

Aufgabe führt zugleich zur Diskussion über Funktion, Inhalt und Form einer säkularhumanistischen Fest- und Feierkultur.

### 1. 3. Die Bedeutung der Frommschen Anthropologie und Ethik für die Lebenskunde

An dieser Stelle sollen noch einmal vor allem die Ergebnisse der großangelegten Studie zur *Anatomie der menschlichen Destruktivität* (1973a VII) in Erinnerung gerufen werden, in der sich Fromm u. a. auf weltweite Ergebnisse der Neurophysiologie, der Wahrnehmungsforschung, der Ethnologie und Paläontologie bezog (vgl. Kap. C. 2.1.6.). In dieser Studie sah er sich im Wesentlichen in seiner bereits im Jahre 1947 formulierte These bestätigt, dass Destruktivität als „Folge ungelebten Lebens“ (1947a II, S. 137) verstanden werden kann. Der Mensch ist „nicht nur unfertig, unvollendet und mit Widersprüchen belastet“ (1973a VII, S. 230). Er sei demnach auch als ein Wesen zu definieren, das „aktiv nach seiner optimalen Entwicklung“ suche und je nach gesellschaftlichen Bedingungen dabei scheitere oder mehr oder weniger erfolgreich sei (ebd.).

Auf diese Forschungen aufbauend, könne man beim Menschen biologisch verankerte Primärpotentiale („biologisches Gewissen“, ebd. S. 232) annehmen, so dass selbst „Einfühlungsvermögen und Liebe“ als dem „Gehirnsystem inhärente Eigenschaften“ anzusehen seien (vgl. ebd.). Im Rahmen des von Fromm phylogenetisch wie ontogenetisch abgeleiteten existentiellen Grundkonflikts des Menschen kann somit davon ausgegangen werden, dass der Mensch aufgrund dieser letztlich auch biologisch verankerten Primärpotentiale durchaus dazu in der Lage ist, seine Zerrissenheit, Isolation und Orientierungslosigkeit durch produktive Bezogenheitsformen der Liebe und **Solidarität** tendenziell zu überwinden. Mehr noch: In Kombination der psychoanalytischen Erkenntnis der Verdrängung mit den Marxschen Einsichten in gesellschaftlich bedingte Entfremdungsprozesse kann Fromm vor diesem Hintergrund die Bezogenheit - mithin die Solidarität - als tief verankertes, allerdings oftmals verschüttetes und verformtes, menschliches *Grundbedürfnis* wissenschaftlich ableiten und in das Konzept seiner humanistischen Ethik integrieren.

Somit wäre es möglich, mit Hilfe des Frommschen Ansatz auch die zentrale weltanschauliche Kategorie der Solidarität im Konzept der Humanistischen Lebenskunde anthropologisch sowie sozialpsychologisch zu fundieren und in didaktischer Hinsicht zu stärken.

Diese Einschätzung ist gegenwärtig allerdings um einen weiteren Aspekt zu ergänzen, wie ihn etwa Beck formuliert hat. Denn aufgrund der Prozesse von Individualisierung, Enttraditionalisierung und globaler Vernetzung sei eine Ethik der Verantwortung und Solidarität nicht mehr in feste, „sondern in *offene* Identitäten und Handlungsprogramme eingebunden.“ Die Solidarität, die hier möglich werde, sei „nicht abrufbar, sondern muß im Gespräch, im wechselseitigen Nachfragen und Hinhören - im Sehen des anderen, das wiederum der andere sieht - immer wieder hergestellt werden und für alle nachvollziehbar gerecht sein“ (Beck 1996b, S. 46, kursiv Beck).

Insofern ist die Frommsche Rückführung der Solidaritätsfähigkeit auf ein anthropologisches Grundbedürfnis historisch teilweise neu zu interpretieren. Denn unabhängig davon, dass der Mensch in der Frommschen Sicht ein Grundbedürfnis nach Solidarität mitbringt, so ist er gegenwärtig zugleich „in die Turbulenzen der Weltrisikogesellschaft versetzt“ (ebd. S. 43) mit der Folge ständiger Unsicherheit und Neuorientierung im Rahmen einer „Patchworkbiographie“. Das eigene Leben füreinander muß daher auch als experimentelles Leben, die Gemeinschaft als „Suchgemeinschaft“ (ebd. S. 46) aufgefaßt und praktiziert werden.

Solidarität und Gemeinsamkeit sind ein Handlungs-, werden aber auch zunehmend ein „Verhandlungsprodukt“, wie Beck mit Recht betont (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise kann auch mit der Kategorie der „Angst“ bzw. „Angstbearbeitung“ verfahren werden.

Wenn es so ist, dass individuelle Lebenserfahrungen (der Kinder und Jugendlichen) „nur allzu oft Ohnmachtserfahrungen sind“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 33) und es in diesem Unterricht langfristig vor allem um die Erkenntnis geht, dass „ethische Wertvorstellungen und Positionen... vor dem Hintergrund der jeweiligen subjektiven Lebenserfahrungen sowie der Möglichkeit ihrer individuellen und gemeinschaftlichen Verarbeitung“ wachsen (ebd.), dann liegt es nahe, auch dazu weiterführende Anregungen bei Fromm zu suchen.

So sollte nicht nur allgemein von „Ängsten“ und „Wünschen“ bzw. „Hoffnungen“ der Kinder und Jugendlichen die Rede sein. Vielmehr käme es mit Fromm darauf an, den Menschen in seiner individuellen (wie gattungsgeschichtlichen) Dichotomie und Zerrissenheit zu erkennen, und somit

1. die daraus entspringende tiefe psychische Verunsicherung vor allem als existentielle Angst vor Isolation und Orientierungslosigkeit zu begreifen,
2. die damit zusammenhängenden Sehnsüchte und Leidenschaften der Menschen nach neuen Bindungen, Orientierungen und Sicherheiten als Fundamentalbedürfnisse zu erfassen und
- 3. die Suche nach Orientierung und produktiver Bezogenheit in Autonomie und Freiheit, d. h. ohne erneute regressive Verstrickungen bzw. einengende Bindungen, zu einem der zentralen Anliegen des Faches zu erklären.**

Ähnlich wie Fromm weißt auch die Berliner Religionswissenschaftlerin Brunotte darauf hin, dass Angst in allen Epochen auftrete und „als Katastrophenangst und Apokalypsefaszination“ besonders heutige Prozesse „symbolischer und realer Selbstzerstörung“ begleite, die sich - und das sei das Novum in der Geschichte - „auf die Erde als ganze beziehen“ (Brunotte 1995c, S. 13). Von dieser Problematik seien Schüler - insbesondere im Pupertätsalter - „massiv betroffen. Sie wachsen aus den Sinnhorizonten heraus und konfrontieren sie - die Eltern, die Lehrer, die Erwachsenen - mit der Frage nach verlässlichen und umfassenden Horizonten“ (ebd.). Obwohl heute wie in anderen Jahrhunderten Probleme und Krisensituationen wie Tod, Krankheit und Zerstörung allgegenwärtig seien, könnten „die Erfahrungen von Todesfurcht und Verzweiflung in den Formen unseres modernen Alltags nicht konkret entfaltet werden“ (ebd.). Es folgt die für die organisierten Humanisten und das Fach Lebenskunde folgenreiche Einschätzung: „Es gibt so gut wie keine säkularen Formen des reflektierten Umgangs mit den Affekten“ (ebd.). Die Frage lautet daher, in welche Richtung und mit welcher Qualität ein solch „reflektierter Umgang“ mit den Affekten zu entwickeln ist.

Das Problem wurde in ähnlicher Weise bereits von dem Psychoanalytiker, Kulturkritiker und Humanisten Alexander Mitscherlich in den sechziger Jahren formuliert: „Es gibt bis jetzt noch keinen Atheismus - und zwar als gelebte Kultur. Es ist jedoch abzusehen, dass es eine atheistische Kultur geben wird... Diese künftige Kultur wird nicht revolutionär entstehen, sondern allmählich“ (Mitscherlich 1983b, S. 442).

Wie aktuell und bedeutsam diese Fragestellung für das Fach wie für den Trägerverband der Lebenskunde ist, wird an der schon seit längerem andauernden Diskussion innerhalb des HVD über die Frage, was heute unter humanistischer Kultur zu verstehen sei, deutlich. So heißt es in einer vorläufigen Zusammenfassung dieser Debatte: „Als konsensfähig unter

Humanisten kann die Feststellung gelten: Es gibt bis heute noch keinen weltlichen Humanismus als gelebte Kultur“ (Isemeyer 1997, S. 25).

Allerdings unterscheidet sich die heutige Situation von derjenigen, wie sie durch Mitscherlich für die sechziger Jahre beschrieben wurde insofern, als es im Rahmen des HVD mittlerweile eine relativ ausgeprägte und modernisierte freidenkerisch-humanistische Jugendfeier/Jugendweihekultur<sup>4</sup> sowie auch eine wieder breiter werdende weltlich-humanistische Bestattungskultur gibt<sup>5</sup>. Darauf weist auch Isemeyer z. T. hinweist (vgl. Isemeyer 1997, S. 25). Darüber hinaus bemüht sich der HVD in Anlehnung etwa an niederländische Vorbilder, auch in anderen Bereichen Formen einer säkularhumanistischen (Feier)Kultur zu entwickeln, die traditionell von den christlichen Kirchen dominiert oder aber ausgeblendet sind wie z. B. weltliche „Beziehungsfeiern“ (anstelle der christlichen Hochzeitsfeier) einschließlich für homosexuelle Paare oder weltliche Namensgebungsfeiern an Stelle der christlichen Taufe.

Es ist jedoch zu fragen, ob der Begriff der „humanistischen (oder atheistischen) Kultur“ überhaupt auf organisierte Formen etwa im Rahmen des HVD oder anderer freigeistiger Gruppierungen beschränkt werden sollte bzw. nicht prinzipiell sehr viel weiter gefaßt werden müßte. So handelt es sich z. B. bei vielen Projekten alternativer Lebensformen (Wohngemeinschaften, homosexuelle Paare, Genossenschaften usw.), bei einem Großteil von psychotherapeutischen Formen der Konfliktbearbeitung oder bei Teilen der noch verbliebenen Arbeiterkultur (z. B. im Rahmen der Naturfreunde oder der Falken-Jugend) in diesem

<sup>4</sup> Angesichts der noch immer weit verbreiteten Verwechslung der freidenkerisch-demokratischen Jugendweihetradition mit dem gleichnamigen staatssozialistischen Ritus in der ehemaligen DDR soll in diesem Zusammenhang nochmals auf die weit über einhundertjährige Tradition der freireligiös-freidenkerischen Jugendweihe als weltliche Alternative zu Konfirmation und Kommunion hingewiesen werden. Ihre Geschichte insbesondere als Massenphänomen in der Zeit der Weimarer Republik ist zwar noch wenig erforscht. Die Berichterstattung in der Arbeiterpresse der damaligen Zeit „macht aber deutlich, dass die Jugendweihen als zentrales kulturelles Angebot der Freidenker enorme Beachtung in der Arbeiterbewegung fanden. In allen größeren und mittleren Städten Deutschlands, selbst in kleineren Ortschaften mit überwiegend protestantischer Bevölkerung organisierten Freidenker Jugendweihen...“ (Isemeyer 1989c, S. 29).

Wie wenig die DDR wiederum vom freidenkerischen Geist dieser Tradition hielt, macht die Tatsache deutlich, dass weder der Freidenkerverband noch die entsprechende Jugendweihe in der frühen DDR erlaubt waren. Der Deutsche Freidenkerverband wurde nie mehr zugelassen, und die Jugendweihe wurde erst 1955 wieder aus der Taufe gehoben, nun allerdings als zentral gelenkte alljährliche Kampagne zum Schwur auf „die große Gemeinschaft des werktätigen Volkes, das unter Führung der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Partei, einige im Willen und Handeln, die entwickelte sozialistische Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik errichtet“ (Gelöbnis der DDR-Jugendweihe seit 1968, zit. nach: Rößling 1989a, in: Isemeyer/ Sühl/Hrsg. 1989a, S. 124). So kam es, dass junge Menschen aus Ostberlin, die zu Beginn der fünfziger Jahre an einer Jugendweihe teilnehmen wollten, heimlich zu den entsprechenden Kursen bzw. zur Abschlußveranstaltung des Freidenker-Verbandes nach Westberlin fahren mußten, wie z. B. das Gründungsmitglied des Wissenschaftlichen Beirates Lebenskunde, die Schulrätin Annemarie Jechow aus Köpenik (mündliche Auskunft).

Der HVD benutzt inzwischen nicht mehr den alten Traditionsnamen Jugendweihe, weil er nach dessen Ansicht letztlich unzutreffend sei. Es werde ja niemand geweiht. Zur Kritik an Theorie und Praxis der gegenwärtigen Jugendfeier/-weihe aus christlicher Sicht vgl. die z. T. nicht unpolemischen Ausführungen bei Gandow 1994 und Neubert 1996b, S. 62 ff. Ähnlich kritisch argumentiert auch der evangelische Theologe Meier, wenn er bei den „heidnischen Zielsetzungen der ‚Humanisten‘“ eine spezielle „Kurzatmigkeit... weltanschaulicher Beshwörungen“ diagnostiziert, die „als Fundament einer ‚weltlichen Kultur‘... keinesfalls“ ausreiche (vgl. Meier 1998, S. 66, 69 und 75).

<sup>5</sup> Diese weltlich-humanistische Bestattungskultur hat im Rahmen der freidenkerischen und freireligiösen Bewegung eine schon relativ lange Tradition. So ist daran zu erinnern, dass der heutige Trägerverband der Lebenskunde selbst auf den 1905 gegründeten *Verein der Freidenker für Feuerbestattung* (VFF) zurückgeht (zur Geschichte der Feuerbestattung vgl. den Aufsatz von K. Weigt in: *Stimme des Freidenkers*, H. 1/1986, S. 9 - 12). Und eine der zentralen Aufgaben der *Freireligiösen Gemeinde zu Berlin* war es bis 1933, auf ihrem „Begräbnisplatz“ im Bezirk Prenzlauer Berg vor allem weltliche Bestattungsfeiern zu organisieren (vgl. Prenz 1987, S. 34 - 35). Mehr zur Geschichte von „Feuerbestattung und Freidenkertum“ vgl. den gleichnamigen Abschnitt in der wissenschaftlichen Studie von Kaiser (ders. 1981, S. 54 - 80).

erweiterten Sinne gewiß auch um Elemente einer atheistischen bzw. weltlich-humanistischen Kultur.

Im übrigen ist auch in den Reihen der humanistischen Verbände die Frage einer organisierten weltlichen Feierkultur keineswegs unumstritten. Tom Flynn vom Herausgeberkreis der führenden US-amerikanischen Humanisten-Zeitschrift *Free Inquire* etwa polemisiert heftig gegen jede Form „weltlicher Zeremonien“, weil er auch in deren freidenkerisch-humanistischen Ausprägung Reste einer „Unterwerfung“ unter autoritäre Elemente sieht, die allen demokratischen Idealen der „individuellen Selbstbestimmung“ widersprächen. So dokumentierten beispielsweise humanistische Namensgebungs- und Mündigkeitsfeiern „nichts anderes als die Tatsache, dass Abschnitte im Leben eines jungen Individuums nichts besagen, ehe sie von außen autorisiert wurden“ (Flynn in: *diesseits*, H. 4/1995, S. 28 f. Vgl. dazu auch die entsprechende breite Diskussion in dieser Zeitschrift wie z. B. die Beiträge von Groschopp 1996, John 1994 und 1996 a und b, Kahl 1995 und Mühlberg 1996 sowie das Themenheft „Feste und Feiern“ der HVD-nahen wissenschaftlichen Zeitschrift *humanismus heute*, H. 2/März 1998, 2. Jg.).

Solche kritischen Hinweise sind zu bedenken. Darüber hinaus ist es sogar wichtig, vor bestimmten Ritualisierungen zu warnen. Denn sie können unter entsprechenden Bedingungen auch Identität diktieren, Individualität einengen und selbst Erwachsene infantilisieren, wie die extreme Ritualisierung etwa in der ehemaligen DDR-Gesellschaft belegt (man denke nur an die Inflation von Orden und Abzeichen in nahezu allen „Kollektiven“ - von der Auszeichnung „Junger Pioniere“ in der Schule über betriebliche Orden von „Bestleistungen im sozialistischen Wettbewerb“ bis zu den „Kampfmedaillen“ des Ministeriums für Staatssicherheit). Nicht umsonst wurde nach 1989 das Ende sozialistischer Zeremonien vielfach mit Erleichterung aufgenommen und in der Regel als „Ende der Peinlichkeit“ (Neubert 1996 b, S. 83) begrüßt.

Gleichwohl übersieht eine Position, wie sie von Flynn vorgetragen wird, dass humanistische Rituale durchaus auch eine sehr positive Funktionen etwa zur Gemeinschaftsbildung und Identitätsstiftung haben können. Fromm konstatierte ein direktes „Bedürfnis des Menschen nach kollektiver Kunst und einem gemeinsamen Ritual“ (Fromm 1955a IV, S. 244). „Weltliche Rituale“ hätten sich deutlich von der Pseudokultur des Konsums von Filmen, Drogen und anderen oberflächlichen Vergnügungen abzusetzen. Bei einem „nicht-klerikalen Ritual“ käme es dagegen zu einer „aktiven, schöpferischen Teilnahme“, zu einem „gemeinsamen einigenden Erlebnis“, zu einem „sinnvollen Ausagieren bedeutsamer Antworten auf das Leben“ (ebd. S. 241). Das Fehlen solcher kultureller Alternativen fördere gerade auch bei vielen jungen Menschen die Flucht in den Alkohol, das Tagträumen oder gar in die Kriminalität (vgl. ebd.). Genau solche Formen einer demokratischen und säkular-atheistischen Kultur des Humanismus, die mit Fromm und Brunotte zuerst eine „kritisch-rationale Kultur des Affektiven“ zu sein hätte, sollten daher zu den klassischen Aufgabenfeldern eines modernen Humanismusunterrichts gehören. Dabei kann heute allerdings nicht mehr an jene umfangreiche weltlich-sozialistische Fest- und Feierkultur angeknüpft werden, wie sie für die weltlichen Schulen in ihrem soziokulturellen Umfeld der Arbeiterbewegung vor 1933 charakteristisch war (vgl. dazu etwa Mayer 1925). Eine säkularhumanistische Kultur im Lebenskundeunterricht kann heute weder ideologisch begründet noch allzu ritualisiert sein. Dementsprechend haben viele Lebenskundelehrkräfte – oftmals auch in Kooperation mit den Klassenlehrern – in den vergangenen Jahren eine eigene bescheidene Kultur weltlicher Rituale in ihrem Unterricht entwickelt. Dazu gehören der morgendliche Stuhlkreis mit einem „Stimmungsblicklicht“, regelmäßige Entspannungsübungen und Phantasieeisen, das Feiern von Geburtstagen und Schulfesten oder auch die jährliche Teilnahme am „Karneval der Kulturen“ in Berlin-Kreuzberg (ein umfangreiches

„Ideenmosaik“ zu Ritualen im Schulalltag findet sich bei Reinhold Miller 1994, vgl. auch Allerkamp 1987). Die Thematik wird im Rahmen der Diskussion von Ritualen innerhalb von Jugendcliquen an späterer Stelle nochmals aufgegriffen.

Als vorläufiges Fazit kann festgehalten werden:

Der erweiterte Neuansatz des gegenwärtigen Konzepts der Humanistischen Lebenskunde versucht zwar zu berücksichtigen, dass Ängste und Affekte eine wichtige Ausgangsbasis für Lebensorientierungen, Weltanschauungen und Religionen darstellen. Aber eine fehlende humanistische Theorie vom Menschen verhinderte bisher die besondere Qualität bzw. Tiefendimension der „Angst vor der Freiheit“ als existentielle Angst vor Isolation und Orientierungslosigkeit voll und ganz zu erfassen. Mit der Integration der Frommschen Anthropologie und Ethik in den Neuansatz der Lebenskunde könnte dieses Defizit zumindest in Teilen behoben werden, indem das Thema „Angst und ihre Bewältigung“ in ihrer fundamentalen Bedeutung für die menschliche Existenz als didaktischer Leitgedanke systematisch zu entwickeln ist. Damit zusammenhängend müßte es um die weitere Ausgestaltung von säkularen Formen des „reflektierten Umgangs mit den Affekten“ im Unterricht gehen, der wiederum Teil einer entwickelten bzw. gelebten Kultur eines demokratischen Atheismus weit über die Grenzen des Lebenskundeunterrichts hinaus sein könnte.

Die im Lebenskunderahmenplan angesprochene Angstbearbeitung bedeutet gerade im Sinne Fromms die Eröffnung positiver, humanistischer Alternativen. Im bisherigen Lebenskunde-konzept ist dies vor allem die Kategorie der „Solidarität“ und der Wert der „Geborgenheit einer sozialen Gemeinschaft“. Mit Hilfe des Frommschen Verständnisses von Bezogenheit als eine auf persönlicher Integrität und Freiheit beruhende primäre menschliche Potentialität sowie als Voraussetzung für emotionale Zufriedenheit ist es möglich, die Fähigkeit zur Solidarität auch anthropologisch und sozialpsychologisch zu begründen. Darüber hinaus erhält mit Fromm die Kategorie der Solidarität als psychischem Grundbedürfnis im Rahmen des menschlichen Reifungsprozesses auch eine zusätzliche ethische Komponente.

Ausgehend vom sozialpsychoanalytischen Ansatz Fromms ist es weiterhin möglich, den didaktischen Leitgedanken der „Geborgenheit einer sozialen Gemeinschaft“ im Konzept der Humanistischen Lebenskunde näher zu differenzieren. So kann die äußerliche bzw. „gefühlte“ und damit subjektiv erlebte „Geborgenheit einer Gemeinschaft“ durchaus auch regressiven Charakter haben. Im realen Gruppengeschehen wird es sich ohnehin immer um Mischformen von freiheitlich-progressiven und regressiv-abhängigen Elementen handeln. Den Blick für diese oftmals subtilen und ambivalenten Prozesse zu schärfen und den Mut für autonom-freiheitliche Bezogenheitsformen in Gemeinschaften zu stärken (z. B. im Rahmen familiärer Bezüge von Kindern, im Zusammenhang von jugendlicher Subkultur oder unter dem Aspekt von Liebe, Freundschaft und Sexualität), wäre im Sinne Fromms eine zentrale Aufgabe der Humanistischen Lebenskunde.

Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang, dass das Wort „Angst“ seine etymologische Wurzel in der indogermanischen Wortgruppe von „eng“ hat und damit vom Gefühl körperlicher Enge abgeleitet ist<sup>6</sup> - mithin also auch e i n e n g e n d e Bindungen einer angeblich Geborgenheit schaffenden Gemeinschaft letztlich erneut zu Angst führen! So suchen junge Menschen oftmals Schutz und Geborgenheit in einer Clique oder Jugendbande. In manchen dieser Gruppen aber herrschen z. T. sehr rigide und autoritäre - mithin

<sup>6</sup> Vgl. z. B. auch die Krankheitsbegriffe „Angina“ (Halsentzündung) und „Angina pectoris“ (Herzenge), die auf das griechische Wort *agchónē* = *erwürgen* zurückgehen.

einengende und angstmachende - Strukturen. So ist die Zugehörigkeit zu einer solchen Clique oftmals an sehr gefährliche „Mutproben“ geknüpft oder der Austritt aus der Gruppe gilt als „Verrat“ und wird mit Sanktionen verbunden. Bisweilen gibt es auch diktatorische Führer, die Gruppenmitglieder z. B. zu kriminellen Handlungen zwingen. Welche didaktischen und methodischen Konsequenzen sich aus derartigen Einschätzungen für den Lebenskundeunterricht ergeben, soll im Rahmen eines Unterrichtsbeispiels in Kap. D. 2.4.2. näher diskutiert werden.

#### *1. 4. Zum Verhältnis von Destruktivität und Gesellschaft im Rahmen der Lebenskunde*

Wie dargelegt, ist es aus der Frommschen Perspektive möglich, Formen von Destruktivität bzw. bössartiger Aggression als Ausdruck von gesellschaftlich bedingten Blockierungen der primären menschlichen Wachstumskräfte zu verstehen. Diese Erkenntnis hat sowohl eine erkenntnistheoretische wie auch eine pädagogische und didaktische Bedeutung.

In pädagogischer Hinsicht geht es vor allem um die Frage von Unterrichtsstörungen von vermeintlich „aggressiven“ oder „destruktiven“ Schülern bzw. um die Reaktions- und Interventionsformen der Lehrkräfte sowie der Lerngruppen selbst. Das Problem ist in der Schule allerdings keine Randerscheinung mehr. Anfänglich meinte man, solche Erscheinungen mit speziellen Maßnahmen in den Griff zu bekommen. Doch mittlerweile bestimmt die Problematik den Alltag in fast allen Schulen, freilich in unterschiedlicher Ausprägung.

So werden in einschlägige Untersuchungen etwa dreißig Prozent aller Kinder als „verhaltensgestört“ eingeschätzt (vgl. Zangerle 1996, S. 31). Diese Zahl dürfte sich in Schulen mit einem erhöhten Anteil von Kindern aus sozial schwachen Familien - und somit verstärkt in vielen Lebenskundegruppen (s. u.) - noch deutlich erhöhen<sup>7</sup>.

Gerade im Rahmen der Lebenskunde aber ist es eher möglich, sog. „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Störungen“ auf ihre Ursachen hin zu bearbeiten (und nicht nur durch traditionelle Formen wie der Ermahnung oder Formen von Bestrafung zu unterbinden versuchen). Eine Ursache für solche Störungen sind in ungelösten Konflikten aus der Pause (siehe dazu auch die übernächste Anmerkung) bzw. aus dem Freundeskreis der Kinder und Jugendlichen zu suchen. In erheblichem Maße sind sie auch durch häusliche Probleme verursacht. Sie wirken meist deshalb so stark in den Unterricht aller Fächer hinein, weil sie für Kinder und Jugendliche oftmals eine sehr viel größere Lebensbedeutung haben, als von vielen Lehrkräften gemeinhin angenommen wird. Dies muß gerade ein Fach wie die Humanistische Lebenskunde zentral berücksichtigen

So kommt eine Längsstudie über die ersten Schuljahre in der Grundschule zum Ergebnis: „Das Wissen des Lehrers über das Sozialleben der Schülergruppe ist wenig differenziert. Auch nach zwei Schuljahren verändert sich dieser Informationsstand kaum. Es werden vor allem solche Aspekte registriert, die den üblichen Unterrichtsablauf stören. Konflikte zwischen den Kindern werden in vielen Fällen nicht besonders ernst genommen“ (Petillon 1991, S. 199)<sup>8</sup>. Dabei geht es etwa um solche Themen wie der - oft mangelnden - Anerkennung und Zuwendung in der Gruppe oder im Elternhaus, um „Meinungsführerschaft“ (vgl. dazu bes. Pekrun/Fend 1991, S. 227 ff.) oder um Freundschaften zwischen Jungen und

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang ist auch auf ältere Untersuchungen aus den siebziger Jahren zu Unterrichtsstörungen zu verweisen, wonach alle 2,6 Minuten eine Konfliktsituation im Unterricht entsteht, von der sich die Lehrkraft gestört fühlt (vgl. Tausch/Tausch 1971, S. 295 ff.).

<sup>8</sup> Zum Problem des (Un)Wissens der Lehrkräfte über ihre Schülerinnen und Schüler vgl. auch den sehr illustrativen Erfahrungsbericht eines Seminarschulrates „Ich kenn doch meine Pappenheimer“ in der Zeitschrift *Padagogik* (vgl. Müller, Reinhold 1992).

Mädchen bzw. den dabei auftretenden Problemen<sup>9</sup> - und damit nicht zuletzt um Kompensationsverhalten bei Versagungen bzw. Ängsten und Enttäuschungen.

Wie wenig Lehrkräfte oftmals von ihren anvertrauten Schülerinnen und Schülern wissen, wurde auch bei dem mehrjährigen Projekt „KidS - Kreativität in die Schule“ an der bereits erwähnten Ferdinand-Freiligrath-Schule in Berlin-Kreuzberg deutlich. Das Projekt kann gerade aus Frommscher Sicht wertvolle Anregungen für die Humanistische Lebenskunde geben (s. u.). Diese Hauptschule „gehört zu einem jener sozialen Brennpunkte, an dem die Institution Schule an ihre Grenzen geraten ist und neue, unkonventionelle Wege geradezu herausfordert“, wie es die beteiligte Lehrerin und Kinder- und Jugendpsychotherapeutin, Hildburg Kagerer, formuliert (vgl. Kagerer 1995, S. 9). Eine Lehrerin resümierte die Einbeziehung von Künstlern unterschiedlicher Disziplinen in den Unterricht wie folgt: „Ohne die Erfahrung mit den Künstlern wäre mir überhaupt nicht bewußt, dass diesen Jugendlichen vor allem die Liebe fehlt und in welchem Ausmaß, und dann ihre Einsamkeit. Ich habe das nicht wahrgenommen“ (ebd. S. 11)<sup>10</sup>.

Wichtig sind für ein Großteil der Schülerinnen und Schüler auch unmittelbare unterrichtliche Probleme. So berichten Erziehungsberater und Schulpsychologen, dass „die Mehrzahl der zur Beratung kommenden Kinder... kein generelles Konzentrationsproblem“ habe, wie es Lehrer und Eltern oft vermuten. Meist werde schon im ersten Gespräch deutlich „dass das Kind ‚gewichtige Gründe‘ (Bettelheim 1994) für sein Verhalten hat“ (Naegele 1996, S. 27)<sup>11</sup>. Als Hauptgründe werden genannt: Angst vor Arbeiten und ihren Folgen (z. B. im Extremfall Liebesverlust der Eltern); Unterforderung und Langeweile im Unterricht; Lernen ohne Erfolgsaussichten; Lehrer, von denen sie sich abgelehnt fühlen und Unterricht, dessen Inhalt sie nicht verstehen (ebd.). Diese Probleme treten an allen Schulformen auf.

Extrem zugespitzt ist die Situation aber an bestimmten Gesamtschulen sowie insbesondere an Hauptschulen in sozialen Brennpunktgebieten. So beschreibt Kagerer das Lebensgefühl der o. g. Kreuzberger Hauptschüler, dass dieses beherrscht sei „von Hoffnungslosigkeit, Existenz-

<sup>9</sup> Die Analyse von über 1000 Schüleraufsätzen zur Koedukation durch Faulstich-Wieland (dies. 1992) zeigt, „dass das Wort ‚Pause‘ das häufigst genannte Stichwort ist. Insbesondere die Hauptschülerinnen erwähnen das soziale Miteinander von Mädchen und Jungen als wichtigste Funktion von Schule“ (ebd. S. 15). Ziehe formulierte dies so: „Schule ist, von der subjektiven Präferenz her, zunächst einmal ein Ort, an dem sich massenhaft die Gleichaltrigen treffen können. ‚Schule ist echt geil‘, stellt ein Siebzehnjähriger fest, ‚nur der Unterricht stört‘“ (Ziche 1996, S. 38).

<sup>10</sup> Die Ferdinand-Freiligrath-Schule wurde im Oktober 1995 zum Modellversuch der Bund-Länder-Kommission erklärt. Zugleich erhielt das „Kids“-Projekt finanzielle Unterstützung von außen. So finanzierten die Robert Bosch Stiftung und die BMW AG die Arbeit der ersten Jahre. Eine kontinuierliche öffentliche Finanzierung konnte allerdings nicht realisiert werden, so dass das Projekt Gefahr läuft, im Schuljahr 1998/99 auszulaufen. „Was hier passiert, ist zukunftsweisend für das ganze Schulsystem. Es wäre fatal, wenn das Projekt gerade in dem Land, in dem es entstanden ist, nicht weitergeht“ kommentiert Kagerer kritisch die ungewisse Zukunft (zit. in: *Vorwärts*, Ausgabe März 1998, S. 14; mehr zu dieser Kreuzberger Hauptschule und der ungewissen Zukunft ihres Projektes s. a. die *Tagesspiegel*-Reportage vom 16.6.98 (Büscher 1998).

Aus dieser Initiative heraus ist mittlerweile eine weitere feste pädagogische Einrichtung entstanden - das Jugend-Kulturzentrum „Schlesische 27“. In ein- bis zweiwöchigen Kursen können dort Lerngruppen und ganze Schulklassen unter Anleitung von Künstlerinnen und Künstlern der Bereiche Rockmusik, Fotografie, Theater und Malerei Projekte durchführen. Oftmals kooperieren verschiedene Klassen, z. T. auch aus Ost- und Westberlin. Über eine solche Begegnung zwischen Ost- und Westberliner Schülern vgl. auch den Bericht des Lebenskundelehrers Norbert Böhnke in: *Lebenskundeblätter*, Nr. 25/März 1997, S. 6. Böhnke resümiert seine Erfahrungen mit beiden Klassen, von denen die Gruppe aus dem östlichen Bezirk Mitte nur aus Deutschen bestand, wohingegen in der Neuköllner Klasse acht verschiedene Nationalitäten vertreten waren, wie folgt: „Es kam auf Grundlage der scheinbar abwegigen Themenstellung (‘Das jüngste Gericht’, B. O.) zu einem intensiven Erfahrungsaustausch, spannenden Diskussionen über Gerechtigkeit und beeindruckenden gemeinsamen künstlerischen Darbietungen. Neben dem ‚inhaltlichen Umweg‘ spielte dabei auch der Charme einer Pädagogik des dritten Ortes‘ eine fruchtbare Rolle“ (ebd.).

<sup>11</sup> Naegele bezieht sich hier auf die Veröffentlichung „Zeit mit Kindern“ (Bettelheim 1994).

und Zukunftsangst sowie der Überzeugung, in der Gesellschaft, in der sie leben, nicht gebraucht zu werden, keinen Platz finden... Fatal wird es, wenn diese jungen Menschen sich in masochistischem Triumph mit ihrer Verliererrolle abgefunden haben und nur noch in der destruktiven Tat eine Möglichkeit sehen, auf die eigene Existenz aufmerksam zu machen“ (Kagerer 1995, S. 9; zur Situation an Hauptschulen vgl. auch die sich auf Fromm beziehende Fallstudie „Hauptschüler und Destruktivität“ von Hans Hopf, ders. 1977).

Solche Ergebnisse können als direkte Bestätigung der Frommschen These aufgefaßt werden, dass Tendenzen zur Destruktivität auch im Rahmen der Schule als Ausdruck unterdrückter oder gehemmter Wachstumspotentiale anzusehen sind. In einem seiner letzten Beiträge für den *Spiegel* brachte es Fromm auf folgende Formel: „Die Zerstörung ist die Kreativität des Hoffnungslosen und Verkrüppelten, sie ist die Rache, die das ungelebte Leben an sich selbst nimmt“ (Fromm 1975g, S. 122).

Daran wird aber auch deutlich, dass die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen im Fach Lebenskunde nicht nur funktional im Sinne der Herstellung eines besseren Lern- und Arbeitsklimas zu verstehen ist - und insofern pädagogischer Natur ist. Durch die immense Lebensbedeutung sowie auch der ethischen Dimensionen der dahinterstehenden Probleme und Konflikte kann dieses Vorgehen sogar direkt in das Zentrum lebenskundlicher Thematik schlechthin führen, „können sich daraus eigenständige Unterrichtsvorhaben entwickeln“, wie es im Rahmenplan heißt (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 35). Diese Aufgabenstellung und die damit entstehenden Fragen insbesondere in methodischer Hinsicht (z. B. die besondere Rolle psychologisch orientierter Methoden im Lebenskundeunterricht) sollen in nachfolgenden Kapiteln weiter vertieft werden.

Wie dargestellt, hob Fromm durchgängig die Dialektik gesellschaftlicher und individueller Entwicklungen hervor und warnte vor vereinseitigenden Sichtweisen. Bezogen auf das Problem von Aggression und Destruktivität muß dies für die Humanistische Lebenskunde die Konsequenz haben, die Problematik nicht nur, wie oben beschrieben, eher indirekt zu berücksichtigen, sondern auch direkt die gesellschaftlichen Faktoren zu thematisieren, welche die freimachenden Bezogenheitsformen und damit menschliche Reifung verhindern. Das bedeutet, dass in diesem Unterricht auch die strukturellen Bedingungen analysiert werden müßten, die regressive Bezogenheitsmuster, neue Abhängigkeiten und hieraus entstehende Blockierungen und damit Destruktivität begünstigen, wenn man nicht auf einer rein individualistischen Ebene stehen bleiben will. Eine solche Thematisierung entspricht im übrigen auch, wie ausführlich gezeigt, der lebenskundeeigenen sozialemanzipatorischen Tradition (vgl. bes. Kap. B.2.2.)

Ein zunehmend wichtiger Themenkomplex ist hierbei gerade die durch Arbeitslosigkeit und Sozialabbau bedingte Perspektivlosigkeit und Langeweile von Kindern und Jugendlichen einschließlich der damit einhergehenden Folgen wie z. B. Kriminalität und Drogenmißbrauch. Dabei ist nochmals daran zu erinnern, dass die Lebenskunde in Berlin insbesondere in solchen Bezirken und Wohngebieten wie Prenzlauer Berg, Neukölln, Kreuzberg oder Marzahn angenommen wird, die in erhöhtem Maße von den gegenwärtigen Krisenentwicklungen betroffen sind. So ist etwa die Arbeitslosigkeit in diesen Gebieten schon seit Jahren mehr als doppelt so hoch als etwa in bürgerlichen Bezirken wie Zehlendorf, Wilmersdorf oder Steglitz. Im Altstadtbereich der traditionellen Berliner „Lebenskundehochburg“ Nord-Neukölln, wo durch eine dichte Hinterhofbebauung auf engstem Raum ca. 160.000 Menschen wohnen, leben mittlerweile 25 Prozent (!) von Sozialhilfe (vgl. Bezirksamt Neukölln 1997, S. 90; vgl. dazu auch die *Spiegel*-Reportage „Endstation Neukölln“, *Der Spiegel*, H. 43/1977, S. 58 - 63; weitere Daten zur Situation in Berlin-Neukölln als Exempel für allgemeine sozialökonomische Krisenerscheinungen in deutschen Großstädten sind im Rahmen der ausführlichen



Darstellung eines Unterrichtsbeispiels in Kap. D.2.4.2. aufgeführt). Vor diesem Hintergrund erhalten die im Rahmenplan aufgeführten „zentralen Ziele des Humanismus“ - „Frieden, Gleichheit und Gerechtigkeit“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 16) - eine höchst aktuell-politische wie auch in besonderer Weise lebenspraktische Bedeutung. Insofern erhält diese Frage der Inhaltsauswahl im Zusammenhang mit der bereits genannten Notwendigkeit, im Lebenskundeunterricht unbedingt auch die Ebene der kritischen Reflexion persönlicher Erfahrungen zu erreichen, eine zusätzliche Qualität. Ziehe formuliert dies in seiner Arbeit über „Jugendliche und Schule in der zweiten Modernisierung“ so: Der Wert von Lerngegenständen bemesse sich nicht nur an ihrem „lebensrealistischen Stellenwert“, sondern vor allem auch an „an ihrem Neuheitsgehalt für die ‘kognitive Landkarte’ in den Köpfen der Schüler; er bemißt sich daran, ob sie Themenbereiche ‘neu’ zu denken lernen und im Kopf Ordnung anlegen können“ (Ziehe 1996, S. 38).

Bei diesem Anspruch der kritischen Reflexion persönlicher Erfahrungen im Sinne einer Neustrukturierung der „kognitiven Landkarte“ kann die gesellschaftskritische bzw. demokratisch-sozialistische Traditionslinie des Faches, wie sie etwa durch Namen wie Kurt Lowenstein oder Fritz Karsen aus der Weimarer Zeit repräsentiert wird, eine besondere Bedeutung erhalten. Ein sehr anschauliches Beispiel für diese Traditionslinie bilden die Erinnerungen des 1983 mit dem Georg-Büchner-Preis ausgezeichneten Schriftstellers Wolfdietrich Schnurre aus seiner Schulzeit in einer weltlichen Schule. Diese faßte er wie folgt zusammen:

„In Lebenskunde, die wir statt Religion hatten, haben wir mit unserem Klassenlehrer die politische Lage besprochen. Wir gingen immer von irgendeiner Zeitungsschlagzeile aus. Er war Sozialdemokrat, also war der Lebenskundeunterricht, was die politische Lage anging, entsprechend ‘ausgerichtet’. Die aktuelle Politik war aber nur ein Teil des Lebenskundeunterrichts. Alles, was wir fragten, was wichtig war - Arbeitslosigkeit zum Beispiel - wurde besprochen. Auch, ob es human sei, wenn man ein Dienstmädchen habe. Die Geschichte der Gewerkschaften war ebenfalls ein Thema. Auch die Filme, die wir gesehen hatten, wurden besprochen. Ich erinnere mich an den ‘Schimmelreiter’, an Chaplin-Filme, an Buster Keaton und Harold Lloyd. Unser Klassenlehrer machte uns in Lebenskunde klar, dass das nicht nur Unterhaltungsfilme waren, sondern Filme, die eine soziale Stoßrichtung hatten, die die Kapitalisten aufs Horn nahmen usw. ... Wir mochten Lebenskunde immer ungeheuer gern, weil man als Schüler auch fast jedes Thema anschneiden konnte. Bis 33 jedenfalls; dann, ab Februar, war es mit dem Lebenskundeunterricht aus“ (Zit. aus dem Brief von Schnurre an den Deutschen Freidenkerverband vom 6. Mai 1985, Archiv des HVD).

In dieser rückblickenden Einschätzung von Schnurre wird zugleich deutlich, dass eine freidenkerisch-humanistische Weltanschauung als solche bereits Orientierung und Sicherheit bieten kann, wodurch sie in dieser Frage der Religion durchaus ähnlich ist.

Für die vorliegende Thematik ist nun entscheidend, dass diese spezifisch weltanschauliche Dimension des Faches auch im Ansatz von Erich Fromm bestimmend ist. So betonte Fromm etwa den engen Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher und sozialer Not, Sinnleere und Langeweile sowie Kriminalität und Drogenmißbrauch gerade unter Jugendlichen (z. B. 1973a VII, S. 186 und 224 ff.)<sup>12</sup>. Wie im Teil C der Arbeit ausgeführt wurde, sah Fromm

<sup>12</sup> Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass Fromm bereits in den fünfziger Jahren den Zynismus vieler Unternehmer kritisierte, die auf der einen Seite „verächtlich vom ‘Wohlfahrtsstaat’“ sprächen, der „die private Initiative und den Unternehmungsgeist abtöte“. Auf der anderen Seite aber bilde gerade die wirtschaftliche Sicherheit eines der wichtigsten Ideale „für die Begüterten“ selbst (vgl. 1955a IV, S. 138). Die mittlerweile mehrere Jahrzehnte zurückliegenden Einschätzungen Fromms in Bezug auf den Zusammenhang von jugendlicher Gewalt und sozialer Not sind durch die Entwicklung besonders in den amerikanischen Großstädten aktueller denn je. So hat sich nach Angaben der Abteilung für Prävention von Jugendkriminalität im US-Justizministerium die Zahl der Jugendbanden in den USA in den Jahren seit 1980

Veränderungen auf der persönlichen Ebene daher immer im Zusammenhang mit der Notwendigkeit gesellschaftlicher Veränderungen in Richtung sozialer Sicherheit, Mitbestimmung und Kooperation. Er stimmte mit allen „sozialistischen Humanisten“ darin überein, „dass das oberste Ziel aller gesellschaftlichen Arrangements das menschliche Wohlbefinden und die Verhinderung menschlichen Leids sein müsse“ und dass „die Produktion den wahren Bedürfnissen des Menschen und nicht den Erfordernissen der Wirtschaft zu dienen habe“, wie er in seinem Spätwerk *Haben oder Sein* hervorhob (1976a II, S. 383).

Dabei richtete Fromm immer wieder die Aufmerksamkeit auf die enorme Bedeutung der Arbeit – selbst in ihren entfremdeten Formen – für die wirtschaftliche und emotionale Sicherheit der Menschen und warnte vor den verhängnisvollen Wirkungen des Arbeitsplatzverlustes. So schrieb er bereits 1941: „Die strukturelle Arbeitslosigkeit vieler Millionen Menschen“ verstärke das „Gefühl der Unsicherheit“. Wenn auch die Unterstützung der Arbeitslosen durch öffentliche Mittel die schlimmsten Folgen der Arbeitslosigkeit nicht nur wirtschaftlich, sondern auch psychologisch mildere, so bleibe doch „die Tatsache bestehen, dass die Arbeitslosigkeit für die allermeisten nur sehr schwer zu ertragen ist und dass die Angst vor ihr ihr ganzes Leben überschattet“. Schließlich werde dadurch „das Gefühl der Ohnmacht“ beim einzelnen weiter verstärkt (vgl. 1941a I, S. 294; vgl. dazu auch 1937a I, S. 204 und 1955a IV, S. 234 ff.) Die Einschätzung Fromms aus den vierziger Jahren der USA beschreibt auch die gegenwärtige Situation in der Bundesrepublik Deutschland, und hier insbesondere in solchen sozialen Brennpunkten wie im Berliner Altstadtgürtel, sehr zutreffend.

In diesem Zusammenhang ist jedoch nochmals auf den Umstand hinzuweisen, dass die Behebung gesellschaftlicher Mißstände keine unmittelbare Aufgabe von pädagogischen Prozessen sein kann. Gleichwohl sollte vor diesem Hintergrund die entsprechende weltanschauliche Dimension im gegenwärtigen Konzept der Lebenskunde mit Fromm noch verstärkt werden. So ist zu fragen, ob eine Lernziel wie „Gesellschaftliche Realität als von Menschen verursacht und als veränderbar erkennen“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 31) nicht zu zurückhaltend bzw. zu „neutral“ formuliert ist. Denn es fehlen im Lernzielkatalog dazu ergänzende Punkte wie etwa der Herrschaftskritik, die jedoch für eine weltanschauliche Orientierung im Sinne eines säkularen Humanismus von Erich Fromm unumgänglich sind. Die jetzige Formulierung könnte ebenso gut in einem Rahmenplan für politische Bildung der weltanschaulich neutralen, öffentlichen Schule stehen. Insofern sollte die Humanistische Lebenskunde durchaus noch stärker an ihre gesellschaftskritische und demokratisch-sozialistische Traditionslinie anknüpfen, als es derzeit der Fall ist.

Dabei ist jedoch gleichzeitig vor der Gefahr der Ideologisierung und weltanschaulichen Verengung zu warnen. Auf der Ebene der Pädagogik bedeutet das, dass es selbstverständlich nicht darum gehen kann, die Lernenden – überspitzt formuliert – gegen „das System“ gleichsam aufzuhetzen, sondern sie auf der o. g. Traditionslinie zum eigenen Handeln zu ermutigen. Gesellschaftskritik heißt nicht, alles zu verwerfen, sondern die Heranwachsenden zur demokratischen Wahrnehmung ihrer Interessen vorzubereiten.

Auf diese Gefahr wird auch von Engfer aus der Perspektive der Philosophie ausdrücklich hingewiesen: Die „Geschichtsphilosophie... in der marxistischen Tradition“ sei ungläubwürdig und „blauäugig“. In ihrer Orientierung auf eine „als sicher prognostizierbaren

---

verzwölffacht! 1980 seien nur 286 Städte betroffen gewesen, in denen 2000 Gangs mit insgesamt 100.000 Mitgliedern unterwegs waren. Im Jahr 1995 existierten bereits über 23.000 Banden in 2000 Städten. Ihnen gehörten etwa 665.000 Jugendliche zwischen elf und 21 Jahren an. Dabei macht nicht zuletzt die ethnische Herkunft dieser Jugendlichen deutlich, dass es sich vor allem um ein soziales Folgeproblem handelt. So seien 48 Prozent von ihnen Schwarze, 43 Prozent Hispano-Amerikaner, fünf Prozent Weiße und vier Prozent Asiaten (*Welt am Sonntag* vom 23. März 1997).

Zukunft“ habe sie selbst fast „religiösen oder quasireligiösen Charakter“ angenommen (Engfer 1997a, S. 12). Angesichts der Lebensrealität (z. B. Zusammenbruch des realsozialistischen Staatensystems) führten solche ideologischen Verengungen oftmals zu tiefen Enttäuschungen. An die Stelle eines einstigen „naiven Optimismus“ trete nur allzu leicht „ein ebenso naiver Pessimismus der abgründigen Verzweiflung und der Überzeugung von der Sinnlosigkeit von allem“. Demgegenüber bestehe die „wahre Aufgabe“ darin, zwischen vermeidbaren und unvermeidbaren Widrigkeiten zu unterscheiden. Erstere seien „nach Kräften zu lösen oder zu vermeiden“. Bei Letzteren käme es darauf an, sie „nicht schön zu reden, sondern sich ihnen zu stellen“, wie insbesondere die eigene Unsterblichkeit. Nur mit dieser realistischen Sichtweise sei es zu vermeiden, „weder in den Glauben an das Jenseits, noch in die Rhetorik des Weiterlebens in der Gattung zu flüchten, sondern sich dem Bewußtsein der eigenen Endlichkeit ernsthaft zu stellen“, wie dies die Philosophie sei Aristoteles, Aristipp, Diogenes und Epikur getan habe (ebd.).

Dem ist nach den bislang im Hinblick auf Fromm entwickelten Maßstäben voll und ganz zuzustimmen. Allerdings muß darauf hingewiesen werden, dass sich Engfer hier ausschließlich auf die orthodoxe marxistische Tradition bezieht. Gerade aber im Ansatz von Erich Fromm wie auch in der Tradition der Lebenskunde kann nachgewiesen werden, dass solcherart „Engführungen“ im Rahmen einer unorthodoxen bzw. kritischen und demokratischen Marxrezeption keineswegs die zwangsläufige Folge sein müssen<sup>13</sup>.

Die von Engfer benannten Probleme sind durch den Zusammenbruch der ehemaligen DDR gegenwärtig auch bildungspolitisch und pädagogisch von eminenter Bedeutung. So scheint ein relativ großer Teil der Lehrkräfte in Ost-Berliner Schulen derart resigniert, dass viele die Vermittlung von Werten wie Mitmenschlichkeit oder Zivilcourage schlichtweg ablehnen. Entweder man begründet dies mit „dem Wolfsgesetz des Kapitalismus“, das „draußen herrsche“ oder es gilt geradezu als „Indoktrination“, im Unterricht „über Grundfragen des zivilen Zusammenlebens zu reden“ (*Der Tagesspiegel*, 13.01.1997; ähnlich auch die Einschätzung eines Mitarbeiters der Schulaufsicht in Thüringen über die Masse der Lehrer, die „mit schuldgesenkten Köpfen“ politische Bildung betreiben sollen: „Das größte Problem bei der Erneuerung unseres Schulwesens ist das Problem der Autorität. Wir brauchen eine Kultur der politischen Bildung in den Schulen, die kann nur getragen werden von Personen, die diese selbst souverän beherrschen“, zit. in Farin 1998, S. 10).

Diese erschreckenden Tendenzen wurden u. a. von Schriftstellern wie Peter Schneider und Inge Deutschkron bei Lesungen und anschließenden Gesprächen mit Schülern und Lehrern in Ost-Berliner Schulen beobachtet und auch durch eine Studie des Erziehungswissenschaftlers der Freien Universität, Peter Hübner, über Berliner Lehrer aus der ehemaligen DDR bestätigt (vgl. *Der Tagesspiegel*, 13.01.1997). In einem daraufhin veröffentlichten Rundschreiben an alle Schulen sah sich der damalige Leiter des Landesschulamtes, Wilfried Seiring, dazu genötigt, den Erziehungsauftrag anzumahnen, zu dem politische Bildung und Wertevermittlung sehr wohl gehörten. Die Lehrerhaltung, man habe nur Wissen zu vermitteln und Schüler auf ihren Abschluß vorzubereiten, sei nicht hinnehmbar (vgl. Rundschreiben des Landesschulamtes von Berlin, Nummer 3/1997).

Vor diesem Hintergrund dürften die durchgängig hochmotivierten Lebenskundelehrkräfte gerade im Ostteil der Stadt ausgesprochen positiv in die Kollegien ihrer Schulen hineinwirken und so auch auf dieser Ebene einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung demokratischer Strukturen leisten (zur Bedeutung einer autonomen humanistischen Lebenshaltung gerade unter Bedingungen von Druck und konformistischer Anpassung vgl. auch Seiring 1999).

<sup>13</sup> Vgl. hierzu auch die Anmerkung Nr. 12 in der Einleitung der vorliegenden Arbeit über das Selbstverständnis des „Marxisten“ Habermas (Zit. in: Horster 1995c, S. 105).

Mit der o. g. gesellschaftskritischen Sichtweise werden zugleich auch weitere Grenzen eines Faches wie Lebenskunde deutlich:

Viele Erscheinungen von Destruktivität - auch als Aggressions- bzw. Störverhalten durch Schüler - können zwar erklärt und im Unterricht thematisiert und reflektiert sowie bis zu einem gewissen Grad auch individuell bearbeitet werden. Bestimmte Formen von zerstörerischer Aggression aber sind durch ihre gesellschaftliche Bedingtheit auch im Lebenskundeunterricht nicht mehr aufzufangen. Lehrkräfte sollten daher sehr realistisch sein und ihre Möglichkeiten nicht überschätzen bzw. ihren Unterricht weder als Therapie- noch als Politikersatz mißverstehen. Auf diese Problematik weist auch Negt ausdrücklich hin: „... Probleme, die auf struktureller Grundlage durch die Gesellschaft erzeugt werden, können in der Schule nur pädagogisch bearbeitungsfähig gemacht werden, aber sie lassen sich an diesem Ort nicht lösen“ (Negt 1982, S. 129).

Die Möglichkeiten aber, etwa durch kreative Methoden wie im o. g. KIDS-Projekt verschüttete menschliche Produktivitätspotentiale freizusetzen und damit auch Destruktionsenergien wieder in positive Bahnen zu umzulenken, dürften sowohl innerhalb der Lebenskunde wie erst Recht im Rahmen der öffentlichen Schule insgesamt noch längst nicht ausgeschöpft sein. Das soll vor allem in den Kapiteln D. 2. und D. 3. näher untersucht werden

## *1. 5. Zum Spannungsverhältnis zwischen Gesellschafts-Charakter und den Zielen der Selbstbestimmung und Verantwortung*

### *1. 5. 1. Ausgangshypothese*

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich, dass die Kinder und Jugendlichen bereits in einem erheblichen Maße vorgeprägt in den Unterricht kommen. Das gilt bereits für die ersten Klassen der Grundschule. Bis hier ist diese Aussage banal. Wenn man jedoch die radikale Gesellschaftsanalyse Fromms bzw. dessen Theorem des Gesellschafts-Charakters zum Ausgang nimmt, so erhält die Einschätzung eine neue Dimension.

Daraus ergibt sich die Ausgangsthese, dass man nicht umhinkommt anzunehmen, dass auch die Mehrzahl der Lebenskundeschülerinnen und -schüler in Folge des schon seit frühester Kindheit wirkenden Gesellschafts-Charakters (sowohl in seiner traditionellen autoritären Ausprägung wie vor allem als moderner Marketing-Charakter mit seinen Tendenzen zum Narzißmus und zum Nekrophilen) entsprechend vorgeprägt ist bzw. weiter entsprechend beeinflusst wird. In der Konsequenz ergibt sich die Annahme, dass die Kinder und Jugendlichen bereits selbst schon zu einem erheblichen Teil Opfer von Prozessen der Entfremdung, Fremdbestimmung und Verdrängung geworden sind und die zu einem bestimmten Grad bereits die entsprechenden negativen Charaktereigenschaften zur Folge haben dürfte:

- Konformismus - auch in seiner jugendlich-bunten, modischen und damit scheinbar individuellen Ausprägung,
- Fremdorrientierung an den Vorgaben und Gesetzen des Marktes,
- eine überzogene Faszination für Dingliches (besonders in Form von Technik) bzw. Mängel im Bereich des Emotionalen und Sozialen (insbesondere auch als Mangel in der Beziehungsfähigkeit),
- Idolisierungen in unterschiedlichsten Formen,

- ein sich als flexibel gebender Werterelativismus mit seinem „moralischen Imperativ der „coolness“ (vgl. Haubl 1996, S. 72 f.),
- Autoritätsfixierungen (vor allem bei Unterschichten sowie in großen Teilen der ostdeutschen Bevölkerung, mehr dazu s. u.) sowie
- Neigungen zum Narzißmus.

Dieser Problematik sind sich im Grunde auch die Vertreter der Lebenskunde tendenziell bewußt. In einem programmatischen Artikel zum Selbstverständnis des sich seinerzeit explizit zum Humanismus öffnenden Trägerverbandes des Unterrichts über „Humanismus ohne Religion“ wurde das so ausgedrückt: „Müßten nicht die meisten in einer Welt von Fremdbestimmung, Bewußtseinsindustrie, Massenmedien und ideologischer Manipulation vor Scham erröten, wenn sie ‘ich’ sagen?“ (Schultz 1991, S. 4). In diesem Verständnis können somit auch Heranwachsende nur in einem relativ eingeschränkten Maße ein „Selbst“ im Frommschen Sinne eines authentischen und integrierten Ichs entwickeln<sup>14</sup>.

Wie aber kann unter diesen Umständen das für die Lebenskunde fundamentale Ziel der Selbstbestimmung zumindest mit einer minimalen Chance auf Realisierbarkeit anvisiert werden?

Dazu ist zunächst an die von Fromm ebenfalls hervorgehobene Ambivalenz und nötige Differenzierung beim Begriff des Gesellschafts-Charakters zu erinnern. Denn derartige charakterologische Einschätzungen sind sehr allgemein gehalten und eher modellhaft zu verstehen. Keinesfalls sind sie mit der Beschreibung des Charakters bestimmter Individuen zu verwechseln. „Es gibt keinen Menschen, dessen Orientierung rein produktiv wäre und keinen, dem jede Produktivität abgeht“ (1947a II, S. 74). Daher ist in diesem Zusammenhang vor allem der Frommsche Hinweis zu berücksichtigen, dass auch jede nichtproduktive Orientierung neben den negativen Aspekten jeweils auch positive Funktionen im Leben eines Menschen hat bzw. haben kann. So kann sich etwa der negative Aspekt des Relativistischen im Rahmen der eher unproduktiven Marketing-Orientierung unter bestimmten Umständen auch in der positiven Qualität des undogmatischen ausdrücken (vgl. ebd. S. 75 f., dort sind weitere Beispiele aufgezählt). Vor allem können die nicht-produktiven Orientierungen prinzipiell eine gänzlich andere, nämlich konstruktive Qualität annehmen, wenn in der Gesamtstruktur des Charakters die produktive Orientierung dominiere.

Unter entsprechenden Umständen könnten diese auch relativ schnell aktualisiert werden und ihre konstruktive Qualität entfalten; so z. B. in Form der Verschiebung etwa von Unterwürfigkeit in die Fähigkeit zur Treue, von Aggressivität in die Eigenschaft zur Initiative oder vom Egozentrismus zur Selbstbehauptung (vgl. ebd.). Es sei hier z. B. an die entsprechenden positiven Erfahrungen Fromms in dem mexikanischen „Club der Dorfjungen“ erinnert (vgl. 1970b III, S. 463 ff. bzw. Kap. C.1.6.2. dieser Arbeit). Erst dann, wenn die Art der Bezugs zu den Dingen und die Beziehung zu Menschen *vorwiegend nicht-produktiv* ist, verwandelt sich etwa 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.).

Bezogen auf den Lebenskundeunterricht kann das nur bedeuten, nach solche Lern- und Arbeitsbedingungen zu fragen und den Unterricht didaktisch und methodisch so anzulegen,

<sup>14</sup> Es sei daran erinnert, dass nach Fromm die Entwicklung des „Selbst“ als ein längerer Prozeß der Persönlichkeitsbildung verstanden werden kann, bei dem das Denken, Fühlen und Handeln sowohl von biologischen als auch von kulturellen Faktoren – also von einem „Wesenskern“ des Menschen sowie vom jeweiligen Gesellschafts-Charakter – beeinflusst wird. Mehr zum Selbstbegriff bei Fromm vgl. den entsprechenden Abschnitt 2.1.5. im Teil C der Arbeit.

dass die jeweils produktiven Persönlichkeitsanteile und positiven Seiten der einzelnen Aspekte des Gesellschafts-Charakters gestärkt werden. Dabei sind sowohl die sozialpsychologischen, anthropologischen und ethischen Analysen Erich Fromms, seine explizit pädagogischen Studien in Mexiko wie auch seine eigene jahrzehntelange Praxis der „Selbst-Analyse als Weg der Selbsterfahrung“ unter didaktischen und methodischen Aspekten zu berücksichtigen. Diese Fragen werden in den beiden nachfolgenden Kapiteln D. 2. und D. 3. näher untersucht.

Zunächst wird es darum gehen, nach Belegen für die These von der Existenz bzw. Wirkung der o. g. Eigenschaften des jeweiligen Gesellschafts-Charakters bei Kindern und Jugendlichen in unserer gegenwärtigen Gesellschaft zu fragen.

### 1. 5. 2. Empirische Belege

Eine empirische Basis für die Ausprägung des Gesellschafts-Charakters in Deutschland konnte erstmals in dieser Form mit einer nach Frommschen Vorbild durchgeführten tiefenpsychologischen Studie „zur Psychoanalyse des Gesellschafts-Charakters in Ost- und Westdeutschland“ kurz nach dem Zusammenbruch der ehemaligen DDR ermittelt werden (Die Charaktermauer 1995).

Bei dieser Pilotstudie wurden zwar ausschließlich Primarschullehrerinnen und -lehrer untersucht, deren Zahl zudem auf dreißig Probanden beschränkt war. Sie ist daher nach gängigen soziologischen Kriterien nicht repräsentativ. Andererseits stehen Primarschullehrerinnen „an einer entscheidenden Nahtstelle der Prägung des Gesellschafts-Charakters. Neben den zu erlernenden Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben usw.) gibt ein ‘geheimer Lehrplan’<sup>15</sup> vor, welche gesellschaftlichen Regeln zu erlernen sind. Die Primarschullehrerinnen verkörpern diese Regeln. Ihr eigener Gesellschafts-Charakter wird – trotz möglicher vorhandener Gegentendenzen – zu einem mitentscheidenden Instrument für die Reproduktion des Gesellschafts-Charakters, in dynamischen Gesellschaften auch zur Evolution neuer Orientierungen des Gesellschafts-Charakters“ (ebd., S. 154). Vor diesem Hintergrund sowie auf Grund des angewendeten „Quotenverfahrens“ (siehe die nächste Anmerkung) und der mit hohem Aufwand erreichten sozialpsychoanalytischen Tiefe der Untersuchung lassen die Ergebnisse durchaus Rückschlüsse auf allgemeine Tendenzen auch unter Kindern und Jugendlichen zu<sup>16</sup>:

<sup>15</sup> Es sei daran erinnert, dass das Problem des „geheimen Lehrplans“ bereits im Rahmen der freudomarxistischen Schulkritik in den frühen zwanziger Jahren etwa von Bernfeld diskutiert wurde und unter diesem Aspekt in den Reihen der weltlichen Schulbewegung bzw. des Faches Lebenskunde seinerzeit u. a. zu einem deutlich weniger autoritären Unterricht mit z. T. großen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler und Eltern führte (vgl. Kap. B.2.2.2.; vgl. dazu auch den Abschnitt D.2.3. zur „Schul- und Erziehungskritik im Anschluß an Erich Fromm... und die Bedeutung für die Lebenskunde“ im nachfolgenden Kapitel).

<sup>16</sup> Methodisch orientierte man sich hauptsächlich an der Arbeiter- und Angestelltenuntersuchung aus den frühen dreißiger Jahren sowie der mexikanischen Feldstudie von Fromm und Maccoby. Im Unterschied zu Fromm und Maccoby aber, bei denen einzelne Personen die Auswertung der Interviews vorgenommen hatten, wurden die Interviews hier *kollektiv* ausgewertet. Dieses Vorgehen ist teilweise mit der Balint-Gruppe vergleichbar, wo ebenfalls „die Psychodynamik eines Menschen von einer Gruppe erfaßt“ wird (vgl. Die Charaktermauer 1995, S. 164). Die Forscher sehen in diesem Verfahren zwei Vorteile: „Zum einen ermöglicht unser Verfahren die verschiedenen psychodynamischen Aspekte der betreffenden Person umfassender zu erkennen, insofern die jeweiligen Selbstwahrnehmungen der Auswerter als Gegenübertragungsreaktion verstanden werden. In ihrer Unterschiedlichkeit lassen sie eine umfassendere Erkenntnis auch der unbewußten, abgewehrten oder gar abgespaltenen Aspekte des Interviewten zu... Zum anderen sorgt die Tatsache, dass – abgesehen von der Person, die das Interview durchgeführt hat – keiner der Auswerter die oder den Interviewten kennt, dafür, dass sich jeder frei fühlt, seine Selbstwahrnehmung, Eindrücke und Einfälle ohne Befangenheit mitzuteilen“ (ebd. S. 165). Im übrigen wurde darauf geachtet, dass jede Auswertungsgruppe mindestens fünf Personen umfaßte, nicht nur aus Männern bestand und jeweils

Bei der Untersuchung der 30 Probanden wurden autoritäre, leicht narzißtische, marketing-orientierte, hortende, nekrophile und produktive Gesellschafts-Charaktere vorgefunden. Unter quantitativem Aspekt ergab die Untersuchung, dass unter Einbeziehung auch sekundärer autoritärer Orientierungen insgesamt 23 Lehrerinnen und Lehrer, also gut 75 Prozent, in Ost- und West Autoritäres erkennen lassen. Die zweithäufigste Charakterorientierung war der „leichte Narzißmus“ (50 Prozent der Befragten, ebd. S. 238). „An dritter Stelle folgt der Marketing-Charakter, der bei vier Lehrerinnen dominant ist“ (ebd. S. 239). Ansonsten wurden noch zwei hortende und je eine dominant nekrophile und produktive Charakterorientierung gefunden. Werden die gefundenen Charakterorientierungen getrennt nach Ost und West betrachtet, zeigt sich zusammengefaßt, „dass im Osten (bei 12 von 15) weiterhin autoritäre Orientierungen vorherrschen, während westdeutsche Lehrer (9 von 15) eher marketing oder narzißtisch orientiert sind“ (ebd.).

Es ist allerdings auch hier nochmals zu betonen, dass derartige charakterologische Zuordnungen nur als abstrahierende Zusammenfassungen im Sinne einer jeweils „dominanten Orientierung“ zu verstehen sind (ebd. S. 175). In Wirklichkeit liegen auch bei den hier untersuchten Lehrerinnen und Lehrern freilich immer Mischungen der verschiedenen Orientierungen bzw. ihrer jeweiligen positiven und negativen Aspekte vor (vgl. dazu die detaillierte Aufzählung der jeweiligen Mischungen der dominanten mit den sekundären Charakterorientierungen der 30 Interviewten, die zusätzlich differenziert sind nach Alter, Geschlecht sowie Herkunft im Sinne von Großstadt oder Dorf, in: ebd., S. 176 ff.).

Zur Veranschaulichung sollen vier Beispiele angeführt werden:

Die interviewte Lehrerin Nr. 03 ist 40 Jahre alt, weiblich und kommt aus einer ostdeutschen Kleinstadt. Sie ist *dominant hortend* orientiert. Das differenziertere Ergebnis aber lautet: „hortend gemischt mit autoritärer und gruppenbezogener narzißtischer Orientierung“ (ebd. S. 176).

Person Nr. 13 kommt ebenfalls aus einer ostdeutschen Kleinstadt, ist 40 Jahre alt und weiblich. Sie ist *dominant autoritär* orientiert. In Wirklichkeit aber handelt es sich um folgende Charakterorientierung: „autoritär gefühlsbeherrscht, gemischt mit narzißtischer und produktiver Orientierung“ (ebd. S. 176).

Person Nr. 17 ist eine 35 Jahre alte Lehrerin aus einer westdeutschen Großstadt. Ihre *dominante* Orientierung wurde mit dem *Marketing-Charakter* zusammengefaßt (ebd.). Differenziert aber ergibt sich: „Marketing gemischt mit leicht narzißtisch und produktiver Orientierung“ (ebd. S. 177).

---

Teilnehmer aus beiden Teilen der Republik vertreten waren.

Um angesichts der relativ kleinen Gruppe von Probanden „dennoch vorsichtige Tendenzaussagen machen zu können“, orientierte man sich am sog. „Quotenverfahren“, bei dem aufgrund der festgelegten Merkmale wie Alter, Geschlecht, Wohnortgröße und regionale Verteilung (insbesondere Ost-West) die relativ kleine Stichprobe so gezogen wird, „dass sie der Demographie der Grundgesamtheit möglichst angeglichen ist“ (ebd. S. 155). Die jeweils vier- bis fünfstündige Auswertung eines Interviews verlief nach folgendem Phasenschema: 1. Konzentrationsphase, 2. Selbstwahrnehmung beim Vorlesen des Interviews, 3. Gemeinsame Analyse, Deutung und Auswertung der Interviews (einschließlich der gesellschaftlichen Herkunft und des Kontextes des Interviewten), 4. Bestimmung der Grundorientierung des Charakters, wobei man sich vor allem an der umfassenden Typologisierung der mexikanischen Feldstudie orientierte. Ergänzend muß hinzugefügt werden, dass ein Großteil der achtzehn Forschungsteilnehmer bereits seit 1986 im Rahmen des Arbeitskreises „Qualitative Gesellschafts-Charakterforschung“ der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft aus den verschiedensten wissenschaftlichen Bereichen (einschließlich des Lehrerberufes) zusammengearbeitet hatte und damit auch in hohem Maße psychoanalytisch vorgebildet war (vgl. ebd. S. 14 ff.).

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass die o. g. „Balintgruppen“, in denen Ärzte gemeinsam ihre Erfahrungen mit Patienten besprechen, auf eine Gründung von Boris Luban-Plozza in den sechziger Jahren zurückgehen. Luban-Plozza wiederum nahm in den siebziger Jahren in der Schweiz den Kontakt zu Erich Fromm auf, als dieser seinen Alterssitz im Tessin nahm, und „profitierte über viele Jahre von den Supervisionserfahrungen bei Erich Fromm“ (in: *Fromm Forum*, H. 3/1999, S. 30).

Interviewte Person Nr. 18 ist männlich, 43 Jahre alt und lebt in einem west-deutschen Dorf. *Dominante Orientierung: leicht narzißtisch.* Ausführlichere Beschreibung: „narzißtisch mit Tendenz zu stark narzißtischer Orientierung bei abgewehrter Aggression“ (ebd.)<sup>17</sup>.

Die Ergebnisse zum vornehmlich Autoritären in Ostdeutschland korrespondieren auch mit den kriminologischen Daten sowie jüngeren Untersuchungen etwa zur Rechtsorientierung unter Jugendlichen. Deren seien Wertvorstellungen im Kern keineswegs gegen die der Eltern gerichtet, sondern sich eher „als deren Radikalisierung“ verstünden, wie ein Kenner der ostdeutschen Jugend(sub)kultur im Berliner *Tagesspiegel* zusammenfaßt (vgl. Diederichsen 1998, S. 25). Nach einer Statistik des Verfassungsschutzes werden pro 100.000 Einwohner in Ostdeutschland 2,7 Gewalttaten mit rechtsradikalem Hintergrund verübt, während es im ehemaligen Westen lediglich 0,7 sind, d. h., dass in den neuen Bundesländern pro Kopf etwa vier mal so viele neonazistisch motivierte Gewalttaten verübt werden, als in den alten Bundesländern (nach: Verfassungsschutzbericht 1997, zit. in: Farin 1998, S. 10). Nach Schätzungen des Ostberliner Kriminologen und Rechtsextremismusexperten, Bernd Wagner, denkt mittlerweile jeder dritte Jugendliche in den neuen Ländern in rechtsextremistischen Kategorien:

„Gegenwärtig ist der Rechtsradikalismus, aufgrund einer kollektiven Verdrängung der Bevölkerung, zur dominanten Jugendkultur im Osten geworden“ (zit. in: Haas-Rietschel 1998, S. 12; Haas-Rietschel spannt dabei - ganz im Sinne der Frommschen Sichtweise - den Bogen vom archaischen Männlichkeitskult ostdeutscher Skinheads über die „kollektiven Kränkung des Selbstwertgefühls“ der ehemaligen DDR-Gesellschaft bis zu den sozialpsychologischen Vorböten in der ehemaligen DDR seit Beginn der achtziger Jahre; mehr dazu vgl. auch Wagner/Hrsg. 1994 sowie ders. 1998).

Für den ehemaligen Westen korrespondieren die Ergebnisse mit weiter zurückliegenden Untersuchungen etwa über den Narzißmus als „neuem Sozialisationstyp“ (vgl. Ziehe 1975) oder über das „Borderline-Syndrom“, wonach die Borderline-Patienten in gewisser Hinsicht eine Art Stellvertreterfunktion einnehmen, da das Leiden dieser Patienten auch als „das Leiden unserer Tage“ aufgefaßt werden könne:

Innere Leere und Hoffnungslosigkeit, Langeweile und Orientierungslosigkeit, Unwert- und Ohnmachtsgefühle, Oberflächlichkeit in den Beziehungen, Fixierung auf die Außenwelt,

<sup>17</sup> Den Beispielen ist hinzuzufügen, dass auch diese differenzierteren Beschreibungen noch immer ein erhebliches Maß an Abstraktion beinhalten, der viele Einzelaspekte des individuellen Charakters ebenfalls zum Opfer fielen. So antwortete etwa die erstgenannte *dominant hortende* Lehrerin aus einer ostdeutschen Kleinstadt (Nr. 03) auf die Frage nach sinnstiftenden Werten: „Meinen Kindern (Schülern) helfen, das Leben zu meistern. Vorbereiten auf das Leben - das ist der Sinn des Lebens“ (ebd. S. 230). Diese Antwort wird von den Wissenschaftlern in Kombination mit anderen Antworten bzw. in Relation zu „der ihnen zugrundeliegenden Charakterorientierungen“ (sog. „Querauswertungen“, ebd. S. 213 f.) nun nicht in erster Linie unter dem positiven Aspekt der Selbstlosigkeit und Zugewandtheit gesehen, der darin zweifellos auch zum Ausdruck kommt. Mit Hilfe der Methode der Querauswertung kommen die Forscher zur Einschätzung, dass die Antworten der Lehrerinnen mit einem hortenden Charakter ähnlich wie die autoritären zu interpretieren seien. In beiden Fällen drücke sich in derartigen Antworten primär der Aspekt der selbstbezogenen - und im vorliegenden Fall offenbar zusätzlich auf die Schüler projizierten - Suche nach Sicherheit und Geborgenheit aus. Dem liegt die tiefenpsychologische Erkenntnis zugrunde, dass der hortende Charakter tendenziell durch eine tiefe Unsicherheit bzw. durch tiefe Selbstzweifel, permanente Angst und Bedrohungsgefühle von Seiten der Umwelt gekennzeichnet ist (vgl. ebd. S. 42 sowie Fromm 1947a II, S. 46 f.). Der große Unterschied etwa zur dominant *markenng*-orientierten Lehrerin (Nr. 17) bei der gestellten Frage nach dem Lebenssinn wird darin deutlich, dass letztere einfach „glücklich sein“ und „den Augenblick leben“ will (Charaktermauer 1995, S. 230). Auch diese Antwort deutet zweifellos auf den einen positiven Aspekt einer „produktiven Selbstliebe“ hin (ebd. S. 229). Mit Hilfe der Querauswertung aber ist darin offenbar eher die typische Tendenz zu sehen, „unverbindlich und ohne Bindung nur im Hier und Jetzt des aktuellen Marktgeschehens zu leben“, in der „weder die Bezogenheit auf sich selbst noch die auf andere... sinnstiftend“ ist (ebd. S. 230).



Zwang zur Anpassung usw., wobei der Kranke nach außen hin durchaus sozial erfolgreich sein kann (vgl. Rohde-Dachser 1983, S. 21 ff.). In der Gesamtschau liegen daher für Jäger Borderline-Syndrom, Narzißmus und Marketing-Charakter durchaus auf einer Ebene (vgl. Jäger 1998a, S. 155 ff.)<sup>18</sup>

Es muß hier jedoch die Einschränkung gemacht werden, dass derartige psychoanalytische Studien nicht immer nahtlos mit der o. g. Studie der Erich-Fromm-Gesellschaft zu vergleichen sind. So dürften unterschiedliche Prämissen (z. B. bei der Einschätzung von Sexualität für die Charakterentwicklung) auch zu gewissen Unterschieden etwa in der Fragestellung bzw. bei der Interpretation der Ergebnisse kommen. Nicht zuletzt gibt es in der Regel auch gewisse Unterschiede in der Begrifflichkeit. Trotzdem scheinen mir die Gemeinsamkeiten der genannten sozialpsychologischen Untersuchungen weitaus größer zu sein als ihre Differenzen. Dementsprechend bezieht etwa Haubl in seine auf Fromm bezogenen „identitätstheoretischen Skizze“ in der Zeitschrift *Ethik & Unterricht* (Haubl 1996) auch epidemiologische Daten klassischer psychoanalytischer Untersuchungen mit ein. Diese soll im folgenden kurz vorgestellt werden:

Die wichtigste empirische Grundlage für Haubls Überlegungen zum Gesellschafts-Charakter in der Bundesrepublik Deutschland bildet eine psychoanalytisch und klinisch-psychologisch Studie aus Mannheim (Schepank 1987). Diese repräsentative Stichprobe von Erwachsenen der Geburtsjahrgänge 1935, 1945 und 1955 ergab in Bezug auf die Verteilung ihrer Individualcharaktere, dass „knapp vierzig Prozent der untersuchten Personen dem depressiven Charaktertypus zugeordnet werden können“<sup>19</sup>. Dieser Typus ist damit fast doppelt so häufig wie der Typus auf dem zweiten Rang, der zwanghafte“ (Haubl 1996, S. 72). Das gelte sowohl für „klinisch unauffällige“ Personen als auch für solche mit „krankheitswertigen Auffälligkeiten“. Haubl folgert „mit aller Vorsicht“: Der „Gesellschaftscharakter“ zeige das Bild einer „narzißtischen Depression“ (ebd., S. 70 und 71). Da es sich bei dieser Untersuchung aber um relativ ältere Menschen handelte, ist der Hinweis Haubls hervorzuheben, dass es unter Epidemiologen als „wahrscheinlich“ gilt, dass auch bei den jüngeren Jahrgängen „der depressive Charaktertypus nach wie vor der häufigste ist“ (ebd. S. 72).

Für unser Thema besonders interessant ist Haubls Interpretation des Bildes der narzißtischen Depression. Er sieht in dem klinischen Bild das Versagen des Individuums vor dem Anpassungsdruck „an die identitätspsychologischen Zumutungen der postmodernen Gesellschaft“ (ebd., S. 70). Der „pathogene... Identitätsstreß“ einer modernen „Patchwork-Identität“ resultiere aus dem ständigen oszillieren zwischen

- dem auferlegten Zwang zum fast spielerischen Umgang mit seinen Bedürfnissen einerseits und Selbstkontrolle bzw. der damit zusammenhängenden Angst vor Leblosigkeit andererseits,

<sup>18</sup> Es ist daran zu erinnern, dass Erich Fromm bereits in den dreißiger und vierziger Jahren in den USA im Rahmen seiner klinischen Erfahrungen auf eine ähnliche Symptomatik stieß: Der nach außen oft erfolgreiche und scheinbar optimistische Mensch empfinde unbewußt oftmals innere Leere, Isolation, Ohnmacht und Sinnlosigkeit (vgl. Fromm 1941a I. S. 366). Auch Rhode-Dachser sieht die Ursache solcher Symptome daher nicht nur unmittelbar in einer tiefgreifenden Störung des frühen Mutter-Kind-Verhältnisses, sondern ordnet diese Störung zugleich in einen gesellschaftlichen Zusammenhang ein als eine Art kulturelles Barometer (vgl. Rohde-Dachser 1983, S. 11 und 19).

<sup>19</sup> Es sei daran erinnert, dass Depression grundlegend verschieden ist von Trauer. Personen mit einer narzißtischen Depression sind nicht traurig, sondern infolge von Enttäuschungen ängstlich und wütend zugleich. Dabei kehren sie die Wut aus Angst vor einem totalen Verlust der sozialen Anerkennung gegen sich selbst „und setzen auf diesem Wege die erlebte Entwertung in eine gesteigerte Selbstentwertung um. Die Enttäuschung resultiert - theoretisch gesprochen - daraus, dass das Real-Selbst dieser Personen trotz aller Anstrengungen hinter ihrem Ideal-Selbst zurückbleibt“ (Haubl 1996, S. 72).

- selbstverpflichtender Werteorientierung einerseits und Angst vor Beliebigkeit andererseits,
- Zwang zu permanentem Rollenwechsel hier und Angst vor Minderwertigkeit da,
- Selbstverwirklichungsdruck auf der einen Seite und Angst vor Vereinsamung auf der anderen Seite.

Ähnliche Zusammenhänge sieht auch Beck. Die moderne „Risikogesellschaft“ ermögliche zwar, dass der einzelne „zum biographischen Planungsbüro seiner selbst“ werde. Sie berge aber auch die Gefahr, dass „er ein dilettantischer Situationsbastler“ bleibe oder scheitere. Vor allem aber: Scheitern werde durch das tendenzielle Verschwinden von „Klassenerfahrung“ zum persönlichen Scheitern. Die Konsequenz sei, dass auch gesellschaftliche Krisen wie Massenarbeitslosigkeit als individuelle erscheinen und unmittelbar umschlagen könnten in „psychische Dispositionen: in persönliche Schulgefühle, Ängste, Konflikte und Neurosen“ (Beck 1996b, S. 42).

Die entsprechenden Abwehrmechanismen vor den oben beschriebenen Ängsten drücken sich nach Haubl aus in „Erlebnishunger“, „Idolisierung“ als einer spezifischen Form von „imagefixierter Autoritätsgläubigkeit“, „Selbstreklame“ und „Umtriebigkeit“. Wo diese Abwehrstrategie aber versage (z. B. im Gefolge von zentralen Verlusten wie dem des Partners oder bei beruflichen Konflikten), komme es zu den befürchteten Gefühlen, die in ihrer Gesamtheit eben das Bild einer „narzißtischen Depression“ ergäben (vgl. Haubl 1996, S. 70)<sup>20</sup>. Damit kommt Haubl zu ähnlichen Ergebnissen über die „Pathologie der Normalität“ in unserer Gesellschaft wie es Erich Fromm vor fast einem halben Jahrhundert im Kern bereits für die westlichen Gesellschaften insgesamt diagnostizierte und vor allem als Entwicklungstendenz prognostizierte (vgl. Fromm 1955a IV, S. 13 ff.).

Gestärkt sieht sich Haubl mit Recht in seiner Einschätzung durch eine weitere tiefenpsychologische Untersuchung, die seit 1975 drei auffällige Trends diagnostiziert (vgl. Brähler/Richter 1995). Die Analyse erfaßte mit Hilfe eines psychoanalytisch konzipierten Fragebogens die Veränderungen im Selbstbild der Deutschen. Zu diesem Zweck wurden 1975, 1989 und 1994 jeweils ein repräsentativer Querschnitt von 18- bis 60jährigen Personen befragt und dann miteinander verglichen. Seit 1975 nimmt die soziale Distanzierung gegenüber Mitmenschen zu, was sich als Zunahme von Individualisierung interpretieren läßt. Diese geht seit 1989 mit einer verstärkten Unterdrückung von in erster Linie libidinösen Gefühlen einher, was u. a. eine Verschärfung des Konkurrenzerlebens andeutet. Gleichzeitig nimmt das Gefühl eigener Wirkungslosigkeit zu, was zugleich Selbstwertverlust indiziert.

Wichtig ist der Hinweis von Haubl, diese Phänomene nicht vordergründig auf ungelöste Probleme der deutschen Wiedervereinigung zurückzuführen. „Vielmehr dürften diese Probleme den Identitätsstreß des bestehenden Individualisierungsprozesses besonders deutlich spürbar gemacht haben“ (Haubl 1996, S. 72). Auch diese Diagnose von Brähler und Richter bestätigt in allen drei Parametern die sehr viel älteren Frommschen Analysen zum Gesellschafts-Charakter der westlichen bzw. nordamerikanischen Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang soll noch einmal die o. g. „Pilotstudie“ (Die Charaktermauer 1995) zitiert werden. Denn bemerkenswert beim Ost-West-Vergleich ist das Fehlen des Marketing-Charakters im Osten (nur dreimal sekundär) und seine viermalige Dominanz im Westen. Auffällig ist auch, dass alle vier westdeutschen Marketing-Charaktere in Großstädten zu

<sup>20</sup> Auch diese Interpretation Haubls läßt sich z. T. empirisch mit der Mannheimer Untersuchung belegen: Schlüsselte man die Untersuchungsdaten nach einzelnen Symptomen auf, so läßt sich „ein oral akzentuiertes Syndrom“ umreißen. Danach versuchten die Betroffenen, „ihre depressiven Verstimmungen durch Suchtverhalten zu bewältigen, was aber mißlingt, so dass sich die depressive Verstimmung langfristig psychosomatisch chronifiziert“ (vgl. ebd. S. 72).

finden waren, während umgekehrt von den vier autoritären Westlehrerinnen nur eine in einer Großstadt lebte (sie war zugleich auch mit 51 Jahren die älteste; vgl. ebd. S. 239 f.).

Auch wenn nur eine einzige Lehrkraft mit einer dominant produktiven Orientierung des Gesellschafts-Charakters gefunden wurde, spielt die Produktivität „als sekundäre Orientierung keine unwesentliche Rolle“, wobei sich auch hier „auffällige Unterschiede“ zwischen Ost und West zeigen. „Nicht nur, dass der einzige produktive Charakter aus dem Osten kommt, auch bei den Mischungen mit sekundären produktiven Orientierungen zeigt sich ein Übergewicht von sechs zu drei für den Osten“ (ebd. S. 241).

Die Forscher werfen daher die gerade für das ehemals geteilte Berlin besonders relevante Frage auf, „ob das restriktive paternalistisch-autoritäre System der DDR nicht doch noch mehr produktive Charakterorientierungen ermöglichte“ als die durch die anonyme Autorität ‘Markt’ orientierte westliche Industriekultur, in der die „Entfremdung des Menschen von seinen Eigenkräften deshalb fortgeschrittener ist, weil sie den einzelnen zwingt, seine produktiven Eigenkräfte zu verleugnen, um sich erfolgreich am ‘Markt’ und der Verkäuflichkeit zu orientieren“ (ebd.).

Die genannten tiefenpsychologischen und klinisch-epidemiologischen Untersuchungen korrespondieren in gewisser Weise auch mit den bekannten jugendsoziologischen Shell-Studien, wobei die Analyse „Jugend ‘97“ nicht nur aus Gründen der Aktualität, sondern auch wegen ihres veränderten Ansatzes und eines verfeinerten Instrumentariums hervorzuheben ist. Die bereits genannte Einschränkung bei der Vergleichbarkeit unterschiedlicher empirischer Untersuchungen gilt hier freilich in noch stärkerem Maße. Denn sowohl die Fragestellungen mit ihren zugrundeliegenden Annahmen als auch das methodische Vorgehen bis hin zur Interpretation der Befunde unterscheiden sich bei den genannten tiefenpsychologisch orientierten Untersuchungen in hohem Maße vom Konzept der traditionell eher auf der Erscheinungsebene verbleibenden jugendsoziologischen Studien. Insofern sind die Ergebnisse der Shell-Studie als ein Gradmesser der bewußt wahrgenommenen Realität zu verstehen und als Material nochmals unter der Perspektive der sozialpsychologisch und psychoanalytisch orientierten Studien zu interpretieren.

Es muß allerdings auch betont werden, dass sich der Ansatz der Shell-Studie deutlich in Richtung einer sozialpsychologischen Sichtweise geändert hat. Die Autoren selbst sprechen von einem „Perspektivenwechsel innerhalb der Tradition der Shell Jugendstudien“ (Jugendwerk der Deutschen Shell/Hrsg. 1997, S. 25). Denn im Unterschied zu vielen bisherigen Untersuchungen, die Jugendliche „lediglich als Reagierende auf die sogenannten ‘gesellschaftlichen Angebote‘“ begriffen, will die jüngste Shell-Studie die Jugendlichen eher „als aktive, ihre Umwelt und ihre Biografie gestaltende Menschen“ wahrnehmen“ (ebd. S. 26). Dazu wurden nicht nur quantitative und qualitative Querschnittsstudien angelegt. Erstmals wurden sie ergänzt durch auf „psychologischen Intensivgesprächen“ beruhenden „biographische Portraits“, die zugleich Aussagen über die Genese bestimmter Denk- und Verhaltensweisen zulassen sollten<sup>21</sup>.

Bezogen auf das gesellschaftliche Klima des politischen und wirtschaftlichen Systems bestätigen die untersuchten 13- bis 29-Jährigen, dass sich z. B. die „Leistungsstandards“ des marktwirtschaftlichen Systems vor allem im Zusammenhang mit drohender Arbeitslosigkeit „als teilweise enormer Druck - schon in der Schule - bemerkbar“ machten (vgl. ebd. S. 40). Das ständige Erbringen von Leistungen - auch vermittelt über die Erwartungen der Eltern -

<sup>21</sup> Neben dem Wunsch einer methodischen Ergänzung durch unterschiedliche Verfahren sollte aber auch eine „methodische Gegenkontrolle“ erreicht werden, um Ergebnisse aus den Querschnittstudien abzusichern oder in Frage zu stellen (vgl. ebd. S. 27 f.; zu weiteren methodischen Besonderheiten wie etwa den „qualitativen Interviews“, den „nondirektiven Interviews“ sowie den „psychologischen Intensivgesprächen“ im Rahmen der biographischen Portraits mit 60 repräsentativen Jugendlichen vgl. ebd. S. 25 ff., S. 36 ff. sowie S. 379 ff.).

„fokussiert nach Meinung der meisten Jugendlichen auf ‘Geld’, ‘materielle Dinge’ und ‘Erfolg’ als Maßstab aller Dinge und schafft ein spezifisches gesellschaftliches Klima: Stress, Konkurrenz, Einzelkämpfertum, sich gegen andere stellen, andere aus dem Feld schlagen, Vereinzelung und fehlende Solidarität. Jede und jeder kümmert sich (nur noch) um sich selbst“ (ebd. S. 40). Damit beschreiben die Befragten bereits recht genau einen Großteil jener „nicht-produktiven“ Charaktereigenschaften, wie sie die Marketing-Orientierung insgesamt auszeichnet.

Die Demokratie wird zwar generell akzeptiert und als Freiheitsgarant begrüßt. Die Art der Demokratie mit einer „Dominanz von Geld und Erfolg“ wird dagegen „stark als menschenverachtend kritisiert“ (ebd. S. 35). Zugleich herrscht „mehrheitlich der Eindruck vor, dass Politik bzw. das politische System... versagen“ bei der Lösung der bestehenden Probleme wie Massenarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, Sozialabbau, Verarmungstendenzen, Ausländer- und Gewaltproblematik (ebd. S. 34). Politiker und Parteien erscheinen vielfach als „Erfüllungsgehilfen der Wirtschaft und Industrie und von daher über alle Parteigrenzen hinaus als austauschbar“. Hierin wird im Sinne Erich Fromms indirekt wiederum ein beträchtliches produktiv-biophiles Potential deutlich, denn die Befragten geben sich offenbar mit den vorgefundenen Verhältnissen keineswegs zufrieden. Eine Folge davon ist ein außerordentlich hohes Maß an Distanz und Skepsis gegenüber Politik und Politikern. Diese sind im Bewußtsein „meilenweit von den Interessen und Bedürfnissen von Jugendlichen entfernt“ (vgl. ebd. S. 34).

Da die Jugendlichen das Gefühl haben, derzeit, in naher oder ferner Zukunft von diesem Versagen mitbetroffen zu sein, fanden die Forscher „Zukunftsangst und mangelndes Vertrauen. Es gab deshalb *vorwiegend eine depressive, mißtrauische Grundstimmung... man fühlt sich nicht beteiligt und einflußlos*“ (ebd. S. 34, kursiv Osuch; zu den positiven Antworten s. u.). Inwieweit die jungen Menschen darüber hinaus die von ihnen diffamierten Eigenschaften des Marketing-Charakters selbst bereits - freilich unbewußt - verinnerlicht haben, konnte im Rahmen dieser Studie auch mit dem erweiterten Ansatz freilich nicht erforscht werden. Allerdings kann aus dem Phänomen der gefühlten depressiven Grundstimmung in der von Fromm, Haubl, Richter und anderen beschriebenen sozialpsychoanalytischen Perspektive indirekt darauf geschlossen werden, dass wir es auch hier schon mit Ansätzen einer narzißtischen Depression als Teil eines „außengeleiteten Gesellschaftscharakters“ (Haubl 1996, S. 68) im Rahmen der Marketing-Orientierung zu tun haben.

### 1. 5. 3. Ergebnisse und Konsequenzen

Die genannten Untersuchungen zusammenfassend kann an dieser Stelle vorerst folgendes festgehalten werden:

Wir können davon ausgehen, dass auch der überwiegende Teil der Kinder und Jugendlichen vom Autoritären Charakter (vornehmlich im ehemaligen Osten) sowie vom Marketing-Charakter (vor allem im ehemaligen Westen) mit starken Tendenzen zum Narzißmus (bzw. zur narzißtischen Depression) vorgeprägt ist. Fromm faßte diese nicht-produktiven Orientierungen unter den gegenwärtigen Gesellschaftsbedingungen mit der abstrakten Formel der „Haben-Orientierung“ zusammen. Mithin müssen auch im Lebenskundeunterricht erhebliche Potentiale von Haben-Orientierung sowie auch bereits von Verdrängungs- und Entfremdungsmechanismen bei den Kindern und Jugendlichen - sowie selbstverständlich auch bei den Lehrkräften - angenommen werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Haben-Orientierung nicht nur subtil bzw. unbewußt über bestimmte Kommunikations- und Verhaltensformen in den Sozialisationsinstanzen Familie, Kindergarten und Schule charakterologisch angelegt wird. Bestimmte Ausformungen dieser Orientierung wie übersteigerter Egoismus, Idolisierungen, Projektionen von Sehnsüchten in Konsumartikel usw. werden bereits seit längerem auch sehr offensiv und direkt etwa durch die Konsum- und Unterhaltungsindustrie und ihre ausgeklügelten Werbestrategien via Fernsehen, Video und Internet sowie Kino, Jugendzeitschriften oder auch über eine systematische Fanartikelindustrie großer Sportvereine bis in nahezu jedes Kinder- und Jugendzimmer transportiert. Rainer Funk faßt derartige Phänomene wie folgt zusammen:

„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 wiedergewinnt und dass man mit dem Kauf von Reebock-Schuhen seine Aktivität und Erlebnisfähigkeit wiedergewinnt.“ Die heutigen Marketingstrategen schickten sich „in einem ungeheuren Ausmaß“ an, „dem Menschen plausibel zu machen, dass künstlich erzeugte illusionäre Wirklichkeiten um vieles heilsamer und befriedigender sind, als die Wahrnehmung der Realität in ihrer Zwiespältigkeit und Ambivalenz. Darum die Cyberwelten, Unterhaltungsindustrie, illusionäre Traumreisen“ (Brief von Funk an Osuch vom 15. März 1998, S. 3). Der Mensch in extrem marketing orientierten Familien, die diesem Druck wenig standhalten können, ist am Ende „nur er selbst, insofern er etwas hat. Er bestimmt sein Subjekt-Sein vom Haben eines Objektes. Er wird Objekt, also vom Gegenstand des Habens, gehabt“ (Funk 1996c, S. 4).

Derartige Erkenntnisse aber stehen den zentralen Lebenskundezielen der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Verantwortung diametral entgegen.

Insofern reicht es auch nicht, auf den friedlichen und damit angeblich „politischen“ Charakter etwa einer jugendlichen Großveranstaltung wie der Berliner Love-Parade mit ihren mehreren hunderttausend Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu verweisen, wie dies Preuss-Lausitz tut (ders. 1996b, S. 40). Diese Generation der Loveparade mag „ihr Fest“ tatsächlich als „politische Form“ bzw. als „eine Verbindung von Selbstverwirklichung und demokratischer Gemeinschaft“ ansehen (ebd.)<sup>22</sup>. Und es ist auch ohne Abstriche zu begrüßen, wenn

<sup>22</sup> In seiner besonderen Betonung von individuellem Hedonismus und Pluralität siehe: Preuss-Lausitz allerdings selbst die Gefahr der Verabsolutierung und ergänzt daher relativierend: Man müsse dieses Politikverständnis, wie es sich etwa in der Love-Parade manifestiere, keineswegs teilen. Aber man müsse es „ernst nehmen“, als Ausdruck eines veränderten Lebensgefühls, einer veränderten Jugend“ insbesondere auch in pädagogischer und didaktischer Hinsicht (ebd.). Dem ist wiederum voll und ganz zuzustimmen.

Im übrigen kann von „der“ Generation ohnehin nicht gesprochen werden, da es sich gegenwärtig um eine Vielfalt unterschiedlicher, sich überlappende aber z. T. auch ausschließender Strömungen und Gruppierungen jugendlicher (Sub)Kultur handelt. So weist Wehr mit Recht darauf hin, dass bei solchen Einschätzungen nicht zuletzt die „schichten- und klassenspezifische Brechung“ wie etwa durch

hunderttausende junger Menschen derart friedlich, ausgelassen und lustbetont durch das Brandenburger Tor ziehen im Gegensatz zu ihrer Großvätergeneration, die einst unter dem Hakenkreuz durch dieses Tor marschierte!

Es bleibt jedoch mit Erich Fromm zu fragen, ob sich nicht gerade in Veranstaltungen wie dieser zugleich auch solche Charaktereigenschaften manifestieren, die Ziehe bereits vor zwei Jahrzehnten als den „narzißtischen Sozialisationstyp“ umschrieb (Ziehe 1975): extrem selbstbezogen, vornehmlich genußorientiert sowie kontinuierliche Anstrengung meidend, wie sie allerdings auch für erfolgreiches demokratisches Engagement in Politik und Gesellschaft ebenso wie für den Aufbau tieferer emotionaler Beziehungen nötig ist. Insofern ist Erich Fromms Frage an die einstige Generation der sog. „68er“ im übertragenen Sinne auch weiterhin aktuell: „Ist die Befreiung der sexuellen Befriedigung von Schulgefühlen als ein wichtiger Schritt nach vorne anzusehen, so bleibt doch die Frage, bis zu welchem Grad die ‚radikale‘ Jugend an dem gleiche Defekt leidet wie die Älteren und ihre konventionellen Angehörigen: an ihrer Unfähigkeit zu menschlicher Nähe - ein Defekt der durch sexuelle Nähe ersetzt wird“ (1990a = SN 3, S. 56).

Eine noch so spontan und authentisch erscheinende Love-Parade kann daher bei vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Tendenz auch den Charakter der rein vordergründigen und narzißtischen Zurschaustellung des eigenen Körpers haben und wäre mit der Frommschen Forderung nach Authentizität und Spontaneität als Ausdruck innerer Freiheit (s. u.) damit kaum vergleichbar<sup>23</sup>.

Diese kritischen Vorbehalte sollten jedoch nicht falsch im Sinne von Lust- und Genußfeindlichkeit verstanden werden. Und die Lebensfreude, die in der lustvollen und unmittelbaren Körperlichkeit sowie fast tabulosen Sexualität auf solchen jugendlichen Großveranstaltungen zum Ausdruck kommt, stützt vielleicht sogar die These, dass Fromm in diesem Zusammenhang durch den Ansatz etwa von Marcuse zu ergänzen ist, nämlich durch eine besondere Betonung der Sinnlichkeit das Widerstandspotential gegen Entfremdungs- und Verdinglichungstendenzen zu stärken (vgl. z. B. Marcuse 1970). Eine solche Vermutung wäre jedoch noch genauer zu untersuchen. Zudem entkräftet sie nicht die o. g. Bedenken.

Wie derartige Spannungsverhältnisse etwa in Form der beschriebenen Ambivalenz hedonistischer Tendenzen unter Jugendlichen im Rahmen der Lebenskunde im Frommschen Sinne „produktiv“ gelöst werden können, soll in nachfolgenden Kapiteln diskutiert werden. An dieser Stelle soll der allgemeine Hinweis genügen, dass es vor allem darauf ankommen müßte, die unterentwickelten bzw. verschütteten menschlichen Potentiale wie Kreativität, Lebensfreude und -lust, Empathie und Solidarität oder die Berücksichtigung aller Sinne im Unterricht zu fördern und zu reaktivieren sowie Fremdorientierung und Fremdbestimmung bewußt zu machen (in der Frommschen Sprache „Desillusionierung“). Auch hier ist maßgebend für den Erfolg die Schaffung entsprechender Lernbedingungen sowie eine entsprechenden Gesamtatmosphäre.

---

Jugendarbeitslosigkeit berücksichtigt werden muß und es sich beim narzißtischen Sozialisationstyp in der Tendenz eher um ein Mittelschichtphänomen handelt (Wehr 1989, S. 86 f.; vgl. auch die vorstehenden Ausführungen zur Lage von Hauptschülern).

<sup>23</sup> Ähnlich weist Negt darauf hin, dass auch die Nichtunterdrückung von Sexualität „nicht selbstverständlich zur Aufhebung von Herrschaft der Menschen über Menschen“ führe (Negt 1997a, S. 272). Mehr noch: „Die kulturelle Erosionskrise scheint auch in diese Intimbereiche einzudringen und manches buchstäblich auf den Kopf zu stellen, was vorher in den Sinnen lokalisiert war. Aus dem revolutionären Eros, ist, etwas zu modern gesagt, *lean sex* geworden: selbstdiszipliniert und selbstoptimiert. Love Parades sind folglich der Inbegriff der Neosexualität. Werktags wird sauber und korrekt funktioniert, am Wochenende aber wird eine Techno-Sau durch den Tiergarten getrieben, die nur noch von ferne an die Verheißungen und Risiken des Gartens der Lüste erinnert“ (ebd. unter Verwendung eines Zitates von Volkmar Sigusch: Die Trümmer der sexuellen Revolution“, in: *Die Zeit*, 4. 10. 1996).

Dass es für derartige pädagogische Bemühungen tatsächlich Erfolgchancen gibt, wird nicht zuletzt durch die o. g. Shell-Jugendstudie '97 bestätigt. Denn unabhängig von den empirisch nachweisbaren (und sehr allgemeinen gehaltenen) nicht-produktiven Gesamtorientierungen ihres Gesellschafts-Charakters (je nach methodologischer und begrifflicher Anlage z. B. „narzißtisch-depressiv“ oder „marketing-orientiert“ usw.) haben die meisten jungen Menschen subjektiv durchaus relativ hohe ethische Erwartungen und Ansprüche an ihr Leben, die Gesellschaft und die Politik. So heißt es in der Zusammenfassung der Shell-Studie diesbezüglich:

„Jugendliche stellen für sich und ihre Umwelt Werte auf, die eine ‘Gegenwelt’ zur ‘verfaßten Politik’ darstellen. Im Mittelpunkt stehen Menschlichkeit und Toleranz, Ehrlichkeit und Offenheit, Gewaltfreiheit und Pluralität.“ Die Welt der Politik erscheint den Kindern und Jugendlichen meist als unglaublich, abstrakt und anonym. Sie werde durch die „Interessen der Wirtschaft dominiert“. Jugendliche finden „kleine Schritte“ in einer möglichst hierarchiefreien Umgebung wesentlicher als den großen, öffentlichen Erfolg“ (Jugendwerk der Deutschen Shell /Hrsg. 1997, S. 34 f.).

Allerdings scheinen diese positiven Bereiche neben der vorwiegend -depressiven Gesamtstimmung „fast schon abgespalten“ (ebd. S. 34). Vor allem in der Sphäre des Privaten gibt es solche Bereiche, „in denen Jugendliche durchaus optimistisch sind oder in denen optimistische Gefühle vorherrschen“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund hätte die *Humanistische Lebenskunde* nun mit Fromm, Haubl, Richter etc. eine didaktische Mehrfachstrategie zu verfolgen:

Zum einen ginge es um eine Analyse bzw. „Desillusionierung“ von Fluchtstrategien vor der narzißtischen Depression wie Erlebnishunger, Idolisierung, Selbstreklame oder Umtriebigkeit. Auch Kinder begreifen z. B. den selbstzerstörerischen Kreislauf von Angst, Flucht in die Droge (egal welche) und erneuter Angst intuitiv (oftmals kennen sie diesen Mechanismus bereits aus eigenem Erleben in der Familie). Zum anderen ginge es darum, die unterentwickelten und z. T. „abgespaltenen“ produktiv-biophilen Potentiale etwa aus dem Bereich privater Freundschaften für den Unterricht fruchtbar zu machen. Beide Ziele sind nicht schematisch voneinander zu trennen sondern als sich gegenseitig durchdringender Prozeß zu sehen.

Beim erstgenannten Ziel wäre darauf zu achten, keinesfalls mit dem erhobenen moralischen Zeigefinger zu agieren. Denn alle genannten Fluchtendenzen haben ja durchaus auch positive Aspekte. Erlebnishunger z. B. basiert auch auf dem fundamentalen menschlichen Bedürfnis nach Abwechslung und nach Entdeckung von Unbekanntem. Und die Idolisierung beinhaltet etwa auch den wichtigen entwicklungspsychologischen Aspekt der Identifikation mit den positiven Charaktereigenschaften eines Vorbildes. Vielmehr käme es darauf an, den Blick für die drogenähnlichen Aspekte der genannten Phänomene zu schärfen. Methodisch wäre dies z. B. im Rahmen einer szenischen Darstellung bzw. eines Rollenspiels oder in Form einer Zeichnung etwa durch entsprechende Übertreibungen darstellbar.

Darüber hinaus ist aber auch aus einem zweiten Grund vor einer schnellen moralischen Verurteilung zu warnen. Dabei ist an die tiefe Erkenntnis Fromms zu erinnern, dass wir alle nicht nur die Fähigkeit zum Schlechten haben, sondern dass wir alle sogar fasziniert sind von regressiven Orientierungs- und Bindungsangeboten. Auch jeder Erwachsenen kennt die Erfahrung des Ausweichens vor der Auseinandersetzung mit der Wahrheit, z. B. in einer Partnerbeziehung „erwachsen“ zu bleiben und nicht in eine unterwürfige oder herrschende Rolle zu verfallen, sondern die Ebene der gleichberechtigten und wirklich „partnerschaftlichen“ Liebe in persönlicher Autonomie zu suchen und zu erhalten. Mit anderen Worten: Jeder kennt die „Angst vor der Freiheit“.

Insofern können sich die Lebenskundefachkräfte mit großer Gelassenheit auf die Problematik einlassen. Freilich sollten sie aber auch nicht vor der Wahrheit ausweichen, dass der „Schritt zur Freiheit“ auch ein großes Maß an Unsicherheit und damit immer auch „Mut zur Freiheit“ bedeutet. „Die psychische Aufgabe, der man sich stellen kann und muß, ist nicht, sich sicher zu fühlen, sondern zu lernen, die Unsicherheit ohne Panik und unangebrachte Angst zu ertragen“ (Fromm 1955a IV, S. 139). Für den Lebenskundeunterricht bedeutet diese Frommsche Erkenntnis allerdings eine spezielle Gratwanderung zwischen pädagogischer Herausforderung und - Überforderung. Insbesondere ist hier ein altersgemäßes Vorgehen besonders wichtig.

Verallgemeinert geht es im Rahmen der Lebenskunde um das Problem: Wie können junge Menschen, die schon zu einem erheblichen Maße vom Gesellschafts-Charakter - in der Tendenz eher negativ<sup>24</sup> - vorgeprägt und damit entfremdet sind, überhaupt zur Selbstbestimmung und Verantwortung gelangen?

Zugespitzt formuliert lautet die Frage: Wie kann jemand mit einem nur gering entwickelten „Selbst“ - im Frommschen Sinne einer integrierten und authentischen Persönlichkeit - zur Selbstbestimmung gelangen?

Dieser grundlegende Zielkonflikt wird im Lebenskunde-Rahmenplan bisher nur in Ansätzen benannt. So heißt es dort: Kinder und Jugendliche lebten heute immer häufiger in einer „verschwindenden Wirklichkeit“. Dem entspreche, dass die Handlungs- und Erfahrungsräume besonders in den Großstädten begrenzt seien oder künstlich vorgegeben würden. „Entfremdungsmechanismen der modernen Welt wirken direkt auf die nachwachsende Generation“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 21 f.). Als Alternative wird folgerichtig betont, dass es wichtig sei, „gegen dieses Leben aus zweiter Hand selbstbestimmte Lernerfahrungen zu setzen: Eigentätigkeit und verantwortliches Handeln statt Konsumorientierung, Erfahrungen mit allen Sinnen statt der Reduktion auf Bilderwelten können solche Alternativen sein“ (ebd. S. 22). Aber die aus Frommscher Sicht entscheidende Instanz des Unbewußten in Form des Gesellschafts-Charakters als Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen (De)Formierungen einerseits und individuellen Handlungsmustern andererseits wird - zumindest in diesem Zusammenhang - explizit nicht benannt. Auf sie ist allenfalls in der Formulierung der „Erfahrungen mit allen Sinnen“ indirekt zu schließen.

In konzeptioneller Hinsicht wäre es jedoch unumgänglich, dieses Grundproblem in seiner strukturellen Dimension voll und ganz zu erkennen und die didaktisch-methodischen wie pädagogischen Konsequenzen im Einzelnen abzuleiten und entsprechende Handlungsperspektiven zu entwickeln

Dementsprechend müßte ein solcherart konzipierter Unterricht auch Desillusionierung gängiger - und damit oftmals unbewußter - Muster des Denkens, Fühlens und Handelns sein. Mit Hilfe der Frommschen Kategorie des „nicht-autoritären“ bzw. „autonomen Gewissens“ scheint es möglich, diesen anstrengenden Prozeß der aufklärenden Desillusionierung erfolgreich einleiten zu können, weil damit zugleich die verschütteten, positiven menschlichen Potentiale tendenziell aufgedeckt und u. U. regeneriert werden können. Die Offenlegung von Zugängen zu diesen oft ins Unbewußte verdrängten primären menschlichen Potentiale der Kreativität, Spontaneität und Authentizität, bzw. deren Verbindung mit dem im Rahmenplan geforderten „Lernen mit allen Sinnen“ sowie die Kombination dieser Ebenen mit der kritisch-rationalen Analyse gesellschaftlicher Strukturen könnte so am Ende jenen

<sup>24</sup> Es sei hier nochmals an die Ambivalenz etwa des Marketing-Charakters erinnert, der ja durchaus auch positive Seiten hat, wie z. B. ein hohes Maß an Flexibilität (vgl. dazu die von mir geteilte Maccoby-Kritik an Fromm in Kap. C.2.2.2). Gleichwohl überwiegen aus einer ethisch-humanistischen Sicht gegenwärtig wohl eindeutig die negativen Seiten dieser Orientierung.



Bereich von Autonomie und produktiver Bezogenheit auch unter entfremdeten Bedingungen wenigstens in Ansätzen schon erlebbar werden lassen, den Fromm mit „Freiheit“ bezeichnete.

### *1. 6. Zur Dimension eines „rationalen Glaubens“ im Rahmen der Lebenskunde*

Ein solcherart humanistisch-lebenskundlicher Erziehungs- und Bildungsprozeß

- der Unterstützung bei der Orientierungssuche bzw. der Reflexion und Bearbeitung von Orientierungsunsicherheit und Angst,
- der Desillusionierung von Fluchtendenzen bzw. der Aufklärung von Formen der Entfremdung, Verdrängung und der Destruktivität
- sowie der Revitalisierung primärer menschlicher Potentiale zur Kreativität, Spontaneität und Beziehungsfähigkeit in Autonomie und Freiheit

ist ohne Zweifel sehr mühsam und langwierig und wird nie vollständig gelingen. Fromm sprach daher auch von der „Bürde der Individuation“ (1990a = SN 3, S. 58). Er wird angesichts der Stärke inhumaner und entfremdeter Tendenzen in der Gesellschaft wie auch der menschlichen Trägheit sowie der hohen Attraktivität regressiver Orientierungs- und Bindungsangebote deshalb immer wieder an seine Grenzen stoßen und bisweilen auch scheitern.

Um als Lehrkräfte in diesem komplizierten Prozeß nicht zu resignieren und im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern als humanistische Persönlichkeit Integrität, Stabilität und realistischen Optimismus auszustrahlen, ist nicht nur eine permanente und intensive Arbeit am eigenen Selbst sowie eine klare Sicht der gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge nötig. Es bedarf darüber hinaus aber auch einer festen Hoffnung bzw. tief verankerten Gewißheit auf die Kraft der primären menschlichen Potentiale und die Erfolgsaussichten dieses Prozesses schlechthin. Fromm nannte dies einen „rationalen Glauben“ an den Menschen, sich von „inzesthafter Symbiose... an die Mutter und ihre Ersatzfiguren“ (1992b = SN 8, S. 116) zu befreien und „und dessen Fähigkeit, sich zu immer höheren Stufen weiterzuentwickeln“ (1963f. IX, S. 3).

Dieser „rationale Glaube“ im Frommschen Sinne ist von einem religiös-theistischen Glauben radikal zu unterscheiden (und ist auch nicht zu verwechseln mit dem bisweilen auftretenden Hang zum Religiös-Mystischen vor allem des späten Fromm, wie er in Kap. C.2.3. kritisiert wurde). Vielmehr geht es auf der Basis von Erfahrungen und Erkenntnissen um eine Art „innerer Gewißheit“ (gepaart mit einer Bereitschaft zum Engagement), dass die Menschen – weil sie Menschen sind – prinzipiell zum Guten, d. h. zur Liebe, Produktivität und Vernunft fähig sind und auch die gesellschaftlich verursachten Barrieren und Blockaden dieser Kräfte erkennen und tendenziell überwinden können.

Ein anschauliches Beispiel dieser befreienden Kraft von Gewißheit, Hoffnung und „rationalem Glauben“ bilden die Erfahrungsberichte von Hauptschülern im bereits erwähnten KIDS-Projekt in Kreuzberg. Ein lange suizidgefährdeter sechzehnjähriger Junge sagte: „Die Lehrer trauen uns oft viel zu wenig zu und dann probieren wir auch nicht. Ich dachte immer, ich bin dumm. Ohne meine Erfahrungen in dem Theaterkurs hätte ich meine Lehrstelle nicht. Ich fühlte mich doch wie ein Nichts, wie der letzte Dreck. Aber er (der Künstler, B. O.) hat an mich geglaubt, einfach so. Und ich habe nicht an mich geglaubt. Aber dann. Nach drei Jahren Theater und den drei Premieren, da wußte ich, ich kann etwas, wenn ich es will, wenn ich was tue. Da ist mein Wille gekommen. Ich habe selbst angefangen zu lernen.“ Ein anderer Junge

faßte seine Erfahrungen mit seinem Künstler so zusammen: „Er glaubt an uns, er glaubt, dass wir es schaffen, und dann schaffen wir es auch. Er ist verrückt!“ (Kagerer 1995, S. 11).

Diese Dimension spielt auch schon in der bisherigen Praxis der meisten Lebenskundefachkräfte eine wichtige Rolle. So sollen im Lebenskundeunterricht „neben Erfahrungen von Erfüllung und Entwicklung“ auch solche von „Leiden, Krisen oder existentiellen Erschütterungen“ behandelt werden. Zugleich wird das Ziel formuliert: „Es werden Formen gesucht, sich solchen Erfahrungen zu stellen und vielleicht an ihnen zu wachsen...“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 19; Hervorhebung B. O.). Im offiziellen Konzept der Lebenskunde tauchen die Kategorien wie Hoffnung, innere Gewißheit oder „rationaler Glaube“ bislang jedoch nur sehr zurückhaltend oder gar nicht auf. Das ist gewiß auch eine Folge der aufgeklärten Tradition und der Wissenschaftsorientierung dieses Alternativfaches zu einem an einen metaphysischen Gottesglauben gebundenen christlichen Religionsunterricht.

Hier ist jedoch zu fragen, ob diese extreme Zurückhaltung in einem weltanschaulich-humanistisch orientierenden Unterricht nötig oder gar berechtigt ist. Denn dass die Humanistische Lebenskunde weltanschaulich wie pädagogisch zu einem großen Teil auch auf dem „Prinzip Hoffnung“ (Bloch) basiert, wird im Rahmenplan an anderer Stelle zumindest indirekt wiederum deutlich, wenn etwa auf den didaktisch-pädagogischen Wert der Hoffnungsbotschaft vieler Märchen und Mythen verwiesen wird (vgl. ebd. S. 28).

Realismus und Skepsis sind zweifellos wichtige Elemente einer humanistischen Lebensauffassung. Darauf legte auch Erich Fromm immer großen Wert. Aber ohne innere Gewißheit der menschlichen Entwicklungsfähigkeiten und die Hoffnung auf die Wirkmächtigkeit von Liebe, Kreativität, Vernunft und Solidarität fehlt diesem skeptischen Realismus die mitreißende und befreiende Kraft zur Entwicklung und Veränderung, wie sie gerade für erfolgreiche pädagogische Prozessen unumgänglich ist. Insofern könnte auch diese Dimension im Konzept der Humanistischen Lebenskunde mit Erich Fromm verstärkt und weiter ausgebaut werden. Ob dazu allerdings der Frommsche Begriff des „Glaubens“ - auch in seiner „rationalen“ Einbettung - als konzeptionelle Kategorie für diesen explizit nichtreligiös-weltlichen Unterricht geeignet ist, muß angesichts der bereits im Kap. C.2.3. diskutierten Gefahr falscher Assoziationen kritisch hinterfragt werden. Allerdings dürfte die Verwendung dieser Kategorie im lebenskundlichen Kontext weit weniger problematisch sein als es beim Religionsbegriff der Fall ist.

Zusammengefaßt könnte ein solcherart gestaltetes Lernen und Arbeiten im Rahmen der Lebenskunde auch als „Erziehung zur Freiheit“ als weltlich-humanistische Alternative zur „Angst vor der Freiheit“ charakterisiert werden. Insofern wäre der bereits herausgearbeitete didaktische Leitgedanke der „Angst und ihrer Bewältigung“ unbedingt zu koppeln an diesen zweiten und parallelen Leitgedanken: den „**Mut zur Freiheit**“<sup>25</sup>.

Unter diesem Gesichtspunkt könnten sodann eine Vielzahl von Problemen, Fragen und Themen aus dem Leben von Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden: Ob es um Mut zum Nonkonformismus (bzw. zum „Sein“ als Alternative zum „Haben“) etwa im Zusammenhang mit dem Diktat permanent wechselnder Modewellen (Spielzeuge, Sportgeräte, Hobbys, Bekleidung, Musik) geht oder um mutiges Verhalten gegenüber Gewalt und Erpressung auf dem Schulhof, dem Schulweg oder in der Clique, ob um Mut im Prozeß der natürlichen

<sup>25</sup> Schulz-Hageleit formulierte in einem Interview mit der *Deutschen Lehrerzeitung* eine ähnliche Zielrichtung: „Wir setzen der modernen Angst vor Sinnleere und Perspektivlosigkeit eine bewußt humanistische Einstellung entgegen, die zur Humanisierung der Gesellschaft beitragen soll. Zu unserer Tradition gehören Denker wie Erasmus, Lessing, Marx und Freud. Dies ist für manche Dogmatiker ein zu breites Spektrum, aber der Humanismus ist kein einheitliches Lebensgefühl, sondern selbst pluralistisch“ (Schulz-Hageleit 1997b).

„Abnabelung“ von den Eltern, im Bereich von Liebe, Freundschaft und Sexualität oder bei Ungerechtigkeiten in der Schule, im Verein oder anderen sozialen Zusammenhängen.

Zugleich kann unter diesem Aspekt des Mutes (bzw. der Feigheit und Anpassung) auch das Verhalten der Erwachsenen analysiert und bearbeitet werden – ob im privaten Bereich oder in der Gesellschaft und Politik. Eine wichtige Rolle können dabei humanistische Vorbilder aus der Geschichte und Gegenwart spielen, in deren Leben sich trotz Mut und Tapferkeit zumeist auch Formen von Furcht und Resignation finden, so dass eine Verklärung vermeidbar ist. Dazu gehören z. B. Sokrates, Pico della Mirandola, Rosa Luxemburg, Mahatma Gandhi, Bertrand Russel, Nelson Mandela und natürlich auch Erich Fromm selbst.

Darüber hinaus könnten auch Humanisten und Nonkonformisten aus der eigenen Freidenkergeschichte einbezogen werden. So z. B. die Mitbegründerin der Lebenskunde Ida Altmann, der radikale Freidenker und erste preußische Kultusminister nach der Novemberrevolution, Adolph Hoffmann (USPD) oder der von den Nazis hingerichtete ehemalige Vorsitzende des Deutschen Freidenker-Verbandes, Max Sievers (zu diesen Personen vgl. Kap. B.2.). Besonders in Lebenskundegruppen der höheren Klassen könnten zudem auch organisierte Freidenker und Humanisten wie der verstorbene Futurologe und Ordinarius der Freien Universität, Ossip K. Flechtheim, von Interesse sein (vgl. ders 1985).

In vielen Gruppen hat es sich jedoch bewährt, auch völlig ohne „große“ historische Vorbilder auszukommen. Oftmals bietet der Alltag der Schülerinnen und Schüler ebenso viele und interessante Gesprächsanlässe. Meine eigenen pädagogischen Erfahrungen zeigen, dass die meisten Kinder und Jugendlichen trotz negativer Vorprägungen durch den Gesellschaftscharakter zugleich einen intuitiven Zugang zur angesprochenen Thematik haben und daher meist kaum auf historische Beispiele angewiesen sind. Gleichwohl kann über den distanzierteren Zugang etwa einer historischen Vorlage jener bereits erwähnte Anspruch u. U. leichter eingelöst werden, die „kognitive Landkarte“ der Heranwachsenden zu ordnen (Ziehe), was bei einer übertriebenen „Betroffenheitspädagogik“ bisweilen weniger gelingt.

Insgesamt ist in diesem Prozeß darauf zu achten, dass der Unterricht nicht zum Moralunterricht des erhobenen Zeigefingers degeneriert. So geht es weder um eine pauschale Verurteilung etwa von Jugendmoden (sie können sogar eine wichtige Rolle im Prozeß der Selbstfindung spielen) noch um die Glorifizierung heroischer Gestalten des Humanismus. Denn Ästhetik und modische Fremdbestimmung, Mut und Feigheit, Anpassung und Freiheit liegen oftmals außerordentlich dicht beieinander. Wie dargestellt, hat gerade Fromm immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Ambivalenzen sogar in ein und demselben Verhalten ausdrücken können. Auch dies zu erkennen, wäre eine wichtige Aufgabe im Lebenskundeunterricht.

Nicht zuletzt kann die aufgezeichnete Perspektive der Angstbearbeitung, Desillusionierung sowie der Re-Vitalisierung von verschütteten primären menschlichen Potentialen wie Authentizität, produktive Bezogenheit und Solidarität auch eine weltlich-humanistische Antwort auf skeptische Fragen etwa von christlicher Seite darstellen. So seien nochmals die Einschätzungen des Leiters des Berliner Ausbildungsinstituts für evangelische Katecheten, Dr. Hans-Hermann Wilke, aus der Einleitung zur vorliegenden Arbeit in Erinnerung gerufen. Angesichts der „Beschädigungen“ der Menschen und der sie unterliegenden Zwänge verfallende Lebenskunde mit ihrer Zielbestimmung von „Autonomie und Unantastbarkeit“ eher in „einen platten Optimismus“. Für Wilke ist unklar, woher die Lebenskundeschüler die Kraft nehmen sollen, an den genannten Zielperspektiven festzuhalten. Es sei die Frage „nach der konkreten Ermutigung, der Ermöglichung von Hoffnung“, die die Lebenskunde bislang nicht genügend beantworten könne (Wilke 1992, S. 499)<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Noch deutlicher argumentiert Pfarrer E. Neubert in seiner „Studie zum Profil... von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Missio)“, wenn er in Bezug auf das Freiheits-

Zweifellos unterliegen die Menschen teilweise extrem beschädigenden Zwängen. Aber alleine schon die Begriffe der „Beschädigung“ und der „Zwänge“ deuten darauf hin, dass der Mensch ohne diese negativen Einflüsse durchaus „Ganz“ und „Frei“ sein kann. Aus humanistischer Sicht kann es deshalb nur darum gehen, die nicht beschädigten Anteile im Menschen zu stärken und zur Entfaltung zu bringen (vor allem im Bereich von Erziehung und Bildung) und vorhandene Schäden zu bearbeiten (was im psychischen Bereich eine elementare Aufgabe jeder humanistisch orientierten Psychotherapie ist). Auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet dies mit dazu beizutragen, die beschädigenden Bedingungen immer weiter zu humanisieren.

Mithin ist diese skeptische Frage von christlicher Seite an ihre Urheber zurückzugeben: Welchen Grund gibt es, die dazu notwendige Kraft der Hoffnung und Ermutigung nicht im Menschen selbst zu suchen, sondern in einer imaginären und außerweltlichen Instanz?

An dieser Stelle wird damit nochmals die besondere Bedeutung des Wertes der „Solidarität“ und die Frommsche Kategorie der „produktiv-liebenden Bezogenheit“ für die Humanistische Lebenskunde deutlich. Denn weil wir in der Tat oftmals auch schwach und mutlos sind und bisweilen sogar starken regressiven Tendenzen unterliegen, brauchen wir die mitmenschliche Kraft der Liebe und Solidarität, um wieder Mut zu fassen und auch zum jeweils nächsten Schritt auf dem Weg der „ständigen Geburt“ (Fromm) fähig zu sein. Auf seine kindlichen und naturhaft-mütterlichen Wurzeln kann der Mensch „nur verzichten, wenn er neue *menschliche* Wurzeln findet“ (1955a IV, S. 31, kursiv Fromm), also Formen einer produktiv-liebenden Lebenspraxis entwickelt, übt und „stärkt“. Vor allem auch diese mutmachende Kraft mitmenschlicher Hilfe und Solidarität erlebbar, d. h. emotional spürbar sowie reflektiv einsichtig zu machen, kommt somit eine zentrale Bedeutung in einem humanistischen Weltanschauungsunterricht zu

## 2. Lebensnähe und die Verbindung von Körper, Geist und Gefühlen - Spezifika der Lebenskunde und bei Erich Fromm

### 2. 1. Vorbemerkung

Im folgenden Kapitel wird es - in Ergänzung zu vorausgegangenen Ausführungen in den Teilen B und C der Arbeit - zunächst darum gehen, die hohe Kongruenz des bisherigen Ansatzes von Lebensnähe und Ganzheitlichkeit im Konzept der Lebenskunde mit entsprechenden Überlegungen von Erich Fromm aufzuweisen. Die Frommsche Sicht impliziert darüber hinaus eine umfassende Erziehungs- und Schulkritik. Sie ähnelt zudem in hohem Maße einer Reihe gegenwärtiger pädagogischer und didaktischen Ansätze. Daher sollen auch die bereits vorhandenen Bemühungen rekonstruiert werden, solche kritischen Überlegungen und schulreformerischen Ansätze in die neuere Konzeption des Faches zu integrieren. Das schließt die Frage ein, inwieweit die Lebenskunde mit ihrem spezifischen

---

postulat des HVD schreibt: „Im Grunde handeln sich die Humanisten ein Problem ein, das so alt wie die theologische Diskussion um die Autonomie und die Freiheit des Individuums ist. Das Problem ist in der westlichen Zivilisation nicht allein der hohe Stellenwert des Individuums und nicht der Wert Freiheit, sondern die Ableitung und Begründung dieser Freiheit. Es führt eben kein Weg bei der Verinnerlichung des Wertes Freiheit an seiner Herleitung aus seinen christlichen Wurzeln vorbei“ (Neubert 1996b, S. 67). Eine derartige Einengung des Freiheitsbegriffs ausschließlich auf das Christentum ist unhistorisch, blendet sie doch entsprechende Wurzeln etwa in der griechisch-römischen Antike oder vergleichbare Überlegungen in anderen Kulturkreisen wie etwa des Konfuzianismus gänzlich aus

reformpädagogischen und säkularhumanistischen Ansatz – direkt wie indirekt – sogar humanisierend auf die Schule insgesamt einwirken kann.

Zugleich sind unter Berücksichtigung der Arbeiten von Ziehe „im Kontext einer zweiten Modernisierung“ mögliche Fehleinschätzungen und Anachronismen einer derartigen Schulkritik zu korrigieren (vgl. Ziehe 1996, S. 39). Mit Fromm und Haubl (vgl. Haubl 1996) muß daher die tendenzielle Überlagerung des alten autoritären Gesellschafts-Charakters, wie er im Großen und Ganzen noch für die Zeit der 68'er-Bewegung dominierte, durch den modernen narzißtischen Marktcharakter insbesondere unter den Heranwachsenden in die Überlegungen einbezogen werden. Dabei darf jedoch der Blick für die relativ wenig veränderten traditionell autoritären Schulstrukturen keinesfalls verloren gehen.

Vor diesem Hintergrund sollen im Anschluß an Fromm sowie in Anlehnung an Wehr sechs Prinzipien einer „gelungenen Kommunikation“ eines humanistisch orientierten Unterrichts an Hand von Fragen und Beispielen des Faches – inklusive eines ausführlicheren Fallbeispiels aus meinem eigenen Unterricht – vorgestellt und diskutiert werden.

Weiterhin können an dem Begriffen der Lebensnähe und Ganzheitlichkeit die besonderen Chancen des explizit nichtreligiösen bzw. säkularhumanistischen Faches Lebenskunde – etwa gegenüber weltanschaulich neutralen Fächern wie Ethik – verdeutlicht werden. Darin eingebettet sind weiterhin historische Überlegungen eines Lernens „mit Kopf, Hand und Herz“ (Petalozzi) sowohl außerhalb wie auch innerhalb der Lebenskunde einschließlich der aktuellen Kontroverse um das Verhältnis von Rationalität und Emotionalität im Rahmen der *Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU)*. Letzteres findet jedoch nur insoweit Berücksichtigung, als dabei Grundfragen der Lebenskunde selbst tangiert werden. Ersteres knüpft nochmals an die Analysen zur Geschichte der Lebenskunde im Teil B der Arbeit an.

Die Überlegungen aus der Perspektive Erich Fromms aber weisen schließlich auch darüber hinaus. Durch die Verbindung von Ethik, (Gesellschafts-) Charakterentwicklung und affektiv-emotionaler Ebene eröffnet dieser Ansatz insbesondere für einen ethischen sowie zugleich weltanschaulich-humanistisch orientierenden Unterricht weitergehende Perspektiven. Im Rahmen der Lebenskundendidaktik muß daher etwa eine „Aufklärung der Gefühle“ den Bereich des (gesellschaftlich bedingten) Unbewußten zwingend mit einschließen. Der im vorigen Kapitel entwickelte Ansatz einer Erziehung zum „Mut zur Freiheit“ führt in Kombination mit der gesellschafts- (und religions-) kritischen Orientierung des Faches sowie dem speziellen Frommschen Verständnis von Analytischer Sozialpsychologie daher schließlich zum Motiv, die Lebenskundendidaktik „sozialpsychoanalytisch orientiert“ zu erweitern. Diese Frage steht im Mittelpunkt des nachfolgenden Kapitels D. 3.

## 2. 2. *Die Parallelität der Ansätze in der Lebenskunde und bei Erich Fromm und ihre Konsequenzen*

### 2. 2. 1. Zum Verhältnis von lebenskundlicher und allgemeiner Didaktik

Im Selbstverständnis der Lebenskunde stehen „Inhalt und Methode... in einem engen Wechselverhältnis. Wo das Leben in seiner Mannigfaltigkeit Unterrichtsgegenstand sein darf, muß auch der Mensch mit all seinen Fähigkeiten angesprochen werden. Eine humanistische Ethik bedingt humane Unterrichtsformen... Formen des praktischen Handelns, der spielerischen und kreativen Auseinandersetzung sollen den Prozeß der Reflexion ergänzen und so zu einem handlungsorientierten Lernen führen“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 34). Lernen wird in der Lebenskunde somit als ein

„ganzheitlicher Prozeß“ verstanden, in dem die Bereiche des Geistigen, des Emotionalen und des Körperlichen im Unterricht soweit wie möglich zu verschränken sind.

Damit eng verbunden ist die Forderung des Faches nach größtmöglicher „Lebensnähe“. Als solcher taucht der Begriff zwar in den Materialien des Faches kaum auf. Gleichwohl durchzieht der damit verbundene Gedanke den gesamten Unterricht. Schon im historischen Namen des Faches „Lebenskunde“ drückt sich dieser Anspruch aus, wenngleich der überlebte Begriff der „Kunde“ das heutige Selbstverständnis des Faches nicht mehr korrekt widerspiegelt. Denn der Kundebegriff suggeriert, dass ein „Kundiger“ einem „Unkundigen“ lediglich genügend Wissen und Erkenntnisse vermitteln muß, um das Ziel zu erreichen; dabei aber wird sowohl der aktive Anteil des Schülers am Lernprozeß unterbewertet wie auch die Tatsache, dass Selbstbestimmung, Verantwortung und kritisches Denken weniger gelehrt als vielmehr durch praktisches Tun und konkrete Erfahrungen gelernt werden können.

Im Rahmen des Anspruchs nach möglichst großer Lebensnähe ist jedoch bereits hier darauf hinzuweisen, dass damit nicht etwa eine „Wende zum Alltäglichen“ oder jene „Betroffenheitsmode“ gemeint ist, wie sie z. B. von Meyer-Drawe mit Recht kritisiert wird (vgl. Meyer-Drawe in: Lenzen/Hrsg. Bd. 2 1995, S. 923 f.). Durch seine aufklärerische und gesellschaftskritische Tradition geht es auch der Humanistischen Lebenskunde „um einen kritischen Lebensweltbegriff... der imstande ist, Schrumpfungsprozesse menschlicher Rationalität aufzuklären und Wege der Reetablierung von Vernunft zu suchen“ (ebd., S. 925). Insgesamt zeichnet sich der Lebenskundeunterricht tendenziell durch eher offene, bisweilen sogar selbstbestimmte Lernprozesse innerhalb eines jeweiligen Rahmenthemas (s. Anlage „Themenvorschläge“) oder angebotener Lernmaterialien aus. Sie münden vielfach in eine erfahrungsgestützte Handlungsorientierung und ermöglichen in hohem Maße eine Versprachlichung der biographischen und sozialen Erfahrungen (mehr zur Frage der Verbalisierungskompetenz von Emotionen sowie verdrängter Persönlichkeitsanteile siehe weiter unten). Der Realisierungsgrad dieser in der Konzeption des Faches angelegten Qualitätsmerkmale hängt in der Regel von der professionellen Kompetenz der jeweiligen Lehrkräfte sowie den sonstigen schulischen Rahmenbedingungen ab.

Zur Rolle der Lehrer ist bereits hier zu sagen, dass sich diese im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht damit tendenziell verschiebt. Lebenskundelehrkräfte sind eher Moderatoren, Begleiter und Berater der Schüler. Die Übergänge zwischen dieser veränderten Rolle und der traditionellen Funktion sind jedoch fließend und werden vor allem davon bestimmt, inwieweit die Schüler an die für sie z. T. ungewohnten Lern- und Sozialformen herangeführt sind und die Lehrkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen.

Ein solcherart verstandener Ansatz von „Lebensnähe“ und „Ganzheitlichkeit“ wurde gerade auch von Erich Fromm für die Schule vertreten. Er berührt weltanschaulich-didaktische wie pädagogisch-methodische Aspekte und hat innerhalb wie außerhalb des Faches eine lange Tradition. In der Didaktik und Pädagogik der Gegenwart werden diese Ansprüche vor allem unter folgenden Begriffen und Aspekten schon seit längerem intensiv diskutiert:

- „offener Unterricht“ (z. B. Bastian, Garlichs und Vaupel),
- „offene Angebotsschule“ (z. B. Negt),
- „erfahrungsbezogenes Lernen“ (z. B. v. Hentig, Fauser und Rumpf),
- „Projekt- und Handlungsorientierung“ (z. B. Bastian, Gudjons und Jäger),
- „Aufklärung verborgener Gefühle“ (z. B. Buddrus und Burow),
- „subjektorientierte Didaktik“ (z. B. Heinzemann-Arnold),
- „lebensweltliche Didaktik“ (z. B. Zacharias),
- „Schülerselbsterfahrung“ (z. B. Garlichs),