

idealtypischem Begriff fest - allerdings keineswegs in naïvem Sinne als Rückkehr „zu einem Leben mit den Bären im Walde“ (Rousseau: *Der Gesellschaftsvertrag oder die Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart 1969, zit in: Görlich 1979, S. 210). Demgegenüber setzte Fromm die Menschwerdung eben mit der Zerstörung der Einheit zwischen Mensch und Natur gleich. Einer Einheit mit sich und der Welt kann sich der Mensch bei Fromm erst auf einem völlig neuen Niveau von produktiver Bezogenheit (bzw. unter Schaffung entsprechender gesellschaftlicher Bedingungen) annähern. Während der zivilisierte Mensch bei Rousseau vor allem unter dem Mangel an Freiheit in den Gemeinwesen, in der Familie und der Schule leidet, erkennt Fromm, wie der moderne Mensch nach der qualvoll und allmählich errungenen Freiheit von den traditionellen autokratischen Mächten vor der Freiheit flieht, mithin an der Freiheit selbst leidet! Und auch die Familie wird bei beiden sehr unterschiedlich gesehen: Während Rousseau „der Familie eine bedeutende Asylrolle gegen die gesellschaftliche Entartung beimaß“ (Koch 1991a, S. 95), kehrte sich diese Einsicht der Familie bei Fromm geradezu um. Als „psychische Agentur der Gesellschaft“ kann sie bei ihm dem Manipulationsdruck der Gesellschaft kaum Widerstand leisten.

Unter Vorwegnahme weiterer pädagogischer Grundaussagen im Frommschen Werk können wir mit Bierhoff daher schon jetzt festhalten, dass das Menschenbild wie auch die Pädagogik von Erich Fromm - bei aller Ähnlichkeit der Ansätze - sowohl im Vergleich zu Rousseau wie auch in Relation zu Positionen der Antipädagogik sich „als eine durchaus differenzierte Alternative“ darstellt (vgl. Bierhoff 1986, S. 21). Wir kehren damit zur Diskussion des Frommschen Charakterbegriffs zurück.

### Formen der Charakterorientierung

Vor dem Hintergrund seiner sozialpsychologischen und sozialanthropologischen Überlegungen entwickelte Fromm seine Theorie der verschiedenen Charakterorientierungen. Er unterschied grundsätzlich zwei Formen - die nichtproduktive, am „Haben“ ausgerichtete einerseits und das „Sein“, die produktive Tätigkeit, Liebe und kritische Vernunft in den Mittelpunkt stellende Orientierung andererseits<sup>145</sup>. Im Assimilierungs- wie im Sozialisierungsprozeß habe der Mensch nur eine begrenzte Anzahl von Möglichkeiten, sich zu den Dingen und zu den Menschen in Beziehung zu setzen. Im Bereich des primär Dinglichen seien dies traditionell das passive in sich aufnehmen (rezeptiver Charakter), die gewaltsame Aneignung (ausbeuterischer Charakter), die Tendenz, alles aufzubewahren (hortender Charakter) oder die Erzeugung von Dingen durch eigene Arbeit (produktiver Charakter). Mit dem entwickelten Kapitalismus sei als mögliche dominante Charakterorientierung noch diejenige hinzugekommen, die vornehmlich durch das Tauschen (Marketing-Charakter) gekennzeichnet sei<sup>146</sup>. Im rein zwischenmenschlichen Bereich könne

<sup>145</sup> Auch Negt spricht unter Bezugnahme auf Marx davon, dass vor allem die Sinne (im Gegensatz zum rein instrumentellen Intellekt) „den gefräßigen ‚Sinn des Habens‘ überwinden und Verstand annehmen“ könnten (vgl. Negt 1997a, S. 321, kursiv Osuch). Es ist dabei allerdings auf die unterschiedliche Begrifflichkeit hinzuweisen, denn was Negt hier unter dem positiven Begriff des Verstandes faßt, ist bei Fromm die Vernunft. Für Fromm hingegen ist der Begriff des Verstandes synonym zu dem von den Sinnen abgekoppelten Intellekt und insofern negativ belegt.

<sup>146</sup> Bei dieser Aufzählung wird deutlich, wie sehr Fromm - bei aller Kritik an Freud - trotzdem noch in dessen Ansätzen verwurzelt war. Vor allem bei den ersten drei Orientierungen ist die Nähe zu Freuds prägenitalen Typen deutlich. Die rezeptive Orientierung korrespondiert mit Freuds „oral-rezeptivem Charakter“, während die ausbeuterische Orientierung mit dem „oral-sadistischen“ und die hortende Orientierung mit dem „analen Charakter“ korrespondiert. Dagegen hat die Marketing-Orientierung kein Äquivalent in Sigmund Freuds Charakterologie, während die produktive Orientierung in gewisser Weise mit dem „genitalen Charakter“ korrespondiert (s. dazu auch den Vergleich „Biophilie“ und „genitaler Charakter“ in Kap. C.2.1.5. Mehr zum Vergleich der Charakterologien von Freud und Fromm bei Funk 1978, S. 56).

der Mensch symbiotisch (sadistisch oder masochistisch), destruktiv, narzißtisch oder aktiv liebend auf andere bezogen sein. Zwischen diesen Orientierungsformen im Assimilierungs- und Sozialisationsprozeß bestünde eine gewisse Verwandtschaft. Zur Veranschaulichung der Orientierungen und ihrer Affinität entwickelte Fromm folgende Tabelle (1947a II, S. 73):

<i>Nicht-produktive Orientierungen</i>		
im Assimilierungsprozeß	im Sozialisationsprozeß	
- rezeptive Orientierung.....	masochistische Orientierung	Symbiose
(empfangen)	(Treue)	
- ausbeuterische Orientierung.....	sadistische Orientierung	Sich-Zurück- ziehen
(nehmen)	(Autorität)	
- hortende Orientierung.....	destruktive Orientierung	
(aufbewahren)	(Selbstbehauptung)	
- Marketing-Orientierung.....	indifferente Orientierung	
(tauschen)	(Fairneß)	
<i>Produktive Orientierung</i>		
Arbeiten.....	Liebe, vernunftgemäßes Denken	

Erläuternd fügte Fromm hinzu, dass die rezeptive und die ausbeuterische Haltung im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen „eine Art Intimität und Nähe“ mit dem jeweiligen sozialen Partner bewirke, also tendenziell symbiotisch sei (vgl. ebd.). Bei der rezeptiven Einstellung dominiere das Unterwürfige, das Masochistische, wohingegen die ausbeuterische Orientierung meist zu einer sadistischen Art der Bezogenheit führe.

Im Gegensatz dazu bedingten sowohl die hortende als auch die Marketing-Orientierung eine eher distanzierendes Verhalten. Allerdings sei es im letzten Fall eher von einer freundlichen als von einer destruktiven Art. Denn „das Prinzip der Marketing-Orientierung verlangt... oberflächliches Kontaktaufnehmen und bedeutet nur in tieferer seelischer Hinsicht Beziehungslosigkeit“ (ebd. S. 74)

Auch für die produktive Orientierung bestünde zwischen den Bezogenheitsformen im Assimilierungs- wie im Sozialisationsprozeß eine hohe Affinität. Ein produktiver Charakter suche seine Verwirklichung nicht nur in schöpferischer Tätigkeit, sondern auch in entsprechenden Sozialbeziehungen. „Der wichtigste Gegenstand der Produktivität ist der Mensch selbst“ (ebd. S. 61, mehr zum „Produktiven Charakter“ und seinen Entwicklungschancen am Ende dieses Kapitels).

Fromm betonte, dass es sich hierbei lediglich um eine modellhafte Vorstellung handle, deren idealtypische Begrifflichkeit keineswegs mit der Beschreibung der Charaktere bestimmter Individuen zu verwechseln sei und nur methodische und didaktische Gründe habe. In Wirklichkeit sei der Charakter eines Menschen fast immer eine Mischung aller oder einiger dieser Orientierungen, wobei allerdings eine in der Regel dominiere, was wiederum auf den soziokulturellen Hintergrund verweise.

Fromm hob daher ausdrücklich hervor, „dass alle Orientierungen zur Anlage des Menschen gehören“ (ebd. S. 53). Hinzu komme, dass die produktive Orientierung am Sein zwar die ethisch wertvollere darstelle. Doch besitze auch jede der nichtproduktiven Orientierungen neben den negativen Aspekten jeweils einen positiven Aspekt. Jeder dieser Charakterzüge könne als „Punkt auf einem Kontinuum“ angesehen werden, der durch „den Grad der vorwiegend produktiven Orientierung bestimmt wird“ (1970b III, S. 318).

Insofern seien auch die nicht-produktiven Orientierungen „an sich normal und notwendig“ (1947a II, S. 74). Denn um „überhaupt leben zu können, muß jeder von anderen Menschen auch etwas empfangen können, nehmen können, aufbewahren und tauschen können. Auch muß er einer Autorität folgen, andere leiten, allein sein und sich behaupten können. Erst dann, wenn die Art des Bezuges zu den Dingen und die Beziehung zu anderen Menschen

vorwiegend nicht-produktiv ist, verwandelt sich die Fähigkeit, etwas zu empfangen, zu nehmen, aufzubewahren oder zu tauschen in die Gier, etwas erhalten zu wollen, auszubeuten, zu horten oder sich den Gesetzen des Marktes zu unterwerfen“ (ebd. S. 74 f., kursiv Fromm). Umgekehrt könnten die nicht-produktiven Orientierungen eine gänzlich andere, nämlich konstruktive Qualität annehmen, wenn in der Gesamtstruktur des Charakters die produktive Orientierung dominiere. So könne z. B. Unterwürfigkeit und Destruktivität bei einer vorwiegend produktiven Orientierung in die positive Bedeutung der Treue und rationalen (positiven) Autorität umschlagen. Oder eine zwanghafte Pedanterie könne sich bei zunehmender Produktivität zu einer vernünftigen und systematischen Ordnungsliebe entwickeln.

Weiterhin könnten sich die verschiedenen Orientierungen im materiellen, emotionalen oder intellektuellen Bereich des Tätigseins jeweils gänzlich verschieden auswirken. Außerdem werde die „Motivationskraft von Charakterzügen in unterschiedlichem Grad vom Selbstinteresse beeinflusst“ (1973a VII, S. 76). So könne etwa sogar ein tendenziell sadistischer Charakter in einem demokratisch-liberalen Milieu - zumindest nach außen hin - zu einem eher liebenswürdigen Verhalten angeregt werden, weil es eben gesellschaftlich erwünscht sei und er sich so Vorteile erhoffe. Unter veränderten Bedingungen, etwa in einer terroristischen Gesellschaft, in der Sadismus nicht verurteilt werde, könne der gleiche Mensch „zu einem wahren Teufel werden“ (ebd.). Es ist unverkennbar, dass Fromm hierbei auch seine unterschiedlichen Erfahrungen in der US-amerikanischen Gesellschaft sowie mit dem deutschen Faschismus verarbeitet

Hervorzuheben ist, dass Fromms dynamisches Charakterverständnis somit ein relativ großes Maß an Flexibilität der Charakterstruktur beinhaltet. Insofern ist bei Fromm der Mensch weder durch ererbte noch durch früh erworbene Eigenschaften bis zu seinem Lebensende fest „programmiert“. Hinzu kommt bei ihm die Annahme, dass diese Flexibilität prinzipiell sogar bis ins hohe Alter angenommen werden kann. Veränderte Lebensumstände könnten eine bislang latente Orientierung zur Bestimmenden werden lassen<sup>147</sup>. Keinesfalls sei die Charakterentwicklung, wie es Freud angenommen hatte, mit dem Beginn der Latenzzeit nahezu abgeschlossen. Berücksichtige man zu diesen genannten Faktoren noch die verschiedenen Temperamente und Begabungen, so sei leicht ersichtlich, dass die Konfigurationen dieser Grundelemente „unzählige Variationsmöglichkeiten“ der Persönlichkeit zulassen (vgl. 1947a II, S. 77).

Für Kritiker aus den Reihen der späteren Kritischen Theorie und Psychoanalyse verflacht Fromm die Psychoanalyse damit auf einen eher naiven „Es-hätte-auch-anders-können“-Ansatz. Dies sei die konsequente Folge davon, dass er die von Freud für den Entwicklungsweg eines Menschen als konstitutiv erkannte Bedeutung von Kindheitserfahrungen „über Bord“ geworfen habe (vgl. Behrens 1994, S. 68).

Dem ist entgegenzuhalten, dass Fromm den frühen Kindheitserfahrungen zweifellos auch weiterhin eine wichtige Bedeutung beimaß - allerdings eben nicht in dem Sinne, dass etwa entsprechende Beschädigungen ausschließlich über eine jahrelange Psychoanalyse zu beheben sei. Seine Erfahrungen z. B. im mexikanischen Waisenhaus von Cuernavaca oder mit dem „Club der Dorfjungen“ im Rahmen seiner großen mexikanischen Feldstudie (vgl. 1970 b III, S. 463 ff.) hatten ihm bekanntlich praktisch vor Augen geführt, dass bereits durch eine

<sup>147</sup> Vgl. hierzu bes. 1966g IX (*Psychologische Probleme des Alterns*), S. 425 ff. So gebe es Menschen im Alter von 21 Jahren, von denen man, ohne ein Prophet zu sein, behaupten könne, dass sie sich niemals ändern würden, „weil ihnen etwas Bestimmtes fehlt“. Andererseits habe er (Fromm) Siebzigjährige kennengelernt, die „noch ihr ganzes Leben geändert haben“, weil sie erstmals die entsprechende Gelegenheit dazu hatten und über genügend Vitalität und einen entsprechenden Mut und Willen verfügten (vgl. ebd. S. 434).

grundsätzlich andere - eben biophil-produktive - Umgebung selbst die schwierigsten und deklassiertesten Kinder und Jugendlichen relativ schnell ausgesprochen positive Charaktereigenschaften aufweisen konnten (es sei nochmals an die entsprechenden Ausführungen im biographischen Teil C.1.6.2. erinnert).

Diese Einschätzung wird in gewisser Weise auch durch eigene Unterrichtserfahrungen bestätigt, die ich in einem ganz anderen Zusammenhang gemacht habe - und zwar im Rahmen von ein- bis zweiwöchigen Waldpraktika, in deren Verlauf die meisten Schülerinnen und Schüler deutliche Veränderungen ihres Verhaltens und ihrer Bedürfnisse zeigten. Bei einem solchen „Waldeinsatz“ in Einrichtungen des traditionsreichen landschafts- und umweltpflegerischen Verbandes *Schutzgemeinschaft Deutscher Wald (SDW)* arbeiten die Kinder und Jugendlichen mehrere Stunden pro Tag unter Anleitung von Forstfachleuten im Wald wie z. B. im Frühjahr beim Pflanzen oder im Herbst beim Durchforsten, aber auch beim Anlegen von Wildschutzzäunen, bei der Reparatur von Waldwegen, dem Vogelschutz usw. (das kleine Entgelt wird mit den Übernachtungs- und Verpflegungskosten verrechnet). Die übrige Zeit ist meist dem Spiel und Sport vorbehalten einschließlich dem abendlichen Lager- oder Kaminfeuer.

Während mehrerer dieser Praktika konnte ich die erstaunliche Beobachtung machen, dass die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen bereits nach drei Tagen kein Bedürfnis mehr äußerte, Fern bzw. Video zu sehen, obwohl die entsprechenden Geräte vorhanden waren! Diese Tatsache wiegt um so schwerer, als die Mehrzahl der seinerzeit Beteiligten aus sozial randständigen Familien kam, wo ein unkontrollierter und z. T. exzessiver Fernseh- und Video-Konsum zum festen Tagesgeschehen gehört. Viele der Kinder und Jugendlichen konsumierten zu Hause bereits morgens vor der Schule „Frühstücksfernsehen“ (die Frage eines derartigen Fernsehkonsums und damit zusammenhängender Gesundheitsprobleme werden im Teil D der Arbeit näher beleuchtet). Ein vornehmlich rezeptives Alltagsverhalten wandelte sich binnen kurzer Zeit offenkundig in ein tendenziell „produktives“ Verhalten um! Offensichtlich wirkten dabei viele Faktoren zusammen: die veränderte Umgebung ohne die üblichen medialen Außenreize, das gemeinsame und in hohem Maße eigenverantwortliche Arbeiten, die körperliche Belastung und Herausforderung, die vielen sozialen Kontakte, das Spielen in anregender Umgebung etc. hatten in ihrer Gesamtheit diese durchschlagende Wirkung auf Motivation und Verhalten der jungen Menschen (am Beispiel eines meiner Waldpraktika mit Neuköllner Oberschülern zeigte der *Tagesspiegel* den besonderen Erziehungs- und Bildungswert solcher projektartigen Unternehmungen, vgl. dazu den Artikel „Neuköllner Schüler mit Hacke und Spaten auf Klassenfahrt“ in *Der Tagesspiegel* vom 18.12.1988; zu weiteren Aspekten der „Waldpädagogik“ vgl. das waldpädagogische Themenheft der Zeitschrift *unser wald*, H. 3/Juni 1996, 48. Jahrgang). Ähnlich positive Erfahrungen mit ehemals gewalttätigen Jugendlichen in der Kreuzberger Freiligrath-Hauptschule wurden dort etwa im Rahmen von längeren Kanu-Touren gemacht (vgl. die Reportage von Büscher ebenfalls im *Tagesspiegel* vom 16.06.1998 = Büscher 1998). Demnach seien die Klassen nach derartigen Unternehmungen hinterher „nicht wieder zu erkennen“ (vgl. ebd.).

Das Problem solcher Projekte und Unternehmungen besteht vor allem darin, dass ihre Wirkung meist von relativ kurzer Dauer ist. Denn es fehlt in der Regel eine nachfolgende Einbettung derartiger Erfahrungen und Verhaltensänderungen in einen entsprechend umgestalteten schulischen und häuslichen Alltag - im Unterschied etwa zum Leben der Kinder und Jugendlichen in dem von Fromm untersuchten und bereits erwähnten Waisenhaus des Pater Wasson in Mexiko. Trotzdem schmälert die fehlende Weiterführung derartiger Erfahrungen keineswegs den Wert solcher Projekte. So können auch sie zumindest

positive Erinnerungen und Stimuli hinterlassen, auf denen die Lehrkräfte auch im Rahmen der „Normalschule“ etwa im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten aufbauen können. Vor diesem Hintergrund ist daher zu betonen, dass das dynamische und flexible Charakterverständnis Fromms eine große Bedeutung für die Pädagogik im Allgemeinen und die Humanistische Lebenskunde im Besonderen hat. Diese Sichtweise ist einerseits eine der entscheidenden Bedingungen für die jedem pädagogischen Handeln zugrundeliegende Annahme und Hoffnung auf Sinnhaftigkeit von Erziehung und Bildung überhaupt. Zum anderen kann sie Perspektiven eröffnen, wie bzw. unter welchen Voraussetzungen humanistische Erziehungsbemühungen auch unter gesellschaftlichen Bedingungen von Herrschaft, Fremdbestimmung und „Haben-Orientierung“ eine Chance auf Erfolg haben, ohne dass die pädagogisch Verantwortlichen dabei die grundsätzlich maßgebende Rolle von Kultur und Gesellschaft aus den Augen verlieren müssen.

Das Vorherrschen einer besonderen Orientierung in Form des Gesellschafts-Charakters hängt nach Fromm weitgehend von den Besonderheiten der Kultur ab, in der das Individuum lebt. Das Verhältnis Individuum-Gesellschaft dürfe daher „nicht einfach so verstanden werden..., als ob kulturelle und gesellschaftliche Vorbilder das Individuum ‘beeinflussen’“. Die Wechselwirkung gehe tiefer. Die „Gesamtpersönlichkeit des durchschnittlichen Individuums“ werde durch die Art der Beziehungen geformt, die zwischen den einzelnen Menschen bestünden. Und diese wiederum seien in so hohem Maße durch die politische und sozioökonomische Struktur der Gesellschaft bestimmt, dass man „prinzipiell von der Analyse eines einzelnen auf die Totalität der Gesellschaftsstruktur, in der dieser lebt, schließen“ könne (vgl. Fromm 1947a II, S. 53 f.).

An dieser Stelle sieht Jäger (ders. 1998a, S. 145) einen Mangel in der Frommschen Analyse. Neben dem engen Zusammenwirken von sozioökonomischen Bedingungen, ideologischen Kräften und psychischen Strukturen müßten noch weitere Faktoren zum Verstehen von gesellschaftlichen Entwicklungen und Charaktereigenschaften berücksichtigt werden. Jäger macht den interessanten Hinweis, dass auch z. B. Klima, Landschaftsstrukturen und Ernährung wichtige Faktoren individueller und gesellschaftlicher Entwicklung sind. „Auf solche Aspekte geht Fromm leider nicht ein“ (ebd.).

Die Kritik ist in dieser Absolutheit jedoch nicht angemessen. So betont Fromm durchaus, dass „seit dem Auftauchen des Homo“ gerade auch die unterschiedlichen Umweltbedingungen wie „Klima und Vegetation“ es „für jede Gruppe“ erforderlich machten, „ihr Verhalten der jeweiligen Situation nicht nur durch Lernen, sondern auch durch die Entwicklung des ‘Gesellschafts-Charakters’ anzupassen“ (1973a VII, S. 228). Fromm bleibt jedoch auf dieser sehr allgemeinen Ebene. Insofern ist der Hinweis von Jäger wiederum berechtigt, das Zusammenwirken auch derartiger Faktoren mit der Entwicklung des Gesellschafts-Charakters genauer zu untersuchen. Der Gedanke kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden.

Wie verwoben und verdeckt die einzelnen Orientierungen sein können, machte Fromm an einem Beispiel aus der amerikanischen Gesellschaft der vierziger Jahre deutlich, das an Aktualität eher noch gewonnen hat. Einerseits sei hier der Marketing-Charakter unzweifelhaft dominant und auf den ersten Blick scheine es, als gäbe es beispielsweise die rezeptive Haltung überhaupt nicht mehr. Weise man doch immer wieder darauf hin, dass jeder für sich selbst verantwortlich sei und es nur von der eigenen Initiative abhängen, wenn man zu etwas kommen wolle. Im Rahmen der Marketing-Orientierung aber sei es nötig, sich anzupassen und zu gefallen, was ein „Gefühl der Hilflosigkeit“ zur Folge habe. Dies sei für den modernen Menschen wiederum die „Wurzel einer verdeckten Rezeptivität“, die besonders in der Einstellung gegenüber sog. „Experten“ in Erscheinung trete (vgl. 1947a II S. 54). Heute wolle

man auf jedem Gebiet - selbst in Fragen der „Kunst des Lebens“ - einen Experten habe, der jedem sagen könne, wie sich irgend etwas verhalte oder wie etwas getan werden müsse. „Die eigene Aufgabe besteht nur noch darin, dem Experten zuzuhören und sich das Gesagte einzuverleiben“ (ebd.).

Gleichwohl ist mit Funk zu betonen, dass es bei Fromm trotz der Vielfalt der individuellen Kombinationsmöglichkeiten sowie der Komplexität auf der Ebene des Gesellschafts-Charakters „so etwas wie **zwei Tendenzen** der Charakter-Orientierung gibt“ (Funk 1978, S. 76, Hervorhebung B. O.). Die eine Tendenz ist auf die „höchstmögliche Realisierung der Liebe zum Leben gelegt; die andere Tendenz zielt auf die Verhinderung des Lebens und ist destruktiver Art“ (ebd.).

Diese Beobachtung veranlaßte Erich Fromm, Voraussetzungen und Bedingungen für die Entwicklung dieser gegensätzlichen Tendenzen näher zu untersuchen, die Bestimmungsfaktoren ihrer Intensität zu erfassen und die Korrelation beider Tendenzen zu präzisieren. Das Ergebnis dieser Forschungen war die Bestimmung eines „**Wachstums-**“ und eines „**Verfallssyndroms**“ (1964a II, S. 238). Das Verfallssyndrom bildet sich dabei jedoch erst als Folge des Scheiterns des Wachstumssyndroms; es ist also mit diesem nicht gleichen Ursprungs<sup>148</sup>. Formal betrachtet handelt es sich bei diesen Untersuchungen um eine Präzisierung der Orientierungen im Sozialisationsprozeß.

Ausgangspunkt ist die von Fromm z. T. auch wissenschaftlich nachgewiesene und bereits ausführlich dargestellte Annahme, dass es eine inhärente Qualität aller lebenden Substanzen ist, zu leben und sich zu entfalten bzw. gegen den Tod zu kämpfen. Dieser Existenzkampf bedinge zwar einerseits eine reaktive („gutartige“) Aggression, andererseits aber auch die allem Lebendigen innewohnende Tendenz, sich zu integrieren und zu vereinen. Diese auch dem Menschen inhärente Tendenz nannte Erich Fromm „Biophilie“. „Die produktive Orientierung ist die volle Entfaltung der Biophilie“ (1964a II, S. 186). Diese „Liebe zum Leben“ liege - bei aller Unterschiedlichkeit der Begriffssysteme - „auch den verschiedenen Versionen der humanistischen Philosophie zugrunde“ (ebd., S. 187).

Für unsere Thematik zentral sind die von Fromm genannten Bedingungsfaktoren einer biophilen Pädagogik. Wichtige Bedingungen in pädagogischer Hinsicht seien dafür „ein warmer, liebevoller Kontakt“, „Freiheit und das Fehlen von Drohungen“, „anregender Austausch mit anderen Menschen“ und Vorbildwirkung in dieser „Kunst des Lebens“ (ebd. S. 190). Als entsprechende gesellschaftliche Bedingungen nannte Fromm: „Sicherheit in dem Sinne, dass die materiellen Grundlagen für ein menschenwürdiges Dasein nicht bedroht sind, Gerechtigkeit in dem Sinne, dass niemand als Mittel zum Zweck für andere ausgenutzt werden kann, und Freiheit in dem Sinn, dass jedermann die Möglichkeit hat, ein aktives und verantwortungsbewußtes Mitglied der Gesellschaft zu sein“ (ebd. S. 191). Erst diese Bedingungen erlaubten Unabhängigkeit und die Überwindung des Narzißmus bzw. die Entwicklung eines Wachstumssyndroms. Fehlten solche entscheidenden Faktoren, käme es im Extremfall zu dem von der „inzestuösen Symbiose und dem böartigen Narzißmus gebildeten ‘Verfallssyndrom’“ (ebd. S. 161)

Inwieweit sich normale bzw. gutartige Formen der Selbstbezogenheit und der Mutterbindung in bosartige Formen entwickelten, hänge vom individuellen wie gesellschaftlichen Grad der Regression ab. Die in Kap. C. 2.1.5. beschriebene Korrelation von Destruktivität und Lebensentfaltung gilt im Frommschen Verständnis somit auch für die anderen Orientierungen und für das Wachstums- und Verfallssyndrom selbst. Je größer die Regression ist, je archaischer ihre Formen sind, desto mehr verschmelzen Narzißmus, inzestuöse Symbiose und Nekrophilie zu einem Verfallssyndrom, das dann den Menschen so total bestimmt, dass seine

<sup>148</sup> Vgl. dazu auch die Ausführungen zur Destruktivität als „Folge ungelebten Lebens“ im vorigen Kapitel.

ganze Persönlichkeit davon geprägt ist (anschauliche Beispiele eines derartigen Verfallssyndroms dürfte demnach etwa die Killerkommandos islamisch-extremistischer Fundamentalisten in Algerien darstellen, deren bestialische Schlächtereien von Kindern, Frauen und Greisen in abgelegenen Dörfern selbst durch schiitisch-fundamentalistische Glaubensbrüder im Iran scharf verurteilt werden).

Umgekehrt ist diese Konvergenz auch bei den Gegenorientierungen konstatierbar. Progrediert ein Mensch zu Biophilie, „zur Nächsten- und Fremdliebe“, wie es Funk formuliert, „so konvergieren diese Orientierungen in ein Wachstumssyndrom, das die höchste Fülle und Produktivität menschlichen Lebens darstellt“ (Funk 1978, S. 81). Anschauliche Beispiele sind für Fromm etwa Persönlichkeiten wie Gandhi oder B. Russel. Je stärker die Orientierungen in ein Syndrom konvergieren, desto mehr schließen sie sich somit gegenseitig aus.

Die Frommsche Kombination von anthropologischen, soziologischen und sozialpsychologischen Überlegungen zur Genese und Funktion von individuellem und Gesellschafts-Charakter erlaubt somit das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in seiner Dynamik zu erfassen. Der Entwicklungsprozeß des Individuums wird in der Verschränkung von wachsender Vergesellschaftung (bzw. Eingliederung und Anpassung) und zunehmender Individuation verstanden. Nach Einschätzung von Honneth überwand Fromm damit auch einen „geschlossenen Funktionalismus... der seinen ursprünglichen Ansatz innerhalb der Sozialpsychologie (der frühen dreißiger Jahre, B. O.) geprägt hatte“ (Honneth 1989, S. 21). Denn mit dieser dialektischen Sichtweise können sowohl die Prozesse der Entfremdung und psychischen Deformierung analysiert als auch Perspektiven humanistischer Veränderungen erschlossen werden. Nicht zuletzt gelang es in seinem Ansatz der „produktiven Charakterorientierung“, diese „von der bloßen Genitalität abzugrenzen und durch ethische Kategorien zu erweitern“ (Joach 1991b, S. 46)<sup>149</sup>

Schließlich ist es mit der neueren Kategorie des „Marketing-Charakters“ möglich, eine Haupttendenz der gegenwärtigen Gesellschaftsentwicklung – die Unterwerfung des Menschen unter die Gesetze des Marktes – aus humanistischer Perspektive zu kritisieren. Bezogen auf die allgegenwärtige Werbung etwa formuliert Funk im Anschluß an Fromm sarkastisch: „Die Gottesdienstzeiten des Marketing-Menschen sind die Werbespots, denn hier wird eine Welt inszeniert, die heil ist und verspricht, dass man mit dem Kauf von Chantré die menschliche Fähigkeit zur Zärtlichkeit wiedererlangt und dass man mit Reebock-Schuhen seine Aktivität und Erlebnisfähigkeit wiedergewinnt...“ (Funk o.J./1998, S. 8)<sup>150</sup>

Wie im Teil B der Arbeit ausführlich dargestellt, gehört die hier zum Ausdruck kommende gesellschaftskritische Sichtweise zu den wichtigen Traditionen der Lebenskunde. Aus Frommscher Sicht sollte ihr werbe- und konsumkritischer Aspekt im Lebenskundeunterricht noch verstärkt werden, da die Orientierung an den Vorgaben der Werbeindustrie immer stärker das Leben selbst von kleineren Kindern bestimmen (mehr dazu im Teil D der Arbeit). Eine Entwicklung zu mehr Unabhängigkeit von derartigen Einflüssen der Fremdorrientierung wäre eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit. Dabei kann an Erkenntnisse und Erfahrungen aus anderen Unterrichtsfächern (wie etwa der

<sup>149</sup> Für Joach sind es daher besonders „Fromms Untersuchungen zur Wandlung des Gesellschafts-Charakters im fortgeschrittenen Kapitalismus, dem er Entwürfe eines humanistischen Sozialismus entgegensetzt“, die es wert wären, „als Beiträge zur Kritischen Theorie ernstgenommen zu werden“ (Joach 1991b S. 49 f.).

<sup>150</sup> Funk benutzt den Gottesdienstbegriff hier allerdings nicht nur als sarkastische Kapitalismuskritik, sondern darüber hinaus auch im Rahmen der besonderen Frommschen Religionsdefinition. Denn das Zitat ist der Einleitung zu einer Tagung über „Religion zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung“ der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft entnommen, die gerade das spezielle Religionsverständnis Fromms unter dem Aspekt der „neuen ‘Seelenfänger’“ zum Gegenstand hatte (vgl. Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft/Hrsg. o. J. = 1998; mehr zum Frommschen Religionsverständnis s. Kap. C.2.3.).

Bildenden Kunst, der Sozial- oder der Sachkunde) angeknüpft werden, um entsprechende Reflexionen besonders unter dem Blickwinkel der persönlichen Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler weiter zu vertiefen.

Mit der Frommschen Erkenntnis der existentiellen Bezogenheits- und Hingabebedürftigkeit des Menschen ist es hierbei möglich, ohne jedes Moralisieren die ungeheure Wirksamkeit der Werbung gerade auch bei Kindern und Jugendlichen nüchtern zu dechiffrieren. So ist es z. B. möglich, eine bestimmte Werbeszene nachzuspielen und anschließend einzelne angesprochene Bedürfnisse (z. B. nach Zärtlichkeit) erneut durch szenische Darstellungen, Pantomime, Schattenspiele, menschliche Skulpturen u. ä. in ihrer emotionalen Tiefenbedeutung zu erschließen und durch die Konfrontation mit dem Alltagserleben (z. B. „wer ist wann zärtlich zu dir?“) schließlich reflexionsfähig zu machen<sup>151</sup>. Langfristig sollte sich ein derartiges Vorgehen an der Entwicklung produktiver Bezogenheitsmöglichkeiten orientieren

Bevor nun diese positiven Perspektiven der produktiven Orientierung bzw. deren Realisierungsmöglichkeiten im folgenden Abschnitt diskutiert werden, soll abschließend noch ein Aspekt angesprochen werden, der sich aus den aktuellen Entwicklungstendenzen in den hochentwickelten Industriegesellschaften ergibt und der von Fromm in dieser Schärfe nicht mehr erkannt wurde. Es geht um die sehr widersprüchlichen bis krisenhaften technologischen und ökonomischen Entwicklungen und die sich daraus ergebende „polarisierende Tendenz“ (Bierhoff 1993b, S. 58) in der Gesellschaft und damit im Gesellschafts-Charakter.

### 2. 2. 3. Differenzierungen im modernen Gesellschafts-Charakter

So diagnostiziert Bierhoff zum einen eine „Verstärkung von regressiven, mithin destruktiven Charakterstrukturen“ bei den „Verlierern“ der „gesellschaftlichen Transformationsprozesse“. Ihnen werde zunehmend die Möglichkeit zu arbeiten verwehrt. Der mit dem Verlust der Arbeit verbundene „Sinnverlust“ könne von ihnen kaum noch kompensiert werden, da sie in der Regel „weder mit kulturellem noch mit sonstigem ‘Kapital’ ausgestattet“ seien (Bierhoff 1993b, S. 58).

Andererseits bringe die postmoderne Entwicklung aber auch eine „Verstärkung von produktiven Charakterstrukturen bei den relativ Privilegierten“ hervor. So sei sogar „zunehmend eine ganzheitliche Orientierung auf den arbeitenden Menschen hin“ zu beobachten. Die in der beruflichen Sozialisation angestrebten bzw. geforderten Schlüsselqualifikationen und sozial-kommunikativen Kompetenzen bestätigten dies. Mit der Zunahme des Marketing-Charakters entstünden so unter der Hand auch solche gesellschaftlichen Charakterorientierungen, die sich als wesentlich differenzierter darstellten und durchaus auch positiver zu bewerten seien, als dies von Fromm gesehen wurde. Dabei übersieht Bierhoff die Ambivalenz dieser Entwicklung keineswegs. So liege auf der einen Seite in der zunehmenden Nachfrage nach flexiblen, sozial-kommunikativen und gebildeten Arbeitnehmern eine „humanisierende Tendenz“ (ebd. S. 53). Auf der anderen Seite sei dieser Prozeß an die „Prämisse der Verwertung der Produktivkraft Mensch“ gebunden, sei die Entfaltung der menschlichen Begabungs- und Fähigkeitsstrukturen nicht Selbstzweck, „sondern den Unternehmens- oder Organisationszielen untergeordnet“ (ebd.).

Damit knüpft Bierhoff zu Recht an eine Kritik an, wie sie bereits von Fromms früherem Mitarbeiter an der mexikanischen Feldstudie, Michael Maccoby, in den siebziger und achtziger Jahren geäußert wurde. Danach habe sich Fromm bei seinem „idealtypischen

<sup>151</sup> Eine Fülle geeigneter Übungen finden sich z. B. bei Kutzleb u. a. 1981 sowie bei Gudjons 1990 (mehr dazu im Teil D)



produktiven Charakter“ zu sehr am „elitären“ Modell des kreativen Künstlers oder Zen-Meisters orientiert, anstatt auch die „produktiven Beispiele des modernen Gesellschafts-Charakters“ zu sehen, die „flexibler und partizipativer“ seien und „sich mehr an der Welt der Wissenschaft und Technologie als am dem mystischen Leben“ orientierten. Fromm vermerke zwar auch die „positiven Züge wie Fairneß und Flexibilität“, gleichwohl habe er nicht einmal versucht, ‚produktive‘ Beispiele des marktorientierten Menschen zu beschreiben. Im heutigen „Zeitalter antiautoritärer gruppenorientierter Produktion“ erschienen Fromms produktive Modelle daher eher als „irreführend“ (Maccoby, Michael: *Social Characters vs. The Productive Ideal. The Contribution And Contradiction in Fromm's View Of Man*. In: *Praxis International*, 1982, S. 77 ff., zit. in: Bierhoff 1993a, S. 162 f., Übersetzung von Bierhoff).

Wir müssen zwar nicht die Härte dieses Urteils der Irreführung teilen<sup>152</sup>. Gleichwohl wird hier ein im Kern richtiger Gedanke geäußert. Denn auch im Bereich der Schule und der Lebenskunde sind derartige Entwicklungstendenzen festzustellen. So wäre es geradezu anachronistisch etwa die breite Anwendung moderner Kommunikationstechnologien wie PC, Internet, Kabelfernsehen, Video, Handy etc. von Kindern und Jugendlichen pauschal als Tendenz der Entfremdung, Verdinglichung und Manipulation zu verurteilen. Vielmehr käme es etwa im Sinne einer kritischen Medienerziehung sowie der Förderung „produktiver Orientierungen“ im Frommschen Sinne auf die bewußte und kreative Anwendung - und damit auch auf eine Reflexion der zugleich vorhandenen Grenzen und Schattenseiten - elektronischer Massenmedien an. Jedenfalls gehört die Arbeit mit dem PC (einschließlich Internet) mittlerweile zum Grundangebot der meisten Schulen in den hoch entwickelten Industrienationen. Gerade an einer *kritischen* Medienerziehung aber scheint es an vielen Schulen der Bundesrepublik Deutschland noch immer zu mangeln (vgl. Jäger 1998a, S. 213). Bierhoff führte diesen wichtigen Gedanken weiter und konstatiert eine „Flexibilisierung des Charakters“. Denn der Charakter „als Vereinseitigung menschlicher Möglichkeiten und Impulse“ werde obsolet, da auch im Arbeitsprozeß das vereinseitigte Individuum kaum mehr gefragt sei (vgl. Bierhoff 1993b, S. 54). Die vielfältigen Herausforderungen, die in der gesellschaftlichen Umwelt begründet seien und sich insbesondere in hochdifferenzierten und komplexen Arbeitsanforderungen ausdrückten, würden sich produktiv nicht mehr durch Kontrolle, sondern durch Vielfalt und Variabilität bewältigen lassen. Eine zentrale Marx'sche Denkfigur aufgreifend konstatiert Bierhoff, dass „mit der Veränderung der ökonomischen Basis neue Charakterstrukturen entstehen... Real entsteht Vielfalt“ (ebd.).

In ähnlicher Weise warnt auch Beck vor entsprechenden Vereinseitigungen und einem übertriebenen Kulturpessimismus bei der Einschätzung postmoderner Entwicklungen der „Risikogesellschaft“. Das eigene Leben sei verstärkt Ausdruck einer „paradoxen Form der Vergesellschaftung“ (Beck 1996b, S. 41). So sei das Individuum „im Bürokratie- und Institutionendickicht der Moderne... in Netzwerke von Vorgaben und (bürokratischen) Regeln fest eingebunden“ (ebd. S. 42). Zugleich trete an die Stelle bindender Traditionen die Maßgabe der Selbstorganisation des eigenen Lebens mit der Herausbildung entsprechender Qualifikationen und Eigenschaften. Im Unterschied zu traditionellen Gesellschaften, in die man hineingeboren wurde, müsse man für die neuen Vorgaben selbst aktiv werden, „findig und pfiffig werden, Ideen entwickeln, schneller, wendiger, kreativer sein... - und dies nicht nur einmal, sondern andauernd“ - freilich auch immer verbunden mit der Gefahr des Scheiterns (vgl. ebd.). „Glück“ werde im Zuge weiterer Individualisierung folglich nicht mit

<sup>152</sup> Im übrigen warnt auch Bierhoff in diesem Zusammenhang vor einer allzu radikalen Kritik an Fromm und wirft Maccoby schließlich den Versuch vor, das Frommsche Konzept letztlich „zu soziologisieren“. Dadurch würden „die humanistisch-visionären Teile des Frommschen Werkes in den Hintergrund“ gedrängt (vgl. Bierhoff 1993a, S. 165).

Harmonie gleichgesetzt, „sondern in der Erfahrung der Verschiedenheit und Vielfalt gesehen, die konfliktfähig ist“ (ebd. S. 46).

Auf die erzieherische Ebene übersetzt entsprechen diese Analysen dem zentralen Postulat von Preuss-Lausitz, „Bildung als Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ zu begreifen, auf die sich die heutige Schule in ihrer Gesamtheit allerdings erst noch einzustellen habe (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 32 ff.) Für die Lebenskunde deuten sich Konsequenzen u. a. in folgender Richtung an:

Je nach Wohngebiet bzw. sozialer Herkunft haben wir es bei den Kindern und Jugendlichen mit z. T. sehr divergierenden Gesellschafts-Charaktere zu tun. Abgesehen vom gerade in Berlin besonders relevanten Ost-West-Unterschied in Bezug auf den Gesellschafts-Charakter (vgl. Die Charaktermauer 1995, mehr dazu in Kap. D 1.4.) wird sich zunehmend der Sachverhalt auf die Unterrichtsbedingungen auswirken, ob die Familien der Schülerinnen und Schüler eher zu den „Verlierern“ oder eher zu den „Gewinnern“ gehören. Das erschwert einerseits die Lern- und Arbeitsbedingungen der Beteiligten sehr, weil wir dadurch mit einem z. T. extremen Gefälle bei den individuellen Charaktereigenschaften und Verhaltensdispositionen der Kinder und Jugendlichen konfrontiert sind (zu den entsprechend hohen Anforderungen an die Flexibilität und die sozialkommunikative Kompetenz der Lehrkräfte vgl. Ziehe 1996 und Combe 1996). Andererseits bergen diese Entwicklungen aber auch Chancen, soziale wie auch „kulturelle Unterschiede als Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten und als mögliche Anregung zur eigenen Veränderung (zu) begreifen“, wie es im Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht formuliert ist (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 30).

#### 2. 2. 4. Die Chancen der produktiv-biophilen Orientierung und die Rolle des „humanistischen Gewissens“

Der Frommsche Begriff des Gesellschafts-Charakters kann mit Bierhoff als eine Art „Schablone“ beschrieben werden, „durch die im Prozeß der Sozialisation die Menschen gepreßt werden“ (Bierhoff 1993a, S. 160). Insofern liegt darin nichts „Produktives“. Bierhoff weist jedoch mit Recht darauf hin, dass das Frommsche Theorem des Gesellschafts-Charakters nicht mißverstanden werden darf. Es geht darin nicht um eine überhöhte „Entgegensetzung von Individuum, das in seinem Kern gut sei, und die Gesellschaft, die ihrem Wesen nach schlecht sei“ (ebd. S. 161). Fromm faßte Individuum und Gesellschaft vielmehr als eine dialektische Einheit auf Denn unabhängig, ob eine Gesellschaft (bzw. ihr Gesellschafts-Charakter) eher lebensdienlich ist oder die Psyche der Menschen eher verkrüppelt - „die“ Gesellschaft besteht immer aus konkreten Individuen. Jeder einzelne Mensch aber besitzt - wie ausführlich dargestellt - nach Fromm von Natur aus die Tendenz zu Wachstum, Entfaltung sowie physischer wie psychischer Gesundheit. Und aufgrund seiner existentiellen Zerrissenheit ist der Mensch - ob bewußt oder unbewußt - auf der ständigen Suche nach Formen der Bezogenheit und geistigen Orientierung.

In dieser anthropologisch-visionären Sicht kontrastiert Fromm das in der „Natur des Menschen“ inhärente Möglichkeitspotential zwar mit der bestehenden Gesellschaft - verläßt sie jedoch nicht. Auch wenn wir uns gegen destruktive gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen wehren, tun wir dies als gesellschaftliche Menschen. Gesellschaft existiert nie außerhalb von uns. Vor diesem Hintergrund ist seine folgende Aussage zu verstehen: „Die Gesellschaft hat... nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken - obwohl sie auch diese Funktion hat -, sondern auch eine kreative Funktion“ (1941a I, S. 224). Der Mensch werde „nicht nur von der Geschichte geschaffen. Die Geschichte wird auch ihrerseits vom Menschen geschaffen“ (ebd., S. 225). Wir können die Vision der produktiv-biophilen Persönlichkeit im

Frommschen Sinne daher sowohl als Alternative zu m Bestehenden als auch als Alternative im Bestehenden begreifen. Sie ist somit „gesellschaftsstrukturell und sozialcharakterologisch zugleich“ (Bierhoff 1993a, S. 161) <sup>153</sup>.

Fromm warnte deshalb vor den beiden Extremformen, entweder ausschließlich auf die Veränderung der politisch-ökonomischen Strukturen zu setzen (Alternative zu ) oder das alleinige Heil in der individuellen Charakterveränderung zu suchen (Alternative in ). In der ersten Position werde übersehen, dass „die neue Elite“, deren Charakter sich ja noch nicht wesentlich verändert habe, deshalb dazu neige, „innerhalb der neuen sozio-politischen Institutionen, welche die Revolution geschaffen hat, die Bedingungen der alten Gesellschaft wiederherzustellen“ (1976a, II, S. 365). Die Französische und Russische Revolution seien deutliche Beispiele <sup>154</sup>. Andererseits seien „rein psychische Veränderungen... stets auf die Privatsphäre bzw. auf kleine Gruppen beschränkt geblieben“ und hätten sich als „völlig unwirksam erwiesen“ (ebd.). In Fromms humanistischem Persönlichkeitsideal sind somit die individuelle wie auch die gesellschaftliche Ebene in ihrer gegenseitigen Verschränkung gedacht.

Dieses Ideal ist jedoch nicht als quasi übermenschliches Fernziel zu verstehen, sondern als einzuleitender Prozeß: „Außerdem schwebt uns nicht ein neuer Mensch vor, der so verschieden vom alten ist wie der Himmel von der Erde“. Es gehe vielmehr um eine „Richtungsänderung. Jedem Schritt in die richtige Richtung folgt der nächste, und wenn die Richtung stimmt, ist jeder Schritt von größter Bedeutung“ (1976a II, S. 412). Insofern müßten einzelne Reformen immer in eine gesamtgesellschaftliche Humanisierungsstrategie eingebettet sein. Andererseits wollte er aber auch den Einzelnen nicht aus der Verantwortung zur Arbeit an seiner eigenen Persönlichkeit entlassen. Dies Entwicklung könne insgesamt „nicht über Nacht und per Dekret geschehen, sondern bedarf eines langsamen Erziehungsprozesses“ (ebd., S. 396) - eine Einschätzung, die auf den Bereich der Schule im Allgemeinen sowie der Lebenskunde im Besonderen übertragen vor allzu schnellen Ergebnissen warnt und stattdessen auf die langfristige Wirkung stabiler Sozialbeziehungen in den Lerngruppen setzt!

Im übertragenen Sinne löste Fromm damit auch das Dilemma jener freigeistig-freireligiösen und ethisch-humanistischen Vereinigungen (wie z. B. der *Comenius-Gesellschaft*) um die Jahrhundertwende, das sich u. a. in der Frage ausdrückte, ob gesellschaftlichen Verbesserungen zuerst eine „weltliche Seelenarbeit“ zur Stärkung des Charakters vorausgehen müsse oder umgekehrt, soziale Reformen die Bedingung für individuelle Charakterentwicklung seien (vgl. Kap. B. 2.1.2./3.). Die damaligen Strategien oszillierten daher zwischen Bemühungen zur „Veredlung der Gesinnung“ und der „Förderung und Stärkung des Charakters“ (z. B. über die Einrichtung von freien Volksbibliotheken) einerseits und dem Aufbau eines sozialreformerischen Netzwerkes mit Angeboten wie etwa für ein warmes „Schüler-Frühstück“ an Volksschulen und Einrichtungen für den „Arbeitsschutz“ andererseits (vgl. Groschopp 1997a, S. 137 und 141 f.). Im Unterschied dazu betonte Fromm die dialektische Verbindung der Ebenen individueller Charakterarbeit und praktischer Sozialreform mit der Ebene grundlegender gesamtgesellschaftlicher Veränderungen. Offenbar

<sup>153</sup> Der Pädagoge Pestalozzi drückte diese Dialektik bereits einhundertundachtzig Jahre vor Fromm so aus, dass die „Umstände zwar den Menschen“ machten, „der Mensch aber auch die Umstände“ mache (zit. nach Huygen 1987b, S. 160).

<sup>154</sup> Für Fromm war es in diesem Zusammenhang „bemerkenswert“, dass Lenin seine anfängliche Meinung, charakterliche Qualitäten seien für die Eignung eines Menschen zum Revolutionär nicht entscheidend, „im letzten Jahr seines Lebens grundlegend änderte, als er Stalins charakterliche Mängel klar erkannte. In seinem Testament forderte er deshalb, Stalin dürfe wegen dieser Mängel nicht zu seinem Nachfolger bestellt werden“ (1976a II, S. 365).

waren es nur wenige Protagonisten der damaligen humanistisch orientierten ethischen Gruppierungen, welche diese Zusammenhänge ebenso erkannten.

Auf der gesellschaftlichen Ebene machte Fromm eine Reihe von Vorschlägen, die er in den Schlagworten „kommunitärer Sozialismus“ (1955a IV, S. 189 ff.) oder „industrielle und politische Mitbestimmungsdemokratie“ (1976a II, S. 399) zusammenfaßte. Sie wurden in groben Zügen bereits vorgestellt (vgl. Kap. C. 1.6.3.) und sollen im Folgenden - bezogen auf die industrielle Produktion - nochmals in Erinnerung gerufen werden.

Mit seinen Vorstellungen von einem „kommunitären Sozialismus“ lehnte sich Fromm explizit an Vorstellungen an, wie sie in der Geschichte der sozialistischen Bewegungen etwa schon von Syndikalisten, Anarchisten oder Gilde-Sozialisten Ende des neunzehnten Jahrhunderts entwickelt worden waren (vgl. 1955a IV, S. 198 f.). Die entsprechenden Prinzipien lassen sich mit folgenden Stichworten zusammenfassen: Überwindung des Gegensatzes von Arbeitern und Unternehmern; Dezentralisierung, Kooperation und Selbstverwaltung im Rahmen von überschaubaren Einheiten der Produktion und des sozialen und kulturellen Zusammenlebens. So sah Fromm in den fünfziger Jahren etwa in den einhundert „Werkgemeinschaften“ (*Communautés de travail*) in Frankreich, Belgien, der Schweiz und den Niederlanden derartige Prinzipien als in hohem Maße umgesetzt. Am Beispiel der *Communautés de travail* von Boimondeau, einer der seinerzeit sieben größten Uhrenfabriken Frankreichs, veranschaulichte Fromm den Ansatz eines kommunitären Sozialismus, den er in schroffem Gegensatz etwa zum „Staatssozialismus“ sowjetischer Provenienz sah. Für die Beschäftigten war dieser Betrieb eine Art „Lebensgemeinschaft“ auf der Basis einer gemeinsamen Ethik. Diese schloß allgemeine ethische Grundsätze wie das Tötungs- und Lügenverbot ebenso ein wie die Erkenntnis, dass es „Güter gibt, die wertvoller sind als selbst das Leben: Freiheit, Menschenwürde, Wahrheit und Gerechtigkeit“ (C. Huchet-Bishop: *All Things Common*, New York 1950, S. 5 ff., zit. in: Fromm, 1955a IV, S. 215).

Neben einem ausgeklügelten System von Selbstverwaltung, Mitbestimmung und zentralem Management im Bereich der Produktion zeichnete sich diese Werkgemeinschaft u. a. durch einen umfangreichen „sozialen Bereich“ aus, zu dem 28 verschiedene Abteilungen gehörten: von der „I. Abteilung Weltanschauung“ mit ihren katholischen, humanistischen und protestantischen Gruppen über die Abteilungen für „Bildung“ (z. B. eine „Bibliotheksguppe“), „Kunst“ (z. B. eine „Filmgruppe“) und „Familie“ (z. B. eine „Erziehungsgruppe“) bis hin zur Abteilung „Sport“ und „Presse“ wurde so ein dichtes Netz kultureller und sozialer Beziehungen und Verantwortungen geknüpft. Hinzu kam, dass alle Arbeiter - einschließlich ihrer Ehefrauen - dreimal jährlich je zehn Tage auf der werkseigenen Farm von 235 Morgen Große arbeiteten; davon unberührt blieb der vierwöchige Jahresurlaub (vgl. ebd., S. 214 ff.).

An dieser Stelle fällt die große Ähnlichkeit zu jenen reformpädagogischen und sozialistischen Ideen ins Auge, die viele weltliche *Lebensgemeinschaftsschulen* bzw. *Freie Schulgesellschaften* in Deutschland zur Zeit der Weimarer Republik prägten; so standen auch dort die Prinzipien der Mitbestimmung und Teilhabe im Mittelpunkt, und es wurde die Verbindung von „Kopf- und Handarbeit“, die Kreativität sowie landwirtschaftliche und gärtnerische Tätigkeiten betont (vgl. dazu Kap. C. 2.2.2. und 2.2.3. sowie das Kap. 2.6. zur „Geschichte der Idee eines Lernens mit ‘Kopf, Hand und Herz’ innerhalb und außerhalb der Lebenskunde“ im Rahmen des Teils D der Arbeit).

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Frommsche Blick für die Realität bzw. das Machbare. So war er keineswegs ein naiver Sozialist und sah durchaus z. B. die Notwendigkeit professioneller Unternehmensleitungen. „Wie im politischen Bereich handelt es sich auch hier darum, die Gefahr eines anarchischen Zustandes zu vermeiden, wo es an der

zentralen Leitung und Planung fehlt. Aber eine Alternative zwischen einem zentralisierten, autoritären Management und einem planlosen, unkoordinierten Management durch die Arbeiter muß es nicht geben“ (1955a IV, S. 224). Fromm sah die Lösung in einer „Kombination von Zentralisierung und Dezentralisierung..., in einer Synthese, bei der sich die Entscheidungen von oben nach unten und von unten nach oben bewegen“ (ebd.).

Insoweit stand für Fromm - ganz im Unterschied etwa zu den meisten orthodoxen Marxisten - auch nicht etwa die Verstaatlichung von Produktionsmitteln im Vordergrund. Entscheidend sei vielmehr, ob die Entfremdung von der Arbeit überwunden werde bzw. die abhängig Beschäftigten nicht länger „vom Kapital als Mittel zum Zweck“ benutzt würden. Insofern gehe es hierbei „nicht in erster Linie um den Besitz der Produktionsmittel, sondern um die Beteiligung am Management und an der Beschlußfassung“ (ebd., S. 225). Gleichwohl sah Fromm, dass damit logischerweise auch eine „schwerwiegende Einschränkung der Besitzrechte“ verbunden sei (vgl. ebd. S. 226). Durch seine spezifische sozialpsychologische und ethisch-humanistische Perspektive legte Fromm aber - im Unterschied zu vielen orthodoxen Marxisten - den Schwerpunkt nicht auf den eher juristischen Akt des Besitzerwechsels, als vielmehr auf die *konkreten* Einfluß-, Gestaltungs- und damit zugleich Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen vor Ort.

Seine Forderungen nach entsprechenden Reformen in Wirtschaft, Politik und Kultur wurden einerseits gerade im links-alternativen Spektrum bereitwillig aufgenommen und finden sich (in Variationen) in vielen Programmen basisdemokratisch, gewerkschaftlich oder sozialistisch-demokratisch orientierter Vereinigungen und Parteien wieder (in der Bundesrepublik Deutschland z. B. in Teilen bei der Partei der „Grünen“). Zugleich aber setzte sich Fromm mit einigen seiner Vorschläge auch heftiger Kritik aus, so z. B. mit der rätedemokratischen Idee sog. „face-to-face-groups“ in den Wohnbezirken oder an den Arbeitsplätzen, die sich als eine Art „Unterhaus“ zusammen mit dem eigentlichen Parlament die Macht teilen sollten (vgl. 1955a IV, S. 238 f.).

Einer der vielfach vorgebrachten Kritikpunkte ist der der „Naivität“ angesichts der „gesellschaftlichen Realität“ (Joach 1991b, S. 50). Diese Kritik scheint einerseits berechtigt. Andererseits aber könnten solche Gedanken und Vorschläge im Zusammenhang mit der weit verbreiteten „Politikverdrossenheit“ durchaus an Bedeutung gewinnen, um etwa durch entsprechende Reformen die Menschen wieder stärker an politischen Entscheidungsprozessen, die ihr unmittelbares Leben betreffen, zu beteiligen und damit die Identifikation mit den politischen Werten der Demokratie wieder deutlich zu erhöhen. Somit könnten Schritte in diese Richtung u. U. Tendenzen der Resignation und des Rückzuges ins Private entgegenwirken. Auf jeden Fall aber sind Fromms gesellschaftspolitische Überlegungen in hohem Maße als Diskussionsstoff sowohl in der Lebenskunde als auch im Sozialkunde- oder Ethikunterricht vor allem der oberen Jahrgänge geeignet.

Andere Positionen sehen in den Frommschen Vorschlägen auch innere Widersprüche. So hebt Huygen etwa hervor, dass sich Fromm mit seiner gleichzeitigen Forderung nach Basisdemokratie bzw. Dezentralisierung und staatlich-sozialistischen Eingriffen etwa im Sinne planvoller Wirtschaftsgestaltung selbst widerspreche (vgl. Huygen 1987a, S. 198 f.). Dieser Grundkonflikt findet sich jedoch im Prinzip in vielen hochentwickelten westlichen Gesellschaften bzw. auch im Verfassungssystem der Bundesrepublik Deutschland; so etwa in den Artikeln des Grundgesetzes (GG) über die Freiheit des Eigentums einerseits und dessen Sozialverpflichtung einschließlich der Sozialisierungsmöglichkeiten von Produktionsmitteln andererseits (vgl. GG, Art. 14 und 15). In Zukunft dürfte diese Frage an Bedeutung gewinnen. So haben etwa die Globalisierungstendenzen keineswegs nur positive Folgen (z. B. durch billigere und trotzdem hochwertige Waren). Die Negativbilanz etwa in Form von erhöhtem Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt bzw. durch massiven Arbeitsplatzabbau in den

reicheren Ländern ist erheblich und wird die Diskussion über staatliche Eingriffe bzw. entsprechende Steuerungsinstrumente nicht verstummen lassen.

Neben der Notwendigkeit der Beeinflussung von Politik und Gesellschaft sah Fromm immer auch die Aufgabe, den Blick auf die jeweils individuelle Persönlichkeitsentwicklung zu richten. Auf der persönlichen Ebene ging es Fromm

- um das Spüren, dass „wir leiden“,
- um die Erkenntnis der Leidensursachen,
- um die Einsicht, dass es möglich ist, unser Leiden zu überwinden und
- um das Bewußtsein, dass dazu neue Verhaltensnormen und eine veränderte Lebenspraxis auch unter den Bedingungen von Herrschaft und Entfremdung notwendig sind (1976a II, S. 389)<sup>155</sup>

Die Hauptschwierigkeiten sah Fromm vor allem darin, dass sich der moderne Durchschnittsmensch des Westens mit seiner vorwiegenden Marketing-Orientierung in einer Art „Halbschlaf“ befinde, während er glaube, wach zu sein (vgl. 1960a VI, S. 329). Der Mensch stehe also nur teilweise mit der Wirklichkeit in Verbindung. „Das Bewußtsein des Durchschnittsmenschen ist hauptsächlich ‘falsches Bewußtsein, das aus Fiktionen und Illusionen besteht, während die Wirklichkeit genau das ist, dessen er sich nicht bewußt ist“ (ebd. S. 330)

Das „gesellschaftliche Unbewußte“ im Frommschen Sinne ist daher mit einem „gesellschaftlich bedingten blinden Fleck im persönlichen Unbewußten der meisten Menschen“ zu beschreiben (vgl. Bierhoff 1993a S. 147). Dazu gehört z. B. die Verdrängung der eigenen Ohnmacht oder des eigenen Verhaltens als „Konsum-Marionette“ (ebd.) Insbesondere aus Angst vor der entscheidenden und existentiell bedingten Wahrheit, dass der Mensch einsam und isoliert sei und sich davon tatsächlich nur Kraft eigener Anstrengung befreien könne, flüchte er in „kompensierende Mechanismen“ wie „übertönende Alltagsroutine, Übereinstimmung mit der Masse, Streben nach Macht, Prestige und Geld, Abhängigkeit von Idolen, die man mit anderen in religiösen Kulte teilt, ein aufopferndes, masochistisches Leben, narzißtische Aufgeblasenheit“ usw. (vgl. 1960a VI, S. 342)<sup>156</sup>. Für die Lebenskunde stellt sich daher die Frage, ob sie sich in ihrem aufklärerischen Anspruch auch der Aufklärung derartiger Mechanismen widmen soll und wenn ja, wie dies

<sup>155</sup> Fromm sah in diesem Prozeß der Desillusionierung und der Entwicklung humanistischer Perspektiven im Übrigen große Ähnlichkeiten mit den „Vier Edlen Wahrheiten“ der Lehre Buddhas, aber auch mit den Ansätzen von Marx und Freud. für die ebenfalls die Voraussetzungen wirksamer Veränderungen das Bewußtsein des Leidens und die Erkenntnis seiner Ursachen sowie der entsprechenden Handlungsperspektiven waren (1976I II, S. 389 f.). In gewisser Weise näherte sich damit der „späte Fromm“ jener Position Adornos aus der Zeit der amerikanischen Emigration an, die „Menschen zum Bewußtsein des Unglücks“ zu bringen und „ihnen die Scheinbefriedigungen zu nehmen, kraft derer in ihnen die abscheuliche Ordnung nochmals am Leben sich erhält... Erst im Überdruß am falschen Genuß, dem Widerwillen gegen Angebot, der Ahnung von der Unzulänglichkeit des Glücks... würde der Gedanke von dem aufgehen, was man erfahren könnte“, so Adorno in *Minima Moralia* (vgl. ders. 1994, S. 74, vgl. dazu auch Kap. C. I.5.3.).

<sup>156</sup> Als auffälliges Beispiel derartiger Fremdorrientierung nennt Fromm das Phänomen der Idolbildung im Bereich des Show-Business und insbesondere des Filmes. „Das wichtigste Medium, das dem Durchschnittsmenschen einen Begriff gibt, wie die erfolgreiche Persönlichkeit auszusehen habe, ist der Film“. Das gelte für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Erwachsene. Im Gegensatz zum Schauspieler vermittelten die heutigen Filmstars „keine großen Werke und keine großen Ideen, aber dafür sind sie Bindeglied zwischen dem Durchschnittsmenschen und der Welt ‘der Großen‘“. Für den Durchschnittsmenschen „sind sie Heilige, und da sie Erfolg haben, verkörpern sie die Lebensnorm“ (1947a II, S. 49). Ein Prototyp dieser inhaltsleeren und fremdorrientierten Stars aus dem Show-Business dürfte demnach etwa das Pop-Idol Michael Jackson sein, der alleine schon mehrere Gesichtsoperationen über sich ergehen ließ, nur um einem vermeintlichen Schönheitsideal zu entsprechen.

didaktisch-methodisch so umgesetzt werden kann, ohne dass der Unterricht z. B. in eine elitär-abgehobene Veranstaltung von reinen „Gut-Menschen“ abgeleitet. Anknüpfungspunkte jedenfalls bietet die Trivial- und Jugendkultur in Fülle (vgl. z. B. die vorige Anmerkung). Aus dem aufklärerischen Gesamtanspruch des Faches sowie dem Ziel der Selbstbestimmung wäre die Frage auf jeden Fall zu bejahen. Mehr noch: Mit der Frommschen Analyse in Kombination mit einer immer größer werdenden Rolle entsprechender Konsum- und Freizeitangebote (z. B. in Form unzähliger Billigserien im Nachmittagsprogramm der vielen Fernsehsender) ergibt sich geradezu die Notwendigkeit, die Lebenskundedidaktik in diese Richtung zu erweitern.

Nach Fromm wird freilich auch der Fluchtcharakter dieser nicht-produktiven Einstellungen und Verhaltensweisen als solcher ins Unbewusste verdrängt. Verdrängung, Rationalisierung und Ideologiebildung aber verbauten zugleich viele Möglichkeiten, die Kräfte für produktiv-biophile Bezogenheitslösungen des existentiellen Problems zu erschließen. „Wenn für Freud noch der Durchschnittsbürger seiner Zeit der Normalmensch war, so entlarvt Fromm die heute gültige und historisch gewachsene sogenannte Normalität als krankhaft“ (Biancoli 1990, S. 75).

Wenn dem so ist, dann hat dies weitreichende Konsequenzen auch für die Lebenskunde. Denn in diesem Unterricht sammeln sich, wie im Teil B der Arbeit ausführlich dargestellt, traditionell vor allem die Kinder von „Durchschnittsmenschen“ (z. B. aus den traditionellen Arbeiterbezirken wie Neukölln und Prenzlauer Berg oder den Plattenbausiedlungen wie Marzahn). Der Durchschnittsmensch aber befindet sich nach Fromm tendenziell in einem „Halbschlaf“ (s. o.) und neigt insofern besonders zur Verdrängung, Rationalisierung und Ideologiebildung. Diese Frage soll unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten vor allem im Teil D der Arbeit vertieft werden.

Zum besseren theoretischen Verständnis muß an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass der Frommschen Analyse ein im Vergleich zu Freud erweitertes Verständnis des Unbewußten zugrunde liegt. Zunächst ist festzustellen, dass es bei Fromm „das Unbewusste als solches eigentlich gar nicht gibt“ (1963f IX, S. 8). Es handele sich lediglich um Erfahrungen unseres Inneren, derer wir uns bewußt seien oder eben auch nicht. Während es sich jedoch bei Freud im Wesentlichen um die verdrängten Anteile libidinöser und von der Kultur geächteter Triebregungen handelt, repräsentiert das Unbewusste bei Fromm „stets den ganzen Menschen mit all seinen Möglichkeiten, sowohl mit seinen dunklen als auch mit seinen hellen Seiten“ (ebd. S. 9). Der Inhalt des Unbewußten ist daher „nicht allein das Gute oder das Böse, das Rationale oder das Irrationale; er ist beides; er ist alles, was menschlich ist“. Das Unbewusste sei mithin „der ganze Mensch, ausgenommen jener Teil..., der seiner Gesellschaft entspricht“ (ebd., S. 10).

Für Funk ist die Frommsche Begriffserweiterung in dessen klinischen Erfahrungen begründet. Sein jahrzehntelanger Umgang mit dem Unbewußten habe ihn erfahren lassen, dass dieses „die Totalität des Menschen“ enthalte, „den einen Menschen, der allen Menschen gemeinsam ist, wo also Mensch und Menschheit... in eins kommen“ (Funk in seiner „Anmerkung des Herausgebers“ in: Fromm IX, S. 521 f.). Und nach Hardeck sieht Fromm, ähnlich wie Ernst Bloch, im Unbewußten somit auch „in die Zukunft Gerichtetes“ (Hardeck 1992a, S. 269)<sup>157</sup>.

<sup>157</sup> Diese „Soziologisierung“ des Unbewußten (Görlich) ist es, die zentral auf die Kritik der Nachfolger der Kritischen Theorie Horkheimers und Adornos wie Lorenzer, Schmidt und Görlich stößt. Für Görlich hat die Frommsche These, dass es sozialkulturell bedingt sei, ob etwas bewußt oder unbewußt sei (vgl. Fromm 1960a VI, S. 320 ff.) zur Folge, dass der Begriff des Unbewußten in eine „objektive Kategorie verwandelt“ und die bei Freud zentral stehende Unterscheidung zwischen Unbewußtem und Bewußtem, zwischen Primär- und Sekundärprozeß, „zwischen Es und Ich im Grunde eingeebnet“ werde (vgl. Görlich 1979, S. 216). Mit anderen Worten, die Freudsche Theorie des Unbewußten werde in dieser Form „von Fromm nicht akzeptiert, weil sie nämlich mit Notwendigkeit auf die Inhaltlichkeit des Unbewußten als Triebreservoir und damit auf den

Vor diesem Hintergrund kann nach Fromm der Prozeß der Aufklärung und Desillusionierung nicht nur ein rein intellektueller Akt sein. Ähnlich wie in der Psychoanalyse komme es daher darauf an, den Sprung vom Denken zum Empfinden zu machen.

Damit knüpfte Fromm nicht nur an Freud, sondern explizit auch an Spinozas Erkenntnis an, dass das intellektuelle Wissen die Wandlung nur insoweit befördert, als es gleichzeitig affektiv ist. Zur Erläuterung benutzt Fromm des öfteren den Vergleich mit der Liebe. Auch diese sei - zumindest in ihrer reiferen Form - zwar bis zu einem gewissen Grad ein bewußter Vorgang der Zuwendung und Verantwortung. Letztlich sei sie aber nur erfahrbar durch den Vollzug des Liebens selbst und könne daher auch kaum verbal beschrieben bzw. rein intellektuell erfaßt werden (vgl. z. B. 1990f, S. 84). „Worte weisen auf Erleben hin, sie sind nicht mit diesem identisch“ (1976a II, S. 333) - eine Einschätzung, die im Bereich der allgemeinen Schuldidaktik zwar schon seit längerem fast zum Allgemeingut gehört (z. B. unter dem pädagogischen Prinzip „learning by doing“), die jedoch in der unterrichtlichen Realität der meisten Fächer m. E. noch immer viel zu kurz kommt (mehr dazu im Kapitel D. 2.3. „zur Schul- und Erziehungskritik im Anschluß an Erich Fromm“).

Für Fromm war daher „offenkundig“, dass das intellektuelle Wissen als solches noch keine Wandlung bewirke, außer vielleicht in dem Sinne, dass ein Mensch durch das intellektuelle Wissen um seine unbewußten Bestrebungen sie vielleicht besser beherrschen könne. Dies sei jedoch „eher das Ziel der herkömmlichen Ethik“ (1960a VI, S. 331). Die Verdrängung „böser Strebungen“ sei „diejenige Art der Unterdrückung“, auf die sich „die autoritäre Ethik implizit oder explizit als den sichersten Weg der Tugend“ verlasse. Aber wenn es auch zutreffe, dass die Verdrängung ein Schutz gegen bestimmte Handlungen sei, so sei sie doch „weit weniger wirksam, als ihre Verfechter annehmen“ (1977a II, S. 143)<sup>158</sup>.

Mit dieser Einschätzung nahm Fromm in gewisser Weise bereits die seit den siebziger Jahren laufende Diskussion zur „Werte-Erziehung“ vorweg, die sich zuerst am konservativen Motto „Mut zur Erziehung“ entzündete“ (vgl. dazu Spaemann in: Beutler/Horster/Hrsg. 1996a, S. 195 ff.). Denn es zeichnet die meisten konservativen Vorschläge aus, dass sie sich zumeist in genau diesem Denken einer traditionellen „autoritären Ethik“ bewegen. So sei z. B. auf den Vorschlag der Berliner CDU-Fraktion im Abgeordnetenhaus zur Einführung eines Wahlpflichtfaches Religion/Ethik/Philosophie verwiesen. Als Begründung wird von der CDU „in einer Zeit mit immer starker werdender Jugendkriminalität und ethischer Orientierungslosigkeit“ u. a. die Notwendigkeit genannt, „religiöse Wert- und Glaubensvorstellungen... wie auch religionskundliche Kenntnisse..., aber auch die Bedeutung von ‘Tugenden’ wie... Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Disziplin... in einem alternativen Wahlpflichtfach zu vermitteln“ (vgl. CDU-Schulgesetzentwurf Januar 1998 sowie den Redebeitrag der CDU-Parlamentarierin Richter-Kotowski, in: Abgeordnetenhaus von Berlin, Protokoll vom 3.9.1998, 48. Sitzung, S. 3707). Die hier zum Ausdruck kommende eindeutige Präferenz für eine christlich dominierte Kenntnisvermittlung in Kombination mit einer konservativen Tugenderziehung ist geradezu ein Prototyp der von Fromm beschriebenen autoritären Ethik der Verdrängung. Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an die fast gleichlautenden, und seinerzeit explizit gegen die weltlichen Schulen mit ihrem Fach

---

Zusammenhang von Unbewußtem und Es verweisen“ (ebd., S. 218). Und Lorenzer formulierte: „Nichts von der Natürlichkeit der Triebstrukturen, nichts von der angenommenen gesellschaftlichen Konstituiertheit der Kernstruktur der Persönlichkeit - die nach Freud die Triebstruktur darstellt - darf abgestrichen werden“ (Lorenzer, A.: Vorlesungen zur Kritik der Psychoanalyse. Noch nicht veröffentlichte Tonbandprotokolle, o. J. 1978. Zit. in: Görlich 1979, S. 203).

<sup>158</sup> Nach Funk sind „2000 Jahre christlicher Moralerziehung... ein beredetes Zeugnis für das Scheitern des Versuchs, den Menschen durch punktuelle Adaption zu verändern“ (Funk 1978, S. 213).



Lebenskunde gerichteten Forderungen der „Christlich-unpolitischen Listen“ zu den Elternbeiratswahlen in Berlin-Neukölln zu Beginn der zwanziger Jahre (vgl. Kap. B. 2.2.2.). Im Unterschied dazu müßte sich ein ethisch orientierter Unterricht im Sinne von Erich Fromm gerade auch den eher verdrängten und z. T. auch unangenehmen Anteilen widmen, wobei er vor allem auf die affektiv-emotionale Ebene abzielen hat. Wie bereits dargestellt, zeichnet sich der Ansatz der *Humanistischen Lebenskunde* seit den frühen neunziger Jahren dadurch aus, dass er genau solche Aspekte in das neue Curriculum aufgenommen hat. Es mangelt bislang jedoch an weitere Explikationen und didaktisch methodischen Umsetzungen. Diese Aufgabe soll - ausgehend von den Frommschen Analysen - vor allem im Teil D der Arbeit verfolgt werden.

### Zur Bedeutung des „humanistischen Gewissens“

Die Chance, diese affektive Ebene im Menschen auch wirklich zu erreichen, ist nach Fromm dadurch gegeben, dass der Mensch mit der Vernunft zugleich über ein „Gewissen“ verfüge. Der Begriff des „Gewissens“ steht im Frommschen Gesamtwerk an einer zentralen Stelle. Demgegenüber taucht er - mit Ausnahme von Schulz-Hageleit (s. u.) - in den konzeptionellen Überlegungen der Humanistischen Lebenskunde bislang nicht auf. Das dürfte darin begründet sein, dass der Begriff aus der Sicht der Lebenskunde noch immer allzusehr vom christlich geprägten „schlechten Gewissen“ in Folge der Theorie der Erbsünde überschattet ist. Dadurch aber wird m. E. die positive Traditionslinie, die der Begriff in der europäischen Kultur- und Geistesgeschichte ebenfalls hat und an die Fromm vor allem anknüpft, völlig verdrängt. Im folgenden kurzen Exkurs soll daher die Entwicklung des Gewissensbegriffs bzw. seiner beiden Traditionslinien offengelegt werden. Ich stütze mich hierbei im Wesentlichen auf die kultur- und religionswissenschaftlichen Analysen des Gewissensbegriffes durch Cancik-Lindemaier (in: Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe 1988, Bd. III, S. 17 - 31).

### Exkurs: Zur Geschichte des Gewissensbegriffs

Nach Cancik-Lindemaier läßt sich Gewissen allgemein „als ein dem Menschen eigenes Bewußtsein von der sittlichen Qualität seiner Handlungen“ bezeichnen, das zur „Ausführung einer als richtig oder gut erkannten/beurteilten Handlung“ drängt bzw. vor der Ausführung einer als falsch oder schlecht erkannten/beurteilten Handlung „warnt“ (ebd. S. 17).

Das deutsche Wort Gewissen ist ein Übersetzungslehnwort, nach dem lateinischen *conscientia* - 'Mitwissen' - gebildet, das seinerseits griechisch *syneidesis/syneidós* übersetzt. Im Englischen sind daraus parallel *conscience* (Gewissen) und *consciousness* (Bewußtsein) entstanden, worin „die Bedeutungsvielfalt des lat. *conscientia* gegenüber der theologischen Einengung in den Bibelübersetzungen sichtbar“ wird (vgl. ebd., S. 18). Denn das „wichtigste Medium“ für die Verbreitung des deutschen Wortes war Luthers Bibelübersetzung. Dementsprechend gibt es zwei grundlegende Gewissenskonzeptionen bzw. -traditionen:

Die eine geht auf die Anthropologie und das Naturrecht der römischen Philosophenschule Stoa (Cicero, Seneca - vgl. dazu auch die nächste Seite) zurück, in der es eine „enge Verbindung von Bewußtsein und Gewissen im Sinne einer 'Selbst-Gewißheit' gibt (vgl. ebd., S. 20). Die damit zusammenhängenden „wichtigsten Bezugsgrößen... Natur und Vernunft“ werden vor allem durch die Gnaden- und Sündenlehre der sich ausbildenden christlichen Theologien verändert. Das „böse Gewissen“ gewinnt in Verbindung mit der Lehre der Erbsünde Bedeutung, während die „befreiende Wirkung des guten Gewissens“ damit in Frage gestellt wird (vgl. ebd., S. 23).

Diese „einseitige Bevorzugung der negativen Funktion des Gewissens“ mache auch vor Kants Gewissens- und Pflichtbegriff („Tugendpflicht“) nicht halt, obgleich er sich ausdrücklich auf Cicero bezieht. „Für die Sittenlehre Kants ist, trotz der postulierten Freiheit und Autonomie, das Prinzip der Pflicht mit dem ihm innewohnenden Gedanken der Nötigung zentral“ (ebd., S. 26). Das Böse sei dem Menschen inhärent, der Naturzustand müsse verlassen werden – Positionen, die „mit der stoischen Anthropologie nicht vereinbar“ sind (vgl. ebd.). Damit wird auch deutlich, dass die Konstitution des neuzeitlichen Begriffs der Gewissensfreiheit als Grundrecht in einer zivilen Rechtsordnung „nicht das Resultat eines Säkularisierungsprozesses“ ist, sondern auf vorchristliche anthropologische Konzeptionen zurückgeht. Der Begriff der Gewissensfreiheit erscheint in vielen Verfassungen zwar in der Doppelformel der auf die Reformation zurückgehenden ‚Glaubens- und Gewissensfreiheit‘ (also ursprünglich die „landesherrliche Duldung eines abweichenden Bekenntnisses“, ebd. S. 29 f.), womit oftmals die Entstehung der Menschenrechte aus dem Christentum behauptet wird. Doch bildet der ursprünglich nicht-christliche philosophische Gewissensbegriff „die Basis des modernen Begriffs der Gewissensfreiheit, der nicht an Religion gebunden ist“ (ebd., S. 30).

Fromm knüpfte somit vor allem an das stoische und damit positive Verständnis des Gewissensbegriffes an. Diese Traditionslinie verband er mit seinen spezifischen sozialpsychologischen und ethischen Analysen und Postulaten und leitete daraus nicht zuletzt eine vernichtende Kritik am vornehmlich negativen Verständnis des christlichen „schlechten Gewissens“ ab. Wie die folgenden Ausführungen zeigen sollen, können daher gerade auch diese Frommschen Analysen zum Gewissensbegriff einen wichtigen Beitrag zu einer geistesgeschichtlichen Erweiterung bzw. stärkeren weltanschaulichen Fundierung der Humanistischen Lebenskunde leisten.

Nach Fromm muß der moderne Menschen in diesem Zusammenhang zuerst wieder lernen, die leise und z. T. verdeckte „Stimme“ des eigenen Gewissens überhaupt wahrzunehmen und seine besondere „Sprache“ zu verstehen. Das sei jedoch angesichts unserer lärmenden und zur permanenten Ablenkung neigenden Kultur keineswegs einfach. Zugleich müsse der Mensch auch lernen, das „autoritäre“ vom „humanistischen“ bzw. „autonomen“ Gewissen zu unterscheiden.

Durch die Erziehung und Sozialisation habe der Mensch zwar beide Gewissensformen. Aber nur die autonom-humanistische Variante sei die „eigene Stimme“, die „Stimme unseres wahren Selbst, die uns zurückruft, produktiv zu leben, uns ganz und harmonisch zu entwickeln“. Gewissen in diesem nichtautoritären Sinne sei „die Re-Aktion unseres Selbst auf uns selbst“, sei „der Wächter unserer Integrität“ (1947a II, S. 102). Dieses „Selbst“ bedeute „den menschlichen Kern, der allen Menschen eigen ist, d. h. gewisse Charakteristika des Menschen, die nicht ohne ernsthafte Folgen verletzt oder verneint werden können“ (1963c IX, S. 356). Fromm sprach daher auch vom „Organ“ einer „ethischen Haltung“ (ebd., S. 355).

Demgegenüber sei das „autoritäre Gewissen“ die „Stimme einer nach innen verlagerten äußeren Autorität“, wie die der Eltern, des Staates „oder was immer in einer bestimmten Kultur als Autorität gelten mag“ (1947a II, S. 93). Insofern verstand Fromm unter dem autoritären Gewissen „mehr oder weniger das, was Freud als Über-Ich bezeichnete“, ein Ausdruck, der „heute populärer“ sei, „als die Bezeichnung ‚Gewissen‘“ (1963c IX, S. 356). Mit seiner Unterscheidung der beiden Gewissensarten stellte sich Fromm explizit in die Tradition der stoischen Philosophie (vgl. 1947a II, S. 92<sup>159</sup>) sowie der Auffassung Nietzsches. Während Kant das Gewissen von allen spezifischen Inhalten abstrahiert und es

<sup>159</sup> Die Bezüge zur stoischen Philosophie bzw. die Berufung auf Cicero und Seneca sind im Frommschen Werk vielfältig. Vgl. z. B. 1951a IX, S.236, 1955a IV, S. 2, 1959b IX, S. 339, 1961b V, S. 381 oder 1968g IX, S. 376.

mit dem Pflichtgefühl als solchem gleichgesetzt habe, nehme Nietzsche diese entscheidende Differenzierung vor. Als ein „bissiger Kritiker des religiösen ‘schlechten Gewissens’“ sehe er das „echte Gewissen in der Selbstbejahung, in der Fähigkeit, ‘zu sich selber Ja zu sagen’“ (ebd.).

Im Rahmen seiner vielfältigen religionspsychologischen Studien widmete sich Fromm besonders der Geschichte des Christentums. Einer der Schwerpunkte war dabei die Analyse des Protestantismus. So kam er u. a. zu dem Ergebnis, dass ein extremer Typus des „autoritären Gewissens“ durch den christlichen Schuldbegriff im Sinne Luthers und vor allem Calvins repräsentiert werde. In der theologischen Tradition der Erbsündenauffassung des Apostel Paulus und des Kirchenvaters Augustinus<sup>160</sup> stehend, hätten beide Reformatoren „den Nachdruck auf die wesensmäßige Verderbtheit“ des Menschen gelegt (1966a VI, S. 157). „Einerseits bestanden sie auf der geistigen Freiheit des Menschen und auf dessen Recht und Pflicht, Gott unmittelbar und ohne Mittlerschaft eines Priesters ins Angesicht zu schauen, andererseits betonten sie die dem Menschen angeborene Schlechtigkeit und seine Ohnmacht“ (1947a II, S. 134) Die Gegenposition sei z. B. im Humanismus der Renaissance (etwa in Gestalt von Picco della Mirandola) oder später in der Aufklärungsphilosophie des achtzehnten Jahrhunderts vertreten worden. Nur das humanistische Gewissen sei „die eigene Stimme“, die jedem Menschen im Prinzip gegenwärtig sei und die „von keiner äußeren Strafe und Bedrohung abhängt“ (ebd., S. 101). Da es sich im Gesamtgewissen eines Menschen stets um eine Mischung beider Gewissensformen handele, komme es entscheidend darauf an, „welcher Typ im Gesamtgewissen das größere Gewicht besitzt“ (1966a VI, S. 116, Anm. 20). Die Idee der „Chance des Gewissens“ wurde in ähnlicher Weise später auch von dem Psychoanalytiker und Sozialpsychologen Horst Eberhard Richter aufgegriffen (vgl. ders. 1995). Und der daran anschließende pädagogische Gedanke einer nichtautoritären „Gewissensbildung“, die Wissensvermittlung mit moralischer Reflexion verbinden will, wurde im Bereich der Geschichtsdidaktik besonders von Schulz-Hageleit entwickelt (vgl. Schulz-Hageleit 1992) und von diesem schließlich auch in die didaktische Diskussion der Lebenskunde eingeführt (vgl. ders. 1994a, S. 12 ff., 1996b, S. 21 f. und 1996c, S. 44 f.). Er soll im Teil D der Arbeit aufgegriffen und unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten weiterentwickelt werden.

Eine große Schwierigkeit besteht nach Fromm darin, dass für viele Menschen diese Stimme ihres „Integritätswächters“ nur noch schwach zu vernehmen sei. Das liege an der Korrelation von Gewissen und Produktivität. „Das Paradoxe und Tragische der menschlichen Situation

<sup>160</sup> So heißt es etwa im „Brief des Apostels Paulus an die Gemeinde in Rom“: „Die Sünde dieses einen (gemeint ist die alttestamentarische Figur Adam, B. O.) brachte den Tod mit sich, und alle gerieten unter die Herrschaft des Todes; denn sie haben ohne Ausnahme selbst gesündigt. Adam ist das Gegenbild zu dem anderen, der kommen sollte (gemeint ist Jesus, B. O.). Aber das, was Gott uns durch diesen anderen schenkt, steht in keinem Verhältnis zu der Verfehlung Adams“ (Die Bibel. Neues Testament. Römer. Kap. 5. Stuttgart 1990, S. 171). Paulus war für Nietzsche daher der eigentliche Erfinder und Verbreiter des unevangelischen lebensfeindlichen Christentums. Er nannte ihn den „Dysangelist“, „das Genie im Haß“, für ihn war er der „größte aller Apostel der Rache“ (Nietzsche 1986, S. 74 f. und S. 85). Der theologische Gegenspieler von Augustinus, der irische Mönch Pelagius, vertrat die Auffassung, Adams Sünde sei nur persönlich, habe niemanden außer ihn betroffen und der Mensch habe dadurch auch das Vermögen zum Guten nicht verloren. Die Pelagianer wurden 418 vom weströmischen Kaiser verbannt, wodurch Augustinus gewonnen hatte. „Dieser Sieg sollte für Jahrhunderte den Geist des Menschen bestimmen - und verdunkeln“ (Fromm 1947a II, S. 133). Sehr ausführlich hatte sich Fromm mit dem „autoritären Charakter“ des Protestantismus in *Die Furcht vor der Freiheit* (1941a I) auseinandergesetzt (vgl. auch Kap. C.2.3.). Wiegand faßte die Frommsche Sicht wie folgt zusammen: „In den Lehren Luthers und Calvins finden die in der Masse verbreiteten Ohnmachtsgefühle eine religiöse Formulierung“ (Wiegand in: Rattner 1979, S. 125).

liegt darin, dass das Gewissen dann am schwächsten ist, wenn der Mensch seiner am meisten bedarf“ (1947a II, S. 102). Eine der häufigsten indirekten Reaktionen des vernachlässigten autonomen Gewissens seien „unbestimmte Schuldgefühle“, „Unbehagen“ oder „einfach nur Müdigkeit oder Unlust“ (ebd. S. 103). Stärkere Reaktionsformen beständen häufig in körperlichen oder geistigen Erkrankungen. Ein anderes Zeichen sei auch die über ein normales Maß hinausgehende irrationale Furcht vor dem Tode oder vor dem Altern, worin sich meist das Gefühl ausdrücke, „nicht gelebt zu haben“ (ebd. S. 103 f.). Im Rückgriff auf seine klinischen Erfahrungen faßte Fromm solche „modernen“ Symptome (im Gegensatz zu denen aus Freuds Zeiten wie etwa der Hysterie), mit denen viele Menschen heute in die Psychotherapie kämen, im Begriff der „malaise du siècle“ zusammen. Es sei ein für unser Jahrhundert charakteristisches „Gefühl unbestimmten Unbehagens“, der Fremdheit und Sinnlosigkeit (vgl. 1991d in SN 5, S. 75).

In seiner dialektischen Denkweise sah Fromm in diesen Symptomen der wachsenden Unzufriedenheit zugleich den ermutigenden Aspekt, dass sich darauf aufbauend sowie gekoppelt mit den warnenden Stimmen der Vernunft, die es ja ebenfalls gebe, „die seelischen Energien nicht weniger Menschen mobilisieren“ ließen, um eine entsprechende Richtungsänderung auch auf gesellschaftlicher Ebene herbeizuführen. Denn „nur eine kleine Minderheit“ werde gänzlich von der Existenzweise der Habens (wie allerdings auch des Seins) gesteuert. „Bei der Mehrheit kann die eine oder andere Orientierung die Oberhand gewinnen“ (1976a II, S. 411). Dem käme im Übrigen entgegen, dass es dem entfremdeten Marketing-Charakter leichter falle, „sich zu ändern, als dem hortenden Charakter, der verzweifelt an seinen Besitztümern und insbesondere an seinem Ich festhält“ (ebd. S. 412).

Es sei in diesem Zusammenhang nochmals an die erste tiefenpsychologisch orientierte empirische „Arbeiter- und Angestelltenuntersuchung“ des I/S aus den frühen dreißiger Jahren unter der Leitung von Fromm erinnert (vgl. 1980a III). Eines der Hauptergebnisse bestand seinerzeit darin, dass ebenfalls die große Mehrheit keineswegs eine besonders revolutionär-demokratische oder extrem autoritär-faschistische Psychostruktur aufwies. Etwa drei Viertel der Untersuchten waren ambivalent. Insofern korrelieren diese Ergebnisse in hohem Maße mit den o. g. Aussagen Fromms aus den siebziger Jahren über die Chancen zur Umorientierung bei der Mehrheit der Menschen

Diese Analyse kann aber auch zu einer eher pessimistischen Perspektive führen. Denn angesichts der Ambivalenz gegenwärtiger Entwicklungen (einerseits z. B. ein hohes Maß an Flexibilisierung und zunehmender sozialer wie technologischer Kompetenz vieler Menschen, andererseits ein enormer Konkurrenz- und Leistungsdruck, der vielfach verbunden ist mit Versagensängsten bzw. bei Arbeitslosigkeit mit dem Gefühl von Perspektivlosigkeit) ist es keineswegs gesichert, dass in absehbarer Zeit gesellschaftliche bzw. sozialpsychologische Rahmenbedingungen geschaffen werden, die zu einer charakterologischen Umorientierung der ambivalenten Mehrheit im Sinne einer „Seins-Orientierung“ führen könnten. Vielmehr scheint es eher wahrscheinlich, dass die biophil-produktive Orientierung am „Sein“ eher das Privileg (allerdings von relativ großen) gesellschaftlichen Minderheiten bleiben wird, wie z. B. von einkommensstarken, intellektuellen und politisch-kulturell aufgeschlossenen Mittelschichten. Um so nötiger wäre ein pädagogisch-ethisches Wirken im Sinne einer produktiv-biophilen Orientierung besonders in den eher unterprivilegierten Schichten, wie sie sich traditionell auch im Lebenskundeunterricht in Berlin konzentrieren.

Es zeichnet das Leben und Werk Erich Fromms u. a. aus, dass es zwischen den theoretischen Aussagen einerseits und den eigenen Lebenserfahrungen andererseits eine außerordentlich große Übereinstimmung gibt. So basieren Fromms Vorschläge zur praktischen Umsetzung dieser Erkenntnisse zur Reanimation des autonomen Gewissens nicht zuletzt auch auf den

Erfahrungen im Rahmen seiner eigenen Lebensführung (vgl. dazu die Ausführungen über die „Wege zum Sein“ in Kap. C. 1.6.5.). Voraussetzung zur Entwicklung einer Sensibilität etwa für psychosomatische Vorgänge oder zur Analyse der eigenen Träume sei u. a. das Lernen, mit sich selbst allein sein zu können – ein Gedanke, der viele Menschen heutzutage geradezu erschrecke (vgl. 1947a II, S. 103). Wichtig seien tägliche Konzentrations- und Entspannungsübungen, bestimmte Atem- und Meditationstechniken sowie eine systematische Selbstanalyse, die oftmals auch außerhalb einer psychoanalytischen Therapie erlernbar sei.

Besonders auch die zuletzt genannten Hinweise Fromms können wichtige Konsequenzen für die Lehrerausbildung in Humanistischer Lebenskunde haben. So wäre es aus dieser Sicht auf der einen Seite eben nicht nötig, dass jede angehende Lehrkraft zunächst eine langwierige Analyse durchlaufen muß, wie es sich aus einer orthodoxen psychoanalytischen Sicht u. U. ergeben könnte. Andererseits aber ist gerade auch aus der Frommschen Sicht im Rahmen der Qualifizierung zur Humanistischen Lebenskunde keinesfalls auf eine psychoanalytisch orientierte Selbstanalyse zu verzichten. Es ist deshalb an dieser Stelle besonders daran zu erinnern, dass nahezu alle derartigen Anregungen im Lebenskundeunterricht bereits seit seiner Wiedereinführung Anfang/Mitte der achtziger Jahre eine im Vergleich zu sonstigen Schulfächern herausgehobene Rolle spielen (mehr dazu s. u.).

Die systematische Selbstanalyse bezeichnete Fromm auch als „transtherapeutische Psychoanalyse“ (1989a = SN 1, S. 85 f.). Entscheidend sei in diesem Prozeß, ein Bewußtsein der Verantwortung für sich selbst zu entwickeln und der feste Wille zu wirklicher Veränderung. Für Wehr kommt hierin zum Ausdruck, dass die „konkreten Schritte zum Sein... für Fromm eng verwoben sind mit der jüdischen Tradition der rechten Gesetzestreue (Halacha) und dem Zen: Judo, Kendo, Cha-do (Teezeremonie), Ikebana (Blumenstecken), Bogenschießen und Teisho (Zuhören)“ (Wehr 1990, S. 131). Es stellt sich an dieser Stelle allerdings die Frage, ob der westliche Mensch überhaupt fähig ist, sich gerade solchen östlichen Denkweisen wirklich konsequent zu nähern. Die Problematik relativiert sich jedoch insofern, als Fromm selbst – bei allem Bemühen um ein „Zu-Sich-kommen“ – diese Schritte nie verabsolutierte. Vielmehr betonte er, dass es eben nicht darum ginge, sich nur noch mit sich selbst zu beschäftigen. Eher im Gegenteil sollten die täglichen Übungen im Sinne einer Art „Reinigungs-Ritual“ dem Menschen erlauben, „für den Rest des Tages möglichst wenig mit sich selbst beschäftigt zu sein“ (1989a = SN 1, S. 109 f.).

Wie sehr es ihm darauf ankam, mit diesen Versuchen der „produktiven Selbsterfahrung“ nicht in einer individualistischen Sackgasse stecken zu bleiben, zeigt die Tatsache, dass er das Kapitel über die *Schritte zum Sein* aus seinem Buch *Haben oder Sein* (1976a II) vor der Veröffentlichung wieder herausnahm. Denn er „glaubte, sein Buch könnte mißverstanden werden, so als ginge es nur darum, dass jeder sein Seelenheil in Selbsterfahrung, Selbstentwicklung und Selbstanalyse suche und auf diese Weise die neue, am Sein orientierte Gesellschaft gläubig heraufführen zu können“, anstatt „die Wurzeln... in den ökonomischen, politischen und sozialen Gegebenheiten... zu suchen“, wie es Funk in seinem Vorwort zum o. g. und von ihm schließlich doch noch veröffentlichten Kapitel formulierte (vgl. 1989a = SN 1, S. 10) – ein Umstand, der bis dahin in der Öffentlichkeit nahezu unbekannt war. Die Kenntnis dieser Hintergründe kann jedoch wesentlich davor bewahren, das Frommsche Denken etwa im Sinne esoterischer bzw. antiaufklärerischer Ansätze zu mißbrauchen.

Gleichwohl ist das Frommsche Konzept nicht unumstritten. Nach Huygen etwa glaubte Fromm also, „den Wirkmechanismus zwischen objektiver und subjektiver Realität durchbrechen zu können, indem er das intuitive Wissen um die partielle Entfremdung ins individuelle Unbewußte verlagerte“ (Huygen 1987a, S. 268)<sup>161</sup>. In diesem Schritt allerdings

<sup>161</sup> Mit Recht weist Huygen darauf hin, dass damit jedoch nicht das „authentische 'Es' der Frankfurter“ (Horkheimer, Adorno und Marcuse) gemeint sei, „die die natürlichen Triebe zum Objekt der Entfremdung

sieht Hygen die „starke Beimischung eines mythologischen Überwindungsglaubens“ (ebd. S. 274).

Nun steckt in diesem Ansatz Fromms zweifellos ein „messianischer Impuls“ (Bierhoff 1993a, S. 164) und eine starke „visionäre Kraft“ (Knapp 1982, S. 64). Die von Huygen beschriebene Gefahr sehe ich jedoch weniger im Frommschen Konzept selbst, als in seiner einseitigen Rezeption, wie sie etwa für Teile der sog. „Esoterik-Szene“ vielfach charakteristisch ist. Dazu ist Fromm m. E. viel zu sehr an dem Anspruch kritischer Vernunft und einer radikalen Demaskierung gesellschaftlicher wie individueller Illusionsbildung und Rationalisierung orientiert. Blendet man jedoch die analytisch-gesellschaftskritische und explizit politische Seite Fromms aus, kann man ihn freilich als Fürsprecher einer neuen Innerlichkeit und als Anwalt obskurer mystisch-psychologistischer Heilsversprechen benutzen. Auf einen solcherart „kastrierten Fromm“ trifft dann in der Tat auch die Kritik der „affirmativen ‘Psychohygiene’“ zu (vgl. Huygen 1987a, S. 284 in Anlehnung an Jay 1976, S. 133 bzw. an Adorno 1995a/1952, S. 20 ff.).

Auf pädagogischer Ebene dürfte eine ähnliche Gefahr bestehen. Einer der o. g. Vorschläge Fromms als Zugangsmöglichkeit zur Stimme des autonomen Gewissens ist es, unsere Träume zu beachten und sie analysieren zu lernen. Zur Technik der Traumdeutung aber wird der Buchmarkt seit Jahren schon mit den unterschiedlichsten Ansätzen und Vorschlägen geradezu überschwemmt. Die Palette reicht von orthodox-psychoanalytischen Ansätzen über die „Archetypen“ von C. G. Jung bis hin zu christlich-mythologischen oder schamanistischen Interpretationsangeboten. Hier etwa kurzschrittig und laienhaft bzw. unreflektiert unmittelbar Methoden für den Unterricht (ob in der Lebenskunde oder in anderen pädagogischen Zusammenhängen) ableiten zu wollen, wäre nicht zu verantworten.

Gleichwohl können Träume als Gesprächsanlässe und gar als Weg zur Aufdeckung von Verdrängungen gerade auch im Lebenskundeunterricht eine Rolle spielen. Dies setzt jedoch eine entsprechende Qualifikation voraus (sowohl in der Technik der Traumdeutung wie im Bereich der Entwicklungspsychologie) und verlangt von den Lehrkräften ein hohes Maß an Sensibilität und Vorsicht. Allgemein sollte die Regel gelten, die von den Kindern und Jugendlichen eingebrachten Träume eher als Anlaß zur Assoziation über ihre Lebenssituation zu nutzen, um z. B. Wünsche, Ängste und Konflikte bewußter zu machen und über Möglichkeiten der praktischen Bearbeitung zu reflektieren.

Ein klassischer derartiger Konflikt im 7. und 8. Jahrgang ist etwa die enge Bindung der Heranwachsenden an die Eltern einerseits und der Drang zum „Ausbrechen“ andererseits. Diese Sehnsucht des Ausbrechens drückt sich auch nach meinen eigenen Unterrichtserfahrungen oftmals im Traumsymbol des Fliegenkönnens aus. Gleichwohl sollte die Lehrkraft keinesfalls selbst interpretatorisch eingreifen, sondern den Schülerinnen und Schülern den Raum und die Zeit geben, die assoziierten Gefühle und Gedanken z. B. zu malen. Das kann in Form konkreter Zeichnungen erfolgen wie in gegenstandslosen Flächenmalereien. Anschließend kann darüber mit dem Nachbarn oder in der Gruppe gesprochen werden. Oftmals aber wollen die Kinder und Jugendlichen auch gar nicht darüber reden. Dies sollte dann auf jeden Fall akzeptiert werden. Bewährt hat sich die Methode, die Malereien und Zeichnungen (oder auch fiktive Briefe etc.) aufzuheben und nach einigen Monaten nochmals in die Gruppe zu geben. In der Regel erinnern sich die Schülerinnen sofort an „ihren Traum“ und vergleichen ihn spontan mit ihrer aktuellen Lebenssituation. Bei besonderen Entwicklungssprüngen können sie z. B. über ihre eigenen früheren Themen und

---

und zum ‘Subjekt’ der Befreiung“ deklarierten (Huygen 1987a, S. 268). Biancoli faßte das Frommsche Anliegen so zusammen: „Mit Fromm nimmt die Psychoanalyse die Aufgabe der Befreiung des Menschen auf sich, ein Vorhaben, das im Grunde genommen schon in den Lehren Freuds enthalten war“ (Biancoli 1990, S. 80)

Konflikte lachen bzw. erkennen das Voranschreiten ihrer Entwicklung. Das andere Extrem wäre etwa Trauer und Enttäuschung darüber, dass sich noch immer nicht viel verändert hat (z. B. in Richtung größerer Autonomie etwa bei den Themen Freizeitgestaltung, Einrichtung des Zimmers, Abschließen des eigenen Zimmers, Kontoführung usw.). Gerade das Vergleichen der unterschiedlichen Erfahrungen untereinander kann unter der Moderation einer „selbsterfahrenen“ Lebenskundelehrkraft wichtige Impulse zur Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Heranwachsenden geben (mehr dazu im Teil D der Arbeit).

Unter dieser kritisch-konstruktiven Perspektive ist auch eine andere Entwicklung zu beleuchten. So werden gerade im Lebenskundeunterricht (aber nicht nur hier), in den letzten Jahren verstärkt Entspannungsübungen, meditative Techniken, Traumreisen u. ä. angewendet. Das ist einerseits ausgesprochen erfreulich, zeigt es doch eine Tendenz der auch von Fromm immer wieder geforderten Hinwendung zu einer eher „ganzheitlichen“, d. h. auch die Körperlichkeit, die Gefühle und die Phantasie stärker berücksichtigenden Pädagogik. Andererseits aber kann sich darin oftmals auch ein Hang zum Unpolitischen bzw. Subjektivistischen gerade bei ehemals gesellschaftlich engagierten und mittlerweile enttäuschten Lehrkräften (nicht nur aus der ehemaligen DDR) zeigen. Worauf es im Sinne Fromms jedoch ankäme, wäre der bewußte und reflektierte Einsatz solcher Formen im Rahmen eines humanistisch-pädagogischen Gesamtkonzeptes (mehr dazu in Kap. D. 3.).

Nur so ist der Gefahr zu begegnen, die auch von Bierhoff beschrieben wurde. Anknüpfend an die bereits erwähnte Kritik von Maccoby (s. o.) sieht Bierhoff gerade hier eine „Schwäche des Frommschen Ansatzes“ insofern, als dass der Rezipient relativ leicht dazu angeregt werden kann, das „Sein“ zu idealisieren bzw. sich mit dem Ideal des seinsorientierten Lebens vorschnell und naiv zu identifizieren und damit „einer neuen Illusion“ aufzusitzen (vgl. Bierhoff 1993a, S. 165 f.). „Konsumismus und Haben-Orientierung lassen sich jedoch nicht wie ein Kleid wechseln, gleichsam eintauschen gegen produktive Seins-Orientierung“ (ebd. S. 166). Auf diese Gefahr muß daher deutlich hingewiesen werden, um nicht in einen „Eskapismus“ zu münden, „der weder einen inneren Weg der Kontemplation noch einen äußeren Weg des engagierten Handelns nach sich zieht, sondern den Rückzug auf ein täuschendes Ideal, das das wirkliche Selbst nur verdeckt und damit letztlich Kapitulation bedeutet“ (ebd.). Für die o. g. politisch resignierten Lehrkräfte wäre dies fatal, bedeutete es für sie gar eine zweite „Kapitulation“.

Anderen Kritikern genügen diese relativierenden Einschränkungen für ein positives Gesamturteil des Frommschen Ansatzes allerdings nicht, und sie gehen deutlich weiter. So ist für Behrens (ders. 1994) im Anschluß an Adorno die Zufügung der „Narben... eigentlich die Form, in der die Gesellschaft sich im Individuum durchsetzt“ (Adorno 1995 b, S. 24). Das immer wiederkehrende „Kreisen“ Fromms um die Theoreme vom Selbst, vom Einzelnen oder von der Persönlichkeit interpretiert Behrens als „ichpsychologische Versteifungen“, ja sogar als „Individualanarchismus“ (Behrens 1994, S. 64 und 68). Durch die Revision der Freudschen Psychoanalyse würden von Fromm die „psychohistorischen Dimensionen“ menschlicher Erfahrung nicht erfaßt, bleibe „die Totalität des Charakters, wie sie die Revisionisten mit ihrem nicht vorhandenen Erfahrungsbegriff unterstellen, ‘...ein Ideal, das erst in einer nicht traumatischen Gesellschaft zu verwirklichen wäre’“ (ebd., S. 69 unter Verwendung eines Zitates von Adorno 1995 b, S. 24).

Dieser sehr weitgehenden Kritik kann nicht gefolgt werden, da Fromm keineswegs von einer wie auch immer gearteten „Totalität des Charakters“ ausging, sondern gerade die Dynamik und innere Dialektik des Gesellschafts-Charakters hervorhob. Und auch der Idealismusvorwurf einer auf dem Frommschen Wege eben unerreichbaren „nicht traumatischen Gesellschaft“ geht leider nicht angemessen auf die o. g. dialektische Sichtweise

von individueller und gesellschaftlicher Veränderung ein, wie sie Fromm immer wieder einklagte. Fromm ruft gerade nicht „zur rettenden Selbsterfahrung“ auf (vgl. Behrens 1994, S. 64), wie es in manchen Kreisen der Psycho-Szene und erst recht etwa in der Esoterik-Szene in der Tat en vogue ist. Freilich ist er allerdings auch nicht blind für die Verantwortung jedes Einzelnen, an seiner Persönlichkeit im Sinne von mehr Autonomie, Sensibilität und Beziehungsfähigkeit schon unter entfremdeten Bedingungen zu arbeiten. Gleichwohl sind jedoch die warnenden und einschränkenden Hinweise etwa von Maccoby, Bierhoff und anderen Fromm-Kennern sehr ernst zu nehmen und die Frommschen Aussagen keinesfalls naiv zu einem unerreichbaren Ideal des „produktiven Seins“ zu stilisieren – weder im Rahmen der persönlichen Lebensgestaltung noch im Rahmen der Entwicklung einer Theorie des Humanismus bzw. einer Didaktik der Humanistischen Lebenskunde.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Warnung von Huygen berechtigt, dass eine entsprechende Lesart bei Fromm eine Norm zur Folge haben könnte, „die beständige Lebendigkeit und Progression“ verlange und daher geradezu „Zwanghaftigkeiten“ hervorrufen könnte (vgl. Huygen 1987a, S. 269). Ihre daran anschließende kritische Frage, warum „die Vertreter der Entfremdungstheorie“ (gemeint sind Marx, Horkheimer, Fromm usw.) so selten auf die Idee kämen, „den Menschen so zu akzeptieren, wie er ist“ (ebd.), scheint mir wiederum allzu naiv zu sein. Zumal gerade die Vorschläge von Fromm zu größerer Sensibilität, zum „Gewahrwerden“ bzw. zur phasenweisen Abkehr vom Lärm einer hektischen Alltagsgeschäftigkeit auch in die Richtung eines entlastenden „Loslassens“ gehen. Denn damit soll der Einzelne nicht zuletzt von jener Überforderung, die sich aus den gesellschaftlichen Ansprüchen der Marketing-Orientierung ergeben, permanent nach außen orientiert und „erfolgreich“ sein zu müssen, tendenziell befreit werden (der Begriff der „Manager-Krankheit“ deutet alltagssprachlich auf diesen enormen Druck hin)<sup>162</sup>. Nach Fromm soll der Versuch zu einem Mehr an produktiv-biophiler Orientierung gerade „optimale Lebensintensität und Fähigkeit zur Freude“ ermöglichen, während das „nicht-produktive System eine erhebliche Energiemenge verschwendet“ (1970d/1977g VIII, S. 250). Optimismus und Lebensfreude auf der einen Seite sowie ein kritischer Blick für alle Arten von Illusionsbildungen und ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge auf der anderen Seite bilden bei Fromm somit keine prinzipiellen Gegensätze. Für die Lebenskunde hat das insofern eine besondere Relevanz, als damit die vielen natürlichen lebensbejahenden Impulse von Kindern und Jugendlichen gerade auch im Lebenskundeunterricht aufgegriffen werden können, ohne dabei den fachimmanenten Anspruch aufgeben zu müssen, etwa „gesellschaftliche Realität als von Menschen verursacht und als veränderbar“ zu erkennen (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 31).

Im Rahmen der bisherigen Ausführungen wurden an unterschiedlichen Stellen erste pädagogische Implikationen des Frommschen Werkes im Allgemeinen und ihre Bedeutung für die Humanistische Lebenskunde in der Schule im Besonderen diskutiert. Gleichwohl fehlt bis hier eine systematische Analyse der pädagogischen Bedeutung des Frommschen Werkes insbesondere für einen Unterricht in ethisch-humanistischer Absicht. Das soll aus einer grundsätzlichen Perspektive und in komprimierter Form im folgenden Abschnitt erfolgen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die spezielle Frage nach einer „Parallelität der Ansätze in der Lebenskunde und bei Erich Fromm und ihre Konsequenzen“ in fachdidaktischer Hinsicht im Rahmen eines besonderen Kapitels im Teil D der Arbeit behandelt werden soll. Das

<sup>162</sup> „Das Loslassen des eigenen ‚Ich‘, der eigenen Gier“ (Fromm 1966a VI, S. 119) erfährt im Frommschen Konzept der „humanistischen Religiosität“ allerdings noch eine deutliche Erweiterung, die unter der Perspektive der säkularhumanistischen Lebenskunde wiederum als problematisch zu kritisieren ist (mehr dazu im nächsten Kapitel)



schließt eine „Schul- und Erziehungskritik im Anschluß an Erich Fromm“ ebenfalls ein (vgl. Kap. D. 2.2. und 2.3.).

## 2. 2. 5. Zur Bedeutung des Frommschen Ansatzes im Bereich von Erziehung und Bildung

Erich Fromm hat sich als Sozialpsychologe und Kulturkritiker nie systematisch und umfassend mit pädagogischen Problemen beschäftigt. Und die wenigen Schriften zu explizit pädagogischen Themen<sup>163</sup> bilden im Rahmen seiner gesamten Veröffentlichungen eher die Ausnahme. Gleichwohl durchziehen die Fragen von Erziehung und Bildung, insbesondere unter dem Aspekt einer humanistischen Ethik, sein gesamtes Werk. Dabei wird sowohl die Theorie der Erziehung als auch die Reflexion pädagogischer Praxis durch eine besondere „konzeptuelle Spannung“ (Bierhoff 1992, S. 13) zwischen seinen beiden Theoriedimensionen des „Gesellschafts-Charakters“ (Soziologie, Psychologie) und des „produktiv-biophilen“ Ideals (Anthropologie, Ethik) bestimmt. Dies erweist sich zuerst in der Fassung des Frommschen Erziehungsbegriffs.

Wie Bierhoff hervorhebt, bestimmte Fromm Erziehung hinsichtlich ihrer Funktion „streng im materialistischen Kontext und vertrat keine Erziehungsidealisten“ (ebd. S. 19). So behauptete er keineswegs, dass es die gesellschaftliche Funktion von Erziehung sei, im Sinne des produktiv-biophilen Ideals entsprechende „produktive“ Charakterstrukturen zu fördern. Vielmehr besteht für ihn „die gesellschaftliche Funktion der Erziehung... darin, dass man den einzelnen in die Lage versetzt, die Rolle auszufüllen, die er später in der Gesellschaft spielen soll, d. h. dass man seinen Charakter so formt, dass er dem Gesellschafts-Charakter möglichst nahekommt, dass seine persönlichen Wünsche mit den Erfordernissen seiner gesellschaftlichen Rolle übereinstimmen. Das Erziehungssystem einer jeden Gesellschaft wird durch diese Aufgabe bestimmt.

Man kann daher die Struktur einer Gesellschaft oder die Persönlichkeit ihrer Mitglieder nicht mit dem Erziehungsprozeß erklären. Wir müssen umgekehrt das Erziehungssystem mit den Erfordernissen erklären, die sich aus der sozialen und wirtschaftlichen Struktur der jeweiligen Gesellschaft ergeben. Die Erziehungsmethoden sind jedoch deshalb von größter Bedeutung, weil sie die Mechanismen darstellen, mit deren Hilfe der einzelne in die gewünschte Form gebracht wird. Man kann sie als Mittel ansehen, mit deren Hilfe die gesellschaftlichen Erfordernisse in persönliche Eigenschaften umgewandelt werden. Die Erziehungsmethoden sind zwar nicht die Ursache für einen speziellen Gesellschafts-Charakter, aber sie begründen einen der Mechanismen, mit deren Hilfe der Charakter geformt wird“ (1941a I, S. 384 f.) Erziehung ist für Fromm somit eine Funktion der Gesellschaft und des Gesellschafts-Charakters. Dieser Erziehungsbegriff ist deskriptiv und erschließt die destruktiven wie auch die produktiven Formen und Folgen der Erziehung.

Darüber hinaus verwendete Fromm jedoch auch einen engeren Erziehungsbegriff, der an seinem ethisch-normativen Ideal des produktiv-biophilen Charakters bzw. an seinem anthropologischen Ansatz der primären menschlichen Potentiale orientiert war. Von daher unterschied Fromm „Erziehung“ strikt von „Manipulation“: „Erziehung ist identisch mit der Hilfe, die man dem Kinde gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann. Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation. Ihr fehlt der Glaube an das Reifen der kindlichen Möglichkeiten. Sie beruht auf der Überzeugung, dass aus einem Kinde nur dann etwas

<sup>163</sup> So z. B. *Der Ungehorsam als ein psychologisches und ethisches Problem* (1963c IX), die beiden Aufsätze zu A. S. Neills *Summerhill* (1960e und 1970i, IX) oder einige frühe Arbeiten aus den dreißiger Jahren, die bereits in Kap. C.1.4. („Exkurs: Frühe Beiträge zur Erziehung“) diskutiert wurden.

Rechtes werden kann, wenn die Erwachsenen ihm das aufpfropfen, was erwünscht ist, und ihm das abstützen, was unerwünscht zu sein scheint“ (1947a II, S. 131).

Bei dieser Sicht von Erziehung, die auch als eine Art „Wachstumspädagogik“ charakterisiert werden kann, bezog sich Fromm auf die lateinische Bedeutung des Wortes „*educatio*“. Dessen Wortwurzel ist „*e-ducere*“, wörtlich „herausführen“ oder „etwas hervorbringen“, was potentiell vorhanden ist. Erziehung in diesem Sinne führe „zur *Existenz*, was wörtlich ‘herausstehen’ heißt, mit anderen Worten: sich aus dem Stadium der Möglichkeit in das Stadium der offenkundigen Wirklichkeit erhoben haben“ (ebd., Anm. 12, kursiv Fromm).

Wie bereits ausführlich dargelegt, schien für Fromm die wichtigste und primäre menschliche Eigenschaft „die Tendenz zu sein, zu wachsen, sich zu entwickeln und die Möglichkeit zu realisieren, die der Mensch im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat - wie z .B. die Fähigkeit zum schöpferischen Leben und kritischen Denken und zum Erleben differenzierter emotionaler und sinnlicher Erfahrungen“ (1941a I, S. 385). Fromm nimmt also eine Art „Kern“ im Menschen an, den es durch eine entsprechende Erziehung zu fördern gilt. Der Mensch werde „zwar von den Erfordernissen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Struktur seiner Umwelt geformt“, sei jedoch „nicht unbegrenzt anpaßbar.“ (ebd.).

Erziehung ist für Fromm somit immer nur im Zusammendenken von Gesellschaftsstruktur (samt ihrer Integrationsnotwendigkeiten) u n d menschlicher „Natur“ als Widerspruchsexistenz und Entfaltungspotential zu sehen. Die Frommsche Perspektive ist mithin nicht auf die systemimmanenten Erfordernisse und Notwendigkeiten beschränkt, sondern beinhaltet normativ die humanistische Kritik psychisch-geistiger Verkrüppelungen und Instrumentalisierungen des Menschen. Das „produktiv-biophile Ideal“ stellt „die von der bürgerlichen Gesellschaft ausgearbeiteten respektive weiterentwickelten Werte, d. h. die sich auf ihrem Boden entfaltenden radikalen Bedürfnisse, der heutigen Realität der bürgerlichen Gesellschaft gegenüber“ (Heller in: Reif/Hrsg. 1978, S. 211). In gewisser Weise ähnelt dieser Ansatz damit jener kritischen Perspektive einer auf die „werdende Gesellschaft“ gerichteten Lebenskunde, wie sie sich im Rahmen der weltlichen Schulbewegung als Teil der sozialistischen Arbeiterbewegung der Weimarer Republik entwickelt hatte (vgl. Kap. B. 2.2.). Der besondere Wert des Frommschen Ansatzes gerade auch für die heutige Humanistische Lebenskunde liegt im Unterschied zu den damaligen Erziehungs- und Gesellschaftskonzeptionen in der tiefenpsychologischen Erweiterung marxistisch orientierter Soziologie in Form des Theorems des „Gesellschafts-Charakters“ sowie in der von ihm in spezifischer Weise herausgearbeiteten anthropologischen Dimension eines humanistischen Menschenbildes. Insbesondere in Letzterem - es sei u a. an den Frommschen Begriff des „humanistischen Gewissens“ erinnert - liegt die Begründung für die realisierbare Möglichkeit einer materialistischen bzw. kritisch-humanistischen Erziehungspraxis. „Das Menschenbild Fromms gibt eine Hilfe zur Entwicklung einer pädagogischen Anthropologie“, wie Jäger mit vollem Recht resümiert (vgl. Jäger 1998a, S. 3). Vor diesem Hintergrund heben Autoren das Frommsche Werk in seiner erziehungswissenschaftlichen Bedeutung auch deutlich von der späten Kritischen Theorie Horkheimers und Adornos ab. So betont Pongratz, dass das Ideal des „produktiv-biophilen Menschen“ mithin „im besten Sinne in der Tradition der Aufklärung“ stehe, deren Erbe keine kritische Erziehungswissenschaft leichtfertig preisgeben könne (vgl. Pongratz 1979, S. 172).

Das Festhalten an einer kritisch-humanistischen Alternative auch im Bereich von Erziehung und Bildung unterscheidet den Frommschen Ansatz somit von seinen ehemaligen Kollegen der Frankfurter Schule (vgl. auch Kap. C. 1.5.). Denn während die Kritische Theorie „mit deutlichen Anflügen von Kulturpessimismus sich ängstlich bis pessimistisch dem vereinnahmenden Zugriff der Verhältnisse gegenüber sperrte“ (Bierhoff 1992, S. 21), läßt

sich Ähnliches für das Frommsche Denken nicht behaupten. Innerhalb der Kritischen Theorie vertrat Fromm „am klarsten eine ethische Position“ (Joach 1991b, S. 49) <sup>164</sup>. Für Bierhoff scheint im Gesamtkontext der Analytischen Sozialpsychologie und humanistischen Ethik „gerade der Frommsche Beitrag über das erziehungstheoretisch relevante ‘produktive Ideal’... die Ansätze von Adorno, Horkheimer, Marcuse und Habermas deutlich zu übertreffen“ (Bierhoff 1993a S. 187) <sup>165</sup>. Von einigen überdehnten, quasi „religiösen“ Zielformulierungen abgesehen (vgl. dazu auch das nächste Kap.) <sup>166</sup>, ist Fromms Erziehungstheorie programmatisch-visionär und damit zugleich auch weit mehr als eine „negative Pädagogik“. Mit Fromms Ansatz ist Erziehung und Bildung somit insbesondere im schulischen Kontext desillusionierend kritisierbar; gleichzeitig aber bietet er auch eine Perspektive zur humanistischen (Um-)Gestaltung von Unterricht und Erziehung. Wir können daher der von Fromm abgeleiteten These Jägers folgen, „dass in der traditionellen Schule schon heute in Richtung auf eine Seinsorientierung hingearbeitet werden kann“ (Jäger 1998a, S. 3) - eine These, die für die Humanistische Lebenskunde in noch höherem Maße gilt.

Ogleich die Lebenskunde in der Berliner Schule aufgrund der Trennung von Kirche und Staat zwar kein reguläres Schulfach ist, so ist sie trotzdem Teil der Schule. Und viele der unterrichtenden Lehrkräfte in Lebenskunde sind zugleich Fachlehrer oder auch Klassenlehrer ihrer Lebenskundeschüler. Insofern gibt es nicht nur Berührungspunkte. Das Fach steht direkt wie indirekt in einem engen Wechselverhältnis zur Schule. Vor diesem Hintergrund müssen auch die aus dem Frommschen Ansatz sich ergebenden Konsequenzen zur Kritik an schulischer Bildung und Erziehung bzw. zur Humanisierung der Schule für die Lebenskunde mit bedacht werden. Auf das dialektische Verhältnis zwischen Humanistischer Lebenskunde einerseits und - humaner - Schulentwicklung bzw. Schulreform andererseits wird an späterer Stelle ausführlich zurückzukommen sein.

<sup>164</sup> Zwar hatte auch Horkheimer einst „das Vertrauen in die Zukunft“ zur „begriffsbildenden Kraft der Theorie“ gerechnet (Horkheimer 1935, S. 345). Doch wurde mit dieser Einsicht in der Folgezeit kaum ernst gemacht, empfand man den Druck der entfremdeten und inhumanen Verhältnisse offenbar als zu schwer für positive Alternativen. Mit dieser Haltung bewahrte man sich zwar die „Distanz zur verwalteten Welt“ (Bierhoff 1992, S. 21). Aber aus der Frommschen Sicht argumentiert geriet die negative Dialektik „dadurch selbst in Ideologieverdacht, dass sie dem Ideologieverdacht zu entkommen trachtete“, indem sie sich auf bloße Kritik beschränkte (ebd.). Eine optimistischere Akzentuierung der Kritischen Theorie nimmt Friesenhahn vor: Für ihn ist das Verbindende der verschiedenen Theoretiker der Frankfurter Schule „die Aufhebung des gesellschaftlichen Unrechts und die Wiedereinsetzung der humanen Vernunft als Bedingung der Möglichkeit von Emanzipation“ (Friesenhahn 1985, S. 19).

<sup>165</sup> Im Unterschied zu Bierhoff würde ich Habermas in diesem Zusammenhang nicht nennen, da mir die Gemeinsamkeiten zwischen Habermas und Fromm gerade im Bezug auf die pädagogischen Implikationen doch größer erscheinen als die Unterschiede.

<sup>166</sup> Diese vor allem in seinen späteren Werken auftretenden messianisch-paradiesischen Idealisierungen scheint Bierhoff allerdings nicht zur Kenntnis zu nehmen, wenn er schreibt: Fromm vertrete „keine hehren Zielformulierungen“ (Bierhoff 1992, S. 20).

## 2. 3. *Weltanschauung, Religiosität und Religionskritik*

### 2. 3. 1. Vorbemerkung

Wie dargelegt, besteht nach Fromm der Kern einer humanistischen Lebensweise darin, die existentiell bedingte Verunsicherung des Menschen tendenziell dadurch zu überwinden, indem er sich Schritt für Schritt von regressiv-symbiotischen Bindungs- und Orientierungsformen befreit und zunehmend zu produktiv-biophilen Orientierungen gelangt. Das ist in dieser Sicht die Voraussetzung für ein Leben in Selbstbestimmung und Verantwortung, Autonomie und Solidarität. Diese Kategorien wiederum bilden zugleich die gemeinsame Schnittmenge mit dem Wertekatalog des „Weltanschauungsunterrichts“ der Humanistischen Lebenskunde. Die Möglichkeiten der produktiv-biophilen Orientierung jedoch wurden – und werden zu einem großen Teil noch immer – in unserem Kulturkreis traditionell vor allem als religiöse Frage nach dem „Heil“ und nach „Erlösung“ artikuliert. Insofern ist die Frage nach dem Verständnis von Religion und Religionskritik bzw. nach der Bedeutung der weltanschaulichen Dimension im Frommschen Werk für unser Thema von zentraler Bedeutung. Die Thematik erweist sich allerdings bei näherer Untersuchung als spannungsreich und komplex.

Einerseits bezeichnete sich Fromm selbst als „nichttheistischen Humanisten“ und behielt seinen Anspruch auf radikale Gesellschaftskritik aus einer kritischen marxistisch-psychoanalytisch orientierten Sicht bis zum Schluß bei. Andererseits plädierte er jedoch vielfach, insbesondere in seinem Spätwerk *Haben oder Sein* (1976a II), für die Renaissance eines „religiösen Humanismus“ und bezog sich dabei nicht zuletzt auf den christlichen Mystiker des Mittelalters, Meister Eckhart.

Wie ist das zu vereinbaren?

Der wohl beste Kenner des Frommschen Werkes, Rainer Funk, faßt die Schwierigkeiten beim Zugang zu diesem Teil des Frommschen Denkens prägnant wie folgt zusammen: „Für viele, die sich mit dem Denken und Werk Erich Fromms befassen, ist Fromms Einstellung zur Religion zunächst verwirrend: Kaum einer hat die Religion in diesem Jahrhundert so scharfsinnig kritisiert und ihre ausbeuterischen und entfremdeten Aspekte demaskiert wie Fromm. Und kaum ein Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts hat dem Religiösen eine so große Bedeutung beigemessen wie Fromm, indem er es in dem allen Menschen eigenen psychischen Bedürfnis nach einem Rahmen der Orientierung und nach einem Objekt der Hingabe verankert hat“ (Funk o.J./1998, S. 5).

Für den Gegenstand dieser Arbeit ergibt sich somit die grundsätzliche Frage, welche Möglichkeiten vor diesem Hintergrund dann bestehen, mit Hilfe des Frommschen Ansatzes gerade die partiellen Schwächen im Bereich Weltanschauung, Religion und Religionskritik innerhalb des Konzeptes der dezidiert „nichtreligiösen“ Humanistischen Lebenskunde möglicherweise zu füllen? Denn es ist daran zu erinnern: Im Trägerverband bzw. in dem Fach selbst wird seit Wiedereinführung der Lebenskunde Anfang der achtziger Jahre bis heute die Frage nach dem eigenen weltanschaulichen Selbstverständnis bisweilen auch kontrovers diskutiert.

Weiterhin versteht sich das Fach zwar als nichtreligiöser Weltanschauungsunterricht und subsumiert darunter „atheistische und agnostische Auffassungen“, wie es im Rahmenplan programmatisch heißt (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 11). Aber ansonsten wird auch der Religionsbegriff zumindest in den zentralen Dokumenten wie Rahmenplan oder Studien- und Prüfungsordnung bislang nicht näher qualifiziert. Vielmehr wird der Untersuchungsgegenstand als offene Frage formuliert: „Was ist Religion und wie

interpretieren wir die verschiedenen Arten des Glaubens?“ (ebd. S. 12). Eine so verstandene „kritische Religionskunde“ als Teil der Lebenskunde beruhe „auf religionswissenschaftlichen und religionsgeschichtlichen Erkenntnissen“ und untersuche „beispielsweise religiöse Rituale aus verschiedenen Kulturen..., um Verständnis für deren gesellschaftliche Hintergründe zu wecken“ (ebd. S. 27).

Im folgenden Kapitel soll zunächst die Entstehung und Bedeutung des Frommschen Religionsverständnisses ausführlich vorgestellt und diskutiert werden. Kritische Bezugspunkte bilden gerade auch hier das o. g. explizit nichtreligiöse - und insofern „negative“ - Selbstverständnis der Humanistischen Lebenskunde sowie im weiteren die bereits in der Einleitung formulierten Kriterien einer kritisch-materialistischen Wissenschaftsorientierung verbunden mit den genannten „positiven“ ethischen Postulaten der Selbstbestimmung, Verantwortung, Toleranz und der Kritikfähigkeit. Fachwissenschaftliche Ergänzung finden diese Bezugspunkte durch Ansätze einer kritischen Religionswissenschaft, wie sie etwa in der aus einer Dissertation hervorgegangenen Arbeit von Jürgen Hardeck über *Vernunft und Liebe. Religion im Werk von Erich Fromm* (vgl. Hardeck 1992a) oder in den Ausführungen zum Gegenstand moderner Religionswissenschaft von Michaels (vgl. ders./Hrsg. 1997, Einleitung) zum Ausdruck kommen.

Auch in diesem Kapitel sollen an ausgewählten Stellen erneut Verbindungslinien zwischen der Frommschen Sichtweise und ähnlichen Diskussionen aus der Geschichte der Lebenskunde und der weltlichen Schulbewegung sowie aktuellen Entwicklungen hergestellt werden. Die Konfrontation des Frommschen Religionsbegriffes mit den lebenskundlichen und religionswissenschaftlichen Kriterien führt schließlich zu dem Versuch, die Frommsche Definition „vom Kopf auf die Füße zu stellen“, ohne dabei auf die spezifische sozialpsychologische und anthropologische Perspektive Fromms für die Lebenskunde zu verzichten. Dabei wird erneut der bereits diskutierte Begriff der Weltanschauung eine zentrale Bedeutung erhalten.

In einem weiteren Abschnitt des vorliegenden Kapitels wird es schließlich auch um eine inhaltliche Grenzziehung zwischen dem spezifischen lebenskundlichen Anspruch und der Sichtweise Erich Fromms in der Religionsfrage gehen. Wichtige Elemente dieser Auseinandersetzung sind die Mystik und der Begriff der „X-Erfahrung“ bei Fromm sowie sein Versuch, Humanismus und Zen-Buddhismus zu integrieren.

### 2.3.2. Zu den Begriffen Religion, Gott und Weltanschauung

Die Beschäftigung mit dem Thema Religion durchzieht Erich Fromms gesamtes Werk. Nach Hardeck hat sich Fromm allerdings aus religionswissenschaftlicher Sicht niemals systematisch mit dem Phänomen Religion befaßt (vgl. Hardeck 1992a, S. 10). Eine der zentralen Frommschen Fragen ist einerseits auch für die Humanistische Lebenskunde bestimmend: „Wie können wir bestimmte menschliche Ziele, bestimmte menschliche Werte begründen, ohne hierfür auf Gott, die Offenbarung oder einfach auf die Tradition zurückgreifen zu müssen“ (1966i IX, S. 25). In der folgenden Schlußfrage seines Buches *Ihr werdet sein wie Gott* (1966a VI) deutet sich andererseits die Problematik und Widersprüchlichkeit des Themas im Frommschen Werk an: Denn es erhebe sich gerade für den „nicht-theistischen Humanisten“ die Frage, was in einer Welt, in der der Gottesbegriff sich offenbar überlebt habe, in der aber die diesem Begriff „zugrundeliegende Realität der Erfahrung“ lebendig sein müsse, an die Stelle der Religion treten könnte (vgl. 1966a VI, S. 222).

Somit geht es zum einen um die Interpretation der Begriffe „Gott“ und „Religion“ und zum anderen um das Problem, was unter der dem Gottesbegriff zugrundeliegenden „Realität der Erfahrung“ zu verstehen ist. Mithin stellt sich die weitergehende Frage, ob diese religiöse ‚Leerstelle‘ im Konzept eines weltlichen Humanismus im Sinne der Lebenskunde überhaupt ersetzt werden soll oder ob sie aus der Sicht des Faches konsequenterweise nicht besser „leer“ bleiben muß. Die Anführungszeichen sollen auf das logische Problem hinweisen, dass es aus der traditionellen nichtreligiös-atheistischen Sicht der Lebenskunde eigentlich gar keine solche „Leerstelle“ geben kann, da alle Gottesvorstellungen in dieser Perspektive ja lediglich menschliche Projektionen darstellen.

Die zentrale Schwierigkeit in der wissenschaftlichen Annäherung besteht darin, den paradoxen Begriff Fromms von der „Religiosität ohne ‚Religion‘“ (1976a II, S. 413) zu erfassen<sup>167</sup>. Nach Funk geht es damit sogleich um ein „tieferes Verständnis... des ihm eigenen Humanismus“, der „religionskritisch aus religiös-ethischen Gründen“ ist (vgl. Funk 1978, S. 14). Dieser Humanismus schließt bei Fromm den Anspruch zur Einheit von Theorie und Praxis ein mit der Konsequenz, dass er gerade in seinen Arbeiten im Bereich von Religion und Glauben die Grenzen einer rein deskriptiven Wissenschaft überschritt und zu Entscheidung und Veränderung aufrief. Das macht sein Werk zusätzlich provozierend und angreifbar.

Eine weitere Erschwernis ist die auch in diesem Zusammenhang wieder auftretende uneinheitliche Begrifflichkeit. Manchmal benutzte Fromm den Begriff „Religion“ im Sinne seiner speziellen Definition (siehe weiter unten), manchmal im Sinne des allgemeinen Sprachgebrauchs. Zeitweise vermied er den Religionsbegriff ganz und versuchte nur noch von „X-Erfahrung“ zu sprechen, gab dies jedoch auf und sprach dann wieder von „Religion“<sup>168</sup>. Bei der Analyse des Frommschen Religionsverständnisses ist schließlich zu berücksichtigen, dass dieses – entsprechend der Frommschen Biographie – einer besonderen Entwicklung unterworfen war. Diese soll im Folgenden in Erinnerung gerufen und vertieft werden.

### Zur Entwicklung des Religionsverständnisses bei Erich Fromm

Wie bereits ausführlich dargelegt, wurde Fromm von frühester Kindheit an über zwanzig Jahre lang in einer orthodox-jüdischen Tradition erzogen und ausgebildet. Nach dem frühen Tod seines Lehrers und Rabbiners Dr. Nehemia A. Nobel wurde diese Entwicklung besonders während seines Studiums wiederum stark von Elementen des osteuropäischen Chassidismus in der humanistisch-sozialistischen Ausprägung seines Talmud-Lehrers Rabinkow beeinflusst. Selbstbestimmung, Verantwortung für die gesamte „Schöpfung“, Hoffnung und Lebensfreude (Musik, Tanz) sowie eine ins Psychische gewendete Mystik mit den Gefühlen von Einheitserleben sind die Stichworte dieses am Sein orientierten religiösen Lebens (vgl. Kap. C. 1.2. und 1.3.). Nach Funk hat Fromm die – z. T. auch für die Lebenskunde wesentlichen – „anthropologischen Optionen“, den Menschen in seiner Fähigkeit zur Freiheit, Autonomie und Biophilie, zur Selbst- und Nächstenliebe, zur produktiven Orientierung und universalen Bezogenheit zu sehen, vor allem von Rabinkows humanistischer Sicht des Judentums übernommen (vgl. Funk 1992a, S. 98).

<sup>167</sup> Vgl. hierzu auch die entsprechenden Ausführungen in Kap. C.2.1 zur Frommschen Kritik am westlichen, vor allem durch die aristotelische Logik geprägten und vornehmlich logisch-deduktiven Denken, das die Erfassung paradoxer Lebenserfahrungen erschwere.

<sup>168</sup> Dass Fromm trotz seines zwischenzeitlich eingeführten Begriffs der X-Erfahrung dann im Spätwerk weiterhin von Religion spricht, hat nach Funk „schlicht und einfach damit zu tun, dass er sich der religionswissenschaftlichen Sprachspiele bedient“ (Brief Funk-Osuch v. 15.03.1998).