

2. Auf der Suche nach einer humanistischen Alternative

2.1 Bildung für morgen

Bildung für morgen muß die grundsätzliche Historizität gesellschaftlicher und subjektiver Phänomene einbeziehen. Unter der Bedingung, daß Erinnerung ein Mittel der Befreiung sein kann (TG, 115 f), muß sie sich dem Geschichtsklittern, dem Verdrängen widersetzen (GEW Berlin 1981), und auch historische Trauerarbeit zu leisten intendieren, um die emanzipatorischen Elemente der jeweiligen historischen Subjektmodelle herauszukristallisieren. In diesem Fall kann sich dem sensibilisierten Bewußtsein die Zukunft als Handlungsperspektive öffnen, da sich durch Rückerinnern Sinnbildung am Leitfaden der Zeit entwickelt. Historische Identität, die der Selbstbehauptung des Subjektes im zeitlichen Wandel seiner selbst und seiner Welt eine Chance eröffnet, wird möglich (Rüsen B 41/1984; Schwark LZ 3/1984, Glaser B 16/1980; zum historischen Vorbild: Bloch 1971, 129; Buber 1982, Boehme B 49/1979; Lepenies/Nolte 1972 (2)). Die Bedeutung einer Subjektgeschichte in emanzipatorischer Absicht zeigen deutlich die Werke von Fromm (AD, WkG, FF), Marcuse (JkThG), Habermas (ThKH) und Horkheimer/Adorno (DA). Hier wird vor allem der Begriff der Autorität entfaltet.

Für die Antike wird das vervollkommenungsfähige (Passmore 1975, 46 f) zoon politikon in der Figur des Prometheus (TG vs ÜU) und des listigen Odysseus (DA, 33) diskutiert. Im Mittelalter des christlichen Abendlandes entwickelt sich der Typus des adligen Ritters (Franz 1970, Nayhauss 1976), des Bauern (Waas 1964) und des Mönches und Heiligen (wie Franz von Assisi (Goboy 1983), der als "anthropologisches Leitbild" (Schmidt/Thierfelder 1978, 247) bis heute (Taizé) diskutiert wird.

In der Neuzeit, der Entfaltung bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaftsformen, entstehen Leitbilder wie der uomo universale Leonardo da Vinci (Jay 1981, 36; Clark 1983; Hale

1976; Schulz 1976) gleichzeitig mit der anthropologisch-pessimistischen Gestalt des principe von Macciavelli (Kroeber-Keneth 1980). Das einzelne, freie Wirtschaftssubjekt wurde als bourgeois und citoyen (Mickel 1986, 24 f, 319 f; Bloch 1971, 14, 114) analysiert.

Die obrigkeitsbetonte Verstaatlichung der Gesellschaft (vor allem in Deutschland) fand ihren literarischen Niederschlag in den Werken der Brüder Heinrich (Der Untertan) und Thomas Mann (Zauberberg, Bajazzo, Tod in Venedig; Weiss 1964; Sontheimer 1962 (4); Baumgart 1966 (2); Heller 1975; Diersen 1979) und Hesses 'Unterm Rad'. Die pädagogische Kritik entzündete sich an der Vorstellung, vom Kinde aus zu denken (Key, Gurlitt; Reble 1951, Dietrich 1967 (2)).

Die Linke, das Proletariat konnte sich dem gesellschaftlichen Leitbild des Offiziers (Görtemaker 1986 (2), 317; Müller 1986 (2), 203; Rovin 1980, 105 f) schwer entziehen. Das Auseinanderklaffen von objektiver Verelendung und subjektivem Konformismus am Anfang des 20. Jahrhunderts (Flemming 1979, Haffner 1979, Köhler 1981) führte zur Ausformulierung der Kritischen Theorie und der empirisch abgesicherten Darstellung der Subjekttypen des autoritären Charakters (ACH, AA, Daniel 1981, 94; Friesenhahn 1985, 109 - Anhang 6) in der Phase zwischen den Weltkriegen.

Die faschistischen Persönlichkeitstypen und -ideale wie der "Volksgenosse" (Platner 1983, Klose 1982, Schoenbaum 1980) und der SS-Mann (Höhne o. J. Bracher, Funke, Jacobsen 1983, Keegan 1981, Sontheimer 1962) werden so anhand konkreter Personen wie Hitler (Fest 1973 (4)) und Höß (HöB 1981 (8)) analysierbar und kritisierfähig. Die Spuren subjektiver Deformationen können bis in den Alltag der Menschen unterm Banne des Hakenkreuzes verfolgt werden (Focke/Reimer 1980 (4)/1980; Peukert/Reulecke 1981).

Eine emanzipatorische, demokratische Erziehung, die Erziehung nach Auschwitz sein will, muß die unbewältigten (Kleßmann 1982, 89 f; Kupffer 1984, 169 f) Elemente der autoritären und faschistischen Subjektelemente herausarbeiten und



deren gegenwärtige Relevanz im eindimensionalen, manipulativen und Marketing-Subjekt durch Alternativen überwinden helfen. Aus diesem Grund ist die Weiterentwicklung emanzipatorischer, unerledigter, historisch weiterführender Subjekttypen für die Bildung von morgen von erheblicher Bedeutung, wengleich es hier bei Hinweisen bleiben mußte.

Die gesellschaftliche Krise der Gegenwart, die Auswirkungen hat auf das politische, ökonomische, ökologische, legitimatorische und kulturelle System, wirkt sehr deutlich in die Bereiche der Sozialisation Jugendlicher hinein, womit familiäre und schulische Erziehung gemeint sind. Die Gruppe der Gleichaltrigen hat sich als "Szene", mit einer fast eigengesetzlich zu nennenden Selbständigkeit vom Gesamtsystem abgekoppelt. Hier hat sich eine postmaterielle Lebensweise mit alternativen Arbeits-, Wohn- und Lebensformen etabliert. Dieser Alternativbereich mit weiter ausstrahlenden Impulsen auf die Gesamtgesellschaft ist aber für eine systematische gesamtgesellschaftliche Problemlösungsstrategie schwer faßbar. Hier können Impulse nur von innen heraus erfolgen. Es wäre sicher eine Überschätzung der Erziehungs-, Sozialisationsagenturen, wenn eine fundamentale Reform nur auf diesen Bereich beschränkt wäre. Politische, ökonomische und kulturelle Reformen müssen hier hinzugedacht werden. Sicher ist die Gesellschaft nicht durch das Erziehungssystem zu revolutionieren (vgl. Lenhart 1987, 127-147). Dies überfrachtet die Schule und überfordert den Lehrer. Doch hat das Subsystem Erziehungswesen gegenüber anderen Subsystemen den Vorteil (Behr in Mickel 1979, 57), daß es schwerpunktmäßig Bewußtsein bearbeitet. Und gerade um diesen Bewußtseinswandel geht es in der gegenwärtigen Krise. Wie versucht werden sollte zu zeigen, basiert das spätkapitalistische Wirtschaftssystem auf dem (falschen) Modellbild des homo oeconomicus, der gezeigt hat, daß er zur Krisenbewältigung nicht mehr fähig ist (Pestalozzi 1982 (12), 86 f; Leipert B 25/1981, 47). Nicht vergessen werden darf, daß die Probleme, die heute im Ansatz zu erkennen sind, der

nachfolgenden Generation möglicherweise ein menschenwürdiges Dasein auf dieser Welt verwehren. Aus diesem Grund kann m. E. der Teufelskreis, der bei dem Problem auftaucht, Revolutionierung objektiver oder subjektiver Strukturen, hier, bei der Fundamentalreformierung subjektiver Strukturen, ansetzen. Das Erziehungswesen als politische Institution ist mit dafür verantwortlich, ob Erziehung zur stärksten Macht des bestehenden Systems wird, also als ideologischer Kitt des Status quo wirkt, oder ob es ihr möglich wird, Erziehung mit dem schöpferischen Prinzip der Hoffnung zu versehen, in der die leuchtende Vision der Gesellschaft auftaucht, "wie sie sein wird" (Russell 1979 (2), 29). Wird die Schule neue Formen des autoritären Charakters "produzieren" oder wird es ihr gelingen, offene, kreative Menschen mit zu verantworten, die nach neuen (postmateriellen) Leitbildern ihr Leben gestalten wollen (Pestalozzi 1982 (12), 168)? In dem Augenblick, in dem Grenzen der industriellen, kapitalistischen Zivilisation deutlich werden, geht es darum, die notwendige Umwandlung der Menschen mit ihren Werten, Motiven und Bedürfnissen zum Überleben der Menschheit durch einen Paradigmenwechsel zu vollziehen (Rogers 1979 (3), 211 f; 1981, 166 f). Der bildungspolitische Kongreß der GEW 1986 in Hannover formulierte diese Alternative sehr polemisch, indem er die Frage stellte: Erziehen zu kopflosen Köpfen oder gebildeten Menschen? Denn da es um die Probleme der nachfolgenden Generation geht, sollte versucht werden, diese Jugend dafür zu qualifizieren, daß sie mit diesem Problem morgen überleben kann. Ein neuer Bildungsbegriff ist damit gefordert. Für die im Erziehungswesen Tätigen heißt dies, eine Zukunftsperspektive durch ein orientierendes Subjekt-Leitbild zu gewinnen, das Emanzipation des Schülers mitdenkt und dem Prinzip Hoffnung (Bloch) Rechnung trägt. "Wer keine positive Utopie von der Zukunft hat, kann sich selbst und andere nicht für das Lernen, für das Leben, für die Arbeit und für das Morgen motivieren." (EuW 1/1987, 5). Nur so kann langfristig über die Aufklärung des Bewußtseins eine subjektive Veränderung ermöglicht werden. Wenn auch objektive



Veränderungen zumindest kurzfristig effektiver zu sein scheinen, sind dennoch auch diese objektiven Strukturveränderungen notwendig! Die Aufklärung jugendlichen Bewußtseins hat gegenüber der Erwachsenenbildung auch den Vorteil, daß das jugendliche Bewußtsein in seinen Strukturen noch nicht so verfestigt ist und die jugendliche Suche nach Orientierung und Sinn einer glaubwürdigen Aufklärung entgegenkommt. Außerdem erreicht das Erziehungswesen quasi jedes junge Mitglied der Gesellschaft, wenn dies auch nicht unbedingt immer ein Vorteil sein muß, da auch die Schule als Institution sozialisatorisch wirkt und dies emanzipatorischen Inhalten entgegenwirken kann. Dies hat eine erneute Entschulungsdebatte angefacht (LZ 3/1987, 42 f).

Die gesellschaftliche Krise, die sich im Bildungswesen niederschlug, hat die Konservativen zu einem relativ schnellen Handeln veranlaßt. Schon 1978 forderte die Kommission "Anwalt des Kindes" (LZ 7/1978) die kognitive Einseitigkeit der Schule und die Überladung der Lehrpläne abzuschaffen und eine sinngerechte Leistungsbeurteilung einzuführen, da nur diese Erfolgserlebnisse vermittelt. Eine geistige, körperliche und sittliche Erziehung des ganzen Menschen sollte "lebensvolle und belastbare Kinder" erziehen. Schon bald tauchte das Stichwort auf vom "Mut zur Erziehung" (Schulintern 4/1978) in dem Fleiß, Disziplin und Ordnung, das Tun des Rechten, Mündigkeitforderungen dem Gleichheitsanspruch, Kritikfähigkeit und Interessenvertretung sowie der Verwissenschaftlichung des Unterrichts übergeordnet wurden. Damit sollte das wahre Wesen der Erziehung zum Vorschein kommen. Affemann (1976) forderte schon in seinem Buch "Der Mensch als Maß der Schule" eine menschengemäße, ganzheitliche erziehende Schule. Als Legitimationsbasis dienten Grundgesetzartikel und Artikel der Landesverfassung. Die freiheitlich demokratische Grundordnung, der Artikel 79, der die Artikel 1 und 20 des Grundgesetzes schützt, sollte als Grundkonsensus die Kontinuität der Demokratie wahren. Als Erziehungs- und Bildungssystem wurde sie mit einem konservativen christlichen Menschenbild

verknüpft. Die Lehrplanrevision in Baden Württemberg nun versuchte, diesen Grundkonsens der Demokraten via Lehrplanrevision und Lehrplantage zu reaktivieren. Hiermit wurde das Primat der Politik über Pädagogik und Erziehungswissenschaft beansprucht. Neuere politische Menschenbilder wurden als Ideologien abgetan. Emanzipation wurde als krisenerzeugend diffamiert. Die Hauptschule wurde gegenüber der Gesamtschule erneut gestärkt, die Oberstufenreform ist zur Zeit in der Diskussion in der Kultusministerkonferenz. Auch hier kündigt sich eine Reform der Reform an. Neue geistige Quellen sollen erschlossen werden, die ethischen Kräfte der Jugend sollen die Zukunft eröffnen (CDU Bildungskongress in Stuttgart am 28.8.1982); somit mehr Optimismus an den Schulen erfahrbar machen. Die dieser Tendenz verpflichtete Werte - Erziehung (Günzler LL 8/1978, 1/80, 6/1982) versucht durch Grenzerfahrungen und Wertgespräche moralische Prinzipien zu vermitteln. Weil im Deutschunterricht Trivialliteratur zu einer "politischen Überfremdung geführt hat", wird die literarische Bildung wieder in den Mittelpunkt gestellt (Essen LL 9/1980). Damit verknüpft ist eine Vorbild-Seinpädagogik, die mit der "Hinterfragepädagogik" nichts mehr gemein haben will. Diese wird als Indoktrination diffamiert. Eine viel-dimensionale Anthropologie bietet die Argumentationsgrundlage. Verinnerlichung und Sinnsuche sollen die Normativität des Menschen ansprechen (Schulanzeiger 3/1983). Eine "engagierte Lehrerpersönlichkeit", die ein Vorbild an Glaubwürdigkeit und personaler Existenz abgibt, soll durch eine anregende Autorität den ganzen Menschen, das ganze Kind in einer personalen Begegnung fördern. Der erziehende Unterricht (Geißler 1981) will ein erzieherisches Klima in der Schule schaffen, das ganzheitliches Lernen mit Lebensnähe und den tatsächlichen Interessen der Schüler verknüpft. Dabei sollen gesicherte Kenntnisse, Fähigkeiten und Erlebnisse die Schülerindividualität fördern. Sinnfragen und Wertdiskussionen sollen tragende Momente der menschlichen Existenz werden. Die Schülerpersönlichkeit, die Ziel aller Unterrichtsarbeit ist, soll an Hirn, Herz und Verstand



gefördert werden und zur Selbstwerdung geführt werden, was durch eine anregende Autorität möglich ist. Sie soll sich selbst erfahren in der Leistung. Pünktlichkeit und Ausdauer, Ordnung und Gewissenhaftigkeit sind Tugenden, die die Schule einüben soll. Als Leitfaden des gelungenen und geglückten Lebens soll die Lehrerpersönlichkeit fungieren. In der Ablehnung der neomarxistischen "Manipulation", die durch den Emanzipationsbegriff geschieht und Erziehungsungehorsam sein soll, vergißt die konservative Pädagogik, daß auch die Aufklärung, der sich Horkheimer, Adorno, Marcuse und Fromm verschrieben haben, sich dem Subjekt verpflichtet fühlt. Mut zur Erziehung erweist sich so als ganzheitliche pädagogische Sehnsucht, die in einem pädagogischen Elfenbeinturm der Untertanenschule das Wort redet (Richter 1979, 8). Sie rekurriert damit auf eine konservativ-normative philosophische Anthropologie (Müller 1975, Meves 1978 (9), Affemann 1976), die die Frage: Erziehung wohin (LZ 9/1983) nicht angemessen beantworten kann, da sie im Widerspruch steht zwischen den hehren Zielen, die sie verkündet und einer konservativen Praxis, die sie bewirkt. Die "in sicheren Werten verankerte Persönlichkeit" beschwört einen statischen Persönlichkeitsbegriff, der Sekundärtugenden unkritisch sieht und die Fragen nach Mündigkeit und Demokratie vernachlässigt. Die Dialektik der Erziehung wird stillgelegt. Die pädagogische Verantwortung des Lehrers wird durch Verrechtlichung eingeschränkt (LZ 9/1983, 200). Kulturelle Selbstverständlichkeiten werden beschworen, und Mündigkeit und Aufklärung in einer demokratischen Zukunft werden durch eine Gemütsbildung ersetzt, die einen neuen Irrationalismus fördert. Die Werteerziehung wird in der Schulpraxis allzu leicht eine Moraldidaktik. Sie nimmt die öffentliche Diskussion, z.B. auf dem Kirchentag 1983 die Themen Frieden, Ökologie nicht zur Kenntnis. Die konservative Werteskala vernachlässigt die konkreten Arbeits- und Umweltbedingungen wie Jugendarbeitslosigkeit, Ökonomie und Kriegsgefahr. Als Rahmen für das schulische Lernen dient diese Erziehung nur sehr eingeschränkt den zukünftigen Problemen, die auf die

Jugendlichen und Kinder in der Schule zukommen. Derart eingeschränkt kann Erziehung zur Menschlichkeit nicht dazu dienen, daß sich der Schüler selbst erprobt, und sich in den anderen spiegelt. Umgang mit sich selbst wird daher nur in sehr eingeschränktem Maße möglich. Ob Identität und eine tatsächliche Subjektivität aufgebaut wird, ist damit sehr fraglich. Dieser Schüler, der den DIN-Normen entspricht, ähnelt zu sehr dem homo faber, dem homo oeconomicus, der mit verantwortlich war und ist für die Krise der Gegenwart (LZ 3/87). Dabei wäre durchaus eine Werterziehung als Demokratisierungsmöglichkeit gegeben (LZ 8/9/1980 und LL 8/1982). Doch scheint dies die konservative und eher rückwärts gewandte Pädagogik gar nicht zu intendieren. Die "staatsbürgerliche Erziehung" (LL 10/1983, 11) geht von einem Koordinatensystem von Werten aus, das einer "überzogenen Demokratisierung" widerspricht. Pflicht, Disziplin und Ordnung sind Stichworte, die eher einen angepaßten Schulabsolventen ermöglichen als einen mündigen Demokraten (Spiegel 2/83, 144; Schulintern 2/83). Das Prinzip Hoffnung wird hier eher postuliert, denn praktisch verwirklicht. Das Bündel ungelöster gesellschaftlicher Probleme, wie Gefährdung von Selbstbestimmung und Eigenständigkeit, außergelenkte Bedürfnisse, Arbeitslosigkeit, alte und neue soziale Ungleichheit, die Gefahr eines Massentodes durch atomare, biologische und chemische Vernichtungsmittel, Umweltzerstörung, Gefährdung der Lebensgrundlagen und Aufbrauchen der natürlichen Ressourcen, die Allgegenwart der Informationsmonopole, die Tendenzwende, die sich von der Emanzipationspädagogik abwandte, Mut zur Erziehung statt kritischer Pädagogik, schufen eine überfordernde, krankmachende Atmosphäre an den Schulen. Im Zusammenhang mit der Wert-, Legitimationskrise und den veränderten sozialen und sozialisatorischen Bedingungen der Jugend hat sich auch im Zusammenhang mit der Theorieüberfrachtung Anfang der 70er Jahre ein Reformüberdruß herauskristallisiert, der zu einer pragmatischen Wende (Pöggeler in Schulanzeiger 2/81) bzw. einer realistischen Wende (Hilligen 1985 (4), 258) im



Bewußtsein der Lehrerschaft führte. Dieser Trend zeigt sich vor allem in dem von der Schulverwaltung initiierten Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer auf Landes- und auf Regionalebene. Hier werden deutlich praxisnahe Fortbildungsmaßnahmen favorisiert. Die Begründung dafür lautet, daß Lehrer eine praxisorientierte Fortbildung wünschen, während theorieorientierte, also praxisferne Veranstaltungen, weniger stark nachgefragt werden. Nach der Überwindung der Lernzieldidaktik und der Ablehnung der Emanzipationspädagogik, zeigt sich das Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften als Vertrauenskrise gegenüber dem Theoriebereich, also der Wissenschaft. Begründet wird diese Haltung durch einen Praxisbegriff, der das Handeln als sittlich verantwortet begreift und damit auf eine konservative Anthropologie rekurriert (Böhm in Lehrerjournal 3/1983). Die Vertrauenskrise (Heidemann LL 9/1980) manifestiert sich im Boykott theoretischer Modelle. Rezeptologische pädagogische Schriften, also Dompteursregeln, wie Verhaltensänderung in der Schule (Lorenz u.a. 1977 (3)) werden zu pädagogischen Bestsellern. Vergessen werden darf nicht, daß das Fach Pädagogik in der Zweiten Phase als subtiles Steuerungselement der Schulverwaltung verwendet wird. Die "Praxisnähe" ist die Begründung für einen Einstellungskorridor in den Schuldienst. Der Anpassungsdruck durch "praxisnahe Pädagogik" wird deutlich, wenn man sich die jeweils neuesten Zahlen der Einstellungsergebnisse ansieht. So manifestiert sich Erziehung zur Sorgfalt durch eine Notenverschlechterung bei Tippfehlern in Zulassungsarbeiten. Soziologische Terminologie der Erziehungswissenschaft wird als unverständlich abqualifiziert. Somit werden vielfach schon in der Zweiten Phase theoretische Erörterung von Lehramtsstudenten, bzw. Anwärtern im Keime erstickt. Pädagogisch-theoretische Bemühungen der Lehramtsanwärter werden verunsichert und verdrängt. Diese Verunsicherung nimmt noch zu, wenn man bedenkt, daß 60% der Lehrer der Meinung sind, daß Werte schwer vermittelbar sind, da die Gesellschaft keine überzeugenden Werte mehr hat (Piezunka

Schulanzeiger 2/1981, 60). Hinzu kommen jedoch die Erwartungen der Kultusbürokratie, die auf Wertevermittlung drängt (Schulinern 12/1986). Aus diesen Gründen sind Rezeptologien für Lehrer unersetzlich. Ruhe, Ordnung und Disziplin werden als Leistung des Lehrers gemessen, die von Eltern, Kollegen, Schulleitung und Schulverwaltung als Maßstab eines guten Lehrers angesehen werden. So ist der Geräuschpegel vor einem Klassenzimmer für viele Rektoren noch der Maßstab, ob der Lehrer in der Klasse mit seinen Schülern "fertig" wird oder nicht, ob er ein anzuerkennender Lehrer oder ein "Fußkranker" ist. Aus diesem Grund bleibt meistens den Lehrern nichts anderes übrig, als kognitive, da meßbare Leistungen bei ihren Schülern zu produzieren. Im Falle von Disziplinschwierigkeiten werden Hausaufgaben als Disziplinierungsmittel eingesetzt, die mit einem "Rückstand" legitimiert werden. Da auch das Image eines Lehrers in seinem Kollegium durch das Nichthaben von Problemen und Ruhe gekennzeichnet ist, fördert dies eine Einzelkämpfermentalität, die der Bürokratie und den Eltern sehr gelegen kommt. Ruhe wird hier mit Lernerfolg gleichgesetzt. Die gesellschaftlichen Probleme und die Erfahrungen aus der Praxis konnten auch die wissenschaftliche Diskussion nicht unbeeinflusst lassen. So zeigt sich an den didaktischen Modellen, daß auch hier eine Annäherung verschiedener Positionen stattfindet (Peterßen LZ 3/1982; Geißler 1981, 236). Die pragmatische Argumentation reduzierte die Komplexität der Wirklichkeit derart, daß sie versuchte, diese in Mischtheorien zu fassen. Für die politische Didaktik hat dies die Konsequenz, daß das zu Entscheidende, das Strittige des Politikunterrichts pragmatisch gelöst wird (BpB 1982, 105). Damit geriet die politische Bildung in die Misere (B 44/1982), ja sogar ihr Gegenstand wurde strittig (B 15/1985; B 10/1986). Damit wird der Emanzipationsbegriff als Zielbegriff der politischen Bildung philosophisch-anthropologisch ersetzt (Knütter 1984, 95 ff). Das Demokratie-Lernen, das Mit- und Selbstbestimmung beinhaltet, Solidarität und Kompetenz, wird dem Ziel des obrigkeitlich angepaßten Bürgers geopfert (BpB 1982, 93).



Politisches Lernen, das sich am Emanzipationsbegriff festmachte, und das Bild des Gebildeten als politischen Menschen formulierte (BpB 1982, 107 f), wurde einem Leerformelbegriff von Praxis geopfert. Der "geheime Lehrplan" der Schule gewinnt so leichter die Oberhand und der geplante Mensch (DIN-Schüler) wird wieder zum Ziel des konkurrenzinduzierten Unterrichts. Ich-Du-Kommunikation wird vernachlässigt. Damit ist die Frage eines schülergerechten Unterrichts vertagt. Das Problem von Geschichtlichkeit, Dialektik und Gesellschaftlichkeit, sowie einer individuellen Selbsttätigkeit (Groth 1978, 17 f) wird hintenangestellt. Damit wird weder der Lehrer noch der Schüler als Person gesehen, da zu viele unbedachte Voraussetzungen ausgeklammert werden. Blindheit gegenüber latenten Lernprozessen des "heimlichen Lehrplanes" wird durch Reduktion auf Ordnung, Ruhe und Disziplin vertuscht. Die Resignation von Lehrern und Schülern ist vorausehbar. Von dem eher resignativ-pragmatischen "Durchwursteln" hebt sich die antiautoritäre Erziehung, bzw. die Antipädagogik durch ihren Optimismus ab. Als geistiger Ziehvater dieser "negativen Erziehung" dürfte Rousseaus "Emile" anzusehen sein. Sie betont das Recht der kindlichen Individualität gegenüber erwachsener Bevormundung. Die Natürlichkeit des Kindes soll gegenüber schädlichen Einflüssen der Gesellschaft erhalten bleiben. Nach den Philanthropen übernahmen Key und Gurlitt im "Jahrhundert des Kindes" die Anwaltschaft für das Kindliche und seine Natürlichkeit. Aufgrund psychoanalytischer Erkenntnisse setzte Bernfeld in seinem Buch "Sisyphos", in dem er die Grenzen der Erziehung 1925 beschreibt, diesen kindbetonten Impetus fort. Bei Rühle war der sozialistische Impuls noch stärker, denn er wollte einen neuen Menschen bilden, den proletarischen Menschen. Nicht vergessen werden darf in diesem Zusammenhang die "andere Pädagogik" des Janusz Korczak (1979). Sein Konzept war die Offenheit des Lebens. Er betrachtete es als einen Entwurf, an dem jeder einzelne ohne Zwang, doch ernsthaft arbeiten sollte. Er meinte eine Würde, die Fehler und Mängel einschließt, eine Offenheit, die nicht

von Leistungswahn und Anpassungszwang gepreßt wird, eine Liebe, die sich nicht für ausschließlich hält, eine Nähe, die auch den Abstand kennt. Er, der rigorose Kinderfreund, empfand die Hoffnung auf den aufrechten Gang so stark, daß er dafür auch sein eigenes Leben nicht für so wichtig erachtete. Korczaks "andere Pädagogik" versuchte, empathisches Mitfühlen mit den Kindern mit dem Einzug der Phantasie in die Erziehung zu verknüpfen. Er stand für das Kinderlachen, das Symbol des Lebens, der Hoffnung, weshalb er sie immer wieder aufforderte, die "Weiße Taube ihrer Sehnsucht" liebzuhaben. Er war der Meinung, daß systematisches, unfruchtbares Wissen das selbständige Streben der Kinder töte. Ausgehend von der These, daß der Mensch gut sei, stellte er seine Erziehung auf das Fundament der Selbstverwaltung, denn seiner Meinung nach sind Kinder Menschen und werden nicht erst Menschen. Auch hinter Korczaks Erziehung steht das Bild des Erziehers als Gärtner, mit dem Gedanken des "laissez faire la nature". Die natürliche Erziehung fand erst wieder in der antiautoritären Erziehung erneute Bestätigung (Kohl 1972 (4)). Mit der damit frei werdenden Kritik an der Schule, die als Folterinstrument interpretiert wurde, verbindet sich auch die Entschulungsdebatte (Hentig 1972; Illich 1972, 1980 (6); Scuola di Barbiana 1973). Die marxistische antiautoritäre Erziehung entwickelte sich zur proletarischen Erziehung, bzw. zur Kinderladenbewegung (Werder 1972 (2)). Die antiautoritäre Erziehung ging davon aus, daß die Natur des Kindes als Maßstab der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern zu dienen habe. Ihr Autonomieanspruch müsse berücksichtigt werden. Damit widersprach sie der These von der Ergänzungs- und Erziehungsbedürftigkeit des kindlichen Subjekts. Sie gehen davon aus, Kinder so sein zu lassen, wie sie sind, sein wollen. Eine offene Emotionalität, Kreativität und Unabhängigkeit sollte gewahrt bleiben. In diese Traditionslinie läßt sich auch die Antipädagogik einbeziehen. Hier gilt Erziehung als Entrechtung (Braunmühl 1976), als Manipulation und fremdbestimmte Sozialisation, damit als planmäßige Entfremdung. Im "Erziehungskrieg" wird die



Opferung des Individuums vollzogen (Braunmühl 1976, 118). Die Kinderfeindlichkeit der Gesellschaft, die als neurotischer Abwehrmechanismus charakterisiert wird und Trauerarbeit verdrängen soll, um die eigene Selbstentfremdung der Erwachsenen zu kaschieren, zwingt das Kind zum Objektsein (Ziehe/Stubenrauch 1982, 207 ff). Ein pädagogischer Todeswunsch (Braunmühl 1976, 32) schafft in der Schule ein Gefängnis für die Kinder (Schoenebeck 1980, 46, 61). Der "Freundschaft mit Kindern" geht es um die Gleichberechtigung, um die Symmetrie der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Sie kennt nur das Notwehrprinzip des Erwachsenen zum Schutz der eigenen Individualität. Kindlicher Lärm gilt der Antipädagogik als Artikulation des Meinungsrechtes (Schoenebeck 1980, 48). Kinder zeigen damit ihre Kontaktwünsche und ihre Offenheit. Kern der Kritik der Antipädagogik ist die Pädagogisierung des Kindes, die das Kind als unfertige Person ansieht (Braunmühl 1976, 113). In Überbetonung des Zukunftsgedanken wird die Schule zum Maßstab ihrer selbst, die den Schüler vernachlässigt. Damit wird die Schule durch Angst geprägt. An diesem Punkt hakt die Scuola di Barbiana (1973) ein. Hier geht es um Freiwilligkeit, um gemeinsame Problemlösungen. Die Alltagsrelevanz und die verständliche Sprache führen dazu, daß kein Kind ausgeschlossen wird. Kinder bleiben Kinder, werden keine vorzeitigen Erwachsenen. Sie will menschliche Bildung vermitteln, die soziale Gerechtigkeit erreicht, keine soziale Auslese. Daß die Kinderrechtsbewegung auch heute noch Relevanz besitzt (Lenhart 1987, 222), erweist sich in der erneuten Entschulungsdebatte bei den Grünen (LZ 3/1987). Doch darf über den positiven Seiten der Antipädagogik, wie z.B. ihre Betonung der Offenheit, Emotionalität und Selbstbestimmungskompetenz der Kinder, nicht vergessen werden, daß einige Fragen und Kritikpunkte anzumelden sind. So wird doch schnell deutlich, daß mit dem Begriff der "Grundrechtsmündigkeit" (Braunmühl 1976, 144) Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern verrechtlicht wird. Damit wird

Spontaneität von Personen, ein personenhaftes Ich-Du formalisiert. Problematisch erscheint auch, daß Erziehung als Gewaltverhältnis, als autoritäres Verhältnis gedacht wird, ohne Vorbildwirkung, den Dialog und Intentionalität des Erwachsenensubjektes angemessen zu interpretieren. So sieht Miller (1981) (Flitner 1985, 65 f) Erziehung nur als patriarchale Erziehung, oder sie sieht Beziehung nur als narzißtische Besetzung des Kindes durch die Mutter. Daß dies durchaus eine realistische Grundlage ist, zeigt der Fall Schreiber (Schatzmann 1978), der Fall Hanno Buddenbrook (Gottschalch 1980 (2)) und Hesses "Unterm Rad", sowie Thorbergs "Schüler Gerber". Doch hiermit wird Autorität an sich verurteilt, was durch die Untersuchungen von Adorno, Horkheimer, Marcuse und Fromm sicher so nicht zu rechtfertigen ist. Die Antipädagogik vergift, daß Erziehung auch Aufklärung beinhalten kann und sich Identität an der Autorität dialektisch entfaltet (Flitner 1985, 116 f). Eine reine Kinderkultur (Hentig 1976, 31) ist wohl nicht in der Lage, Mündigkeit und Historizität aufzubauen (vgl. Lenhart 1987, 13 f). Damit wird einer Infantilisierung und Ich-Schwäche des Kindes das Wort geredet. Das Gegenüber dient dem Heranwachsenden auch als Herausforderung, an dem er sein Sozialverhalten erproben kann. Die Überbetonung des Lustprinzips, das aus einer vereinseitigten psychoanalytischen Betrachtung stammt, zeigt sich hier als optimistisch-illusionäre und damit anarchistische Anthropologie. Sie vernachlässigt die Herausbildung eines Sozial-, Gesellschaftscharakters. Aus diesem Grunde ist sie eher unterschichtenfeindlich, da Mittelschichtkinder eher leistungsmotiviert sind und sich in selbstbestimmten Situationen eher behaupten können. Als Ergebnis dieses "Erziehungsprozesses" scheint eher der orale Narziß zu entstehen. Die ständige Betonung von Kommunikation und Spontaneität erweist sich schnell als ein neuer Leistungszwang. Dies kann auch durchaus die Schüler emotional überfordern. Ein "kinderfreundlicher Lehrer" gebraucht im Falle eigener Selbstunsicherheit die Klasse als sozialen Uterus. Damit wird die Klasse für ihn

ein Reservoir narzißtischer Zufuhr. Er ist damit in der Lage, die eigene Emotionalität auszuleben und seine eigene (mütterliche) Geborgenheit zu befriedigen. Ob in dieser spontaneistischen Beziehung Konstanz möglich ist, bleibt zu fragen. Das Eingefangensein in die Emotionalität läßt die Rationalität zu kurz kommen. Die Idylle entpuppt sich allzu schnell als ein Kreativitätswang (Schoenebeck 1980, 119). Indem die Antipädagogik die Erfüllung jedweden kindlichen Bedürfnisses fordert und das Selbstbestimmungsrecht auch der Neugeborenen postuliert, muß sie auf schwankenden anthropologischen Grundlagen aufgebaut sein. Dies erweist sich an der Theorie des pädagogischen Todestriebes, den meines Erachtens Braunmühl (1976, 30 f) falsch interpretiert. Neben der Vernachlässigung der historischen Dimension, fällt auch das a-politische Denken auf. Ohne Gesellschaftstheorie gelingt es ihr nicht an die gesellschaftliche Tradition und die damit notwendig gewordene Aneignung geschichtlich gewordener Produktionskräfte anzuknüpfen (Groth 1978). Dieses ungesteuerte Lernen bildet zwangsläufig nur "private" keine gesellschaftlichen Kategorien aus. Damit kommt es nicht zu einer Begriffsbildung. Eine gesellschaftliche Verunsicherung und Orientierungslosigkeit muß damit die Folge sein (Potthoff LZ 22 1981, 609). Problematisch erscheint das Entstehen oraler, narzißtischer Monaden (LZ 2 1984, 90).

In der pädagogischen Realität zeigt die Waldorfpädagogik ähnliche Züge wie die antiautoritäre Pädagogik. Wichtig wird sie durch ihre weite Verbreitung, die der "Staatsschule" in weiten Bereichen, vielfach auch unter Lehrern, Konkurrenz macht. Sie versucht als "Kunst des Erlebens" in ihren Kindergärten und Schulen die kindliche Individualität zu achten und zu entfalten. Ausgangspunkt soll das lebendige Miteinander von Erzieherpersonen und Zögling sein, wobei die pädagogische Gestaltung einer einmaligen, unwiederholbaren Situation schöpferisch gelingen soll. Ein künstlerisches Einfühlungsvermögen und ein bewußtes, kontrolliertes praktisches Tun sind die Voraussetzung einer künstlerischen

Unterrichtsgestaltung. In der Auseinandersetzung mit dem Material wächst die Beherrschung, Meisterung durch den Schüler. So wird Unterricht selbst zum Kunstwerk, da der ganze Mensch angesprochen wird. Der Lehrer skizziert in seiner Person ein Bild, das für den Schüler als erlebbare Gestalt empfindbar, erlebbar wird. Das Ich des Lehrers führt den Schüler weiter, da er durch Vorbild und selbstverständliche Autorität nachahmenswert wird. So soll die für Anthroposophen viergliedrige menschliche Wesenheit; (Lindenberg 1975, 88-118) als physischer, Bildkräfte-, Lebens- und Empfindungsleib deutlich werden, Die Umgestaltung des Sinnlich-Tatsächlichen erfährt im konkreten Kunstwerk eine neue Gestalt. Die praktische Phantasie des Handelns, der gestalterische Tätigkeitsdrang findet Ausdruck im Spinnen, Tönen, Malen und Eurhythmie. Dieser künstlerische, bildhafte Unterricht soll den Schülern den Zugang zur Wirklichkeit öffnen und die kindliche Individualität befreien. Durch eigenes Tun, mit Hand und Wille, das Ziel im Auge, soll der Schüler die Welt verändern und sich selbst finden.

Damit sind sicher wichtige Kritikpunkte für das "verkopfte" Regelschulsystem aufgezeigt, doch erscheinen die esoterische "Anthropologie", sowie ihre Konsequenzen nicht überall akzeptierbar, da zu viele ungeklärte Voraussetzungen mit der "viergliedrigen Wesenheit" der Menschen verbunden sind. Im Alltag zeigen sich neben dem problematischen "Leistungsvermögen" des Schultyps auch elitäre Elemente, die ihre Mittelschichtattraktivität teilweise erklären.

Den bürgerlich-apologetischen Sozialisierungseffekten versucht die marxistisch-leninistische Erziehung zu entgehen. Ausgehend von der Objektivität ökonomischer Prozesse, dem Basis-Überbau-Theorem (Klaus/Buhr 1975 (11), 62 f) postuliert sie die Einheit von Bildung und Erziehung. Auf der Grundlage des Histomat und Diamat wird der Mensch als "Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse" gesehen. Dies führt zur Ablehnung einer als bürgerlich apostrophierten Anthropologie. Die Vergesellschaftung des Individuums bedeutet hier die "subjektive Realisierung objektiver,

situationaler Lebensbedingungen" (Braun/Holzcamp II 1977, 334). Damit wird die politisch-ökonomische Aneignungstätigkeit, die Arbeit (Klaus/Buhr 1975 (11), 92 f), als Kernpunkt einer Theorie der gesellschaftlichen Strukturen des Menschen, der Persönlichkeit deutlich. Individuumsspezifische Ausprägungen der Klassenlage und Eigenaktivität, die aktive Herstellung subjektiver Kontingenz und das Verhalten des Individuums zu sich selbst werden ökonomistisch weginterpretiert. Aus diesem Grund soll das zielgerichtete Einwirken auf die Entwicklung der "sozialistischen Persönlichkeit", den neuen, kommunistischen Menschen (Neuner 1976, 40) gerichtet sein. Das historisch bedingte Leitbild, das Persönlichkeitsideal der Arbeiterklasse (Neuner 1976, 31, 81), sieht psychische Eigenschaften als relativ verfestigte Beziehungen und Prozesse, als geronnene (ökonomische) Funktionen an. Da Mensch-sein erlernt werden muß, erscheint Persönlichkeit als "sozialer Typ". Die Aneignung umfassender allgemeiner und beruflicher Bildung, selbsttätige schöpferische geistige Arbeit und ein fester Klassenstandpunkt, sowie eine sozialistische Arbeits- und Sozialmoral sind hier kennzeichnend (Klaus/Buhr 1975 (11), 922 f). Hierbei ist die Führung der marxistisch-leninistischen Parteikader, stellvertretend für die Arbeiterklasse, unbestritten. Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen entsteht die sozialistische Persönlichkeit, "das sich im Prozeß der gesellschaftlichen Arbeit selbst gestaltende und entwickelnde Individuum, das sich unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei in Gemeinschaft mit anderen Menschen seinen Lebensprozeß in ständig wachsendem Maße unter Kontrolle nimmt und in diesem Prozeß seine individuellen Fähigkeiten, seine produktiven Kräfte immer allseitiger entfaltet" (Klaus/Buhr 1975 (11) 922f). So entsteht die allseitig harmonisch entwickelte hochgebildete Persönlichkeit, die sich in der Teilnahme in der Gesellschaft entfaltet. Deutlich wird hier die Gestalt des Prometheus, dessen Aktivität und erworbene und ständig sich entwickelnde schöpferische Potenz der Persönlichkeit als Vorbild dargestellt wird

(Neuner 1976, 61; Klaus/Buhr 1975 (11), 525 f). Kernpunkt dieser sozialistischen Persönlichkeit sind die ideelle Gerichtetheit als Zentrum einer sozialistischen Moral und Weltanschauung, die eine ideologische Erziehung notwendig machen, und eine auf das Kollektiv bezogene Solidarität und Disziplin. In der Diskussion in der Bundesrepublik erfährt die sozialistische Persönlichkeit durch den Begriff der "kämpferischen Persönlichkeit" eine Nuancierung. Braun/Holzcamp (1977, 407-419) sehen die kämpferische Persönlichkeit als Paradigma des politischen Individuums. Hier gilt es, Genosse zu sein, um kollektive Taten bewerkstelligen zu können. Der Mensch soll als Subjekt der Geschichte auftreten. Der Klassenkampf gilt als politischer Kampf. Einem spontan-individualistischen Verhalten wird eine Absage erteilt, da ein politisch-klassenbewußtes Individuum sich als Mitglied der proletarischen Klassenpartei fühlt und Solidarität mit Bescheidenheit und Aufopferung für die sozialistische Gesellschaft ansatzweise auch in der Klassengesellschaft antizipiert. Eine wichtige Voraussetzung zur Entwicklung kämpferischer Persönlichkeiten ist eine allseitige, polytechnische, proletarische Erziehung. Lernen und Arbeiten werden organisatorisch miteinander verknüpft (Werder 1972 (2), 207). Auffallend an diesen sozialistisch-leninistischen Subjektmodellen ist, daß das Individuum ökonomistisch verzerrt wird und eine moralistische Inhaltlichkeit seine Ethik bildet. Die Kader-Ideologie wird verallgemeinert und mündet in einen entindividualisierenden Kollektivismus. Diese Reduktionen macht aus der sozialistischen Persönlichkeit ein toolmaking animal (Breuer 1977, 55). Deutlich wird, daß, aufgrund dieser reduktionistischen Sicht des Menschen, die grundlegende Analyse der Bedrohung der Menschheit durch ökologische, militärische und legitimatorische Krisen nicht geleistet werden kann. Die globale Krise greift tiefer, als daß sie für den prometheischen sozialistischen homo faber lösbar erscheint. Ein dogmatischer leninistischer Klassenstandpunkt ist seines utopischen Gehaltes entkleidet und deshalb für die realitätsgerechte

Lösung aktueller und zukünftiger Probleme nicht mehr ausreichend (Habermas 1985, 189). In Erkenntnis dieser Probleme sozialistisch-proletarischer Erziehung wenden sich heute namhafte Vertreter - wie Lutz von Werder - alternativen Erziehungsvorstellungen zu.

Disponiert für die pädagogische Lösung gesellschaftlicher Konflikte ist die politische Bildung. Einen neuen Anfang versucht in der Bundesrepublik Oetinger (Th. Wilhelm) mit seinem Buch über die Partnerschaft 1956, in dem er die Gesprächserziehung, die Toleranz und Fairness beinhaltet, zum Zentrum seiner politisch-pädagogischen Theorie erklärte. Hilligen (1964) stellte die Pluralismustheorie und den daraus resultierenden Konfliktbegriff in den Mittelpunkt. Ein "existenzieller Bezug" sollte die Abhängigkeit von technischen Massenproduktionen, von Macht- und Vernichtungsmitteln verdeutlichen. Der Schüler wurde als personales und soziales Wesen akzeptiert, das auf die Dialektik von Freiheit und Ordnung, Gerechtigkeit und Wettbewerb, Kompromiß und Widerstand eingeübt werden sollte. Diese Dialektik, die in seinen Begriffen vorhanden war, war für ihn unaufhebbar. Fischer Herrmann-Marenholz (1965) sahen den Pluralismus als eine Verinnerlichung des Grundgesetzes, das politisches Bewußtsein mit Toleranz und vernunftgemäßem Handeln, sowie einer moralischen Erziehung verband. Assel (1970) sah für die politische Bildung die Aufgabe, Menschenwürde in einer Ordnungsform, die mit dem Grundgesetz übereinstimmte, zu verwirklichen. Das Gemeinwohl erlaubte für ihn eine konstruktive Kritik, die dann zur Mündigkeit führen sollte. Mollenhauer, der unter dem Einfluß der Kritischen Theorie stand, sah Erziehung und Emanzipation als Einheit, die zur Mündigkeit führen sollte, indem Kritik auf gesellschaftliche Veränderung zielte. Eine politische Aufklärung wurde mit Parteinahme für Emanzipation verknüpft. Giesecke (1972 (7); 1975 (3)) versuchte, politische Aufklärung durch eine Konfliktanalyse zu bewerkstelligen. Seine Kategorien waren: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht,

Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit und Menschenwürde. Diese Begriffe wurden zu Leitfragen umformuliert und sollten zu Grundeinsichten beim Schüler führen. Konfliktfähigkeit und das Training systematischer, gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen über Produktionsverhältnisse, Regierungsformen, Verwaltung, Interessenverbände und politische Kommunikation sollten ergänzt werden durch ein historisches Bewußtsein und durch das Training selbständiger Informationsvermittlung und -verarbeitung. Den Abschluß bildete das Training praktischer Handlungsformen im politischen Bereich. Giesecke zielte auf eine Fundamentaldemokratisierung, die Mitbestimmung und Emanzipation im Sinne einer Parteilichkeit für den Schüler im Rahmen des Grundgesetzes vorsah. Seine politische Unterrichtskommunikation war geprägt durch ein soziales Lernen, das sich an der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip orientierte. Wesentlich in diesem Zusammenhang sind auch Vilmars "Strategien der Demokratisierung" (1972), wo von einer Fundamentaldemokratisierung aller Lebensbereiche gesprochen wurde. Die Grundlage dieser politisch-pädagogischen Erziehungstheorien war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (Gutjahr-Löser, Knötter 1975, 73 f). Der Emanzipationsbegriff, der Adorno, Horkheimer, Marcuse und Habermas verbunden war, analysierte Entfremdung und die Leidenserfahrung im Hinblick auf eine Hoffnung auf gesellschaftliche Verbesserung. Die gesellschaftliche Dialektik wurde in einem Konfliktmodell abgebildet, das durch ein Strukturgitter (Schörken) zur Analyse gesellschaftlicher Tatbestände dienen konnte. Die Verbindung von Utopie, Subjekttheorie, Kommunikation und kognitiv-inhaltlicher didaktischer Theorie läßt es zu, diese Autoren als Konstruktivpädagogen zu bezeichnen. Hiermit soll der Kritik von Brezinka u.a., die die Emanzipationspädagogik als Destruktivpädagogik bezeichnen, eine Absage erteilt werden. Auch ist die Kritik, daß es sich hier um eine Erziehung zum Ungehorsam handelt, als Ideologisierung anzusprechen. Erst im Zusammenhang mit der Tendenzwende, die durch objektive

gesellschaftliche Krisen erzwungen wurde und mit der Ablösung der sozialliberalen Koalition einherging, veränderte sich die politisch pädagogische Landschaft. Die "pragmatische Wende" (Gagel 1979, 218) suchte den Konsens in einer pluralen Demokratie zu reaktivieren. Eine wertgebundene Ordnung wurde als bejahenswerter Begriff akzeptiert. Die Absage an einen "falschen Emanzipationsbegriff" ging damit einher. Der Minimalkonsens, der in die Hinwendung zur Praxis mündete, zielte auf eine Werterziehung im Sinne der freiheitlich demokratischen Grundordnung (Bürger im Staat 4/1983). Das Ziel war der mündige Aktivbürger in einem ganzheitlichen Lernzusammenhang. Die objektiven gesellschaftlichen Krisenerscheinungen und auch die Narzißmusdiskussion waren damit ausgespart. So wurde die politische Pädagogik wieder zu einer normativen Erziehung, die vorgefundene politisch-gesellschaftliche Denk- und Verhaltensmuster vermitteln sollte. Das didaktische Vorgehen, das den Schüler zum Objekt machte und ihn damit in eine herrschaftliche Struktur einband, war vorgezeichnet (Schuch 1978, 18). Das politische Pädagogik innewohnende Subjektprinzip als Vorbild politischer Subjektivität, das einen Entwurf vom politischen Subjekt darstellt, erlitt somit einen Rückschritt. Stand ursprünglich der Staatsbürger mit seiner Unterordnung in das Ordnungsprinzip im Mittelpunkt politischer Erziehung, der den Staat als überindividuelles Super-subjekt anerkannte, so wandte sich dieses Bild zum Partner bei Oetinger, der die amerikanisch-pragmatischen Sozialtugenden übernahm. Sein penetrant optimistisches und konstruktives Erziehungsideal schuf Gleichgültigkeit gegenüber der Realität und verwischte soziale Konflikte durch ein harmonisches Weltbild. Der naive, partnerschaftliche Untertan war ein infantiler Realitätsflüchtling. Im Zusammenhang mit dem Reformeifer anfangs der sozialliberalen Koalition wurde der kritische Staatsbürger postuliert, der auf dem kritischen Nationalismus fußte. Er war ein rationaler Musterschüler, ein Partialsubjekt, dessen Ratio von der Emotionalität und seiner Körperlichkeit abgespalten war.

gine skeptische Querulanz und ein erfahrungsfremdes kognitives Lernen zeichneten ihn aus. Sein sozialtechnologisches Kopfwesen führte ihn zu einer abstrakten Negation und damit zu einer Fremdbestimmung, da er sinnlicher Erfahrungen nicht fähig war. Eine kollektive Infantilität war konstituiert. "Dieser kritische Staatsbürger" war nicht in der Lage, eine reife, entfaltete Persönlichkeit im Sinne eines Emanzipationsbegriffes darzustellen (Schuch 1978, 29). Diese Kritik gilt partiell auch für die Emanzipationspädagogik (Lenhart 1987, 229 f). Heute muß im Zusammenhang mit der pädagogischen Wende davon gesprochen werden, daß die politische Bildung auf den "brauchbaren Staatsbürger" (Kupffer 1984, 50, 180) zielt. Hierbei wird vielfach deutlich, daß die politische Bildung durch "fächerübergreifende" Themen zum Dilettantismus gedrängt wird (B 44/1982, 18). Dieser thematische "Gemischtwarenhandel" entpolitisiert durch Überfrachtung das Konflikthafte im politischen Unterricht. Aus diesem Grund ist der selbständig denkende und handelnde, der mündige Bürger auch als Lernziel in der Minderheit. Überwiegend der obrigkeitlich-angepaßte Bürger wird zum Ziel politischer Bildung erklärt (BpB 1982, 93). Deutlich bleibt, daß die didaktische Analyse und die damit verbundene politische Methodik sich durchaus Gieseckes Konfliktanalyse oder Hilligens Matrix (Hilligen 1985 (4), 165 f, 189), sowie der dialektischen Methode von Christian (1974/1978, 57) bedienen können. Auch das durch Habermas (165 f, 189), initiierte Strukturgitter von Schörken (1974) bleibt in Verwendung, da die pragmatische Wende "je wechselnde Schwerpunkte" (Hilligen 1985 (4), 90) im wissenschaftstheoretischen Rahmen sucht, um ihre pragmatischen Probleme besser lösen zu können. Hierbei spielen philosophisch-anthropologische Überlegungen von Knütter und Sutor eine Rolle, die politische Bildung im Zusammenhang mit dem Grundgesetz untersuchen. Dieses Menschenbild des Grundgesetzes wird mit den Begriffen Person, Individualität, Sozialität, Geschichtlichkeit verknüpft (BpB 1982, 44). Als noch nicht gelöste

Probleme erscheinen die Fragen der narzißtischen Sozialisation und des mangelnden demokratischen historischen Bewußtseins in der Bundesrepublik (Knütter 1984; BpB 1982). Auf der Seite emanzipatorischer politischer Bildung sind das Problem emanzipatorischer Werterziehung (LZ 8, 9/1980), das Problem befreienden Denkens in einer aufklärenden Praxis (Janssen 1979) und das nicht herausgearbeitete emanzipatorische Subjektprinzip, wie es Schuch (1978; Kupffer 1984) fordert, noch unerledigt. Denn "je größer die soziale Eigenständigkeit, die soziale Autonomie eines Individuums, desto eher gelingt der Aufbau eines reflexiven, politischen Bewußtseins (Schuch 1978, 54) und damit der Umgang des Individuums mit sich selbst, mit seiner Identität. Deshalb muß das Individuum als Ausgangspunkt einer veränderten politischen Bildung zu seinem Recht kommen. Aus diesem Grunde scheinen mir weder die in sicheren Werten gegründete (angepaßte) Persönlichkeit noch der antipädagogische Narziß, noch die kämpferische oder sozialistische "Persönlichkeit", noch der sozialtechnologisch produzierte formale, Bildungsbürger den Anforderungen der gegenwärtigen Krise der Gesellschaft gewachsen zu sein. Zwar ist in der praktizistischen Erziehung und der Antipädagogik das Ergebnis des Sozialisationsprozesses ein "offener Mensch", doch ist dieser nicht in der Lage, angemessen den Herausforderungen der Zukunft gewachsen zu sein. Die pragmatische und sozialistische Persönlichkeit ist so sehr den sozialtechnologischen, autoritären Strukturen der jeweiligen Erziehungsrealität angepaßt, daß ihre Kreativität und Offenheit, sowie ihre Identität defizitär erscheinen müssen. Nur die auf die Kritische Theorie aufbauende Emanzipationspädagogik bietet, trotz noch vorhandener Defizite, einen brauchbaren und angemessenen Rahmen für eine zukunftsbezogene, sich politisch verstehende Erziehung.

2.2. Die Bedeutung der Kritischen Theorie zur Bewältigung der Krise der Gesellschaft

die globale Zivilisationskrise mit ihren ökologischen, ökonomischen, militärischen und systemischen Problemen hat seine notwendigen Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Subjekte. Mit dem sich andeutenden Ende der Arbeitsgesellschaft wird die Weltgesellschaft weiter segmentiert. Nicht nur zwischen Industrieländern und Dritter Welt besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Metropole und Peripherie, sondern auch in der Industriegesellschaft bahnt sich eine Segmentierung an: zwischen Arbeitsbesitzenden und Arbeitslosen. Die damit erreichte historische Zäsur hat ein neues Zeitbewußtsein zur Folge, das Vorbilder aus anderen Epochen und deren Normen zumindest partiell entwertet. Diese psychische Situation scheint zur Erschöpfung utopischer Energien zu führen, die das historische Bewußtsein von utopischen Impulsen entläßt. Diese Unübersichtlichkeit (Habermas 1985), Katastrophenstimmung (Theisen 1985), bzw. Epoche der Hauslosigkeit (Buber 1982) signalisiert, daß die Grenzen der arbeitgesellschaftlichen Utopie im Hinblick auf ein künftiges besseres Leben erschöpft sind. Damit ist auch der Begriff eines marxistischen Sozialismus, der dem Arbeitsbegriff verhaftet ist (Schmidt 1971), revisionsbedürftig. Auf das Ende der Utopie (Marcuse 1980, (EU) Habermas 1985 (NU)) reagiert der Zeitgeist defensiv. Dies zeigt sich deutlich in den letzten Shell-Studien und in den letzten Jugendberichten (Behr 1982). Die Suche nach einer neuen Sinnggebung und Orientierung zeigt sich unter anderem auch in den Medien, die sich verstärkt auf die Suche nach dem Menschen machen (Hessen 3 1983, ZDF 1983, Stern 1982, 50/87 usw.). Auch der Psycho-Boom hat hier seine Wurzeln. In der Literatur zeigt sich das Aufleben der Fantasy-Literatur, die den Mythos wieder entdeckt, wie z.B. Ende. Neue Buchreihen versuchen, dieses Interesse wissenschaftlich zu formulieren wie z.B. die Reihe Fischer-Alternativ und die Reihe Neue Anthropologie bei DTV Wissenschaft von Gadamer/Vogler. Durch die

Vergesellschaftung der Gesellschaft (Habermas 1985 (NÜ), Ziehe/Stubenrauch 1982), beschleunigte sich die Bürokratisierung und Monetarisierung und damit die Legitimationskrise und der Wertewandel. Diese Orientierungskrise bedeutet auch eine Krise der Hoffnung. Das Problem "Ende oder Wende" (Eppler 1981) bedeutet die Notwendigkeit der Rückgewinnung einer übergreifenden Zielorientierung, die mit tiefgreifenden menschlichen Veränderungen einhergehen muß (Rogers 1981, 169). Auschwitz, Hiroshima, Seveso und Tschernobyl haben einen Kulturbruch verursacht, auf den die Subjekte mit Angst reagieren (Duhm 1975 (4)). Damit ist sich der Mensch selbst zum Sicherheitsrisiko geworden (Gamm 1979, 17). Die Unübersichtlichkeit des Wohin, Wozu führt zu einer anthropologischen Bangigkeit. Aus diesem Grund müssen Bedingungen, die an eine Theorie des Überlebens geknüpft sind, folgendermaßen aussehen:

Diese Theorie muß den Begriff "menschwürdig" implizieren und damit Vorstellungen darstellen, wie der Mensch sein soll (Hentig 1976, 7). Ein differenziertes Identifikationsangebot muß, da die Suchbewegung aufgrund des neuen Mangels postmaterielle Werte beinhaltet, Sinn vermitteln, der kognitive, emotionale, soziale Inhalte transportiert. Notwendig dazu ist die Rückgewinnung der Utopiefähigkeit, die auf Phantasie und Imagination nicht verzichten kann. Rückerinnerung an Historisches, Trauer und Mut zu neuen Denk- und Lebensweisen sind damit verknüpft. Hierbei darf die biographische und historische Zeitebene nicht vernachlässigt werden, soll es nicht zu einer Regression auf "positive" Selbstzustände oder Gesellschaftsstrukturen kommen. Ethisches Denken in seiner kritischen Funktion ist nötig, um das Vorverständnis zu reflektieren, um eine positivistische Reduktion auf die Empirie, die eine Verschleierung des Status quo auch in seiner Fortführung in die Zukunft bedeuten würde, zu verhindern (Funk 1978, 220 f). Damit wird eine Selbst-Utopie gefordert (Ziehe/Stubenrauch 1982), eine Entwurfsidentität (Gamm 1979), die Gegenbilder zu den entfremdeten Individuen der Industriegesellschaft möglich macht. Dieses Programm

bedeutet gleichzeitig auch eine Herausforderung an die Pädagogik, denn Bildung impliziert immer auch "anthropologische Konzepte" (Groth 1979, 93 f, Kupffer 1984, Rogers 1981, 173). Die Merkmale einer demokratischen Erziehung sind an einen vollwertigen Lern- und Bildungsbegriff geknüpft (Schwark LZ 3/1984, 33 f). Das neue, ungewöhnliche Lernen (Rogers 1979 (4), 1981; Ziehe/Stubenrauch 1982) ist ein innovatives Lernen, das signifikante Lernerfahrungen mit produktiven lebensrelevanten Erfahrungen verknüpft. Utopisches, also imaginatives und sinnvolles Lernen beinhaltet auch eine neue allseitige Bemessenheit (Gamm 1979, 39), die die Zeit und den Konsum in den Erfahrungshorizont einschließt. Diese neue Erfahrungsfähigkeit, die das Überleben der Menschheit durch Abstecken von Markierungspunkten für eine menschenwürdige Zukunft anvisiert, kann zum Motor gesellschaftlicher Entwicklung werden (Lenhart 1987, 139 f). Hierbei ist die Bildungsarbeit von herausragender Bedeutung, da sich das Bewußtsein das gesellschaftliche und historische Erbe aneignen muß. Nur die Selbstvergegenwärtigung der Menschen in historischen, aktuellen und utopischen Bezügen kann einen humanen Umgang der Individuen mit sich selbst in der Begegnung mit der Menschheit gewährleisten (Gamm 1979, Singer 1976). "Identität" wird als eine unausweichliche erzieherische Aufgabe notwendig. Die Kurzschlüsse der industriegesellschaftlichen Sachlogik können somit vermieden werden. Die pädagogisch-anthropologische Reflexion ist vor das Problem gestellt, globale Aufgaben in ihre Gedanken einfließen zu lassen, will sie nicht das Ende der Menschheit mitverantworten. Hierbei hat die Vorstellung des Menschen, wie er sein soll, eine Richtfunktion. Es geht darum, den homo procurator oder den homo curator (Gamm 1979, 153), den Weltbürger der Zukunft, zu ermöglichen. Für die geforderte Charakter-Arbeit ist Zielklarheit unumgänglich, wenn eine menschengemäße Gestaltung des Bildungswesens (Staudinger/Schlüter 1981, 244) gewährleistet sein soll. Hierbei muß der Teufelskreis konservativen funktionalen Denkens durchbrochen werden. Die Verbindung von objektiven gesellschaftlichen

Zuständen und Subjektstrukturen muß im Hinblick auf die Zukunft, auf die Qualifikation und die Lernerfahrung zukünftiger Gesellschaften und zukünftiger "Bürger" gewährleistet sein. Das kindliche, jugendliche Bewußtsein muß Orientierungshilfen erhalten, die ihm ein neues Leitbild der Erziehung für sie selbst als Erwachsene anbieten, damit divergente Menschen (Pestalozzi 1982 (12)), produktive, realitätsverarbeitende Subjekte (Claußen B 35-36/ 1984, 41) entstehen können. In diesem Zusammenhang kann auf den Beitrag von Marx nicht verzichtet werden (Diemer 1978, 59 f, Groth 1978, 17; Diamond 1979, 137). Hiermit ist eine dialektische Sinnbestimmung des Bildungsprozesses möglich, die einen experimentell dialektischen Praxisbezug der Grundproblematik humaner Existenz und einer kritischen Analyse der Gesellschaft in ihrer historischen Bedingtheit reflektiert. Somit kann Marxens Menschenbild, seine Persönlichkeitstheorie zur Grundlage pädagogischen Handelns werden, da sie eine praktische Synthese von Subjektivem und Objektivem darstellt. Der vollwertige Lern- und Bildungsbegriff sieht die Selbsterzeugung der Menschen als eine praktisch-tätige, theoretische und ästhetische Aneignung der Produktivkräfte (Groth 1978, 34 f). Der Wertewandel, der die Erosion arbeitgesellschaftlicher Utopien anzeigt, widerspricht der Ökonomisierung des Bildungssystems und dessen betriebswirtschaftlichem Produktivitätsbegriff (Habermas NU, 72). Deshalb muß in diesem Zusammenhang mit der Allseitigkeit menschlicher Erfahrung auf den Begriff der Wirkmächtigkeit (Groth 1978, 90) abgehoben werden. Signifikantes, entdeckendes, auf Erfahrung beruhendes Lernen, das Interesse, Emotionalität und Identität miteinander verknüpft, kann nicht allein auf historisch vergangene Produktivitäts- und Leistungsforderungen bezogen bleiben. Diese Revolution der Erziehung (Rogers 1979 (3), 117 f) bedeutet ein Kulturexperiment im Sinne einer experimentellen Anthropologie (Lepeines/Nolte 1972, 54). Dieses soziale Experiment verspricht meines Erachtens vor allem in der Pubertät (Heidemann 1979, 56 f, Fine 1981, 18 f) Erfolg. Das psychosoziale Moratorium

(Erikson 1971, 73 f) macht es möglich, daß Jugendliche die Erfahrung des Ganzseins und das Bezogensein auf einen Mittelpunkt für sich erreichen. Auf der Suche nach Vorbildern wird die eigene Identität und deren normative Gerichtetheit installiert. Hierbei kann der Lehrer, wenn er als glaubwürdiges Vorbild (Mitscherlich 1981) gelten kann, durch Nachahmung und Imitation ein erfolgreiches soziales Modell für die suchbewegten Jugendlichen darstellen. Hier können sie Ich-Stärke und Identitätserfahrungen erleben. In Betracht zu ziehen sind hier die Gefahr der Überladung, Überfrachtung und Überfremdung des Jugendlichen durch Funktionalisierung und Instrumentalisierung. Auch darf der Zirkel nicht in Gang gesetzt werden, der den neuen Menschen zur Voraussetzung der humanen gesellschaftlichen Veränderung macht. Dennoch, das Durchbrechen von Positivem in der Negation, das Durchschlagen von Hoffnung in Unübersichtlichkeit, das Entwickeln imaginativer Utopie angesichts desillusionierender Zukunftsszenarien bleibt unverzichtbar, vor allem, wenn man daran denkt, daß im Erziehungsbereich junge Menschen für eine menschenwerte Zukunft heranwachsen. Ein trotziges "Dennoch" muß jungen Menschen die Chance auf ein eigenes, menschengemäßes Leben offenhalten. Im Sinne dieser Option für die Zukunft ist eine offene und imperative Anthropologie die Voraussetzung für eine neue Konzeption der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit (Staudinger/Schlüter 1981, 339 f). Will die didaktische Neubestimmung durch eine personale Anthropologie (Lehrerjournal 3/1983; 4/1983) sich nicht ihres kritischen Stachels berauben, so ist der Verzicht auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule nicht möglich (Ziehe/Stubenrauch 1982, 279; Singer 1981, 153). Problematisch erscheint jedoch der logische Status der Subjekttheorie, da antizipatorische, utopische Momente Verwendung finden. Während das epistemische Subjekt die Gattung und die Evolution in den Blickwinkel nimmt, abstrahiert es von Gesellschaft und Geschichte. Moralität, Sprache, Dialog und eine Entwicklungslogik sind die Zentren einer Kompetenztheorie des Gattungssubjektes.

Hier herrschen kompetenzartige Strukturen vor, die ein allgemeines Ansich-Sein darstellen. Hier haben wir es mit einem allgemeinen Typus zu tun, der Idealität und Potentialität einer Utopie zum Ausdruck bringt. Die antizipatorische Identität entspricht dem In-Möglichkeit-Sein. Das handlungskompetente Subjekt ist ein autonomes, mit sich identisches Subjekt, das unter bestimmten gesellschaftlichen und historischen Bedingungen Bildungs- und Sozialisationsprozesse durchläuft. Es beinhaltet Normalitätswürfe, die das Nach-Möglichkeit-Sein einer konkreten Utopie ausformuliert. Hier hat die Charakterologie ihren Ort, da hier der besondere Typus, das Wesentliche als Vor- und Leitbild dargestellt wird (Diemer 1978, 231). Das konkrete Subjekt ist das Individuum. Die Realität und Praxis formen den einmaligen Typus der "für sich" ist. Hier hat die Ich-Identität, die Mit-Sich-Selbst-Gleichheit, die Einheit in der biographischen Zeit, die Einheit im sozialen Raum ihren Platz. Hier finden die konkreten Syntheseleistungen des Subjektes statt (Daniel 1981, 9 ff; Staudinger/Schlüter 1981, 23). Das Subjektmodell, um das es hier geht, oszilliert um den besonderen Typus, das handlungskompetente und sprachfähige Subjekt. Versuchen wir an dieser Stelle die positive Bedeutung der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule für die Überwindung der Krisensituation in unserer Zeit und ihren Nutzen für die Erziehung in der Gegenwart zu skizzieren:

1. Die Kritische Theorie behauptet das Recht des Besonderen, des Konkreten gegenüber dem übermächtigen sozialen Kollektiv der spätkapitalistischen Industriegesellschaft. Im Aufzeigen der Gefahren für Individualität und Subjektivität versucht sie subjektive Überlebensmöglichkeiten aufzuzeigen, die in ein menschenwürdiges und emanzipiertes Dasein münden können. Indem sich die Kritische Theorie dem Begriff der Mündigkeit verpflichtet fühlt, macht sie den Aufklärungsgedanken, die Bearbeitung des Bewußtseins zum zentralen Theoriemoment, der für die Pädagogik von immanenter Bedeutung ist und für den Lernbegriff, die Vorstellung von Bildung sichtbar

(Friesenhahn 1985). Die kritische Theorie besteht darauf, daß Erziehung nach Auschwitz nicht das Ende der Persönlichkeit sei.

2. Indem die Kritische Theorie der Eindimensionalität, der Instrumentalität und Funktionalität der Wissenschaft eine Absage erteilt, gewinnt sie eine neue Dimension, die menschenwürdiges Leben gegenüber Systemzwängen des kapitalistischen Wirtschaftssystems und seinen Imperativen gegenüber der Wissenschaft verteidigt. In einem interdisziplinären Zugriff auf Realität und Theorie gelingt es der Frankfurter Schule, die Krisen der Gesellschaft angemessen zu beschreiben und zu interpretieren.
3. Durch das Offenhalten der menschlichen Option und des humanistischen Impetus gelingt es ihr, eine übergreifende Sinn- und Zielorientierung herauszukristallisieren. Dadurch entsteht eine normative, dem kapitalistischen und sozialistischen "System" transzendente Orientierung. Die philosophische, ästhetische und psychoanalytische Begründung einer konkreten Utopie erlaubt es, menschliche Möglichkeiten auszuloten, die unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen als utopistisch erscheinen müssen, aber durchaus Realisierungschancen besitzen können. Diese Chancen zu ergreifen, erfordert das Vorhandensein der gegenwärtigen Bedrohungen.
4. Indem die Kritische Theorie die Aufklärung radikal zu Ende denkt, sich instrumentalistischen und funktionalistischen Partialerklärungen gegenüber sperrt, gelingt es ihr, die utopischen und sinnhaften Gehalte der Tradition zu bewahren und mit gesellschaftsübergreifenden, krisenlösenden Vorschlägen zu verknüpfen. Diese zweite Aufklärung erlaubt die Öffnung des Denkens für künftige Probleme. Verknüpft damit ist die kritische Aufklärung historischer Tatbestände von der Antike bis zum Faschismus. Nur im Zusammenhang mit historischer "Trauerarbeit" ist die geheime Hoffnung auf eine Zukunft der Menschheit einlösbar. Hierbei scheut sich die Kritische Theorie

nicht, Dilemmata aufzuzeigen, auch solche, die die Kritische Theorie selbst als noch nicht lösbar akzentuierte. Dieser selbstkritische, reflexive Zug der Kritischen Theorie erzwingt eigentlich eine intensive und das ganze Oeuvre der Kritischen Theorie umfassende Betrachtung. Dies macht es möglich, die Kritische Theorie trotz ihrer historischen Einbindung in den Faschismus und den frühen Spätkapitalismus in seinen Grundintentionen zu erhalten und eine texthermeneutische Interpretationen überschreitende Rekonstruktion zu ermöglichen (Bonß/Honneth 1982, 7 f). Dies zeigt sich daran, daß die Kritische Theorie nicht nur für die Geschichte der neuen sozialen Bewegungen bedeutsam ist (Korczak 1981; Hollstein 1982). Daß die Gesellschafts- und Subjektanalyse noch nicht erledigt ist und die Kritische Theorie auch heute noch Aktualität besitzt, wird vielfach bezeugt (Möller 1979, 170-187; Reif 1978; Dahmer 1980; Jacoby 1980 (2); Görlich 1980; Jay 1981; Claussen 1981; Hansen 1981; Bonß/Honneth 1982; Funk 1985). Nicht vergessen werden dürfen die Arbeiten von Jürgen Habermas und das Fortwirken der Intention von Erich Fromm in der Internationalen Erich Fromm Gesellschaft in Tübingen, die durch zahlreiche Veröffentlichungen und Dissertationen deutlich wird. Daß die Rezeption der Kritischen Theorie, die im Bereich kritischer Sozialwissenschaften, alternativer Denk- und Lebensmodelle sowie der politischen Didaktik ihren festen Platz hat, hinausgeht, bezeugen die Beiträge von Staudinger (B 50/1981) und Hansen (1981).

2.3 Das utopisch-subjekttheoretische Denken der Kritischen Theorie

Ausgangspunkt für die Kritische Theorie ist die Tatsache der ökonomischen und psychischen Entfremdung der Menschen in der spätkapitalistischen Industriegesellschaft. In Ablehnung eines dogmatischen Marxismus und durch die Betonung des

frühen Marx kommt es zu Parallelthesen zur Praxisgruppe und deren schöpferischem Marxismus, zu Bloch und zur Budapester Schule. Indem die Kritische Theorie einen aufklärerischen humanistischen Impetus bewahren will, nimmt sie Partei für das Individuum in der modernen Industriegesellschaft. Sie sperrt sich damit einer instrumentellen Funktionalisierung der Individuen und hält durch einen dialektisch interpretierten Ich-Begriff die ambivalente Situation zwischen Subjekt und Gesellschaft durch Reflexivität offen (Diemer 1978, 61 f). Trotz der Ablehnung des Begriffes "Anthropologie" (Schmidt 1971, 207), versucht die Kritische Theorie durch einen interdisziplinären Zugriff die historische und utopische Dimension für eine Theorie des Subjektes offenzuhalten. Insofern erweist sich der Reflexionsmarxismus (Diemer) als ein "anthropologisch"-marxistischer Theorietypus (Diemer 1976, 100 f; Hansen 1981, 46; Wellmer 1969 (2), 142 f). Im Mittelpunkt der Überlegungen steht das Subjekt (GÜ, 73 f, 93 f). Dieser Hauptimpetus der Kritischen Theorie wird deutlich an den Hauptkategorien: Aufklärung, Emanzipation, Entfremdung, Verdinglichung, Selbstreflexion bzw. Kritik (Friesenhahn 1985, 27 f). Indem die Kritische Theorie auch den frühen Marx in ihre Reflexion einbezieht, widersetzt sie sich dem Ökonomismus der dogmatischen Marxisten. Die Kritische Theorie versucht, das Subjekt zu rekonstruieren (Jacoby 1980 (2), 126), indem sie untersucht, wie die Massengesellschaft die Individuen typisiert, indem sie u.a. den autoritären Charakter oder den Narziß produziert und versucht, indem sie die Dialektik von Objektivität und Subjektivität kritisch nachzeichnet, die Theorie eines "subjektlosen Subjektes" in einer entfremdeten Gesellschaft darzustellen. Adorno spricht über die Persönlichkeit "nur in einer Glosse" (KM 2, 51 f). Er will so die Vereinnahmung des Subjektes durch die Gesellschaft dialektisch offenhalten. Er will so dem Jargon der Persönlichkeit, der eine Sprachform des Jargons der Eigentlichkeit ist, nicht nachgeben. Adornos negative Dialektik versucht die soziale Amnesie der spätkapitalistischen Gesellschaft aufzubrechen (Jacoby 1980 (2)).



Hinter dieser Auffassung steht die These, daß das Ganze das Unwahre ist (MM) und daß die "verwaltete Welt" nur durch eine negative Dialektik oder eine negative Anthropologie theoretisch faßbar ist. Die Negativität, vor allem im Denken von Adorno, ist hinreichend belegt (Görlich, Lorenzer, Schmidt 1980; Dahmer 1980; Jay 1981; Bonß, Honneth 1982), so daß hierauf desweiteren nicht eingegangen werden muß. Es darf jedoch nicht vergessen werden, daß durch diese pessimistische Haltung der Kritischen Theorie die praktischen Probleme übergroß werden (Witschel 1973; Lienert 1977; Friesenhahn 1985). Ein dogmatisches Festhalten an der Negativität stellt das Programm der Kritischen Theorie in Frage, Erziehung zur Mündigkeit zu leisten und Aufklärung gesellschaftlicher Tatbestände zu gewährleisten, um Emanzipation zu erreichen. Im Sinne einer Fortführung kritischer Traditionslinien, die nur im Sinne einer erweiterten Rekonstruktion stattfinden kann (Bonß, Honneth 1982; Friesenhahn 1985), muß das Prinzip der Negativität selbstkritisch reflektiert werden. Die Aktualität der Kritischen Theorie läßt sich nur bewahren, wenn die historisch-biographische Dimension, die mitverantwortlich ist für die Ausformung der Negativität (3. Reich!), in die Betrachtung einfließt. Es darf nicht vergessen werden, daß der engere Kreis der Kritischen Theorie aus dem jüdischen Großbürgertum stammt (Jay 1981). Jüdisch-kabbalistische Einflüsse sind mit dafür verantwortlich, daß das Bilderverbot in die Theorie der Gesellschaft transportiert wurde (Post 1971, 137; Gumnior/Ringguth, 1976; Knapp 1980; Funk 1983; Knapp 1980). Die Forderung: Du sollst Dir kein Bildnis machen (Max Frisch: Andorra) wurde von Adorno strikt befolgt. Bei Walter Benjamin (Tiedemann 1973, 63 f) entwickelte sich dieses Bildertabu zur Konstruktion dialektischer Bilder. Horkheimer gab in seiner Spätphase (Post 1971) dieses strikte Verbot auf. Bloch diente die utopische Verwendung des Bildes vom "aufrechten Gang" dazu, den Begriff menschlicher Würde zu einem Moment sozialer Orientierung zu gestalten. Die Metapher des aufrechten Ganges zeigt seine kritische Funktion,

indem es ein verheißungsvolles Bild als Gegenbild vorstellt. Hierbei wird deutlich, daß die Utopie des aufrechten Ganges keine ausgemalte Lebensform darstellt, sondern die Metapher kritisch zu verstehen ist (Bloch 1974; NÜ, 74 f). Hier gewinnt die metaphorische Sprache, wie sie ähnlich Marcuse in der Metapher des "orphischen Narziß" (TG) deutlich macht, kritische Gestalt. Der utopische Gehalt dieser zwei Metaphern sperrt sich der affirmativen Subsumtion und dem kapitalistischen Tauschprinzip. Doch neben der im Judentum wurzelnden Negativität läßt sich desweiteren die Begründung für die Negativität in der Entwicklung des Faschismus in Deutschland deutlich machen. Auf diese Entwicklung reagierte die jüdische Intelligenz in Deutschland mit besonderer Sensibilität. Auschwitz (Post 1971, 125 f) war für Horkheimer und Adorno eine nicht zu überschätzende Erfahrung. Das Pogrom der Nazis beendete endgültig das "Paradies der Kindheit" (Knapp 1980, 27) und machte deutlich, daß die feindliche, faschistische Realität übermächtig war. Aufgrund dieses Kulturpessimismus entwickelte sich die negative Dialektik. Adorno empfand sehr deutlich die "Schuld des Verschonten" (Knapp 1980, 61) und sah seine Flucht, seine Emigration als illegitim an (Post 1971, 125). Die ermordeten Märtyrer waren für ihn Symbolfiguren. Das Trauma der faschistischen Verfolgung und das Exil in den USA, das er als einen Verstoß aus dem Paradies interpretierte, führten ihn zu der Ansicht, daß alle im Exil ausnahmslos beschädigt seien (MM, 32). Das Trauma von Auschwitz und das Trauma der Fremde förderten die pessimistische Grundhaltung. Dieses Trauma der heimatlos Gewordenen bringt Berthold Brecht in seinen Gedichten "Landschaft des Exils" und "Sonnet in der Emigration" (1976, 830) zum Ausdruck. Daß auch Adorno ähnlich empfunden hat, darauf insistiert Knapp (1980, 36 f). Knapp geht davon aus, daß dieser Schock durch die Emigration zu Geschichtspessimismus, philosophisch-ästhetischer Negativität und Adornos persönlicher Verletzlichkeit führte. Aufgrund dieser biographischen Überlegungen muß davon ausgegangen werden, daß Adorno seine negativen Erfahrungen,



die er mit dem Faschismus, dem Exil und der empirisch-wissenschaftlichen Praxis in den USA machte, zu einer negativen Totalität hypostasierte. Dennoch blieb seine "Sehnsucht nach der Kindheit" (Knapp 1980, 14) virulent. Obwohl er sich als Froschkönig (MM 109) sah, blieb sein realer Humanismus (Schmidt 1981) und sein implizites Menschenbild erhalten. Dies zeigt sich auch in seinem heimlichen Hauptwerk (Knapp 1980, 53), den "anthropologischen" (Schmidt 1981, 32) Minima Moralia. Obwohl das denkende, sich widersetzende Subjekt (Knapp 1980, 58) das Zentrum seines Denkens über den Menschen darstellt, zeigt er dennoch positive Spuren. Adorno kommt nicht umhin, Menschen auch vom Standpunkt der "Erlösung" (MM, 333) zu sehen. Der Begriff des intelligiblen Charakters (KM 2, 52; RHM, 66) zeigt dies deutlich. Hier durchbricht Adorno die linke Melancholie, die sich im Denken in der Verweigerung zeigt. Der negativen Dialektik entspringt ein "immaterielles Relief", das Fluchtlinien, damit Identität und Synthese andeutet (MM, 207). Damit ist jedoch nicht ein systematisches, ausgemaltes Bild oder eine "fertige" Theorie gemeint, sondern ein poetisch-literarisches Aufleuchten von humanistischer Positivität (Post 1971, 119, 25). Dieses Profil der Kritischen Theorie, diese Riffelung, die eine unabgeschlossene Dialektik enthält, sperrt sich einem systematischen Abschluß (Friesenhahn 1985, 27 f). Daß Adorno selbst, trotz theoretischer Negativität und historischem Pessimismus, wissenschaftspraktisch "positiv" vorging, beweist die Untersuchung zum autoritären Charakter (Jay 1981, 270 f). Seine Charaktertypologie zeigt auch typologische Elemente für authentische Subjektivität auf, nicht nur für verdinglichte Charaktere! Aus diesem Grund konnte Adorno selbst in seinen pädagogischen Schriften "Erziehung nach Auschwitz" und "Erziehung zur Mündigkeit" durch den Gegentypus des manipulativen, autoritären Charakters positive Fluchtlinien aufzeigen, die eine emanzipatorische Erziehung erreichbar werden lassen. So läßt sich Adornos humanistischer Impetus, durch seine negative Dialektik vermittelt, pädagogisch handlungsrelevant gestalten (Witschel 1973;

Lienert 1977; Friesenhahn 1985). Das pädagogische Anliegen der Kritischen Theorie, das sich gegen den autoritären Charakter ausspricht und Aufklärung durch Emanzipation verwirklichen will, läßt sich so auch jenseits von Adornos Negativität realisieren. Die notwendigen Dimensionen einer Erziehungstheorie in emanzipatorischer Absicht: "anthropologische Fundierung", historisch gesellschaftliche Fundierung, Utopie und Lernziele lassen sich in der Kritischen Theorie auffinden und rekonstruieren, somit handlungsrelevant machen (Friesenhahn 1985, 143). In Anbetracht der biographisch-historischen Erfahrungen von Adorno läßt sich das Relief, das Profil der Kritischen Theorie dahingehend stärker akzentuieren, daß die pädagogische Aktualität der kritischen Theorie angesichts der Gesellschaftskrise im Hinblick auf mehr Mündigkeit, mehr Emanzipation handlungsrelevanter wird. Von dieser pädagogisch rekonstruierten Sichtweise der Adornoschen Theorie läßt sich die Kohärenz der Frankfurter Schule stärker behaupten und damit die Kompatibilität einzelner Kritischer Theoretiker besser verzahnen (Jay 1981, 14). Indem die Kritische Theorie die Aufklärung zu Ende denkt (Staudinger B 50/1981), zeigt sie deutlich ihre historische Verwurzelung im abendländischen Denken. Sie insistiert auf dem Recht des Konkreten und Besonderen, auf dem Recht des Subjektes gegenüber der Industriegesellschaft, der kapitalistischen Ökonomie. Sie spürt die Wurzeln subjektiver Entfremdung bis in die Antike auf und führt deren Entwicklungstendenzen bis zur spätkapitalistischen Gesellschaft weiter. Die Geschichts- und Kulturkritik der Frankfurter Schule ist mit der Kategorie instrumentellen Denkens (DA), bzw. mit der Kritik funktionalistischen Denkens (ThKH) verknüpft. Ihr interdisziplinärer Ansatz erlaubt hier, über objektivistische Ansätze hinausgehend, den Spuren der Verdinglichung in Technik, Politik, Ökonomie, Ideologie und Sozialisation nachzuspüren. Der historisch gesättigte humanistische Impuls der Frankfurter Schule erlaubt es ihr, sich philosophisch über die Dinge zu erheben und damit der Empirie des Status Quo Alternativen aufzuzeigen, die ein

Mehr an Emanzipation, an Mündigkeit für die Menschen bedeuten können. Die historisch geschärfte Argumentation der Frankfurter Schule gibt ihr eine Aktualität, die über den Tag hinausweist. Somit erhält der Emanzipationsbegriff eine übergreifende Zielorientierung, die eine Möglichkeit darstellt, die Krise der Gesellschaft zu überwinden. Die kritische Analyse und dialektische Beschreibung der Spuren der Verdinglichung in Ökologie, Technik, im Verhältnis zwischen Mann und Frau, in der Ökonomie zeigen in ihrer Radikalität Alternativen auf, die handlungsleitende Impulse geben können. Indem sich die Analyse der Kritischen Theorie eher auf historisch-gesellschaftliche Tendenzen bezog, wurde das Profil und das Relief der Alternative noch nicht in jedem Fall deutlich herausgearbeitet, doch läßt sich dies meines Erachtens in der heutigen historisch-gesellschaftlichen Situation aus dem Gesamtwerk rekonstruieren. Als Grundlage für diese Rekonstruktion muß der Emanzipationsimpetus, der auch pädagogisch verstandene Aufklärungswille und die große Gemeinsamkeit, die Kohärenz der Frankfurter Schule als Grundlage vorausgesetzt werden (Jay 1981; Friesenhahn 1985, 147). Der umfassende sozialwissenschaftliche Ansatz der Kritischen Theorie versetzt sie in die Lage, die historisch gewordenen Gesellschaftstendenzen mit kritischer Angemessenheit zu beschreiben. Aus diesem Grund ist ihre Gesellschaftsanalyse unerledigt (Jay 1981, Staudinger B 50/1981; Bonß/Honneth 1982, 22 f). Mit ihren zentralen Kategorien des autoritären Charakters, des eindimensionalen Menschen, des Marktcharakters, womit entfremdete, geschädigte Identität bezeichnet wird, ist sie in der Lage, die Gefährdung des Menschen angesichts ökonomischer, ökologischer Krisensituationen zu reflektieren und damit der existentiellen Gefährdung des Menschen Spuren von Hoffnung aufzuzeigen. Vor allem die Reflexionen von Marcuse, Fromm und Habermas können der heutigen humanistisch-sozialistischen Theoriearbeit wertvolle Impulse geben, was sich durch die Technikkritik und den Friedensbegriff festmachen läßt. Die Gesellschaftsanalyse der Kritischen Theorie kann aufgrund ihrer

sozialphilosophischen, politökonomischen und sozialpsychologischen Kategorien nachweisen, daß der organisierte Kapitalismus in eine "verwaltete Welt" mündet. Hierbei wird deutlich, daß die Aufklärung an ihre eigenen Grenzen stößt und sich im instrumentellen Denken selbst widerspricht. Die Kritische Theorie arbeitet deutlich heraus, daß die eindimensionale Industriegesellschaft (Marcuse: EM) objektiv durch die Grenzen des Wachstums und subjektiv durch die Entwicklung autoritärer und narzißtischer Charaktere in eine grundsätzliche Systemkrise geraten ist. Vor allem durch Habermas' "Theorie kommunikativen Handelns" und der damit verbundenen sprachtheoretischen Umorientierung kritischer Gesellschaftstheorie, sowie durch Erich Fromms sozialpsychologischen und gesellschaftskritischen Humanismus kann die deskriptive und analytische Aktualität der Kritischen Theorie gesteigert werden (Bonß/Honneth 1982, 88 f; Johach 1986, 8 f). Hierin erweist sich, daß die Kritische Theorie mehr ist als eine Flaschenpost in der Barbarei (MM, 279). In der alternativen Bewegung und Friedensbewegung zeigt sich, daß die Forderungen u.a. die der Kritischen Theorie nach neuer Sensibilität (Marcuse), nach herrschaftsfreier Kommunikation (Habermas) und nach Produktivität (Fromm) auf einen fruchtbaren Boden gestoßen sind. Nicht mehr uneingeschränkt kann den resignativ gewordenen Sätzen Adornos zugestimmt werden, daß das Ganze das Unwahre ist und daß es bei vielen Menschen eine Unverschämtheit ist, wenn sie "Ich" sagen (MM, 57; Bonß/Honneth 1982, 88). Aufgrund ihrer gesellschaftlichen Aktualität ist die Kritische Theorie durchaus in der Lage, ihrem pädagogischen Anliegen gerecht zu werden. Sie zeigt alle notwendigen Dimensionen einer Erziehungstheorie, die "anthropologische Dimension" und die historische Dimension; sie verfügt über einen Lern- und Bildungsbegriff, sie umfaßt in ihrer Analyse die politische und gesellschaftliche Dimension und sie enthält in ihrem Begriff der Emanzipation und Mündigkeit eine Utopie, wenn auch Adorno, Marcuse und Habermas (MM, 130; EU; NU) skeptische Gedanken dazu vertreten. Die Erziehung zur Mündigkeit

(Adorno) bleibt somit einer der ursprünglichen Ansprüche kritischer Theorie, der wieder eingeholt werden kann und muß (Friesenhahn 1985, 143; Bonß/Honneth 1982, 88). Dieser Anspruch kann auch aufrecht erhalten bleiben, wenn man die "negative" Dialektik der frühen Kritischen Theorie betrachtet. Hier ist ein implizites positives Menschenbild enthalten, da eine positive Utopie auch in einer Kritik einer negativistischen Utopie beinhaltet ist. Ein eindimensionaler Pessimismus würde eine Vereinseitigung der entfremdeten Totalität beinhalten und kritische Sozialphilosophie zu einer klagenden, resignativen Kulturphilosophie umformulieren. Damit würde die Kritische Theorie zu früh trauern und sie würde Hoffnung als verspätet darstellen. Letztlich wäre sie somit affirmativ (Massing 1970, 53 f). Reine Negativität höbe sich selbst auf, da sie ihre Reflexion zirkulär um sich selbst kreisen lassen müßte (Post 1971, 21 f). Sie würde absurd und würde ihre Kritik ins Bodenlose fallen lassen. Kritik als dialektische Bewegung setzt, aufgrund ihrer gedanklichen Kraft, Sehnsucht frei, die in die Faktizität gründen will (Post 1971, 114). Zwar scheint heute "Sehnsucht" selbst gefährdet, (EU; NU) doch würde sich Dialektik selbst aufheben, verbliebe sie in einer abstrakten Negation. Sie würde ihrer eigenen Aufklärungsintention widersprechen. Indem Dialektik als Methode, nicht als objektive, Naturdialektik gesehen wird, verweist sie auf das "Andere". Sie gibt somit eine immanente Vorgabe vor, ein Dennoch. Enthielte die Dialektik der Kritischen Theorie zu wenig an Dialektik? Dies wird deutlich, reflektiert man die verschiedenen Formen der Dialektik. So enthält die dyadische Dialektik im Begriff der These, der Antithese, die in der Synthese mündet, ein Positivum. Die Gegensätze durchdringen sich, die Negation der Negation erlaubt eine Höherentwicklung, indem der Untergang der These vorgestellt wird. Quantität schlägt in Qualität um. Auch die Emanzipationsdialektik enthält Positives. Hierbei erlaubt das dialogisch-dialektische Denken ein Miteinander. Hierfür ist vor allem das Denken von Buber und Habermas vorbildhaft. Die Reflexionsdialektik von Bloch

beginnt in der Kritik, in der ein Absetzen von der Setzung ein Noch-nicht-Setzen ermöglicht. Die Ambivalenz, d.h. die Gleichzeitigkeit beider, hat seine Entsprechung im gruppendynamischen "Feedback". Hierbei werden Wechselwirkungen, polarisierungen und Relationalität konstitutiv (Diemer 1976). Zwar erscheint die Verwendung des Begriffs von Dialektik und von Kritik nicht immer eindeutig; es wird jedoch klar, daß Positives in der Dialektik mitgedacht werden muß. Kritische Theorie, die einen Aufforderungscharakter im Hinblick auf Emanzipation enthält, würde sonst einem kritisch angeleiteten Handeln den Boden entziehen. Praxisferne und Weltflucht wären das Ergebnis (Post 1971, 53; Hanssen 1981, 25). Dennoch, es wird deutlich, daß auch die frühe Kritische Theorie, die negative Dialektik und damit negative Anthropologie konsequent zu vertreten scheint (Gripp 1986), dennoch positive Elemente beinhaltet, vor allem, wenn man das Gesamtwerk betrachtet. Bezeichnet Adorno auch in der ästhetischen Theorie (ÄT 373) die Frage nach dem "Wozu" und "Wohin" als eine "verkappte soziale Kontrolle", so schreibt er dennoch ein pädagogisches Buch über die Erziehung zur Mündigkeit. Kritisiert auch Adorno das Leitbild (DA, 108-150; MM, 184, KM 2, 51-56), so begründet er doch Philosophie im Angesicht der Verzweiflung als den "Versuch alle Dinge so zu betrachten, wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellen. Erkenntnis hat kein Licht als das von der Erlösung her auf die Welt scheint: Alles andere erschöpft sich in der Nachkonstruktion und bleibt ein Stück Technik" (MM, 333). Auch der resignative Pessimismus Adornos, der dennoch einen realen Humanismus enthält (Schmidt 1981, 30), kann nicht umhin, einen intelligiblen Charakter (KM 2, 52) und damit die besseren Möglichkeiten in jedem Menschen anzuerkennen. Doch sollte der faktische Zwang, emanzipatorische Erziehung zu bewerkstelligen, nicht dazu verführen, einer Leitbildideologie, die beinhaltet, daß das Autoritäre, von außen willkürlich Gesetzte, Usurpatorische den Menschen von außen her forme (Erz.M. 106 f) nachzuhängen. Die Frage nach dem Wozu und Wohin der Erziehung soll nicht dazu

verführen, den Begriff der Mündigkeit, der Emanzipation auszupinseln. Staudinger/Schlüter (1981, 339 f) deuten an, daß sich positive Lösungsmöglichkeiten durch eine neue Offenheit finden lassen. In Blochs Begriff des "Leitbildes des Soseins" (Bloch 1974, 1093 f) kann der Leitbildkritik Adornos stattgegeben werden und damit deren kritischer Gehalt bewahrt und gleichzeitig den praktischen Notwendigkeiten Rechnung getragen werden. Sozialerzieherische Arbeit braucht, will sie utopisch sein, die Vorstellungen des aufrechten Ganges und des Selberseins im Gemeinsamen. Die Leitbilder des Soseins machen die eigene Rolle erst faßbar. "Weil Menschen an sich noch unbestimmt sind, brauchen sie ein Zwischending von Spiegel und aufgemaltem Bild, wenn sie hineinsehen. Sie enthalten Wunschfragen des besseren Soseins, sie enthalten die gegenseitige Berichtigung eigenen Seins. Sie säumen und gliedern die Linien der alten Flieh- und Suchefragen nach der rechten Art, menschenähnlich zu werden, so, daß die Linie stimmt" (Bloch 1974, 1097). So enthält das Prinzip Hoffnung eine Tiefendimension im Subjekt. Die kritische Funktion dieses verheißungsvollen Leitbildes des Soseins, das den aufrechten Gang beinhaltet (NU, 74), stellt kein abgeschlossenes Menschenbild dar (Schmidt 1981, 66). Doch weist es über das Ende der Utopien hinaus und gibt Raum für die Frage nach dem Wozu und Wohin von Erziehung. Fluchtlinien zur Mündigkeit, ein positives Profil der Kritischen Theorie wird deutlich, das den Weg zu einer offenen, imperativen "Anthropologie" weist, der nicht im Widerspruch zu Adornos kritischen Intentionen steht, was Staudinger in seinem Brief vom 9.2.1982 deutlich machte. Somit läßt sich aus dem Gesamtwerk der Kritischen Theorie eine positive Subjektutopie rekonstruieren, die den kritischen und utopischen Gehalt aufnimmt, indem sie die resignativen und pessimistischen Tendenzen im Denken der frühen Kritischen Theorie aufhebt und sie aufgrund ihrer historischen und biographischen Erfahrungen reflektiert. Bedenkt man, daß der Horizont der Kritischen Theorie historisch durch die nationalsozialistische Zeit verdüstert war (NU,

176), so werden die Defizite der kritischen Theorie, ihr Kulturpessimismus, ihre Präferenz der theoretischen Ebene gegenüber Emotionalität und die leidende Kontemplation, die sich in Resignation äußert, historisch relativierbar. Somit wird der Weg frei, eine handlungsbestimmende pädagogische Theorie in Einstimmung mit den Intentionen der Kritischen Theorie zu formulieren (Friesenhahn 1985, 55-65). Dennoch darf der Zwiespalt in der Kritischen Theorie nicht verschwiegen werden, der versucht, Versöhnung und die Ablehnung des Ganzen als dem Unwahren miteinander zu verbinden (MM 57, 224, 301). Horkheimer formuliert diesen Zwiespalt derart, daß er einen theoretischen Pessimismus mit einem praktischen Optimismus verknüpfen will (GU, 175). Seiner Meinung nach kann theoretischer Pessimismus mit einer "nicht-unoptimistischen Praxis sich verbinden" (SpS, 143). Wo könnte dieser praktische Optimismus herkommen? Hier bietet Adornos dialektisches Denken eine Möglichkeit an, wenn er davon spricht, daß alle Sätze gleich nahe zum Mittelpunkt stehen (MM, 86). Diesen Mittelpunkt gilt es zu eruieren. Diesen Mittelpunkt kann nur ein Positivum darstellen. Hierauf weisen Lienert (1977), Witschel (1975) und Möller (1979, 167 f) hin. Nur eine negative Dialektik, die positive Durchbrüche in der Negation erlaubt, kann ihre Aufklärungsintention einlösen. Eine kritisch-humane Flaschenpost benötigt das mündige Individuum als Voraussetzung für eine neue humane Gesellschaft (Claussen 1981, 31). Hierbei ist es nötig, sich die Idee eines richtigen (menschenwürdigen) Lebens vor Augen zu halten (SpS, 186; MM, 27). Da sich die frühe Kritische Theorie in der Formulierung des Emanzipationsbegriffes sehr zurückhaltend gezeigt hat, gilt es hier zu extrapolieren (MM, 166) bzw. zu rekonstruieren (Hanssen 1981, 20). In diesem Fall ist es möglich, die eigene Praxis "anthropologisch" abzusichern (Lepenes/Nolte 1972, 11). Dann kann die bestimmte Negation, eine konkrete Utopie, eine Orthopädie des aufrechten Ganges darstellen (Bloch 1980, 77). Wenn Horkheimer davon spricht (GU, 8), daß es ohne das Ich keine Kritische Theorie geben kann, so zeigt sich hier



eine "Spur" (Schmidt 1983, 9). In diesem Falle ist ein subversives Überschreiten der Gegenwart möglich, da objektiv-reale Möglichkeiten in der Realität gesehen werden und sich im Schoß der Entfremdung der Plan für diese Alternative entwickeln läßt (Schmidt 1983, 294 f). Hier taucht die Sehnsucht auf nach aufrechtem Gang, nach Solidarität (MM, 59), nach Spontaneität (GÜ, 77), nach Frieden (MM, 207) und nach Erfahrungsfähigkeit (GÜ, 108). So wird der Humanismus der Kritischen Theorie real. Erziehung zur Mündigkeit wird möglich, da in den beiden Begriffen der Identität und der Phantasie die Spannung, die zwischen Versöhnung und Negation des gesellschaftlichen Schlechten besteht, erhalten bleibt. Für die zentrale Bedeutung des Subjektbegriffes sprechen die Untersuchungen zum autoritären Charakter (ACh); dies obwohl heute die Kategorie des Subjektes immer mehr verdunkelt wird (Daniel 1981; Narr in Leviathan 1/1980). Aus diesem Grund ist es notwendig, das utopische Moment in der Phantasie festzuhalten (Schöpf 1981; Jay 1981). Die verschiedenen Schwerpunktlegungen der Phantasie zeigen sich bei Adorno als ästhetische Phantasie, bei Horkheimer als metaphysische Phantasie (Post 1971), bei Marcuse als sensible, erotische Phantasie (TG), bei Habermas als sprachensible Phantasie (ThKH), bei Fromm im Begriff der Produktivität. Das Insistieren auf der Kategorie Phantasie erlaubt es auch, der Gefahr einer Anthropologie im Singular (NU, 162) zu entgegen. Adornos Forderung "Du sollst Dir kein Bildnis machen" (Andorra 1969, 65) mündet somit in ein Leitbild des Soseins. Erziehung wozu, ist somit als emanzipatorische Möglichkeit beschreibbar. Die Zukunft, sowohl in gesellschaftlicher als auch in subjektiver Hinsicht wird somit nicht determiniert und bleibt offen. Die Spannung zwischen den beiden Begriffen "subjektive Identität" und "Phantasie" scheinen mir am geeignetsten zu sein, die Konsistenz der Kritischen Theorie insgesamt zu gewährleisten, um aus dem Gesamtzusammenhang eine emanzipatorische und kritisch-humanistische Erziehungstheorie zu rekonstruieren. Verknüpft damit ist die Absicht, durch die Spannung beider Begriffe die Kritische

Theorie nicht vorschnell zu systematisieren und zu konkretisieren und die Kritische Theorie nicht in das Prokrustesbett einer pädagogischen Theorie zu zwingen. Denn damit wäre der Kritischen Theorie ihres gesamtgesellschaftlichen aufklärerischen Impulses beraubt und ihr realer Humanismus würde seiner utopischen Gehalte entleert. Denn da die Kritische Theorie mehr ist als pädagogische Theorie, mehr als Sozialphilosophie und Sozialpsychologie, kann auf den Gesamtzusammenhang der Frankfurter Schule, wie sie sich in den Werken von Horkheimer-Adorno, Marcuse, Fromm und Habermas darstellt, nicht verzichtet werden. Dies umsomehr, als jeder Autor seine spezifischen Arbeitsschwerpunkte gesetzt hat und die jeweilige Theorie Defizite aufweist.

2.4. Die Bedeutung von Erich Fromm für die Kritische Theorie der Frankfurter Schule

Ausgangspunkt für die Überlegungen, die Erich Fromm betreffen, ist die Feststellung der Tatsache, daß von vielen Historikern und Biographen die großartige Geschlossenheit der Kritischen Theorie bezeugt wird (Schmidt 1979, 124; Jay 1981, 14; Hanssen 1981, 14 f). Obwohl die Einordnung von Erich Fromm in die Kritische Theorie nicht problemlos ist, wie Friesenhahn (1985, 1 ff) deutlich macht, so läßt sich doch feststellen, daß er zum inneren Kreis der Kritischen Theorie gehört, daß er in Genf Mit-Direktor war und verantwortlich für die psychologischen Untersuchungen. Eine Voraussetzung für die Kohärenz des inneren Kreises war die Gemeinsamkeit der großbürgerlichen jüdischen Abstammung und die starke ethisch-moralische Ausrichtung. Ferner kommt das intensive Auseinandersetzen mit der Psychoanalyse und dem Marxismus hinzu. Jürgen Habermas weist in seiner "Theorie kommunikativen Handelns" (Band 2, 548 ff) darauf hin, daß die kritische Theorie verschiedene (gleichwertige H.W.) Strömungen hat. Erich Fromm hat aufgrund seiner biographischen Erfahrungen näheren Kontakt zu Löwenthal und Walter

Benjamin. Hier dominiert das "jüdische" Interesse, das in der Mitarbeit im jüdischen Lehrhaus seine Basis fand. Hier zeigt sich Fromms "religiöse Einstellung". Mit Bloch verbindet ihn die Betonung der Hoffnung. Das Problem der Rezeption der Kritischen Theorie besteht darin, daß diese verschiedenen Richtungen, die Differenzen in den Köpfen der Rezipienten wichtiger waren, als die Gemeinsamkeit (Jay 1981, 141). Dennoch muß betont werden, daß Erich Fromm einer der fruchtbarsten Köpfe der Kritischen Theorie war, worauf Knapp (1982, 26), Claussen (1981, 23) und Dahmer (1980, 219 f) hinweisen. Seine analytische Sozialpsychologie, die er als marxistische Sozialpsychologie verstand und die die Bedeutung des subjektiven Faktors hervorhob, ist unverzichtbar (Habermas 1980, 13 f; Schmidt 1979, 76). Trotz häufig ungenannter Herkunft wurde sein Begriff des sadomasochistischen Charakters zu einem der Zentren Kritischer Theorie, was sich auch in der Analyse des autoritären Charakters deutlich zeigt (Johach in Neue Sammlung 4/1982, 375). Ferner sind seine Untersuchungen zur Familie als Agentur der Gesellschaft unverzichtbar. Leider wird der Einfluß von Erich Fromm häufig im Sinne einer Geschichtsklitterung hinweggedeutet (Funk 1978, 19; Knapp, 1982, 9, 27). Hierfür sind vielfach persönliche Differenzen mit Theodor W. Adorno zugrunde zu legen, der ihn und andere als "Berufsjuden" bezeichnete (Knapp 1982, 28). Aus diesem Grund führen die Biographen von Horkheimer (Gumnior/Ringguth 1976, 54; Brede in GU, 9) Fromm nicht in der Direktionsliste der Genfer Kritischen Theorie. Diese persönlichen Differenzen zwischen Adorno und Horkheimer in der späteren Zeit entzündeten sich an der verschiedenartigen persönlichen Lebenseinstellung. So war Adorno von Ironie, Ästhetik und Negativität geprägt, während Fromm Gesundheit und Persönlichkeit stärker betonte. Streit entstand wegen der Libidorevision, die sich zur "Anthropologie" wandte, und wegen verschiedener Einstellung gegenüber der psychoanalytischen Praxis, die Fromm den Revisionismusvorwurf einbrachte (Görlich 1980, 119-138). Dabei sind diese psychoanalytischen Fragen auch

heute noch offen und in Freuds Werk selbst angelegt (Görlich 1980, 81 f). Doch zeigt sich im Lichte heutiger Diskussion, daß hier eine fragwürdige Alternative aufgebaut wurde. Heute geht es darum, die Polaritäten zwischen Antinaturalismus und Anthropologismus (Schmidt 1979, 61) zu überwinden. Auch das Problem des Kulturismus bzw. Revisionismus (Görlich 1980; Dahmer 1980) kann heute in dieser Polarität nicht mehr bestehen bleiben. Aus diesem Grund betont Jürgen Habermas in seiner "Theorie kommunikativen Handelns" (Band 2, 548-562) die Eigenständigkeit zweier Interpretationslinien. Er erkennt eine triebtheoretische und Ich-psychologische Interpretationslinie, ferner eine massenpsychologische und eine authentisch-entauratisierte Kunstrichtung. Dennoch besteht er darauf, daß sich eine konsistente Position finden ließe, die Ich-Identität und Phantasie ermöglicht, wobei natürlich das Problem der Montage, des Eklektizismus auftaucht. Auf jeden Fall wird hier eine Revision des negativen Bildes von Erich Fromm geleistet, worauf Habermas in einem Gespräch mit Marcuse (1978, 19 f) und in seiner "Theorie kommunikativen Handelns" (Band 2, 548 ff) hinarbeitet. Insofern wird auch von der Seite der anerkannten "Kritischen Theorie" der wissenschaftliche Einfluß von Erich Fromm im nachhinein akzeptiert. Während der Einfluß von Horkheimer und Adorno eher auf universitäre Kreise beschränkt blieb, kann vom Werk Erich Fromms als dem mit der nachhaltigsten literarischen Wirkung gesprochen werden, die vor allem auch auf die heutige Alternativbewegung ausstrahlt. Dies umso mehr, als die heutige Sinn- und Orientierungskrise, der Wertewandel, ein subjektives Bedürfnis nach Sinn und Orientierung schafft, somit die Zeit reif macht für Erich Fromm (Johach 1976, 7 ff). Dieser immense Einfluß von Erich Fromm läßt sich unter anderem am Beispiel von David Riesman (P.E, 10; Riesman 1966, 6, 385) aufzeigen. Illich und Freire sind wichtige pädagogische Autoren, die sich auf Fromm berufen (RH, 98; Funk 1978, 114; Illich 1972, 144 f; Freire 1977, 12; Freire 1974 (2), 62; Hernandez 1977, 27 f). In der Folge dieser Autoren hat Fromms Denken auch Einfluß auf die

Antipädagogik und auf die Theorie einer humanen Schule gehabt (Braunmühl 1976, 30; Schönebeck 1980; Singer Brief vom 2.4.1982). In diesem Zusammenhang ist auch an Fromms Einfluß auf die "humanistische Psychologie" zu denken, der sich im Werk von Rogers und Maslow zeigt. Desweiteren zeigt sich Fromms Nähe zur jugoslawischen Praxisgruppe, die in den Symposien 1965 deutlich wurde. Fromms empirische Untersuchung in einem mexikanischen Dorf hat Auswirkungen auf die Dritte-Welt-Forschung (Maccoby 1979; Lührs 1973, 59 ff). Daß Fromms Überlegungen zum "Frieden" nicht fruchtlos blieben, zeigt Alt (1983 (5), 113). Eine wachsende Anzahl von Wissenschaftlern in der Bundesrepublik beschäftigt sich zur Zeit mit dem Werk Erich Fromms (Johach in: Neue Sammlung 4/1982; Pongratz ZfPäd 2/1979; Bierhoff 1985; Johach 1986; Erhard Eppler auf dem bildungspolitischen Kongress der GEW im Januar 1986 in Hannover; Klein 1987). Aus diesem Grund konnte es nicht ausbleiben, daß sich auch die Massenmedien mit Erich Fromm beschäftigen (Stern 49/1984; Frankfurter Rundschau 2/1986). Dies mag seinen Grund in der gegenwärtigen Jugendkrise, bzw. Gesellschaftskrise haben, die Erich Fromm als "Erfolgsautor" sieht. So sind seine Bücher "Kunst des Liebens" und "Haben oder Sein" millionenfach verbreitet. Daß die Zeit für Fromm reif ist, zeigt sich daran, daß seine Bücher im Bereich der Ökologie-, Friedens- und Alternativbewegung vielfach Beachtung finden (Pestalozzi 1982 (12), 168; Oltmanns 1983, 254; Hollstein 1982, 151 f; Scherer/Vilmar 1986-2, 58 f)). Seine in Taschenbüchern publizierten Vorträge begründen seine Aktualität, da er Menschen Mut macht und das Prinzip Hoffnung glaubwürdig verbreitet. Zusammen mit Marcuse dürfte Fromm der "populärste" Autor der Kritischen Theorie sein. Trotz vielfacher, auch persönlicher Angriffe gegeneinander, verband Fromm mit Marcuse sehr viel. Jay (1981, 140) besteht darauf, daß sich die polemischen Kritiken gegeneinander auf Mißverständnisse zurückführen lassen. Beide nahmen sich sehr ernst und empfanden füreinander auch eine gewisse Achtung, was sich bei persönlichen Begegnungen durchaus zeigte (Funk 1983, 98 f). Obwohl auch

Marcuse Freud utopisch revidiert (Jay 1981, 140), bleibt er der Kritischen Theorie organisatorisch stärker verbunden. Auch ihn zeichnet eine positive Anthropologie aus, da auch er Marx "anthropologisch" interpretiert (Jay 1981, 80; Möller 1979, 184 f; Arnason 1971). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß die Kulturismuskritik, die zum Ausscheiden von Erich Fromm aus dem Organisationsverband der Frankfurter Schule führte, sehr dogmatisch geführt wurde und aus der heutigen Sicht durch andere Revisionen (Kutter 1977) aufgeweicht wurde. An dieser Stelle sei an die verschiedenen Weiterentwicklungen der Psychoanalyse durch Bloch (1974, 55-77), Balint und Ottomeyer, sowie an Lorenzer erinnert. Das Entfernen von der orthodoxen Libidotheorie läßt sich am Beispiel von Bloch (1977), und Erikson (1971) zeigen. Daß sich aus Freuds "Totem und Tabu" durchaus "anthropologische" Konsequenzen ziehen lassen, zeigt sich bei Kardiner/Preble (1974) und Roheim (1977). Diese Beispiele machen deutlich, daß Fromms Revision nicht unbedingt diese negative Beachtung von Seiten der Biographen der Frankfurter Schule zur Konsequenz haben mußte, sondern daß eine sachliche Auseinandersetzung nützlicher gewesen wäre. Die sachliche Auseinandersetzung findet heute statt (Friesenhahn 1985). Über der wichtigen Bedeutung von Erich Fromm für die Frankfurter Schule soll nicht die Kritik vernachlässigt werden. Der Ausgangspunkt für die Trennung Anfang der 40er Jahre von der organisatorischen Einheit der Frankfurter Schule geschah im Zusammenhang der Revision der Libidotheorie. Hier kam es zur Kontroverse mit Horkheimer, Adorno und Marcuse. Sie warfen ihm vor, die Psychoanalyse zu verflachen, einem Konformismus das Wort zu reden und die Tiefendimension, die das Unbewußte, das libidinöse Unbewußte gewährleistet, zu "sozialisieren". Es kommt zur Entwicklung zweier konträrer Positionen. Biologismus versus Familialismus, Subjektivismus versus Objektivismus. Diese Kontroverse ist Gegenstand umfassender Untersuchungen (Görlich 1980; Dahmer 1980; Jacoby 1980 (2)). Polemik bestimmt die Auseinandersetzung um diese beiden Positionen, die sich durch

persönliche Differenzen über Ästhetik, Religion verschärft, ferner durch das Verhalten im Exil, die Frage, ob sich die Wissenschaftler integrieren in den US-amerikanischen Wissenschaftsbetrieben oder ob sie weiter offen für marxistische Positionen eintreten usw.. Vor allem Adorno bestand darauf, daß der Funktionswandel der Psychoanalyse im Spätkapitalismus zu theoretischen Konsequenzen in der Kritischen Theorie führen müsse. Er hielt eine Synthese von Psychoanalyse und historischem Materialismus für unmöglich. Er trat ein für eine strikte analytische und begriffliche Trennung zwischen Soziologie und Psychologie (Bonß/ Honneth 1982, 88 f). Fromm hingegen bestand auf der Eigendynamik des Psychischen und schuf im Begriff des "Gesellschafts-Charakters" ein beide Dimensionen integrierendes begriffliches Instrumentarium. Damit ging die Abwendung von Freuds Libido-Theorie einher und er legte seinen Schwerpunkt auf die soziologische Charakteranalyse. Görlich (1980, 13) und Habermas (ThKH Band 2, 548-562) bestehen darauf, daß diese zwei verschiedenen Interpretationslinien der Psychoanalyse im Werk Sigmund Freuds selbst angelegt sind. Jedoch darf nicht vergessen werden, daß mit Fromms Schwerpunktlegung ein Übergewicht auf die Ich-Entwicklung gelegt wird, womit die Körperlichkeit einer Entsinnlichung anheimfällt. Marcuse hingegen, der auch Freuds Psychoanalyse revidiert (Claussen 1981, 123 f) behält diesen Sinnlichkeitsanspruch der Psychoanalyse bei, indem er den Orphischen Narziß ins Zentrum seiner Überlegungen stellt. Ein zweiter wichtiger Kritikpunkt liegt in Fromms eher positiv geprägtem Menschenbild begründet. Dies mußte der negativen Dialektik Adornos widersprechen. Hier wurde Fromm blauäugiger und unpolitischer Optimismus vorgeworfen, was sich jedoch an vielen Stellen seines Werkes als übertrieben erweist. Der Ursprung dieses Meinungsunterschiedes liegt unter anderem auch in der verschiedenen Konzeption des Begriffs der Dialektik. Adorno

besteht auf dem Bilderverbot und weigert sich, die bestimmte Negation mit der Folge einer Synthese zu akzeptieren. Er verweigert sich dem dialektischen Identitätsbegriff. Adorno will so das Recht des Besonderen bewahren, indem er dem Untergang des Konkreten in der dialektischen Bewegung Einhalt gebietet. Der Ursprung für Fromms eher positives Menschenbild liegt in seinen Überlegungen zu Bachofens Untersuchungen über das Patriarchat (AS). Mit Adler und Horney verband ihn die Betonung des Gemeinschaftsgefühls, das in seiner analytischen Sozialpsychologie als "Bezogenheit" Eintritt fand. Adlers Minderwertigkeitsgefühl wurde von Fromm als "existentielle Dichotomie" radikalisiert. Problematisch erscheint Fromms eingeschränkte Marx-Rezeption, da er sich vor allem auf den frühen, den anthropologischen Marx beruft (MbM). Hier taucht das Problem auf, daß sein Arbeits- bzw. Produktivitätsbegriff, aufgrund der verschiedenen Reichweite der Marxschen und Frommschen Theorie, verschiedene Abstraktionsstufen überspringend aus dem historischen Materialismus in seine analytischen Sozialpsychologie integriert wird. Doch hier bleibt Fromm nicht allein: Diemer (1978, 66 f) wirft der gesamten Kritischen Theorie dieses reduktionistische Marxbild vor. Auch Bloch, die Praxisgruppe und Marcuse legen in ihrem Betonen ihres Humanismus den Schwerpunkt auf den frühen, den anthropologischen Marx (Schmidt 1981). Als nächster wichtiger Punkt fällt die Kritik auf, die sich mit Fromms "unkritischem, ethischen Idealismus" (Gottschalch, Päd extra 6/1977, 54) befaßt. Marcuse kritisiert bei Fromm den "predigerhaften" Moralismus (TG, 255). Hier darf nicht vergessen werden, daß der Ursprung dieser ethischen und moralischen Haltung Fromms in seinem säkularisierten Judentum begründet liegt. Doch sind auch die anderen Vertreter der Frankfurter Schule nicht ohne Moralbegriff. So ist Adornos wichtiges Werk nicht umsonst betitelt "Minima Moralia" (Schmidt 1981, 32). Horkheimer entwickelt eine negative Theologie (GU, 167). Bei Habermas findet sich die Übernahme von Kohlbergs Stufentheorie zu einer Moralentwicklung, die er mit einer siebenten Stufe abschließt (RHM,



70 f). Bei Marcuse findet sich eine neue politische Moral, die Repression vermeiden soll, um Freiheit auf erotischer Basis zu verwirklichen (Claussen 1981, 148 f; VB, 43 f). Verständlich wird die Kritik darin, daß sich Fromms Werk durch eine vielfach unscharfe Begrifflichkeit kennzeichnen läßt. Doch auch hier gibt es Ähnlichkeiten zu Adornos essayistischem Stil, der sich der Systematik gegenüber sperrt. Deutlich wird diese "Unwissenschaftlichkeit" an Fromms Begriff der "Nekrophilie", die sowohl klinisch gefaßt wird, als auch für gesellschaftliche Abstraktion verwendet wird. Hierbei ist auch die begriffliche Unterscheidung zwischen Destruktivität und Aggression nicht immer eindeutig (Reif 1978, 107, 170 f). Eine Erklärung für diese Kritik bietet vielleicht die Tatsache, daß Fromm eher eigene Erfahrung reflektiert, seine Emotionalität zum Ausdruck bringt, als sprachlich einen theoretischen Diskurs versucht. Er bemüht sich, eine breite progressive Schicht anzusprechen. Dies zeigt sich darin, daß er das Taschenbuch als Medium der Verbreitung seiner Ideen verwendet. Vielfach sind seine Publikationen auch Reden, deren Übersetzung aus dem Englischen nicht immer exakt sind. Doch zeigt seine große Breitenwirkung auf die Alternativbewegung (EuW 1/1987, 10; B 39/1981, 5), daß dies der Verbreitung seiner Ideen nicht entgegensteht. Jedoch weist die Kritik zurecht darauf hin, daß Fromms Werk Defizite aufweist. So sind polit-ökonomische Untersuchungen (RH) vielfach zu abstrakt und praxisfern. An dieser Stelle sind die Untersuchungen von Herbert Marcuse bedeutend präziser. Fromms Überlegungen zur Sprache betreffen verstärkt nur die psychischen Konsequenzen von Sprache (Reif 1978, 182), was die Mitverwendung von Jürgen Habermas' Sprachtheorie nahelegt. Auch ästhetische Reflexionen werden bei Fromm eher auf Psychisches reduziert (MMT), womit die ästhetische Theorie Adornos und Herbert Marcuses unverzichtbar wäre. Es kann an dieser Stelle nicht Aufgabe sein, alle Differenzen und Gemeinsamkeiten ausdiskutieren, da viele Themen noch zu sehr im Fluß sind und keine eindeutige Klärung erfahren haben. Die Konflikte sollen nicht

verschüttet und eingeebnet werden, sondern die Positionen sollen möglichst klar und in ihrer eigenen Begrifflichkeit erhalten bleiben. Eine Synthese wird also nicht an jeder Stelle möglich sein. Aus diesem Grund wird der Vorwurf des Eklektizismus nicht immer vermeidbar sein, der aber durch die große Kohärenz der Kritischen Theorie insgesamt zu minimalisieren ist. An dieser Stelle möchte ich eine zusammenfassende Gegenüberstellung der verschiedenen Positionen der Theoretiker der Frankfurter Schule geben, wobei ich Barbara Huygen (1987) (vgl. Klein 1987, 94 f) weitestgehend folge.

Zusammenfassende Gegenüberstellung

Horkheimer

Interesse an psychischer Vermittlung zwischen Geist und Ökonomie (Geist und Leib);
psychologische Bezugsquelle: Freuds Libidotheorie

Kritik an metaphysischen Begründungen von Theorien, vor allem philosophischer Anthropologie

Kritik an der revisionistischen Verwendung des Marxschen Humanismus für "bürgerliche Zwecke"

Position eines Historischen Materialismus

Begründung einer materialistischen Moral ohne objektivierbare Imperative

Ausgangspunkt für Moral: Leid/Mitleid

Fromm

Gleiches Interesse, psychologischer Bezug: "analytische Sozialpsychologie" zwecks Vermeidung eines extremen Individualismus (und dessen moralische Konsequenzen)

Entwicklung einer philosophisch-sozialpsychologischen Anthropologie (existentielle Dichotomien)

Inspiration durch den frühen Marx, ohne die materialistische Denkweise auszubauen ("Affirmation an den status quo")

Einbeziehung des Historischen Materialismus in seine realistische Position

Aus seiner Fachperspektive motivierter Versuch, dem reinen Subjektivismus und seinen relativistischen Konsequenzen beizukommen; Suche nach objektiven Normen, die Freiheit unangestastet lassen.

Therapeutisches Wissen, daß Leid nicht notwendig Mitleid hervorbringt, weil dafür ein integriertes Selbst vorausgesetzt werden müßte. (Folge von Leid: Destruktivität)

Horkheimer

Verlust des "historischen Subjektes" (Proletariat) und Rückzug in utopische Hoffnungen;
Kritische Theorie kann nur Widersprüche aufzeigen, keine Wege weisen. (negative Theologie! "das ganz Andere")

Adorno

Verhinderung einer Theorie der Gesellschaft durch den Akzent der Analytischen Sozialpsychologie auf den Existenzialien des Menschen (negative Dialektik)

Täuschung über konkrete Widersprüche zwischen Individuum und Gesellschaft durch methodologische Versuche einer Integration von Soziologie und Psychologie

Verschärfung des Widerspruchs zwischen Individuum und Gesellschaft durch Inadäquatheit positiver psychologischer Theorie

Versuche begrifflicher Vereinheitlichung wegen Uneinheitlichkeit gesellschaftlicher Realität ("Inadäquatheit" psychologischer Begriffe für gesellschaftliche Dynamik)

Fromm

Philosophische Anthropologie als Basis für prinzipielle Möglichkeit des "neuen Menschen" "historisches Subjekt", das den umfassenden Wandel ('Herz' und Gesellschaft) einleiten soll. (Politische Vorschläge)

Fromm

Fundierung einer Analytischen Sozialpsychologie durch die Annahme existenzieller Dichotomien

Methodologische Integrationsversuche von Soziologie (Marx) und Psychologie (Freud), zunächst auf materialistischer später auf "realistischer" Basis

Theoretische und empirische Verfeinerung des Instrumentariums im Hinblick auf positive Perspektiven (über kritische Negation des status quo hinausgehend).

Kritische Erfassung entfremdeter Verhältnisse mit Hilfe des Gesellschafts-Charakter-Begriffs



Adorno

Illusion der Gesellschaft-Charakter-Umwandlung in progressive Strukturen

Harmonisierung konkreter Konflikte durch gleiche Begriffsverwendung in zwei Disziplinen

Zumutung des Konzepts der "gut-integrierten Persönlichkeit in einer Gesellschaft voller Widersprüche ("negative" Anthropologie)

Vernachlässigung des einzelnen Konkreten zugunsten der Allgemeinbegriffe / für: Ausgehen vom einzelnen Konkreten

Vergewaltigung des einzelnen durch Moral bürgerlicher Leistungs- und Glücksnormen

Festschreibung von bürgerlichen Herrschaftsstrukturen im Individuum durch den Gesellschafts-Charakter im Range einer anthropologischen Kategorie

Fromm

Generelle Umwandelbarkeit von regressiven in progressive Gesellschafts-Charaktere

Verwendung des Charakterbegriffs für gesellschaftliche wie für individuelle Strukturen

Behebung gesellschaftlicher Widersprüche durch Balancefähigkeit des Selbst möglichst vieler Individuen

"realistisches" Konzept: Akzeptanz der Allgemeinbegriffe als in der objektiven Wirklichkeit liegende, durch Abstrahierung zu erhebende Struktur

Akzeptanz der Aufgabe, sich zur Verantwortungsfähigkeit (Selbst) zu entwickeln als Basis humanistischer Ethik

Konstruktion des Gesellschafts-Charakters als anthropologische Kategorie, die es allerdings zu erforschen und zu kritisieren gilt, um sie in Richtung progressiven Wachstums zu befördern.

(Über gesellschaftliche Strukturen wie auch über die Psyche der Individuen)

Adorno

Akzeptanz und Stärkung des Freudschen "Es", wie es ist

Das "Es" als letzter Garant für Authentizität des Individuums. ("blinde somatische Lust" als Garant für Idee von Wahrheit") mim_tisches Erkennen in authentischer Kunst

Ablehnung von ideologischem Optimismus im Hinblick auf inneren Wandel, der unwahre Verhältnisse beseitigen sollte

Materialismus gegen Rationalismus

Marcuse

Historischer Materialismus (unterlaufen von "starken" anthropologischen Annahmen)

Rückverwandlung von Freuds spekulativer Metapsychologie in konkrete Revolutionstheorie (Eros gegen Todestrieb stärken, die gleichursprünglich das psychische Schicksal gestalten)

Fromm

Stärkung der integrativen Kraft des "Selbst", das regressive Forderungen des "Es" in progressive Bezogenheit umzuwandeln bemüht ist

Authentizität des Selbst (der Person), was Rückwirkungen für das "Es" hat, nicht aber von ihm stammt. Kritik an der undifferenzierten Huldigung des "Es"

Hoffnung der Auflösung historischer Widersprüche durch progressiven Gesellschafts-Charakter (postulierter Zusammenhang zwischen psychischen und gesellschaftlichen Strukturen)

Psychologismus gegen Rationalismus

Fromm

Durch seinen Realismus variiertes Historiat; voluntaristische Ansätze (Optimismus)

Weiterführung der empirischen Seite der Psychoanalyse; aus der Praxis geschöpfte Theorie des Lebenstriebes als "primärer" und der Destruktionstendenz als "sekundärer" Potentialität (bei psycho-sozialer Notlage)

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder. Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen - auch von Teilen - bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Marcuse

Hypostasierung der revolutionären Kraft des "Es" bei Ausschalten "zusätzlicher Repression" durch ein dem Leistungsprinzip verfallenen "Ich"

"Selbstsublimierung der Triebstruktur zum Eros hin; das "Ich" ist lediglich ein "Auswuchs" des "Es", der entfremdet und destruktiv ist

Narziß und Orpheus als Vorbilder für den "neuen Menschen", der die revolutionäre "Große Weigerung" vollbringen kann (contra Leistungsprinzip)

Durchbrechen der Herrschaft des "genitalen" Reifeideals zugunsten "polymorpher Perversität"

Verwirklichung eines polymorph-erotischen Arbeitsprozesses ("Werk")

Entfesselung des Eros (Selbstsublimierung des Eros)

"Große Weigerung" gegenüber Leistungsprinzip

Fromm

Fortsetzung des Programms der Aufklärung im Sinne Freuds: "Wo Es war, soll Ich werden", wobei das immer partiell abhängige "Ich" vom ganzheitlichen "Selbst" abgelöst wird

Soziale Aufgabe, das Selbst in seinem individuellen Wachstum nicht zu behindern; das Selbst sublimiert das Triebgeschehen und ist Subjekt von produktiver Vernunft

Beibehaltung von Prometheus als selbstbewusstes Ideal der sich selbst bestimmenden, verantwortlichen Person (Akzeptanz der Leistungs-idee)

Reformulierung von Freuds "genitalem Charakter" (nach Revision der Triebtheorie): "produktiver Charakter".

Anknüpfen an kulturelle Errungenschaften (Technik, Leistungsprinzip) bei veränderter (produktiver) innerer Haltung ("produktive" Arbeit)

Aufbau von reifer Liebesfähigkeit

(contra:) "Weigerung, erwachsen zu werden

Doch sollte über der Differenz nicht das Maximum an Gemeinsamkeiten, vor allem zwischen Marcuse und Fromm, vergessen werden. So ist Fromms Bedürfnis zu wachsen, vor allem, da es auf das Ziel Biophilie gerichtet ist (AD, 230) mit Marcuses Vorstellung des Eros, der Libido durch Selbstbeschränkung entwächst (TG, 195), verwandt. Hier tauchen die Bedürfnisse nach Solidarität, Freiheit und Sensibilität auf (VB, 21 f). Diese Ziele finden sich ebenso bei Fromm. Das Bedürfnis zu wachsen entspricht somit weitestgehend Marcuses Vorstellung von Eros, der größere Zusammenhänge schafft. Marcuses Begriff der repressiven Entsublimierung (TG, 76 f) entspricht weitestgehend Fromms Hinweis auf die negativen Folgen der sexuellen Revolution (WkG, 103). Wenn Fromm die sekundäre Qualität der nekrophilen Destruktivität betont (AD) so sind weitestgehend Parallelen zu Marcuses Aggressivität zu sehen, die für ihn der gesellschaftlichen Repression entstammen (TG 231). Beide vereint das Prinzip einer paradoxen Hoffnung (RH, 16 f), da auch Marcuse jeweils die Alternative zwischen Barbarei und Sozialismus betont (ZM, 48), also auch hier die Verbindung von Pessimismus und Hoffnung. Beiden gemeinsam ist die Betonung der Imagination, der Phantasie (VB, 50, TG, 140 f; PG 100). Hier ist allerdings bei Fromm die Quelle der Phantasie, die Produktivität, eher im Selbst zu sehen. Beide betonen die Notwendigkeit einer "Kulturrevolution", die durch eine ethisch-moralische Vorstellung motiviert ist. Auch in ihrer Betonung des Feminismus gibt es große Gemeinsamkeiten (ZM 16; HS, 77 f). Beide revidieren Freuds Psychoanalyse, Marcuse indem er den orphischen Narziß zum Zentrum seiner Vorstellungen macht, Fromm, indem er den produktiven, biophilen Charakter in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Unterschiedlich bleibt die verschiedene Auffassung gegenüber der Libido. Während Marcuse die Selbstsublimierung der Libido betont, besteht Fromm auf der Selbstbeschränkung, die ihren Ursprung im Ich hat. Die "Große Weigerung" (TG, 268) findet ihre Entsprechung in Fromms Formel der "Negation des Vorfindlichen", die er versucht durch schöpferische,

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder. Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen - auch von Teilen - bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



produktive Handlungen und Charaktereinstellungen zu überwinden (Funk 1983, 11, 27). Diese negierende Praxis bleibt, wie bei Marcuse, nur der erste Schritt. Beide sehen in der Frauen- und Jugendbewegung, die sich in lockeren Gruppen "organisiert", eine praktische Alternative, die über das negierte gesellschaftliche Ganze hinausweist. Beiden gemeinsam ist auch ein positives Menschenbild, wobei jedoch der Identitätsbegriff bei Marcuse durch seine Betonung der polymorph-perversen Sexualität gewisse Schwierigkeiten aufwirft (TG, 158 f).

Auch in der Gesellschaftsanalyse gibt es zwischen Marcuse und Fromm große Gemeinsamkeiten (EM, 21 f; WkG, 13 f). Aus diesem Grunde entscheiden sich beide für eine humanitär-sozialistische Zielutopie (ZM; WkG, 254 f). Beiden gemeinsam ist auch die Betonung von postmateriellen Werten wie Solidarität, Freiheit, Sensibilität und Liebe. Aus diesem Grund wird bei beiden ein wirtschaftswissenschaftlicher Arbeitsbegriff abgelehnt und Arbeit mit Selbstbestimmung und der individuellen Bedürfnisstruktur in Zusammenhang gebracht (KG 2, 7 f; HS, 74 f). Beide kritisieren im eindimensionalen Menschen, bzw. im Marktcharakter die subjektiven Konsequenzen für das Individuum in der spätkapitalistischen Industriegesellschaft. Daß aufgrund dieser Gemeinsamkeiten beide durchaus zur Zusammenarbeit fähig waren, zeigt das Symposium über den sozialistischen Humanismus 1965 (Funk 1983, 98 f, 128). Doch auch hier scheinen persönliche Mißverständnisse die direkte zwischenmenschliche Zusammenarbeit verhindert zu haben. Es ist jedoch in der heutigen Situation notwendig und möglich, beide Theoretiker zusammen zu denken. Daß dies realisierbar ist, mögen die Beispiele von Hernandez (1977, 43 f), von Ziehe/Stubenrauch (1982, 279) und das Beispiel von Friesenhahn (1985) zeigen. Die angesichts der heutigen Dilemmata notwendige Suchbewegung erfordert die offene und imperative Entwurfsidentität für das eigene Selbst. Diese läßt sich meines Erachtens am sinnvollsten aus den Werken von Erich Fromm und Herbert Marcuse herauskristallisieren, um ein Menschenbild im Singular zu vermeiden.

3. Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms

3.1. Phantasie und Identität

Für das Subjektmodell der Kritischen Theorie läßt sich ein dialektischer Begriff von Individualität herausarbeiten. Obwohl wir zwei verschiedene Interpretationslinien innerhalb der Kritischen Theorie akzeptieren müssen, lassen sich beide dialektisch zu einer konsistenten Position zusammenfassen (ThKH II, 558 ff). Herbert Marcuse weist auf die Dialektik zwischen Individualität und Phantasie hin (TG, 20, 140). Diese Dialektik wird deutlich, wenn Marcuse von einem kritischen Individualismus spricht, der eine rationale Spontaneität beinhaltet (Claussen 1981, 31). Phantasie ist für Marcuse schöpferische Individualität (IkThG, 170). Der dynamische Pol dieses dialektischen Gesamtprozesses wird durch Begriffe wie "neue Sensibilität", "Emanzipation der Sinne" und "Rezeptivität" gekennzeichnet (KR, 72, 77, 90). Intrapsychisch wird diese Dynamik der neuen Individualität durch die Vermittlung des Ichs mit dem Lustprinzip des Es und den sozialen Einflüssen des Über-Ichs gekennzeichnet (TG, 34 f). Aus dieser Sicht ist auch die Ich-Identität (RHM, 67) in die Dialektik des psychischen Geschehens eingeschlossen. Aus diesem Grund hat die Unterscheidung zwischen Individualität und Phantasie eher heuristischen, denn systematischen Charakter. Dies wird deutlich, wenn Habermas (ThKH II, 65 f) das Ich als eine kreative, selbstverwirklichende Lösung für Situationen darstellt. Das Ich erscheint als der Motor und Statthalter der Selbstverwirklichung. Feste Identität ermöglicht eine realitätsgerechte Situationsbewältigung durch persönliche Autonomie und Zweckhaftigkeit (ThKH II, 215 f). Hier ist der Bereich der Kontinuität der persönlichen Identität stärker im Blick. Der Bereich der Phantasie, der Kreativität wird stärker betont, wenn die Identitätsentwicklung, die Habermas in sieben Stufen sieht, auf die postkonventionelle Stufe voranschreitet.

Hier ist die Identitätsprojektion, damit utopisch-kreatives Geschehen mehr im Vordergrund.

Identität, die mehr ist als beschädigte Identität im Sinne von Adorno, ist zwanglos sich mit sich selbst verständigende Individualität. Sie entwickelt sich in den Auseinandersetzungen mit den Gewalten der äußeren Natur, ist das Produkt erfolgreicher Selbstbehauptung, Resultat der Leistungen instrumenteller Vernunft in doppelter Hinsicht; sie ist das unaufhaltsam im Aufklärungsprozeß vorausstürmende Subjekt, das sich die Natur unterwirft, die Produktivkräfte entwickelt, die Welt um sich entzaubert, aber auch zugleich das Subjekt, das sich selbst beherrschen lernt, das die eigene Natur unterdrückt, die Selbstobjektivierung ins Innere vorantreibt und darüber sich selbst immer undurchsichtiger wird (ThKH, 508 ff). In dieser Definition von Habermas wird deutlich, daß Identität auch in die Dialektik zwischen Besonderem und Allgemeinem, zwischen subjektiver und sozialer Welt einbezogen ist. Diese Dialektik wird auch in der Definition von Erich Fromm deutlich, wenn er den (Individual-)Charakter definiert als "die spezifische Form, welche menschliche Energien durch dynamische Anpassung menschlicher Bedürfnisse an den besonderen Daseinsmodus einer bestimmten Gesellschaft" annimmt. Dieser individuelle Charakter wiederum bestimmt das Denken, das Fühlen und das Handeln der Individuen (FF, 270). Das Allgemeine wird durch den Gesellschaftscharakter deutlich. Er "umfaßt eine Auswahl von (Charakter-)Zügen, den Wesenskern der Charakterstruktur, der den Gruppenmitgliedern gleich, sich als Ergebnis gemeinsamer Lebensweise und Grunderlebnisse entwickelt" (FF, 270). Der Gesellschaftscharakter ist das Bindeglied zwischen ökonomischer Basis und Idealen, Ideen (Überbau). Hierbei, so macht Agnes Heller (Reif 1978, 202) deutlich, entsprechen die existentiellen Bedürfnisse dem Es, der (Individual-)Charakter dem Ich und der Gesellschafts-Charakter dem Über-Ich. Das Ich, der individuelle Charakter, stellt die Innere Mitte des Menschen dar, die Identität, das Eins-Sein mit sich selbst in einer natürlichen und menschlichen Umwelt. Der

Charakter ist das organisierende und aktive Zentrum der psychischen Struktur, der Tätigkeiten und Ich-Erfahrungen entstehen läßt, wenn das Individuum aktiv ist (RH, 74). Diese relativ beständige psychische Struktur im Menschen, die das konkrete Verhalten, das Denken, Fühlen und Handeln in seiner Orientierung determiniert, ermöglicht Verhaltenskonsistenz. Wesentlich hierfür ist das Ich-Bewußtsein, das die Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit mobilisiert, mit dem sich das Individuum von allen anderen Mitmenschen und der Natur differenziert (FF, 28). Den Kern der Charakterstruktur bildet der Gesellschafts-Charakter, der durch Aneignungsprozesse, Assimilations- und Vergesellschaftungsmechanismen den meisten Mitgliedern einer Kultur gemeinsam ist. Er erlaubt Kohärenz und Kontinuität von sozialen Gruppen. An Fromms Subjektmodellen wird jedoch deutlich, daß der schon immer bezogene Mensch, durch die existentiellen Bedürfnisse und der damit verknüpften Notwendigkeit nach Authentizität und Spontanität, zur Kreativität hintendiert (JI, 143). Die tätige, kreative Bezogenheit zur Welt und zum Mitmenschen wird von Fromm als ein existentielles Bedürfnis, als das Bedürfnis zu wirken, etwas zu erschaffen dargestellt (WkG, 34-70, AD, 212 f). Die freie, spontane Aktivität des "Schöpfermenschen" (Reif 1978, 146) wirkt durch den Willen, das psychische Substrat zielgerichteten, verantwortungsbewußten Handelns (WkG, 180) realitätsverändernd. Die Basis von Fromms Produktivitätsbegriff ist Marxens Vorstellung der Selbsterschaffung des Menschen durch die Arbeit (MbM, 35 ff). Produktivität bedeutet handelnde Bezogenheit, die generativ und schöpferisch auf die Umwelt wirkt. Hierbei gebraucht das Subjekt seine Fähigkeit und verwirklicht seine Möglichkeiten (PE, 98 f). Die humane vitale Potenz bedeutet auch die Freiheit, "viel zu sein". Indem sich die humane Wachstumspotenz entfalten kann, bedient sich das Individuum seiner primären Potentialität und übernimmt Gestaltungsverantwortung. Die kreative, tätige Bezogenheit, die Fromm als existentielles Bedürfnis sieht, äußert sich als Liebe, als Vernunft und produktive Arbeit. Der kreative Mensch (GA IX,



399-407) ist in der Lage, auf die volle Wirklichkeit des So-seins mit seiner ganzen Person zu antworten. Er erfährt sich selbst als Zentrum seiner Welt und ist als Urheber seines Tuns dafür verantwortlich. Das dadurch ausgeprägte und sich ausprägende Identitätsgefühl bedingt die Bereitschaft, täglich neu geboren zu werden, also spontan, kreativ und authentisch zu sein. Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und damit Individualität sind Kern einer produktiven Orientierung, eines produktiven Charakters, womit sich die gegenseitige Bedingtheit von Individualität und Produktivität beweist (Daniel 1981, 102 f; Schöpf 1981, 102 f).

3.2 Das Subjektmodell

3.2.1 produktive Arbeit

Die biologische, natürliche Existenz des Menschen wird durch Abnahme der Instinktdeterminierung und Wachstum des Gehirns (AD, 201) charakterisiert. Sprache, Bewußtsein und Zeichenbildung setzen den biologischen Lebenstrieb, das Bedürfnis zu wachsen, in spezifisch menschliche Handlungsfähigkeit um. Handlungsfähigkeit, die den Menschen vor dem Irre-Sein bewahrt, hebt ihn von biologischen Determinanten ab. Der organische Lebenstrieb wirkt bei einer Bedrohung vitaler Interessen dahingehend, daß er Flucht- oder Angriffsenergie mobilisiert, d.h. "defensive, gutartige Aggression", die phylogenetisch programmiert ist und dem Überleben des Individuums und der Spezies homo sapiens in biologisch angepaßter Weise, d.h. rational dient. Mit dem Verschwinden der Bedrohung erlischt der aggressive Impuls (AD, 174-179; Fromm 1975, II). Diese nichtdestruktive, defensive Aggression beinhaltet trotz des konstitutiven Selbstbehauptungsmomentes eine Tötungshemmung (AD, 108 f), die insgesamt der Gattung Nahrung, Sexualität, Flucht, Kampf (AD, 176 f) als biologische Minimalia ermöglicht. Zeigt doch das Phänomen der Jagd in primitiven Jäger-Sammler-Sozietäten, daß die

Rückkehr zur Harmonie der Natur im Akt des Jagens, der Wunsch zu lernen und Fähigkeiten zu optimieren das scheinbar grausame Geschehen überlagern. Die insgesamt lebensbejahende Einstellung zeigt sich ferner in der egalitären Kooperations- und Teilungshaltung (AD, 120).

In diese kooperative Haltung ist die kurzzeitige Aufgabenverteilung gemäß Alter und Geschlecht eingebettet (CD, 97). So ist die Voraussetzung gegeben, daß der Mensch sich bei fundamentalen Frustrationen wie Knappheit, crowding (AD, 94) usw. aus der Naturabhängigkeit befreien konnte. Er trat in aktiv-kreativen Austausch mit der Natur und sorgte gesellschaftlich geplant für seinen Lebensunterhalt; er war selbst-tätig (AD, 216 f).

Durch die Kulturation von Pflanzen (Ackerbau) und Domestikation von Tieren (Viehzucht) nahm er die Produktion innerhalb sich entwickelnder struktureller Arbeitsteilung auf (neolithische Revolution) (AD, 135 f). Arbeit, eine Aktivität innerhalb des Bereich des Überlebens, ist eine Bezogenheit zu Mensch und Natur. Die Notwendigkeit der Arbeit, welche die Natur an den Menschen anpaßt und die materielle Produktion zugunsten der Gesamtgesellschaft steuert und verteilt, erhält durch den ethischen Begriff der "Verantwortung" seine sinnhafte Zielrichtung (AD, 352; RH, 90). Als "Anreiz der Produktion" gilt die "gesellschaftliche Produktivkraft", das organische Bedürfnis (A. S. 26, 57). Unter der Bedingung, daß das Wesen der gesellschaftlichen Arbeit (MbM, 41-48; FF, 255 f) dem organischen Bedürfnis der Freiheit (AD, 178 f) und Selbsttätigkeit Rechnung trägt, womit dieses erst zur Produktivkraft werden kann, kann Freiheit eine produktive Persönlichkeitsentwicklung mit adäquaten menschlichen Kontakten ermöglichen. Arbeit wird so zum sinnvollen Ausdruck menschlicher Fähigkeiten (PE, 122), zum spontanen Mensch-sein, das sich im Wechsel von Aktivität und Entspannung darstellt (FF, 254). Spiel erhält, unter der Voraussetzung angemessenen Lebensstandards, wieder seine "lebenswichtige" Funktion zurück. Das "Ich bin, weil ich etwas bewirke" der produktiven Arbeit (AD, 212 f, 221; JI,

44 f), kann sich nur in kommunikativen Bezügen, die aktive Beteiligung und Mitbestimmung (AD, 194 f) erlauben, entfalten. Dadurch wird der biologische Aspekt des Menschen, auch seine (defensive) Aggression, human aufgehoben. Ein nicht-gieriges Verhältnis zur Umwelt, das deren Eigengesetzlichkeit respektiert, ist dazu nötig, denn Produktivität (Funk, 1978, 72, 75) ist für Fromm eine Art des Reagierens auf die Welt, eine Form der aktiven, biophilen Bezogenheit, in der der Mensch von seinen spezifisch humanen Fähigkeiten Gebrauch macht, d.h. seine vitalen Potenzen nicht im Sinne der "Macht über die Wirklichkeit" (Funk, 1978, 61) realisiert. Das Individuum kann dann seine Fähigkeiten gebrauchen und die in ihm schlummernden Möglichkeiten realisieren (PE, 100). Diese kreative Haltung gegenüber der objektiven Welt impliziert eine illusionsfreie, realistische Wahrnehmung. Das bewußte Sein ermöglicht eine ganzheitliche angemessene Reaktion des Selbst gegenüber der äußeren Welt (CD, 147 f). Bezogenheit als "freie, bewußte Tätigkeit" kann sich in der Spannung zwischen Subjekt und Objekt, als Anregung und Respekt vor dem Objektiven entwickeln (PE, 119). Durch menschliche Erlebnisfähigkeit, Imagination, Vernunft und Kreativität wird die Welt belebt und generativ neu erzeugt (PE, 104); sie kann zur menschlichen Heimat werden (AD, 237).

3.2.1.1. produktives Bewußtsein

Instinktarmut und Gehirnwachstum führen dazu, daß der Mensch, aus der Harmonie der Natur herausgerissen, sich des "existentiellen Konflikts" seines Seins bewußt wird. Diese Basis-Frustration (AD, 62) läßt im Sinne der Weiterentwicklung Intellekt, Vernunft, Imagination und Bewußtsein entstehen, die in die zweite Natur des Menschen, den Charakter (AD, 201-229), die nicht-organischen, humanen Triebe konstitutiv integriert sind. Das Ich, Sitz menschlicher Leidenschaften, Kreativität und Originalität, kann über die

produktive Beantwortung "existentieller Bedürfnisse" (AD, 229) Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit erlangen. Vernunft, das produktive Denken, vermag durch die Oberfläche zu dringen, weil es sich zum Wesen des Erkenntnisobjektes tätig in Beziehung setzt. Existentielles Engagiertsein und sich Bestimmenlassen durchs Objekt, schaffen eine beobachtende illusionsfreie Objektivität des Bewußtseins. Indem sich der kreative Geist die Stimulanz der Wahrnehmungsreize selbst schafft, kann er die ursprüngliche Einheit subjektiv zurückholen. Das Individuum kann von sich als "Ich" sprechen (Funk, 1978, 93).

Der patriarchale Verstand schuf Erfindungen, die den sozialen Wandel ermöglichten, aber über abstraktes Denken, Technik und die Herrschaft des Wortes in das Staatsgebilde und seine irrationale Autorität mündeten (AD, 144 f).

Die letzte Konsequenz dieser Entwicklung ist der "kybernetische Mensch", in dessen Interesse "mechanistische, nicht-lebendige Artefakte ..." stehen. Seine monozerebrale Orientierung schlägt sich in der schizoiden Trennung von Denken, Fühlen, Wollen nieder. Utilitaristisch verkümmerte Affekte dokumentieren die fehlende Bezogenheit auf andere Menschen und die Umwelt, was vor allem im manipulativen Sprachgebrauch offenkundig wird. Die Verselbständigung abstrakt verdinglichten Denkens bedarf der Synthese in einer neuen gesellschaftlichen Totalität (AD, 309 f). Diese Gesamt-Synthese sieht Fromm in einem humanitären Sozialismus (WKG, 250 f). Das Gedächtnis, das die Spuren des Bewußtseins bewahrt, erhält die Möglichkeit der Antizipation von Gefahren, dient also dem Überleben der Gattung.

Der geschichtliche Kampf um Freiheit, der die Bedrohung des humanen Lebens überwinden will, muß die Geschichte der paternalen Zivilisation als "Mahnmal des Sadismus und der Destruktion" überwinden, indem er auch die Fluchtendenzen sich aktualisieren läßt. In diesem Fall bilden Mensch und Natur zwei interagierende Pole (AS, 29), die sich dialektisch ergänzen. Eine historische Veränderung, die Aktivität und Vernunft in der zunehmenden Bewußtwerdung des Menschen

in bezug auf äußere und innere Natur gewährleistet, kann dem Menschen sich weiterentwickeln helfen. Dann kann gesagt werden: "Nicht die Geschichte macht den Menschen; der Mensch erschafft sich selbst im Prozeß der Geschichte." (AD, 230-240; RH, 58; CD, 144).

3.2.1.2. Technische Wissenschaft

In der "neolithischen Revolution" geschah es, daß der "Mensch erkannte, daß er mit seinem Willen und seinen Absichten etwas bewirken konnte, anstatt daß sich die Dinge einfach nur 'ereigneten'". Das Bewußtsein befreite sich aus der Naturabhängigkeit und verdichtete sich in der Töpferkunst, die ein "hohes Beispiel menschlicher Schöpferkraft" abgibt. Die sich anbahnende technologische Entwicklung ermöglicht und begleitet die materielle Produktion. Der Nahrungsmittelüberschuß erlaubt sozialen Wandel, da die Mehrproduktion größere Spezialisierung und Differenzierung der Gesellschaft ermöglicht. Eine Zivilisation kann entstehen.

Problematisch erscheint Fromm die entfremdete, industrielle Arbeitsteilung, die aus dem Menschen ein "Ding" macht (CD, 151 f), ihn durch entfremdete Manipulation von sich selbst, seinem humanitären Gewissen entfernt, ihm nur noch die Möglichkeit erlaubt, ein Fassaden-Ich (Daniel 1981, 96), eine "Ego-Blase" auszubilden (Bierhoff, 1985, 34).

Die auf die durch Mechanisierung und Konkurrenz charakterisierte erste industrielle Revolution folgende zweite industrielle Revolution, die Kybernation, schuf den "Organisationsmenschen", "der nur noch vom Prinzip des hedonistischen Materialismus geleitet wird. Das Technische ist zum Selbstzweck geworden. Die ursprünglich instrumentelle Aggression, die ein Movens der Technik war, hat sich verselbständigt. Die subjektiven Auswirkungen schädigten den Menschen basal. (Oraler) Narzißmus entwickelte sich. Die nun nicht mehr instrumentelle, sondern verselbständigte Technik gewinnt

zunehmende nekrophile Tendenzen. Die "Megamaschine" bedarf der expertokratischen Elite und der Masse entindividualisierter Konsumenten. Die passivistische Entfremdung ermöglicht das reibungslose Funktionieren des Menschen in quantifizierender, maximierender Produktion. Eine technisch-mechanistische Ethik: maximaler Nutzen, Maximalproduktion, Quantität unterstützt diesen Prozeß. Der isolierende Konformismus wird durch die aus trans-utilitaristischer Freiheit wiedererstarbte Vernunft (rationales Denken und produktiver Affekt) überwunden. Die gesellschaftliche Neuorientierung an "Humanität" schafft die Möglichkeit, daß der Mensch durch Selbst-Aktivität zum Subjekt der Entscheidung wird. Die Maschine wird dann zum Hilfsmittel menschlicher Bedürfnisse. Allerdings muß die normative Setzung der Maschine, die Sachzwangideologie, durch eine humanistische, rationale Ethik überwunden werden. Die Verselbständigung der Kybernation kann so vernünftig eingeholt werden. Der Entscheidungszwang wird nicht mehr auf die Entscheidungsmethode reduziert und verselbständigt, sondern in eigener Einsicht und Verantwortung vom aktiven Menschen erfüllt (RH, 34-51). Diese gesamte und individuelle Selbstentscheidung des Menschen, die der Maschine wieder die ursprüngliche Hilfsfunktion zuweist und Sachzwänge durch demokratische Debatten aufklärt, orientiert sich an humanen biophilen Normen und Werten. Die demokratische Mitbestimmung von Regierung, Arbeitern, Angestellten und Konsumenten ist auf eine offene, humane Planung angewiesen. Der "Götze" Berechnung, der die Kategorie der qualitativen Bedeutung quantitativ überlagert, wird damit durch das Entscheidungssubjekt Mensch ersetzt. Nekrophile Entfremdung kann durch Reaktivierung demokratischer Potenzen biophil und seinsadäquat überwunden werden (RH, 82 f).

3.2.1.3. Ästhetik

Drama, Musik und Kunst sind dem Spiel und dem Traum in der je trans-utilitaristischen Orientierung verwandt. "Unzensurierte" Menschlichkeit kann sich in Schönheit als der sinnlichen Feststellung des So-Seins eines Dinges oder einer Person, mit der Wahrheit verbinden. In diesem Sinne ist Kunst revolutionär, bringt sie doch das menschliche An-sich zum Erscheinen.

Kunst bringt eine Suche, nach Sinn getriebene spezifische menschliche Bezogenheit zu Mensch und Natur zum Ausdruck. Ästhetische Gebilde sind in der Lage, menschliche Erfahrungen genauer auszudrücken als es Sprache, die leicht zum Klischee gerinnt, vermag.

Die spezifisch menschliche Bezogenheit, die in Kunst zum Ausdruck kommt, ist als eine schöpferische Tätigkeit (KL, 35 f) anzusehen, die ein entwickeltes Ich zur Voraussetzung hat. Selbstdisziplin, Konzentration, Geduld und Interesse (KL, 142 f) sind hier ebenso nötig wie in der "Kunst des Liebens". Dieselbe Konzentration wie in Kunst ist auch in spielerischer Aggression dominant (Bogenschießen, Fechten u.ä.), die das Bedürfnis zu wirken und zu wachsen ästhetisch-aggressiv ausdrückt (AD, 168 f).

Kunst ist fähig, die schizoide, monozerebrale Orientierung des narzißtisch-kybernetischen Menschen (AD, 319) und seiner Konsumgewohnheiten zu überwinden, da sie verdeckte, existentielle Bedürfnisse des Menschen reaktiviert (PE, 100).

Kunst weitet sich aus zum rationalen Ritual, zur Zeremonie, wie sie in Blumen-stecken, Bogenschießen, Judo, Fechten oder Teetrinken zum Ausdruck kommt, wobei auch spielerische Aggression rational aktiviert wird (SM, 19).

Kunst hat einen inneren Zusammenhang zu Stille, Muße, zum Zen. Das Moment der konzentrativen, kreativen Tätigkeit ist ebenso in Ethik, der "Kunst des Lebens" und der Psychoanalyse, der "Kunst des des-illusionierenden Zweifels" zu finden. Der Kunstbegriff bringt das Totale der menschlichen kreativen Existenz zum Vorschein (JI, 19; PR, 127; PE, 32;

Funk 1978, 170; Herrigel 1973: Zen in der Kunst des Bogenschießens). Deutlich wird diese Haltung auch in den Begriffen: Kunst des Liebens, Kunst des Erziehens, Kunst des Lebens.

3.2.2. Kommunikation

3.2.2.1. Soziale Interaktion

Das Bewußtsein der Getrenntheit von der Natur, das aus zunehmender Freiheit gegenüber stereotypen, phylogenetisch determiniertem Verhalten und Gehirnwachstum stammt und mit Freiheit gegenüber der biologischen Sphäre korreliert, führt beim Menschen zum existentiellen Widerspruch.

Die "Harmonie der tierischen Existenz ist zerstört", denn "Er ist Teil der Natur ... und doch transzendiert er die Natur." "Er ist getrennt von ihr und doch Teil von ihr." Physis und der Lebenswunsch zwingen ihn in die Dichotomie seiner Existenz. Die "fundamentalen Widersprüche", bzw. existentiellen Dichotomien bewirken, daß der Mensch sich selbst, seine Existenz problematisiert und das gestörte innere Gleichgewicht regressiv oder progressiv durch nicht-organische, humane Triebe wiedergewinnen kann.

Der nicht auflösbare existentielle Konflikt führt, da der Mensch gezwungen ist, das "Entsetzen von seiner Isoliertheit, seiner Machtlosigkeit und seiner Verlorenheit zu überwinden ...", zu existentiellen Bedürfnissen (PE, 55-65). Zwar bleibt er organisch-biologisch durch Nahrung, Kampf, Flucht und Sexualität (fixe physische Bedürfnisse) (Daniel 1981, 82) an die heimatlose Natur gebunden, er ist aber durch die existentiellen (psychischen) Bedürfnisse (Daniel 1981, 78), die in der menschlichen Existenz wurzeln, fähig, in zwischenmenschlichen Prozessen eine Charakterstruktur zu bilden, womit er eine progressive Antwort auf seine existentielle Frage geben kann. Die spezifisch menschlichen Energien erlauben als Ersatz für die Instinktarmut, gemäß

der jeweils gesetzten Ziele, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Die verschiedenen Befriedigungsformen der existenziellen Bedürfnisse realisieren sich in menschlichen Leidenschaften. Zu diesen menschlichen Leidenschaften, den nicht-organischen Trieben (WKG, 29-71), gehört das "vitale Bedürfnis nach einem in sich geschlossenen Orientierungsrahmen", "einem Gegenstand für eine totale Hingabe" (Devotion), das Bedürfnis, die narzißtische, isolierte, egozentrische Einstellung zu transzendieren" (Transzendenz) und sich dem Mitmenschen, der Welt zu öffnen (Bezogenheit) (Funk: 1978, 82-96). Das "tiefe Sehnen ..., eine Situation zu finden, die absoluten Schutz und Geborgenheit garantiert, "läßt eine regressiv-narzißtische (Rückkehr in den Mutterleib) (SM, 61-118) oder eine progressiv-biophile Verwurzelungsmöglichkeit zu, das heißt "neue Bindungen an seine Mitmenschen" aus eigener Anstrengung knüpfen. So ist die Antwort auf die existentielle Frage eine jeweils historisch-gesellschaftlich modifizierte. Sie kann je nach der biophilen oder nekrophilen Gesamttendenz der Gesellschaft rational oder irrational, biophil oder nekrophil ausfallen (SM, 33-60). Die anthropologische Problematik findet also ihre alternative (SM, 117, 119-158) historische-gesellschaftliche Modifikation durch die Herausbildung des jeweiligen Gesellschaftscharakters (JI, 67-81; Funk: 1978, 98-44).

Die menschliche Charakterstruktur bildet sich im dynamischen Ausgleich für die ausreichend ausgeprägte biologische Instinktausstattung. Die existentielle Gespaltenheit führt zum Bedürfnis, "das Gefühl der Einheit in sich selbst und mit der natürlichen und menschlichen Welt" ... herzustellen. Das Gefühl der Ohnmacht gegenüber der Welt führt zum Bestreben, etwas zu bewirken, jemanden zu bewegen, Eindruck zu hinterlassen, vitale Potenz zu erringen (Wirkmächtigkeit) (AD, 203 f). Stimulation bringt diese vitale Potenz aktiv zur Geltung. Die allem Leben innewohnenden Potenzen: Hoffnung, "in jedem Augenblick für das bereit zu sein, was noch nicht geboren ist"; Glaube, "die Gewißheit hinsichtlich der Realität des Möglichen"; fortitudo, "nein-sagen-können, um einem

Kompromiß standzuhalten"; Auferstehung, "Verwandlung dieser Realität in Richtung auf eine größere Lebendigkeit"; und messianische Hoffnung, "der Spannung zwischen dem, was ist, und dem, was sein soll", werden durch "humane Erfahrungen" zu rationalen, progressiven Leidenschaften (RH, 15-24). Dominieren diese humanen Erfahrungen im Leben des Individuums, so bildet sich die primäre Potenz des Wachstumssyndroms, die Biophilie und eine produktive Charakterorientierung. Wird diese Entfaltung humaner Potenzen sozial oder gesellschaftlich behindert, so entwickelt sich sekundär das nekrophil-destruktive Charaktersyndrom, oder zumindest nicht-produktive Charakterorientierungen: narzißtische, ausbeuterische, hortende, marktorientierte Charakterstrukturen.

Fromms sozio-biologischer Aggressionsansatz widerspricht damit der Gleichzeitigkeit und Gleichwertigkeit von Leben, Lust, Wachstum und Aggression, Zerstörung, Tod, indem er nekrophile Destruktivität als Rache des ungelebten Lebens auffaßt (SM, 19-60; P E, 232-238; Reif 1978, 35-213). Die so gewachsene Ich-Organisation (AS, 31), Sublimierungsfähigkeit, Vernunft, Imagination und Erinnerungsfähigkeit, die von einem rationalen Willen begleitet ist, gründet sich auf genitale Sexualität (AS, 55). Die entwickelte Genitalität überwindet die oralen und analen Fixierungen und ermöglicht Lust als Phänomen des Überflusses (AS, 177). Seelische und intellektuelle Selbständigkeit, Objektfreundlichkeit sind durch die Genitalität im "Unbewußten" produktiv festgemacht (AS, 99 f). Allerdings spielt Sexualität für Fromm nicht die dominierende Rolle wie in Freuds Libidotheorie (Görlich u.a. 1980; Dahmer 1980; Jacoby 1980 (2), GAV III). Das Gefühl der Identität führt zur Selbstliebe, die sich zum "stärksten Streben des Menschen", "dem nach zwischenmenschlicher Vereinigung" ausweitet, damit das Ego transzendiert. Mangelnde Identität äußert sich in Schuldgefühlen. Die aktive Überwindung der Isolation, Einsamkeit, Verlassenheit ist durch Liebe gewährleistet. "Eins-Sein unter der Bedingung, die eigene Integrität und Unabhängigkeit zu bewahren, ...", "aktive Fürsorge" für das persönliche Wachsen, Verant-

wortlichkeit gegenüber Wünschen, "Respekt" vor dem einmaligen So-Sein und "wissendes Verstehen", Hineinversetzen, bezüglich des menschlichen Kerns im anderen Wesen, sind für Liebe

konstitutiv (KL, 23-60, PE, 143 f, Funk: 1978, 73, Zum Begriff: Liebe, vgl. Marx/Engels: Die heilige Familie, Berlin/Ost, 20 f, 27. Vgl. auch die Parallelen zu Adorno: MM, 29, 216, 253, 255, und Maslow, 1981, 213-235.)

Ehrlichkeit der Person als Einheit von Denken, Sprechen und dem Unbewußten kann den Mittelpunkt, den menschlichen Kern (AD, 182), mit seinen Überzeugungen, seinem Glauben und humanistischen ("Core" Funk 1978, 53) Gewissen transparent machen (ARD 19.6.75; 22.50). Liebe ist eingebunden in die männlich-weibliche Polarität, den Eros (KL, 57; AS, 71-114). Diesselbe produktive Charakterorientierung gegenüber Welt und Mitmensch, die sich in Liebe äußert, kommt in Zärtlichkeit zum Ausdruck. Zärtlichkeit ist frei von Eile, Gier und Zweck. Sie ist körperlicher Ausdruck unmittelbarer Nächstenliebe (KL, 70 f). Die existentielle Identität der Menschen erlaubt das empathische "Verstehen von Innen". So ist das "Ich bin du" auf derselben Erfahrungsgrundlage des Mitleidens und -freuens möglich. Das Band der Brüderlichkeit kann so solidarisch geknüpft werden (RH, 60, 67-74). Offenheit, Interesse gegenüber der Welt impliziert auch die "freie Ablehnung der eigenen Person". Die "Verletzlichkeit" des Menschen ist darin begründet (AD, 264). Solidarität kann sich in der face-to-face-Gruppe beweisen. Hier ist die dialogische, offene Debatte und der Wunsch, gemeinsam Klarheit zu schaffen, entscheidend. Unterhaltungen sind durch die Fähigkeit möglich, sachlich zu argumentieren und trotzdem real kommunikativ zu verbleiben (SF 2, 5.1.74, 20.20).

Ist die gesellschaftliche Situation auf die Interessen des Einzelnen (Kooperation und Teilen) (AD, 120) in Freiheit abgestimmt, dann kann "Selbstverwirklichung" (AS, 150) als "spezifisch menschliches Lebensprinzip" zur Geltung kommen. Eros und Liebe werden "die Hauptkräfte für den nicht entfremdeten, nicht verdinglichten Menschen" (AS, 158).

Fromms Bedürfnistheorie geht von der biologisch nicht fixierten psychischen Existenz aus, womit der Libido Freuds eine eigenständige psycho-soziale Qualität gleichgeordnet wird. Hier ist Marxens Gedanke der "Arbeit" als "freier, bewußter Tätigkeit" in die psychische Topographie des Menschen eingearbeitet worden (MbM, 41 f; Schmidt 1981, 56 ff). Obwohl bei Fromm die Benennung der Bedürfnisse keiner stringenten Theorie zu folgen scheint, vielfach auch die Schwerpunkte anders gesetzt werden, scheint mir doch eine systematisierbare Hierarchie von Bedürfnissen rekonstruierbar. Im Unterschied zu Maslows (1981, 127 f, 179 f) Bedürfnishierarchie, die eine strenge mechanische und irreversible Statik aufweist, was Maccoby strikt ablehnt (1979, 190 f), folgt Fromms Interpretation menschlicher Bedürfnisse einer individuellen und sozialen Dynamik.