

3. 3. *Wiederbeginn 1982 und „Humanistische Neuorientierung“ seit den neunziger Jahren*

3. 3. 1. Zur Bedeutung der Veränderungen in Kultur und Gesellschaft seit den späten sechziger Jahren

Im Unterschied zur Zeit des Wirtschaftswunders und eines rüden Antikommunismus in der „Frontstadt“ (West-)Berlin war es seit den späten sechziger Jahren zu deutlichen Veränderungen im gesellschaftlich-kulturellen Leben gekommen. Die Wirtschaftsrezession in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre, die Studenten- und Schülerrevolte Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre mit ihrem Einfluß gerade im Bildungs- und Erziehungsbereich, die Infragestellung „westlicher Werte“ angesichts von Kriegen und Putschen wie in Vietnam oder in Chile besonders unter jüngeren Menschen, aber auch eine zunehmende Reflexion etwa über die ökologischen Folgen ungebremster Technik- und Wirtschaftsentwicklung, um nur einige Stichpunkte zu nennen, hatten in der Folgezeit zu einer ethisch-politischen Sensibilisierung in Teilen der Gesellschaft geführt. Eine Renaissance traditionell-marxistischer Gesellschaftskritik verband sich z. T. mit psychoanalytischen Erkenntnissen sowie dem eher antiautoritären Anspruch sog. „Alternativbewegungen“. Entsprechende Ansätze wurden vor allem in Jugend- und Studentenkreisen, aber etwa auch in Teilen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit verstärkt diskutiert (vgl. z. B. Negt 1971). Dazu gehörte nicht zuletzt eine verstärkte Rezeption von Werken der Kritischen Theorie – einschließlich der Schriften von Erich Fromm. Einen größeren gesellschaftlichen Einfluß in der Bundesrepublik gewannen Fromms Überlegungen insbesondere nach seinem Tod 1980, so vor allem im Bereich der Ökologie-, Friedens- und Alternativbewegungen.

In diesem gesellschaftlich und kulturell veränderten Klima stießen seit Ende der siebziger Jahre verstärkt junge Intellektuelle vor allem aus dem Umfeld der *Sozialistischen Jugend Deutschlands - Die Falken* zu den Berliner Freidenkern. Oftmals kam es zu Überschneidungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, studentischen Zirkeln, außerschulischer Jugendarbeit der Falken (z. B. im Rahmen der Berliner Jugendbildungsstätte „Kurt Löwenstein“) und der Jugend- und Bildungsarbeit der Freidenker. Ein erstes Betätigungsfeld der jungen, linken Intellektuellen im Rahmen der Freidenker waren vor allem die Jugendweiherkurse. Damit ging zugleich eine allmähliche personelle Erneuerung der Westberliner Freidenkerorganisation einher. Diese Tatsache sowie zunehmende Nachfragen von Eltern nach einer Alternative zum Religionsunterricht der Kirchen trugen wesentlich dazu bei, dass sich der Berliner Landesverband des DFV seit 1980 erneut darum bemühte, die Trägerschaft für den Lebenskundeunterricht zurückzuerhalten.

1982 erhielt der Verband vom Senat die Genehmigung, an einer Grundschule im Neuköllner Altstadtbereich im Rahmen eines zweijährigen Schulversuchs Lebenskunde anzubieten (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport 1982). Wesentlich unterstützt wurde das Projekt vom dortigen Schulleiter, der in den sechziger Jahren selbst Lebenskundelehrer war. Das Interesse an der Schule am Hermannplatz nach dem Fach war sehr groß, den Kindern und ihren Eltern gefiel der Unterricht. Daraufhin bestätigte der Schulsenat unter der mit einem liberalen Anspruch agierenden CDU-Politikerin und führenden Katholikin, Hanna Laurien (CDU und FDP bildeten seinerzeit eine Koalition), 1984 dem Berliner Landesverband des DFV die dauerhafte Zulassung für den Lebenskundeunterricht (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport 1984).

Wie aus einem vertraulichen Rechtsgutachten des Schulsenats hervorgeht, versuchten extrem konservative Kräfte innerhalb des Senats unter Führung des späteren CDU-Schulsenators

Klemann zu Beginn der neunziger Jahre dem Verband diese Genehmigung jedoch wieder zu entziehen. Das vertrauliche und umfangreiche Gutachten der Juristen innerhalb des Schulsenats zu diesem nichtöffentlichen Vorstoß belegt jedoch, dass es sich bei der Genehmigung von 1982/1984 tatsächlich um einen „Verwaltungsakt mit Dauerwirkung“ handelte, der sich zudem in der historischen Kontinuität der Genehmigung aus dem Jahre 1959 bewegt. Vor allem gilt jene Zulassung „nach der Herstellung der Einheit Berlins... auch im Ostteil der Stadt“ (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport 1993a, S. 6). Gleichwohl belegt dieser Vorstoß, dass die Lebenskunde auch seit ihrem Neubeginn 1982/1984 nicht immer mit Sympathie und einer kontinuierlichen Unterstützung von Seiten der politisch Verantwortlichen rechnen konnte, wie es beim Religionsunterricht der Kirchen in der Regel der Fall war und ist.

So erreichten die Versuche zur Behinderung der Lebenskunde 1993 bis 1995 nochmals einen Höhepunkt, als der seinerzeit von der CDU geführte Kultur- und Schulsenat die Bezuschussung für den Unterricht in Ostberlin im Vergleich zum Religionsunterricht nahezu halbieren wollte. Es folgte eine erfolgreiche Klage des Lebenskundeträgers vor dem Berliner Verwaltungsgericht auf Gleichbehandlung mit dem Angebot der Kirchen (vgl. OVG-Beschluß v. 16.12.1994¹³¹, vgl. auch *Märkische Allgemeine Zeitung* v. 24.12.1994, *Neues Deutschland* v. 24/25.12.1994 sowie Osuch 1995c und e), eine massive und auch bundesweit beachtete Kampagne der Humanisten gegen die fortlaufende Hinhaltenaktik des Senats (vgl. Henkel in: *Die Welt* vom 6.6.1995) sowie ein Beschluß im Hauptausschuß des Berliner Abgeordnetenhauses zur Umsetzung des OVG-Beschlusses (vgl. *Berliner Zeitung* v. 26.6.1995 und *Die Welt* v. 23.6.1995). Diese Faktoren verschafften der Lebenskunde auch im Hinblick auf die finanzielle Förderung weitgehende Rechtssicherheit. Hervorzuheben ist in unserem Zusammenhang die Tatsache, dass sich die Richter des Oberverwaltungsgerichtes in Berlin in ihrer Argumentation nicht zuletzt auf die aus der Weimarer Reichsverfassung übernommenen - und in diesem Kapitel bereits ausführlich dargestellten - Grundgesetzartikel zum Staatskirchenrecht beriefen (vgl. OVG-Beschluß vom 16.12.1994, S. 20 f.).

Es zeichnete die neuen Pioniere der Lebenskunde jener Jahre aus, dass sie ihre Bemühungen zur Wiedereinführung des Faches mit einer recht umfangreichen Aufarbeitung der seinerzeit weitgehend unbekannteren Geschichte der weltlichen und reformpädagogisch-sozialistischen Schulbewegung in der Weimarer Republik verbanden. Dabei kamen ihnen die besonders freidenkerfreundlichen Rahmenbedingungen im Berliner Bezirk Neukölln zu Gute. So konnte aus Anlaß des 100. Geburtstages von Kurt Löwenstein im Mai und Juni 1985 im traditionsreichen „Saalbau Neukölln“ in der Karl-Marx-Straße eine umfangreiche Ausstellung zum Werk Löwensteins, zur sozialistischen Reformpädagogik, zum Kampf um die weltliche Einheitsschule - bzw. das Fach Lebenskunde - sowie zur faschistischen Machtergreifung im

¹³¹ Auf den Versuch des Kultursenats, die Förderung für den Lebenskundeunterricht in Ost-Berlin im Vergleich zum Religionsunterricht zu halbieren, reagierte der DFV mit dem Antrag auf einstweilige Anordnung zur finanziellen Gleichstellung (der DFV hatte zwar schon 1993 seinen Namen in HVD geändert; die Verwaltungsstreitsache bezog sich jedoch auf den Zuwendungsbeschluß des Hauptausschusses des Abgeordnetenhauses vom 16. Juni 1993, als die Umbenennung noch nicht im Vereinsregister eingetragen war). Das Verwaltungsgericht gab dem Antrag des DFV (jetzt also HVD) mit Beschluß vom 9.8.1994 statt. Die darauf folgende Beschwerde des Kultursenats führte zu dem genannten OVG-Beschluß, der ausdrücklich die „Gleichwertigkeit von Religion und Weltanschauung... im Grundgesetz“ hervorhebt (OVG-Urteil vom 16.12.1994, S. 21), und nach dem die Höhe der finanziellen Förderung eines entsprechenden Unterrichts ausschließlich an der Teilnehmerzahl bemessen werden darf, und nicht, wie der Kultursenat argumentiert hatte, an der Mitgliederzahl der jeweiligen Kirche, Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft, oder an dem besonderen Rechtsstatus als Körperschaft des öffentlichen Rechts auf Seiten der Kirchen (vgl. ebd., S. 20 ff.).

Neuköllner Schulbereich präsentiert werden. Die Exponate, sowie der Katalog zur Ausstellung (vgl. Betz u. a./Hrsg. 1985a) waren ein Gemeinschaftswerk des Bezirksamtes Neukölln, des Berliner Landesverbandes der *Falken* sowie des Berliner Freidenker-Verbandes. Das Vorwort zum Katalog schrieb Willy Brandt (vgl. ders. 1985a).

Der Neubeginn Anfang der achtziger Jahre verlief „sehr viel unspektakulärer und erfolgreicher“ als alle Versuche in den fünfziger und sechziger Jahren (vgl. Warnke 1997a, S. 20). Von dem neuen Fach wurde lange Zeit kaum öffentliche Notiz genommen. Zwar stiegen die Teilnehmerzahlen kontinuierlich an (von 178 im Jahr 1982 auf etwa 1.600 im Jahre 1989); aber im Verhältnis zum Religionsunterricht deuteten sie eher ein Nischendasein der Lebenskunde an. Für reformpädagogisch, gewerkschaftlich-emanzipatorisch und atheistisch orientierte Lehrkräfte innerhalb der öffentlichen Schule entwickelte es sich jedoch zunehmend zu einer Chance, ohne Lehrplan- und Notenzwang, in einer freien und geschützten Atmosphäre mit den freiwillig anwesenden Schülerinnen und Schülern die kleinen und großen Fragen des Lebens aus einer humanistischen Perspektive zu thematisieren. Im regulären Fachunterricht erschienen diesen Lehrerinnen und Lehrern solche Möglichkeiten kaum geboten (vgl. Osuch 1990, S. 22 und 1991a, S. 23 f.).

3.3.2. „Lebenskunde-Boom“ und curricularer Neubeginn

Den Schwerpunkt bildete von Beginn an der Bereich der Grundschule, wo auch gegenwärtig etwa drei Viertel des Unterrichts stattfindet. Lebenskunde wird mittlerweile aber auch bis in der 12. Klasse der gymnasialen Oberstufe sowie prinzipiell an allen allgemeinbildenden Schulformen angeboten. Gegenwärtig versucht der Trägerverband, das Fach verstärkt in der Sekundarstufe zu etablieren. Seit der Wiedervereinigung der Stadt 1990 ist ein regelrechter „Lebenskunde-Boom“ zu beobachten, der zu fast exponentiellen Wachstumsraten bei den Teilnehmerzahlen führte. So stieg die Zahl der Schüler von ca. 2000 im Schuljahr 1990/91 über ca. 7000 im Schuljahr 1993/94 auf 23.416 im Schuljahr 1998/99 an. Die Teilnehmerzahlen am Lebenskundeunterricht hatten damit bereits seit dem Schuljahr 1997/98 diejenigen am katholischen Religionsunterricht im Bereich der öffentlichen Schule Berlins übertroffen (vgl. Presseerklärung des HVD v. 18. Nov. 1998)¹³².

In der Anfangszeit nach der Wiedervereinigung war es vor allem die Masse der gut 80 Prozent Konfessionslosen im ehemaligen Ostteil der Stadt, die für die hohen Wachstumszahlen sorgte. So kommt auch gegenwärtig noch die Mehrzahl der Lebenskundeschüler aus den Bezirken Mitte und Prenzlauer Berg sowie den östlichen Neubaugebieten Hohenschönhausen, Hellersdorf und Marzahn¹³³. Im Zuge dieser Entwicklung wurde das Fach aber auch

¹³² Im Bereich der öffentlichen Schulen Berlins waren im Schuljahres 1997/98 insgesamt 26076 Schüler am katholischen Religionsunterricht angemeldet. An den katholischen Privatschulen, an denen der Religionsunterricht auch in Berlin versetzungsrelevantes Pflichtfach ist, befanden sich zum gleichen Zeitpunkt 6615 Schüler. Somit ergibt sich für den Bereich der öffentlichen Schulen Berlins eine Teilnehmerzahl von 19461 Schülern am katholischen Religionsunterricht (vgl. LPD v. 1.9.1997). Der Vergleich der Zahlen im Bereich der öffentlichen Schulen ist auch insofern berechtigt, als der HVD derzeit noch über keine eigenen (privaten) humanistischen Schulen verfügt. Am evangelischen Religionsunterricht waren zum gleichen Zeitpunkt (incl. Privatschulen) 94.360 Schüler gemeldet. Auffällig sind im übrigen auch erhebliche regionale Unterschiede. So gab es etwa in den „Lebenskundehochburgen“ der östlichen Plattenbausiedlungen Marzahn und Hellersdorf im Bereich der Grundschulen im Schuljahr 1996/97 keinen einzigen katholischen Schüler (vgl. Statistik des LSA-Berlin vom 18.11.1996).

¹³³ Insgesamt verteilten sich die Schüler im Schuljahr 1996 an den allgemeinbildenden Schulen (ohne Berufsschulen) wie folgt: Lebenskunde: 3294 in den westlichen und 8660 in den östlichen Bezirken. Kath. RU: 17602 in den westlichen und 506 in den östlichen Bezirken. Ev. RU: 83.355 in den westlichen und 8361 in den östlichen Bezirken (vgl. Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage Nr. 13/1261. LPD 38/97 v.

zunehmend unter den etwa 35 Prozent Konfessionslosen im ehemaligen Westen bekannt und attraktiv, so dass Lebenskunde mittlerweile auch in traditionell eher bürgerlichen Stadtteilen wie Wilmersdorf, Tempelhof oder Steglitz angenommen wird. Doch wird der Westen auch weiterhin eindeutig vom Bezirk Neukölln angeführt (ca. 1500 Schüler im Schuljahr 1998/99, vgl. Presseerklärung des HVD v. 18. Nov. 1998). Der stürmische Prozeß brachte die relativ begrenzte Zahl von Ausbildern und Organisatoren im Bereich der Lebenskunde bzw. des Berliner Landesverbandes des HVD an die Grenzen ihrer Möglichkeiten.

Diese Entwicklung, sowie ein damit einhergehender wachsender Legitimationsdruck in Teilen der Öffentlichkeit vor allem durch permanente Infragestellung von konservativ-christlicher Seite führte zu der Überlegung, sich verstärkt dem universitären Wissenschaftsbetrieb zu öffnen. Ein erster Schritt dazu war die Gründung eines *Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde* am 14. April 1994 im Schulamt Berlin-Neukölln. Zu den Gründungsmitgliedern gehörten neben Schulräten und Seminarleitern vor allem auch Professoren aller drei großen Berliner Universitäten, darunter der Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin (TUB), Preuss-Lausitz. Vorsitzender wurde der Geschichtsdidaktiker der TUB, Schulz-Hageleit. Dieser Schritt in die universitäre Wissenschaft stellte ein Novum in der langen und wechselvollen Geschichte der Lebenskunde dar. In seiner Begrüßungsansprache hob der freidenkerisch orientierte Neuköllner Stadtrat für Volksbildung, und spätere Leiter des Landesschulamtes von Berlin, Wolfgang Schimmang, daher gerade auch diese besondere „historische Dimension“ hervor (vgl. Materialien der konstituierenden Versammlung des Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde vom 14.04.1994, Archiv der Abt. Lebenskunde bei HVD, LV Berlin).

Der Neubeginn der Lebenskunde in Berlin 1982/84 war von Anfang an verknüpft mit dem Versuch, auch in didaktischer und methodischer Hinsicht adäquate Antworten auf die neueren gesellschaftlichen Entwicklungen zu geben (vgl. die unveröffentlichte „vorläufige Themensammlung“ in: Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin/Hrsg. 1983; Archiv der Abt. Lebenskunde bei HVD, LV Berlin. Für die zahlreichen neuen Lehrkräfte, Organisatoren und Ausbilder, die soziokulturell eher „rot-grüne“ Ideen vertraten, war das „neue“ Fach subjektiv gänzlich unbelastet von historischen Hypotheken aus der Vergangenheit. Damit konnte die Lebenskunde tendenziell ein völlig neues Gepräge erhalten. Das schlug sich allerdings noch nicht durchgängig in den ersten Lehrplanentwürfen aus den achtziger Jahren nieder, die noch immer stark vom ethisch-wissenschaftlichen und philosophischen Duktus der Pläne und Überlegungen aus den fünfziger Jahren bestimmt waren. Gleichwohl enthielten auch sie bereits erste Ansätze, etwa die „Humanistische Psychologie“ (z. B. im Rahmen der Interaktionserziehung) zu berücksichtigen (vgl. das unveröffentlichte Rahmenplanmanuskript: Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin/Hrsg. o.J./1989, S. 12; Archiv der Abt. Lebenskunde bei HVD, LV Berlin; es sei in diesem Zusammenhang nochmals auf die Unschärfe des Begriffs „Humanistische Psychologie“ verwiesen, da darunter bisweilen auch eine neue Lebensform oder gar eine esoterisch orientierte „Heilslehre“ verstanden wird, vgl. dazu Zucha 1994, S. 464). Dem Berliner Landesvorstand des DFV war das jedoch nicht genug. Er setzte daher eine erweiterte Lehrplankommission ein, um z. B. auch psychoanalytische und religionswissenschaftliche Ansätze zur Erklärung von Religionen und Weltanschauungen einzubeziehen.

Da es infolge dessen in den ersten Jahren seit der offiziellen Wiedereinführung des Faches noch keinen autorisierten Lehrplan gab, hatten vor allem die Weiterbildungsseminare die

24.02.19997).

wichtigste Orientierungsfunktion für die pädagogische Praxis. An diesen Veranstaltungen wurde von Beginn an der Versuch deutlich, den traditionell freidenkerischen Aufklärungsimpuls mit den o. g. Erfahrungen aus der außerschulischen Bildungsarbeit (z. B. in Form von Elementen aus der Gestaltpsychologie oder der Themenzentrierten Interaktion) konstruktiv zu verbinden¹³⁴.

Ein derartiger psychologischer und gruppendynamischer Ansatz war in der traditionellen Lehrerbildung der übrigen Schulfächer der damaligen Zeit noch kaum verbreitet. Im Bereich der Lebenskunde hingegen wurde er in der Folgezeit systematisch ausgebaut. Aus Gründen mangelnder eigener Kapazitäten kooperierte man dabei anfangs verstärkt mit anderen freien Bildungsträgern wie der sozialdemokratisch orientierten Friedrich-Ebert-Stiftung¹³⁵.

Die Arbeiten am Curriculum zogen sich noch einige Zeit hin bis der Landesvorstand der Berliner Freidenker 1991 mit einem autorisierten ersten „Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht“ an die Öffentlichkeit trat (vgl. Deutscher Freidenker-Verband/Hrsg. 1991). 1993 erschien eine zweite, stark überarbeitete Fassung, die auch gegenwärtig (im Schuljahr 1999/2000) gültig ist (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a). Dieser Lehrplan unterscheidet sich mit seinen 64 Seiten deutlich von den üblichen Rahmenplänen anderer Fächer. Er enthält neben weltanschaulichen, didaktischen und methodischen Ausführungen auch einen umfangreichen historischen und bibliographischen Anhang, womit er zumindest formal eher dem bereits ausführlich dargestellten „Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde“ des Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands von Gustav Hädicke aus dem Jahre 1929 entspricht.

Da der Rahmenplan von 1993 die derzeit verbindliche Arbeitsgrundlage des Lebenskundeunterrichts in Berlin darstellt, soll er im folgenden vorgestellt und analysiert werden. Die Analyse ist an dieser Stelle jedoch insoweit begrenzt, als wichtige Fragestellungen auch in den folgenden Kapiteln unter systematischen Gesichtspunkten weiter vertieft diskutiert werden

Der neue Rahmenplan kann als der Versuch einer Synthese traditioneller und moderner säkularhumanistischer Ansätze in didaktischer und pädagogischer Perspektive beschrieben werden. So behält er auch weiterhin Elemente einer gesellschaftskritischen Sichtweise bei, wie sie vor allem in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik unter dem Begriff der „Erziehung zum Sozialismus“ entwickelt worden war - freilich ohne jeden klassenkämpferischen Anspruch. Ausdruck dafür sind z. B. die Werte der „sozialen Gerechtigkeit“ und der „Solidarität“, die sich mehrfach in dem Lehrplan wiederfinden. Ein anderer Ausdruck für die zeitgemäße Fortsetzung

¹³⁴ So enthielt bereits das erste Fortbildungsseminar für staatliche Lehrkräfte im November 1984 zum Themenkomplex „Glauben und Wissen, Wahrheit und Hoffnung“ Elemente aus dem Bereich der Selbsterfahrung, die auf Übungsvorschläge von Herbert Gudjons zur „Interaktionserziehung“ (vgl. ders. 1990 bzw. 1977) zurückgingen (vgl. Fortbildung Lebenskunde, Seminarprogramm 17./18.11.84/Hektographie/Archiv der Abt. Lebenskunde beim Berliner LV des HVD). Beispielsweise hatte die Übung „Papiertüten-Ich“ das Ziel der symbolischen und kreativen Darstellung der „nach außen sichtbaren Persönlichkeitsanteile“ wie vor allem auch der „innen“ verborgenen Teile“ über den Weg der Collage des Äußeren und Inneren einer großen Einkaufstüte. Die Ergebnisse wurden auf freiwilliger Basis in Kleingruppen vorgestellt und diskutiert (vgl. Gudjons 1990, S. 92).

¹³⁵ Ein Beispiel hierfür stellt das erst Wochenseminar nach der Wiedereinführung des Faches dar. Es fand im Oktober 1985 zum Thema „Erfahrungen mit religiöser Erziehung - Entwicklung und Veränderung religiöser/weltanschaulicher Positionen“ in der Bildungsstätte der Friedrich-Ebert-Stiftung in Würzburg statt. Auch hier wurden biografische Methoden (z. B. „Phantasiereise in die eigene Kindheit“) mit theoretischen Reflexionen sowie praktischen und kreativen Elementen (z. B. Produktionen wie Schatten- und Rollenspiele) systematisch verknüpft (vgl. Einladung und Programm des Seminars vom 21. - 25. Oktober 1985/Archiv der Abt. Lebenskunde beim Berliner LV des HVD).

dieser Tradition ist das Lernziel, „gesellschaftliche Realität als von Menschen verursacht und als veränderbar erkennen“ (ebd., S. 31).

Ebenso knüpft er an einer traditionellen ethisch-wissenschaftlichen Orientierung an, welche nahezu alle bisherigen lebenskundlichen Konzepte seit nunmehr über einhundert Jahren durchzieht und die insbesondere in der ersten Hälfte der zwanziger sowie in den fünfziger und sechziger Jahren das Fach konzeptionell dominierten. Entsprechende Lernziele dafür sind: „Bewußt eigene ethische und moralische Positionen bilden, ... Positionen der Aufklärung und des Humanismus kritisch überprüfen und auf das eigene Leben beziehen können, ... wissenschaftliche Methoden von Glaubensvorstellungen unterscheiden lernen“ (ebd. S. 30 f.). Der wichtigste Unterschied zu früheren Überlegungen besteht darin, dass man erstmals die Rolle der Gefühle und des Unbewußten bei der Herausbildung ethischer Orientierungen explizit zu berücksichtigen versucht, ohne dabei die gesellschaftliche Dimension außer Acht zu lassen: „Im Lebenskundeunterricht werden auch die Dispositionen reflektiert, die Menschen dazu bereit machen, mit ihrem Handeln die Zerstörung der Lebensgrundlagen zu riskieren. Gedanken und Ideologien werden auf *die zugrundeliegenden Ängste, Wünsche und gesellschaftlichen Interessengegensätze* hin untersucht“ (ebd. S. 12, kursiv Osuch).

Auf die Ebene der Lernziele übertragen liest sich dieser Anspruch wie folgt: „Individuelle Lebenserfahrungen als psychische und soziale Basis für Lebensauffassungen erkennen“, um so auch „kulturelle Hintergründe von Weltanschauungen und Religionen verstehen“ zu lernen (vgl. ebd., S. 30 f.). Auf dieser Grundlage sollen die Schüler „Selbstbestimmung mit gesellschaftlicher Verantwortung verbinden“ (ebd.).

Für unser Thema ist von entscheidender Bedeutung, dass damit sozialpsychologische und kultursoziologische Erkenntnisse in das neue Curriculum aufgenommen wurden, die in hohem Maße auch auf die Forschungen der frühen Kritischen Theorie unter Horkheimer und Fromm zurückgeführt werden können. Wie noch zu zeigen wird, war es vor allem Erich Fromm, der die fundamentale Bedeutung solcher eher unbewußten „Ängste“ und „Wünsche“ für Lebensorientierungen jedweder Art im Rahmen einer anthropologischen und kulturkritischen Erweiterung der Psychoanalyse wissenschaftlich herausarbeitete und sie in das Konzept eines modernen Humanismus – nicht zuletzt auch unter pädagogischen Aspekten – integrierte. Dieser Gedanke führt in das Zentrum der vorliegenden Arbeit. So wird eine der zentralen Fragestellungen darin bestehen, wie auf dem Hintergrund der Frommschen Überlegungen solche neu aufgenommenen Ziele des Lebenskundeunterrichts theoretisch untermauert wie praktisch anvisiert werden können, die etwa die „Angst und ihre Bewältigung“ zum Gegenstand haben (vgl. ebd., S. 44).

Im weiteren versteht sich der neue Rahmenplan als explizit „offenes“ Angebot, das auf die jeweilige Lerngruppensituation adäquat anzuwenden sei. Die angegebenen „Groblernziele“ und „Lernfelder“ sind als „Anregungen und Orientierungshilfen“ konzipiert, „aber keine nacheinander zu erledigenden Unterrichtsvorgaben“ (ebd. S. 43). Angestrebt ist ein lebensnahes projekt- und prozessorientiertes „Lernen mit allen Sinnen“ (ebd. S. 34 f.). Damit ist der Unterricht zugleich als ein „Freiraum für Übungen zur Aggressionsbearbeitung, für Entspannungs- und Konzentrationsübungen sowie für vertrauensfördernde Spiele“ gedacht (ebd.). Die Lehrkräfte werden jedoch ausdrücklich davor gewarnt, mit derartigen Verfahren ungeübte Kinder und Jugendliche keinesfalls zu überfordern, sondern sich in den Ansprüchen eher zu begrenzen. Insbesondere gehe es darum, an vorhandene Erfahrungen anzuknüpfen und sich mit anderen Fächern und Disziplinen zu „vernetzen“ (ebd. S. 37). In diesem Zusammenhang ist die Einrichtung eines relativ preiswerten Supervisionsangebotes des HVD für seine Lehrkräfte zu erwähnen. Diese Methode bietet die Chance, die eher affektiven Anteile des Unterrichts der Bearbeitung zugänglich zu machen. Wie Warnke in seiner Analyse betont, hat der HVD trotz

seiner knappen Ressourcen damit „zukunftsweisende Standards gesetzt, von denen das staatliche Schulwesen noch weit entfernt ist. Bundesweit müssen Lehrkräfte dieses zunehmend nachgefragte Beratungsangebot noch teuer auf dem freien Markt kaufen, um mit schwierigen Unterrichtssituationen angemessen umgehen zu können, um ihren Unterricht zu qualifizieren und ihr pädagogisches Handeln zu professionalisieren“ (Warnke 1997, S. 32 f.).

Die konkreten Themenvorschläge im Anhang des Rahmenplans sind für jeweils zwei Jahrgänge in drei „Lernfelder“ unterteilt:

„Das Individuum im sozialen Umfeld“, „Verantwortung für Natur und Gesellschaft“ sowie „Weltdeutungen und Menschenbilder“. Sie sind zugleich nach dem „Spiralprinzip“ ausgewählt, wonach „die meisten Themen als altersspezifische Ausdrucksformen grundlegender Erfahrungen, Fragen und Hoffnungen begriffen werden“ können (ebd. S. 44). Exemplarisch wird das Spiralprinzip am Problembereich „Angst und Angstbewältigung“ im Rahmenplan erklärt. Demnach taucht die Problematik in vielen Einzelthemen sowie in allen Jahrgängen und Lernfeldern auf, so z. B. beim Thema „‘Bin ich gut, wenn andere schlechter sind?’ Leistung und Konkurrenz in der Schule“ (Lernfeld I, 3./4. Jahrgang), bei dem Thema „‘Warum Krieg spielen?’ Gewalt- und Machtphantasien im Videospil“ (Lernfeld II, 5./6. Jahrgang) aber auch beim Thema „‘Welches Sternzeichen hast Du?’ Wer bestimmt eigentlich unser Schicksal?“ (Lernfeld III, 9./10. Jg.).

Mit diesem Neuansatz wurde somit angestrebt, alle bisherigen Vorläufer und Versuche lebenskundlicher Unterweisung adäquat zu integrieren. Damit flossen im neuen Konzept progressive und liberale Strömungen der europäischen Aufklärung und der 48’er Revolution, Überlegungen der ethisch-wissenschaftlichen Gesellschaften um die Jahrhundertwende, Erfahrungen der Freidenker- und Arbeiterbewegung, Ideen der weltlichen Schulbewegung und der sozialistischen Reformpädagogik der zwanziger und frühen dreißiger Jahre, aber vor allem auch moderne Ansätze der Humanistischen Psychologie und entsprechende Erfahrungen aus der außerschulischen Bildungsarbeit sowie einer sozialpsychologisch und psychoanalytisch orientierten Religionswissenschaft in pädagogischer Absicht zusammen: Weltlichkeit und Wissenschaftsorientierung, Demokratie und Liberalität, die Berücksichtigung der Gefühle und des Unbewußten sowie ein Höchstmaß an Authentizität und Lebensnähe wurden zu Bezugspunkten dieses an den humanistischen Werten der Selbstbestimmung und Autonomie, Verantwortung, Toleranz und Solidarität orientierten Faches (zu dieser verallgemeinernden Einschätzung vgl. auch Osuch 1995d sowie Schulz-Hageleit 1998a und b).

3. 3. 3. Strategische Kurskorrekturen im Rahmen der neuen „humanistischen“ Identität

Die Entwicklung zur qualitativen Neubestimmung des Faches als *Humanistische Lebenskunde* ist verbunden mit einer Abkehr von bestimmten traditionellen Freidenkerpositionen. Das betrifft vor allem das historisch eher negative Selbstverständnis einer vornehmlich atheistischen bis teilweise antikirchlichen Perspektive zugunsten einer positiv verstandenen weltlich-humanistischen Identität¹³⁶. Der traditionelle Anspruch nach Aufklärung über alle Arten von Illusionen - und damit aus freidenkerisch-humanistischer Sicht auch über Glaubensvorstellungen bzw. Religionen - blieb davon jedoch unberührt. Den Schwerpunkt

¹³⁶ So wird etwa in der gegenwärtigen Weltanschauungsdebatte der *Humanistischen Akademie* des HVD von einigen Theoretikern auch weiterhin auf den „großen Fehler“ im Humanismus hingewiesen, „sich primär - wenn nicht gar ausschließlich - im Gegensatz zur Religion zu definieren und sich anschließend als eine Ersatzreligion zu präsentieren“ (Elders 1997, S. 20).

bildet hierbei nunmehr die Frage nach den dahinterliegenden psychosozialen Konflikten, Leiderfahrungen, Ängsten und Sehnsüchten der Menschen: „Die Chance der Aufklärung liegt heute nicht so sehr in der Bekämpfung der Religion, sondern in den Versuchen, bessere Übersetzungen der Wünsche, Bedürfnisse und Ängste zu leisten...“, wie der derzeitige Leiter der Berliner Lebenskunde programmatisch formuliert (Schultz 1997, S. 37).

Es sei daran erinnert, dass eine derart fragende - und weniger verurteilende - Perspektive in der freigeistigen Bewegung allerdings nicht neu ist. Wie gezeigt, spielte sie z. B. in den kritischen Überlegungen des Berliner Freireligiösen Ganswindt zum ersten Entwurf eines Lebenskundelehrplans in den fünfziger Jahren eine wichtige Rolle (vgl. Ganswindt o. O./Berlin o. J./1955).

Durch die allmähliche Lösung von der früheren antikirchlichen Fixierung hin zu einem eigenen säkularhumanistischen Profil stößt der HVD damit in Dimensionen und Bereiche vor, in denen Fragen der Sinn- und Formgebung des Lebens zentral sind. Im neuen weltanschaulichen Selbstverständnis wird dieser „weltliche Humanismus“ dementsprechend als „eine demokratische, nichtreligiöse, ethische Lebensauffassung“ beschrieben, „von der Menschen das Recht und die Verantwortung ableiten, ihrem Leben einen Sinn und eine Form zu geben“, wie der Lebenskunderahmenplan die bereits erwähnte IHEU-Definition zitiert (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 10 f.). Der Begriff „nicht-religiös“ beinhaltet hier atheistische wie agnostische Auffassungen und „reflektiert die Entwicklung des weltlichen Humanismus von den anti-religiösen Positionen früherer Zeiten zu der Entwicklung einer diesseitigen, konstruktiven ethischen Orientierung“ (vgl. ebd. S. 11).

Die humanistische Neuorientierung der Berliner Lebenskunde war zugleich eingebettet in eine gesamtpolitische wie zum Teil auch weltanschauliche Strategieänderung der Berliner Freidenker seit Ende der achtziger und frühen neunziger Jahre. Nicht zuletzt die jahrzehntelange Stagnation des DFV sowie eine interne Kritik an der traditionellen Antikirchenfixierung führte in dieser Zeit zu intensiven Suchbewegungen auch in die freigeistige Szene im westeuropäischen Ausland. So kam es seitdem zu engen Kontakten u. a. zu den humanistischen Verbänden in den Niederlanden, in Norwegen oder in Belgien. Die dortigen Partnerorganisationen hatten zum Teil schon seit Jahrzehnten völlig unabhängig von kirchenkritischen Impulsen sehr erfolgreich ein eigenes säkularhumanistisches Dienstleistungs-, Bildungs- und Beratungsangebot für konfessionsfreie Menschen entwickelt (im Unterschied zu den dort meist ebenfalls stagnierenden traditionellen Freidenkerorganisationen).

Am weitesten war das Konzept bei den Niederländern gediehen, wo man mittlerweile ein eigenes Berufsbild des „humanistischen Beraters“ als einer Mischung aus ethisch-humanistischer Lebenshilfe, psychosozialer Konfliktberatung und Sozialarbeit entwickelt hatte¹³⁷. Zudem gab es hier ein schulisches Angebot „Humanistischer Unterricht“, das sowohl in rechtlicher als auch in konzeptioneller Hinsicht der Berliner Lebenskunde sehr ähnelte. So entwickelt sich seit Ende der achtziger Jahre ein intensiver wissenschaftlicher und schulpraktischer Austausch zwischen den Lehrkräften und Ausbildern der Berliner Lebenskunde und insbesondere dieses niederländischen Humanismusunterrichts.

Ein Ergebnis des Ideenaustausches war die Aufnahme der Methode des „Moralischen Dilemmas“ als einer wichtigen didaktisch-methodischen Kategorie in die Neuauflage des Lebenskunde-Rahmenplans (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 39 ff., vgl. dazu auch Osuch 1995a). In diesem Zusammenhang ist auch die Tatsache zu sehen, dass

¹³⁷ So arbeiten die niederländischen Berater u. a. in den mehreren Dutzend humanistischen Altersheimen, in staatlichen Krankenhäusern oder im Rahmen eines der kirchlichen Militärseelsorge völlig gleichberechtigten Angebotes des Humanistischen Verbandes für Angehörige der niederländischen Armee (zu Letzterem vgl. Tielmann 1992 und Osuch 1992a und b).

der Leiter der Lehrerausbildung der niederländischen Humanisten und Ordinarius für Soziologie, Rob Tielmann, Gründungsmitglied des *Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde* wurde.

Die Neuorientierung in Berlin wurde zudem befördert durch die sich seitdem ebenfalls sehr intensiv entwickelnden Kontakte im Rahmen der *Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU)*, deren europäisches Sekretariat gleichberechtigt mit den anderen großen weltanschaulichen Gruppierungen (wie z. B. der römisch-katholischen Kirche) bei der *Europäischen Union (EU)* in Brüssel als Interessensorganisation für Konfessionslose akkreditiert ist. Die Öffnung hin zur IHEU bzw. den westeuropäischen Humanistenverbänden war schließlich auch der entscheidende Grund für die Umbenennung des *Deutschen Freidenker-Verbandes*, Sitz Berlin, in *Humanistischer Verband Deutschlands (HVD)* im Frühjahr 1993. Dem HVD schlossen sich weitere freigeistige Gruppierungen an, wie z. B. Teile des Bayerischen *Bundes für Geistesfreiheit (BfG)* oder die *Freigeistige Landesgemeinschaft Nordrhein-Westfalen* (vgl. John 1993). Sowohl die westfälische wie auch die bayerischen Gruppierungen besaßen im Übrigen bereits seit 1956 bzw. seit 1977 die Körperschaftsrechte (vgl. Sommer 1998, S. 78). Allerdings hat noch keiner dieser Landesverbände bisher den Vorstoß in Richtung eines eigenen Lebenskundeunterrichts nach Berliner Vorbild gemacht, obwohl die grundgesetzlichen Voraussetzungen dafür gegeben sein dürften. Hier setzt man weiter auf rein staatliche Angebote als Alternative zum Religionsunterricht. Die Berliner Humanisten fragen hingegen, ob staatliche und damit weltanschaulich eher neutrale Fächer wie Ethik überhaupt in der Lage sind, ein adäquates Pendant zu einem religiös fundierten Unterricht darstellen können.

Vor dem Hintergrund einer fortschreitenden Kirchenferne und einer religiös-weltanschaulichen Pluralisierung in der Gesellschaft fragen freidenkerischen Humanisten der Gegenwart darüber hinaus, „welchen Stellenwert der Humanismus als Weltanschauungsgemeinschaft in Ergänzung, Ablösung oder Ersatz von Religionen einnehmen kann, um ein gesellschaftliches Vakuum der Sinnstiftungsinstanzen zu füllen, das der weltanschaulich neutrale Staat nicht füllen darf“ (Warnke 1997a, S. 17). Vertreter der Lebenskunde heben – ähnlich wie auch Erich Fromm – hervor, dass „humanistische Ethik, ebenso wie religiöse Ethiken, nicht alleine durch Wissenschaftlichkeit zu begründen sind...“. Sie leiten daraus die Frage ab, ob die Funktion der Weltanschauungsgemeinschaften nicht ernster genommen werden müsse und ob sie auch einen eigenständigen Stellenwert in der Schule haben, unabhängig von dem, was die Kirchen machen (vgl. ebd.).

Vertreter wie Schultz plädieren daher auch für eine „‘pluralistische’ Neuinterpretation“ der traditionellen Forderung nach Trennung von Kirche und Staat (vgl. Schultz 1998a, S. 19). Die Trennung von Staat und Kirche wird demnach „vollendet, indem noch vorhandene Privilegien abgeschafft werden. Zusätzlich hat der Staat die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen die verschiedenen Weltanschauungsgemeinschaften eigenständig – und tolerant – arbeiten können“. Der Staat dürfe sich dabei „nicht in die Inhalte dieser Gemeinschaften einmischen“ und habe die Aufgabe, „die Qualität und Professionalität der öffentlich finanzierten Arbeit zu prüfen, ebenso, ob es sich um eine demokratische Weltanschauungsgemeinschaft handelt“ (ebd.).

Ein entsprechender programmatischer „Initiativ-Antrag“ zur „Stellung des humanistischen Lebenskundeunterrichts an der Berliner Schule“ wurde auf der Mitgliederversammlung des Berliner HVD am 6. März 1999 bei nur zwei Gegenstimmen (und zwölf Enthaltungen) angenommen (vgl. Protokoll der ordentlichen Mitgliederversammlung des HVD, Landesverband Berlin am 6. März 1999 im Bezirksamt Berlin-Mitte; Archiv des HVD, LV

Berlin). Damit wurde nicht nur die alte Programmatik revidiert, nach der sowohl der Religions- wie damit auch der Lebenskundeunterricht vom Grundsatz her gänzlich aus der Schule zu entfernen seien. Im Punkt fünf des Antrages wird sogar eine über Berlin hinausgehende Perspektive eröffnet: „Die in Berlin mit dem Fach Lebenskunde gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse sollen für die Einführung humanistischen Unterrichts in anderen Bundesländern aufbereitet und bereitgestellt werden“ (Initiativ-Antrag in: ebd., Anlage). Mit diesem Beschluß knüpfen die Berliner Humanisten endgültig an jene moderate schulpolitische Strategie an, wie sie bereits vor der Novemberrevolution 1918 im *Weimarer Kartell*, einem breiten Bündnis freigeistiger Verbände jener Zeit, entwickelt worden war (vgl. Kap. B.2.1.3.).

Demgegenüber beharren freigeistig-humanistische Gruppen wie in Bayern oder Nordrhein-Westfalen weiter auf der „neutralistischen“ Interpretation der Trennung von Staat und Kirchen, wonach das staatliche Neutralitätsgebot im Grundsatz sowohl religiösen wie auch freigeistigen Organisationen verbiete, innerhalb öffentlicher Einrichtungen oder gar mit öffentlichen Mitteln eigene Aktivitäten zu entwickeln. Diese „neutralistische“ Haltung führte etwa bei den *Freien Humanisten Niedersachsens* dazu, dass sie ihr Recht auf einen eigenen humanistischen Unterricht an den Staat delegierten und derzeit - gemeinsam mit den Kirchen - lediglich im Beirat für das niedersächsische staatliche Schulfach „Werte und Normen“ vertreten sind. Im Unterschied dazu haben die Kirchen freilich keineswegs auf ihren eigenen Religionsunterricht in diesem Bundesland verzichtet. Es stellt sich daher die Frage, ob die „neutralistische“ Strategie letztlich nicht zu einer Schwächung säkularhumanistischer Positionen gegenüber dem kirchlich-religiösen Einfluß gerade im Bildungsbereich führt. Die Thematik wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen.

Vor diesem Hintergrund haben die meisten anderen Landesverbände des HVD die Konsequenz aus der „pluralistischen“ Neuinterpretation gezogen, parallel zu den Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften meist sehr erfolgreich ein eigenes humanistisches Netzwerk von Dienstleistungen, Bildungs- und Kulturangeboten auch innerhalb von öffentlichen Einrichtungen zu entwickeln. Dabei konnten sie sich auch auf eine jahrzehntelange Praxis etwa der niederländischen oder norwegischen Humanisten sowie z. T. auch auf eigene lange Erfahrungen stützen. Dazu gehören neben der Berliner Lebenskunde auch die traditionellen Jugendweihe-Veranstaltungen, die zur Abgrenzung gegenüber dem gleichnamigen Staatsritual in der ehemaligen DDR ab 1989/90 meist „Humanistische Jugendfeier- die alternative Jugendweihe“ (kursiv Originaltext) genannt werden¹³⁸.

In konsequenter Fortsetzung der neuen Strategie war es im Bereich der Humanistischen Lebenskunde zur Jahreswende 1998/99 gelungen, ein eigenes wissenschaftliches

¹³⁸ Neben der ethisch-humanistischen Erziehung und Bildung in der Schule in Form der Lebenskunde oder der „Humanistischen Jugendfeiern“ sind solche Bereiche im weiteren z. B. die Entwicklung einer eigenen säkularen Festkultur etwa für Geburtsfeiern, für weltliche Hochzeiten (einschließlich von schwul-lesbischen Paaren, vgl. dazu die *Tagesspiegel*-Reportage von Leinkauf 1999) und für Bestattungen. Dazu gehören aber auch Ehe-, Partnerschafts- und Erziehungsberatungen, ein umfangreiches Reise- und Freizeitangebot besonders für Jugendliche, eigene humanistische Kindergärten (u. a. auch in Nürnberg) oder das Feld der traditionellen „Krankenhausseelsorge“ (Letzteres derzeit noch im Konzeptstadium). Infolge des systematischen Ausbaus eines derartigen humanistischen Kultur- und Dienstleistungsangebotes hat sich alleine der Berliner Landesverband des HVD inzwischen zu einem mittelgroßen Unternehmen mit mehreren hundert hauptamtlich Beschäftigten entwickelt (vgl. Rechenschaftsberichte des Landesvorstandes für die Mitgliederversammlungen des HVD, Landesverband Berlin, am 19. Sept. 1998 und am 6. März 1999; Archiv des HVD, LV Berlin).

Im Übrigen sei daran erinnert, dass bereits die *Freireligiösen Gemeinden* nach 1848 sowie um die Jahrhundertwende die *Ethischen Gesellschaften* in ähnlicher Absicht Netzwerke kultureller und sozialer Dienstleistungen entwickelt hatten. Statt „humanistische Beratung“ nannte man die damaligen Angebote zumeist „weltliche Seelsorge“ (vgl. Kap. B.2.1.2.).

Ausbildungsinstitut für Lebenskundler zu gründen, nachdem der HVD in Berlin zusammen mit den ihm verbündeten Kräften vor allem in der SPD, aber auch bei den Grünen, der FDP und der PDS die nötigen politischen Voraussetzungen erwirkt hatte. Dazu gehörte insbesondere die Einbeziehung des Faches in das Lehrerbildungsgesetz (vgl. Lehrerbildungsgesetz/LBiG Berlin 1998), gegen die sich die CDU bis zur letzten Minute mit aller Kraft zur Wehr gesetzt hatte¹³⁹. Damit wurde eine schon aus der Weimarer Republik stammende Forderung für die Ausbildung von Lehrern in Lebenskunde mit 70 Jahren Verspätung eingelöst. Darüber hinaus visieren die Humanisten im Rahmen ihrer neuen Strategie bzw. unter Berufung auf das Gleichheitsprinzip (hier in Relation zu den theologischen Fakultäten) die Einrichtung eigener universitärer Lehrstühle für Humanismus an.

Der neue Studiengang, der bislang als viersemestriges Ergänzungsstudium ausgelegt ist (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1998b), umfaßt die folgenden drei Bereiche:

Studienbereich I - Geschichte des Humanismus und Fragen der theoretischen Orientierung (z. B. „Geschichte der Weltbilder“, „Religionswissenschaft...“, „Religionskritik“ oder „Humanistische Psychologie und Pädagogik“);

Studienbereich II - Praktischer Humanismus (z. B. „ethische Alltagsprobleme“ oder „Geschichte und Struktur moderner sozialer Bewegungen“);

Studienbereich III - Zur Pädagogik des Lebenskundeunterrichts (z. B. „Theorien zur moralischen Entwicklung“, „Geschichte der weltlichen Schulen“ oder „Theorie und Praxis gruppenspezifischer Prozesse“, vgl. ebd. S. 4 ff.).

Im Rahmen der vorliegenden Thematik ist besonders hervorzuheben, dass sich das Studienprogramm zum einen durch ein hohes Maß an interdisziplinärer Vernetzung der Bereiche Philosophie, Religionswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Pädagogik auszeichnet. Zum anderen fällt das Bemühen auf, in allen drei Studienbereichen gesellschaftskritische wie auch psychologische Dimensionen - einschließlich von „Theorien zur Aufklärung des Unbewußten“ (vgl. ebd. S. 4) - zu integrieren. Es sei bereits hier betont, dass damit Ansprüche realisiert wurden, die auch Erich Fromm zeitlebens an die akademische Ausbildung, insbesondere von Pädagogen und verwandten Berufen, richtete (vgl. z. B. Fromm 1968a IV, S. 345).

¹³⁹ Bei der Einbeziehung der Lebenskunde in das Lehrerbildungsgesetz wurde nochmals deutlich, mit welcher massiven Gegnerschaft das Fach im christlich-konservativen Lager auch weiterhin zu rechnen hat. So kam es im Herbst 1995 im Berliner Abgeordnetenhaus zu einem politischen Eklat, als die *Humanistische Lebenskunde* gleichberechtigt zum Religionsunterricht in das novellierte und nun zur Verabschiedung vorliegende Lehrerbildungsgesetz aufgenommen werden sollte. Dieses hatte die Mehrheit aus SPD, FDP, Bündnis 90/Die Grünen und PDS im Schulausschuß des Abgeordnetenhauses kurz zuvor empfohlen (vgl. Osuch/Schulz-Hageleit 1995b). Im Ergebnis einer nachfolgenden, sehr kontroversen Debatte im Plenum stimmte die CDU als einzige Partei mit ausdrücklichem Verweis auf die Lebenskunde gegen diese Vorlage, obwohl sie selbst den Gesetzentwurf ansonsten gemeinsam mit ihrem Koalitionspartner SPD in jahrelangen Verhandlungen vorbereitet hatte! „Einem Antrag der FDP zur Einführung der atheistischen Lebenskunde in die Berliner Lehrerbildung hat heute die Vereinigte Linke aus SPD/Grüne/PDS über die parlamentarische Hürde geholfen“, kommentierte die damalige bildungspolitische Sprecherin der CDU-Fraktion bissig ihre Niederlage (vgl. *Der Tagesspiegel* v. 23.09.1995). Die Formulierung der CDU-Sprecherin von der „Vereinigten Linken aus SPD/Grüne/PDS“ war zwar als polemischer Kampfbegriff gewählt worden, traf in der Sache aber durchaus den Kern der Wahrheit. Freilich hätte es bei etwas mehr Toleranz in den christlichen Reihen durchaus auch zu einer einmütigen Abstimmung über sämtliche Fraktionen hinweg kommen können. Es sei daran erinnert, dass durch ein ähnlich dogmatisches Verhalten der CDU die Abstimmung in dieser Konstellation einen historischen Vorläufer hatte, als SPD, LDP und SED am 13. Nov. 1947 die Trennung von Kirche und Staat/Schule im Rahmen des neuen Berliner Schulgesetzes gegen den erbitterten Widerstand der CDU beschlossen (vgl. den Abschnitt 3.2.2. im vorliegenden Kapitel).

Mit dem neuen Konzept bemühen sich die Protagonisten der Humanistischen Lebenskunde um eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung ihres Lehrpersonals, das somit nicht zuletzt „unterscheiden gelernt hat zwischen einem therapeutischen Setting und dem, was Unterricht bei Einbeziehung kommunikativer und affektiver Aspekte leisten kann und darf“ (Warnke 1997a, S. 32). Ob das in der Einschätzung Warnkes zum Ausdruck kommende Spannungsverhältnis zwischen Kognition und Emotion in seiner Dialektik tatsächlich produktiv genutzt werden kann, oder ob dabei die Gefahr etwa einer Verabsolutierung des affektiven Bereiches nicht doch zu groß ist, soll unter Einbeziehung Frommscher Erkenntnisse an späterer Stelle wieder aufgegriffen werden.

Auf jeden Fall bleibt festzuhalten, dass bei der inhaltlichen Neugestaltung der Lebenskunde in den achtziger und neunziger Jahren ein bis heute andauernder Versuch zur qualitativen Weiterentwicklung unternommen wurde, der prägend für das Fach und konstitutiv für das heutige Selbstverständnis von Lebenskunde ist. Als qualitativ neu muß dabei vor allem die Einbeziehung der psychischen Dimensionen ethischer Bildung und moralischer Kompetenz gesehen werden. „Dieser Punkt unterscheidet den Lebenskundeunterricht neben der weltanschaulichen Bindung grundsätzlich vom Ethikunterricht“ (Warnke ebd., S. 20). Er ist zudem bei den Gegnern des Faches so umstritten, dass der Unterricht bisweilen auch polemisch als „gruppenspezifisches Teetrinken“ belächelt wird (vgl. *Berliner Zeitung*, 24.01.1995, S. 28). Für unsere Thematik dagegen eröffnet er geradezu die perspektivische Frage nach weitergehenden Integrationsmöglichkeiten des Frommschen Humanismus' in den neuen Ansatz des Faches.

Konsequenzen für die vorliegende Fragestellung

Der beschriebene konzeptionelle Neuansatz der Protagonisten der Lebenskunde und des HVD korrespondiert in mehrfacher Hinsicht mit ähnlichen Überlegungen bei Erich Fromm. Im Vorgriff auf die nachfolgenden Untersuchungen seien derartige Parallelen bereits an dieser Stelle stichwortartig aufgeführt.

Es kennzeichnet das Frommsche Werk, in einer mit der Humanistischen Lebenskunde vergleichbaren Stoßrichtung antireligiöse und antikirchliche Fixierungen abzustreifen und zu einem positiven Selbstverständnis im Sinne einer „Renaissance des Humanismus“ zu kommen (vgl. Fromm 1992b, S. 33 ff.). Ähnlich wie die heutige Lebenskunde versteht Fromm „Humanismus“ daher im Sinne einer „nichttheistischen“, positiv bestimmten Ethik, in der die Postulate der Selbstbestimmung und Verantwortung ebenfalls zentral sind. Allerdings unterschied Fromm den Begriff „nichttheistisch“ immer von „atheistisch“ oder gar von „anti-theistisch“ (vgl. z. B. 1966a VI, S. 117 und 139 oder 1976a II, S. 413 f.). Auch die Frage der Sinnfindung des Menschen rückte bei Fromm immer stärker in den Mittelpunkt. Angesichts des technologischen Fortschritts in den Industrieländern, wo die Frage des täglichen Überlebens nicht mehr unbedingt im Mittelpunkt stehen muß, „wird sich die Sinnfrage weit schärfer und drängender stellen als je zuvor in der Vergangenheit“ (1965b IX, S. 15). Im neuen Studienprogramm der Lebenskunde ist ein vergleichbarer Anspruch formuliert als „Verhältnis von Lebensorientierung und Wissenschaft“ (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1998b, S. 4).

Freilich leitete Fromm seine humanistische Perspektive aus einer umfangreichen sozialpsychologischen und speziell anthropologisch orientierten Analyse von Mensch und Gesellschaft ab, die es auch im übertragenen Sinne bei den didaktischen Überlegungen im Rahmen der Humanistischen Lebenskunde in dieser Tiefe und Breite bislang nicht gibt.

Es wird daher zu untersuchen sein, inwiefern der Frommsche Humanismus im weiteren Sinne „kompatibel“ ist mit dem Ansatz der freidenkerischen Humanisten Berlins bzw. orientierend und fundierend sein kann für die Humanistische Lebenskunde in ihrer weltanschaulichen und didaktisch-pädagogischen Perspektive. So lautet eine der Fragen, welche Konsequenzen sich aus der Frommschen Sicht der unbewußten Lebensorientierungen bzw. „geheimen Religionen und Weltanschauungen“ (z. B. in Form der völligen Durchdringung des Fühlens und Denkens vieler Menschen vom Druck der Erwartungen und Anforderungen des nahezu alle Lebensbereiche durchdringenden Marktprinzips) für die pädagogische Praxis ergeben können (vgl. dazu auch Osuch 1997).

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass derartige Überlegungen in den Reihen der organisierten Humanisten keineswegs unumstritten sind. So fragt etwa Groschopp kritisch, ob die genannte Frommsche Kategorie der unbewußten - „geheimen“ - Weltanschauung nicht eine Überdehnung darstellt, wenn es um eine moderne Fassung des Begriffs der „Weltanschauung“ geht (vgl. Groschopp 1997c, S. 10). Solcherart kritische Fragen weisen zugleich auf Tendenzen einiger Protagonisten der gegenwärtigen Lebenskunde hin (so z. B. auch in den Reihen des *Wissenschaftlichen Beirats*), das theoretisch-weltanschauliche Selbstverständnis wieder mehr in einem rein rationalistischen Sinne oder gar mit Hilfe traditionell marxistischer Kategorien zu beschreiben (vgl. z. B. Groschopp 1996 und Rintelen 1997a). Auf der Ebene der lebenskundlichen Praxis äußert sich die Kritik etwa in der massiven Infragestellung der These des Psychoanalytikers Bettelheim: „Kinder brauchen Märchen“ durch einzelne Lebenskundelehrer als „antiaufklärerisch“ (vgl. z. B. Nass 1997 und 1998, sowie die Gegenposition bei Adloff 1997 und Pfoh 1998). Derartige Auseinandersetzungen innerhalb der Lebenskunde motivieren zusätzlich die Frage nach einer stärkeren wissenschaftlichen Fundierung des nunmehr eingeschlagenen Kurses.

Der o. g. Begriff der „geheimen Weltanschauungen“ tangiert einer der zentralen Kategorien des Frommschen Denkens - den des „Gesellschafts-Charakters“ (oder auch „Sozial-Charakters“) als sozialpsychologisch verstandenes Vermittlungsglied zwischen den marxistischen Kategorien von Basis und Überbau. Fromm definierte ihn bisweilen auch als den „Kitt“, der Gesellschaften zusammenhält (vgl. Fromm 1936a I, S. 177) und der unter bestimmten historischen Bedingungen aber auch zum „Sprengstoff“ werden kann (vgl. Fromm 1949c I, S. 211).

Für uns ergeben sich hieraus u. a. folgende Aspekte und Fragestellungen:

- Auf welchen Erkenntnissen und Überlegungen basiert der Frommsche Begriff des Gesellschafts-Charakters; kann er zu einer adäquaten Theorie zur Erklärung menschlicher Verhaltensweisen - insbesondere auch im pädagogischen Kontext führen?
- Inwieweit muß die bereits in den vierziger Jahren entwickelte Kategorie vor dem Hintergrund jüngerer gesellschaftlicher Tendenzen (z. B. in Form eines permanenten Flexibilisierungsdrucks) neu interpretiert werden?
- Schleichen sich die sowohl von der Lebenskunde als auch von Fromm diagnostizierten Entfremdungserscheinungen in modernen Gesellschaften hinterrücks nicht doch wieder in den ursprünglich emanzipatorisch gemeinten Lebenskundeunterricht ein? Man bedenke, dass für Fromm Sozialisationsinstanzen wie Familie und Schule immer auch „Agenturen der Gesellschaft“ zur Internalisierung eines jeweilig spezifischen „Gesellschafts-Charakters“ darstellen (vgl. 1949c I, S. 211 ff.) und insofern geradezu verfestigend für vorgegebene gesellschaftliche Verhältnisse wirken können.

- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Didaktik und Methodik sowie für die Lehrqualifikation im Fach Lebenskunde?

Damit ist eng verbunden eine der pädagogischen Grundfragen der Moderne schlechthin:

Welche Chancen haben überhaupt ethisch-humanistische Erziehungs- und Bildungsabsichten (wie hier der Lebenskunde) angesichts von Fremdbestimmung und Entfremdung sowie von destruktiven Entwicklungen in nahezu allen modernen Gesellschaften (z. B. in Form zunehmender Jugendgewalt in den Metropolen)? Es wird eine der wichtigen Aufgaben der folgenden Untersuchungen sein, diese Frage mit Hilfe der Frommschen Überlegungen bezogen auf das Schulfach Lebenskunde zu diskutieren.

Im anschließenden Teil C der Arbeit soll zunächst das Frommsche Werk vorgestellt werden. Auch hierbei werden an ausgewählten Themen weitere didaktische und methodische Fragen aufgeworfen, die im Teil D der Arbeit auch unter Einbeziehung ausführlicher Praxisbeispiele vertieft diskutiert werden sollen.

C. Das Werk von Erich Fromm und seine pädagogischen Implikationen

1. Zur Entstehung des Frommschen Werkes vor dem Hintergrund seiner Biographie und der zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen

1.1. Vorbemerkung

Es erscheint mir aus mehreren Gründen gerechtfertigt und auch nötig zu sein, in dieser Arbeit ein ausführliches Kapitel zur Biographie und Entstehung des Werkes von Erich Fromm vorzulegen:

Zum einen werden einige von Fromms Büchern zwar von einem Millionenpublikum gelesen; doch ist im Vergleich dazu über sein Leben gerade in Deutschland noch immer relativ wenig bekannt. Das gilt sowohl für die Phase der frühen *Kritischen Theorie der Frankfurter Schule* als auch für Fromms enormes politisches Engagement in den sechziger Jahren, vor allem im Rahmen der Friedensbewegung und -politik in den USA¹. Insbesondere Letzteres brachte ihm in Teilen der organisierten Humanisten der Vereinigten Staaten von Amerika höchste Popularität und Anerkennung. Aber auch für die psychoanalytische Bewegung der frühen dreißiger Jahre in Deutschland, an der Fromm maßgeblich beteiligt war, kann man hierzulande eine Erscheinung der Verdrängung bzw. des „Nicht-Erinnerns“ beobachten, wie es in einer Studie für das berühmte *Sigmund Freud Institut* in Frankfurt a. M. nachgewiesen wurde (vgl. Plänklers u. a./Hrsg. 1996). Darüber hinaus wurde Fromm im Rahmen der bundesdeutschen Rezeption der sog. „Neopsychoanalyse“ lange Zeit meist völlig undifferenziert in einem Atemzug mit Karen Horney und anderen genannt, ohne zugleich deren tiefgehende Unterschiede insbesondere im Hinblick auf die Kritik an der bestehenden Gesellschaft zu verdeutlichen. Für Fromm waren die dreißiger und vierziger Jahre jene produktive Schaffensperiode, von der Funk feststellt, „dass alle späteren Werke Explikationen und - wenn auch weitreichende - Modifikationen dieser geistigen Ursprünge und methodologischen Entdeckungen sind“ (vgl. Funk 1978, S. 20 f.). Insofern kann eine Rekonstruktion gerade auch dieser Schaffensperiode wesentlich zur Einführung und Explikation des Frommschen Gesamtwerkes dienen.

In der Regel noch weniger bekannt ist schließlich das für unser Thema so bedeutende pädagogische Engagement Fromms insbesondere in seiner mexikanischen Zeit, wie z. B. im Rahmen des sehr erfolgreichen Waisenhauses des Paters William Wasson in Cuernavaca (vgl. 1970b III), für einen „Club der Dorfjungen“ im Zusammenhang mit seiner großen mexikanischen Feldstudie (vgl. ebd.) oder zugunsten der weltberühmten antiautoritären Schule des A. S. Neill im englischen Summerhill (vgl. 1960e und 1970i, beide in IX). Schließlich ist manches, was Fromm vor Jahrzehnten geschrieben hat, „heute schon so zum Allgemeingut geworden, dass er, als dessen Urheber, darüber vergessen wurde“ (vgl. Hardeck 1992a, S. 11). So war Fromm „einer der wichtigsten Protagonisten“ des Begriffs des „autoritären Charakters“ (vgl. Neumann, Johannes 1995, S. 49).

Hinzu kommt, dass durch die Betrachtung seiner Lebensgeschichte bereits wesentliche Quellen und Formen seines Werkes sowie die Entwicklung seiner Begrifflichkeit zu erkennen sind.

¹ Hierbei ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass die Mehrzahl der Berliner Lebenskundelehrerinnen und -lehrer - und damit eine wichtige Adressatengruppe der Arbeit - aus der ehemaligen DDR kommt. Dort aber waren gerade die Kritische Theorie sowie auch die Bewegung der Neopsychoanalyse in den USA, angesichts ihrer undogmatischen und antistalinistischen Ansätze verpönt und wurden einer breiten Öffentlichkeit systematisch vorenthalten.

Dieses Vorgehen entspricht ganz dem Ansatz von Fromm selbst, der als Psychoanalytiker ja gewohnt war, das Denken eines Menschen aus seiner Biographie zu entschlüsseln. Die Einbeziehung der zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen wiederum entspricht sowohl dem lebenskundeeigenen Ansatz als auch dem Anspruch Erich Fromms, die geistigen und psychischen Entwicklungen von Menschen gerade auch im Zusammenhang mit den jeweiligen sozioökonomischen Verhältnissen zu betrachten. Dabei sollen schließlich auch jene psychoanalytischen Deutungen der Person Fromms vorsichtig rezipiert werden, wie sie z. B. Lutz von Werder im Rahmen seines Berliner „Erich Fromm Projektes“ in den achtziger Jahren in Ansätzen versucht hat (vgl. v. Werder/Hrsg. 1987a).

So weit es geht, soll Erich Fromm im Original zu Wort kommen. Denn im Gegensatz zu manch anderem Autor – nicht zuletzt auch aus der Kritischen Theorie – drückte sich Fromm in der Regel ausgesprochen verständlich und anschaulich aus. Allerdings war seine Sprache in Teilen auch von einer religiös-mythischen Symbolik geprägt. Vor allem dieser Umstand trug dazu bei, dass seine Begrifflichkeit keineswegs immer eindeutig war, weswegen er des öfteren als „unwissenschaftlich“ kritisiert wurde und immer noch wird. Dieser Umstand sollte sich auch bei der vorliegenden Arbeit bisweilen als problematisch erweisen. Besonders markante Zitate sind von mir **fett** hervorgehoben. *Kursive* Hervorhebungen in Zitaten stammen immer von Fromm selbst.

Ähnlich wie bereits im vorigen Kapitel zur Entstehung und Entwicklung des Faches Lebenskunde sollen auch bei den folgenden Ausführungen zur Biographie Erich Fromms an ausgewählten Stellen weitere Überlegungen zur Integration Frommscher Ansätze in das weltanschauliche und didaktische Konzept der Humanistischen Lebenskunde angestellt werden. Sie werden im späteren aufgegriffen und systematisiert.

–

1. 2. Kindheit, Jugend, Familienschicksal

Erich Pinchas Fromm wurde als einziges Kind orthodoxer jüdischer Eltern am 23. März 1900 in Frankfurt a. M. geboren.

Sowohl der Vater, Naphtali Fromm, zur Zeit der Geburt des Sohnes 31 Jahre alt, als auch die sieben Jahre jüngere Mutter, Rosa Fromm, geb. Krause, entstammten Rabbiner-Familien. Der Vater von Erich Fromms Mutter stellte in Posen Zigarren her, dessen Bruder, Dajan Ludwig Krause, war dort ein bekannter Talmudist. Von diesem Großonkel erhielt Fromm in Frankfurt regelmäßig Unterweisungen im Studium des Talmud, also jenem religiös-rechtlichen Literaturwerk, das die kodifizierte rabbinische Auslegung des biblischen Gesetzes (Thora)² sowie der nachbiblischen Gesetzesüberlieferungen darstellt und das wesentlich zum Zusammenhalt des Judentums in der Diaspora beitrug. Er erzog ihn nicht zuletzt dazu, von

² Die Thora wird in der christlichen Kirche nach der Hauptgestalt die „Fünf Bücher Mose“ (griechisch: Pentateuch) benannt. Diese umfassen die Urgeschichte (u. a. Sündenfall und Paradiesvertreibung, Sintflut, Turmbau zu Babel und Sprachenverwirrung), die Geschichte der „Väter“ (Patriarchen) des jüdischen Volkes, die von Moses angeführte Befreiung aus ägyptischer Knechtschaft sowie die Landnahme und Moses als Gesetzgeber vom Berge Sinai. Neben weiteren geschichtlichen Berichten enthält der Pentateuch gesetzliche und rituelle Vorschriften. Der Schöpfer der lateinischen Kirchensprache, Tertullian (160 - 220), führte die lat. Namen *Genesis* („Anfang“), *Exodus* („Auszug“), *Leviticus* („Levit. Gesetze“), *Numeri* („Volkszählungen“) und *Deuteronomium* („Gesetzeswiederholung“) ein. Sie entsprechen in der christlichen Bibel dem 1. bis 5. Buch Mose (vgl. Die Bibel im heutigen Deutsch, Stuttgart 1990, S. 3 - 189). Wie Funk hervorhebt, stammen die fünf Bücher Mose freilich nicht von Moses, sondern haben hauptsächlich drei Quellen: den älteren „Jahwisten“ und „Elohisten“ (wahrscheinlich bis 950 v. u. Z. zurückgehend) - zwei Quellen, die ihre hebr. Bezeichnung daher haben, dass sie Gott „Jahwe“ bzw. „Elohim“ nannten - sowie die sehr viel jüngere Priesterschrift (ab etwa 450 v. u. Z.: vgl. Funk in: 1966a VI, Anm. 88, S. 370).

jeder Art Ehrgeiz abzuhalten. Und es war wohl auf seinen Einfluß zurückzugehen, dass Erich Fromm als Heranwachsender davon träumte, selbst Talmudist zu werden und nach Posen zu gehen, was er jedoch aufgrund der Überängstlichkeit seiner Eltern schließlich doch unterließ.

Die Vorfahren väterlicherseits kamen aus dem Maingebiet. Dabei erfuhr der damals bekannte Urgroßvater, Seligmann Bär Bamberger, durch Fromm eine besondere Idealisierung, obwohl er weder ihn noch seinen Großvater selbst gekannt hat. Seligmann Bär Bamberger wurde 1840 zum Rabbiner von Würzburg gewählt und galt in bestimmten religiösen Fragen als unangefochtene Autorität im gesamten deutschen Judentum. Dabei vertrat er eine sehr konservative Richtung, welche die alten jüdischen Ideale gegen das durch die Gesetzgebung der Judenemanzipation ermöglichte Reformjudentum und dessen Assimilierungsbestrebungen vehement verteidigte. Das Jüdische sollte die gesamte Lebenspraxis bestimmen.

Was Erich Fromm an dieser Persönlichkeit besonders beeindruckte, war die selbst bei Gegnern anerkannte Kongruenz von Leben und Werk - eine Eigenschaft, die Fromm im Laufe seines fast sechzig Jahre währenden wissenschaftlich-produktiven Schaffens ebenfalls auszeichnen sollte. Mit welcher Leidenschaft sich der bekannte Urgroßvater der Erforschung der Thora widmete, bezeugt eine von Erich Fromm immer wieder gerne erzählte Geschichte: Um sein Existenzminimum bestreiten zu können, unterhielt der Talmudist einen kleinen Laden, in dem er jedoch die meiste Zeit mit dem Studium verbrachte. Doch „kam ein Kunde, fuhr er etwas ärgerlich auf und sagte: 'Gibt's denn keinen anderen Laden?'. Das war die Welt, die für mich real war. Die moderne Welt fand ich merkwürdig“, so Fromm rückblickend (vgl. Fromm 1974 b, zit. in: Funk 1989 = GA I, S. IX).

An dieser Lebensphilosophie jüdischer Schriftgelehrter, wie sie in der Geschichte des Urgroßvaters so plastisch vor Augen tritt, hat sich Fromm zeitlebens orientiert, d. h. nicht Gelderwerb um seiner selbst willen konnte der Sinn des Lebens sein. Im Gegenteil. Seine Kräfte für dieses bürgerlich-kapitalistische Ideal der „modernen Welt“ einzusetzen, wäre in Fromms Augen ein verlorenes Leben. Noch kurz vor seinem Tode sagte Fromm: „... ich finde mich noch immer fremd in einer Welt, deren Ziel es ist, möglichst viel Geld zu verdienen“ (1980e, in: Funk 1991, S. 10).

Funk verteidigt Fromm in diesem Zusammenhang gegen den Vorwurf, dessen (antikapitalistische) Haltung sei lediglich die Rationalisierung eines Reichen, der mit seinen Büchern so viel Geld gemacht hat, dass er leicht so reden könne mit einem Beispiel. So habe eine literarische Agentin durch Zufall entdeckt, dass Fromm für das deutsche Taschenbuch von *Die Kunst des Lebens* (1956a IX) nur einen geradezu lächerlichen Honoraranteil pro Exemplar bekam - und zwar zu einem Zeitpunkt, als davon bereits eine Million Exemplare verkauft waren. Fromm hatte bis dahin gar nicht bemerkt, dass „hier etwas nicht stimmte. Geschäfte interessierten ihn nicht..., weil sie ihn wichtige Kräfte gekostet hätten.“ (vgl. Funk 1991, S. 8f.). Und aus dieser prinzipiellen Ablehnung eines Lebens, das aufs Geldverdienen degradiert war, entwickelte er später seine scharfe Kritik der am „Haben“ orientierten führenden Industriegesellschaften, so z. B. in seinem letzten großen Buch *Haben oder Sein* (1976a II), das zugleich als Kompendium seines wissenschaftlichen Werkes gilt.

Einige Autoren interpretieren diese recht früh angelegte Lebensauffassung auch psychoanalytisch wie z. B. Lutz von Werder. In der frühen Ablehnung eines Typus, der horten, sammeln, haben will, kämpfte Fromm, so die Einschätzung durch Lutz von Werder, zugleich „in sublimierter Weise gegen seinen Vater“, der ursprünglich Rabbiner werden wollte und zeitlebens unglücklich über seinen Beruf war (vgl. v. Werder, 1987b, S. 10). Sein letztes Interview kurz vor seinem Tod, in dem Fromm seine weitgehende Verschwiegenheit zu seiner Psychobiographie durchbrach, scheint diesen Ansatz zu bestätigen. Fromm äußerte sich hierzu wie folgt: „Mein Vater war ein Kaufmann. Er schämte sich wohl dessen, weil er eigentlich

hätte auch ein Rabbiner werden wollen. Und ich fühlte als kleiner Junge, wenn jemand sagte: ich bin Kaufmann, dann schämte ich mich sehr für den, weil ich dachte, Gott, muß der sich schämen zugeben, dass er sein ganzes Leben damit so verbringt, sein Geld zu verdienen“ (Fernsehinterview vom 20.01.1980 mit Michael Lämmle und Jürgen Lodemann, in: v. Werder, ebd.). Zudem litt Fromm an vielen Charaktereigenschaften seines Vaters, den er so beschrieb: „Mein Vater war sehr neurotisch. Er war furchtbar ängstlich bei allem, was mit mir zu tun hatte. Er verwöhnte mich, und ich war sehr undiszipliniert. Am liebsten hätte er es wohl gehabt, wenn ich immer ein Kind von drei Jahren geblieben wäre“ (1979d, zit. in Funk, 1991, S. 21).

Nicht weniger problematisch war Erich Fromms Beziehung zu seiner Mutter Rosa, für die alles heilig und wertvoll war, was mit ihr und ihrer Familie zu tun hatte. „Meine Mutter war sehr stark an ihre eigene Familie gebunden und sie liebte mich eigentlich nur in dem Maße, als ich ein Krause war, welches ihr Familienname war. Und alles war gut an mir, was typisch Krause war, und alles schlecht, was Fromm war“ (ebd.). Sie wollte aus ihm einen Pianisten machen und hoffte so auf eine Karriere ihres Sohnes. Fromms Klavierunterricht endete jedoch schon mit Beginn des Ersten Weltkrieges. Hinzu kamen ihre Depressionen. „Ich fühlte mich immer als der Verteidiger meiner Mutter, die ziemlich viel weinte, und ich fühlte, ich müßte sie gegen meinen Vater verteidigen“ (ebd. S. 21 f.) Offensichtlich konnte er sich der „narzißtisch vereinnahmenden Mutter kaum entziehen“, wie Funk es psychoanalytisch deutet (vgl. Funk ebd.).

Für Lutz von Werder liegt damit der Grundkonflikt von Erich Fromms Leben schon beim Eintritt in die Latenz vor:

„...die Rebellion gegen die Vaterautorität und das ungestillte Verlangen nach der Mutter“ (v. Werder 1987, S. 4).

Dieser Konflikt, der für Fromms wissenschaftliches Werk tatsächlich eine besondere Bedeutung erlangen sollte, wurde für ihn persönlich erstmals in der Phase der Pubertät manifest - durch den Selbstmord einer fünfundzwanzigjährigen Bekannten der Familie, der bei ihm zugleich „jenes Interesse an Freud vorbereitete, das dann zehn Jahre später offenkundig wurde“, wie es Fromm autobiographisch einschätzt (vgl. 1962a IX, S. 39)³. Im Alter von zwölf Jahren hatte sich Erich Fromm in diese schöne und attraktive Malerin verliebt und zugleich deren „wenig anziehenden Vater verabscheut“ (ebd. S. 40). Eines Tages hörte er die erschütternde Nachricht, dass der Vater gestorben sei und die junge Frau unmittelbar darauf sich das Leben genommen und ein Testament hinterlassen habe, in dem sie erklärte, sie wolle zusammen mit ihrem Vater begraben werden. „Ich hatte damals noch nie etwas von Ödipuskomplex oder von inzestuöser Fixierung zwischen Tochter und Vater gehört. Aber ich war tief betroffen... Der Gedanke durchfuhr mich: ‘Wie ist so etwas möglich? Wie ist es möglich, dass eine junge, schöne Frau so in ihren Vater verliebt ist, dass sie ein Grab an seiner Seite den Freuden des Lebens und des Malens vorzieht?’“ (ebd.)

Nach Lutz von Werders sehr weitgehenden psychoanalytischen Interpretation liebte Fromm in der Malerin „stellvertretend seine Mutter wieder“, und er haßte im Vater der Malerin seinen eigenen Vater (vgl. v. Werder 1987b, S. 4).

³ Dieses Buch *Jenseits der Illusionen* (1962a IX), in dem er mit Marx und Freud die zwei wichtigsten Quellen seines Denkens beschreibt, enthält in den „persönlichen Vorbemerkungen“ im übrigen die einzigen autobiographischen Notizen, die Fromm je selbst veröffentlichte (vgl. Funk in: GA IX, Anm. 39, S. 525).

Für den Pubertierenden gab es jedoch ein Ereignis, das seine Entwicklung noch mehr als alles andere bestimmte: den Ersten Weltkrieg. Fromm war bestürzt von dem plötzlichen hysterischen Haß etwa gegen die Engländer, deren Nationalhymne seine Gymnasialklasse noch kurz zuvor im Englischunterricht auswendig zu lernen hatte. Je länger sich das Grauen des Krieges hinzog, um so dringender stellten sich ihm die Fragen: „Wie ist es möglich, dass beide Seiten glauben, sie kämpften für Frieden und Freiheit? ...Wie war es... möglich, dass Millionen auf beiden Seiten um einer Gebietserweiterung und um der Eitelkeit irgendwelcher Führer willen sich abschlachten ließen?“ (1962a IX, S. 42).

Das „patriarchalische Über-Ich“ der wilhelminischen Gesellschaft hatte sich, so Lutz von Werder, als total amoralisch erwiesen und mußte Fromms Ambivalenz zwischen Vaterangst und Muttersehnsucht nur noch mehr erhöhen. Als der Krieg 1918 zu Ende ging, war er „ein tief aufgewühlter junger Mensch, der ... unbedingt die Irrationalität menschlichen Massenverhaltens verstehen wollte“ und von dem leidenschaftlichen Wunsch nach Frieden und internationaler Verständigung erfüllt war. Darüber hinaus hegte er ein „tiefes Mißtrauen gegen alle offiziellen Ideologien und Erklärungen“ und war überzeugt, dass „man an allem zweifeln müsse“ (ebd.) Bis er jedoch dieses kritische gesellschaftspolitische Interesse vor allem durch die Bekanntschaft mit den Werken von Karl Marx vertiefte, suchte er eine Lösung „in religiöser Sublimation“ (vgl. v. Werder 1987b, S. 4).

Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass auch einige führende Protagonisten der weltlichen Schule, bzw. der Lebenskunde, bei der Einführung des Faches 1920 ähnliche politische und pädagogische Motive hatten. So kehrte etwa der ebenfalls jüdisch erzogene und - gebildete Kurt Löwenstein aus dem I. Weltkrieg, den er als Krankenpfleger beim Roten Kreuz überlebt hatte, als Mitglied des Soldatenrates und überzeugter Sozialist zurück. Er schloß sich der USPD an und beeinflusste maßgeblich deren schul- und erziehungspolitische Grundsätze (vgl. Kap. B.2.2.2.). –

Im Studium des Alten Testaments hatte Fromm schon seit dem 12. Lebensjahr eine besondere Leidenschaft für die Visionen des ewigen Friedens bestimmter Propheten entwickelt - Fromm studierte bereits als Jugendlicher an der Höheren Rabbinerschule (Jeschiwa) ⁴. Die kriegerischen Bücher von der Eroberung Kanaans durch die Hebräer dagegen stießen ihn ab. Die Geschichten vom Ungehorsam Adams und Evas oder von Abrahams Ringen mit Gott um die Rettung der Bewohner von Sodom und Gomorrha wiederum faszinierten ihn. Am allermeisten aber bewegten ihn die Schriften der Propheten Jesaja, Amos und Hosea, und zwar nicht so sehr wegen ihrer Warnungen und ihrer Prophezeiungen des Untergangs, „sondern wegen ihrer Verheißung des Jüngsten Tages, wo die Völker ‘Pflugscharen aus ihren Schwertern und Winzermesser aus ihren Lanzen’ schmieden werden (Jes. 2,4)“ (1962a IX, S. 40) ⁵.

Die Faszination, welche biblische Erzählungen für Fromm bereits in seinen frühen Jahren hatten, sollte sein gesamtes Leben begleiten. So lieferte er nach seiner Emeritierung eine für viele christliche Theologen geradezu provokative und „radikale Interpretation des Alten Testaments“ (so der Untertitel von *Ihr werdet sein wie Gott*, 1966a VI) aus sozialpsychologischer und humanistischer Sicht, in der er sich als ein profunder Kenner der talmudischen Tradition auswies.

⁴ So der Hinweis aus Adam Schaffs „Mexikanischen Erinnerungen“ an Erich Fromm (Schaff in: v. Werder/ Hrsg. 1987, S. 39).

⁵ In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass diese Bibelstelle zu einem wichtigen Symbol des demokratischen Widerstandes vieler Oppositioneller in der ehemaligen DDR wurde. Gerade auch für viele Lebenskundelehrer und Lehrerinnen - nicht nur aus dem Ostteil Berlins - hatte und hat das pazifistisch orientierte Symbol eine besondere Bedeutung.

Die Hoffnung auf einen universalen Frieden und der Gedanke einer Harmonie zwischen allen Völkern rührten ihn aber auch aus einem weiteren persönlichen Grund besonders an: Der nach außen hin „assimiliert“ erscheinende jüdische Junge lebte in einer christlichen Umwelt und machte gelegentlich Erfahrungen mit dem Antisemitismus. Was für ihn aber noch entscheidender war - er empfand eine Fremdheit und engherzige Abgrenzung gegen Andersdenkende auf *b e i d e n* Seiten und war daher nach eigenem Bekenntnis von dem „überwältigenden Wunsch erfüllt...“, aus der emotionalen Isolation eines einsamen, verwöhnten Jungen herauszukommen“ (1962a IX, S. 40).

Bevor Fromm aber mit eigenen Kräften und in kreativer Weise die wissenschaftlichen Fragen nach dem „Wie ist so etwas möglich?“ angehen konnte - und zwar explizit ohne Rückgriff auf ein religiös-theistisches System - mußte er, so Rainer Funk, „erst einmal seine eigene Identität durch die negierende Praxis der jüdischen Orthodoxie“ finden (vgl. Funk, 1991, S. 27). So verwundert es nicht, dass Fromm in dieser Phase eifriges Mitglied eines zionistischen Jugendverbandes wurde und bereits als Zwanzigjähriger dem Gründungskreis des „Freien Jüdischen Lehrhauses“ um Franz Rosenzweig angehörte ⁶. Diese jüdische Volkshochschule sollte durch Dozenten wie Siegfried Kracauer, Ernst Simon, Martin Buber oder Leō Löwenthal weit über Frankfurt und die Zeit hinaus Bedeutung erlangen. Auch Fromm bot dort bald Seminare an. Vom Zionismus kehrte er sich Anfang der zwanziger Jahre allerdings wieder ab, da er den darin gepflegten Nationalismus nicht im Einklang mit der humanistischen Interpretation des Judentums durch seine Talmud-Lehrer sah. Diese Entscheidung hielt bis zu seinem Lebensende an und zeigte sich u. a. in seinem leidenschaftlichen Eintreten für ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben von Juden und Arabern in Palästina ⁷.

1. 3. Studium, Psychoanalyse und Hinwendung zu einem nichttheistischen Humanismus

Nach dem Abitur am Wöhler-Realgymnasium begann Fromm zunächst ein zweisemestriges Jurastudium in seiner Heimatstadt, wobei er allerdings - wie erwähnt - am liebsten nach Posen gegangen wäre, um Talmudlehrer zu werden ⁸. Statt dessen wechselte er zum Sommersemester 1919 von Frankfurt nach Heidelberg und begann dort mit seinen Studien im Fach Soziologie bei Alfred Weber, Bruder des 1920 verstorbenen berühmten Soziologen Max Weber, in Psychologie bei Karl Jaspers und in Philosophie bei Heinrich Rickert. Alfred Weber wurde jedoch der einzige Universitätslehrer, der ihn beeindruckte und zu dem Fromm auch einen persönlichen und herzlichen Kontakt entwickelte. Er sei auch der einzige Professor gewesen, bei dem er wirklich etwas gelernt habe. So lag es nahe, dass Fromm im Jahre 1922 bei ihm

⁶ „Frei“, weil es, abgesehen von den Unterrichtsgebühren, keinerlei Zulassungsbeschränkungen gab und niemand außer den Lehrenden und Lernenden Einfluß auf das Programm haben sollte.

⁷ So unterstützten Fromm und sein Jugendfreund Ernst Simon im Frühjahr 1948 - also noch vor Gründung des Staates Israel bzw. des ersten Israelisch-Arabischen Krieges - eine politische Initiative jüdischer Persönlichkeiten (wie Martin Buber) für ein friedliches und konstruktives Zusammenleben in Palästina. Als Ergebnis dieses Engagements kam eine Erklärung zustande, in der die amerikanischen Juden zur weiteren Unterstützung der „jüdischen Siedlungen in Palästina auf einer friedlichen und demokratischen Basis“ aufgerufen werden. Zugleich wird eindringlich vor den katastrophalen Folgen des arabischen und jüdischen „Terrorismus“ wie „fanatischen Nationalismus“ gewarnt - ein Appell, der auch noch zum Ende der neunziger Jahre leider nichts an Aktualität verloren hat. Der Text wurde am 18. April 1948 in der *New York Times* veröffentlicht und war von Leo Baeck und Albert Einstein unterzeichnet. Zur Rolle Fromms bei dieser Initiative und der Genese des Textes vgl. das Kapitel „Für eine Kooperation von Israelis und Palästinensern (1948)“ in Fromm: SN, Bd. 4, S. 227 ff.

⁸ Der Schritt vom Talmud- zum Jurastudium war für ihn jedoch nicht sehr groß, verstand Fromm das Recht doch als „kristallisiertes Minimum der Ethik einer Gesellschaft“ (Fromm 1979d, in: Funk, 1991, S. 46).

promovierte. Das Thema seiner Dissertation: „Das jüdische Gesetz. Ein Beitrag zur Soziologie des Diasporajudentums“ (1922a, SN Bd. 2).

Das Interesse an soziologischen Fragestellungen war wesentlich auch existentiell bedingt. Die Fragen nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und nach der Funktion gesellschaftlicher Institutionen wie Gesetz, Staat, Religion oder Ritual waren Probleme, die das Einzelkind und den mitten in einer bürgerlich-christlichen Gesellschaft orthodox-jüdisch lebenden Fromm an der Soziologie interessierten.

Fromms spezielle Fragestellung in seiner Dissertation war: Was hält das Diasporajudentum als soziologischer Größe innerlich zusammen, das trotz des Verlustes von Staat, Territorium, eigener Profansprache und ohne Kirchenbildung dennoch als einheitliche und kontinuierliche Gruppe fortbesteht? Neben den verwandtschaftlichen Bindungen sowie dem gemeinsamen Schicksal, so kommt Fromm zum Schluß, ist es vor allem das „Durchtränktsein des Gesellschaftskörpers“ mit der „religiösen Idee“. Träger des religiösen Inhalts wiederum ist das jüdische Gesetz, dem dabei die Funktion der „Seele des jüdischen Geschichtskörpers“ zukommt (ebd. S. 15 f.)

Bereits der Ansatz dieser soziologischen Fragestellung verweist auf die spätere sozialpsychologische Frage nach dem „gesellschaftlichen Kitt“, welcher die Menschen einer bestimmten Schicht oder Gruppe zusammenhält und der die Mitglieder der Gruppe in gleicher Weise denken, fühlen und handeln läßt. Begrifflich wandelt Fromm diese Kategorie des „gesellschaftlichen Kittes“ später in die der „libidinösen Strukturen einer Gesellschaft“ und anschließend - nach Aufgabe der Freudschen Libidotheorie - in die des „Gesellschaftscharakters“ um. Fromm hat zu diesem Zeitpunkt jedoch noch kein psychoanalytisches Instrumentarium und kann damit die Ethosformen noch nicht als psychische Strukturen mit einer eigenständigen dynamischen Kraft auffassen.

Dieser soziologische Ansatz ist wesentlich auf den überragenden Einfluß seines langjährigen Talmud-Lehrers Rabinkow zurückzuführen, zu dem Fromm in dieser Zeit etwa vier bis fünf Jahre fast täglich (!) zum Studium ging. Rabinkow beeinflusste aber nicht nur Fromms Dissertation, sondern sein ganzes weiteres Denken. Dessen enge Freundschaft half ihm zudem, den frühen Tod seines Lehrers, des Frankfurter Rabbiners Dr. Nehimia Nobel, zu verschmerzen, der fünfzigjährig im Jahre 1922 starb.

Der Rabbiner Baruch Rabinkow stammte aus einer russischen chassidischen⁹ Familie. Er war seinem jüdischen revolutionären Schüler Isaak N. Steinberg gefolgt¹⁰ und wurde nach dem

⁹ Der Chassidismus (von hebräisch *Chassidim* „die Frommen“) ist eine auf der mittelalterlich-mystischen kabbalistischen Bewegung (s. Anm. 12 dieses Kapitels) aufbauende Richtung des Judentums, die in Galizien im 18. Jahrhundert von Ben Elieser (genannt Baal Schem) gegründet wurde und sich allmählich auf weite Schichten in Osteuropa (Rußland, Rumänien und Ungarn) ausweitete. Erich Fromm erklärte die Entstehungshintergründe wie folgt: „Seit dem siebzehnten Jahrhundert begann sich die Lage der Juden im Westen zu bessern. Nur in Osteuropa ging die Verfolgung in ihrer schlimmsten Form weiter und damit erwachte auch die messianische Hoffnung wieder. Am offenkundigsten war dies im Chassidismus, einer religiösen Bewegung in der armen, ungebildeten Bevölkerung Polens und Galiziens, zu der es nach verheerenden Programmen in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts kam. In dieser Bewegung spielte die Freude und religiöse Begeisterung anstelle der rabbinischen Disziplin und Gelehrsamkeit die zentrale Rolle. In Bezug auf die soziale Zusammensetzung hatte diese Bewegung eine gewisse Ähnlichkeit mit den frühen Christen...“ (1966a VI, S. 173). Wesentlich an der Richtung ist, dass der Fromme (Chasid), die Allgegenwart des liebenden Gottes erkennen und sich mit ihr auf mystische Weise vereinigen kann. Neben dem Bibelstudium und dem Gebet sollen dazu vor allem auch Musik und Tanz dienen. So drückt sich die messianische Hoffnung sowohl textlich als auch vom musikalischen Aufbau her besonders deutlich in den chassidischen Liedern aus (insbesondere in ihrer von Rabbi Schneur Salman begründeten Chabad-Richtung). „Sie beginnen in betrübter Stimmung und enden in begeisterter Freude“ (ebd. S. 216 f.). Der Chassidismus ist aber nicht nur religiöse

Tode Nobels für Fromm das zweite lebende Vorbild für die „Vereinigung von konservativem Judentum und Humanismus, von Lehre und Leben“ (vgl. Wiggershaus, 1993, S. 67)¹¹. Wie Nobel konservative jüdische Lebenspraxis mit der Aufklärungsphilosophie zu verbinden wußte, so kombinierte Rabinkow das traditionelle jüdische Talmud-Studium mit der modernen Kultur. „Aber“, so schreibt Fromm in seinen bislang unveröffentlichten ‘Erinnerungen an Raw S. B. Rabinkow’ 1971, „seine moderne Kultur war nicht jene des mitteleuropäischen Bürgertums des 19. und 20. Jahrhunderts; vielmehr war es die Kultur des Protestes, wie wir sie bei der radikalen russischen ‘Intelligentia’ finden. Er verband eine grundsätzlich revolutionäre Haltung mit seiner religiösen Einstellung, und seine Interpretation des Judentums bestimmte sich von der Mischung dieser beiden Faktoren her“ (zit. in: Funk 1991, S. 39).

Im Mittelpunkt von Rabinkows Auffassung steht der Mensch, „denn jedes menschliche Wesen ist Selbstzweck und ist gleichsam mit der Verantwortung für die gesamte Schöpfung belastet“ (Rabinkow, Salman Baruch: Individuum und Gemeinschaft im Judentum. In: Die Biologie der Person. Ein Handbuch der allgemeinen und speziellen Konstitutionslehre. Hrsg. v. Th. Brugsch u. F. H. Lewy, Bd. 4: Soziologie der Person. Berlin, Wien 1929, S. 808 f. Zit. in: Funk 1992a, S. 97 f.). Auf eine literarische Vorlage sich stützend, faßte Rabinkow sein jüdisches Selbstverständnis vom Menschen so zusammen: „...das Leben ist wert, gelebt zu werden...‘Wenn ich nicht für mich einstehe, wer dann? Doch wenn ich für mich allein bin, was bin ich dann’?(Hillel)“ (Rabinkow ebd. S. 823, zit. in: Funk 1992a S. 98).

Die hierin zum Ausdruck kommende humanistische Perspektive der Selbstbestimmung und Verantwortung in sozialer Gemeinschaft, die auch für die Lebenskunde durchgängig von fundamentaler Bedeutung war und ist, hat Fromm somit von Rabinkow übernommen. Und auch die zentralen Frommschen Begriffe „Produktivität“ und „Biophilie“ gehen offenbar auf diesen Gelehrten zurück (vgl. Wehr, 1990, S.13). Die Kabbala, die jüdische Mystik¹², in deren Tradition Rabinkow stand, erhielt durch ihn „eine revolutionäre und intellektuelle Nuance“, in der „Lebensfreude und die Marxsche Vision des Sozialismus verknüpft“ waren (vgl. ebd.). Rainer Funk hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Rabinkow – wie Fromm selbst – nie asketische Menschen waren, die am Verzicht auf die schönen Dinge des Lebens hätten Freude finden können (vgl. Funk 1991, S. 44). So übernahm Fromm von seinem Lehrer auch viele

Innerlichkeit sondern auch gelebte Religion mit hohen moralischen Ansprüchen. „Mystik und Ethik gehören hier untrennbar zusammen“ (vgl. Wörterbuch der Mystik 1989, S. 285; zum Verständnis der Mystik bei Fromm s. Kap. C.2.3.3.).

¹⁰ Dieser Schüler Isaak N. Steinberg nahm 1917 an der russischen Oktoberrevolution teil und wurde Volkskommissar der Justiz in der ersten sowjetischen Regierung. 1923 mußte Steinberg wiederum ins Exil nach Deutschland gehen, nachdem er sich als Nicht-Bolschewik massiv gegen Lenins „roten Terror“ gewandt hatte. 1933 entkam er den Nazis durch seine Flucht nach England, bis er über Australien schließlich in die USA einwanderte. Erst dort lernten sich Fromm und Steinberg näher kennen (vgl. Funk 1991, S. 37 f.).

¹¹ Über Nobel kam Fromm auch mit dem Denken des Begründers der Marburger Schule des Neukantianismus, Hermann Cohen, in Berührung, der seinerzeit der einzige jüdische Ordinarius Preußens war.

¹² Die *Kabbala* (von hebräisch „Tradition“) ist eine zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Richtungen der jüdischen Mystik, die sich vornehmlich zwischen dem 12. und 17. Jahrhundert in Europa (Provence, Kastilien, Deutschland, später Osteuropa) herausbildeten. Diese Bewegung, stand „wesentlich im Zeichen eines ‘Comebacks’ des Mythos in der jüdischen Religion“ (Wörterbuch der Mystik 1989, S. 292). Es kennzeichnet durchgängig die besondere Eigenart jüdischer Mystik, dass diese den in vielerlei Gestalt unternommenen Versuch verkörpert, „die religiösen Werte des Judentums selbst als mystische Werte zu verstehen“, wie der jüdische Religionshistoriker und langjährige Präsident der Israelischen Akademie der Wissenschaften, Gershom (Gerhard) Scholem, formulierte (zit. nach ebd., S. 282). Mit der Vertreibung der Juden aus Spanien im Jahre 1492 erfreute sich diese Bewegung, die bis dahin als eine Art Geheimlehre gepflegt wurde, einer wachsenden Verbreitung und zunehmenden Beliebtheit im Volk und beeinflusste wesentlich den osteuropäischen Chassidismus (s. Anm. 9 in diesem Kapitel).

Lieder („Negunim“), die Ausdruck der für den Chassidismus typischen Lebensfreude sind und die Fromm bis ins hohe Alter nicht verlernte.

Rabinkows universalistische und humanistische Interpretation des Judentums bereitete damit aber auch ganz wesentlich den Schritt Fromms aus dem orthodoxen Judentum heraus vor. Möglich war dieses sich anbahnende Bekenntnis zu einem nicht-theistischen Humanismus nicht zuletzt durch eine große persönliche und intellektuelle Freiheit, welche das Verhältnis zwischen beiden Männern bestimmte.

Letztlich entscheidend war in diesem Prozeß der Kontakt Fromms mit der Psychoanalyse, die er allerdings ebenfalls zuerst über eine orthodoxe jüdische Einrichtung kennenlernte. 1924 hatte die jüdische Psychoanalytikerin Frieda Reichmann in Heidelberg ein privates psychoanalytisches „Therapeutikum“ mit stationärer wie ambulanter Arbeit eröffnet. Zuvor war sie Assistentin bei J. H. Schultz, dem Begründer des Autogenen Trainings.

Jüdische Lebensregeln mit ihren strengen Speisevorschriften waren integraler Bestandteil des Konzeptes dieses Hauses, in dem eine schon fast kultische Atmosphäre herrschte. Scherzhaft, bisweilen aber auch kritisch, wurde das Haus auch „Torapeutikum“ genannt, denn mit der Zeit hatte es unter orthodoxen Juden den Ruf, dass den Analysanden dort „das Judentum weganalisiert“ würde (vgl. Funk 1991, S. 49). Im Haushalt half Frieda Reichmann eine Freundin aus der Königsberger Jugendzeit, Golde Ginsberg. Diese war kurzzeitig Fromms verlobte gewesen und hatte später Fromms engen Studienfreund Leo Löwenthal geheiratet. Und da jeder, der zu Frieda Reichmann ins Haus kam, „eine Psychoanalyse machen mußte, kamen sie alle - Erich Fromm, Leo Löwenthal und Ernst Simon - zu ihrer Psychoanalyse“ (ebd.).

Seine Wende zur Psychoanalyse war für Fromm jedoch nicht bloßer Zufall, sondern bittere Notwendigkeit aus seinen eigenen psychisch-existentialen Konflikten: „Ja, auf die Psychoanalyse bin ich wohl deshalb gekommen, weil ich allmählich immer neurotischer wurde. Und dass ich nicht ganz verrückt wurde, bei so überängstlichen Eltern, das kann ich nur Gott verdanken oder den Eindrücken, wie ich es sagen würde, die so stark positiv auf mich wirkten. Immerhin war ich ein sehr neurotisches Kind und hatte ungeheure Konflikte als junger Mann. Und aus diesem Grund kam ich zur Analyse. Ich wurde von meinen eigenen Problemen dazu gedrängt“ (Interview vom 20.01.1980, in: v. Werder 1987b, S. 11).

Im Laufe der Analyse entwickelte sich zwischen Fromm und seiner um zehn Jahre älteren Analytikerin - im Gegensatz zur Freudschen Grundregel, auf größte emotionale Distanz von Seiten des Analytikers zu achten - ein enges und freundschaftliches Verhältnis. So kam es zwischen Frieda Reichmann und Erich Fromm am 16. Juni 1926 zur Heirat, wobei dieser Schritt zuvor ausführlich mit dem angesehenen Analytiker und engen Vertrauten Sigmund Freuds, Karl Landauer, erörtert worden war¹³. Von Frieda Fromm-Reichmann trennte sich Fromm zwar schon nach einigen Jahren wieder, doch blieben sie auch im amerikanischen Exil befreundet, wo sich Frieda Fromm-Reichmann durch ihre erfolgreichen und lange für unmöglich gehaltenen Heilungen von Schizophrenen mit Hilfe der psychoanalytischen Methode besondere Verdienste erwarb.

Die persönlichen Veränderungen, welche die Psychoanalyse und die Heirat mit sich brachten, wirkten sich auch auf die beruflichen Pläne Erich Fromms aus. Es gab für ihn keine Alternative mehr zum Beruf des Psychoanalytikers. Die Therapie bei Frieda Reichmann wurde mit der

¹³ „Nach der psychoanalytischen Theorie eine Absurdität“ so Petra Tauscher vom Berliner Erich-Fromm-Projekt (Tauscher, in: v. Werder 1987/Hrsg. 1997a, S. 34). Funk führt - fast entschuldigend - an dieser Stelle weitere Beispiele für die Heirat zwischen Analytiker und Analysanden an, so u. a. Wilhelm Reich, der seine frühere Patientin Annie Pink ehelichte (vgl. Funk 1991, S. 51).

Heirat abgebrochen; Fromm setzte seine Psychoanalysen zu Ausbildungszwecken bei Wilhelm Wittenberg in München und bei Karl Landauer in Frankfurt a. M. fort. Ende der zwanziger Jahre schloß er seine Lehranalyse bei Hanns Sachs am Berliner Psychoanalytischen Institut ab, wo er gleichzeitig seine erste psychoanalytische Praxis eröffnete¹⁴. Er schloß sich der *Internationalen Psychoanalytischen Gesellschaft* an, wobei er - wie Sachs und viele der frühen Analytiker - keine Ausbildung zum Arzt hatte¹⁵. Allerdings konnte er schon seit 1926 im Heidelberger Sanatorium, zusammen mit seiner Frau, klinische Erfahrungen sammeln. Somit wurde Fromm von drei der engsten Vertrauten Sigmund Freuds ausgebildet. Fromm selbst hat Freud jedoch nie in seinem Leben persönlich kennengelernt.

Die Begegnung mit der Psychoanalyse Freuds und die Erfahrung der eigenen Therapie waren schließlich die entscheidenden Faktoren bei der 1926 erfolgten Abkehr Fromms von der Praxis des orthodoxen Judentums. Mit welcher persönlichen Dramatik dieser Schritt für Fromm damals war, verdeutlichte er immer wieder mit der Erzählung seines „Sündenfalls“ in München, wo er sich erstmals in seinem Leben - nach sehr langem Zögern - dazu durchrang, eine der ganz und gar nicht koscheren, dafür aber um so verlockender duftenden Schweinsbratwürste einzuverleiben (vgl. Funk 1991, S. 44).

Vollendet wurde dieser Bruch schließlich durch Fromms Begegnung mit dem Buddhismus. Der Buddhismus „lehrte mich zu sehen: es gibt also eine religiöse Haltung, die ohne Gott auskommt. Und als ich den Buddhismus kennenlernte, das war 1927, war das für mich eines der größten Erlebnisse“ (Fromm 1974b in: v. Werder 1987b, S.6). Zum ersten Mal lernte er so ein religiöses System kennen, das weder einer Offenbarung noch einer Autorität bedurfte. Tatsächlich orientierte sich Fromm in seiner „religiösen Haltung“ von nun an zeitlebens sehr stark an dieser fernöstlichen Sichtweise und dabei in den späteren Jahrzehnten im speziellen am Zen-Buddhismus in der Vermittlung von Daisetz T. Suzuki. Daher lehnt Funk auch die Vokabel „Bruch“ zur Beschreibung für Fromms Entwicklung in dieser Zeit explizit ab. Statt dessen solle man besser von einer „Wende“ in der „Religiosität“ Fromms sprechen. Gleichwohl - mit diesem Schritt „begann Fromms selbständiges produktives Denken“ (Funk 1989 = GA I, S. XV).

1. 4. Von der „Kühnheit des kritischen Intellekts“

oder:

Zur Synthese von Psychoanalyse und Marxismus der zwanziger und dreißiger Jahre

Die neugewonnene Identität wurde in den nächsten Jahren vor allem für Fromms Arbeit als Psychoanalytiker und für seine Veröffentlichungen bedeutsam. Seine ersten Arbeiten beschäftigten sich mit dem Ödipuskomplex. So kommt er in seiner 1927 erschienenen „tiefenpsychologischen Untersuchung“ über den Sabbat zum Ergebnis: „Der Sabbat galt ursprünglich der Erinnerung an die Tötung des Vaters und die Gewinnung der Mutter, das Arbeitsverbot gleichzeitig der Buße für das Urverbrechen und seine Wiederholung durch Regression auf die prägenitale Stufe“ (1927a VI, S. 9). Die Möglichkeit, triebtheoretische Einsichten auf religiöse Phänomene anzuwenden, bestimmte auch die nächste größere

¹⁴ Über den Zeitpunkt seiner Praxiseröffnung am Bayerischen Platz 1 in Berlin-Schöneberg gibt es unterschiedliche Angaben. Nach Wiggershaus erfolgte dies im Jahr 1927 (vgl. ders. 1993, S. 69), nach Wehr bereits ein Jahr zuvor (vgl. ders. 1990, S. 14). Lutz von Werder dagegen gibt hierfür erst das Jahr 1930 an (vgl. ders. /Hrsg. 1987a, S. 35). In den verschiedenen Veröffentlichungen Funks findet sich nur an einer Stelle eine Angabe dazu, die sich mit der v. Werders deckt (Funk 1991, S. 142).

¹⁵ Zum späteren Konflikt um diese sog. „Laienanalyse“ in der *American Psychoanalytic Association* (APA) s. Abschnitt 1.5.4. dieses Kapitels.

Publikation *Die Entwicklung des Christudogmas* (1930a VI). Im Gegensatz zum Aufsatz über den Sabbat distanzierte sich Fromm hier jedoch bereits von jener Methode, die er noch drei Jahre zuvor angewendet hatte, um kulturelle Phänomene ausschließlich psychoanalytisch zu verstehen.

Hintergrund dieser Entwicklung, die später schließlich zur völligen Aufgabe von Freuds Libidotheorie und damit zum entscheidenden Bruch mit seinen Kollegen der „Frankfurter Schule“ führen sollte, war sein neu gefundener Ansatz. Darin verband er Psychologie und Soziologie, Individuum und Gesellschaft unter dem Primat einer historisch-materialistischen Methode und bei Ablehnung jedes Operierens mit einer „Massenseele“, wenn es um die einer gesellschaftlichen Gruppe gemeinsamen psychischen Haltung geht. Dabei hatte Fromm diesen neuen Ansatz offenbar in Auseinandersetzung mit einem seiner Lehrer am Berliner Institut, dem aus Wien kommenden Analytiker und Religionsphilosophen Theodor Reik, herausgearbeitet.

Reik hatte in einem Aufsatz unter dem Titel „Dogma und Zwangsidee“ 1927 die Entwicklung des Christudogmas dadurch zu erklären versucht, dass er sie mit der neurotischen Zwangsidee parallelisierte. Für Fromm dagegen war der fundamentale Wandel des christlichen Dogmas – von der Vorstellung im 1. Jahrhundert, dass Christus ein gottgewordener Mensch war, bis zum Glauben im 4. Jahrhundert, der in Christus einen menschengewordenen Gott sah – ein Produkt gesellschaftlicher Veränderungen. Nur in der ersten Vorstellung komme die rebellische Auflehnung der ersten Christen gegen die Herrschenden und gegen die Autorität des Vaters zum Ausdruck. Der Wandel des Dogmas entspreche der Anerkennung der Autorität Gottes und einer Rückwendung allen Unmuts nach innen, auf die Christen selber – „die Befriedigung liegt in der Verzeihung und Liebe, die der Vater dem sich unterwerfenden Sohne gewährt...“ (1930a VI, S. 67).

Die Ursache für die Wandlung liege in dem Rückgang der Produktivkräfte und ihren gesellschaftlichen Konsequenzen. Die Vertreter der herrschenden Klasse griffen in diesen Prozeß verstärkend und beschleunigend ein, indem sie den Menschen solche Phantasien suggerierten, die entsprechende (Phantasie)Befriedigung gewährten „und die ihre Aggression in gesellschaftlich ungefährliche Bahnen lenkten“ (ebd., S. 68). Gegen Reik wandte Fromm ein, dass dieser bei den Ideen und Ideologien stehen bleibe, „die von den Massen produziert werden, ohne sich wesentlich um deren reale Träger, die lebendigen Menschen und ihre psychische Situation im konkreten zu kümmern“ (ebd. S. 63). Dabei behandle Reik die Masse der Christen so, als wäre sie ein einziger Mensch, ein Individuum.

Zwar stand Fromm zumindest bis 1932 noch ganz hinter der Freudschen Triebtheorie und praktizierte bis 1934 als orthodoxer Freudianer. Trotzdem brachte er mit dieser Kritik an der gängigen psychoanalytischen Deutung kultureller Phänomene bereits seine neue Sichtweise zur Anwendung, die er erstmals 1929 in seinem Vortrag zur Eröffnung des Psychoanalytischen Instituts in Frankfurt/M. (s. u.) über *Psychoanalyse und Soziologie* (1929a I) ansatzweise formuliert und nun in der *Die Entwicklung des Christudogmas* weitergedacht hatte:

So wie bei der Psychoanalyse des einzelnen die Triebentwicklung nur aus der Kenntnis des Lebensschicksals zu verstehen sei, so seien „auch die gemeinsamen psychischen Haltungen der Angehörigen einer Gruppe... nur zu verstehen aus den ihnen gemeinsamen Lebensschicksalen“ (1930a VI, S. 16). Die Darstellung des gemeinsamen Lebensschicksals aber ergebe sich aus der geistigen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Situation der betreffenden Menschen. Dieser neue, sozialpsychologische Ansatz Fromms war damit der Versuch, sowohl die gesellschaftliche Determiniertheit des Menschen, wie sie von Marx entdeckt worden war, als auch die Determiniertheit des Menschen durch sein Unbewußtes, zu dem Freud einen wissenschaftlichen Zugang schuf, gleichermaßen zu berücksichtigen.

In diesem Bemühen stand Fromm nicht alleine. Auch eine Reihe anderer Analytiker, wie Fromm seinerzeit kosmopolitisch denkende, kritische und zumeist jüdische Intellektuelle, arbeiteten seit längerem in gleicher Richtung und beeinflussten ihn zu dieser Zeit stark. Dazu gehörten u. a. der Pionier des Psychoanalytischen Pädagogik, Siegfried Bernfeld, sowie Otto Fenichel und Wilhelm Reich¹⁶. Letzterer wollte Marxismus und Psychoanalyse vor allem auf dem Weg über die Befreiung der Sexualität verknüpfen (vgl. z. B. Reich 1936).

Dieser Berliner Kreis, zu dem auch Fromm gehörte, traf sich Ende der zwanziger Jahre regelmäßig in Wilhelm Reichs Wohnung in der Schwäbischen Straße zur Diskussionsrunde. Berlin war bis dahin zum Zentrum der psychoanalytischen Bewegung geworden und hatte durch den Zuzug vieler Wiener Analytiker, zu denen auch Reich, Bernfeld und Fenichel gehörten, sowie einer Reihe von ungarischen Analytikern wie Michael Balint (vgl. die heutigen „Balint-Gruppen“ etwa zur Supervision vor allem von Medizinerinnen) oder Melanie Klein (Kindertherapie) eine enorme personelle Ausdehnung erfahren. Im weiteren ist auch der linksradikale Freidenker und Pädagoge Otto Rühle hinzuzuzählen (vgl. Kap. B. 2.1.3.). Allerdings formulierte Rühle seine Versuche zur Verbindung von soziologischen, pädagogischen und tiefenpsychologischen Erkenntnissen nicht als freudianischer Analytiker, sondern auf der Basis der Individualpsychologie des Freud-Schülers und frühen Freud-Kritikers Alfred Adler. Zudem scheint es kaum Kontakte zur freudomarxistischen Szene Berlins oder Wiens gegeben zu haben¹⁷.

Mehrere Faktoren trugen zu dieser Entwicklung bei: Auf der einen Seite hatte die Enttäuschung über das Scheitern der kommunistischen Bewegung in der UdSSR gezeigt, dass die Veränderung der Produktionsverhältnisse ohne Berücksichtigung des „subjektiven Faktors“ nicht ausreicht, eine repressionsarme und zufriedenstellende Gesellschaft herauszubilden¹⁸. An der Psychoanalyse wurde andererseits kritisiert, dass sie nur eine intellektuelle Minderheit erreichte und die Masse der Arbeiter ausklammerte. Die sozialen und politischen Probleme konnten mit der Psychoanalyse nicht gelöst werden.

Nach Einschätzung von Petra Tauscher waren diese „Berliner Jahre“ für Fromm besonders bedeutsam, weil hier nicht nur „grundlegende Beiträge zur späteren ‘Kritischen Theorie’ entwickelt, sondern auch die theoretischen Voraussetzungen für die spätere empirische Untersuchung der freudo-marxistischen Feldforschung geschaffen“ wurden (vgl. Tauscher in: v. Werder/Hrsg. 1987a, S. 1). Allerdings fand nach Erich Klein-Landskron in jenen Jahren bei Fromm „allem Anschein nach ... kein systematisches Studium Marxscher oder auch nur marxistischer Texte statt“. Vielmehr schien Fromm, was er von Marx wußte, „zunächst einfach über das intellektuelle Umfeld“ aufgenommen zu haben, in dem er sich bewegte. Und, so Klein-Landskron weiter, „vermutlich war das bei Horkheimer und dann auch bei Adorno und Marcuse ganz ähnlich“ (vgl. Klein-Landskron 1988, S. 5)¹⁹.

¹⁶ Vgl. dazu Bernfeld 1970a und b sowie 1974i, Fenichel 1970a und b bzw. Gente (Hrsg.) 1970 sowie Reich 1929.

¹⁷ Zur frühen Kritik Rühles am „autoritären Menschen“ vgl. Rühle 1925. Zur umfassenden Rühlebibliographie vgl. Dorn/Groschopp 1992, S. 297 – 320.

¹⁸ Fromm hatte wie viele seiner Zeitgenossen große Hoffnungen in die russische Revolution gesetzt. Besonders während der dreißiger Jahre verfolgte er betroffen und enttäuscht das endgültige Scheitern des Sozialismus in der Sowjetunion. So schrieb er 1938 in einem Brief an Horkheimer: „Mir geht es soweit ganz gut, mit soweit meine ich, dass die politischen Nachrichten, im speziellen die aus Rußland, mich oft so deprimieren, dass es viel Anstrengung kostet, wieder ins Gleichgewicht zu kommen. Das, was in Rußland geschieht, ist doch noch viel schlimmer als alle Siege Hitlers. Und dieser letzte Prozeß, in dem die Irrationalität bis zum vollkommenen Wahnsinn getrieben ist, ist noch schlimmer als vorherige“ (Fromm an Horkheimer, 9.3.1938. Zit. in: Weber, Michael 1991, S. 181 f.).

¹⁹ Eine erste systematische Marx-Rezeption durch Fromm verortet Klein-Landskron bei dessen Vorarbeiten

Es muß betont werden, dass sich die Vertreter dieses Ansatzes sowohl gesamtgesellschaftlich wie auch innerhalb der kritisch eingestellten Intellektuellen in einer absoluten Außenseiterposition befanden. Auch unter letzteren war man sich größtenteils darin einig, dass Freuds tiefer Pessimismus hinsichtlich der Möglichkeiten gesellschaftlichen Wandels unvereinbar sei mit den revolutionären Hoffnungen eines echten Marxisten. Für viele war die Vorstellung einer Synthese von Marx und Freud geradezu absurd. Entsprechend groß war der Druck von allen Seiten - von den orthodoxen Freudianern wie von den traditionellen Marxisten (von der politischen Rechten ganz zu schweigen).

Fromm selbst sollte später, in seiner amerikanischen Zeit, deshalb auch aus der orthodox-freudianischen *Internationalen Psychoanalytischen Gesellschaft* wegen „Revisionismus“ ausgeschlossen werden (s. Abschnitt 1. 5. 4. dieses Kapitels). Selbst heute noch wird er in diesen Kreisen „meist totgeschwiegen oder geschmäht“ (Hardeck 1992a, S. 18). Jay führt in seiner Frühgeschichte der Frankfurter Schule an dieser Stelle beispielhaft für die Isolation solcher Freudmarxisten auch Trotzki und Reich an. Ersterer wurde in orthodox-kommunistischen Kreisen seit 1923 nicht mehr gehört, nachdem er seine Stimme zugunsten der Psychoanalyse in die Waagschale geworfen hatte. Und Reich, der allenthalben nur Spott erntete, wurde Mitte der dreißiger Jahre, also während der NS-Diktatur (!), sowohl aus der Kommunistischen Partei, als aus der psychoanalytischen Bewegung gestoßen. Vor diesem Hintergrund läßt sich heute die „Kühnheit der Theoretiker, die als erste die ungewöhnliche Ehe zwischen Freud und Marx anregten, kaum noch ermessen“ (Jay ebd.).

Gleichwohl war Fromms theoretischer Ansatz zumindest zu diesem Zeitpunkt unter führenden Analytikern in Deutschland so bedeutsam, dass er Anfang 1929 Mitbegründer des Psychoanalytischen Instituts in Frankfurt a. M. wurde - das zweite nach dem 1920 in Berlin entstandene. Es wurde von Karl Landauer geleitet und ging auf eine Idee des Heidelberger Kreises um Frieda Fromm-Reichmann zurück. Die neue Einrichtung konnte aufgrund einer Kette persönlicher Bekanntschaften als Gastinstitut in den Räumen des *Instituts für Sozialforschung* (IfS) an der Frankfurter Universität unterkommen, das bald von Max Horkheimer geleitet wurde und aus dem die sogenannte „Frankfurter Schule“ hervorging²⁰. Das führte nicht nur zum „ersten wenn auch indirekten Anschluß der Psychoanalyse an eine Universität“, sondern auch zu einer „institutionellen Vermählung zwischen Psychoanalyse und historisch-materialistischer Sozialforschung“, wie Wiggershausen in seiner Gesamtschau der Frankfurter Schule resümiert (vgl. ders. 1993, S. 69).

Durch die inhaltliche wie räumliche Nähe sowie über den Kontakt seines Studienfreundes Leo Löwenthal, der bereits seit 1926 Stipendiat des IfS war, kam auch Fromm bald ins Institut für Sozialforschung. Fromm wurde dort unter Vertrag genommen und als Leiter der sozialpsychologischen Abteilung des Instituts „auf Lebenszeit“ angestellt. Diese Abteilung zeichnete für alle empirischen Untersuchungen des Instituts verantwortlich. Obwohl die Bedeutung Erich Fromms für die „Kritische Theorie“ des IfS jahrzehntelang völlig unterbewertet oder gar gänzlich ausgeblendet wurde²¹, so herrscht doch mittlerweile

für das Buch *Weg aus einer kranken Gesellschaft*. 1955a IV, (vgl. Klein-Landskron 1988, S. 7).

²⁰ Da Horkheimer seinerzeit unfähig war, Vorlesungen ohne ein Manuskript zu halten, hatte er sich 1928/29 bei Karl Landauer für die Dauer eines Jahres einer Analyse unterzogen. Mit der Psychoanalyse war er über den von Frieda Fromm-Reichmann analysierten Leo Löwenthal bekannt geworden (s. o.).

Sigmund Freud selbst schrieb übrigens zweimal an Horkheimer, um ihm seinen Dank für die Hilfe bei der Institutsgründung auszusprechen. Und Freuds Tochter Anna gehörte zum Kreis der ersten Gastdozenten des Psychoanalytischen Instituts (vgl. Jay 1976, S. 115 ff. und Funk 1991, S. 58 f.).

²¹ Es sei an die bereits erwähnte Einschätzung durch Funk erinnert, der für die Nachkriegszeit sogar von einer „Taktik des Totschweigens“ von Seiten des Instituts spricht (vgl. ders. 1989, S. XXII).

weitgehende Einmütigkeit bei der Einschätzung seiner herausragenden Rolle in diesen frühen dreißiger Jahren, als er sich „rasch zur wichtigsten Figur“ entwickelte (vgl. Jay 1976, S. 115).

Das IfS war seit seiner Gründung im Jahre 1924 ein der Frankfurter Universität locker angeschlossenes Institut, in dem vorwiegend junge marxistische Wissenschaftler verschiedenster politischer Couleur - von Sozialdemokraten über Trotzlisten bis zu Anhängern der KPD - zu Fragen der Arbeiterbewegung und des Sozialismus forschten. Dies war „für deutsche akademische Verhältnisse - und nicht nur für deutsche - einmalig“ (Wiggershaus 1993, S. 46) ²². Möglich geworden war dieser Reflex auf die Krise des Marxismus in den zwanziger Jahren durch zwei besondere Umstände, die im übrigen z. T. auch für die Entstehung der Lebenskunde selbst von Bedeutung waren.

Zum einen durch eine günstige politisch-kulturelle Konstellation :

- ein ausgesprochen liberales und bürgerlich-demokratisches Milieu in Frankfurt a. M. mit der zweitgrößten Jüdischen Gemeinde Deutschlands (auch die Mehrzahl der IfS-Mitarbeiter war jüdischer Herkunft!),
- einem sozialdemokratisch dominierten preußischen Kultusministerium, welches auch für die Entwicklung der weltlichen Schulen - und damit der Lebenskunde selbst - von größerer Bedeutung war (vgl. Kap. B. 2.2.2.)
- und einer unmittelbar vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges eröffneten liberalen Stiftungsuniversität, die statt der üblichen theologischen eine wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät hatte ²³. Für die hier vorliegende Thematik von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass einer der wichtigsten Förderer der Universität, der Chemiker und Direktor der Frankfurter Traditionsfirma Degussa, Heinrich Rössler, zugleich einer der führenden Köpfe des auch für die Lebenskundegeschichte bedeutenden freidenkerisch-freigeistigen *Weimarer Kartells* war (vgl. dazu auch Kap. B. 2.1.3.) ²⁴.

Zum anderen war die Gründung des IfS wesentlich einem sehr reichen Mäzen, dem Millionärssohn und Marxisten jüdischer Herkunft, Felix Weil, zu verdanken. Durch dessen

²² Das Institut war der Universität zwar nur angegliedert, doch mußte sein Leiter, so die Übereinkunft mit dem Kultusministerium, ordentlicher Professor an der Hochschule, d. h. Staatsbeamter sein. Dazu wurde der von Wien kommende Rechts- und Politikwissenschaftler Carl Grünberg bestimmt, der sich als Herausgeber des „Archivs für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung“ (kurz 'Grünbergs Archiv') einen Namen gemacht hatte und bisweilen als „Vater des Austro-Marxismus“ bezeichnet wurde. Zu seinen Schülern gehörte u. a. der Wiener Max Adler. Es sei daran erinnert, dass Adler wiederum im Rahmen der Diskussion über die Strategie der weltlichen Schulbewegung zusammen mit Kurt Löwenstein eine besondere Bedeutung hatte und auf der Dortmunder Tagung des *Bundes der freien Schulgesellschaften* 1925 wesentlich an der „sozialistischen Wende“ dieser Organisation beteiligt war (vgl. Kap. B. 2.2.2.).

²³ Als der religiöse Sozialist und Theologe Paul Tillich 1928 den Ruf auf einen Philosophielehrstuhl an der Universität Frankfurt annahm, sah er in ihr „die modernste und liberalste Universität“ (vgl. Tillich, Autobiographisch Betrachtungen, in: Ges. Werke, XII, S. 69, zit. in: Wiggershaus 1993, S. 47).

²⁴ Rössler hatte bei der Gründung der Universität, nach eigenem Bekunden, deshalb Erfolg, weil „wir überall – auch in der Öffentlichkeit - versichern konnten, dass es keine theologische Fakultät geben sollte. ... Auch später haben wir alles getan, um zu verhindern, dass die Theologie hintenherum doch wieder eingeschmuggelt werde.“ (Heinrich Rössler: Nachtrag zu den Lebenserinnerungen, November 1912, Masch. schriftl., Archiv Degussa, S. 8. Zit. in: Groschopp 1997a, S. 32). Damit wurde zugleich eine der zentralen Forderungen der freidenkerisch-freigeistigen Bewegungen Deutschlands nach „Aufhebung der theologischen Fakultäten“ und nach „Einordnung des religionswissenschaftlichen Stoffes in die philosophischen Fakultäten“ in die Tat umgesetzt (vgl. Punkt 2 des Gründungsprogramms des *Weimarer Kartells* von 1907, in: Handbuch der freigeistigen Bewegung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Jahrbuch des Weimarer Kartells 1914. Hg. i. A. des Weimarer Kartells v. Max Henning. Frankfurt a. M. 1914, S. 23. Zit. in: Groschopp 1997a, S. 21).

Stiftungsvermögen konnte das Institut nicht nur seine Unabhängigkeit von staatlichen oder parteipolitischen Einflüssen bewahren, sondern den größten Teil seiner Arbeit noch bis weit in die amerikanische Emigrationszeit finanzieren – die prekäre Finanzsituation des Instituts sollte allerdings auch einer der Gründe werden, die 1938 zu Fromms Kündigung am IFS führten.

Nach der Emeritierung von Grünberg wurde Max Horkheimer 1930 Leiter des Instituts (und sollte es über die Wirren der Emigration hinaus bis in die fünfziger Jahre bleiben). Durch diese Bekanntschaft mit Horkheimer und der etwa acht Jahre währenden z. T. sehr engen Zusammenarbeit „verdankt Fromm... wesentliche Positionen seines späteren Denkens“ (vgl. Knapp 1982, S. 9).

Der fünf Jahre ältere Horkheimer stammte aus einer sehr begüterten deutsch-jüdischen Industriellenfamilie in Stuttgart, die sich politisch als „deutschnational“ verstand, denn Judentum war hier eine Sache der Religion und nicht der Rasse. Trotz (oder besser wegen?) dieser großbürgerlichen Herkunft, die ihm zugleich beste intellektuelle und kulturelle Entfaltungsmöglichkeiten bot, interessierten ihn seit der Novemberrevolution die gesellschaftskritischen Ideen des Marxismus²⁵. Lebensphilosophie (in Deutschland vor allem durch Dilthey vertreten) wie auch die sog. „Traditionelle Theorie“ mit ihrem Anherren Descartes lehnte er ab. An der Lebensphilosophie kritisierte er vor allem die Überbetonung von Subjektivität und Innerlichkeit bei ihrem Versuch, das Individuum vor den Gefahren der modernen Gesellschaft zu retten. An der zweiten Traditionslinie habe eine „Kritische Theorie“ vor allem die positivistische Herangehensweise in Frage zu stellen, die das Sammeln von Fakten in den Vordergrund stelle und den Prozeßcharakter von Gesellschaft und damit deren Veränderbarkeit übersehe. Für Horkheimer bestand die wichtigste Funktion der kritische Theorie in der Aufhebung gesellschaftlichen Unrechts. Die von ihm am Institut vertretene Sozialphilosophie²⁶ sollte dabei keine Einzelwissenschaft auf der Suche nach Erkenntnis und Wahrheit sein. Vielmehr war daran gedacht, die gesellschaftliche Entwicklung aus einem interdisziplinären Ansatz heraus zu verstehen, in dem philosophische Theorie und einzelwissenschaftliche Forschung aus Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft, Geschichte und Psychologie sich fortwährend dialektisch zu durchdringen hatten.

Innerhalb dieses Programms der frühen Kritische Theorie kam der als theoretische Disziplin verstandenen Psychoanalyse eine besondere Rolle zu. Man versprach sich von ihr eine Aufklärung der Frage, wie die ökonomischen Verhältnisse sich so in Bewußtsein übersetzen, dass der Klassenkonflikt stillgelegt und die Kraft des revolutionären Subjekts gelähmt wurde. Habermas formuliert dies so: „Die analytische Sozialpsychologie, die Erich Fromm in der Tradition der Linksfreudianer mit Fragestellungen der marxistischen Gesellschaftstheorie verknüpft hatte, soll... die Prozesse erklären, durch die das individuelle Bewußtsein den funktionalen Erfordernissen eines aus monopolitischer Wirtschaft und autoritärem Staat zusammengewachsenen Systems angepaßt wird“ (Habermas 1995, Bd. 2, S. 557).

Diesem interdisziplinären Ansatz entsprach auch die Zusammensetzung der Institutsmitarbeiter zu diesem Zeitpunkt. Dabei ist anzumerken, dass der später aufs engste mit der „Kritischen Theorie“ verbundene Theodor W. Adorno zu Beginn der dreißiger Jahre noch nicht dem Institut angehörte und erst mit dem Weggang von Fromm auch offizieller Mitarbeiter wurde.

²⁵ Für S. Bernfeld hatte dieses Interesse junger bürgerlicher Intellektueller jener Zeit am Marxismus – zu denen ja auch Fromm gehörte – im übrigen auch eine eminent psychologische Komponente: Der Kommunismus „ersparte den Aufwand dauernder Bewältigung von Haß gegen den Vater..., der natürlich aus dem Ödipuskomplex stammte“ (vgl. Bernfeld, 1974j, S. 218).

²⁶ Für Horkheimer war durch den Einfluß und Einsatz von Tillich 1930 eigens ein neuer Lehrstuhl für Sozialphilosophie geschaffen worden (vgl. Friesenhahn 1985, S. 8)

Mit dem Wechsel an der Spitze von Grünberg zu Horkheimer, der Einführung der Psychoanalyse vor allem durch Erich Fromm sowie der Aufnahme von Herbert Marcuse 1932, der später ebenfalls einer der wichtigsten Architekten der Kritischen Theorie werden sollte, begann für das Institut insgesamt eine neue Ära²⁷. Man hoffte nun, viel eher in der Lage zu sein, adäquat auf die großen gesellschaftlichen Umwälzungen und die sich anbahnende Katastrophe zu reagieren.

Die gesellschaftliche Entwicklung um 1930 war von Wirtschafts- und Staatskrisen gekennzeichnet, in deren Folge Millionen Menschen von ökonomischem und sozialem Abstieg betroffen waren. Vor allem in Deutschland begünstigte die Wirtschaftskrise faschistisch-totalitäre Tendenzen und zeigte damit eine Entwicklung, die orthodox marxistisch nicht mehr zu fassen war. Die Kritische Theorie entstand somit auch als Reaktion auf die Unfähigkeit des traditionellen Marxismus, eine Erklärung für das Zögern des Proletariats zu geben, seine „historische Funktion“ zur Überwindung der kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse zu erfüllen. Eine der Hauptgründe für Horkheimers Interesse an der Psychoanalyse war gewesen, dass er in ihr eine „Hilfe bei der Erklärung des psychologischen ‘Zements’ der Gesellschaft zu finden hoffte“ (vgl. Jay 1976, S. 146)²⁸. Und genau hier trafen sich die Motive von Horkheimer und der anderen Kollegen mit dem neuen Ansatz von Fromm. Denn offenbar fehlte dem Marxschen Verständnis von Gesellschaft etwas:

„...eine Theorie der vermittelnden psychischen Zwischenglieder zwischen Basis und Überbau. Wir haben gefragt“, so erinnerte sich Léo Löwenthal, „ob es noch andere Mechanismen gibt als die pure Machtausübung, um die Konformität des Verhaltens zu erklären... Der Gedanke war, Autorität zu studieren als das Problem des Kitts der Gesellschaft...“ (Löwenthal: „Mitmachen wollte ich nie. Ein autobiographisches Gespräch mit Helmut Dubiel“, Frankfurt a. M. 1980, S. 93, in: Funk 1991, S. 66).

Vor diesem Hintergrund führte das Institut die von Horkheimer zum ersten Schritt eines groß angelegten empirischen Projekts des Instituts erklärte Untersuchung über die Lebensgewohnheiten, Einstellungen und politische Orientierung von Arbeitern und

²⁷ Zum führenden Kreis des Instituts gehörten neben Horkheimer, Fromm und Marcuse u. a. noch der Fachmann für Ökonomie, Friedrich Pollock, der bis zu seinem Tod im Jahre 1970 einer der engsten Vertrauten Horkheimers war, der Soziologe Leo Löwenthal, der in den zwanziger Jahren u. a. künstlerischer Berater der linksliberalen Volksbühne war sowie die „Inkarnation des europäischen Wissenschaftlers“ (vgl. Jay 1976, S. 35), der aus Polen geflüchtete marxistische Ordinarius für Nationalökonomie, Henryk Grossmann. Nach der Emigration nach Genf im Jahre 1933 erschienen auf der Mitgliederliste des Instituts übrigens auch der Psychologe Jean Piaget und der Theologe Paul Tillich (vgl. ebd. S. 352. Anm. 87). Von anderen wird darauf hingewiesen, dass später zeitweise auch Ernst Bloch zu den unter „research associates“ aufgeführten Mitgliedern zählte (vgl. Gunnior/Ringguth, 1988, S. 59); Jürgen Habermas schließlich rechnet – wenn auch nicht formal, so doch gedanklich – in gewisser Weise auch Alexander Mitscherlich hinzu (vgl. Habermas 1981, S. 10).

²⁸ So sehr Horkheimer damals auch eine sozialistische Ordnung bevorzugte, so sehr erkannte er zugleich die Schwierigkeit, diejenigen davon zu überzeugen, denen es vordergründig noch gut ging. Denn der „Unterschied des ordentlich bezahlten Arbeiters und seiner persönlichen Existenz im Sozialismus erscheint ihm ungewisser und verschwommener als die Gefahr von Entlassung, Elend, Zuchthaus, Tod, die er bei der Teilnahme an der revolutionären Erhebung, ja unter Umständen schon an einem Streik, wirklich erwarten muß“ (H. Regius = Pseudonym f. Horkheimer: Dämmerung, Zürich 1934, S. 125, in: Friesenhahn 1985, S. 24 f.). Damit nimmt Horkheimer teilweise einen Gedanken vorweg, den Marcuse – dann allerdings unter dem Vorzeichen der industriellen Massengesellschaft – ausbaut: Die Paralyse der Kritik durch ihre Integration in die Gesellschaft – ein Gedanke, der wesentlich zur Rebellion der Studentenbewegung der sechziger Jahre führte und in veränderter Form später auch bei Fromm selbst unter dem Aspekt des „Konformismus“ im Rahmen des „Marketing-Charakters“ eine besondere Rolle spielen sollte.

Angestellten durch. Das Konzept dazu hatte Fromm entworfen, weshalb er die umfangreiche Befragung ab 1929 koordinierte. Diese Untersuchung sollte berühmt werden.

Sie nahm in den ersten Jahren die meiste Zeit in Anspruch, die Fromm neben seiner psychoanalytischen Praxis in Berlin und seinem Lehrauftrag am Psychoanalytischen Institut in Frankfurt für seine Mitarbeit am IFS erübrigte. Es war die erste sozialpsychologische Feldforschung überhaupt, die mit der psychoanalytischen Einsicht Ernst machte, dass die in Parteizugehörigkeit und politischen Bekenntnissen geäußerten Überzeugungen keineswegs mit den unbewußten Motiven übereinstimmen müssen.

Annähernd dreitausend Fragebogen wurden verteilt, um die Ansichten von Arbeitern und Angestellten in Fragen zu ermitteln wie der nach einer Erziehung ohne Prügel, nach Möglichkeiten der Vermeidung eines neuen Krieges, nach der Berufstätigkeit verheirateter Frauen oder auch, ob man Geld an Freunde verleihen sollte bzw. warum nicht. Zwar hatte es auch schon zuvor soziologische Befragungen gegeben. Doch war Fromm aufgrund seiner psychoanalytischen Kenntnisse und Erfahrungen in der Lage, eine differenzierte Charakterologie zu entwickeln. „Unser Hauptinteresse galt ... nicht dem Gesellschafts-Charakter im allgemeinen, sondern dem hinsichtlich der nationalsozialistischen Herausforderung relevantesten Aspekt: dem autoritären bzw. dem demokratisch-revolutionären Charakter“ (1980a III, S. 3)²⁹.

Dabei bestand die wohl wichtigste Neuerung der Untersuchung in der Art, wie mit den Fragebögen umgegangen wurde. Die Antworten wurden von den Interviewern wörtlich niedergeschrieben und danach in der gleichen Weise untersucht, in der ein Analytiker den Assoziationen seines Patienten zuhört. Neben der Auswertung der 271 (!) Positionen pro Befragten waren dem Team um Fromm daher noch wichtiger die kleinen Details der Äußerungen und Formulierungen wie etwa die Wahl bestimmter Worte, eine unangemessene Überbetonung des einen oder anderen Gefühls oder Widersprüche zwischen verbalen Äußerungen und affektiven Reaktionen. „Die beim interpretativen Fragebogen angewandte Methode berücksichtigt diese kleinen Details, welche die wichtigste Quelle der Interpretation bilden“ (ebd., S. 6). Je nachdem wie schlüssig die gedeuteten Antworten des Fragebogens mit einem Charaktertypus übereinstimmten, konnten dann Aussagen über die Kongruenz bzw. Inkongruenz von geäußerten Überzeugungen und unbewußten Motivationen gemacht werden.

Die Ergebnisse der Auswertung der ersten sechshundert Bögen wären, hätte man sie seinerzeit veröffentlicht, wahrscheinlich einer Sensation gleichgekommen: Im Gegensatz zu ihren revolutionären politischen Bekenntnissen verfügten gerade die in Parteien und Gewerkschaften erzogenen Arbeiter eben nicht über jenes Widerstandspotential gegen den Aufstieg eines autoritär-diktatorischen Regimes, das man ihnen gerne zuschrieb und von dem sie selbst meist überzeugt waren! Denn lediglich fünfzehn Prozent hatten einen ausgeprägt nichtautoritären Charakter. Zehn Prozent zeigten einen stark autoritären Charakter. Und die große Mehrheit, etwa fünfundsechzig Prozent, erwies sich als äußerst ambivalent. „Gegen die vereinigten autoritären Potentiale aus der Mittelschicht und der Arbeiterschicht würden die antiautoritären Gruppen nicht bestehen können. Für Fromm stand damit der Sieg des Faschismus schon 1930 fest und damit auch der zwang zum Exil“ (vgl. v. Werder 1987b, S. 10).

Obwohl sich diese Schlußfolgerungen als richtig erweisen sollten - die deutsche Arbeiterklasse sollte den Nazismus tatsächlich ohne massiven Widerstand hinnehmen - wurde die

²⁹ Die hier verwendete Kategorie des „Gesellschafts-Charakters“ wurde, wie bereits erwähnt, von Fromm erst später entwickelt. Das verweist auf die Tatsache, dass dieser Einleitungstext von ihm erst nachträglich, und zwar 1970 im Zusammenhang mit seiner Untersuchung der mexikanischen Bauern verfaßt wurde (vgl. Fromm 1970 b III). Bei dieser Studie in Mexiko griff Fromm seine alte, psychoanalytisch orientierte Technik der Befragung wieder auf (s. Abschn. 1.6. dieses Kapitels).

Untersuchung vom Institut niemals veröffentlicht; teils wegen methodischer Mängel, die vor allem Horkheimer damals sah, teils wegen des Verlustes von zu vielen Fragebögen auf der Flucht aus Deutschland, wie es das damalige Vorstandsmitglied des Instituts, Friedrich Pollock, rückblickend einschätzte³⁰. Adam Schaff weiß aus seinen Gesprächen mit Fromm in Mexiko Mitte der sechziger Jahre zu berichten, dass die Institutsleitung (also vor allem Horkheimer) der Veröffentlichung der Arbeiter- und Angestelltenuntersuchung nicht zustimmen wollte, aus Angst, das Mißtrauen der anglo-amerikanischen Behörden zu erregen (vgl. Schaff 1987a, S. 44 f.).

Erschwerend kam hinzu, dass Fromms Arbeit zur endgültigen Auswertung aller Fragebögen 1931/32 durch eine schwere Lungentuberkulose unterbrochen wurde. Diese Krankheit zwang ihn auch dazu, seine Praxis in Berlin sowie seine Institutsarbeit in Frankfurt aufzugeben. Allerdings gingen etliche Untersuchungsergebnisse in spätere Studien Fromms über Autorität ein, so u. a. in die *Furcht vor der Freiheit* (1941a I). Der Fragebogen selbst wurde dem nächstfolgenden großen Institutsprojekt, den „Studien über Autorität und Familie“ einverleibt. Mit diesem Blick für die Bedeutung des autoritären Charakters legte Fromm zugleich wichtige Grundlagen für seine späteren Überlegungen zu Fragen der Erziehung.

Exkurs. Fromms erste Beiträge zur Erziehung

Die pädagogischen Auffassungen und Implikationen im Frommschen Werk werden ausführlicher u. a. im Abschnitt 1. 6. 2 dieses Kapitels sowie im Kapitel C. 2. 2. 4. behandelt. Doch sollen bereits hier im Rahmen eines Exkurses Fromms erste Beiträge zu Erziehungsfragen vorgestellt werden, da sich der oben beschriebene Versuch der Synthese von Marx und Freud in dieser frühen Phase seines Schaffens auch schon in der für uns zentralen Frage der Erziehung niederschlägt. Zugleich wird aber die noch keineswegs überwundene Orthodoxie Marxscher wie Freudscher Prägung sichtbar. Diese Beiträge stellen somit eine wichtige Nahtstelle im Denken Fromms dar.

Bei dem Versuch zur Integration psychoanalytischer Erkenntnisse in die Theorie und Praxis von Erziehung ist zu berücksichtigen, dass diese Diskussion bereits seit Mitte der zwanziger Jahre vor allem in der *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik* intensiv geführt wurde. Die Zeitschrift wurde seit 1926 von Heinrich Meng, einem der beiden späteren Leiter des Frankfurter Institut für Psychoanalyse, und von Ernst Schneider, ehemals Direktor einer Lehrerbildungsanstalt und Ordinarius für Psychologie und Pädagogik an der Universität Riga, herausgegeben. Zu ihren ständigen Mitarbeitern gehörten so bekannte Psychologen und Pädagogen wie Sándor Ferenczi, Anna Freud oder Jean Piaget.

Themenschwerpunkte waren z. B. die Hilfe bei der elterlichen Erziehung etwa zur Sexualaufklärung, wozu besonders Meng und Reich eine Reihe von Beiträgen lieferten, oder die psychoanalytische Weiterbildung von Pädagogen z. B. zur Verhinderung von

³⁰ So Pollock in einem Brief an Jay vom 24. März 1970 (vgl. Jay 1976, S. 369, Anm. 18). Für Wiggershaus hätte eine Veröffentlichung zum damaligen Zeitpunkt „weniger die Linken wachsender und einiger, als vielmehr die Rechten siegessicherer gemacht“ (vgl. Wiggershaus, 1993, S. 135). Von einigen Wissenschaftlern wird im Nachhinein erhebliche Kritik an der ‚forschungstechnischen Naivität‘ und ‚dilettantischen Datenerhebung und -aufbereitung‘ geäußert (z.B. durch G. Kleinig, wiedergegeben in: Bierhoff 1991a). In seiner Entgegnung billigt Bierhoff zwar zu, dass die Frommsche Forschungsmethode „zugegebenermaßen wenig standardisiert“ war (z. B. keine skalierten Items des Fragebogens). Sie basierte „auf der psychoanalytischen Deutungskunst der Beteiligten“, die „als ein ideologiekritisches und desillusionierendes Aufdeckungsverfahren“ verwendet wurde und sei insofern keineswegs dilettantisch. Sie habe für die Normalforschung‘ dadurch seinerzeit zwar kein praktikables Beispiel abgeben können; aber sie sei „durchaus kreativ“ gewesen und von ihrem prognostischen Ergebnis überzeugend (vgl. ebd. S. 62 ff.).