Menschen“ bestehen, um die Unwandelbarkeit ihres autoritären ethischen Systems zu rechtfertigen (vgl. 1947a, GA II, 18). Andererseits weist Fromm die behavioristische Annahme von der unbegrenzten Formbarkeit des Menschen zurück, die ihn als völlig von gesellschaftlichen Konstellationen abhängig erscheinen lässt. Nach Fromm hingegen ist der Mensch „keine Marionette irgendwelchen gesellschaftlicher Zustände“ (1947a, GA II, 18f.) oder selbstsüchtiger Triebe (vgl. „autoritäre“ Denker), sondern „ein tätiges Wesen, dessen innere Eigenschaften heftig reagieren, wenn sie durch ungünstige gesellschaftliche Bedingungen unter Druck gesetzt werden“ (a. a. O.). Tätigsein und Produktivität sind für Fromm aber eben keine egozentrischen, sondern dem „ens sociale“ primär eigenen Ausdrucksweisen, weshalb er den reifen einen „produktiven“ Charakter nennt. (Damit setzt er sich vom biologistisch be-

gründeten „genitalen Charakter“ Freuds ab). Produktives Tätigsein ist die einzig angemessene Art, auf das zu reagieren, was die ureigenste Natur des Menschen so dynamisch macht: ihr Wesen als Widerspruch. Fromms anthropologische Annahme lautet nämlich, dass „die Natur oder das Wesen des Menschen keine spezifische *Substanz*, wie das Gute oder das Böse ist, sondern ein *Widerspruch*, der in den Bedingungen der menschlichen Existenz selbst begründet ist. Dieser Konflikt bedarf selbst einer Lösung, und es gibt grundsätzlich nur die regressive oder die progressive Lösung“ (1964a, GA II, 244). Mit dieser Grundthese ist bereits Fromms Anthropologie als Sozialanthropologie konzipiert: „Existenzielle Widersprüche“, wie Leben und Tod, Naturimmanenz und -transzendenz, Möglichkeit und Wirklichkeit, Alleinsein und Verbundensein (vgl. 1947a, GA II, 30ff.) bestimmen das menschliche Wesen. Regressive Reaktionen darauf bringen je und je „historische Widersprüche“ gesellschaftlichen Ausmaßes hervor, die negativ auf den einzelnen zurückwirken. Solche „historischen Widersprüche“ sind nach Fromm nur auflösbar, wenn sich der (damit einhergehende) regressive Gesellschafts-Charakter zum Progressiven (= Produktivität) wandelt. Dann erst könne eine Mehrheit es schaffen, auf die unvermeidbare Belastung der „existentiellen Widersprüche“ reif zu antworten. Unter guten Bedingungen müssten demnach auch destruktive Handlungen als „Folge ungelebten Lebens“ (1947a, GA II, 137) abnehmen; ein wichtiger Hinweis für Erziehung. Anders formuliert: Wer hindert den Menschen daran, seinen Konflikten einen destruktiven Ausdruck zu geben? Fromm nennt es das „Selbst“. Vergleichbar mit dem Terminus „Person“, bezeichnet das Selbst einen Zielzustand des Mit-sich-einig-Seins. Es ist anfänglich nur als Potentialität vorhanden und muss im Rahmen von Erziehung der Verwirklichung nähergebracht werden. Diesen Prozess meint Fromm mit „Individuation“. Das Selbst ist nicht zu trennen von der Möglichkeit freien Handelns. Individuation wiederum stellt den Weg dar, sich und anderen auf produktive Weise freies, verantwortliches Handeln zu ermöglichen. Fromm sieht dies als Gratwanderung zwischen dem Mut zur Freiheit und der angstvollen Flucht in diverse Abhängigkeiten. In seiner psychoanalytischen Praxis beo-



bachtete Fromm, dass während der Individuation krisenhaft Angst „frei“ wird (also nicht nur das Selbst wird frei!). Angst kann verdrängt (wieder „gefangengenommen“) oder zugelassen und bearbeitet werden; nur im zweiten Fall hat wiederum das Selbst eine Chance, ein Stück freier und stärker zu werden. Ein entwickeltes Selbst ist schließlich die Struktur, die allein in der Lage ist, je und je aufkommende Ängste aus eigener Kraft zu bewältigen. Dieser Vorstellung einer lebenslangen Geburt des Selbst kann Erziehung nicht gleichgültig gegenüberstehen. Sie sollte eine fördernde Praxis realisieren. Für Fromm kann das nur so aussehen, dass der Erziehende zunächst für sich selbst Individuation verwirklicht und damit angstauflösende, vertrauensschaffende Hilfe zur Selbständigwerdung des Heranwachsenden leistet. Zurück zum Ausgangspunkt Anthropologie: Aus Fromms Position wird ersichtlich, dass reines Wachsenlassen des Babys, Kindes und Jugendlichen keinesfalls genügen kann. Aus solcher „organologischen“ Anthropologie ginge nämlich hervor, dass auch aufkommende Angst - unbewältigt - wachsen würde. Wie noch ausgeführt wird, plädiert Fromm dafür, dass zum Fördern des Wachstumsprozesses auch eine Art fordernder Führung hinzutreten muss. Ähnlich wie bei Theodor Litt³, strebt Fromm - wenn auch von einer gänzlich verschiedenen Grundlage aus - eine Synthese der klassisch-pädagogischen Gegensätze von „Führen“ und „Wachsenlassen“ an.

3. Erziehung bei Erich Fromm

3.1 Überblick

Je nach dem, wie einzelne pädagogische Richtungen den Erziehungsbegriff verstehen, ergeben sich unterschiedliche Antworten vor allem auf die Grundfragen nach der Erziehungsbedürftigkeit, der Erziehungsfähigkeit, den Erziehungsmitteln oder auch auf die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Erziehung. Aus Fromms dargestellter Anthropologie wurde klar, dass er die ersten beiden Punkte bejaht und damit erziehende Handlungen legitimiert. Auch die Ziel-

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

3.2 Erziehung zur Selbsterziehung

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

Pädagogen verschiedenster Gruppierungen scheinen theoretisch einig darüber, dass der Er-

³ Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 196711



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

3.3 Erziehungsmittel

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

Alle vier Intentionen haben in Fromms Denken eine Entsprechung. Als Evolutionshilfen versteht er Beziehungen, die wachstumsförderliche Wirkung haben; Progressionshilfen können Forderungen sein, die die Selbständigkeit des Kindes auf biophile Weise anstreben; gegenwirkende Maßnahmen beziehen sich - im Unterschied zu behavioristischen Stimuli - bei Fromm auf den produktiven Abbau von Angst, auf die Verringerung von Abhängigkeit und Destruktivität durch eine entsprechend produktive Haltung

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

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

Und aus der Sicht des Heranwachsenden formuliert Fromm, man könne „die psychoanalytische Situation zuweilen mit derjenigen eines Mannes vergleichen, der schwimmen lernen

⁴ Geißler, Erich E.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn 1975, S. 24ff.



möchte, aber vor dem Augenblick Angst hat, in dem er ins Wasser springen und sich dessen tragender Kraft anvertrauen muss" (1957a, GA VIII, 25). Der Sprung könne allerdings nur dann erfolgen, wenn der Erzieher die je unterschiedliche Grenze erkennt, an der „Fordern“ beispielsweise im Abwarten besteht und nicht in einem gutgemeinten, aber möglicherweise überfordernden Stoß. Der Glaube an die sich entwickelnde Sprungkraft des Heranwachsenden mache den Erzieher bei der Wahl situativer Erziehungsmittel sensibel für das rechte Handeln, so solle Heteronomie schrittweise in Autonomie übergehen. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für das Gelingen dieses wohl schwierigsten pädagogischen Teilprozesses liegt für Fromm darin, dass Psychoanalytiker wie Erzieher sich auch mit dem Gesellschafts-Charakter (in sich) auseinandersetzen müssen, gleichgültig, auf welchem Reifenniveau dieser steht: „Der Analytiker muss seine eigene Entfremdung überwinden“ (1957a, GA VI-

II, 26). Im Falle eines reifen Gesellschafts-Charakters hält Fromm diese Auseinandersetzung für weniger konfliktreich; im Rahmen eines „autoritären“ Gesellschafts-Charakters (vgl. 1941a, GA I, 300) dagegen hätte es der Erziehende schwerer, „pädagogischen Eros“ und biophiles Handeln „durchzusetzen“; ihm stünden autoritäre „Empfangsstrukturen“ gegenüber. Dass eine solche Kommunikationsproblematik - als Aspekt des Beziehungskonflikts - überwindbar sein kann, zeigt sich für Fromm an einem Beispiel in Fromms mexikanischer Nachbarschaft: Dort wirkte Father Wasson, ein Geistlicher, mit dem Fromm über Erziehung sprach. Er fasste die für Wassons Waisenhaus geltenden Prinzipien in vier Punkte zusammen. Ich verstehe sie als praktische Antworten auf die von Fromm formulierten „existentiellen Bedürfnisse“ des Menschen - 1955a, GA IV 24ff.) und beziehe sie in folgender Tabelle aufeinander:

Fromms „existentiellen Bedürfnissen“ nach:-

- Bezogenheit
- Transzendenz
- Verwurzeltheit
- Identität
- Orientierung
- Wirkmächtigkeit
- (biophiler) Anregung

entsprechen die pädagogischen Prinzipien des Father Wasson:

- Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit
- Gewährung von Eigenständigkeit und Selbstorganisation
- Angebot qualitativer Anregungen
- Zuweisung von Verantwortung

Vgl. Bernath, U. und Campbell E. D. (Hrsg.):
You are my Brothers. Father Wasson's Story of Hope for Children,
Huntington 1975, S. 6-8; einzusehen im Erich-Fromm-Archiv, Tübingen.

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

Analog hierzu möchte ich den gesellschaftlichen Aspekt von Erziehung entwickeln: Ein pro-

duktiver (= biophiler) Gesellschafts-Charakter kann in uns nur entstehen, wenn die Gesellschaft sich an allen genannten menschlichen Bedürfnissen orientiert (vorausgesetzt wäre materielle Versorgung) und keines als wichtigstes hochstilisiert. Als „Gesellschaft“ wäre jeder einzelne, aber besonders Politiker, Wirtschafts- und Kirchenfunktionäre sowie Basisgruppen angesprochen, von denen im allgemeinen gesellschaftsgestaltende Impulse ausgehen. Bezogenheitsangebote, die sich auf den Wunsch nach Verwurzelung beziehen und dabei das Bedürfnis nach Transzendenz und Identität beschneiden würden, erschienen von vornherein als suspekt (Sekten bei-



spielsweise). So wäre Fromms Forderung nach ganzheitlicher Entwicklung wiederum vergleichbar mit der des klassischen Pädagogen Pestalozzi, der in einer harmonischen Förderung von „Kopf, Herz und Hand“ (vgl. „Denken, Fühlen und Handeln“) seine Erziehung zum „ganzen Menschen“⁵ begründete und damit seinen „Kollegen“ Herbart und die geisteswissenschaftliche Pädagogik bis heute beeinflussen sollte. Fromm dehnt heute mit seinem Erkenntnis-Instrument des Gesellschafts-Charakters den ganzheitlichen Anspruch auf die Gesellschaft als „Mit-Substanz“ des einzelnen aus - so kann seines Erachtens überlebensnotwendige Betroffenheit wachsen, denn „zum ersten Mal in der Geschichte hängt das *physische Überleben der Menschheit von einer radikalen seelischen Veränderung des Menschen ab*“ (1976a, GA II, 279), und dieser „Wandel im Herzen“ (a. a. O.) kann nur in gleichzeitiger Reifung gesellschaftlicher Beziehungen erfolgen.

4. Lehren und Lernen bei Erich Fromm

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

Nobel wird als „ekstatischer Prediger“ und „jüdischer Mystiker“ (Funk in GA I, S. X) charakterisiert. Er hatte das Charisma eines Propheten und fesselte mit solcher Ausstrahlung seine Schüler sehr. Ob diese „Heteronomie“ zur Autonomie seiner Schüler hätte führen können, ist wegen seines plötzlichen Todes leider nicht belegbar. Wohl aber seine Wirkung über die Inhalte: Fromm erfuhr durch Nobel, dass man über den Talmud hinaus Hermann Cohens neukantianische Philosophie, Goethes Humanismus sowie jüdisch-mystische Praxis so lehren kann, dass diese Inhalte den Schüler lebenslang nicht mehr loslassen. Während Nobel also ein Modell für interesseweckendes Lehren ist, das „Kraft zum *Den-*

ken“ (1947a, GA II, 52) induziert - fern jeder Gefahr, Wissen als Ware zu missbrauchen - so ist Rabinkow eher derjenige, der aus seiner eigenen inneren Haltung heraus in der Lage war, eine Beziehung zum Lernenden aufzubauen, die sich zu gegebener Zeit konfliktlos beenden lässt. „Es war ein Beispiel selbständigen Lebens und damit frei von der Vorstellung, mit seinem Leben ein Beispiel für Fromm setzen zu wollen“ (Funk in GA I, S. XI). Fromm erkennt in ihm die Personifizierung eines „am Sein orientierten Lebens“ (Funk in GA I, S. X). Dieses Ideal kehrt bei Fromms Beschäftigung mit dem Zen-Buddhismus wieder; analog ist hier die östliche Rolle des Lehrers vorbildlich: „Er ist ein Meister, weil er seinen eigenen Geist gemeistert hat und daher imstande ist, dem Schüler das einzige mitzuteilen, was sich mitteilen lässt; seine Existenz“ (1960a, GA VI, 339). Gerade das Meistern des eigenen Geistes wiederum vergleicht Fromm mit der Lehranalyse des späteren Therapeuten; dieser kann nur entwickelnd auf die Charakterstruktur des Patienten wirken, wenn er sich kraft seiner „gemeisterten“ Charakterstruktur zu ihm in Beziehung setzt. Eine weitere Stelle erinnert an die weitgehende Freiwilligkeit, die Voraussetzung für pädagogischen Erfolg ist: „Der Meister ruft den Schüler nicht; er will von ihm nichts, nicht einmal, dass er erleuchtet wird; der Schüler kommt freiwillig und geht freiwillig“ (a. a. O.) - Solches Gespür für die dialektische Spannung zwischen Freiheit und Autorität schätzt Fromm auch am Konzept und an der Praxis A. S. Neills (vgl. GA IX, 411f.).

Eine weitere Voraussetzung für produktives Lehren ist das Prinzip der Selbsterziehung, das für Rabinkow zutrifft: „Er war zu ihnen (seinen Überzeugungen, d. V.) mit großer Anstrengung gelangt, und wegen dieser inneren Stärke und Sicherheit hatte er es nicht nötig, jemanden zu überreden oder beeinflussen zu müssen“⁶: So findet Fromm mit Hilfe und Führung (vgl. Evolutions- und Transformationsmaßnahmen) zu sich selbst; er löst sich vom orthodoxen Judentum, um seinen authentischen Weg zu suchen.

Ein wichtiger Meilenstein auf diesem Weg ist eine weitere „Lehre“: die Psychoanalyse

⁵ Pestalozzi, Johann Heinrich, in: Pestalozzis sämtliche Schriften, Stuttgart, Tübingen 1924, Bd. 12, S. 342.

⁶ Zit. nach Rainer Funk in: Funk, R.: Erich Fromm, Reinbek bei Hamburg 1983, S 43.



Freuds. Bereits in der Verarbeitung dieses „Stoffs“ zeigt sich eine Prägung durch den beschriebenen Lehr-Lernprozess, in dem die Methode des „schöpferischen Eindringens“ in Mensch und Sache von Rabinkow vermittelt worden war. Fromm nimmt die Psychoanalyse ganzheitlich wahr - nämlich theoretisch und praktisch. Die Lehre wird „empfangen“ und „beantwortet“, wie Fromm lebendiges Lernen charakterisiert (vgl. 1976a, GA II, 294), denn er verändert durch die Erfahrung mit der Psychoanalyse nicht nur sich, sondern auch deren Theorie; aus solchem kreativen Lernprozess geht eine neue Variante hervor - die „Analytische Sozialpsychologie“. Fromm versteht sein Konzept auch wiederum als Anstoß zur Weiterentwicklung, denn Theorie und Lernender sollen einander nicht fremd gegenüberstehen, sondern dynamisch - beide wandeln sich. Wieder wird die für das chassidische Judentum typische Haltung deutlich, die sich bemüht, Überlieferungen lebendig zu erhalten, damit sie nicht in Dogmatismus abgleiten. Auch hier an die Schulkritik der Reformpädagogik erinnernd, beschreibt Fromm, wie Studenten lernen: „... der Inhalt wird nicht Bestandteil ihrer eigenen Gedankenwelt, er bereichert und erweitert diese nicht. Sie pressen das, was sie hören, in starre Gedankensammlungen oder ganze Theorien, die sie speichern. Inhalt der Vorlesung und Student bleiben einander fremd ...“ (1976a, GA II, 293). Echtes Zuhören können sei Bedingung für einen Lernprozess, der

eigene Denkprozesse anrege; „... neue Fragen, neue Ideen, neue Perspektiven tauchen dabei auf“ (1976a, GA II, 294). Wie der Sprung von einer habenorientierten Lernweise in eine Grundhaltung getan werden kann, in der Lehren und Lernen zum intensiven Austausch wird und zu jenem „Wandel im Herzen“ führen soll, beschreibt Fromm in immer neuen Worten. Als Fazit daraus mag sein Konkretisierungsversuch, wie er in „Die Kunst des Liebens“ (vgl. 1956a, GA IX, 513) ausgeführt wird, dienen: Fromm übersetzt hierzu die jüdisch-christliche Trias Glaube, Liebe und Hoffnung in seinen humanistischen Glauben, seine Auffassung biophiler Liebe sowie in die Hoffnung auf die jedem Menschen innewohnenden „primären Potentialitäten“⁷. Ist solche innere Haltung des Erziehenden getragen von „Disziplin, Konzentration und Geduld“, sowie einem „Gespür für sich selbst“ (vgl. 1956a, GA IX, 503f.), erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Lehren und Lernen - eingebettet in Selbsterziehung - zum Ausdruck eines produktiven Charakters werden, der als Keimzelle für einen produktiven Gesellschafts-Charakter erhofft wird.

⁷ vgl. Moeller, Michael Lukas: Die Liebe ist ein Kind der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1986. Moeller hat eine ähnliche Auffassung der Struktur Mensch / Gesellschaft - er verarbeitet Fromms „Die Kunst des Liebens“ ausdrücklich.