



Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach *Humanistische Lebenskunde*

Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung

Vorgelegt von
Bruno Osuch
aus Berlin

Vom Fachbereich 2 – Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. phil. -

—
genehmigte Dissertation

Promotionsausschuß:

Vorsitzende: Prof. Dr. Kerber Ganse (TUB)

Gutachter: Prof. Dr. Schulz-Hageleit (TUB)

Gutachterin: Prof. Dr. Giesecke (HUB)

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 07. Juli 2000.

Berlin 2000

D 83

Bruno Osuch

Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach *Humanistische Lebenskunde*

Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung

- Dissertation -

Gliederung

A. Einleitung	6
1. Fragestellungen und Zielbestimmung	6
2. Entwicklungen und Probleme der Lebenskunde	11
2. 1. Zu den Traditionen, Entwicklungen und Zielen des Faches	11
2. 2. Zur Problematik der Begriffe „Humanismus“ und „Weltanschauung“ - philosophische, didaktische und erziehungstheoretische Grundfragen des Faches	14
3. Zur weltanschaulichen und pädagogischen Relevanz des Werkes von Erich Fromm für die Lebenskunde und Probleme der Fromm-Rezeption	18
3. 1. Zur Bedeutung des Frommschen Werkes im Kontext seiner Rezeption im deutschsprachigen Raum	18
3. 2. Werteorientierung bei Fromm und in der Lebenskunde	20
3. 3. Schwierigkeiten bei der Fromm-Rezeption	22
4. Forschungsstand und Quellenlage	23
4. 1. Zur Lebenskunde	23
4. 2. Zum Werk von Erich Fromm	27
5. Methodisches	31
B. Lebenskunde als freidenkerisch-humanistisches Alternativfach zum Religionsunterricht in der Schule - Wurzeln, Entstehung und Neuentwicklung	35
1. Vorbemerkung	35
2. Wurzeln, Vorläufer und Entstehung des Faches vor und in der Weimarer Republik	36
2. 1. Zur Vorgeschichte bis 1918	36
2. 1. 1. Aufklärerische Kritik am engen Verhältnis Kirche-Staat im Bereich der Schule	36
2. 1. 2. Freireligiöse und Freidenker als Keimzelle der Lebenskundeidee in Deutschland	40
2. 1. 3. Weitere konzeptionelle Entwicklungen bis 1918	50

2. 2. Einführung und Entwicklung von 1918 - 1933	64
2. 2. 1. Vorbemerkung	64
2. 2. 2. Lebenskunde und weltliche Schulbewegung im Spannungsfeld gesellschafts- und kulturpolitischer Auseinandersetzungen	65
2. 2. 3. Reformpädagogische Vielfalt, ideologische Richtungskämpfe und das einigende Band sozialistischer Arbeiterkultur	87
3. Zur Entwicklung der Lebenskunde von 1945 bis 1999	116
3. 1. Einleitung	116
3. 2. Nachkriegsansätze in der besonderen rechtlichen Situation des „Berliner Modells“	121
3. 2. 1. Die Bestimmungen des Grundgesetzes und ihre Bedeutung für die Lebenskunde	121
3. 2. 2. Zu den Auseinandersetzungen um Religion, Weltanschauung und Humanismus im Rahmen des Berliner Schulgesetzes von 1947 und den Folgen für die Lebenskunde bis in die Gegenwart	127
3. 2. 3. Wiedereinführung und Versuche einer didaktischen Neukonzeption der Lebenskunde in den fünfziger und sechziger Jahren	136
3. 3. Wiederbeginn 1982 und „Humanistische Neuorientierung“ seit den neunziger Jahren	148
3. 3. 1. Zur Bedeutung der Veränderungen im kulturellen und gesellschaftlichen Leben seit den späten sechziger Jahren	148
3. 3. 2. „Lebenskunde-Boom“ und curricularer Neubeginn	150
3. 3. 3. Strategische Kurskorrekturen im Rahmen der neuen „humanistischen“ Identität	154
C. Das Werk von Erich Fromm und seine pädagogischen Implikationen	162
1. Zur Entstehung des Frommschen Werkes vor dem Hintergrund seiner Biographie und der zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen	162
1. 1. Vorbemerkung	162
1. 2. Kindheit, Jugend, Familienschicksal	163
1. 3. Studium, Psychoanalyse und Hinwendung zu einem nichttheistischen Humanismus	167
1. 4. Von der „Kühnheit des kritischen Intellekts“ oder: Zur Synthese von Psychoanalyse und Marxismus in den zwanziger und dreißiger Jahren Exkurs: Frühe Beiträge zur Erziehung	171 179
1. 5. Zur Kritik an Sigmund Freud, die Trennung vom Institut für Sozialforschung und der Beginn der „Neopsychoanalyse“	184
1. 5. 1. Vorbemerkung	184
1. 5. 2. „Studien über Autorität und Familie“ oder: Wie entsteht Gewissen?	185
1. 5. 3. Das „läppische Argument vom ‘Mangel an Güte’“ oder: Wieviel Humanismus ist jetzt schon möglich?	190
1. 5. 4. Zur Entstehung der „Neopsychoanalyse“ oder: Die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen	198
1. 5. 5. Exkurs: Mutterliebe contra väterliches Gewissen? Die Bedeutung der Mutterrechtsforschungen im Frommschen Werk - Kritik und pädagogische Relevanz	205
1. 6. Untersuchungen zum „Gesellschafts-Charakter“, religionspsychologische Arbeiten und politisches Engagement	218

1. 6. 1. Die „Kunst des Liebens“ - Neubeginn in Mexiko	218
1. 6. 2. Forschungen zum „Gesellschafts-Charakter“ und Reflexionen zur Erziehung	220
1. 6. 3. Der „politische Fromm“	227
1. 6. 4. Humanistische Psychoanalyse - Religion - Zen-Buddhismus	232
1. 6. 5. „Wege zum Sein“ versus Destruktivität und „Haben-Orientierung“	234
2. Zentrale Aussagen zur Analytischen Sozialpsychologie, humanistischen Ethik und Erziehung von Erich Fromm	240
2. 1. Aussagen über die „Natur“ des Menschen, den Sinn des Lebens und die Schwierigkeit zum Guten	240
2. 1. 1. Zur Dialektik der Freiheit - Der Grundkonflikt des Menschen	240
2. 1. 2. „Alle Menschen sind Idealisten!“ - Die existentiellen Bedürfnisse	249
2. 1. 3. Die Handlungsalternativen des Menschen Exkurs: Zum Ödipuskomplex und dem Problem des sexuellen Mißbrauchs	254 260
2. 1. 4. Der Sinn des Lebens - Postulate einer humanistischen Ethik	262
2. 1. 5. Zum Begriff des „Selbst“	267
2. 1. 6. Über die „Pathologie der Normalität“ und die Schwierigkeit zum Guten - Zur Integration humanwissenschaftlicher Erkenntnisse in Fromms Ansatz einer humanistischen Ethik	272
2. 1. 7. Fazit	289
2. 2. Individual- und „Gesellschafts-Charakter“, die Möglichkeiten der produktiv-biophilen Orientierung und Konsequenzen für Erziehung und Bildung	292
2. 2. 1. Vorbemerkung	292
2. 2. 2. Individual- und Gesellschafts-Charakter	293
2. 2. 3. Differenzierungen im modernen Gesellschafts-Charakter	307
2. 2. 4. Die Chancen der produktiv-biophilen Orientierung und die Rolle des „humanistischen Gewissens“ Exkurs: Zur Geschichte des Gewissensbegriffs	309 316
2. 2. 5. Zur Bedeutung des Frommschen Ansatzes im Bereich von Erziehung und Bildung	324
2. 3. Weltanschauung, Religiosität und Religionskritik	327
2. 3. 1. Vorbemerkung	327
2. 3. 2. Zu den Begriffen Religion, Gott und Weltanschauung	328
2. 3. 3. X-Erfahrung, Mystik, Zen und die Grenze zur Lebenskunde	347
D. Möglichkeiten der Integration des Frommschen Ansatzes in die Humanistische Lebenskunde dargestellt an ausgewählten Fragestellungen des Faches	355
1. Von der „Angst vor der Freiheit“ zum „Mut zur Freiheit“ als ein Leitgedanke in der Didaktik der Humanistischen Lebenskunde	355
1. 1. Vorbemerkung	355
1. 2. Mängel und Brüche im gegenwärtigen Lebenskundekonzept	355
1. 3. Die Bedeutung der Frommschen Anthropologie und Ethik für die Lebenskunde	360
1. 4. Zum Verhältnis von Destruktivität und Gesellschaft im Rahmen der Lebenskunde	365
1. 5. Zum Spannungsverhältnis zwischen Gesellschafts-Charakter und den Zielen der Selbstbestimmung und Verantwortung	371
1. 5. 1. Ausgangshypothese	371
1. 5. 2. Empirische Belege	373

1. 5. 3. Ergebnisse und Konsequenzen	380
1. 6. Zur Dimension eines „rationalen Glaubens“ im Rahmen der Lebenskunde	384
2. Lebensnähe und die Verbindung von Körper, Geist und Gefühlen - Spezifika der Lebenskunde und bei Erich Fromm	387
2. 1. Vorbemerkung	387
2. 2. Die Parallelität der Ansätze in der Lebenskunde und bei Erich Fromm und ihre Konsequenzen	388
2. 2. 1. Zum Verhältnis von lebenskundlicher und allgemeiner Didaktik	388
2. 2. 2. Zum Problem der Vereinseitigung bei den Ebenen Körper, Geist und Gefühlen	392
2. 2. 3. Pädagogische Überlegungen bei Erich Fromm und Unterrichtsprinzipien im Anschluß an Fromm	395
2. 3. Schul- und Erziehungskritik im Anschluß an Erich Fromm, Veränderungen im Gesellschafts-Charakter und die Bedeutung für die Lebenskunde	406
2. 4. Konsequenzen für die Lebenskunde	412
2. 4. 1. Zum Spannungsverhältnis von negativer und positiver Identität des Faches	412
2. 4. 2. Ein Unterrichtsbeispiel	414
2. 4. 3. Lebenskunde als „schultypische Nischenpädagogik“?	421
2. 5. Ganzheitlichkeit und Lebensnähe im Vergleich Lebenskunde/Ethik/“L-E-R“	424
2. 6. Zur Geschichte der Idee eines Lernens mit „Kopf, Hand und Herz“ innerhalb und außerhalb der Lebenskunde	429
2. 6. 1. Allgemeinpädagogische Traditionen	429
2. 6. 2. Zur lebenskundeeigenen Tradition und gegenwärtige Kontroversen	431
3. Aufgaben und Perspektiven einer sozialpsychologischen Erweiterung der Lebenskundendidaktik	433
3. 1. Vorbemerkung	433
3. 2. Allgemeine Überlegungen und Zielsetzungen	435
3. 3. Neuere Entwicklungen des Gesellschafts-Charakters und ihre didaktisch-methodischen Implikationen	437
3. 4. Die Ebene der Lerngruppe und ihre innere Dynamik	443
3. 5. Zur didaktischen Bedeutung des erweiterten Frommschen Begriffs vom Unbewußten	445
3. 6. Klarheiten und Ungeklärtes in der Lebenskundendidaktik	455
3. 6. 1. Das Beispiel Okkultismus	455
3. 6. 2. Das Beispiel Yoga	460
3. 7. Körper, Sprache und Phantasie in ihrem Verhältnis zum Unbewußten	463
3. 8. „Mein Wunschland“ - Eine Unterrichtssequenz als Beispiel	465
3. 8. 1. Ziel und Verlauf	465
3. 8. 2. Auswertung und Interpretation	469



E. Zusammenfassung und Ausblick	480
F. Literatur- und Presseverzeichnis	492
1. Die Schriften Fromms	492
2. Sekundärliteratur	495
3. Handbücher, Lexika, Wörterbücher	534
4. Periodika	535
5. Gesetze, Protokolle, Partei- und Verbandsdokumente, unveröffentlichte Materialien, Schriftwechsel und E-mails, Gerichtsurteile, Radio- und TV-Manuskripte	537
G. Abkürzungsverzeichnis und Erläuterungen	540

A. Einleitung

I. Fragestellungen und Zielbestimmung

Die vorliegende Studie versucht, einen Beitrag zur weiteren wissenschaftlichen Fundierung der „Humanistischen Lebenskunde“ in der Berliner Schule zu leisten. Das freiwillige Angebot stellt in der Hauptstadt der Bundesrepublik Deutschland die säkulare Alternative zum Religionsunterricht in der Schule dar und firmiert schulrechtlich unter dem Begriff des „Weltanschauungsunterrichts“ (zu den Begriffen „Humanismus“ und „Weltanschauung“ siehe zunächst Abschnitt 2. 2. dieses Kapitels). Zentrale Werte der Humanistischen Lebenskunde sind Selbstbestimmung, Verantwortung, Solidarität, Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit und Toleranz.

Damit gibt es große Überschneidungen zu anderen klassischen „wertebildenden“ Fächern wie etwa Sozialkunde, Geschichte oder dem in Berlin an etwa drei Dutzend Schulen als Modellversuch laufenden Fach Ethik/Philosophie. Unabhängig von den speziellen Zielen und Inhalten derartiger Fächer gehört die Wertebildung selbstverständlich zur Grundaufgabe der Schule insgesamt und damit eines jeden Faches sowie aller pädagogischen Bemühungen, wie es im Paragraph 1 des Berliner Schulgesetzes explizit festgelegt ist. Die dortigen Stichworte sind u. a.: Erziehung zum Antinazismus und zur Demokratie, zur Friedensfähigkeit, Toleranz und zur Gleichbehandlung der Geschlechter (vgl. Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. August 1980, zuletzt geändert am 12. März 1997, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin im DGB/Hrsg. Sept. 1998, S. 2000-1; der § 1 wird im Rahmen der Rekonstruktion der Nachkriegsentwicklung des Faches Lebenskunde in Kap. B.3.2.2. ausführlich vorgestellt und diskutiert).

Bei allen Überschneidungen mit anderen Schulfächern hinsichtlich der beschriebenen Werte differiert die Humanistische Lebenskunde auf Grund ihrer weltanschaulichen Anbindung im freidenkerisch-humanistischen Sinne¹, ihrer speziellen reformpädagogischen Tradition sowie einer besonderen Rechtslage in der Berliner Schule z. T. erheblich von allen anderen Fächern.

Der Begriff „wertebildend“ orientiert sich in der vorliegenden Studie zum einen an den oben genannten Kategorien des Rahmenplanes der Lebenskunde (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a) und des Paragraphen 1 des Berliner Schulgesetzes sowie zum anderen an den Differenzierungen bei von Hentig (ders. 1988) und Preuss-Lausitz (ders. 1996b). So unterscheiden von Hentig und Preuss-Lausitz ausdrücklich zwischen „Gütern“ (bzw. auch „Glücksgütern“), „Werten“, „Normen“ und „Tugenden“.

Güter sind demnach z.B. die persönliche Gesundheit oder das eigene Leben bzw. die eigene Lebenszeit. Aber auch die „Luft zum Atmen“ oder das „Wasser zum Trinken“ gehören in diese

¹ Die Begriffe „freidenkerisch“ und „freigeistig“ (bisweilen auch „freireligiös“) werden *vorläufig* meist synonym verwandt und daher auch wechselweise miteinander bzw. zusammen mit dem Begriff „humanistisch“ kombiniert. „Freigeistig“ wird - in Relation zu „freidenkerisch“ oder „freireligiös“ - allerdings meist in einem allgemeineren Sinne verstanden. Bei aller Verwandtschaft im Sinne einer auf den Menschen bezogenen, eine außerweltliche Instanz (z. B. Gott) und insbesondere kirchliche Dogmen und Machtansprüche negierenden Sichtweise repräsentieren die Begriffe jedoch historisch wie aktuell z. T. recht unterschiedliche geistige Strömungen und insbesondere auch verschiedene Organisationen. Eine vorläufige synonyme Verwendung erscheint in unserem Zusammenhang jedoch insofern wenig problematisch, als es gerade im Rahmen der historischen Entwicklung der Lebenskunde große Überschneidungen dieser Strömungen und Organisationen gab. Eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze erfolgt im Rahmen der Rekonstruktion der Genese lebenskundlicher Ideen und Praxis. Zu den Begriffen „Humanismus“ und „Weltanschauung“ siehe weiter unten.

oberste Kategorie. „Ein Gut ist ein Gut gleichsam durch sich selbst“ (von Hentig 1988, S. 325). „Werte“ hingegen sind die Folge von Bewertungen nach bestimmten ethischen Kriterien „hinsichtlich des Guten Lebens... Die Schönheit, die ich habe ist mein Gut; die Schönheit, die ich verehere, ist ein Wert“ (ebd., S. 326). Vor diesem Hintergrund sind Werte quantitativ sehr begrenzt. Von Hentig unterscheidet zwölf Werte: Das Leben (als Oberbegriff des Lebens aller Kreatur im Unterschied zum „Gut“ meines persönlichen Lebens), Freiheit/Selbstbestimmung, Frieden/Freundlichkeit, Seelenruhe/Übereinstimmung mit meinem Gewissen, Gerechtigkeit, Solidarität/Gemeinwohl, Wahrheit, Bildung/Weisheit, Liebe (aktive und passive), körperliches Wohl/Gesundheit (ebenfalls nicht zu verwechseln mit dem „Gut“ meiner persönlichen Gesundheit), Achtung/Ehre und Schönheit (vgl. ebd.). Bei den Gütern und insbesondere den Werten geht es nicht darum, ob sie zerfallen, sondern ob ihre „Rangordnung bzw. im Konflikt zweier Werte ihre Priorität im Bewußtsein der einzelnen und gesellschaftlicher Institutionen sich historisch verschoben haben“ (Preuss-Lausitz 1996b, S. 38).

Von den Werten analytisch zu trennen sind die Normen. Sie entsprechen zwar oft einzelnen Werten, sind selbst jedoch keine. Sie enthalten Verhaltensge- und -verbote in der Regel für größere Gruppen von Menschen, strukturieren somit das Leben in einer Gesellschaft und erstrecken sich vom Gesetz, also der politisch definierten Norm, bis zu hin zur informellen Regel etwa in einer Jugendclique. Normen fordern auf: „Du sollst!“, oder sie untersagen: „Du sollst nicht!“.

Von den Normen sind schließlich die Tugenden (bzw. Untugenden) zu unterscheiden. Darunter sind jene individuellen Eigenschaften oder Verhaltensformen wie Höflichkeit und Unhöflichkeit, Fleiß und Faulheit, Pünktlichkeit und Unpünktlichkeit, Treue und Untreue usw. zu verstehen, die nicht eindeutig einem Wert oder einer Norm zugeordnet werden können. Nach von Hentig ist vor allem die Differenzierung zwischen Werten einerseits und Tugenden andererseits gerade „für die Pädagogik von größter Wichtigkeit“ (von Hentig 1988, S. 327). Denn der vor allem von konservativer Seite schon seit Jahren immer wieder beklagte „Wertezerfall“ bei den Heranwachsenden (vgl. z.B. Klages 1984 oder CDU-Schulgesetzentwurf 1998) meint in der Regel Einstellungs- und Verhaltensänderungen in Bezug auf die Tugenden wie Disziplin, Gehorsam, Ordnung, Fleiß oder Pünktlichkeit, jedoch kaum die „Werte“ im beschriebenen Sinne.

Demgegenüber diagnostizierte der Humanist Erich Fromm bei der Analyse der gegenwärtigen Situation der Menschen, insbesondere in den hochindustrialisierten Staaten, bereits in den fünfziger Jahren tatsächlich einen erheblichen Orientierungsverlust im Grundsätzlichen. Dabei deutet sich an, dass bei Fromm die Begriffe Lebensziel, Lebenssinn und Werte relativ eng und in einer besonderen Weise miteinander verknüpft sind. Implizit kommt das in der folgenden Aussage zum Ausdruck: „**Fragen sie ihn (den Menschen, B. O.), wofür er lebt, was das Ziel seines Strebens ist - und er wird in Verlegenheit geraten**“ (1960a VI, S. 305)². Es wird zu

² Die Zitierweise des Frommschen Werkes orientiert sich am *Siegel der Fromm-Bibliographie*, wie es in der 1989 erschienenen zehnbändigen *Gesamtausgabe (GA)* bzw. in der Ende 1999 erschienenen zwölfbändigen Gesamtausgabe (s. u.) des Frommschen Werkes beschrieben ist. Ein Siegel besteht aus der Jahreszahl der Erstveröffentlichung der betreffenden Schrift (hier also das Jahr 1960), einem Buchstaben (hier a) und einer römischen Ziffer, die den jeweiligen Band der Gesamtausgabe angibt, in der die Schrift enthalten ist (in diesem Fall Band VI). Gibt es in einem Jahr mehrere Erstveröffentlichungen, so variiert das Siegel entlang dem Alphabet, wobei der Herausgeber versucht hat, den Monographien den Buchstaben a (bzw. manchmal auch b) vorzubehalten.

Ergänzt wird die zehnbändige Gesamtausgabe durch die acht Bände der *Schriften aus dem Nachlaß (SN)*, die von 1989 bis 1992 erschienen sind. Auch diese Schriften wurden vom Herausgeber Rainer Funk nachträglich in das Siegel-Verzeichnis der Gesamtausgabe eingearbeitet (vgl. Funk 1995a). Allerdings fehlt hier jeweils eine römische Ziffer, weil die nachgelassenen Bände mit arabischen Zahlen numeriert sind. Um zu erkennen,

prüfen sein, wie Fromm die Relation Lebensziel, Lebenssinn und Werteorientierung im Einzelnen faßt und wie sich dieser Ansatz zu den lebenskundlichen Grundsätzen und Zielen verhält.

Wie zu zeigen ist, gibt es zwischen dem säkularhumanistischen und reformpädagogischen Anspruch des Faches Humanistische Lebenskunde einerseits und dem humanistischen Denken Erich Fromms in ethischer und pädagogischer Perspektive andererseits z. T. große Berührungspunkte. Inwieweit das Frommsche Werk vor diesem Hintergrund zur didaktischen und weltanschaulichen Konstituierung des wertebildenden Unterrichtsfaches beitragen kann, ist der Gegenstand der folgenden Überlegungen. Dass Erich Fromm überhaupt für das erziehungswissenschaftliche und pädagogische Denken eine große Bedeutung hat, ist auch in der Bundesrepublik Deutschland mittlerweile unstrittig und in verschiedenen Untersuchungen im einzelnen erörtert worden (siehe dazu den Abschnitt „Forschungsstand und Quellenlage“ in diesem Kapitel).

Die Arbeit bewegt sich somit in ihrem interdisziplinären Ansatz auf folgenden Ebenen:

- allgemeine Überlegungen zum Verhältnis „Individuum-Gesellschaft-Erziehung“ aus einer dezidiert säkularhumanistischen Perspektive;
- didaktische Analysen und Grundentscheidungen zum Fach;
- konkretes unterrichtliches Vorgehen und praktische pädagogische Probleme.

Die folgenden, einleitenden Ausführungen zur Entwicklung und zu zentralen Problemen der Lebenskunde sowie zur Relevanz des Frommschen Werkes für das Fach stellen einen ersten skizzenhaften Überblick dar und werden in den nachfolgenden Teilen der Arbeit sowohl unter chronologischen wie systematischen Gesichtspunkten umfassend vertieft. Auf ihrem Hintergrund läßt sich die übergeordnete Zielstellung der Arbeit wie folgt beschreiben: Das Werk des Humanisten Erich Fromm soll dahingehend untersucht werden, ob bzw. in welcher Weise es dazu geeignet ist, die Profilbildung der gegenwärtigen Humanistischen Lebenskunde zu unterstützen. Hierbei sollen auch die Traditionen und Wurzeln des Faches angemessen berücksichtigt werden. Damit ist zugleich die Aufgabe gestellt, einen Beitrag dazu zu leisten, das Fach in weltanschaulicher und erziehungstheoretischer Hinsicht weiter zu fundieren und in didaktisch-methodischer sowie pädagogischer Perspektive zu stärken.

Bei der Rekonstruktion der wechsellvollen Geschichte der Lebenskunde wird es eine zusätzliche Aufgabe im Rahmen dieser Arbeit sein, erstmals auch bislang kaum oder noch gar nicht beachtete didaktische und weltanschauliche Konzepte des Faches zu erschließen. Das erfolgt hier in einem Umfang, der über das erwartete Maß einer Arbeit zur „Bedeutung von

zu welchem Nachlaßband die jeweilige Schrift gehört, gebe ich im folgenden immer einen entsprechenden Hinweis wie z. B.: „1991b (= SN 6)“. Hier handelt es sich also um die 1991 veröffentlichten Ausführungen Fromms über *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen* im Bd. 6 der *Schriften aus dem Nachlaß* (mehr dazu in den einleitenden Bemerkungen zum Literaturverzeichnis im Anhang zu dieser Arbeit. Im Dezember 1999, also zum Zeitpunkt der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit, erschien eine zwölfbändige Gesamtausgabe des Frommschen Werkes, wobei die Bände I – X seitenidentisch sind mit der o. g. zehnbändigen Gesamtausgabe aus dem Jahre 1989. Die Bände XI und XII enthalten die genannten *Schriften aus dem Nachlaß* sowie einige weitere Dokumente Fromms wie z. B. die 1983 herausgegebenen Rundfunkbeiträge des Humanisten (vgl. Fromm 1983a). Die zwölfbändige Gesamtausgabe enthält somit ausschließlich bereits veröffentlichte und in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigte Arbeiten Fromms. Insofern ist es inhaltlich ohne Bedeutung, wenn sich die Zitierweise im Folgenden nicht auf diese zwölfbändige Ausgabe bezieht. Mehr dazu siehe im Abschnitt 4.2. dieses Kapitels (Forschungsstand und Quellenlage zum Frommschen Werk), in den einleitenden Bemerkungen zum Literaturverzeichnis am Ende dieser Arbeit (Kap. F. 1) sowie in den Anmerkungen zur editorischen Arbeit von Rainer Funk in seiner Einleitung zur zehnbändigen Gesamtausgabe des Frommschen Werkes (vgl. Funk 1989, S. XXXV ff.).

Erich Fromm für die Humanistische Lebenskunde⁴⁴ möglicherweise hinausgeht. Doch ohne genaue Kenntnis der geistesgeschichtlichen, gesellschaftspolitischen und didaktisch-pädagogischen Wurzeln und Hintergründe sind auch die aktuellen Diskussionen über den weltanschaulichen Charakter des Faches in Relation z.B. zum Ethikunterricht nur schwer zu verstehen. Diese Debatten zum weltanschaulichen und didaktischen Profil in der Geschichte des Faches bilden zugleich wichtige Brücken zum Frommschen Werk selbst. Verbindungslinien zwischen der Lebenskunde und Erich Fromm lassen sich darüber hinaus auch im Hinblick auf politisch-historische Zusammenhänge sowie in Bezug auf verfassungs- und schulrechtliche Fragen herstellen.

Der Versuch, die Humanistische Lebenskunde mit Hilfe des Frommschen Werkes weiter wissenschaftlich zu fundieren, soll an Hand ausgewählter Fragestellungen und Problemfelder erfolgen. Beispiele dafür sind:

- die Chance einer Erziehung zur Selbstbestimmung unter Tendenzen von Fremdbestimmung und Entfremdung,
- der Einfluß moderner Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen auf die Didaktik und Methodik des Faches,
- die Bedeutung von Religions- und Gesellschaftskritik einschließlich ihrer Relation zum Toleranzgebot im Lebenskundeunterricht,
- das Verhältnis von Emotion und Kognition sowie von Bewußtem und Unbewußtem nicht zuletzt auch in einer psychoanalytisch orientierten Perspektive,
- die Funktion körperorientierter Methoden im Kontext des aufklärerischen Anspruchs des Faches,
- das Verhältnis von Therapie und Pädagogik im lebenskundlichen Rahmen,
- die Rolle von Disziplin und Autorität in diesem Unterricht,
- die besondere Bedeutung der kommunikativen Ebene humanistischer Erziehung,
- die Frage nach den speziellen Anforderungen bei der Lehrerqualifizierung für einen derartigen Unterricht, wobei die noch immer wirksame unterschiedliche Sozialisationsgeschichte der beteiligten Lehrkräfte (wie auch der Lebenskundeschüler und deren Elternhäuser) zwischen Ost und West berücksichtigt werden sollen.

Diese Fragen und Problemfelder stellen eine erste Übersicht dar und werden in den folgenden Kapiteln weiter ergänzt. Es ist zu betonen, dass sie sowohl in der lebenskundlichen wie auch in der Frommschen Perspektive zumeist in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen bzw. nicht isoliert voneinander gesehen werden dürfen. Trotzdem wird es aus Gründen einer vertiefenden und systematischen Analyse nötig sein, einzelne dieser Fragen und Themen an ausgewählten Stellen gezielt herauszunehmen und schwerpunktmäßig zu untersuchen, um sie daraufhin wieder in den Gesamtzusammenhang zu stellen. Parallel dazu sollen auch die sozioökonomischen, kultur- und bildungspolitischen sowie verfassungs- und schulrechtlichen Rahmenbedingungen des Faches Humanistische Lebenskunde reflektiert werden. Somit berühren die Fragestellungen, Analysen und Interpretationen der vorliegenden Arbeit einen interdisziplinären Komplex aus philosophischen, psychologischen, religionswissenschaftlichen, soziologischen, pädagogischen, didaktisch-methodischen sowie politischen und juristischen Dimensionen.

Damit ist ein insgesamt sehr weites Feld abgesteckt. Um die Arbeit nicht unnötig auszudehnen, werden daher auch immer wieder Beschränkungen und Eingrenzungen nötig sein. So tangiert der Versuch einer systematischen Verschränkung Frommscher Überlegungen mit dem gegenwärtige Lebenskunde-konzept z.B. auch neuere Ansätze der psychoanalytischen

Pädagogik. Letztere sollen daher ebenfalls berücksichtigt werden, ohne sie jedoch in aller Breite und Ausführlichkeit zu diskutieren. Eine entsprechende Bezugnahme auf solche Ansätze erfolgt eher punktuell. Ähnlich Begrenzungen sollen etwa bei der Rezeption der Forschungen zur Moralentwicklung vorgenommen werden. Auch hier werden lediglich zentrale Ergebnisse und aktuelle Kontroversen berücksichtigt und funktional in die vorliegenden Problem- und Fragestellungen eingebaut.

Die vorliegende Studie bildet zugleich einen Beitrag zu Fragen der Wertevermittlung in der Schule insgesamt. Sie reiht sich damit ein in die mittlerweile sehr umfangreiche didaktische, pädagogische und bildungspolitische Diskussion, wie die Schule an der Schwelle zum Jahr 2000 auf die vorliegenden und sich abzeichnenden gesellschaftlichen Herausforderungen reagieren sollte. Exemplarisch seien dazu die folgenden Stichworte genannt:

- Das Verhältnis zwischen einem immer umfangreicheren Fachwissen einerseits und der verstärkten Notwendigkeit zur Vermittlung übergeordneter ethischer Werte, wie z.B. soziale und ökologische Verantwortung auf der anderen Seite.
- Das Problem der Sinnfindung und Lebensorientierung von Kindern und Jugendlichen in einer zunehmend ambivalenten und brüchigen bis disparaten gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung. Deren Kennzeichen sind z.B. fortschreitende Individualisierung, Säkularisierung und Enttraditionalisierung mit gewaltigen Umbrüchen gerade auch in den Orientierungssystemen der Menschen bzw. der Gesellschaft; eine permanente technologische Revolution insbesondere auch im Bereich der Medien mit einem schier unbegrenzten Angebot an Waren, Dienstleistungen, Informationen und Unterhaltung; zunehmender Konkurrenz- und Leistungsdruck im Rahmen der Globalisierung einerseits und Massenarbeitslosigkeit als Dauererscheinung andererseits; eine z. T. völlige Umwandlung von Beziehungsstrukturen nicht zuletzt in der nach wie vor zentralen Sozialisationsinstanz der Familie.
- Die schwierige Aufgabe der Identitätsbildung der Heranwachsenden in einer zunehmend multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft mit einem Aufeinanderprallen unterschiedlichster Lebensformen, Kulturen, Weltanschauungen und Religionen.

Es zeichnet gerade das sozialpsychologische und kulturkritische Werk des Humanisten Erich Fromm aus, bereits in den vierziger, fünfziger und sechziger Jahren in einer sehr weitreichenden Perspektive derartige Tendenzen erkannt und kritisch-humanistische Alternativen für Gesellschaft, Politik, Kultur und Erziehung entwickelt zu haben. Die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Identität und weltanschaulicher Orientierung sowie nach dem „Wie“ der Vermittlung humanistischer Werte wie Selbstbestimmung und Verantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität, Kritikfähigkeit und Toleranz verbinden das Anliegen Erich Fromms mit der Humanistischen Lebenskunde sowie mit einem demokratischen Erziehungsanspruch in einer offenen, pluralistischen und aufgeklärten Gesellschaft insgesamt.

2. Entwicklungen und Probleme der Lebenskunde

2. 1. Zu den Traditionen, Entwicklungen und Zielen des Faches

Mit der Humanistischen Lebenskunde gibt es in der wiedervereinigten Hauptstadt Berlin an der öffentlichen Schule ein säkularhumanistisches Alternativangebot zum christlichen (wie auch jüdischen) Religionsunterricht, das konzeptionell, schulrechtlich und historisch einzigartig in der kulturpolitischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland ist. Alleinverantwortlicher Träger des Faches ist der *Humanistische Verband Deutschlands (HVD)*, Landesverband Berlin, der 1993 aus dem ehemaligen *Deutschen Freidenker-Verband (DFV)*, Landesverband Berlin (ehemals West), hervorging. Die Lebenskunde wurde erstmals bereits in den zwanziger Jahren in Ländern wie Preußen, Hessen und Sachsen eingeführt und war in der Weimarer Republik als Teil einer weltlichen Schulbewegung eng mit den reformpädagogisch orientierten *Freien Schulgesellschaften verbunden* (der Begriff der *Lebenskunde* gilt im folgenden für alle Perioden, während der Begriff der *Humanistischen Lebenskunde* nur im Zusammenhang mit der Entwicklung des Faches seit den neunziger Jahren verwendet wird).

Das Fach wurde 1933 von den Nationalsozialisten verboten und in den späten fünfziger Jahren in Westberlin wieder installiert, allerdings mit seinerzeit spärlichen Ergebnissen. Erst im Rahmen eines Neubeginns ab 1982 konnte die Lebenskunde allmählich wieder an ihre z. T. recht erfolgreiche Tradition vor 1933 anknüpfen. Mit seiner frühen Einführung ab 1920 war die Lebenskunde somit die erste Alternative zum Religionsunterricht in der deutschen Schule, noch lange bevor Fächer wie „Ethik“ (u. a. in Hessen), „Werte und Normen“ (Niedersachsen) oder „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER in Brandenburg) eingerichtet wurden.

Die Lebenskunde und ihr Trägerverband stehen in der Tradition der Aufklärung, liberaler und freigeistig/freireligiöser Gedanken der Revolution von 1848, der *Ethischen Gesellschaften* um die Jahrhundertwende sowie der sozialistischen Arbeiter- und Freidenkerbewegung. Beide Fächer, Lebenskunde und Religion, sind auf Grund einer besonderen Rechtslage in Berlin - Trennung von Kirche und Staat - auch gegenwärtig nach wie vor absolut freiwillig und haben keine Versetzungsrelevanz. Die Trägerschaft liegt nicht beim Staat, sondern bei den jeweiligen religiösen bzw. weltanschaulichen Vereinigungen.

Dieser besondere Status befindet sich seit geraumer Zeit erneut im Fokus heftiger kultur- und bildungspolitischer Auseinandersetzungen. Dabei geht es vor allem um die Frage, in welchem Rahmen und mit welchen Zielen, Inhalten und Methoden eine Werteerziehung in der öffentlichen Schule erfolgen soll und welche Rolle dabei dem Lebenskunde-, Religions- und/oder Ethikunterricht zukommt. Die Existenz einer freidenkerisch-humanistisch orientierten Lebenskunde sowie der besondere Status des Faches gehen in Berlin auf das besondere politische Kräfteverhältnis in den Anfangsjahren des Viermächtestatus' der Stadt nach 1945 zurück. Aber auch das Schulgesetz von 1947/48 wiederum wurzelt in den hier relevanten Paragraphen vor allem in der langen Tradition einer liberalen und freidenkerisch-sozialistischen Reformpädagogik in Berlin und Preußen vor 1933. Insofern sind die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um Ziele, Inhalte und Status dieser Fächer in der bundesdeutschen Hauptstadt nur unter Berücksichtigung dieser speziellen Tradition zu verstehen. Sie gilt es daher in der vorliegenden Arbeit immer wieder einzubeziehen.

Nach der Wiedervereinigung erlebte die Lebenskunde in Berlin einen deutlichen Aufschwung, so dass im Schuljahr 1999/2000 über 27.000 Kinder und Jugendliche an diesem dezidiert weltanschaulichen Angebot der freidenkerischen Humanisten teilnehmen. Davon kommen etwa zwei Drittel aus dem überwiegend konfessionsfreien Ostteil der Stadt. Insgesamt sind dies

mittlerweile mehr Teilnehmer als der katholische Religionsunterricht im Rahmen der öffentlichen Schule Berlins hat. Die Tendenz ist weiter steigend. Der größte Teil des in der Regel zweistündigen Unterrichtes findet (ähnlich dem Religionsunterricht der Kirchen) in der in Berlin sechsjährigen Grundschule statt. Lebenskundegruppen finden sich jedoch prinzipiell in allen Jahrgängen bis Klasse zehn, an einigen Schulen auch in der gymnasialen Oberstufe. Der Berliner Landesverband des HVD strebt in den kommenden Jahren eine deutliche Ausweitung seines Angebotes insbesondere auch in der Sekundarstufe an.

Das Fach hat seit 1993 wieder einen autorisierten Rahmenplan (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a), der in der Folgezeit durch eine Reihe weiterer didaktischer und methodischer Materialien ergänzt wurde (z.B. Barker 1994, Brunotte 1995 a und b, Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1997b). 1994 wurde ein *Wissenschaftlicher Beirat* gegründet, über den z. T. sehr intensive Kontakte zu Berliner Universitäten (insbesondere zur Technischen Universität) hergestellt wurden. Vor diesem Hintergrund konnte Ende 1998 erstmals in der wechselvollen Geschichte des Faches ein eigenes wissenschaftliches *Ausbildungsinstitut für Humanistische Lebenskunde* gegründet werden, das seit 1999 im Rahmen einer „Verwaltungsvereinbarung“ mit der Technischen Universität Berlin (Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften) kooperiert (vgl. Technische Universität Berlin, Der Präsident, Schreiben des Kanzlers vom 23. März 1999; siehe dazu Abschnitt F. 5. im Literaturverzeichnis).

Von Beginn an war die Lebenskunde heftigen Anfeindungen von konservativ-christlicher Seite ausgesetzt. Vor allem das Infragestellen eines seit Jahrhunderten tradierten Alleinvertretungsanspruchs dieser Seite auf Ethik und Moral ließ die Auseinandersetzungen bisweilen die Schärfe eines Kulturkampfes annehmen. Das damit zusammenhängende Ringen der Lebenskundeprotagonisten um Gleichbehandlung durchzieht die gesamte Geschichte des Faches bis heute und führte etwa im Berliner Abgeordnetenhaus immer wieder zu heftigen politischen Kontroversen. So war es z.B. 1960 Willy Brandt, der sich gegen die polemischen Angriffe der CDU und einer christlich-konservativen Presse in Sachen Lebenskunde zur Wehr setzte und die Gleichbehandlung des freidenkerisch-humanistischen Angebotes als demokratisches Gebot einforderte. Neben schulrechtlichen, finanziellen und organisatorischen Fragen standen und stehen hierbei in der Regel auch die weltanschaulichen und didaktischen Grundlagen des Faches im Mittelpunkt (mehr zu den historischen Auseinandersetzungen im Teil B. der Arbeit).

Mit seinen o. g. zentralen Werten und Zielen orientiert sich das Fach in weltanschaulicher Hinsicht seit Beginn der neunziger Jahre explizit am Humanismusverständnis der weltweit tätigen *Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU)*, die als regierungsunabhängige Organisation z.B. mit beratender Funktion bei den *Vereinten Nationen (UN)* bzw. der *UNESCO* vertreten ist. Der Lebenskunderahmenplan beschreibt „**weltlichen Humanismus**“ im Rückgriff auf die Definition der *IHEU* als „**eine demokratische, nicht-religiöse, ethische Lebensauffassung, von der Menschen das Recht und die Verantwortung ableiten, ihrem Leben einen Sinn und eine Form zu geben**“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 10 f.)³.

³ Die internationale Vernetzung des HVD im Rahmen der IHEU hat für die Lebenskunde zugleich eine unmittelbar politisch-praktische Bedeutung. Denn die europäische Sektion des weltweiten Zusammenschlusses von Humanisten ist in Form der *EHF (Europäische Humanistische Föderation)* bei der *Europäischen Union (EU)* in Brüssel offiziell als Interessenvereinigung für Konfessionslose in Europa akkreditiert. Sie hat damit im Rahmen der EU einen vergleichbaren Status wie etwa der Vatikan (die Berliner Humanisten sind im übrigen seit einigen Jahren auch im Vorstand der EHF vertreten). Eine der zentralen Aufgaben der EHF ist es, die Interessen von Konfessionslosen auch juristisch zu vertreten. So wird im Rahmen des HVD gegenwärtig diskutiert, eine eventuelle Klage auf Gleichbehandlung der Lebenskunde mit

Ich orientiere mich im folgenden an dieser Humanismusauffassung. Dabei soll „nicht-religiös“ vorläufig im Sinne der Ablehnung einer angenommenen außerweltlichen bzw. übermenschlichen Instanz/Macht (z.B. „Gott“) verstanden werden. Vertiefende Erörterungen des Religionsbegriffs erfolgen z.B. im Rahmen der Diskussion des Gewissensbegriffs sowie insbesondere des Frommschen Religionsverständnisses. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Verständnis die Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die zugleich nach ethischen und moralischen Kriterien kritisch überprüft werden sollen, sowie die Kritik von Dogmatismus und Ideologien. Dieser Ansatz schließt die kritische Hinterfragung religiöser Systeme sowie auch von quasi-religiösen Angeboten (z.B. in Form des Okkultismus) ein, ohne dass damit das Toleranzgebot des Faches unterlaufen werden soll.

Didaktisch-methodisch handelt es sich bei der Lebenskunde um einen explizit „offenen“ Unterricht ohne schematisch-feste Lernzielvorgaben im Sinne der üblichen Fächer. „Lebenskunde ist ein offener sowie handlungs- und projektorientierter Unterricht ohne Zensuren“ (ebd., S. 13). Angestrebt wird ein „Lernen mit allen Sinnen“ (ebd., S. 33). Das Fach orientiert sich seit jeher vor allem an den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler⁴ und will von daher zu den ethischen Grundfragen menschlichen Zusammenlebens aus einer atheistisch-agnostischen Weltsicht vordringen. Dementsprechend greift die Lebenskunde nur bedingt auf klassische Formen des Unterrichtens zurück. Bevorzugt werden eher außerschulische Methoden wie z. B. aus der Sozial- oder auch der Theaterpädagogik, der Gestaltpädagogik oder der themenzentrierten Interaktion (TZI). Darin eingebettet sind neuerdings auch wieder verstärkt kognitiv angelegte Verfahren wie etwa das „sokratische Gespräch“ oder die Methode des „moralischen Dilemmas“ (vgl. ebd., S. 39).

Ein konstitutiv neues Element in der Lebenskundendidaktik stellt die wesentlich stärkere Einbeziehung der emotional-affektiven Ebene in den Unterricht dar. Das schließt die Berücksichtigung auch eher unbewußter Momente ein und bezieht sich sowohl auf die Inhalte wie auf die Methoden. So geht es nicht nur um eine größere Betonung der „Beziehungsebene“ aller Beteiligten (dieser Aspekt tauchte bereits im Lebenskundeunterricht der Weimarer Zeit auf). Darüber hinaus sollen auch „Gedanken und Ideologien... auf die zugrundeliegenden Ängste, Wünsche, und gesellschaftlichen Interessengegensätze hin untersucht“ werden. „Im Lebenskundeunterricht werden auch die Dispositionen reflektiert, die Menschen dazu bereit machen, mit ihrem Handeln die Zerstörung der Lebensgrundlagen zu riskieren“ (ebd., S. 12). Es sind gerade auch solche Ansätze der heutigen Humanistischen Lebenskunde, die direkte Brücken zu den Forschungen und Überlegungen des Sozialpsychologen, Kulturkritikers und Humanisten Erich Fromm darstellen.

Das Fach hatte seit seiner Entstehung bis heute im Vergleich zum Religionsunterricht in der Regel erheblich schlechtere Entwicklungsbedingungen. Trotzdem konnte sich die Lebenskunde sowohl im Hinblick auf ihre weltanschaulichen Grundlagen als auch in didaktisch-methodischer Hinsicht in den vergangenen Jahren stabilisieren und weiterentwickeln. Das Unterrichtsangebot wird mittlerweile auch bundesweit in der einschlägigen Literatur (z. B. im Rahmen der auf diesem Gebiet wichtigsten Fachzeitschrift *Ethik und Unterricht*, siehe weiter unten) wahrgenommen und insbesondere in seinem weltanschaulichen und didaktisch-methodischen Verhältnis zu ähnlichen Angeboten wie etwa dem Ethikunterricht diskutiert. Vor allem die Abkehr von früheren z. T. antikirchlichen wie antireligiösen freidenkerischen Traditionen hin zu einer positiv bestimmten „humanistischen“ Identität des Faches erhöhte deutlich die Attraktivität des Angebotes für viele konfessionslose Schüler und Eltern gerade auch im

dem Religionsunterricht auch in anderen Bundesländern bis vor den Europäischen Gerichtshof zu bringen.

⁴ In der Regel wird im folgenden die männliche und weibliche Form verwendet. Wenn es im Text jedoch nur zur Verwendung einer Form kommt, dann geschieht dies ausschließlich aus sprachlichen Gründen.

ehemaligen Westteil Berlins. Dieser curriculare Neubeginn wurde seit den frühen neunziger Jahren eingeleitet. So wurde das Fach 1995 in das novellierte Lehrerbildungsgesetz erstmals aufgenommen und unter dem Begriff „Humanistische Lebenskunde“ dem Religionsunterricht gleichgestellt. Der Prozeß der humanistischen Neuorientierung ist auch gegenwärtig noch nicht abgeschlossen.

Die fachwissenschaftliche Diskussion zur Lebenskunde ist mittlerweile auch in internationale Zusammenhänge eingebettet. So gibt es im Rahmen der IHEU und der EHF seit Jahren einen regen Diskussions- und Erfahrungsaustausch mit anderen humanistischen Verbänden und ihren Bildungseinrichtungen vor allem in West- und Nordeuropa. Einer der wichtigsten Partner ist die *Universität für Humanistische Studien* in Utrecht/Niederlande. In Berlin wird der Diskurs mittlerweile auch von der dem HVD nahestehenden *Humanistischen Akademie* aufgenommen, so z. B. in der von dieser Einrichtung seit 1997 herausgegebenen Theoriezeitschrift *humanismus aktuell*.

2. 2. Zur Problematik der Begriffe „Humanismus“ und „Weltanschauung“ - philosophische, didaktische und erziehungstheoretische Grundfragen der Lebenskunde

Obwohl sich das Fach in den vergangenen Jahren insgesamt positiv entwickelt hat, gibt es weiterhin eine Reihe ungelöster Probleme. Eine der Hauptfragen dabei lautet auch für den Trägerverband selbst, wie der Begriff der „humanistischen Weltanschauung“ als konstitutive Kategorie der Lebenskunde zu füllen bzw. zu konkretisieren ist. Denn viele der o. g. Ziele und Werte dieses Unterrichts finden sich, wie bereits erwähnt, auch in den übrigen Fächern des ansonsten in weltanschaulich-religiöser Hinsicht neutralen staatlichen Bildungswesens. Das gilt insbesondere für die Berliner Schule mit ihrer ausgesprochen aufgeklärten und reformpädagogischen Tradition. Die weltanschauliche und didaktische Profilbildung der Lebenskunde - nicht zuletzt in Relation zu staatlichen Fächern (wie z. T. auch zum kirchlichen Religionsunterricht) - ist daher eine der gegenwärtig wichtigsten Aufgaben dieses freidenkerisch-humanistischen Angebotes.

In der Einschätzung durch einen Theologen, den Leiter des Berliner Ausbildungsinstituts für evangelische Katechetinnen, liest sich dies so: „Fragt man genauer, was die Weltanschauung der Freidenker sei..., so bekommt man Formulierungen, die der Sache nach auch im § 1 des Berliner Schulgesetzes aufgeführt sind. Sie gelten für alle Schulfächer“. Darüber hinaus werde nur eine Ablehnung der Kirchen und Dogmen erkennbar. Für Wilke ist daher „um so nachdrücklicher... zu fragen, wie denn die freidenkerische Weltanschauung nun positiv zu beschreiben sei. Hier gerate der Freidenker-Verband „in Schwierigkeiten“ (Wilke 1992, S. 498). Angesichts der „Beschädigungen“ der Menschen und der sie unterliegenden Zwänge verfallende Lebenskunde mit ihrer Zielbestimmung von „Autonomie und Unantastbarkeit“ eher in „einen platten Optimismus“. Es stelle sich für ihn daher die Frage, ob diese „formalen Zielbestimmungen ein hinreichendes positionelles Fundament“ darstellten, um „Kindern und Jugendlichen bei der Ausarbeitung ihrer eigenen Lebensentwürfe zu helfen“. Für Wilke ist unklar, woher die Lebenskundeschüler die Kraft nehmen sollen, an den genannten Zielperspektiven festzuhalten. Es sei die Frage „nach der konkreten Ermütigung, der Ermöglichung von Hoffnung“, welche die Lebenskunde bislang nicht genügend beantworten könne (ebd. S. 499, ähnlich auch in: Wilke 1998). Diese defizitäre Lagebeurteilung der Lebenskunde durch den Theologen Wilke mag zwar übertrieben erscheinen und ist vor dem Hintergrund seiner kirchlichen Einbindung zu sehen. Gleichwohl trifft Wilke mit seiner Diagnose Kernprobleme des Faches. Die vorliegende Arbeit setzt sich die Aufgabe, einen Beitrag zur Lösung eben dieser Probleme zu leisten.

Die Frage nach dem spezifisch humanistischen Profil ist zugleich eingebettet in die aktuelle Debatte des HVD und der Lebenskunde, wie der meist als antiquiert wahrgenommene Weltanschauungsbegriff in Zukunft zu verwenden ist. In der Wortkombination der „Humanistischen Weltanschauung“ wird das zentrale Dilemma der Lebenskunde deutlich. Es handelt sich um den Konflikt zwischen einer verfassungsrechtlich geforderten weltanschaulichen Geschlossenheit einerseits und einem gegenwärtig eher offen und undogmatisch verstandenen Humanismusverständnis auf Seiten der Lebenskunde bzw. des HVD andererseits.

Der Weltanschauungsbegriff ist für die Lebenskunde aus verfassungs- und schulrechtlichen Gründen unverzichtbar und legt dem Fach damit eine relativ deutliche Begrenzung auf. Denn die freidenkerisch-humanistische Lebenskunde gibt es in der Berliner Schule nur deshalb, weil sie als Unterricht einer „Weltanschauungsgemeinschaft“ im Sinne des § 23 des Berliner Schulgesetzes sowie des Grundgesetzes (Art. 137. 7 in Verbindung mit Art. 140) anerkannt und somit dem Religionsunterricht gleichgestellt ist. Nach Art. 137 (7) in Verbindung mit Art. 140 GG werden „den Religionsgemeinschaften... die Vereinigungen gleichgestellt, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen.“ Und im § 23 (1) des Berliner Schulgesetzes wird festgelegt: „Der Religionsunterricht ist Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Er wird von Personen erteilt, die von diesen beauftragt werden...“ (Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. August 1980, zuletzt geändert am 12. März 1997, zit. in: GEW/Hrsg.: Berliner Recht für Schule und Lehrer, Bd. 1, 26. Erg. Lieferung, Sept. 1998, S. 2000-12, kursiv Osuch).

Auf die Problematik, dass der dezidiert nichtreligiöse Lebenskundeunterricht in Berlin schulrechtlich somit trotzdem unter den Begriff des Religionsunterrichtes gefaßt wird, soll im nachfolgenden Kapitel über die Geschichte des Faches detailliert eingegangen werden. An dieser Stelle ist der Bezug zum grundgesetzlich vorgegebenen Weltanschauungsbegriff entscheidend. Das in dieser Frage auf die Weimarer Reichsverfassung zurückgehende Rechtsverständnis begreift unter „Weltanschauung“ jede Lehre, „welche das Weltganze universell zu begreifen und die Stellung des Menschen in der Welt zu erkennen und zu bewerten sucht“ (Anschütz 1960, S. 649). Als „Weltanschauungsvereinigungen“ werden demnach solche Vereinigungen definiert, „die durch ihre Lehren eine wertende Stellungnahme zum Ganzen der Welt bieten und damit eine Antwort auf Fragen nach Ursprung, Sinn und Ziel der Welt und des Lebens geben wollen“ (Oberverwaltungsgericht Berlin/7. Senat, Urteil v. 8. 11. 1995, S. 7; siehe dazu Abschnitt F. 5. im Literaturverzeichnis dieser Arbeit).

Gefordert ist also eine relativ klare weltanschauliche Geschlossenheit, die dem heutigen Humanismusverständnis der Lebenskunde jedoch in dieser Stringenz nicht mehr entspricht. So heißt es im Rahmenplan: „Die humanistische Lebensauffassung stützt sich auf den freien Menschen... Sie ist undogmatisch und... frei von Indoktrination. Die Grundlage der humanistischen Erziehung besteht darin, die Schülerinnen und Schüler so anzuleiten, dass sie in der Lage sind, frei und verantwortlich *eigene Antworten* auf fundamentale Fragen ihres Lebens zu finden.“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 17, kursiv Osuch). Die heutige Lebenskunde hat weder ein „heiliges Buch“ noch ein „Glaubensbekenntnis“.

Das Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde, der Philosoph Hans-Jürgen Engfer, formuliert den Widerspruch wie folgt. „Systematisch betrachtet“ gestehe man mit der Verwendung des Begriffs Weltanschauung zwar einerseits zu, dass man die Welt aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachten könne. Dennoch beansprucht der Begriff, dass der Blickpunkt, unter dem man selbst sie betrachtet, der bessere, angemessenere oder sogar der einzig richtige sei. Die damit oftmals verbundene „Polarisierung der Standpunkte“ habe dann

meist zur Folge, dass es „wenig Sinn zu machen scheint, sich mit dem Anderen über die Wahrheit einzelner Aussagen oder die Gültigkeit bestimmter Bewertungen zu streiten“, sondern dass man den Anderen zu einem Standpunktwechsel „überreden und also bekehren“ müßte. Zugespißt könne man demnach sagen: „Die Partikularität des eigenen Standpunkts wird in diesem Begriff einerseits zwar zugestanden, aber andererseits durch den Machtanspruch des Beharrens auf der eigenen Sicht wieder vergessen oder aus dem Blick gerückt“ (Engfer 1998, S. 84). Die Gefahr des Abgleitens in Dogmatismus und Intoleranz bei der Verwendung des Weltanschauungsbegriffs wurde besonders im Nationalsozialismus und im Stalinismus deutlich. Für Adorno ist Weltanschauung daher geradezu die „zum System erhobene Meinung“ (Adorno 1990, S. 118; mehr zum Weltanschauungsbegriff und seiner Geschichte insbesondere in der Freidenkerbewegung vgl. Groschopp 1997a, S. 42 ff.).

Andere Schwierigkeiten ergeben sich mit dem Humanismusbegriff in diesem Kontext. So ist „Humanismus“ in unserem allgemeinen Sprachverständnis z. B. eng verknüpft mit einer „humanistischen Bildung“ altsprachlicher Gymnasien. Der darin u.a. zum Ausdruck kommende Bezug etwa zur antiken Philosophiegeschichte findet sich in Teilen zwar auch in den aufklärerischen Traditionslinien der Lebenskunde sowie indirekt etwa im didaktisch-methodischen Ansatz des „sokratischen Gesprächs“ des Faches. Gleichwohl ist der Humanismusbegriff im lebenskundlichen Kontext sehr viel stärker weltanschaulich im Sinne der o. g. Definition der *IHEU* akzentuiert sowie eingebettet in einen Unterricht, der vor allem Fragen der Sinnggebung und praktischen Lebensführung aus einer dezidiert nichtreligiösen Perspektive zum Gegenstand hat.

Eine andere Schwierigkeit ergibt sich im deutschsprachigen Raum durch die Tatsache, dass bisweilen auch von einem „christlichen Humanismus“ die Rede ist - ein Problem, das in vielen west- oder nordeuropäischen Ländern in dieser Weise weit weniger existiert. So wird etwa in den Beneluxstaaten oder in Frankreich „Humanismus“ in der Regel mit einer nichtreligiösen Sichtweise in Verbindung gebracht. Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit daher auch des öfteren der Begriff des „säkularen Humanismus“ als besondere Betonung eines dezidiert nichtreligiösen Humanismusverständnisses verwendet. Zu den genannten Schwierigkeiten kommt hinzu, dass der Humanismusbegriff durch seine dogmatische Verengung im Kontext des Marxismus-Leninismus (etwa in der ehemaligen DDR) z. T. desavouiert worden ist.

Neben diesen Problemen mit den zentralen Begriffen bzw. eines noch weiter zu entwickelnden Profils der Humanistischen Lebenskunde ist weiterhin kritisch festzustellen, dass das Fach auch in erziehungstheoretischer Hinsicht bislang wenig untermauert ist. Die Bezüge zur Reformpädagogik oder zu neueren Ansätzen etwa der außerschulischen Bildungsarbeit stellen zwar eine praktikable Mischung von pädagogischen Mosaiksteinen unterschiedlichster Provenienz dar. Eine systematischere Bestimmung der Relation ‘Gesellschaft-Mensch-Erziehung’ aber hat gerade in einem explizit wertebildenden und sinnstiftenden Unterrichtsfach wie der Humanistischen Lebenskunde eine konstitutive Bedeutung.

Ein Beispiel stellt etwa die im Rahmenplan verwendete Kategorie der „Entfremdung“ dar, zu der im lebenskundlichen Kontext bislang gründlichere Explikationen fehlen. Statt dessen werden sogleich pragmatische Vorschläge gemacht, gegen ein „Leben aus zweiter Hand selbstbestimmte Lernerfahrungen zu setzen“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 22). Diese Hinweise sind für sich genommen keineswegs falsch. Eine Theorie der Lebenskunde hätte sich aber auch dem Verhältnis von Entfremdung und Fremdbestimmung zu stellen und diese Relation insbesondere in sozialisationstheoretischer Hinsicht zu reflektieren.

Eine davon abgeleitete Frage wäre somit, in welcher Weise ein Lernen hin zur Selbstbestimmung unter Bedingungen von Entfremdungstendenzen bzw. von Tendenzen der Fremdbestimmung überhaupt möglich ist, z. B. unter den Aspekten der anonymen 'Herrschaft des Marktes' (für Kinder und Jugendliche oftmals in Form eines 'Diktates' ständig wechselnder Modewellen) und eines Flexibilisierungs- und Anpassungsdrucks im Gefolge von zunehmender Globalisierung und Konkurrenz (insbesondere auf dem Arbeitsmarkt).

Zu fragen wäre somit weiterhin, wie die Lebenskunde didaktisch und methodisch auf sozialpsychologische Entwicklungen reagieren sollte, die z.B. unter den Begriffen des „narzißtischen Marktcharakters“ (Wehr 1993, S. 180) oder des „narzißtisch-depressiven Charakters“ (Haubl 1996, S. 76) gefaßt werden und empirisch nachweisbar sind sowie als aktuelle Tendenzen auch schon bei jungen Menschen diagnostiziert werden. Bei den didaktisch-methodischen Überlegungen zu einem einzelnen Fach wie der Lebenskunde ist somit auch die Frage zu berücksichtigen, wie sich die „Reproduktion des Gesellschafts-Charakters“ unter einem in ebenfalls starkem Maße entfremdeten Schulalltag (vgl. Joach 1987a und Wehr 1987a) wiederum auf dieses Fach selbst auswirkt.

Mit anderen Worten: Eine didaktische Theorie der Lebenskunde hat sich insbesondere auch mit solchen Tendenzen der Moderne (bzw. der Postmoderne) und ihres Einflusses auf die Entwicklung innerer Haltungen bei Kindern und Jugendlichen (sowie auch der Lehrkräfte) zu beschäftigen - und darauf aufbauend nach möglichen Konsequenzen für die konkrete Gestaltung eines solchen Unterrichts zu fragen. Damit ist ein zentraler Aspekt der vorliegenden Untersuchung benannt.

Die bisherige Entwicklung des Faches ist in didaktischer Hinsicht tendenziell eher von pragmatischen Erwägungen und Notwendigkeiten der unmittelbaren Unterrichtsplanung und -durchführung geprägt. Hinzu kommt, dass dieser auf eine „sinn“volle und ethisch begründete Lebensführung konzentrierende Unterricht in der Praxis oftmals von den z. T. enormen Defiziten des familiären, schulischen und sonstigen sozialen Umfeldes der Kinder und Jugendlichen bestimmt wird. Das gilt vor allem vor dem Hintergrund von sich zuspitzenden sozialökonomischen wie kulturell-ethnischen Konfliktpotentialen, wie sie nicht nur auf Berlin beschränkt sind (ein Stichwort hierzu lautet: „Verslumungstendenzen und Ghettobildungen“). Doch gerade das unmittelbare „Durchschlagen“ derartiger Krisenerscheinungen in vielen Lebenskundegruppen macht eine theoretische Klärung und Vergewisserung der inneren Zusammenhänge im Komplex 'Gesellschaft-Mensch-Erziehung' für die Unterrichtspraxis um so nötiger. Dabei muß konzediert werden, dass in den letzten Jahren große Anstrengungen zur Entwicklung eigener didaktischer Theorieansätze für das Fach unternommen wurden, den genannten Anspruch zu realisieren (vgl. z. B. Schulz-Hageleit 1994a; mehr dazu im 3. Abschnitt „Forschungsstand und Quellenlage“ dieses Einleitungskapitels).

3. Zur weltanschaulichen und pädagogischen Relevanz des Werkes von Erich Fromm für die Lebenskunde und Probleme der Fromm-Rezeption

3. 1. Zur Bedeutung des Frommschen Werkes im Kontext seiner Rezeption im deutschsprachigen Raum

Der Humanist und Sozialpsychologe Erich Fromm ist seit den fünfziger Jahren weltweit einer der meistgelesenen Autoren im Bereich Ethik/Psychologie. Zwar wurden viele seiner Bücher etwa im Vergleich zum amerikanischen Kontinent im deutschsprachigen Raum erst verspätet aufgenommen. Gleichwohl traf er auch hier mit seinen Themen genau „die Gefühle und Ängste eines großen Teils der post-materialen Gesellschaft“ (Friesenhahn 1985, S. 14). Während der Einfluß seiner ehemaligen Kollegen aus den dreißiger Jahren wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno eher auf intellektuelle Kreise beschränkt blieb, kann vom Werk Erich Fromms „als dem mit der nachhaltigsten literarischen Wirkung gesprochen werden, die vor allem auch auf die heutige Alternativbewegung ausstrahlt. Dies um so mehr, als die heutige Sinn- und Orientierungskrise, der Wertewandel, ein subjektives Bedürfnis nach Sinn und Orientierung schafft, somit die Zeit reif macht für Erich Fromm“ (Wehr 1991c, S. 339).

Für Bierhoff ist jedoch gerade dieser populäre Erfolg Erich Fromms mit Werken wie *Haben oder Sein* (1976a II) oder die *Kunst des Liebens* (1956a IX) ein wichtiger Grund dafür, dass er hierzulande im Bereich der Wissenschaft als ernstzunehmender Autor lange Zeit verkannt wurde (vgl. Bierhoff 1993a, S. 9). Dabei ist meist übersehen worden, dass das Frommsche Werk nicht nur wertvolle Beiträge zu Fragen sozial- wie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung aufweist, in denen der „visionäre Gehalt seines Denkens... besonders... zum Tragen“ kommt (ebd.), sondern auch die Tatsache, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Frommschen Werk besonders auf dem amerikanischen Kontinent bereits seit Jahrzehnten intensiv betrieben wurde (vgl. Funk 1978, S. 17, sowie bes. auch das Verzeichnis der bis dahin veröffentlichten, zahlreichen Monographien und Dissertationen auf S. 387 ff.)⁵.

Bis Ende der achtziger Jahre galt daher die Einschätzung Claßens, dass insbesondere die Erziehungswissenschaften den Frommschen Forschungsansatz und seine sozialpsychologischen Analysen im deutschsprachigen Raum „kaum... aufgegriffen und für die Erziehung fruchtbar gemacht“ hatten (Claßen/Hrsg. 1987b, S. 9). Darüber hinaus war bis vor wenigen Jahren kaum bekannt, dass Fromm seinen wissenschaftlichen Ansatz als einer Synthese revidierter Psychoanalyse und marxistischer Gesellschaftskritik bereits in den frühen dreißiger Jahren als festangestellter Mitarbeiter Horkheimers entwickelte und damit die frühe „Kritische Theorie der Frankfurter Schule“ in ihrer „interdisziplinären und materialistischen Grundkonzeption entscheidend beeinflusst hat“ (Bierhoff 1993a, S. 9). Damit trug Fromm zugleich wesentlich zum Bestreben des *Instituts für Sozialforschung (IfS)* bei, die „traditionelle marxistische Zwangsjacke abzulegen“ (Jay 1976, S. 114) und das Basis-Überbau-Verhältnis sowie die Frage zum Verhältnis Individuum-Gesellschaft durch die Einbeziehung der Dimension des Unbewußten neu zu bestimmen.

Was Ende der achtziger Jahre für die in der Bundesrepublik seinerzeit zum Großteil noch immer ausstehende erziehungstheoretische und -praktische Würdigung von Erich Fromm galt,

⁵ Selbst für die damalige Sowjetunion konnte schon in den siebziger Jahren „ein wachsendes Interesse an der Auseinandersetzung mit Erich Fromm“ konstatiert werden, wenngleich diese Arbeiten „meist apologetischer Natur“ waren (vgl. Funk 1978, S. 17, Anm. 4). So datiert die erste Arbeit etwa von Dobrenkov bereits aus dem Jahre 1969 (vgl. Funk 1988, S. 31). Dessen Fromm-Kritik wurde im übrigen auch im Umfeld des dogmatischen Marxismus (vormals west)deutscher Provenienz rezipiert (vgl. Dobrenkov 1977).

trifft für die Rezeption des Frommschen Humanismus' im Rahmen der freidenkerisch-humanistischen Bewegung der Bundesrepublik Deutschland und des Trägerverbandes der Berliner Lebenskunde im Prinzip bis in die jüngste Vergangenheit zu. Fromm wurde in diesen Kreisen zumindest „offiziell“ bislang kaum wahrgenommen, wenn man z. B. von den wenigen Weiterbildungsangeboten des Verfassers dieser Arbeit im Rahmen des Berliner HVD absieht⁶. Dies mag zum einen dadurch verursacht sein, daß die Theoriediskussion in der freigeistig-humanistischen Bewegung Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg insgesamt über Jahrzehnte nicht besonders ausgeprägt war bzw. sich auf wenige Zirkel oder Einzelpersonen beschränkte und erst seit Anfang der neunziger Jahre wieder intensiver und auf einer breiteren Basis geführt wird. Die 'Fromm-Abstinenz' in diesen Kreisen hängt aber sicherlich auch mit der Tatsache zusammen, dass die traditionellen atheistisch orientierten Organisationen einem Autor, der auch den Begriff der Religiosität zur Beschreibung seiner humanistischen Weltanschauung verwendet und z. B. Elemente des Zen-Buddhismus in seine Überlegungen aufnimmt, skeptisch gegenüberstehen. Dass trotzdem zwischen freidenkerischen Humanisten und Erich Fromm objektiv eine Art Geistesverwandtschaft besteht, hat bereits Rattner festgestellt (vgl. Rattner 1987, S. 144). Es wird eine der Aufgaben in dieser Arbeit sein, die vorhandenen, aber historisch zumeist versetzten Parallelen bei der Entwicklung des wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Werkes Erich Fromms einerseits sowie der Genese und Fortentwicklung der Lebenskunde andererseits zu erforschen.

Die Ausblendung des Humanisten 'Fromm ist jedoch keineswegs repräsentativ für die internationale humanistische Bewegung. So wird im Rahmen des Humanistischen Verbandes der Niederlande Fromm als einer der Hauptfiguren der humanistischen Tradition rezipiert (vgl. van Dooren, in: Cliteur, van Dooren/redactie 1991, S. 262 f.). Und die *American Humanist Association (AHA)*, eine der Mitgliedsorganisationen der *IHEU*, wählte Erich Fromm für sein humanistisches und gesellschaftspolitisches Engagement bereits im Jahre 1966 zum „Humanisten des Jahres“ aus. Aus diesem Anlaß veröffentlichte das Organ der AHA, *The Humanist*, im gleichen Jahr erstmals den Frommschen Aufsatz *Zum Problem einer umfassenden philosophischen Anthropologie* (1966i IX). Dieser Beitrag ist für Funk gar „das wichtigste Zeugnis“ für Fromms „Hoffnung auf einen neuen Menschen“ (Funk in Anm. 19, in: Fromm 1966i IX, S. 524).

Fromm versuchte darin u. a. die Antwort auf die Frage zu geben: „Wie können wir bestimmte menschliche Ziele, bestimmte menschliche Werte begründen, ohne hierfür auf Gott, die Offenbarung oder einfach auf die Tradition zurückgreifen zu müssen“ (ebd. S. 25). Gerade in dem hier zum Ausdruck kommenden freigeistig-humanistischen Anspruch wird deutlich, wie einseitig ein traditionelles freidenkerisch-atheistisches Weltbild deutscher Provenienz in früheren Zeiten war, wenn man einen weltbekannten Humanisten wie Erich Fromm schlicht und einfach nicht zur Kenntnis nahm.

Das offenkundige Defizit bei der wissenschaftlichen Rezeption Fromms konnte im deutschsprachigen Raum seit der Gründung der „Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft“ (Sitz Tübingen) im Jahre 1985 und der damit verbundenen Einrichtung eines Erich-Fromm-Archivs (ebenfalls in Tübingen) durch Fromms letzten Sekretär und Nachlaßverwalter, Dr. Rainer Funk, in großen Teilen ausgeglichen werden. Im Rahmen dieser Gesellschaft fanden seitdem eine Reihe wissenschaftlicher Tagungen statt bzw. wurden Arbeitsprojekte befördert,

⁶ Diese Einschätzung gilt jedoch nicht pauschal für alle Lebenskundelehrkräfte. Ein großer Teil vor allem der Westberliner Lebenskundelehrerinnen und -lehrer kennt viele der populären Schriften von Erich Fromm, wie in den Fortbildungsveranstaltungen immer wieder berichtet wird. Darin unterscheiden sie sich nicht von vielen anderen Kolleginnen und Kollegen des bundesdeutschen Schulsystems (vgl. Claßen/Hrsg 1987b, S. 9)

aus denen u. a. auch die für unser Thema bedeutsamen Sammelbände von Claßen (ders./Hrsg. 1987a und 1991a) sowie die beiden Dissertationen von Huygen (dies. 1987a) und Wehr (ders. 1989) hervorgingen.

So konnte Claßen ab 1989 einen Trend ausmachen, Fromm als Theoretiker der Kritischen Theorie wieder zu entdecken und für erziehungssoziologische wie auch praktische pädagogische Fragestellungen zunehmend zu nutzen (Claßen 1989, S. 9). In Auswertung mehrerer bis dahin erschienener Arbeiten (Bierhoff 1985, Joach 1986, Tauscher 1986, Claßen/Hrsg. 1987a, Huygen 1987a und Klein 1987) kam Claßen zum Ergebnis, dass vor allem im „sozialpsychologischen Kerngehalt“ der Frommschen Schriften „vermutlich die größte Brisanz- und Aktualität“ für eine Kritische Pädagogik liegt (Claßen 1989 S. 10). Einen wesentlichen Anteil an dieser Trendwende haben Bierhoff und Wehr mit ihren zahlreichen Arbeiten zum Frommschen Werk. Vor allem mit der Habilitationsschrift „Erich Fromm. Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik“ (Bierhoff 1993a), konnte nachgewiesen werden, „dass auf der Grundlage des Frommschen Werkes ein Beitrag zur Restrukturierung der dialektischen Position zur Erziehung prinzipiell möglich erscheint“ (ebd. S. 12; mehr zur Fromm-Rezeption im deutschsprachigen Raum vgl. Abschnitt 4.2. dieser Einleitung).

Nach Einschätzung Bierhoffs wird sich Fromm gerade in seinen anthropologischen und erziehungssoziologischen Überlegungen „für erziehungswissenschaftliche Diskussionszusammenhänge vermutlich als weit ergiebiger erweisen als Horkheimer, Adorno, Marcuse und Habermas“ (ebd.). Gerade unter lebenskundlicher Perspektive ist es ein ausgesprochener Vorzug von Erich Fromm, etwa im Gegensatz zu Horkheimer und Adorno, dass sich mit ihm „nicht nur ein kritischer“, sondern offensichtlich auch ein „konstruktiver oder ‘positiver’ Ansatz von Erziehung“ begründen läßt (ebd. S. 13). Die Arbeiten von Bierhoff und Wehr zu den erziehungssoziologischen und pädagogischen Implikationen des Frommschen Werkes stellen eine wichtige Orientierung in der vorliegenden Arbeit dar.

3. 2. Werteorientierung bei Fromm und in der Humanistischen Lebenskunde

Ähnlich wie bei der Lebenskunde steht auch bei Fromm die Sicht auf humanistische Werte und Normen und den Sinn des Lebens im Mittelpunkt. Seine sozialpsychologischen und gesellschaftskritischen Arbeiten kreisten um einige Grundgedanken, die sich als Thesen wie folgt zusammenfassen lassen:

1. Der Mensch hat prinzipiell ein tiefes Bedürfnis nach Werten, Normen und Orientierung. Er schafft sich daher immer - ob bewußt oder unbewußt - entsprechende Werte- und Orientierungssysteme bzw. schließt sich solchen an.
2. Diese Werte- und Orientierungssysteme wurzeln nur in den Bedingungen der menschlichen Existenz und sind daher auch nur auf diese Existenz anwendbar. „Außerhalb der menschlichen Existenz gibt es keine Werte“ (Fromm 1959b IX, S. 331).

Beide Überlegungen finden sich in ähnlicher Weise z. T. auch in den Konzepten der Lebenskunde wieder. Mit der folgenden dritten These aber betritt Fromm einen Bereich, den das Fach nach seiner humanistischen Neukonzeption bislang vermieden hat. Es geht dabei letztlich um den Wahrheitsanspruch auf „das gute Leben“ aus einer „objektiven“ Sichtweise:

3. Man kann „wenigstens theoretisch behaupten, dass man zu objektiven Normen“ des menschlichen Lebens gelangen kann (Fromm 1968a IV, S. 329). Diese „Grundnormen und

-werte“ besitzen „für alle Menschen Gültigkeit“ (Fromm 1958d IX, S. 319). Davon abgeleitet ist es möglich, zwischen den verschiedenen Werte-, Sinn- und Orientierungsangeboten zu entscheiden, welche für den Menschen o b j e k t i v gut sind.

Im Unterschied zum von Fromm postulierten Wahrheitsanspruch wird im Rahmen der Lebenskunde betont: „Die Wahrheit einer humanistischen Lebensauffassung kann nicht absolut behauptet werden, will man nicht die Fehler der Religionen wiederholen“ (Schultz 1998c, S. 8). Es wird daher auch zu untersuchen sein, in welcher Weise diese 3. These bei Fromm zu verstehen ist und ob sie tatsächlich im Kontrast steht zum offenen und undogmatischen Humanismusverständnis der Lebenskunde. Eine Schlüsselfrage ist hierbei, wie Fromm das Orientierungs- und Wertebedürfnis des Menschen theoretisch ableitet.

Ausgangspunkt war für Fromm somit die anthropologisch-philosophische sowie sozialpsychologische Fragestellung nach den Bedingungen der menschlichen Existenz in einer jeweils konkreten Epoche, Kultur und Gesellschaft. Dabei diagnostizierte er, wie bereits erwähnt, in den modernen Industriegesellschaften schon vor Jahrzehnten eine tiefe Sinnkrise und Orientierungslosigkeit.

Diese Orientierungslosigkeit, die zugleich ein Spiegelbild ökonomisch-politischer Entwicklungen sei, führe dazu, dass die Menschen auch kaum in der Lage sein werden, die sich seinerzeit schon anbahnenden globalen Probleme adäquat zu lösen. Fromm hielt daher zur Rettung gerade der westlichen Welt die Herbeiführung einer „Renaissance des Humanismus“ für dringend erforderlich - „oder der Westen wird untergehen, wie schon so viele andere große Kulturen untergegangen sind“ (1962a, IX, S. 155). Darüber hinaus hängt für Fromm sogar die Zukunft der gesamten „Menschheit... von der Kraft des Humanismus in unserer Zeit ab“ (1963f IX, S. 11).

In ähnlicher Form ist eine solche Einschätzung auch im lebenskundlichen Kontext zu finden. So formulierte das seinerzeitige Präsidiumsmitglied der *IHEU*, der niederländische Soziologe Tielmann, in seinem Vorwort zum Rahmenplan der Lebenskunde: „Ethische und moralische Bildung durch eine humanistische Weltanschauung ist heute von großer gesellschaftlicher Bedeutung. Die Menschheit steht vor neuen Aufgaben, die sie versucht, mit Hilfe von Wissenschaft und Technik zu lösen. Aber daraus resultieren neue Fragen und Probleme.“ Die Anwendung der Wissenschaft aber sei nicht allein ein technisches Problem. Sie müsse ethisch und moralisch zu verantworten sein. Eine humanistische Lebensauffassung könne dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Die humanistischen Organisationen arbeiteten „weltweit in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen an der Entwicklung dieser auf Demokratie und Selbstbestimmung aufbauenden Lebensauffassung“ (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 5).

Da Fromm immer auch praktischer Psychoanalytiker bzw. Lehr- und Kontrollanalytiker war, löste er seine gesellschaftskritisch-philosophischen Überlegungen nie von den Erfahrungen seiner klinischen Praxis. Mehr noch - viele seiner Arbeiten, wie z. B. sein voluminöses Hauptwerk *Zur Anatomie der menschlichen Destruktivität* (1973a VII), versuchte er auch durch die Einbeziehung weltweiter Forschungen auf eine breite empirisch-wissenschaftliche Basis zu stellen. Fromms Humanismus hat somit einerseits eine visionäre, weltanschauliche Dimension. Andererseits baut sie auf umfangreichen praktischen und persönlichen wie wissenschaftlichen Erfahrungen und Ergebnissen auf. Diese Kombination von wissenschaftlicher u n d weltanschaulich-normativer wie pädagogischer Orientierung in einem nichttheistischen humanistischen Sinne macht Fromm für die Humanistische Lebenskunde besonders interessant.

3. 3. Schwierigkeiten bei der Fromm-Rezeption

Der Versuch, sich dem Frommschen Werk unter diesen Gesichtspunkten zu nähern, erweist sich jedoch in mehrfacher Hinsicht als schwierig. Dabei schälen sich für uns vor allem drei Problemfelder heraus.

Zum einen ist das Werk keineswegs einfach strukturiert. In einer Zeitspanne von fast fünf Jahrzehnten entstand ein Geflecht verschiedenartiger-Themen, die zumeist eng miteinander verknüpft sind. Zudem betonte Fromm selbst, dass er „kein Gründer einer Schule“ sei (1990a SN 3, S. 24). Wer Fromm mit einem gezielten Erkenntnisinteresse liest, hat es durchaus nicht einfach. Er sieht sich des öfteren in der Lage, um des Verständnisses willen von einem Thema zum anderen zu gleiten, Verknüpfungen nachzuvollziehen, Äußerungen Fromms im Gesamtkontext zu überprüfen und abzugleichen usw. Es ist daher mit Bierhoff zu betonen, dass „ein punktueller Zugriff auf einzelne Texte Fromms oder Einzelaussagen... kaum möglich“ erscheint, da sich viele dieser Einzelaussagen „erst im Gesamtwerk kombinieren und relativieren“ (Bierhof 1993a, S 11).

Damit verbunden ist eine zweite Erschwernis - die wechselnde und unter wissenschaftlichen Kriterien bisweilen auch unpräzise Begrifflichkeit Fromms. Dass ein Autor im Laufe einer so langen Schaffensperiode mehrere Entwicklungsphasen durchläuft und damit auch seinen Begriffsapparat verändert, ist nicht verwunderlich. Bei Fromm wechseln jedoch Begriffe auch innerhalb kurzer Zeitspannen; und er verwendet mehrere Kategorien für das gleiche Phänomen z. T. innerhalb eines Werkes. Das wird besonders deutlich etwa bei dem für unser Thema so zentralen Begriff der „humanistischen Weltanschauung“, den Fromm auch mit „rationalem Glauben“ oder „humanistischer Religiosität“ gleichsetzte. Es wird daher eine wichtige Aufgabe im Rahmen dieser Arbeit sein, die (wechselnde) Begrifflichkeit immer in den Gesamtkontext des Frommschen Werkes einzuordnen und auf ihre Anwendbarkeit im Rahmen einer dezidiert nichtreligiösen Lebenskunde kritisch zu prüfen. Dabei erscheint es notwendig, Frommsche Kategorien nach Möglichkeit immer auch im Kontext seiner Biographie und insbesondere seiner tiefen jüdischen Wurzeln zu lesen.

Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass Fromm als Psychoanalytiker und humanistischer Kulturkritiker eine Reihe von Begriffen aus der klinischen Psychologie Freuds nicht nur im medizinischen Sinne neu interpretierte, sondern sie mit erweiterten Inhalten versah und auf die Ebene der Gesellschaft und Ethik übertrug. Ein Beispiel ist etwa der Begriff der „inestuösen Symbiose“, den er von der Freudschen Libidotheorie löste. Stattdessen sah er das „vor-genitale ‘inestuöse’ Streben“ als eine „der fundamentalsten Leidenschaften beim Mann wie bei der Frau“ an, in welchem „die Sehnsucht des Menschen nach Schutz, nach Befriedigung seines Narzißmus enthalten“ sei, seine Sehnsucht, die „Risiken der Verantwortung, der Freiheit und des Bewußtseins seines selbst loszuwerden“ (Fromm 1964a II, S. 225). Nach Fromm wird diese frühe Mutterfunktion oftmals von der realen Mutter auf die Familie, die Sippe oder „die“ Nation, „die“ Rasse oder „die“ Partei übertragen. Für Fromm ist daher die mühsame Emanzipation von der realen und symbolischen Mutter eine der zentralen Aufgaben der Reifung der Individuen und damit auch von Gruppen oder ganzen Gesellschaften und insofern auch ein Prozeß mit höchst ethischen Dimensionen. Das Beispiel zeigt die besondere Schwierigkeit bei der Rezeption des Frommschen Werkes, zwischen diesen verschiedenen Ebenen zu differenzieren - der Freudschen Psychoanalyse, der Frommschen Psychoanalyse und des Frommschen Versuchs, den eigenen klinischen Ansatz auf Kultur und Gesellschaft - zumal unter kritisch-marxistischer Perspektive - zu übertragen.

Zum dritten hat sich Fromm nicht explizit als „Pädagoge“ oder „Erziehungstheoretiker“ mit Fragen der Erziehung und Bildung beschäftigt, sondern in der Regel im Zusammenhang mit

übergeordneten Fragestellungen gesellschaftstheoretischer und sozialpsychologischer Art. Die im Rahmen seiner interdisziplinären und kritisch-materialistischen Position entstandenen Texte etwa zu Familie, Charakter, Erziehung, Schule, Jugend und Gesellschaft sind über das Gesamtwerk verstreut und nur in Ausnahmefällen unter explizit pädagogischen Fragestellungen entstanden (wie z. B. sein Vorwort zu Neills berühmten Buch über die antiautoritäre Schule im englischen „Summerhill“, vgl. 1960e IX). Der Rezipient ist somit vor die Aufgabe gestellt, die pädagogischen Aspekte in den verschiedenen Schriften Fromms unter systematischen Gesichtspunkten zu ordnen und zu analysieren.

4. Forschungsstand und Quellenlage

4.1. Zur Lebenskunde

Theoriebildung, wissenschaftliche Begleitung und Erforschung des Schulfaches Lebenskunde stehen, wie z. T. bereits erwähnt, trotz seiner lange zurückliegenden Genese sowie seiner mittlerweile wieder beachtlichen Relevanz in der Berliner Schule erst am Anfang. Das ist z. T. ein direktes Spiegelbild der Bedingungen eines Faches, das noch nie auch nur annähernd die gleichen Entwicklungschancen hatte wie sein kirchliches Pendant, der Religionsunterricht – weder in seiner Entstehungs- und ersten Blütezeit in der Weimarer Republik noch in der Zeit nach 1945 sowie nach der deutschen Wiedervereinigung 1989/90.

So finden wir gegenwärtig die paradoxe Situation vor, dass an diesem freiwilligen Unterricht in den öffentlichen Schulen Berlins zwar mehr Schülerinnen und Schüler als am katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Aber es gibt noch immer weder eine ausgereifte Fachdidaktik oder gar verschiedene didaktische Schulen (wie etwa beim evangelischen Religionsunterricht) noch kam es bislang zu einer breiteren wissenschaftlichen Begleitung etwa nach dem Vorbild des Brandenburger Modellversuchs „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ - LER - (vgl. Leschinsky 1995 und 1996). „Lebenskunde“ heißt somit in Berlin noch immer in erster Linie „Unterrichtspraxis“ – freilich verbunden mit dem Bemühen eines Kreises von Pädagogen, Didaktikern und anderen Fachwissenschaftlern des Humanistischen Verbandes, des neu gegründeten Ausbildungsinstitutes sowie des *Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde*, den Anforderungen der Aus- und Weiterbildung sowie der Theoriebildung angesichts des rasanten Wachstums des Faches zumindest in weiten Teilen gerecht zu werden.

Vor allem die Veröffentlichungen sowie internen Materialien aus den Reihen der Lebenskunde, der Freidenker- und weltlichen Schulbewegung sowie der gegenwärtigen Trägerorganisation, des *Humanistischen Verbandes Deutschlands (HVD)*, *Landesverband Berlin* (bis 1993 *Deutscher Freidenker-Verband, DFV, Landesverband Berlin*) bilden die wichtigsten Quellen zur Erforschung des Faches. Eine andere wichtige Quelle vor allem zu den Rahmenbedingungen des Faches (Status, Verhältnis zu anderen Fächern wie Religion und Ethik/Philosophie, Ausbildung, Finanzierung usw.) stellen die in jüngster Zeit vermehrten Diskussionen in der Presse sowie im Berliner Abgeordnetenhaus bzw. der einzelnen Parteien und ihrer Fraktionen dar.

Hinzu kommen Kongreß- und Tagungsmaterialien der letzten Jahre. Der erste wissenschaftliche Kongress zur Lebenskunde „Humanismus, Ethik, Lebenskunde. Antworten suchen - den Menschen vertrauen“ fand am 12./13. Oktober 1995 in Kooperation mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin (TUB) statt (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg., Berlin 1996a). Er war dem 75. Gründungstag der ersten weltlichen Schule Deutschlands gewidmet. Aus diesem Anlaß erschien zugleich die

erste – im Umfang allerdings recht begrenzte – Forschungsarbeit zur Geschichte der Lebenskunde überhaupt (Groschopp/Schmidt 1995a).

Darin analysiert Groschopp (ders. 1995b) vor allem aus kulturhistorischer Perspektive die Begriffs- und Konzeptdiskussion eines solchen Faches bis zur Novemberrevolution, während Michael Schmidt (ders. 1995a) die Entwicklung des Faches im Wesentlichen unter bildungspolitischen Aspekten nachzeichnet und sich dabei vor allem auf die Zeit zwischen 1918 und 1933 konzentriert. Eine systematische Auswertung vor allem der pädagogischen Archivbestände konnte allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen⁷. Auch die diversen Rahmenpläne zur Lebenskunde wurden nur in groben Zügen erwähnt. Dementsprechend wurden weitergehende pädagogische und didaktisch-methodische Probleme darin nahezu nicht behandelt.

In den vergangenen Jahren fanden eine Reihe weiterer wissenschaftlicher Veranstaltungen zur Lebenskunde statt. Dabei gelang es dem HVD, neben der Technischen Universität Berlin (vgl. auch Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1997a) weitere Kooperationspartner zu gewinnen. Dazu gehören etwa Wissenschaftler der Berliner Max-Planck-Gesellschaft für Bildungsforschung, Mitarbeiter des Berliner Gestaltzentrums sowie nicht zuletzt die *Universität für Humanistische Studien* in Utrecht. Diese zunehmende wissenschaftliche Verankerung der Lebenskunde führte dazu, dass das in Deutschland bislang einzigartige Fach in Ansätzen mittlerweile auch über Berlin und Brandenburg hinaus Beachtung findet (vgl. z. B. Osuch 1995a, Warnke 1997b und Weinbach 1997a) und zugleich erstmals Thema einer wissenschaftlichen Studie wurde (Warnke 1996 und 1997a).

Ergänzend zu Groschopp und Schmidt analysiert Warnke darin insbesondere auch die neuere Entwicklung ab 1982 bzw. ab 1989, wobei er gleichzeitig pädagogische Grundfragen des Faches thematisiert, wie z.B. das Verhältnis von Kognition und Emotion. Schließlich weist Warnke nach, dass das Fach Lebenskunde aus der Weimarer Zeit letztlich auch der Vorläufer aller anderen heutigen Alternativen zum Religionsunterricht in Deutschland darstellt, wie z. B. des Ethik-Unterrichts verschiedener Bundesländer.

Die Unterlagen zu den o.g. Tagungen und Kongressen sowie die weiteren genannten Veröffentlichungen bilden wichtige Quellen vor allem zur aktuellen Theoriediskussion. Sie werden daher insbesondere im Teil D zur systematischen Integration Frommscher Gedanken in eine Lebenskundendidaktik berücksichtigt. Vor allem in diesem Teil sollen auch über das Fach hinausgehende pädagogische sowie didaktische und methodische Veröffentlichungen der letzten Jahre rezipiert werden. Die Einbeziehung aktueller didaktischer Forschungen erfolgt insbesondere im Rahmen der Analyse exemplarischer Unterrichtssequenzen.

Über die genannten Quellen hinaus liegen Ausführungen zur Lebenskunde explizit nur im Rahmen von Forschungen zur Geschichte der weltlichen Schulbewegung (z. B. Betz in: Betz 1985a, Behrens-Cobet/Reichling 1987) oder zur Debatte über den verfassungsrechtlichen Status und Charakter des Faches vor (vgl. z. B. Eggers 1991, Stöbel 1992, Osuch/Schulz-Hageleit 1994b).

Seit den achtziger Jahren wurden in einer Reihe weiterer historischer Arbeiten auch herausragende regionale und lokale Beispiele von weltlichen Schulen der Weimarer Zeit untersucht, so z. B. in Halle/Saale (Schoof 1982), in Hannover (Weltliche Schule Fröbelstraße 1987), in Essen (Behrens-Cobet/Schmidt/Bajohr 1986) sowie vor allem auch in Berlin (Hoffmann, Volker 1984, Ebert 1990) bzw. im reformpädagogischen „Versuchsfeld“ Berlin-Neukölln (Radde 1981, Isemeyer 1985, Hoffmann, Volker 1991, Radde u. a. /Hrsg. 1993a

⁷ Das einjährige Projekt wurde ausschließlich im Rahmen einer „Arbeits-Beschaffungs-Maßnahme“ (ABM) des Arbeitsamtes finanziert.

sowie ders. 1993b). Mit Ausnahme der Untersuchungen von Betz (ders. 1985b), Behrens-Cobet/Reichling (dies. 1987) und Ebert (dies. 1990) wird in diesen Arbeiten die Lebenskunde meist nur beiläufig erwähnt. Gleichwohl leisten auch sie einen wichtigen Beitrag zum Verständnis etwa für den geistesgeschichtlichen, kulturpolitischen und schulischen Hintergrund der Lebenskunde.

Implizit wird das Alternativangebot zum Religionsunterricht auch in einer Reihe von verfassungsrechtlichen Arbeiten zum Religions- und „Religionsersatzunterricht“ problematisiert (z. B. Pauksch 1980, Fischer 1984 und 1993, Weiß 1995). So ist die Dissertation zur „Schulenpluralität in der Weimarer Republik“ von Kirschbaum (ders. 1976) eine wichtige kultur- und bildungspolitische Bestandsaufnahme und Kritik des kirchlichen Einflusses auf die Schule um die Jahrhundertwende sowie eine Analyse der Weltlichen Schule der Weimarer Zeit. Auf die Lebenskunde selbst geht sie in kleineren Teilen ein.

In ähnlicher Weise thematisiert die Arbeit von Walter (ders. 1993) über den „Bund der freien Schulgesellschaften“ den „lebenskundlichen Ersatzunterricht“ eher am Rande, obwohl dieses Thema den „Bund“ sowie Lehrer und Eltern „immer stark beschäftigt“ hatte (vgl. ebd. S. 283). Der besondere Wert dieser Untersuchung liegt in der detaillierten Rekonstruktion der Entwicklung des seinerzeit wichtigsten bildungspolitischen Trägers der weltlichen Schulbewegung bis 1933 sowie des Einflusses der ideologischen Richtungskämpfe innerhalb der Arbeiterbewegung auf diese „Alternativschulbewegung“. Die DDR-Untersuchung der damaligen Sprecherin des linkssozialistischen Flügels dieses Bundes, Adelheid Torhorst (vgl. Torhorst 1970) hat die Arbeit der pädagogischen Fachgruppen dieser Organisation zum Gegenstand und bewegt sich somit im pädagogischen Kernbereich der damaligen weltlichen Schulbewegung. Die nahezu völlige Nichtbeachtung der Lebenskunde im Rahmen dieser Arbeit dürfte der vor allem auf die KPD bezogenen pädagogischen Forschung der DDR geschuldet sein. Denn die radikalen Marxisten insbesondere in den Reihen der Kommunistischen Partei vor 1933 sahen die Lebenskunde als Teil des abzulehnenden „sozialdemokratischen Reformismus“ an. Leider gehen aber auch die neueren Arbeiten im Sammelband von Amlung und anderen (vgl. ders. u.a./Hrsg. 1993) über „reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus“ kaum auf die Lebenskunde ein, obwohl der Band sich gerade jener in der bundesdeutschen Pädagogik lange ausgeblendeten „linken“ Pädagogen und Versuchen“ widmet, wie es im Vorwort programmatisch heißt (vgl. ebd. S. 8).

Schließlich sind noch die Forschungen zur Geschichte der Freidenkerbewegung aus den achtziger und frühen neunziger Jahren zu nennen, die insbesondere für die Rekonstruktion der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zur Entstehung des Faches von Bedeutung sind (vor allem Kahl 1981, Kaiser 1981, Rudloff 1991). Sie untersuchen u. a. den Kampf freigeistiger Kreise für die Trennung von Kirche und Staat. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die umfangreiche Bibliographie zum Thema „Staat und Weltanschauung“ des freigeistigen Humanisten und Bayerischen Juristen Czermak (ders. 1993), die eigens ein Kapitel „Schule und Weltanschauung“ enthält (vgl. dazu auch Osuch 1994c).

Zusammenfassend kann bis Ende der achtziger Jahre konstatiert werden, dass gerade „in der Geschichtsschreibung der Arbeiterbewegung... Freie Schulbewegung und weltliche Schule“ - und somit erst recht die Lebenskunde als elementarer Bestandteil dieser Schulen - „bisher weitgehend übersehen worden“ sind (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 504). Erst im Rahmen jüngerer Forschungen gelang es, die enge Wechselwirkung zwischen „dissidentischer“ Kulturpolitik und freidenkerisch-humanistischen Alternativüberlegungen zum konfessionellen Religionsunterricht zu rekonstruieren. Es ist vor allem das Verdienst des Berliner

Kulturwissenschaftlers Groschopp, die kultur- und bildungspolitische Vorgeschichte der Lebenskunde erstmals in größerem Umfang wissenschaftlich aufgearbeitet zu haben (vgl. ders. 1997a). Eine detaillierte Untersuchung der Lebenskunde seit ihrer Einführung zu Beginn der zwanziger Jahre bis heute steht jedoch noch immer aus. Diese große Lücke kann auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur in Ansätzen gefüllt werden.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der orthodox-marxistisch motivierten Ausblendung der bereits in der Weimarer Republik eher reformsozialistisch und liberal orientierten Lebenskunde in pädagogischen Veröffentlichungen im Rahmen der „68er Bewegung“ der alten Bundesrepublik Deutschland. Kennzeichnend war seinerzeit, dass die Rezeption der DDR-Arbeiten „in die Verwerfungen der Folgen der Studentenbewegung in der BRD geriet. Dadurch avancierten die weltlichen Schulen zu Paradestücken sozialistisch-kommunistischer Schulpolitik, ohne dass genauer geprüft wurde, welche Realität damit beschrieben war“, wie es Breyvogel in seiner Arbeit über den Forschungsstand der weltlichen Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet kritisch zusammenfaßt (Breyvogel 1993, S. 187). Als Beispiel nennt der Autor die weitgehend kontextlose Dokumentation von Reden und Programmen der KPD, z. B. im „Schulkampf I“ (von Werder/Wolff/Hrsg. 1970, S. 180 ff.). Zwangsläufig konnte damit auch die Lebenskunde nicht in das Blickfeld jener Bewegungen gelangen.

Damit geriet die Erforschung der Geschichte des Faches Lebenskunde z. T. bis in die achtziger Jahre in das Dilemma einer mehrfachen Ausgrenzung:

zum einen in die o. g. dogmatischen Einseitigkeiten orthodox-marxistischer Geschichtsschreibung ost- wie westdeutscher Provenienz;
zum anderen, und dies war nicht weniger verhängnisvoll, in die jahrzehntelange weitgehende Ignorierung der weltlichen Schulen durch die historische Pädagogik der Bundesrepublik, wie sie lange Zeit vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik etwa durch Nohl (ders. 1988), Röhrs (ders. 1991) oder Scheibe (ders. 1994) geprägt wurde. So hebt Bernhard in diesem Zusammenhang hervor, dass wir „noch heute... mit dem Begriff Reformpädagogik in erster Linie die breit rezipierten Konzeptionen, die mit den Namen Maria Montessori, Bertold Otto, Peter Petersen, Hermann Lietz und Rudolf Steiner verbunden sind“, assoziieren (vgl. Bernhard 1996a, S. 354). Aber diese Namen repräsentierten „nicht unbedingt die progressiven Anteile der pädagogischen Reformbewegung dieses Jahrhunderts“. Freilich gingen auch von ihnen viele innovative Impulse aus. Doch kann dieser Umstand nicht darüber hinwegtäuschen, dass vielfach auch „national-konservative Momente das Denken dieser Strömungen durchsetzte“ (ebd.). Angesichts einer pädagogischen Geschichtsschreibung, die es versäumt hat, bestimmte alternative Entwicklungslinien in der Pädagogik früherer Jahrzehnte für das Gegenwartsbewußtsein zu erschließen, wird es immer wichtiger, diejenigen Ansätze und Modelle zu rekonstruieren, „die nicht im historischen main-stream lagen und in der Folge aus den pädagogischen Diskursen ausgeblendet wurden“ (ebd.)⁸.

⁸ Vor diesem Hintergrund lehnt auch Schonig etwa für die Berliner Schulgeschichtsschreibung die „ideengeschichtliche Typologisierung“ von Nohl ab, um ein „realistisches Bild der Berliner Reformpädagogik zu vermitteln“ (Schonig 1989, S. 41). Diese „qualitativ andere Sichtweise reformpädagogischer Arbeit“ (ebd., S. 42) komme insbesondere in der Arbeit von Richter (ders. 1981) zum Ausdruck. Richters Untersuchungsansatz umfasse als „Außenfaktoren“ die sozialen Strukturen der Stadt mit ihren Bezirken und diese wiederum eingebettet in die politisch-gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen Deutschlands am Ende des Ersten Weltkrieges; als „Innenfaktoren“ den „sozialpädagogischen Charakter“ der Berliner Reformpädagogik und insbesondere ihre personenzentrierte Entstehungs- und Umsetzungsbedingungen, wie sie im Engagement „sozialistischer Pädagogen“ wie Fritz Karsen, Jens Nydahl oder Wilhelm Paulsen zum Ausdruck komme (ebd. S. 32 und 41). Vgl. dazu auch die Kritik durch Schonig an der „kritischen Dogmengeschichte“ der

Hinzu kommt schließlich der Umstand, dass im Bereich aller anderen vergleichbaren Alternativfächer zum Religionsunterricht, wie „Ethik“ oder „Werte und Normen“, bislang nahezu nirgends (eine rühmliche Ausnahme bildet die o. g. Arbeit von Warnke 1996) die Lebenskunde als reales Vorläuferfach wahrgenommen, geschweige denn historisch-wissenschaftlich aufgearbeitet wurde. Obwohl es z. B. auch in Hessen vor 1933 an vielen Simultanschulen lebenskundliche Angebote gab und andererseits das Fach Ethik dort bereits seit über zwanzig Jahren aufgebaut wird, hat sich offensichtlich bislang noch niemand mit dem eigenen Vorläuferunterricht in Hessischen Schulen zu Weimarer Zeiten näher beschäftigt (so die Auskunft des Kasseler Ethiklehrers und Fortbildners Warnke nach dessen Recherchen vom März 1999).

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Was Bernhard insbesondere mit Blick auf die weltliche Schulbewegung und ihre einstigen Protagonisten wie Fritz Karsen, Kurt Löwenstein oder Paul Östreich im allgemeinen resümiert, gilt für die Lebenskunde in besonderer Weise:

Eine umfassende und differenzierte wissenschaftliche Analyse der Geschichte dieses Alternativfaches zum Religionsunterricht steht noch immer aus. Ich kann mich in direktem Sinne daher nur auf die wenigen zumeist gesellschafts- und kulturpolitisch orientierten Vorarbeiten vor allem von Betz, Behrens-Cobet/Reichling und Ebert sowie Groschopp und Schmidt stützen. Eine Hauptaufgabe der vorliegenden Arbeit ist es daher, auch solche Dokumente und Materialien darzustellen und auszuwerten, welche die Curriculumentwicklung des Faches zum Thema haben und bisher kaum oder noch gar nicht erschlossen worden sind.

Im weiteren Sinne des Bereiches „humanistischer“ Alternativfächer zum christlichen Religionsunterricht gehören auch die wenigen versprengten Angebote *Freireligiöser Gemeinden* etwa in Hessen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen. Da sie nach 1945 in diesen Ländern jedoch nur marginale Erscheinungen waren, sollen sie hier nur am Rande erwähnt werden.

Für unser Thema von besonderer Bedeutung sind auch die Diskussionen über den Status und die Konzeptionen gegenwärtiger *staatlicher* Alternativangebote zum Religionsunterricht insoweit, als auch hier die Frage etwa eines möglichen „weltanschaulichen“ Charakters (z. B. im Kontext von Sinnsuche und Lebensorientierung) von erheblicher Relevanz ist. Exemplarisch soll diese Debatte am Beispiel des LER-Angebotes in Brandenburg sowie auch an Hand des gegenwärtigen Berliner Modellversuchs „Ethik/Philosophie“ in die Arbeit einfließen. Diese Diskussionen werden vor allem im Teil D der Arbeit reflektiert (siehe dazu auch die Hinweise zur Moralforschung am Ende des folgenden Abschnittes).

4. 2. Zum Werk von Erich Fromm

Mit dem Erscheinen der achtbändigen „Schriften aus dem Nachlaß“ (SN) im Laufe der frühen neunziger Jahre, welche die schon 1980/81 erstmals veröffentlichte zehnbändige „Gesamtausgabe“ (GA) ergänzen, ist das bis dahin verstreute Frommsche Werk in großem Maße gesammelt verfügbar. Nahezu vollständig zusammengefaßt liegt das Frommsche Werk in der im Dezember 1999 erschienenen zwölfbändigen Gesamtausgabe vor. Diese ist in den Bänden I – X seitenidentisch mit der achtbändigen Gesamtausgabe und integriert in den Bänden XI und XII die o. g. nachgelassenen Schriften, die im *Jahrbuch der Internationalen*

Erich-Fromm-Gesellschaft posthum veröffentlichten Beiträge Fromms, einige weitere nachgelassene Schriften Fromms sowie eine Reihe von Rundfunkbeiträgen des Humanisten. Vor allem eine Reihe von Interviews sind auch weiterhin verstreut veröffentlicht.

Im Erich-Fromm-Archiv in Tübingen lagern allerdings noch größere Mengen unveröffentlichter Manuskripte, so u. a. eine Vielzahl persönlicher Briefe und wissenschaftlicher Korrespondenzen. Bei einem Forschungsaufenthalt in diesem Archiv konnte ich mit Hilfe des Leiters und persönlichen Nachlaßverwalters von Erich Fromm, Dr. Rainer Funk, feststellen, dass die Mehrzahl dieser noch nicht veröffentlichten Materialien für das vorliegende Thema von untergeordneter Bedeutung ist (wie z. B. zu speziellen Fragen der psychoanalytischen Praxis). Für unsere Arbeit von Relevanz sind allerdings eine Reihe von im Archiv vorhandener Examensarbeiten. Und schließlich sind auch die von Funk zusammengetragenen Tonband- und Videomitschnitte von Reden und Interviews Erich Fromms zu erwähnen, da insbesondere Originalstimme und Bildaufnahmen die tiefe Güte, Sensibilität und Authentizität sowie die menschliche Größe dieses Humanisten sehr viel unmittelbarer nachempfinden lassen.

Vor allem mit der Gründung der *Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft* (ebenfalls Sitz Tübingen) im Oktober 1985 gelang es, die weltweite wissenschaftliche Erforschung, Weiterentwicklung und Vermittlung der Erkenntnisse und Ideen von Erich Fromm konzentriert zu fördern und insbesondere auch im deutschsprachigen Raum die wissenschaftliche Rezeption des Frommschen Werkes voranzutreiben (vgl. hierzu auch die ca. 3850 Titel umfassende Bibliographie der Literatur über Erich Fromm in: Funk 1997). Dies ist für unser Thema von besonderer Bedeutung, da, wie erwähnt, gerade die Erziehungswissenschaften den Frommschen Forschungsansatz und seine sozialpsychologischen Analysen bis dahin „kaum... aufgegriffen und für die Erziehung fruchtbar gemacht“ hatten (Claßen/Hrsg 1987a, S. 9; ähnlich auch Jäger 1998a, S. 8).

Das erstaunt um so mehr, da Fromms internationale Bestseller wie z. B. *Die Kunst des Liebens* (1956a IX)⁹ oder *Jenseits der Illusionen. Die Bedeutung von Marx und Freud* (1962a IX) mittlerweile auch in Deutschland - und hier nicht zuletzt unter Pädagogen - auf großes Interesse gestoßen waren (vgl. Claßen/Hrsg. 1987b, S. 9). Bemerkenswert ist zudem, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Gedanken und Erkenntnissen Fromms auf dem amerikanischen Kontinent, ganz im Gegensatz zu Europa bzw. Deutschland, bereits seit Jahrzehnten intensiv betrieben wird (vgl. die entsprechende Anmerkung im vorigen Kapitel). Die „Taktik des Totschweigens“ bezüglich des Rezeption des Frommschen Werkes durch den bundesdeutschen Wissenschaftsbetrieb, wie es Funk für die Nachkriegsjahrzehnte insbesondere mit Blick auf das einflußreiche Frankfurter *Institut für Sozialforschung* mit aller Härte formuliert (Funk 1989, S. XXII), hat somit zugleich eine erstaunliche Entsprechung in der oben nachgewiesenen „mehrfachen Ausgrenzung“ der Lebenskunde aus der deutschen Nachkriegsforschung.

In den folgenden Jahren konnte diese Lücke zu einem großen Teil durch wissenschaftliche Arbeiten im universitären Rahmen und durch Beiträge aus den Reihen der Fromm-Gesellschaft selbst geschlossen werden. Auf dem Gebiet der Pädagogik erfolgte dies anfangs vor allem durch die bereits erwähnten Dissertationen von Huygen (1987a) und Wehr (1989) sowie die beiden Sammelbände von Claßen (ders./Hrsg. 1987a und 1991a).

Dabei versuchten die Autoren, den Frommschen Ansatz aus unterschiedlichsten Perspektiven für Erziehung und Bildung zu erschließen. Ihre Arbeiten behandeln pädagogische

⁹ Dieses Buch wurde bis Ende der siebziger Jahre allein in englischer Sprache rund 5 Millionen mal verkauft und in etwa 25 verschiedene Sprachen übersetzt, darunter ins Chinesische, Indonesische oder Katalanische (vgl. Funk, Rainer: Einleitung des Herausgebers. In: Fromm, GA I, S. XXXI).

Grundprobleme wie z. B. die Dialektik von Gehorsam und Ungehorsam (Claßen 1987c), die „Biophilie“ und „Bezogenheit“ als fundamentale Voraussetzungen für Erziehung und Bildung (Huschke-Rhein 1987 a), oder auch Fragen der primären und sekundären Sozialisation wie der „Reproduktion des Gesellschafts-Charakters“ in einem tendenziell entfremdeten Schulalltag (vgl. Pongratz 1979, Joach 1987a, Wehr 1987 a).

Hervorzuheben ist, dass diese Gruppe von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern jedoch keineswegs auf der Ebene theoretischer Reflexion verharrete. Von Beginn an wurde versucht, den Frommschen Ansatz auch unter dem Blickwinkel zur konkreten Hilfe im erzieherischen Alltag zu beleuchten wie etwa zum „lebendigen Lernen mit Texten von Erich Fromm“ in der gymnasialen Oberstufe (Pongratz 1991a) oder zur Bedeutung Fromms für das schulische Beratungsgespräch (Wehr 1991a). Darüber hinaus ging es um die Rekonstruktion der linksfreudianischen Ansätze von Fromm, Bernfeld und Reich aus den dreißiger Jahren und ihre Erschließung etwa für die Sozialpädagogik (Joach 1991 a).

Weitergehende Überlegungen zur Didaktik und Methodik von Unterricht im Anschluß an Erich Fromm hat schließlich Jäger vorgelegt (ders. 1998a und b). Dessen Arbeit ist für unsere Thematik jedoch eher indirekt von Interesse. Zum einen werden weltanschauliche Fragen im Sinne von säkularhumanistischer Lebensorientierung und Sinnfindung nicht behandelt. Zum anderen steht auch nicht die Didaktik eines speziellen Faches im Mittelpunkt. Vielmehr geht es Jäger darum, auf der Basis der Frommschen Erkenntnisse die gegenwärtige Schule einer radikalen Kritik zu unterziehen und zugleich den Versuch zu unternehmen, innerhalb dieser Schule trotzdem „in Richtung auf eine Seinsorientierung“ zu wirken (ebd. S. 3) - im Gegensatz zur „Haben-Orientierung“ (vgl. Fromm 1976a II). Im Zentrum des Versuches steht Jägers Vorschlag für Projektwochen, in denen die Schüler „fünf Tage klassen- und jahrgangübergreifend, selbständig- und selbstverantwortlich mit der Unterstützung eines Helfers an einem selbstgewählten Thema ohne Stundenraster und Notendruck“ arbeiten (Jäger 1998a, S. 55) - ein Ansatz, den auch die Lebenskunde seit langem unterstützt (an einigen Schulen Berlins ist das Fach auch direkt in solche größeren Projektvorhaben eingebunden - ein Aspekt, der vor allem im Teil D. 2. der vorliegenden Arbeit behandelt wird).

Die umfassendsten, wissenschaftlich ergiebigsten und für das vorliegende Thema besonders wichtigen Analysen legten neben einigen der o. g. Autoren vor allem Bierhoff (z. B. 1991a, 1992 und 1993a) und Wehr (z. B. 1989, 1991a und 1994) sowie auch Friesenhahn (ders. 1985) vor. Wehr zeichnet sich dadurch aus, dass er den emanzipatorischen Anspruch der „Kritischen Theorie Erich Fromms“ immer wieder mit dem „Stachel Freud“ konfrontiert, die pädagogischen Implikationen Fromms damit in Beziehung zur späteren Frankfurter Schule setzt und die „Kritisch-humanistische Pädagogik“ um die „dialogisch-diskursive“ Dimension im Sinne etwa von Habermas ergänzen will (vgl. Habermas 1983a und 1991a). Der Ansatz von Wehr folgt damit im Grundsatz der ebenfalls in der Tradition der Frankfurter Schule stehenden Arbeit von Friesenhahn (ders. 1985). Letzterer will jedoch eher umgekehrt die Überbetonung des Rationalen in der Kritischen Theorie durch die Einbeziehung der „subjektiven Dimension“ im Sinne Fromms (wie z. B. von Emotionalität und positiven Bindungen) in einer Kritischen Erziehungswissenschaft ausgleichen. Denn nach Friesenhahn läßt sich Identität nicht alleine über die Fähigkeit zum Diskurs erreichen. Die Arbeiten Bierhoffs wiederum zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie den enormen Beitrag Fromms zur frühen kritischen Theorie rekonstruieren sowie - und dies ist für unser Thema von besonderem Interesse - die erziehungstheoretischen Implikationen im Frommschen Humanismus wissenschaftlich aufweisen.