

"Es gibt nur einen Sinn des Lebens:
das Wirken des Lebenden selbst." (139)

Der revolutionäre Mensch lebt sein Leben, er geht seinen Weg. Er fühlt sich mit sich selbst eins, denn er lebt sein wahres Selbst aus, seine Individualität bestätigend in seiner produktiven Bezogenheit zur Welt. All seine Organe arbeiten intensiv: Sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen, denken, tätig sein. "Der vollkommen wache, produktive Mensch ist frei, weil er aus sich selbst lebt - sein Selbst ist die Quelle seines Lebens." (140)

Fromm weist betont darauf hin, daß die freie Persönlichkeitsentfaltung nur in kreativer und sozialer Bezogenheit möglich ist und nicht in einer solitären Unabhängigkeit à la "Emile" (im Kindesalter), wengleich anthropologische Berührungspunkte zwischen Fromm und Rousseau festzustellen sind (141).

Ein weiteres Kriterium des revolutionären Charakters ist dessen kosmopolitische Einstellung.

Der eigene, begrenzte nationale Horizont wird transzendiert im Gefühl, daß wir alle Bewohner unserer Planetenheimat Erde sind und - wie sich immer klarer herausstellt - in globalen Dimensionen denken müssen.

Der Weltbürger fühlt sich brüderlich/schwesterlich mit allen Menschen verbunden, seine Loyalität gilt daher der ganzen Menschheit. Er "liebt sein Vaterland, weil er die Menschheit liebt". Seine Urteilsfähigkeit wird nicht durch seine stammesmäßige Zugehörigkeit getrübt" (142).

Schließlich ist der revolutionäre Mensch zutiefst Humanist, der sich angesichts des lebendigen Reichtums seiner (Selbst-)Erfahrungen und folglich seines hohen Reifenniveaus sagen kann:

"Nihil humanum a mihi alienum est."

Und Fromm nennt all diejenigen als Beispiel, die in sich den revolutionären Charakter verwirklicht hatten und die als die großen Wegweiser der Menschheit gelten können: Buddha, die Propheten, Jesus, Giordano Bruno, Meister Eckhart, Galilei, Marx und Engels, Einstein, Schweitzer, Russell.

Zusammenfassend läßt sich der Zusammenhang von Ungehorsam und revolutionären Charakter mit den Worten Erich Fromms wiedergeben:

"Er (der rev. Ch., W.R.) liebt das Leben und achtet es. In ihm sind Skepsis und Glaube. Skeptiker ist er, weil er die Ideologien verdächtigt, unerwünschte Realitäten zu verschleiern. Glaubender ist er, weil er an das glauben kann, was erst potentiell ist, ohne schon ganz geboren zu sein. Er kann 'nein' sagen und ungehorsam sein, eben weil er 'ja' sagen kann und jenen Grundsätzen gehorcht, die in Wahrheit seine eigenen sind. Er befindet sich nicht im Halbschlaf, sondern nimmt in voller Wachheit die persönlichen und gesellschaftlichen Realitäten um sich wahr. Er ist unabhängig; was er ist, verdankt er seinen eigenen Bemühungen, er ist frei und keines Menschen Diener." (143)

FAZIT: Der kreativ-revolutionäre Charakter ist die Antithese zum destruktiv-autoritären Charakter, also dessen Negation. Er ist "der gesunde Mensch in einer verrückten Welt, der voll entwickelte Mensch in einer verkrüppelten Welt, der wache Mensch in einer Welt, die im Halbschlaf liegt" (144).

2.1.4 Erziehungsprinzipien

Neben der ganzheitlichen **Erziehung zur Kreativität** und der **Erziehung zur Freiheit ohne Furcht**, die ich als die beiden pädagogischen Hauptdimensionen im Gesamtwerk Erich Fromms erkennen und erklären konnte, bleiben noch einige von Fromm teils direkt, teils indirekt angesprochene pädagogische Zielvorstellungen und Prinzipien aufzuzeigen, die jedoch im Grunde genommen mit der Kreativitäts- und Freiheitsproblematik aufs engste verwoben sind. Denn Kreativsein, aber auch furchtloses Freisein als Voraussetzung derselben (†Schier & Loddenkemper, 1980), bilden zusammen eine Einheit, ein Ganzes.

Im folgenden werde ich mich einigen Teilen widmen, die dieses Ganze dynamisch in Bewegung setzen, wobei zu beachten ist, daß dieses dynamische Ganze "die Tendenz (des Menschen, W.R.), zu wachsen, sich zu entwickeln und die Möglichkeiten zu realisieren, die der Mensch im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat - wie zum Beispiel die Fähigkeit zum schöpferischen und kritischen Denken und zum Erleben differenzierter emotionaler und sinnlicher Erfahrungen" (145)-, begünstigt und verstärkt. In dieser Tendenzverstärkung ist die furchtlose "Freiheit die Grundbedingung für jedes Wachstum" (146), also für alle kreativen Prozesse, wobei der revolutionäre (radikal-humanistische) Pädagoge als Tendenzverstärker mit-helfen wird, die individuell verschieden angelegten Potentiale, wie sie aus dem Evolutionsprozeß des Menschen (und seiner Ontogenese) resultieren, zu entfalten und auszu-schöpfen.

Erziehungsprinzipien der Biophilie

I. Wahrhaftigkeit

Der/Die Pädagoge/in ist in seinem/ihrem Stil authentisch und ehrlich und damit kein(e) starre(r) Rollenträger(in).

Der ursprüngliche Glaube des Kindes an die Wahrhaftigkeit soll nicht vom Lehrer erschüttert werden, da sonst der Glaube an das Leben und die Lebensliebe zerbrechen kann, (v. a. dann, wenn noch andere vertrauenszerstörende Welt-erfahrungen dazukommen).

II. Glaube, Hoffnung, Liebe

Der/Die Erziehende glaubt an das Gute im Kind und daß es von Natur aus dazu neigt, "das Leben zu lieben und am Leben interessiert zu sein" (147).

"Hoffen heißt, jeden Augenblick bereit sein für das, was noch nicht geboren ist, und trotzdem nicht verzweifeln, wenn es zu unseren Lebzeiten nicht zur Geburt kommt. Es hat keinen Sinn, auf etwas zu hoffen, was bereits existiert oder was nicht sein kann. Wer nur eine schwache Hoffnung hat, entscheidet sich für das Bequeme oder für die Gewalt. Wer eine starke Hoffnung hat, erkennt und liebt alle Zeichen neuen Lebens und ist jeden Augenblick bereit, dem, was bereit ist geboren zu werden, ans Licht zu verhelfen" (148).

Die Liebesfähigkeit der Erziehenden wirkt ansteckend, und es gibt kein günstigeres Erziehungsklima, als Menschen, die das Leben lieben. Deshalb gilt besonders:

Liebe Dein Kind wie Dich selbst!

III. *Ernstnehmen*

Das Kind will als eigenständiges Wesen respektiert und ernstgenommen werden. Seinem Entwicklungsstand und Wachstumsrhythmus entsprechend braucht es Forderung. Verwöhnung (overprotection) führt zum Stillstand oder zur Regression.

IV. *Selbstbestimmung*

"Das Kind lernt, ohne daß Zwang ausgeübt wird, indem an seine Neugier und seine spontanen Bedürfnisse appelliert und auf diese Weise sein Interesse an der Umwelt geweckt wird" (149).

Ab einem bestimmten Alter wird das Kind/der Jugendliche bei der Entscheidung gewisser Angelegenheiten mitherangezogen, damit es lernt, Entscheidungen zu treffen und ihre Konsequenzen zu tragen. Ein Einüben in demokratische Umgangsformen kann damit verbunden werden.

V. *Selbständigkeit und Selbsttätigkeit*

Zur Gesundheit des Kindes ist es unabdingbar, daß "es lernen muß, Sicherheit nicht in einer symbiotischen Anlehnung an andere Menschen, sondern durch seine eigene Fähigkeit zu finden, die Welt geistig, emotional und künstlerisch zu erfassen" (150).

Schuldgefühle dürfen nicht erzeugt werden, denn diese blockieren die Selbständigkeitsentwicklung durch eine irrationale Autoritätsbindung im *circulus vitiosus* von Auflehnung, Angst, Reue, Unterwerfung und wiederholter Auflehnung. Heuchelei und Illusionen werden so Vorschub geleistet.

VI. *Verantwortung*

Freiheit schließt auch Verantwortung ein, also die Fähigkeit, auf jemanden oder etwas antworten zu können.

"Die Fähigkeit zu antworten impliziert Lebendigkeit" (151). Lebendigkeit setzt wache Sinne voraus. Die Erziehung kann sensibilisieren helfen bzw. die natürliche Sensibilität des Kindes bewahren helfen.

Entsprechend seinem Reifenniveau wird das Kind an alltägliche Pflichten gegenüber der Gemeinschaft/Familie herangeführt. Selbstbestimmung und Verantwortung können so eintrainiert werden.

VII. *Freiheit und Autorität*

Pädagoge und Educand müssen sich gegenseitig achten können. "Der Lehrer wendet gegen das Kind keinen Zwang an; das Kind darf aber auch nicht gegen den Lehrer Zwang ausüben. Ein Kind hat nicht das Recht, einem Erwachsenen lästig zu fallen oder ihn unter Druck zu setzen, nur weil es ein Kind ist" (151). Freiheit impliziert auch Selbstdisziplin und Selbstkontrolle. Die eigene Freiheit kann nur soweit reichen, wie sie nicht die Freiheit eines anderen verletzt.

Das Kind hat das natürliche Verlangen nach einer rationalen Seinsautorität.

VIII. *Seinsorientiertheit*

Erziehung hat nur ein Ziel: das Leben selbst, den guten, lebendigen, wachen Menschen, "der mit anderen Menschen, mit der Natur und mit dem durch alles Dasein pulsierenden Rhythmus im Einklang steht" (152).

IX. *Ganzheitlichkeit*

Der Mensch wächst und entfaltet im Optimalfalle seine ganze Persönlichkeit, er entwickelt ein differenziertes Gefühlsleben (produktive, kreative Liebe), einen kritischen Geist (Vernunft) und handelt erfahrungsorientiert. Herz, Kopf und Hand befinden sich im Einklang.

Deshalb werden emotionale, intellektuelle und sinnliche Erfahrungen gleichermaßen gefördert.

X. *Diverse Anregungen und Abwechslungen*

Die Lernumwelt bietet dem Kind genügend Anreize und Kreativität. Entdeckendes Lernen und Entdeckungsfreude können so entstehen.

XI. *Kooperation/Solidarität*

Kooperatives Verhalten und Solidarität werden eingeübt, um das Wir-Gefühl erlebbar zu machen.

XII. *Gewaltlosigkeit*

Gewalt erzeugt nur Angst, Gegengewalt und Feindseligkeit. Die wiederum verzerrt den Menschen, abgesehen davon, daß Gewalt, Druck und Zwang mit der "Freiheit ohne Zügellosigkeit" unvereinbar sind.

Manchmal kann allerdings Gewaltanwendung notwendig werden. Sie muß aber dann von der Grundhaltung der Liebe zum Leben und von einer verantwortlichen Einstellung dem Leben gegenüber motiviert sein (153).

XIII. *Selbstkritik*

Pädagogische Methoden und Maßnahmen werden stets selbstkritisch überdacht. Der Bewußtheit von Erziehungsproblematiken entspricht das bewußte, intensive Erleben des Lebens überhaupt.



Die einzelnen Prinzipien stehen miteinander in Verbindung und können zu einem einheitlichen Beziehungssystem integriert werden, das das alte lineare Denkmodell von Ursache und Wirkung überwindet. Denn auch für die biophile Pädagogik gilt, daß, wenn "man eine bestimmte Konstellation von Bedingungen schafft, die selbst Systemcharakter besitzt, man eine Veränderung des Systems als Ganzes zu bewirken vermag" (154).

Fromm spricht von der Möglichkeit, die in einer Gemeinschaft herrschenden rezeptiven und destruktiven Elemente "auszutrocknen", indem der Kooperationsgeist durch Verantwortlichkeiten und intensive intellektuelle und künstlerische Anregungen geweckt wird, wodurch zugleich die kreativen Elemente im Charakter der Gruppenmitglieder aktiviert werden. Doch räumt Fromm ein, daß eine "echte und starke Persönlichkeit (z.B. wie die des Father Wasson, W.R.) ... über Erfolg oder Mißerfolg entscheidet, insbesondere dann, wenn die meisten ihrer Mitglieder keine kritische, unabhängige Einstellung besitzen" (155).

Konzeptionell also stände und fiele ein auf Fromm sich berufendes Erziehungsmodell mit der Variablen "Stärke oder Schwäche des Pädagogen".

Und im Hinblick auf die Rolle des Lehrers in der Schule kann mit dem Erich Fromm reflektierenden Helmut Wehr gesagt werden:

"Der Lehrer als 'Beziehungsarbeiter' muß sich tendenziell über seine eigenen infantilen Traumata und Verdrängungen in Selbstreflexionen oder Gesprächen bewußt werden, sonst trüben Vorurteile und vorgeschobene Rationalisierungen die reale Kommunikation mit seinen Schülern. Gruppendynamische und psychologische Erfahrungen in der Lehrerfortbildung könnten hier sicher weiterhelfen. Nur als 'ganzer, schöpferischer Mensch' kann er aufgrund eigener innerer Sicher-

heit, Ehrlichkeit und Lebendigkeit Schüler zur 'Mündigkeit führen'. Die reflektierte Selbsterziehung der Erzieher verhilft zur subjektiven Vollmacht, zur authentischen, produktiven Wirkmächtigkeit. Hierbei muß sich der Lehrer auch in Muße auf sein Gewissen, den Wächter seines 'wahren Selbst' verlassen. Verlässlichkeit und Freundlichkeit im Umgang mit seinen Schülern lassen ihn sich als Person deutlicher konturieren. Wenn sich der Lehrer als Person einbringen kann, ist dies ein Schritt zur Humanisierung der Schule. Wenige, aber feste Regeln schaffen für die Schüler einen übersichtlichen, verlässlichen und sicheren Lebensraum, in dem sie sich orientieren lernen. Der 'Aufpasser' im Lehrer kann zurücktreten. Die Schüler lernen ihrem Lehrer zu trauen. Dadurch, daß sich der Lehrer als Person artikulieren kann, gelingt es ihm leichter, Phantasie und 'ungewöhnliches Lernen' (Ziehe/Stubenrauch) zuzulassen. Die Berufszufriedenheit nimmt zu, wenn er erkennt, daß die Förderung der Schüler gelingt, denn **die Schüler reagieren auf kreative Lehrer eher mit der Entfaltung eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten**, was schon Heinecht deutlich macht." (156, Hbg. W.R.)

Und Wehr macht uns mit seinem fortschrittlichen Abstecken der Pädagenrolle (im Sinne Erich Fromms) deutlich, in welcher Richtung Lehrer/Erzieher zukünftig ein neues berufliches Selbstverständnis finden können und wo die Lehrerfortbildung ansetzen könnte; an der Entfremdung des Lehrers selbst, wenn ihm in der pädagogischen Begegnung die unmittelbare "Kommunikation Mensch mit Mensch" (Buber) nicht mehr gelingt und wenn ihm die lebendig-kreative Bezogenheit zu den Lerninhalten fehlt.

2.2. Lernen und Lehren

Die menschliche Existenz ist etwas Dynamisches, etwas Entfaltbares, sie trägt Möglichkeits- und Aufgabencharakter; der Mensch steht in der transzendentalen Zielbeziehung zum Sein, und zwar in den Polaritätsspannungen von Haben und Sein, von Nekrophilie und Biophilie.

In der produktiven Bezogenheit, in der kreativen lebenslangen Lernhaltung zur Welt kann sich der Mensch seiner Realisierung nähern, wohlwissend, daß er letztlich das Absolute nicht erreichen und erkennen kann. Er bleibt ein Leben lang ein permanenter Lerner, der weiß, daß er nichts weiß. Es ist gerade diese demütige Lerneinstellung, die ihm erlaubt, sich ein lernoffenes Wesen, und damit permanente Erfahrungs- und Entwicklungsfähigkeit, zu bewahren. Verlöre er dagegen seine Lernoffenheit, nämlich durch die Annahme, er wüßte nun alles, so endete er im Habenmodus der Erstarrung. Fromm unterscheidet denn auch den Lernstil des Habens vom Lernstil des Seins.

Im **Habenlernstil** müssen Lernende das Wissen rein mechanisch festhalten, "der Inhalt wird nicht Bestandteil ihrer eigenen Gedankenwelt, er bereichert und erweitert diese nicht" (157), er berührt sie nicht, zumal wenn der Lehrende den Wissensstoff unlebendig präsentiert oder in seiner Lehrmethodik generell die modernen lernbiologischen Erkenntnisse ignoriert.

Beispielsweise sind Studenten dann von ihrem Lernstoff entfremdet, wenn sie ihn einfach unreflektiert mitschrei-



ben und anschließend in Mappen oder Aktenordnern stapeln. Sie besitzen dann Wissen, das für sie in erster Linie oder vielleicht sogar ausschließlich Prüfungsrelevanz hat und deshalb im Kurzzeitgedächtnis abgespeichert wird. Der Lernende ist dann einem leeren Gefäß vergleichbar, das mit Wissen abgefüllt wird. So besteht der Lernakt darin, daß der Lehrer den Wissensstoff in den verdinglichten Lernenden eingießt. Wirkliche Erkenntnis, der eine interessante Problemformulierung vorausgegangen wäre, findet hier nicht statt. Die Köpfe werden lediglich mit Wissen voll gepumpt, was schon Martin Buber 1925, damals im Hinblick auf die stumpfsinnige "Schwarze Pädagogik", so ausdrückte: "Das Symbol des Trichters ist im Begriff, gegen das der Pumpe eingetauscht zu werden." (158)

Paolo Freire, dessen Pädagogik maßgeblich durch die Schriften Fromms beeinflusst wurde, bezeichnet die habenorientierte Methode der Wissensaneignung als "Bankiers-Konzept", das die entfremdeten Lernenden dazu drängt, eine passive Objektrolle einzunehmen, indem sie Wissensseinlagen anhäufen. "Je vollständiger sie die passive Rolle akzeptieren, die ihnen aufgenötigt wird, desto stärker neigen sie dazu, sich der Welt einfach so, wie sie ist, und der bruchstückhaften Schau der Wirklichkeit, die ihnen eingelagert wurde, anzupassen. Die Möglichkeit der Bankiers-Erziehung, die kreative Kraft der Schüler zu minimalisieren oder zu vernichten und ihre Leichtgläubigkeit zu stimulieren, dient den Interessen der Unterdrückten." (159)

Im Wissenskonsument lebensunbedeutsamer Lerninformationen "wird die Fähigkeit zum kritischen Denken auch durch die Zerstörung eines strukturierten Weltbildes gelähmt. Die Tatsachen verlieren ihre spezifische Qualität, welche sie nur als Teile

eines strukturierten Ganzen besitzen können, und behalten nur eine abstrakte, quantitative Bedeutung. Jede Tatsache ist immer wieder nur eine weitere Tatsache, und es kommt lediglich darauf an, ob wir mehr oder weniger wissen" (160). Fromm ist aber keineswegs gegen Wissen, "aber 'Informationen' allein können für das Denken ebenso ein Hindernis bilden wie zu wenig Informationen" (161).

Auch weist er mit einem Ton des Bedauerns auf einen "sehr kritischen Punkt in unserem Erziehungssystem hin: über die Vermittlung von Wissen geht uns jene Art zu lehren verloren, die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen" (162), der uns primär menschliche Einstellungen lehren sollte. Als Vorbild preist Fromm den Zen-Lehrer, den spirituellen Lehrer Indiens oder Chinas. An ihm könnten die westlichen kapitalistischen Länder und die der kommunistischen Welt geistige und seelische Qualitäten wiedersehen, die ihnen durch Konsumismus und Materialismus abhanden gekommen sind.

Die großen Lernfabriken gründen auf dem Prinzip der Verschlung (Ivan Illich): Wissen ist aus seinem alltäglichen Zusammenhang entrissen, es soll abstrakt, rein kognitiv angeeignet werden. Der Lernende wird durch Zertifikate zum Wissenseigentümer erklärt. Seine Identität bestimmt sich u. a. durch das, was einer an Wissen konsumiert hat:

"Unser Bildungssystem ist im allgemeinen bemüht, Menschen mit Wissen als Besitz auszustatten, entsprechend etwa dem Eigentum oder dem sozialen Prestige, über das sie vermutlich im späteren Leben verfügen werden. Das Minimalwissen, das sie erhalten, ist die Informationsmenge, die sie brauchen, um in ihrer Arbeit zu funktionieren. Zusätzlich erhält jeder noch ein größeres oder kleineres

Paket 'Luxuswissen' zur Hebung seines Selbstwertgefühls und entsprechend seinem voraussichtlichen sozialen Prestige. Die Schulen sind die Fabriken, in denen diese Wissenspakete produziert werden, wenn sie auch gewöhnlich behaupten, den Schüler mit den höchsten Errungenschaften des menschlichen Geistes in Berührung zu bringen." (163)

Lebendiges Lehren und Lernen zeichnet dagegen den seinsorientierten Lehr- und Lernstil aus.

Der Vorgang des Lernens ist ein lebendiger Prozeß, der eigene Denkprozesse anregt und wo die Wissensinhalte nur Teil des ganzen, produktiven Denkprozesses sind, der durch Interesse (=dazwischen/dabei sein) in Bewegung gesetzt wurde.

Hier "bedeutet Wissen nicht im Besitz von Wahrheit zu sein, sondern durch die Oberfläche zu dringen und kritisch und tätig nach immer größerer Annäherung an die Wahrheit zu streben", weshalb dieses Wissen jenseits der Illusionen liegt und "demnach mit der Zerstörung von Täuschungen, mit der Enttäuschung beginnt" (164) und letztlich die Wahrheit als Wirklichkeit und Macht beflügelt (z.B. im gelungenen therapeutischen Prozeß, der eine Umerziehung durch Einstellungsänderungen darstellt).

Also ist das höchste Ziel des Lernstils des Seins tieferes Wissen, in dem Lernstil des Habens dagegen mehr Wissen.

Der Seinslehrstil ermöglicht wahre (Selbst-) Erkenntnis (Heureka) in einer dialogischen Begegnung, "wo die Subjekte im Prozeß des Lernens sich auf die Suche begeben und dadurch in Kommunikation treten; ein Ort der Reflexion und der Aktion" (165): das selbständige, kritische, freie Denken der Lernenden ist herausgefordert (↑Sokrates-Methode/Maieutik), was Kreativsein nach sich zieht.

Der Habenlehrstil führt zur Entfremdung, weil die Lernenden zu Objekten, die untereinander in Konkurrenz stehen, degradiert werden. Der monologisch, ohne Kreativitätsauslöser dargebotene Lehrstoff wird im Prozeß der Instruktion den Lernenden aufoktroiert. Memorieren ist angesagt. Reflexion und Bewußtseinserweiterung finden nicht statt. Das Bedürfnis der Lernenden nach Wirkmächtigkeit und das Einbringen ihrer (Lebens-) Erfahrungen bleiben unberücksichtigt.

Entfremdung und die mit ihr einhergehende Schulunlust sind heutigentags oftmals festzustellen. Die Schüler sehen im Lernstoff keinen Sinn. Er berührt sie nicht. Alternative Lehr- und Lernstrategien sind angebracht. Erinnert sei hier an ein Erlebnis Hartmut von Hentigs in einer kalifornischen elementary school: die Lehrerin bittet ihre Schüler, die Pausenbrote hervorzuholen und auszupacken. Sie fragt die Kinder, womit ihre Brote belegt seien. Und dann wird gefragt und aufgeklärt, wo z.B. der Käse herkommt. Die Kinder geben verschiedene, teils amüsante Antworten, die durchaus kreativ sind. Und die Lehrerin führt die Kinder schrittweise bis zum Ursprung des Käses zurück. Der ganze Zusammenhang wird ganzheitlich erhellt, die Entfremdung von den alltäglichsten Dingen kann aufgehoben werden. Es gibt in dem Beispiel nicht mehr bloß die Anatomie der Kuh. Ein ganzer Kreislauf, der sogar die Lieferungskette der Milch miteinbezieht, kann transparent gemacht werden. Auch die Umweltproblematik kann miteingeflochten werden. Nicht mehr das Einzelwissen ist relevant, sondern das Durchschauen der Zusammenhänge, gegebenenfalls mit der Besichtigung einer Molkerei konkret erlebbar zu machen.

Oder ein anderes Beispiel: es wird nach dem Ursprung der

Flüsse gefragt. Wer weiß heute noch, wie sie entstanden sind und warum sie seitdem kontinuierlich fließen? Oder: Wie wird unser elektrischer Strom gewonnen? Statt dessen müssen abstrakte physikalische Gesetze gelernt werden, die nach einiger Zeit ohnehin vergessen werden, und niemand ist innerlich bereichert worden. Der Lernprozeß war steril, ohne Leben, oberflächlich und rein kognitiv. Die Ursprünge von Dingen, Geschehen und menschlicher Entwicklung bleiben obskur.

Oder was weiß heute ein Hauptschüler über den dynamischen Kosmos, der ein so ungeheures Faszinosum abgibt? Kosmische Erziehung wie bei Montessori oder Steiner ist in den staatlichen Schulen eine Marginalerscheinung. Und das ist nicht so verwunderlich: Gerade das Universum symbolisiert ja das Ganze (als das Eine) und die konventionellen Schulen widmen sich häufig mehr den zergliederten Teilen und einem Wissen, das instrumentellen Charakter trägt. Die erwerbbarer Qualifikation mit ihren Berechtigungen dominiert alle. Schulisches Wissen wird daher nur selten als Erweiterung des eigenen Horizonts erlebt (166). Leben und Lernen (und arbeiten) bilden heute kaum eine Einheit. Die Schüler könnten deshalb guten Grundes sagen:

"Non vitae, sed scholae!"

Fromm erkennt auch "die Notwendigkeit, endlich mit der schädlichen Trennung zwischen theoretischem und praktischem Wissen Schluß zu machen. Eben diese Trennung ist mit schuld an der Entfremdung unserer Arbeit und unseres Denken. Sie führt dazu, daß man die Theorie von der Praxis trennt, und sie erschwert es dem einzelnen, anstatt es ihm zu erleichtern, einen sinnvollen Anteil an der Arbeit zu nehmen, die er verrichtet. ... Kein Jugendlicher sollte seine Schulbildung abschließen,

ohne daß er auf befriedigende und sinnvolle Weise irgendein Handwerk gelernt hat" (167) bzw. sollte der Theorieunterricht mit praktischer Anleitung in einem Handwerk und in einer modernen Industrietechnik kombiniert sein.

Fromm weiß, daß die Betonung der Einheit von Denken, Fühlen und Wollen sehr wichtig geworden ist, in einem Zeitalter, in dem der "kybernetische", "monozerebrale" (einseitig linkshemisphärisch geforderte) Mensch inmitten einer Welt des Nichtlebendigen, des Todes zur Wirklichkeit zu werden droht. "Er (der neue Menschentyp, W.R.) wendet sein Interesse ab vom Leben, von den Menschen, von der Natur und den Ideen - kurz, von allem, was lebendig ist; er verwandelt alles Leben in Dinge, einschließlich seiner selbst und der Manifestationen seiner menschlichen Fähigkeiten der Vernunft, des Sehens, des Hörens, des Fühlens und Liebens. Die Sexualität wird zu einer technischen Fertigkeit (zur 'Liebesmaschine'); die Gefühle werden verflacht und manchmal durch Sentimentalität ersetzt; die Freude, der Ausdruck intensiver Lebendigkeit, wird durch 'Vergnügen' oder Erregung ersetzt; und viel von der Liebe und Zärtlichkeit, die ein Mensch besitzt, wendet er seinen Maschinen und Apparaten zu. Die Welt wird zu einer Summe lebloser Artefakte; ... Die Symbole des Todes sind jetzt saubere, glänzende Maschinen" (168), die zum neuen Idol auf-rücken und zu einem Götzendienst verführen. Und "im Namen des Fortschritts verwandelt der Mensch die Welt in einen stinkenden, vergifteten Ort (und das nicht im symbolischen Sinn). Er vergiftet die Luft, das Wasser, den Boden, die Tiere - und sich selbst. Er tut dies in einem solchen Aus-maß, daß es zweifelhaft geworden ist, ob die Erde in hundert Jahren noch bewohnbar sein wird. ... Wenn er die drohende Gefahr nicht kennen würde, könnte man ihn vielleicht von der Verantwortung freisprechen. Aber es ist das nekrophile

Element in seinem Charakter, das ihn hindert, aus dem, was er weiß, die Konsequenz zu ziehen." (169)

Fromm ist u.a. mit diesen düsteren Aussagen und Visionen in seiner "Anatomie der menschlichen Destruktivität" (1973) zum öko- und Friedenspädagogen avanciert, der durch Bewußtmachung und Wachrütteln weltweit ein biophiles Umdenken, ein ökologisches Bewußtsein einzuleiten mitgeholfen hat. Seine Schriften und Vorträge lieferten gleichsam die Theorie für neue Bewegungen, die eine biophile Umkehr der Menschheit wünschten.

Sein gesamtes Werk bedeutet allein schon von daher gesehen eine Weiterbildungslektüre, die an pädagogischer Relevanz und Aktualität (leider!) noch nichts eingebüßt hat. Umso erfreulicher ist es deshalb auch, zu entdecken, daß seine radikal-humanistischen Prinzipien mit ihrer Haben/Sein-Alternative Eingang gefunden haben in einem Ethikarbeitsbuch für die Klassen 9-10 (↑ Literaturliste dieser Diplomarbeit).

Fromm findet auch, daß sich die Gesellschaft "für die **Weiterbildung** der Erwachsenen in jedem Alter verantwortlich fühlen sollte" (170), zumal "das Verständnis für Geschichte, Philosophie, Religion, Literatur, Psychologie usw. zweifellos in diesem Alter (6-18, W.R.) nur beschränkt vorhanden ist, und es ist sogar mit zwanzig Jahren noch nicht optimal, dem Alter, in dem die Studenten stehen, wenn sie am College in diesen Fächern unterrichtet werden. In vielen Fällen müßte jemand, um die Probleme auf diesem Gebiet wirklich zu verstehen, eine weit größere Lebenserfahrung haben, als er sie im Collegealter besitzt. Für viele ist das Alter zwischen dreißig und vierzig Jahren zum Lernen weit geeigneter, weil

- 80 -

man die Dinge auch versteht, anstatt sie nur auswendig zu lernen, und häufig ist auch das Allgemeininteresse in späteren Jahren größer, als in der stürmischen Periode der Jugend" (171).

Damit macht Fromm - allerdings schon 1955! - auf einen Aspekt aufmerksam, dem in unserer Zeit zunehmende Beachtung geschenkt wird: der Abkehr von einseitiger Wissensvermittlung in der Schulzeit. Die Kinder sind oft nicht motiviert, sich Wissen anzueignen, mit dem sie noch keine lebensrelevanten Bezüge herstellen können; ihnen fehlen die Erfahrungen, mit denen das Wissen verknüpfbar wäre. Der Stoff bleibt so oft kognitiv ausgerichtet und leer, "er bringt's nicht". Diese Einsichten müßten eigentlich zur Folge haben, daß neben dem Lesen-, Schreiben, Rechnen- und Fremdsprachenlernen die Akzente mehr auf Musik, Tanz, Sport, Drama, auf Kunst und Kreativität allgemein gesetzt werden und daß diese Fächer verglichen mit den üblichen Hauptfächern **gleichwertig** behandelt und gewertet werden. Gerade die heutige Höherbewertung der linkshemisphärisch orientierten Fächer fördert ja die Entwicklung des schizoiden "monozerebralen Menschen" mit seiner kümmerlichen, teils abgespaltenen Gefühlswelt. Demgegenüber müßte der lebendige Unterricht - bildlich gesprochen - Stereosendung ausstrahlen, um den stereozerebralen Menschen zu gewährleisten. Die Forschungsergebnisse der Lernbiologie bestätigen diese Ansicht (172).

Außerdem wäre ein moderner Unterricht projektorientiert (z.B. Anlegen eines Biotops) und eher darum bemüht, das ursprünglich spontane Fühlen der Kinder und die damit einhergehende Entwicklung einer echten Individualität zuzulassen. Denn "nur jene Eigenschaften, die aus unserem spontanen Tätigsein resultieren, verleihen unserem Selbst

Kraft und bilden daher die Grundlage seiner Integrität" (173). Und daß Schule dann Spaß machen kann, beweist zum Beispiel der folgende Zeitungsartikel aus dem "Bitburger Wochenspiegel" vom 21.7.88. Der "reguläre Unterricht fiel ins Wasser", und die Kreativität erhielt eine Chance und - blühte:

Regulärer Unterricht fiel ins Wasser

Projekte zum 30jährigen an Grundschule-Nord

BITBURG (rs). Daß Schule zumindest für die unteren Klassenstufen noch Spaß machen kann, dafür lieferte die Bitburger Grundschule-Nord vor kurzem ein eindrucksvolles Beispiel. Aus Anlaß des 30jährigen Bestehens der Schule fiel an zwei Tagen der reguläre Unterricht ins Wasser; stattdessen waren Schüler, Eltern und Lehrer mit der Realisierung von selbstgeplanten Projekten beschäftigt.

Für die ersten beiden Klassen diente der Lesebegleiter »Quiesel« als Vorlage für das weitere kreative Schaffen. So wurden T-Shirts mit Quieselmotiven bedruckt, ein Quiesel-Theaterstück geschrieben, ein Kasperl-Theater gezimmert,

bemalt und mit bunten Vorhängen versehen.

In den beiden zweiten Klassen wurden Marionetten hergestellt und ein Tanz einstudiert. Den Schülern der dritten und vierten Klassen wurde freigestellt, sich an den Angeboten der ersten und zweiten Klassen zu beteiligen, oder sich mit den parallel laufenden Projekten wie Basteln mit Plastilin, Fimo und Pappe, Erstellen einer Festschrift, Einstudieren alter Volkslieder und zweier Theaterstücke zu beschäftigen.

Doch nicht nur den Schülern, sondern auch den Eltern machten diese zwei Tage, an denen die Schule einmal anders erlebt werden konnte, viel Spaß. Und daß man die unter Beweis gestellte eigene Kreativität auch gerne einem größeren Publi-

kum zugänglich machen wollte, versteht sich von selbst.

So bildete den Abschluß der Projektstage ein großes Schulfest, daß an Vielfalt und Ideenreichtum wohl nur schwer zu überbieten sein dürfte. Besonders erfreut zeigte sich anläßlich der Begrüßung der zahlreichen Besucher, unter ihnen auch Bürgermeister Horst Büttner, Schulleiter Rudolf Schares über die positive Resonanz, die das Projekt erfahren hatte.

Der Worte waren damit dann auch fast schon genug gewechselt, fortan standen Spiel und Spaß im Mittelpunkt des Geschehens. Und in der Tat, ob Kleine oder Große, alle waren an diesem Tag mit Leib und Seele bei der Sache. Auch für viele ehemalige Lehrerinnen und Lehrer bildete das Schulfest ein willkommener Anlaß, die »alte Penne« und einstige Kollegen wiederzusehen. Resümee der dreitägigen Veranstaltung: abwechslungsreich und nachahmenswert.



Eine bis auf den letzten Platz gefüllte Turnhalle der Grundschule Bitburg-Nord anläßlich der Theateraufführung der Klasse 1a.

Ein nachahmenswertes Beispiel, das, wie mir scheint, auch ohne offizielle Jubiläumsfeier gelänge. Hier ist **seinsorientierte Pädagogik** geglückt durch das spontane, "kreative Tätigsein, das sowohl im emotionalen, als auch im intellektuellen Bereich, sowohl im sinnlichen Bereich, als auch in dem des Willens wirkt" (174), wobei Fromm als **Voraussetzung für die Spontaneität** angibt, "daß man die Persönlichkeit in ihrer Totalität annimmt und die Spaltung zwischen 'Vernunft' und 'Natur' beseitigt; denn nur wenn der Mensch nicht wesentliche Teile seines Selbst verdrängt, nur wenn er sich selbst transparent wird und nur wenn er die verschiedenen Sphären seines Lebens grundsätzlich integriert hat, ist spontanes Tätigsein möglich" (175).

In Erich Fromms Gedankenkosmos leuchten **Spontaneität und Kreativität** - v. a. im Zusammenhang von freier Erziehung und Identität - immer wieder hell auf. Für ihn "**gibt es tatsächlich nichts Anziehenderes und Überzeugenderes als Spontaneität**, mag man sie nun bei einem Kind, bei einem Künstler oder auch bei anderen (auch einfachen, W.R.) Menschen finden". Und auf Erwachsene bezogen fügt er in seiner so einfachen, wunderbar wahren Sprache ergänzend hinzu:

"Die meisten von uns erleben wenigstens Augenblicke eigener Spontaneität, die wir gleichzeitig als Augenblicke echten Glücks empfinden. Ganz gleich, ob wir das frische, spontane Erlebnis einer Landschaft haben, ob uns eine Erkenntnis als Ergebnis unseres Nachdenkens dämmert, ob wir ein sinnliches Vergnügen erleben, das nicht stereotyper Art ist, oder ob die Liebe zu einem anderen Menschen plötzlich in uns aufquillt - in solchen Augenblicken wissen wir alle, was ein spontanes Erlebnis ist, und wir haben vielleicht eine Ahnung

davon, was das menschliche Leben sein könnte, wenn solche Erfahrungen nicht so selten wären und so wenig gepflegt würden" (176).

Er weist darauf hin, daß eine Pädagogik der Unterdrückung ursprüngliches Fühlen und Denken zerstöre sowie "die innere Unabhängigkeit und die unversehrte Persönlichkeit des Kindes, sein seelisches Wachstum" (177) verhindere. Originales Denken werde häufig in allen Erziehungssettings entmutigt, in der Schule stünden Daten und offizieller Lehrstoff zu sehr im Vordergrund, so daß zu wenig Raum für genuin eigenes Denken und Entscheiden bliebe.

Auf dem Weg des spontanen, kreativen Tätigseins kann der Mensch seine Angst vor dem Alleinsein überwinden und sich mit der Welt, den Mitmenschen, der Natur und mit sich selbst vereinigen, ohne seine Integrität opfern zu müssen (178). Dazu aktiviert er in erster Linie seine Liebe, weshalb Fromm ein ganzes Buch der **Kunst des Lebens** widmet und uns seine Theorie und Pädagogik der Liebe erklärt, der allein in der Bundesrepublik über eine Million Menschen "verfallen" sind. Das kann als ein Indiz dafür gelten, daß viele Menschen zum einen unsere Zeit als ein "Zeitalter der Lieblosigkeit" empfinden und bei Fromm Gleichgesinnung finden, oder zum anderen ihren eigenen Mangel an Liebesfähigkeit bewußt oder unbewußt wahrnehmen oder aber spüren, daß sie an ihren unbefriedigenden Beziehungen kranken.

Fromm zeigt uns auf, wie wir eine Meisterschaft in der Liebeskunst erringen können. Wie bei jeder anderen Kunst <Kunst der Medizin, Kunst der Technik, Kunst eines Handwerks> "kann man den Lernprozeß in zwei Teile aufteilen:

Man muß einerseits die Theorie und andererseits die Praxis beherrschen. Ich werde erst nach einer langen Praxis zu einem Meister in dieser Kunst, erst dann, wenn schließlich die Ergebnisse meines theoretischen Wissens und die Ergebnisse meiner praktischen Tätigkeit miteinander verschmelzen und ich zur **Intuition** (rechte Gehirnhemisphäre!, W.R.) gelange, die das Wesen der Meisterschaft in jeder Kunst ausmacht" (179).

Intuition ist es also, die den wahren Lernprozeß krönt. Fromm mißt ihr sehr große Bedeutung bei. So schreibt er - nach seiner Berührung mit dem fernöstlichen Denken - in "Psychoanalyse und Zen-Buddhismus" (1960) über einseitige und ganzheitliche Lernprozesse:

"Der Mensch, der alles denkerisch verarbeitet, ist der Entfremdete, der Mensch in der **Höhle**, der, wie in **Platons Allegorie**, nur Schatten sieht und sie für die unmittelbare Wirklichkeit hält. Sobald ich etwas durch ein Wort ausgedrückt habe, findet eine Entfremdung statt, und die volle Erfahrung ist bereits durch das Wort ersetzt. Dieser allgemeine Prozeß der gedanklichen Verarbeitung (*cerebration*) ist in der modernen Kultur weiter verbreitet und intensiver als wahrscheinlich je zuvor in der Geschichte. Gerade wegen der zunehmenden Betonung des intellektuellen Wissens als Vorbedingung für wissenschaftliche und technische Leistungen und damit zusammenhängend der Bildung und Erziehung, nehmen die Worte immer mehr die Stellung der Erfahrung ein. Wenn er (der Mensch, W.R.) glaubt, er erfasse die Wirklichkeit, ist es nur sein Gehirn-Ich, das sie erfäßt, während er, der ganze Mensch, seine Augen, seine Hände, sein Herz, sein Bauch, nichts erfassen - ja er nimmt an der Erfahrung nicht teil, von der er glaubt, daß sie *seine* Erfahrung sei" (180, Hhg. v. W.R.).

Kreatives Entdecken und Erleben "ist stets eine *totale* Erfahrung in dem Sinne, daß die ganze Persönlichkeit sie erfährt; sie ist eine Erfahrung (sic!) die durch ihre Spontaneität und Unmittelbarkeit charakterisiert wird. . . . Die Bedeutung dieses *erlebten Wissens* liegt darin, daß es die Art von Wissen und Bewußtsein übersteigt, bei dem sich das intellektualistische Subjekt (*subject-intellect*) selbst als Objekt betrachtet, und daher geht es über die westliche, rationalistische Auffassung des Wissens hinaus" (181).

Fromm macht aber bei drei westlichen Philosophen, die der Wichtigkeit erlebten Wissens schon Aufmerksamkeit schenkten, Ausnahmen: bei Spinoza, bei dem die höchste Form des Wissens die Intuition ist; bei Fichtes intellektueller Intuition; und bei Bergsons schöpferischem Bewußtsein.

Ebenso wie Fromm den intuitiven Aspekt bei meisterlich (und ganzheitlich) gelungenen Lernprozessen favorisiert, hebt sein buddhistischer Freund Daisetz Teitaro Suzuki die Relevanz des Intuitiven in Kreativitätsprozessen des Malens, Bildhauens, Musizierens, Dichtens usw. hervor und sagt, daß "das Leben eines Künstlers des Lebens jedes Bild widerspiegelt, das er aus der unerschöpflichen Quelle seines Unbewußten erschafft. Jede seiner Taten ist Ausdruck seiner Originalität, Schöpferkraft und lebendigen Persönlichkeit. In ihm gibt es keine Konventionalität, keine Konformität, keine hemmende Motivierung. Er bewegt sich so, wie es ihm gefällt. Sein Verhalten ist wie das des Windes, der bläst, wie er mag. Sein Ich ist nicht in seiner fragmentarischen, begrenzten, gehemmten egozentrischen Existenz eingekerkert; er hat sein Gefängnis verlassen. Einer der großen Zen-Meister der T'ang-Dynastie sagt: .

'Ein Mensch, der allüberall Herr seiner selbst ist, ist stets sich selbst treu.'

Diesen Menschen nenne ich den wahren Künstler des Lebens. Sein Ich hat das Unbewußte, die Quelle unendlicher Möglichkeiten berührt" (182).

Suzuki spricht in dieser Textpassage nicht nur die Hindernisse für die Kreativität an, sondern er vermittelt auch das lebendige Bild von einem Lebenskünstler, der aus der Quelle seines Unbewußten schöpft und in der Entfaltung der eigenen schöpferischen Kräfte sein Ego transzendiert. Darüber hinaus weist Suzuki nicht nur dem Künstler oder irgendeinem besonderen Menschen schöpferische Qualitäten zu. Vielmehr sagt er, daß "wir alle Künstler sein können – natürlich nicht bestimmte Künstler wie Maler, Bildhauer, Musiker, Dichter usw., sondern Künstler des Lebens. ...Tatsächlich sind wir alle als Künstler des Lebens geboren", nur haben die meisten vergessen, "daß sie als Künstler, als schöpferische Künstler des Lebens geboren wurden und daß sie von Neurosen, Psychosen, oder wie sie ihre Leiden auch nennen mögen, geheilt sein werden, sobald sie diese Tatsache und Wahrheit erkannt haben" (183).

Beim Lebenskünstler sind der physische Körper und das, was die gesamte Persönlichkeit ausmacht, "gleichzeitig das Material und das Werkzeug, mit dem der Mensch seine schöpferische Begabung in Verhalten, Benehmen, in allen Formen von Handlungen, kurz in das Leben selbst umformt" (184).

Insgesamt ist Suzukis Künstler des Lebens wesensähnlich mit Erich Fromms biophilem, kreativem, revolutionärem Charakter.

2.3 Eltern und Kind

"Die Familie ist das Medium, durch das die Gesellschaft bzw. die Klasse die ihr entsprechende, für sie spezifische Struktur dem Kind und damit dem Erwachsenen aufprägt; die Familie ist die psychologische Agentur der Gesellschaft" (184). Ihr kommt daher eine wichtige Rolle bei der Genese biophiler oder nekrophiler Charakterorientierungen zu, wobei jedoch nicht aus den Augen verloren werden darf, daß die Familie als Subsystem unter den starken Einflüssen des Obersystems Gesellschaft (Regelsystem von Produktion und Distribution/Schichtzugehörigkeit/vorschulische und schulische Institutionen/Massenmedien) steht. Auf allen Ebenen menschlichen Zusammenseins müßte das Lernziel "Biophilie" aufleuchten, um "schließlich auch jene technokratischen Strukturen, die Entfremdung, Gewalt und Zerstörung in der Gesellschaft und zwischen den Völkern täglich neu reproduzieren, in positivem Sinne zu verändern" (185).

In der Primärsozialisation aber, wo der Sozialcharakter entscheidend vorgeprägt wird, kann die Biophilie nur insofern eingeübt werden, als die Eltern sich selbst und das Leben lieben, denn "die wichtigste Vorbedingung für die Entwicklung der Lebensliebe beim Kind ist, daß es mit Menschen zusammenlebt, die das Leben lieben. Unter den spezifischen Bedingungen, die für die Entwicklung der Biophilie notwendig sind, möchte ich folgende erwähnen: ein warmer, liebevoller Kontakt mit anderen Menschen während der Kindheit; Freiheit und das Fehlen von Drohungen; Belehrung über die Grundsätze,

die zu innerer Harmonie und Kraft führen, und zwar mehr durch Beispiel als durch Ermahnung; Einführung in die 'Kunst des Lebens'; anregender Austausch mit anderen Menschen und eine von echten Interessen geprägte Lebensgestaltung" (186, Hhg. von W. R.).

Die Praxis des lebendigen Vorbildes spielt bei Fromm also eine große Rolle. Zugleich mißt er der frühen, präödiptalen **Mutterbeziehung** eine **Schlüsselrolle** bei:

"Das Kleinkind braucht sowohl körperlich wie auch seelisch die bedingungslose Liebe und Fürsorge der Mutter. Nachdem es sechs Jahre alt geworden ist, braucht es dann allmählich auch die Liebe des Vaters, seine Autorität und Lenkung. Die **Mutter** hat die **Funktion**, ihm die Sicherheit im Leben zu geben, der **Vater** hat die Funktion, es zu lehren und anzuleiten, damit es mit den Problemen fertig wird, mit denen die Gesellschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, es konfrontiert. Im Idealfall versucht die Liebe der Mutter nicht, das Kind am Erwachsenwerden zu hindern und seine Hilflosigkeit auch noch zu belohnen. Die Mutter sollte Vertrauen zum Leben haben und daher nicht überängstlich sein und das Kind mit ihrer Angst anstecken. Sie sollte den Wunsch, daß das Kind unabhängig wird und sich schließlich von ihr trennt, zu einem Bestandteil ihres Lebens machen. Die väterliche Liebe sollte sich von Grundsätzen und Erwartungen leiten lassen. Sie sollte geduldig und tolerant und nicht bedrohlich und autoritär sein. Sie sollte dem heranwachsenden Kind in immer stärkerem Maße das Gefühl eigener Kompetenz geben und ihm schließlich erlauben, über sich selbst zu bestimmen und ohne die väterliche Autorität auskommen." (187, Hhg. W. R.)

Damit verteilt Fromm selbst ziemlich klar die Rollen und Zuständigkeiten beider Elternteile für die biophile Genese

des Kindes. Analog zur Polarität von Männlichem und Weiblichem im chinesischen Yin-und-Yang-Symbol, sieht Fromm im konkreten Erziehungsprozeß in der geglückten Synthese von mütterlichen und weiblichen Prinzipien die Basis für eine gesunde geistig-emotionale Entwicklung des Kindes(188).

Eine selbstsichere Mutter- und Vaterrolle setzt allerdings voraus, daß die Mütter und Väter selbst in ihrer eigenen Mitte ruhen und eine authentische Identität leben können. Heute, im Übergang von der patriarchalischen zur geschlechtergleichgewichtigen Gesellschaft, herrscht allgemein eine Verunsicherung hinsichtlich der maskulinen und femininen **Rollenbilder**.

Fromm vermutet die einzige Lösung der Geschlechterproblematik darin, "daß man auf eine gewisse Polarität in der Beziehung zwischen den Geschlechtern hinarbeitet. Man würde ja auch vom positiven und negativen Pol eines elektrischen Stromkreises nicht behaupten, daß der eine weniger wert sei als der andere. Man würde vielmehr sagen, daß das Potential zwischen ihnen durch ihre Polarität erzeugt wird und daß eben diese Polarität die Basis produktiver Kräfte ist". Mann und Frau symbolisieren "das männliche und das weibliche Prinzip in der Welt, im Universum und in jedem von uns - zwei Pole, die ihren Unterschied, ihre Polarität behalten müssen, um die fruchtbare Dynamik, die produktiven Kräfte zu erzeugen, die eben dieser Polarität entspringt"(189). Die Familie als bloße Kollaborationsstätte oder die Ehe als 'Teamwork' stellen nach Fromm ein Verfallssymptom der Liebe in der westlichen, nützlichkeitsorientierten Gesellschaft dar, in der die natürliche Geschlechterpolarität zu verschwinden droht(190).

Ich möchte aber noch einmal auf die Mutter und ihre Liebe zum Kind zu sprechen kommen. Fromm widmet ihr in "Die Kunst

des Liebens" ein spezielles Unterkapitel.

Die **unbedingte Mutterliebe** (Idealtypen im Sinne Max Webers oder Archetypen im Sinne C.G.Jungs!) bedeutet die unbedingte Bejahung des neugeborenen und heranwachsenden Kindes, und zwar mit "zwei Aspekten: der eine besteht in der Fürsorge und dem Verantwortungsgefühl, die zur Erhaltung und Entfaltung des Lebens des Kindes unbedingt notwendig sind. Der andere Aspekt geht über die bloße Lebenserhaltung hinaus. Es ist die Haltung, die dem Kind jene Liebe zum Leben vermittelt, die ihm das Gefühl gibt: Es ist gut zu leben, es ist gut, ein kleiner Junge oder ein kleines Mädchen zu sein; es ist gut, auf dieser Welt zu sein!" (191).

Wie so oft stellt Erich Fromm auch hier wieder einen passenden, schönen Vergleich zum biblischen Schöpfungsmythos her: "Gott erschafft die Welt und er erschafft den Menschen. Dies entspricht der einfachen Fürsorge für das Geschaffene und seiner Bejahung. Aber Gott geht über dieses notwendige Minimum hinaus. An jedem Tag der Schöpfung sagt Gott eigens zu dem, was er geschaffen hat: 'Es ist gut!' Diese besondere Bestätigung gibt in der mütterlichen Liebe dem Kind das Gefühl: 'Es ist gut, geboren worden zu sein.' Sie vermittelt dem Kind die *Liebe zum Leben* und nicht nur den Willen, am Leben zu bleiben." (192)

Andere biblische Symbole wie Milch und Honig drücken ebenso diesen Gedanken aus: Die Milch symbolisiert den ersten Aspekt der Liebe (Fürsorge/Bestätigung), der Honig die Süße des Lebens, die Liebe zum Leben, das Glück. Und Fromm erklärt überzeugend:

"Die meisten Menschen sind fähig, 'Milch' zu geben, aber nur eine Minderzahl unter ihnen kann auch 'Honig' spenden. Um Honig spenden zu können, muß die Mutter nicht nur eine 'gute Mutter' sein, sie muß auch ein glücklicher Mensch sein - ein

Ziel, das nur wenige erreichen. Die Wirkung auf das Kind kann man kaum zu hoch einschätzen. **Die Liebe der Mutter zum Leben ist ebenso ansteckend wie ihre Angst.** Beide Einstellungen haben einen tiefen Eindruck auf die gesamte Persönlichkeit des Kindes. Tatsächlich kann man bei Kindern und bei Erwachsenen jene, welche nur 'Milch' bekommen haben, deutlich von denen unterscheiden, die 'Milch und Honig' erhielten." (193, Hhg.v. W.R.)

Des weiteren gibt Fromm zu verstehen, daß die Mutterliebe nicht so sehr in der Liebe zum Neugeborenen, "sondern in der Liebe zum heranwachsenden Kind ihre eigentliche Leistung vollbringt" (194). Denn die Liebe zum Säugling könne noch teilweise instinktiver Natur sein, hingegen die echte Mutterliebe das ganze Wachstum des Kindes umfaßt, also letztendlich das Kind los- und seines Weges ziehen lassen kann. Nur die sadistische oder narzißtische oder symbiotische Mutter wird - im Gegensatz zur produktiven - ihr Kind aufgrund irrationaler Motive als "ein natürliches Objekt ihrer eigenen Befriedigung" (195) behandeln und seinen Weg blockieren wollen, meistens unbewußt, und aus Mangel an eigener Liebesfähigkeit.

überdies erwähnt Fromm das mütterliche existentielle Bedürfnis nach Transzendenz und dessen Befriedigung. Durch die Geburt eines Kindes erhebt sie sich über "die passive Rolle eines bloßen Geschöpfes", durch die Liebe zum Neugeschaffenen. "transzendiert sie sich selbst in ihrem Kind" (196). Der Mann hingegen prolongiert und transzendiert seine Existenz durch selbstgeschaffene Dinge und Ideen.

Jetzt möchte ich auf einen Gesichtspunkt zurückkommen, der schon im allgemeinen Zusammenhang von Autorität und Gewissen angeklungen ist. Ich meine die Tugend des Ungehorsams. Wie gehen Eltern damit um? Im "TV" vom 28.7.88 steht zu lesen: (Hhg. v. W. R.)

Prügelstrafe an der Tagesordnung

Mehr als die Hälfte der Eltern teilt Schläge aus

HAMBURG. In den meisten bundesdeutschen Familien werden Kinder offenkundig immer noch mit Schlägen bestraft. Wie aus einer repräsentativen Umfrage des Hamburger Instituts GFM-GETAS unter 2000 Bundesbürgern hervorgeht, haben 60 Prozent der Männer und 70 Prozent der Frauen bei der Befragung im April angegeben, ihre Kinder geschlagen zu haben. Nach den in der jüngsten Ausgabe der Zeitschrift "Eltern" veröffentlichten Umfrage-Ergebnissen ist dabei auffällig der relativ hohe Anteil der Väter, die fast genauso häufig zuschlugen wie die Frauen, obwohl die meist berufstätigen Väter weniger mit ihren Kindern zusammen seien.

Aus dem Eingeständnis von 30 Prozent der Befragten, sie hätten ihr Kind in den letzten vier Wochen geschlagen, wird geschlossen, daß das Schlagen bei einem Drittel der Eltern „ein ganz normales Erziehungs- oder besser gesagt

Einschüchterungsmittel“ sei. Aus der Umfrage der Gesellschaft für Marketing, Kommunikation und Sozialforschung (GFM-GETAS) geht weiter hervor, daß fast ein Drittel aller Kinder die harte Hand schon vor dem zweiten Geburtstag zu spüren bekommen. Bis zum fünften Lebensjahr sei schon jedes zweite Kind mit Prügeln vertraut.

Als Grund für Schläge wurde am häufigsten (43 Prozent) Ungehorsam des Kindes genannt. Weitere Anlässe zu handfesten Strafen waren, daß Kinder gegenüber ihren Geschwistern gemein waren, sich Frechheiten erlaubt oder etwas kaputt gemacht haben. Als Auslöser für das Zuschlagen nannten 52 Prozent der Befragten, daß sie gereizt und abgespannt gewesen seien und daß das Kind sie „genervt“ habe. Daraus wird laut „Eltern“ deutlich, daß in über der Hälfte der Fälle nicht das Kind, sondern vielmehr die Situation unerträglich gewesen sei.

Bei etwa 50% der Eltern scheint der Stressfaktor gewaltauslösend zu sein. Ungehorsam kann nur wenig toleriert werden. Fromm selbst kommt im Rahmen seiner psychoanalytischen Feldforschungsstudie über den Sozialcharakter eines mexikanischen Dorfes (1970) zu folgendem Ergebnis:

"Zu Hause hängt es weitgehend vom Charakter der Eltern ab, ob darauf bestanden wird, daß das Kind gehorcht. Eine große

- 93 -

Minderheit der Eltern (40%) ist ausgesprochen autoritär gegenüber Kindern in diesem Alter (ab 6, W.R.). Sie halten es für richtig, daß das ungehorsame Kind Schläge bekommt und Angst vor seinen Eltern hat. Die meisten Dorfbewohner sind allerdings dafür, daß man dem Kind gute Ratschläge (*consejos*) gibt, daß man es zur Vernunft bringt; nützt dies jedoch nichts, so antworten die meisten mit Schlägen. Nur 27% der produktivsten Eltern meinten, es sei schlecht, die Kinder zu schlagen. Tatsächlich können sich die produktiven Eltern auch ohne Gewalt Gehorsam und Respekt verschaffen." (197)

Erstaunlich dabei ist, daß die beiden Studien, obwohl in zwei ganz verschiedenen Erziehungsmilieus durchgeführt, sich in den Ergebnissen, was Ungehorsam und Gewalt betrifft, ziemlich ähnlich sind.

Gewisse Eltern verlangen auch in anderer Hinsicht Gehorsam: sie wünschen, daß die Kinder ihren Zukunftsplänen folgen.

In unserer nicht-biophilen Kultur kommt es häufig vor, daß Eltern für das, was ihnen im Leben entgangen ist, "von ihren Kindern gleichsam als Ersatz erwarten" (198), wodurch die Kinder als Ersatzobjekte oder Erfüllungsgehilfen mißbraucht werden. Den Kindern gelingt es dann kaum, die elterlichen Träume zu desillusionieren.

Dabei "ist eine besonders heikle Form des Gefühls, die Eltern zu enttäuschen, das Gefühl der Andersartigkeit" (199). Ein cholerischer Vater mag keinen phlegmatischen Sohn, ein praktisch orientierter keinen intellektuellen (und umge-