



Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen

I.

Die nachfolgenden Vorschläge zum lebendigen Lernen mit Texten von Erich Fromm sind keine bloßen Schreibtischentwürfe. Sicherlich: Um das alles zu Papier zu bringen, kam ich nicht ohne Schreibtisch aus. Und beim Nachdenken am Schreibtisch über das, was ich in verschiedenen Versuchen erlebt hatte, wurde mir alsbald die ‚innere Logik‘ klar, der ich – zunächst eher intuitiv – in der Praxis gefolgt war. Die Stunden am Schreibtisch dienten so gesehen der Klärung, Reflexion und Kritik von Erfahrungsprozessen, die den eigentlichen Kern der vorliegenden Anregungen ausmachen. Die Weitergabe von Erfahrungen aber ist allemal ein Problem. Letztlich – das ist eine Binsenweisheit – wird jeder seine eigenen Erfahrungen selbst machen müssen. Doch hoffe ich, mit der hier vorgestellten Konzeption allen Praktikern eine Hilfe an die Hand zu geben, die im Aufbau plausibel und variabel genug ist, um sie auf je eigene Weise umzusetzen. Umgestaltungen und Fortentwicklungen sind dabei normalerweise unumgänglich. Der nachfolgende Entwurf ist selbstverständlich zum Nach-, Um- und Anbauen freigegeben. Doch sollten in jedem Fall einige grundlegende Überlegungen beachtet werden, die dem gesamten Prozessverlauf Sinn und Richtung geben:

(1) Fromm geht es in allen seinen Werken um kritische Aufklärung über die ‚Unterbewusstseinslage‘ unserer Gesellschaft. Dass Fromm sich als Psychoanalytiker versteht, heißt also: Er will die verschiedenen Faktoren analysieren, die das Gesicht unserer gesellschaftlichen Gegenwart bestimmen und ihre Entwicklung beeinflussen. Insofern entlässt Fromm keinen seiner Leser aus der Anstrengung begrifflicher, theoretischer Arbeit. Fromm weiß sich in seinem analytischen Anspruch der Tradition der Aufklärung verpflichtet.

(2) Andererseits aber zeigt Fromm immer wieder, dass es viele vor- und unbewusste Mechanismen gibt, die das Vermögen zu vernünftiger Einsicht trüben und uns daran hindern, praktische Konsequenzen aus unseren gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen. Die Anstrengung begrifflich-analytischer Arbeit kann erst praktisch wirksam werden, wenn es zugleich gelingt, Barrieren auf der affektiv-emotionalen Ebene aufzulösen.

(3) Von daher eignet Fromms Texten immer ein subjektiv-appellatives Moment: Sie sind nicht einfach Aussagen eines distanziernten Beobachters über irgendeinen neutralisierten Gegenstand, sondern Erkenntnisse über unbewusste gesellschaftliche Prozesse, die erst auf dem Resonanzboden der subjektiven



(und im Fall von Fromm reichhaltigen praktisch-therapeutischen) Lebenserfahrung zum Schwingen kommen. Ohne diesen Hintergrund bleiben sie steril. Sie verlieren ihre Relevanz und werden Teil des Begriffsgeklappers des modernen Wissenschaftsbetriebs, der schließlich jedem kritischen Gedanken – und komme er noch so emanzipiert daher – die Spitze abbricht.

(4) So gesehen ist es wichtig, den Umgang mit Texten Erich Fromms nicht aus einem distanziert-neutralisierten Blickwinkel einzuüben – also die Texte gleichsam wie mal schwieriger, mal leichter zu verdauende Wissensbrocken aufzufassen –, sondern sie als Grundfolien für die kritische Auseinandersetzung mit unserer eigenen individuellen und gesellschaftlichen Existenz zu verwenden. Der Weg zum Verständnis der Texte führt über die Sensibilisierung der Leser für ihre eigene Lebenssituation. Und umgekehrt: die Texte weisen in unsere eigene Lebenssituation zurück, die sie klären helfen.

(5) In diesem Sinn gehe ich im nachfolgenden Arbeitsvorschlag zunächst von der Lebenssituation der Lernenden aus: Indem diese eine methodisch geleitete Möglichkeit entwickeln, als Gruppe ihre spannungsvollen, oft widersprüchlichen Lebenserwartungen, -hoffnungen, -ängste zu artikulieren, wird gleichsam der Boden bereitet, damit die Texte von Fromm ihr aufklärendes, kritisches Potential subjektiv entfalten können. Der Weg geht also von der Selbstartikulation der Gruppe (hier: in Form kreativer Textproduktion) – über die subjektive Konfrontation mit Texten Erich Fromms – zur Klärung des theoretischen Horizonts und kritischen Gehalts der von Fromm verwendeten Begriffe und Theorien.

II.

Der Prozess der Auseinandersetzung mit Erich Fromm folgt einem intendierten Phasenverlauf.

Erste Phase:

Die erste Phase dient der Selbstartikulation der Lerngruppe. Als methodisches Hilfsmittel, um die biographischen und sozialen Lebensumstände der Gruppenmitglieder im Lernprozess zu verdichten und artikulierbar zu machen, schlage ich vor, auf Formen kreativer Textproduktion zurückzugreifen; bewährt hat sich in meiner eigenen Praxis die Erstellung einer Kontrafaktur.

Was ist eine Kontrafaktur? Die Kontrafaktur ist eines der beliebtesten und auch ältesten Sprachspiele. Früher verstand man darunter die geistliche Nachdichtung eines weltlichen Liedes (und umgekehrt) unter Beibehaltung der Melodie. Heute ist eine Kontrafaktur die Nachdichtung oder die Umkehrung eines



bekanntes Gedicht/Textes. Hier ein Beispiel; es handelt sich um die Textproduktion eines Jugendlichen (Peter, 17 Jahre).

Originaltext:

viel liebes über dich

du bist in keinem punkt
zu akzeptieren wie du weißt
selbst nicht wie du
denkst oder fühlst
nein so geht es nicht
so ist es nicht gut
du musst völlig anders sein
dein gang deine sprache
dein reden dein tun
alles im eimer und ganz
ganz tief drinnen nur schwer zu sehen
kein stückchen positives
alles zerfressen
ich kann dir nur wünschen
dass es schnell geht

Kontrafaktur:

wenig böses über mich

Ich bin in jedem punkt
zu akzeptieren wie ich weiß
sogar wie ich denke oder fühl'
ja so geht es doch
ich will so bleiben wie ich bin
mein gang meine sprache
mein reden mein tun
alles in butter und ganz
weit nach außen sehr gut zu sehen
kein stückchen negatives
sehr aufbauend
ich kann mir nur wünschen
dass es lange so bleibt



Anstatt eine freie Textproduktion in der Gruppe anzuregen, die dann in der Kontrafaktur ihre sprachliche Umkehrung und Variation erfährt, habe ich in letzter Zeit einen Basistext (Lied: „Keine Heimat“ von H. Grönemeyer; CD: „Ö“) zugrunde gelegt, der gewissermaßen als Rohmaterial dient, damit sich die Gruppe daran abarbeiten kann. Dieses Vorgehen hat m. E. einen doppelten Vorteil: Man vermeidet in der Lerngruppe das Gefühl der Überforderung, das eine völlig freie Textproduktion ‚vom Nullpunkt‘ vielleicht mit sich bringt („So was können wir doch nicht!“). Gleichzeitig wird es möglich, über den Textinhalt und seine Kontrafaktur die Polarität und Spannweite von Lebenseinstellungen, -erfahrungen und Gefühlslagen in der Gruppe zum Ausdruck zu bringen. (Der Song „Keine Heimat“ spiegelt auf vielfache Weise Erfahrungen mit Entfremdung, Isolation, Selbstsucht und Zerstörung wider (siehe Textanhang), wie umgekehrt die zu erstellende Kontrafaktur den Momenten von Lebendigkeit, Solidarität und Liebesfähigkeit sprachlich Ausdruck verleihen kann.)

Die einzelnen *Arbeitsschritte der ersten Phase* sehen wie folgt aus:

a) Originaltext zerschneiden; Textsegmente in der Reihenfolge des Originals nummerieren; unter den Teilnehmern (die keine Kenntnis vom Original haben) die Segmente nach Zufallsprinzip verteilen. Arbeitsanweisung: „Bitte schreibt auf Euren leeren Papierstreifen die Nummer des Textsegments, das ihr erhalten habt. Schreibt dahinter die Kontrafaktur Eurer Textzeile. Beißt Euch dabei nicht äußerlich an einzelnen Wörtern oder Redeweisen fest, sondern versucht, einen Gegenentwurf zum inneren Sinn oder Grundgefühl des Textes zu finden.“

(Beispiel: Die phantasieloseste Kontrafaktur zur Textzeile „Keine innere Heimat, keine Heimat mehr“ wäre etwa: „Es gibt eine Heimat“. Dem ausgedrückten Grundgefühl aber kämen näher: „Fühl‘ mich geborgen“ oder: „Bin bei mir selbst zu Hause“ oder: „Habe (wieder) Boden unter den Füßen“ u. ä.) - Nach ca. fünf Minuten werden die Kontrafakturen eingesammelt.

b) Nun beginnt die Arbeit in zwei themendifferenzierten Kleingruppen: Während die eine Gruppe die Aufgabe hat, die neu entstandenen Textzeilen in der richtigen Reihenfolge zusammzusetzen und redaktionell zu überarbeiten („sprachlich abzurunden“), hat die andere Gruppe zum Ziel, mit den (nicht nummerierten) Segmenten des Originaltextes zu arbeiten und daraus einen Text („ihren Text“) zu erstellen. Dabei kommt es nicht auf größtmögliche Nähe zum Original an, sondern auf die Nähe zur eigenen Lebenserfahrung.

Das Ergebnis sind schließlich zwei in Inhalt und Form durchaus unterschiedliche Texte, deren Entstehungsprozess in sich zugleich den Beginn der Selbstverständigung der Gruppe über ihre eigene Lebenssituation einschließt.



Zweite Phase:

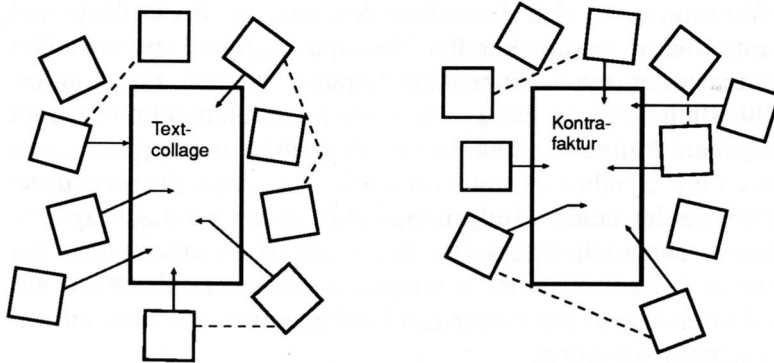
In der zweiten Lernphase arbeitet die Gruppe im Plenum: Natürlich wird jede Teilgruppe auf das Ergebnis der anderen gespannt sein und – sofern der Autor des Originals nicht genannt wurde – wissen wollen, von wem der Originaltext stammt. Da jedoch unter pädagogischer Perspektive nicht das Textergebnis, sondern der Prozess der Texterstellung entscheidend ist, ist es ratsam, im ersten Abschnitt der zweiten Phase (bevor über die Ergebnisse selbst gesprochen wird) einen Austausch über die Erfahrungen während der Texterstellung anzuregen.

- a) Als Leitfragen könnten dazu u. a. dienen:
- Wie hat mir die Arbeit an der Textcollage gefallen?
 - Wann war ich am eifrigsten bei der Sache?
 - Was hat mich an der Textarbeit gestört?
 - In die Äußerungen welches Gruppenmitgliedes konnte ich mich am leichtesten hineinversetzen?
 - Mit wem fiel mir die Zusammenarbeit schwer?

b) Im zweiten Arbeitsschritt stehen dann die Textergebnisse selbst im Mittelpunkt. Allerdings sollten die Texte nicht in schulmeisterlicher Manier zerredet werden (etwa in der Art: „Was wollen uns die Autoren damit sagen?“), sondern sie sollten in ihrem Eigengehalt und Aussagegewicht zur Geltung kommen. Damit die Texte ihre Wirkung entfalten können, wäre es also denkbar, die Gruppe aufzufordern, einen kurzen Moment still zu werden. In diese Stille hinein kann dann ein Teilnehmer den Text seiner Gruppe rezitieren. Und alle anderen sollten sich während dessen darauf konzentrieren, welche Gefühle sich beim Zuhören in ihnen regen, welche Bilder und Assoziationen sie mit Wörtern, Sätzen, Sprachrhythmen und Pausen verbinden, welche Erwartungen die Überschrift in ihnen weckt und wie sie der Text schließlich entlässt. Bei dieser anfänglichen Form von Meditation über den Text sind widersprüchliche Einfälle und Gefühle durchaus zugelassen. Die Empfindungen, Eindrücke, und Assoziationen sollten von jedem Gruppenmitglied auf vorbereitete kleine Zettel notiert werden. Es empfiehlt sich, zunächst das Ergebnis der Textarbeit mit den Originalbausteinen zu reflektieren. Die Reflexionsphase sollte nicht zu lange ausgedehnt werden. Ihren Abschluss findet sie in der musikalischen Präsentation des Originals. In dieser vertieften Form der Textrezeption entsteht eine Art ‚emotionale Landkarte‘ der inneren Beziehungen der Gruppe zum Text. Es kommt darauf an, diese inneren Beziehungen nach außen darstellbar zu machen. Dazu wird die Textcollage auf einen großen Pappbogen geklebt und die zugehörigen Zettel werden von den Teilnehmern nach eigenem Empfinden darum herum gruppiert. (Es wäre auch denkbar, die Beziehungen zwischen Text und Emotionen durch Pfeile, Symbole, Markierungen etc. zu ergänzen).



Nach dieser kurzen, gelockerten Phase, die die Gesamtgruppe – im wörtlichen Sinn – in Bewegung gebracht hat, schließt sich die noch ausstehende Reflexion der Kontrafaktur an. Der Ablauf entspricht auch hier der schon vorgeschlagenen Vorgehensweise, so dass am Ende zwei Kontrasttexte mitsamt den zugehörigen ‚emotionalen Landkarten‘ im Kreis der Teilnehmer vorliegen:



Dieser zweite Abschnitt bringt die spontanen Eindrücke und Erfahrungen der Gruppenmitglieder assoziativ ins Spiel; er sollte zeitlich nicht über Gebühr ausgedehnt werden.

c) Im dritten Arbeitsschritt wird es unumgänglich, in der Gesamtgruppe ein Gespräch über die nun vorliegenden Arbeitsergebnisse zu beginnen. Dabei wird sich das Augenmerk zunächst auf die unterschiedlichen Gefühle, Einstellungen und Lebenserfahrungen richten, die in den Texten und ihren zugehörigen Assoziationen zum Ausdruck kommen. Und es wird vermutlich im Gespräch alsbald die innere Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit deutlich, die die soziale Lebenswirklichkeit der Teilnehmer durchzieht und selbst noch ihre emotionalen Tiefenschichten berührt.

An diesem Punkt nun – so zeigen meine bisherigen Erfahrungen – wird es möglich, Problemstellungen, die sich bisher überwiegend auf die individuelle Biographie und Entwicklung der Gruppenmitglieder bezogen, auf ihre gesellschaftlichen und strukturellen Dimensionen hin zu öffnen. Dazu aber ist es notwendig, dass die im bisherigen Arbeitsergebnis handgreiflich werdenden Dilemmata individueller Existenz in einem ersten Versuch – und zunächst noch hypothetisch – von ihren gesellschaftlichen Ursachen her aufgeschlüsselt werden. Im Zentrum dieses Arbeitsschrittes steht also die Frage nach dem „Warum“, nach den Ursachen des sich in Textcollage und Kontrafaktur ausdrückenden Zwiespalts. Die dazu vom Gesprächsleiter einzubringenden Im-



pulse können recht unterschiedlich sein: So kann er sich etwa darauf beschränken, im richtigen Moment einen Gesprächsbeitrag aufzugreifen und durch ein Symbol zu unterstreichen: Zwischen die Arbeitsergebnisse der beiden Teilgruppen malt er ein großes Fragezeichen – eventuell unterstützt durch das Wort „warum“. Oder aber er nimmt an einer bestimmten Stelle das Gespräch auf und konzentriert die bisherigen Überlegungen in einem kurzen Statement z. B. so:

„Die Arbeitsergebnisse unserer Gruppe, wie sie hier vor uns liegen, spiegeln das Dilemma unserer eigenen alltäglichen Existenz. Aus diesem Zwiespalt kann keiner von uns einfach herausspringen. Doch wenn er mit den ihn betreffenden Widersprüchen umgehen lernen will, dann wäre es gut zu wissen, wie sie entstehen und woher sie kommen.“

An dieser Übergangsstelle von der eher subjektorientierten Selbstinterpretation zur analytischen-kausalen Fragestellung wird nun auch der methodische Sinn des bisherigen kontrastiven Verfahrens deutlich. Indem den Teilnehmern eine Möglichkeit gegeben wurde, ihre Lebenserfahrungen in Form von Widersprüchen auseinander zu falten, gewann ihr Lernprozess von Beginn an ein dialektisches Moment, das sich in der nun anstehenden Ursachenklärung weiterführen lässt und geradewegs in Fromms theoretische Arbeiten hineinführt.

Zunächst aber ist der Gruppe ein Raum belassen für eigene Tastversuche und Erklärungsansätze ihrer widersprüchlichen Lebenssituation, die zu ganz verschiedenen Hypothesen führen können. Erst auf dem Hintergrund eines entwickelten Vorverständnisses wird es dann sinnvoll, in die konkrete Auseinandersetzung mit Texten Erich Fromms einzutreten. Dem Gruppenleiter fällt dabei die Aufgabe zu, mit Gespür die Erklärungsformen und Denkwege zu dechiffrieren, denen die Gruppe zuneigt: sei es, dass die Gruppe sich auf die Problematik von Ethik und gelungener Lebensführung konzentriert oder eher die anthropologische Frage nach den Dichotomien der menschlichen Existenz aufgreift; sei es, dass die Gruppe eine mehr entwicklungspsychologische Fragestellung zum Verhältnis von Individuation, Einsamkeit und Bezogenheit verfolgt oder dem eher soziologischen und politischen Problem von Entfremdung und Wiederaneignung der gesellschaftlichen Lebensumstände nachsinnt.

Aufgabe des Gruppenleiters ist es also, der Gruppe als Katalysator behilflich zu sein, um ihre zentralen Fragen, Vermutungen, Hypothesen und anfänglichen Theorieentwürfe zu klären. Soweit dies gelingt, kann er schließlich der Gruppe aus einer Sammlung von vorbereiteten Textauszügen ein Arbeitsangebot machen (bzw. mehreren Untergruppen das für ihre jeweilige Lernsituation gerade passende Material vorschlagen). Die vorbereiteten Textauszüge haben insofern eine Vermittlungsfunktion, als sie einerseits eine wichtige Dimension der aktuellen Selbstartikulation der Gruppe aufgreifen andererseits aber auch einen grundlegenden Zugang zum Denken Fromms eröffnen sollen. Diesen passenden „Schlüsseltext“ zu finden, verlangt zugleich das richtige Fingerspitzengefühl für den Gruppenprozess wie auch eine hinreichende Kenntnis des Werks Erich Fromms.



Für praktische Experimente mit Lerngruppen seien hier zunächst sieben Textauszüge vorgeschlagen, die mit fortschreitender Erfahrung natürlich revidiert und ergänzt werden können. Sie haben den Vorteil, einer einzigen Basislektüre entnommen zu sein (nämlich dem Erich-Fromm-Lesebuch, hrsg. von Rainer Funk, Stuttgart 1985) und unterscheiden sich nach Orientierung der Fragerichtung und behandelten Antinomien folgendermaßen:

1. Anthropologische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der menschlichen Natur: Zwischen existentieller Dichotomie und neuer Harmonie mit Mitmensch und Umwelt“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 179, Z. (Zeile) 1: Ich glaube... bis Z. 21: ...seines Lebens und Handelns; S. 179, Z. 27: Entweder versucht... bis S. 181, Z. 4: ...ein Schattendasein zu führen; S. 182, Z. 22: Ich glaube an... bis Z. 30: ...Möglichkeiten entscheidet.

2. Entwicklungspsychologische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Individuation: Zwischen Einsamkeit und produktiver Bezogenheit“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 153, Z. 23: In dem Maße wie... bis S. 154, Z. 15: ...charakteristisch war; S. 156, Z. 17: Die primären Bindungen... bis S. 157, Z. 25: ...Stärke der Gesamtpersönlichkeit.

3. Charakterologische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma des gesellschaftlichen Unbewussten: Zwischen Anpassung und Widerstand“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 41, Z. 1: Untersucht man... bis S. 42, Z. 10: ...des einzelnen Menschen; S. 42, Z. 35: Die Tatsache... bis S. 43, Z. 16: ...Sprache verstehen würden; S. 46, Z. 13: Betrachten wir den... bis S. 47, Z. 11: ...gesellschaftlichen Systems ein; S. 128, Z. 6: Heute begegnen wir... bis Z. 21: ...ohne krank zu werden; S. 129, Z. 18: Aber es gibt auch Menschen... bis Z. 27: ...schwimmen zu können; S. 130, Z. 30: Sie reagieren mit Apathie... bis S. 131, Z. 15: ...besser entsprechen.

4. Sozialpsychologische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Marketing-Orientierung: Zwischen Selbst-Auslöschung und Identität“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 65, Z. 25: Da der moderne Mensch... bis S. 66, Z. 24: ...ihr mich wünscht; S. 66, Z. 28: Da der Mensch nicht... bis S. 67, Z. 13: ...weniger wertvoll sind; S. 67, Z. 27: Die Idee, alle... bis S. 68 oben Z. 1: ...gemeint ist; S. 68, Z. 13: Der Markt schafft... bis Z. 31: ...daher eine Illusion.

5. Sozialpsychologische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Destruktivität: Zwischen Nekrophilie und Biophilie“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 72, Z. 23: Die Nekrophilie kann... bis S. 73, Z. 2: ...Gewalt entzweizureißen; S. 79, Z. 5: Ist die Nekrophilie... bis S. 80, Z. 30: ...Konsequenz zu ziehen; S. 81, Z. 30: Die Biophi-



lie ist... bis S. 82, Z. 11: ...verpackten „Sensationen“; S. 82, Z. 18: Zum Abschluss... bis Z. 22: ...(Eros) steht; S. 81, Z. 25: Die Beziehung des Todestriebes... bis Z. 29: ...angebracht; S. 82, Z. 18: Der Unterschied zwischen... bis Z. 35: ...nekrophil zu werden.

6. Soziologische und politische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Revolutionierung der Gesellschaft: Zwischen Entfremdung und Wiederaneignung der gesellschaftlichen Lebensumstände“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 132, Z. 1: In den verschiedenen... bis S. 133, Z. 3: ...der gesamten Menschheit; S. 136, Z. 5: Wenn hier Wege... bis S. 137, Z. 10: ...ständig reproduziert; S. 137, Z. 21: Die gleichen Bedingungen... bis S. 138, Z. 32: ...vereinbaren lassen; S. 139, Z. 4: Es hat wenig Sinn... bis Z. 10: ...Fanatismus.

7. Ethische Dimension

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma des Liebenkönnens: Zwischen Selbstsucht und Liebesfähigkeit“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 171, Z. 30: Nicht nur die... bis S. 172, Z. 5: ...eigenen Ich betrifft; S. 173, Z. 6: Vorausgesetzt, dass... bis S. 174, Z. 1: ...keiner Liebe fähig; S. 172, Z. 5: Echte Liebe ist... bis Z. 10: ...Person bedacht ist.

Mit der Entscheidung der Lerngruppe für die Auseinandersetzung mit einem (oder mehreren) dieser „Schlüsseltexte“ beginnt der Einstieg in die

Dritte Phase:

In dieser Phase steht die begrifflich-analytische Auseinandersetzung der Lerngruppe mit dem gewählten Fromm-Text im Mittelpunkt. Doch dürfte es nach dem bisherigen Prozessverlauf leicht fallen, gleichzeitig die subjektiv-biographischen Komponenten der Textinterpretation als erkenntnisleitendes Hintergrundwissen präsent zu halten. Das Bemühen zielt dabei allerdings nicht darauf, den Fromm-Text gleichsam subjektiv zu überwältigen, um ihn als Projektionsfläche für die eigenen Wünsche oder Kurzschlüsse zu verwenden. Vielmehr zielt die Lernbemühung auf die oftmals widerständige ‚Sache selbst‘, die der Text begreiflich machen will. Andererseits wird man nicht begreifen können, ‚was Sache ist‘, wenn nicht der Resonanzboden der eigenen Lebenserfahrung mit zum Schwingen gebracht wird. Methodisch kann in dieser Phase der Texterschließung an eine Reihe traditioneller Hilfsmittel angeknüpft werden: Das fängt an beim lauten, gemeinsamen Lesen des Textes in der Gruppe (damit viele Sinne angesprochen werden), geht über das Strukturieren des Textes durch Markierung, Einteilung und Auffinden von Schlüsselbegriffen und endet beim experimentellen Zuordnen solcher Begriffe und Prozesskategorien, um deren inneren Zusammenhang verständlich zu machen. Empfehlenswert ist in jedem Fall, die inneren Operationen der einzelnen Teilnehmer der gesamten



Gruppe anschaulich erfahrbar zu machen; etwa so: Die aufgefundenen Zentralbegriffe werden auf Pappstreifen geschrieben; ihre innere Beziehungsstruktur wird dann durch positive (grüne) und negative (rote) Pappfeile auf dem Fußboden symbolisiert, wobei die Teilnehmer unterschiedliche Vorstellungen am Material gleichsam ‚durchspielen‘ können. Ambivalente oder antagonistische Beziehungen lassen sich durch konträre Doppelpfeile darstellen. Es kann auch sein, dass die Gruppe sich entschließt, neue Begriffe einzuführen, die ihr zum Verständnis des Sachverhalts wichtig erscheinen. Das alles ist zulässig, da die Lerngruppe sich mit aller Freiheit ihrem Gegenstand überlassen soll. Dieses spekulative Moment gehört zum Kern wissenschaftlich-produktiver Welterschließung.

Schließlich ist es durchaus möglich, dass sich die zentrale Fragestellung in der Gruppe verschiebt und ein weiterer Schlüsseltext in einer neuen Lernphase in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Oder aber der Lernprozess führt zu Zusatzfragen, die der Text selbst nicht hergibt. In diesem Fall ist der Leiter nicht nur als kompetenter Prozessbegleiter, sondern auch als kenntnisreicher Wissensvermittler gefragt, der es versteht, sein Wissen didaktisch pünktlich, d.h. dann, wenn es gebraucht wird, einzubringen.

Das schließt ein, dass sich der Leiter auf seine Aufgabe als Wissensvermittler methodisch vorbereitet: Im Normalfall wird er also einige Zusatzmaterialien (Schaubilder, Diagramme, Kurztex te) bereit halten wie z. B.: ein Raster der Frommschen Differenzierung von Charakter-Orientierungen; eine knappe Gegenüberstellung Frommscher und Freudscher Positionen; ein Schaubild zum Zusammenhang von existentiellen Bedürfnissen und historischer Gesellschaftsverfassung als bestimmenden Momenten des Gesellschafts-Charakters u. ä. (siehe Anhang).

III.

Natürlich lässt sich der hier vorgeschlagene Prozessverlauf mit einigen Korrekturen auch auf die Situation des Schulunterrichts übertragen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass dabei – allein schon vom Anspruchsniveau der ausgewählten Fromm-Texte her – in erster Linie an Klassen der Oberstufe gedacht ist. Die Einbindung in bestimmte Kurse und Fächer lässt sich dabei variabel handhaben, da Fromms integrativer Denkansatz eine Zuordnung zu unterschiedlichsten Fächern (Religion, Ethik, Philosophie, Sozialwissenschaft, Psychologie, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre, Deutsch) erlaubt.

Da schulisches Lernen normalerweise dem 45-Minuten-Takt unterworfen ist, müssen in den oben vorgeschlagenen Lernverlauf Schnittstellen eingebracht werden. Es ergibt sich so eine Unterrichtsreihe von ca. vier bis fünf Einheiten:



1. Stunde

Einstiegsphase: Der Einstieg in die erste Stunde lässt sich in gleicher Weise wie schon weiter oben beschrieben bewerkstelligen; die ungewöhnliche Arbeitsform (zerschnittener Text; Erstellung einer Kontrafaktur) erzeugt genügend Motivation und Spannung, zumal dann, wenn der Autor des Originals verschwiegen wird oder der Lehrer sich mit ein paar Andeutungen begnügt. Die Gegentextzeilen werden eingesammelt und als ‚Rohmaterial‘ der nächsten Stunde zurückbehalten.

Erarbeitungsphase: Der Hauptakzent der ersten Stunde liegt auf der Arbeit am zerschnittenen Originaltext in Kleingruppen. Dabei sollte den Gruppen hinreichend Spielraum bei der Textproduktion gelassen werden; es wäre denkbar, den Gruppen zu gestatten, bestimmte Textzeilen, mit denen sie nichts anfangen können, wegzulassen oder selbst neue zu erfinden. Schließlich bekommen alle Gruppen die Aufgabe, für ‚ihren Text‘ eine Überschrift zu finden.

Vertiefungsphase: Am Ende der Stunde sollen die Schüler die entstandenen Texte auf sich wirken lassen (Textrezitation; Reflexions-/Meditationsphase) und in der schon beschriebenen Form eine ‚emotionale Landkarte‘ erstellen. Den Stundenabschluss bildet dann die Präsentation des musikalischen Originals von Grönemeyer.

2. Stunde

Einstiegsphase: Der Einstieg in die zweite Stunde beginnt mit einer kurzen Klärung des nächsten Arbeitsschritts, nämlich: Zusammenstellung und redaktionelle Überarbeitung der nummerierten Gegentextzeilen und Herstellung einer in sich ‚sprachlich runden‘ Kontrafaktur in Kleingruppen. Dazu sind natürlich die in der ersten Stunde von den Schülern selbst geschriebenen Textzeilen entsprechend der Anzahl der geplanten Arbeitsgruppen vorher zu kopieren. Eine eigene Motivationsphase erübrigt sich für den Einstieg; die unterschiedlichen Textproduktionen erzeugen für gewöhnlich aus sich selbst heraus ein großes Interesse bei den Schülern.

Erarbeitungsphase: Die Erarbeitungsphase verläuft analog zur ersten Stunde.

Vertiefungsphase: Auch die Vertiefungsphase ist wie zuvor aufgebaut, so dass am Ende der zweiten Stunde zwei unterschiedliche Textergebnisse samt den zugehörigen ‚emotionalen Landkarten‘ vorliegen.

3. Stunde

Einstiegsphase: In der dritten Stunde kommt es nun darauf an, diese beiden Texte – die zugleich indirekte Selbstartikulationen der Lerngruppe sind – in einen kontrastiven Zusammenhang zu bringen. Die Schüler sollen verstehen lernen, dass hinter den Texten nicht einfach zwei sich ausschließende Erleb-



nis- und Lebensformen stehen, sondern dass die in den Texten ausgedrückten Widersprüche in der Realität vielfach ineinander verschlungen sind. Der Lehrer beginnt also die Stunde am besten mit dem schon vorgeschlagenen stummen Impuls (Aufhängen der Arbeitsergebnisse der beiden vorherigen Stunden mit Zwischenraum; Malen eines großen Fragezeichens in den Zwischenraum) und führt dann das sich anschließende Lehrer-Schüler-Gespräch durch offene Fragen und verbale Impulse in eine selbstreflexive Fragehaltung. Die Schüler sollen also letztlich an sich selbst die Frage richten: „In welcher Form ist der in den beiden Texten ausgedrückte Widerspruch in meinem Leben präsent?“ Auf dem Weg dorthin kann es hilfreich sein, die Schüler aus den beiden konträren Assoziationsfeldern („emotionalen Landkarte“) diejenigen Begriffe herauszusuchen und in Beziehung setzen zu lassen, mit denen sie sich selbst am stärksten identifizieren. Erst danach sollte zur ‚eher hypothetisch-analytischen Frage‘ überleitet werden: „Welche widersprüchlichen Erlebnis- und Lebensformen sind Eurer Meinung nach für die Mehrzahl der Menschen in unserer Gesellschaft bestimmend?“ Diese Frage weckt implizit die Suche nach gesellschaftlichen Ursachen, denn normalerweise konkurrieren im Schüler-Schüler-Gespräch unterschiedliche Antworten miteinander mit dem Zwang zur Begründung.

Erarbeitungsphase: Damit ist der Übergang in die Erarbeitungsphase angezeigt, in der in Kleingruppen hypothetische Ursachenerklärungen für die dargestellten Widersprüche ausformuliert werden sollen. Die Arbeitsaufgabe lautet: „In welche typischen, widersprüchlichen Erlebnisweisen, Lebensformen und -erwartungen finden sich die meisten Menschen unserer Gesellschaft verstrickt? Und warum ist das so? Bringt Eure Ergebnisse in folgende Satzform:

	Widersprüche		Ursachen
Die meisten Menschen in unserer Gesellschaft finden sich verstrickt in die Widersprüche von	weil

Vertiefungsphase: Dieses formalisierte Antwortraster macht es nach der Kleingruppenarbeit leichter, die Ergebnisse zu sammeln, zu vergleichen und zu gewichten. In der Vertiefungsphase sollen die Argumente (Ursachenerklärungen) gegeneinander gesetzt und überprüft werden. Die Lerngruppe gewinnt auf diese Weise ein vertieftes Verständnis ihrer eigenen gesellschaftlichen Situation. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit auf einem großen Pappkarton zusammengefasst und zwischen den Texten der ersten bei-



den Stunden aufgehängt. Die Ergebnisse überdecken und ersetzen auf diese Weise das anfängliche Fragezeichen.

4. Stunde

Einstiegsphase: Zum Einstieg in die vierte Stunde knüpft die Klasse noch einmal an die Ergebnisse der dritten Stunde (Plakatkarton) an. Das Plakat wird für alle sichtbar – und diesmal ohne die flankierenden Texte – vor der Klasse aufgehängt. Es geht nun darum, die bisher gefundenen Ursachenerklärungen einem Entscheidungsprozess zu unterwerfen. Die Lerngruppe soll herausfinden, welches Erklärungsmuster ihren Forschergeist am meisten weckt, wozu sie noch mehr erfahren will, welcher Hypothese sie das größte Gewicht zuspricht. Dies muss sich in einem offenen, kontroversen Dialog ergeben, doch kann man den Prozess der Entscheidungsfindung durchaus methodisch begleiten (z. B. durch das Ausformulieren von Alternativen, durch Gewichten, Tabellieren, Punktbewertung usw.). Beim Lehrer kommt es in dieser Phase einerseits darauf an, den richtigen Zeitpunkt zu finden, an dem er helfend in den Entscheidungsprozess eingreift. Andererseits muss er die zentralen Fragen erspüren können, an denen sich die Gruppe abarbeitet und für diesen Prozess den richtigen ‚Schlüsseltext‘ von Fromm auswählen. Dabei kann die Klasse aber durchaus auch verschiedene Schwerpunkte entwickeln und in der nachfolgenden Erarbeitungsphase sich nach themen- und textdifferenzierten Kleingruppen aufteilen.

Erarbeitungsphase: Die begrifflich-analytische Auseinandersetzung der Kleingruppe mit dem gewählten Fromm-Text orientiert sich methodisch am weiter oben schon beschriebenen Prozessverlauf (vgl. dritte Phase).

Vertiefungsphase: Abschließend vergleichen die Arbeitsgruppen die gefundenen Kategorien und Strukturraster miteinander, korrigieren oder präzisieren ihre Ergebnisse und notieren auf einem Extrakarton diejenigen Begrifflichkeiten und Fragen, die sie in einer weiteren, vertieften Fromm-Lektüre bearbeiten möchten.

5. Stunde

Für diese Stunde lassen sich hier keine genaueren Vorgaben mehr machen, da der gesamte bisherige Lernprozess als offener Lernprozess geplant ist. Es hängt vom Arbeitsergebnis der vorigen Stunde ab, in welche Fragerichtung die Lerngruppe vorstößt und welche methodischen und inhaltlichen Hilfsmittel der Lehrer als Prozessbegleiter dabei zur Verfügung stellen kann. Der nachfolgende Anhang (Texte und Zusatzmaterialien) kann nur einige allgemeine Anhaltspunkte liefern, die der Lehrer situationsspezifisch ergänzen muss.



IV.

Zusatzmaterialien:

Liedtext von H. Grönemeyer: „Keine Heimat“ (CD: „Ö“)

gesichter sehen verbittert aus
kein lachen ähnlicher laut, mienen gefroren
vom ehrgeiz getrieben, schmal der mund
züge verhärmt, ungesund, traurig, uniform
zähne knirschen durch die Luft
irgendwer um hilfe ruft, das gehör ausgehängt
der schere im kopf den schneid geschenkt
die seele verhökert, alles sinnentleert
leine innere heimat, keine heimat mehr
banker schichten schweißgebadet geld
freiheit, die nichts mehr zählt, falschem traum vertraut
scheine bewacht, herzinfarkt
auf körpern übernachtet und versagt, ausgelaugt
blick zum boden, kein kontakt
die schwächsten abgehakt, mit sich selbst unversöhnt
sich um asyl gebeten, abgelehnt
die seele verhökert, alles sinnentleert
keine innere heimat, keine heimat mehr
überreiztes geschrei nach neuer moral
jagd nach sensationen, jeder preis wird bezahlt
jeder gegen jeden, hauptsache es knallt
die seele verhökert, alles sinnentleert
keine innere heimat, keine heimat mehr



Schaubild zu den Textauszügen 1, 3, 4 und 5

Gesellschafts-Charakter

= Produkt eines Zusammenspiels von existentiellen („psychischen“, „menschlichen“) Bedürfnissen und jeweiliger Gesellschaftsverfassung



Schaubild zu den Textauszügen 1,2 und 3

<i>Freud</i>	Fromm
Triebtheorie	Theorie <i>psychischer</i> (existentieller) <i>Bedürfnisse</i>
»Dampfkessel«-Theorie	Theorie der »fundamentalen <i>menschlichen Situation</i>
Konzeption des <i>isolierten, selbstgenügsamen Individuums</i>	Konzeption der ursprünglichen <i>Bezogenheit</i> von Mensch und (Mit- bzw. Um-)Welt

„Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm. Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen,“
 in: L. A. Pongratz, Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), pp. 68-84. [Cf. Pongratz, L. A., 1991]



Schaubild zu den Textauszügen 3,4 und 5

Charakter-Orientierungen (in Anlehnung an R. Funk, *Mut zum Menschen*, Stuttgart 1978, S. 75):

	Assimilierungsprozeß	Sozialisationsprozeß
<i>Nicht-produktive Orientierung</i>	oral-rezeptiv	masochistisch
	ausbeuterisch	sadistisch
	anal-hortend	
	Marketing-Orientierung	Konformismus
	nekrophil-destruktiv	nekrophil-destruktiv narzißtisch
<i>Produktive Orientierung</i>	schöpferische Arbeit	Vernünftigkeit Liebe zum Leben (Biophilie)

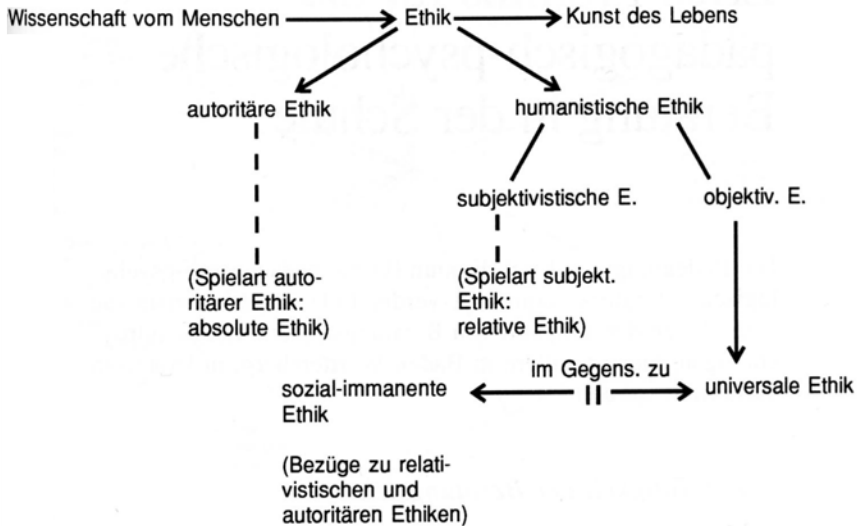
Schaubild zu den Textauszügen 3,4,5 und 6

Voraussetzungen der Veränderung	Freud	Marx
(bewußt gewordenes) Leiden	neurotisches Symptom	Gesellschaftskrise / Entfremdung / Ausbeutung
Erkenntnis der Ursachen	(Psycho-)Analyse Interpretation unbewußter Zwänge	Sozioökonomische Analyse / Kapitalismuskritik
Perspektiven der Veränderung	Bewußtwerden des Konflikts / Aufhebung der Veränderung	Revolutionäres Bewußtsein / Klassenkampf
Veränderte Lebenspraxis	neue Lebensführung	neue Gesellschaftsformation



Schaubild zu Textauszug 7

Grundformen der Ethik (nach Erich Fromm)



Überarbeitete Fassung von: Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm. Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen, in: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, Weinheim/Basel 1991, S. 139-159