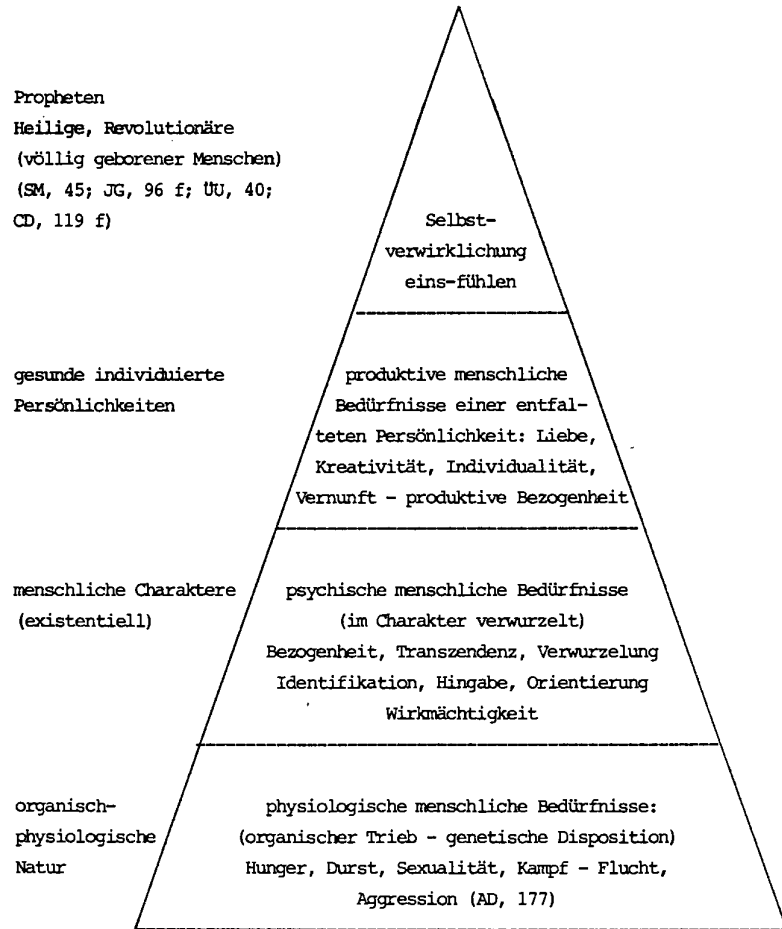


Bedürfnis-Individuationsniveaus des Individuums



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.



Für Fromm kann sich ein Individuum in verschiedenen Handlungsweisen jeweils auf verschiedenen Bedürfnis-Individuationsniveaus bewegen. In meiner Darstellung folge ich Fromms Ausführungen (WkG, 34-81, AD, 201-239, Funk: 1978, 91) und Daniel (1981, 82).

Die Dynamik der Bedürfnisse und ihrer Befriedigungsformen ergibt sich durch die jeweils produktive, bzw. nicht produktive Reaktion auf die existentielle und historische Problematik, wobei die gesellschaftliche Lebenspraxis eine wesentliche Rolle spielt. Denn die Persönlichkeit (PE, 66), die "Totalität ererbter und erworbener psychischer Eigenschaften, die den Einzelnen charakterisiert und das Besondere und Einmalige dieses Einzelnen" zum Ausdruck bringt, entfaltet sicher auch ein unverwechselbares, spezifisches Gefühl für sich selbst (Daniel, 1981, 88). Es kann aber nicht vergessen werden, daß in dieses Gefühl auch ein dynamisches Ineinander von Allgemeinem und Besonderem, vom Gesellschaftscharakter und Individualcharakter eingehen. Aus diesem Grund können Bedürfnisse verschiedene Ausprägungsniveaus haben, die Selbstverwirklichung des Individuums verschieden weit gediehen sein.

Die biologischen Bedürfnisse des Menschen ergeben sich "natürlich" aus seiner Naturverhaftetheit. Da er jedoch diese Natur durch seine Vernunft und Imagination transzendiert, entwickelt sich aus der spezifisch menschlichen Problematik die Notwendigkeit, existentielle, menschliche Bedürfnisse entwickeln zu müssen. Werden diese produktiv befriedigt, kann sich ein gesunder produktiver Charakter entfalten. Allerdings ist diese produktive Entwicklung nicht zwangsläufig, sondern stellt nur eine Möglichkeit dar. Im Gegenteil, die Alternative (FF, 262), der "aufrechte Gang" (Bierhoff 1985, 25) eines gesunden, produktiven Charakters (WkG, 194) dürfte in der Pathologie der normalen, monopolkapitalistischen Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts eher vereitelt werden. Der Zwang, viel zu "haben", viel zu konsumieren und viel zu tauschen, ist eher ein Hemmnis für ein produktives "Übersichhinaus" (UU, 66) mit der

Zielrichtung auf ein egoles, authentisches Selbst hin, das viel "ist". Ein kommunitärer Sozialismus entspricht in seinen Voraussetzungen eher einer seinorientierten Entwicklung (WkG, 250-319) zum vollentwickelten und individuierten Humanisten.

3.2.2.2. Sprache

Sprache ist für Fromm eine wichtige Ausdrucksform des Symbole schaffenden Wesens Mensch. Allerdings legt er seinen analytischen Schwerpunkt nicht auf die gesprochene Sprache wie Habermas. Sprache ist für Fromm Teil des sozialen Filters, der durch seine spezifische Leistung, Wahrnehmungen zu erlauben oder ins gesellschaftliche Unbewußte abzudrängen, gekennzeichnet ist. So zeigt die Verwendung des Wortes "haben" (HS, 32 f) durch seine Gebrauchshäufigkeit die Bedeutung des Besitzens für Individuum und Gesellschaft an. Diese Orientierung wird weiterhin durch die häufigere Verwendung von Substantiven, die Dinge, greifbare, quantifizierbare Elemente beinhalten, erhärtet. Verben, die Tätigkeiten, vitale Potenz und Dynamik zum Ausdruck bringen, werden durch die gegenwärtige kybernetische Gesellschaft zurückgedrängt. Da die Sprache für etwas in der Welt steht, wird auch das damit Gemeinte, das vitale Leben, das humane Sein, tendenziell zum Verschwinden gebracht. Wichtiger ist für Fromm die Symbolsprache, die für ihn die "einzige universelle Sprache" ist (LL, 77-84). Sie steht im Zusammenhang mit "tieferen Schichten der Persönlichkeit" (MMT, 16). Die Universalität beinhaltet die allgemeine Verständnissfähigkeit, die allerdings der "Marktcharakter" nicht mehr besitzt. Konventionelle und universale Symbole sind, trotz ihrer "Dialektfärbung" relativ gut zugänglich; nur subjektiv-akzidentelle Symbole bedürfen der "Kunst der Traumdeutung", die analog der psychoanalytischen "Via regia" ein "Mikroskop für unbewußte Vorgänge darstellt". Im sinnhaften Traumsymbol repräsentiert "die Welt der Dinge" die "Welt der

Seele", also Gefühle, Gedanken, Werte. Die Dinge der Außenwelt werden als Symbole intrapsychischer Vorgänge interpretierbar. Aus diesem Grund folgt die latente Erzählung der Symbolgeschichte nicht der zweckhaften, "vernünftigen" Logik des Wachzustandes.

Der Assoziationslogik gelten Intensität, Identität und die Kategorie des Selbsterlebens mehr als Kausalbezüge. Die Deutung im assoziativen Gespräch sollte sich dessen erinnern. Fromm weitet damit die Sexual-Symbolinterpretation Freuds in der Traumdeutung (1961, 494) auf die Selbst-Symbolinterpretation aus (SFP, 91-120). Wichtig ist, daß die Traumsymbole dem gesellschaftlichen Unbewußten entstammen, durch die das Gewissen, der "Wächter des wahren Ich", sich Ausdruck verschafft. Der Mensch erhält so die Möglichkeit, die Impulse des Gesellschaftscharakters, der nur den gesellschaftskonformen Teil der Persönlichkeit darstellt, selbstbewußt-tätig zu korrigieren (MMT, 111-146).

Überindividuelle Möglichkeiten der symbolischen Sprache sind Mythos, Märchen, Literatur, Ritual und Religion (JI, 30; PR, 132). So interpretiert Fromm den Ödipusmythos im Hinblick auf die Auseinandersetzung von Patriarchat und Matriarchat. Ödipus muß die existentielle Frage der Sphinx beantworten. Es geht ihm nicht um seine Mutter und um den Kampf gegen den persönlichen Feind, den Vater. Für Ödipus geht es um die Entscheidung zwischen Mutter-Gottheit und der Entscheidung für die neuen olympischen Götter, die das patriarchalische Prinzip vertreten (Freud Sigmund: Traumdeutung, F.a.M. 61, S. 494).

Für Fromm geht es im Mythos um eine grundsätzliche Seins-Orientierung, nicht um libidinöse Strebungen, die natürlich auch eine Rolle spielen, aber keine dominante (SFP, 44 f; MMT 148-163). Für Fromm ist die Antwort auf die Frage der Sphinx eine Antwort auf das Problem der existentiellen Dichotomie, eine Frage individueller Selbstverwirklichung. Eine ähnliche Bedeutung hat das Ritual, das eine "gemeinschaftlich vollzogene symbolische Handlung als Ausdruck gemeinsamen Strebens nach verbindlichen Werten" darstellt.

Das Bedürfnis nach Riten gründet auf dem existentiellen Bedürfnis nach Orientierung, Hingebung.

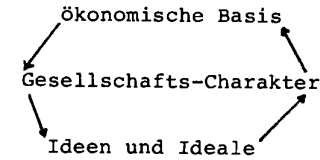
Konzentration und Überwindung der Isolation wird in "Zereemonien", Teetrinken, Schwertkampf, Bogenschießen, Blumen stecken, Judo usw. verwirklicht. (PR, 127 f).

Der Einfluß der Religion wird im Sabbat-Ritual deutlich, das für Fromm die symbolische Antizipation des "messianischen Zeitalters" ist, weshalb der Mensch an diesem Tag nur "sein" soll, sonst nichts. Eine bewußt-kalkulierende Einwirkung auf die Natur oder soziale Umwelt soll an diesem Tag unterbleiben (JG, 157-161). Meditation, Kontemplation, Reflexion sollen dominieren, nicht praktisch-technische Aneignung der Welt.

3.2.2.3. Kultur

Für Erich Fromm ist der Gesellschafts-Charakter die "spezifische Form, welche menschliche Energien durch dynamische Anpassung menschlicher Bedürfnisse an den besonderen Daseinsmodus einer bestimmten Gesellschaft annehmen" (FF, 271; PE, 74). Dieser Kern der Charakterstruktur (WkG, 81), bzw. "dynamische Charakter-Matrix" (UU, 23) ist den meisten Mitgliedern einer Gesellschaft oder sozialen Gruppen miteinander gemeinsam. Die gemeinsame soziale Situation, Lebenspraxis, Produktionsweise und soziale Schicht formen aus der menschlichen Bedürfnisstruktur durch Assimilation und Vergesellschaftung ein gesellschaftsangepaßtes reibungslos funktionierendes soziales Selbst/Ich. Die gesellschaftliche und charakterorientierte Anpassung wird durch die (unbewußten) Bezogenheitsformen in der Familie, der Agentur der Gesellschaft, eingeschliffen. In Vermittlung zwischen ökonomischer Basis und ideellem Überbau vermag der Gesellschafts-Charakter zur Produktivkraft im Gesellschaftsprozeß werden. Er wirkt nun als sozialer Kitt, der bestehende gesellschaftliche Verhältnisse stabilisiert und das Denken, Fühlen und Handeln der Individuen gesellschaftsfunktional steuert.

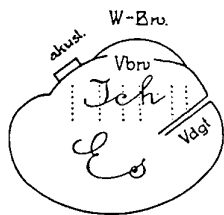
GESELLSCHAFTSCHARAKTER



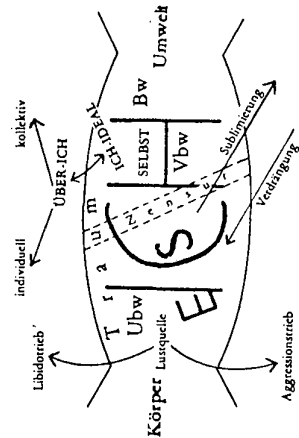
vgl. Funk: 1978, 41; UU, 26, Huygen 1987;

Gesellschaftliche Filter, also Sprache, Logik des Denkens und gesellschaftliche Tabus, "weiße Flecken" des Bewußtseins, verhindern durch Ideologien, Illusionen und Rationalisierungen, daß Erfahrungen aus dem Unbewußten ins Bewußtsein dringen (UU, 33). Damit wird der "ganze, authentische Mensch" fragmentiert. Die psychische Wirksamkeit der gesellschaftlichen Filter entstammt dem Bezogenheitsbedürfnis des Menschen, der, um der Isolationsdrohung und -angst zu entgehen, sich deshalb der gesellschaftlich akzeptierten Normierung unterordnet, insofern also der eigenverantworteten Freiheit ausweicht (FF). Die wirksame gesellschaftliche Zensur, die das Bewußtwerden kritisch-humanistischer Inhalte verhindert, läßt ein gesellschaftliches Unbewußtes entstehen (UU, 32), das "die Verdrängungen der inneren Realität, die ganze Gruppen miteinander gemeinsam haben", konserviert.





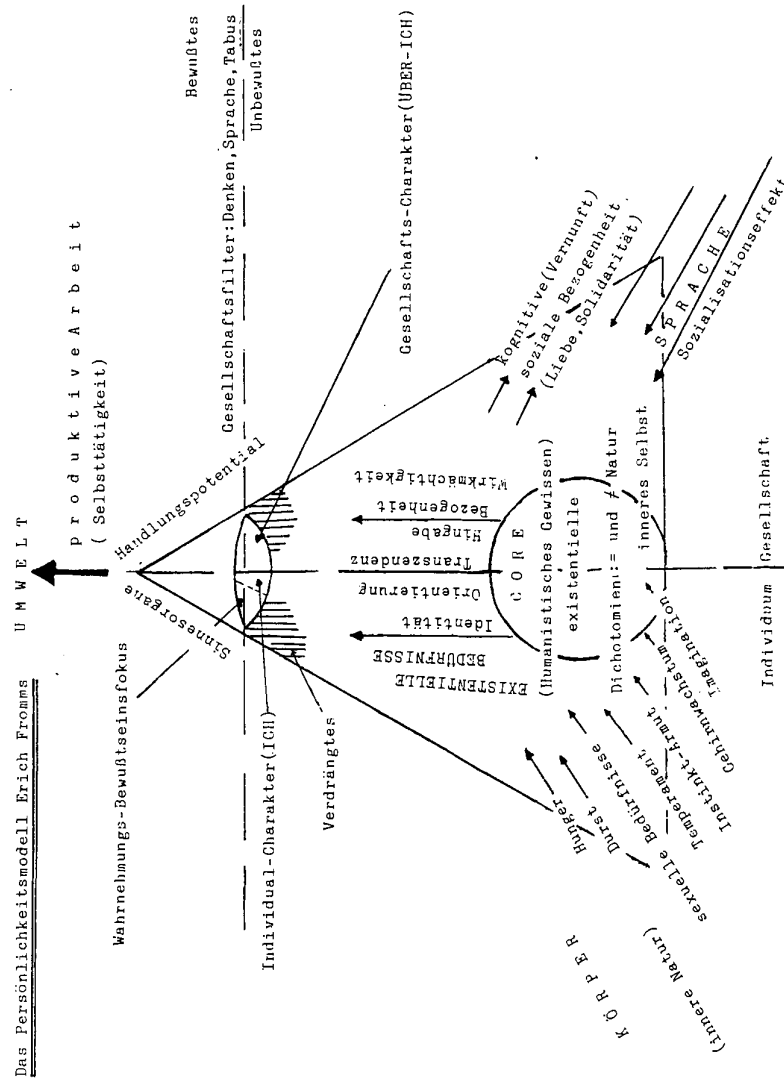
1) Legewie/Ehlers, 1972, 112



2) Winkel, 1981, 54

1./2. Der duale Ansatz Freuds siedelt das Ich zwischen Biologie und Gesellschaft, zwischen Körper und Umwelt an. Durch Assimilations-, Vergesellschaftungs- und Triebimpulse werden diese Prozesse bei Fromm triadisch erweitert.

3. Das Individuum wird energetisch durch seine physiologischen Triebe versorgt. Das Gewahrwerden der spezifisch menschlichen Situation bildet ein inneres, authentisches Selbst heraus, das Selbstverwirklichung intendierend, existentielle Bedürfnisse herauskristallisiert. Natürliche und gesellschaftliche Impulse fördern oder behindern die individuelle Entwicklung. Durch Gesellschaftsfilter teilweise verdeckt, wird das "Ich" in seiner Umwelt praktisch, d.h. sinnlich und selbsttätig. Es eignet sich seine Umwelt an und interagiert mit seiner gesellschaftlichen Umwelt. Im Falle vollständiger Individuierung ist das innere Selbst Zentrum menschlicher Produktivität (Core) (vgl. Klein 1987, 181).



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.



Die gegenwärtige manipulierte Massenkultur der entwickelten Industriegesellschaft ist vom "lebensfeindlichen Syndrom" gekennzeichnet. Die "existentiellen Bedürfnisse" werden durch irrationale, entfremdete Leidenschaften befriedigt. Das "Bedürfnis nach Wirkung" und nach kreativer Stimulation wird in der passivierenden "Langweilerverhinderungsindustrie", der "Kulturwohlfahrt", zu unbewußter Langeweile, innerer Leere und chronischer Depression deformiert (AD, 219-227). Die Übermacht des Apparates infantilisiert den homo consumens und läßt Freude, welche die Gesamttendenz des Menschen anspricht, zu entfremdetem Glück, degenerieren (RH, 102). Fernsehen und Radio, überhaupt die Massenmedien, fixieren den Menschen an die "Trivialsphäre", die Welt des Nutzens. Die Folge ist die Produktion nicht-produktiver Gesellschaftscharaktere (PE, 126 f; SFP, 76-84; Funk 1978, 50-75; Funk 1983, 92 f):

A) Assimilation

- | | | |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1. rezeptiv-passiv | ewiger Säugling | oraler Charakter
homo consumens |
| 2. exploitativ-reproduktiv | oral-aggressiv | |
| 3. hortend-reproduktiv | hamsternder Besitz
Haben-Orientierung | analer Charakter
(autoritärer Ch.) |
| 4. Marketing | Waren-Tauschwertorientierung, Austauschbarkeit, manipul. Intelligenz | Markt-Charakter |
| 5. nekrophil-destruktiv | Faszination von Tod, Vergangenheit
Gewalt, Mechanik,
Dinge | kybernetischer Mensch
homo mechanicus |

B. Sozialisation

- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1. masochistisch | symbiotischer Selbstverlust, Unterwerfung | oraler Charakter
homo consumens |
| 2. oral-sadistisch | Machtwille, Einverleibungstendenz | |
| 3. anal-sadistisch | aggressive Herrschaft über lebende Wesen | analer Charakter
(autoritärer Ch.) |
| 4. konformistisch-indifferent | man-Selbst. Unterwerfung unter Autorität | außengelenkter Charakter
(Pinocchio-Syndrom) |
| 5.a. narzißtisch | nichtbezogen, Realitätsverzerrungen | |
| 5.b. nekrophil-destruktiv | Lebensvereitelung-Rache, Lebenshaß | |

Im Gegensatz dazu stehen aktives Privatleben und Muße, die "Kontemplation und Tiefenkontakte" ermöglichen und Kunst, Kreativität, Phantasie und Produktivität zum Inhalt haben. Massenmedien, die Kritik thematisieren, können den Weg freimachen für eine "aktive Teilnehmerkultur", in der aktives Lernen durch Partizipation in dialogisch strukturierten Gruppen zu vernünftigem Denken führt (RH, 82-131; WkG, 321-330).

Spontane Individualität, welche in die Kultur eingebracht wird, muß vorausgesetzt werden. Die Ersetzung des Kulturkonsums durch Kunst hat fundamentale sozio-politische Veränderungen des Produktions- und Eigentumssystems zur Voraussetzung. Nur dann kann das biophile Wachstumssyndrom, die Entfaltung des Menschen, als gesellschaftliches Leitprinzip die passivistische Entfremdung ersetzen (WkG, 354 ff). Die Konsequenz des humanistischen Sozialismus (UU, 69-103) wäre der biophile, produktive Mensch (HS, 165-198).



A. Assimilation des produktiven Charakters

der produktiv-biophile Ch. arbeitet produktiv-generativ, ist wahrnehmungs-erfahrungsfähig, spontane Selbst-Tätigkeit als reifer Charakter: biophile Haltung

B. Sozialisation des produktiv-biophilen Charakters

der produktiv-biophile Mensch liebt produktiv, spontan, empathisch, verstehend, verantwortlich, fürsorgend, handelt vernunftgemäß, solidarisch

Dieser idealtypische Charakter entspricht in weiten Teilen Freuds genitalem Charakter ohne dessen Libidofixierung. Hinzu kommen: Wachstum, Biophilie und Sein (PE, 73-77, 98-126; Klein 1987, 198 f, 168)).

Wie schon oben erwähnt wurde, produziert die kybernetische Industriekultur nicht-produktive Charaktere, die jeweils in Mischformen vorkommen, wobei der Biophilie-Produktivitätsgrad ausschlaggebend für die Bewertung der Gesellschaftsstruktur ist. Nekrophilie und Destruktivität sind so meßbar. Dies wurde in der Untersuchung in einem mexikanischen Dorf und bei amerikanischen Managern deutlich (Maccoby 1979). Der Durchschnittsmensch (benonim) ist in Fromms Augen einem "halbwachen Kind" gleichzusetzen, da der größte Teil der Realität aufgrund gesellschaftlicher Repression (Isolationsangst-Gesellschafts-Filter) von der bewußten Wahrnehmung ausgeschlossen bleibt und die Impulse ins gesellschaftlich Unbewußte verdrängt werden. Aus diesem Grund ist für Fromm das gesellschaftliche Unbewußte der Repräsentant des universalen Menschen, der Humanität. Fromm beschreibt den Menschen des kybernetischen Zeitalters folgendermaßen: Bürokratien nehmen dem Menschen Initiative und Kreativität,

er degeneriert zum Organisationsmenschen, der in stärkster Ausprägung die lebendige Welt mechanisch (nekrophil) erlebt und behandelt. Dieser Typus ist aber (noch) nicht vorherrschend. Das Ergebnis wäre für Fromm der Selbstmord der Menschheit (SM 119-158,; HS, 198).

Vorherrschend sind nach Fromm vor allem Marktcharaktere, die sich aufgrund ihrer Austauschbedingungen auf dem "Persönlichkeitsmarkt" konform und erfolgreich verkaufen müssen. Ihre Identität basiert auf Waren-Rollen, Images. Diese oral-symbiotische Charakterform ist für Fromm eher in der entfremdeten, lohnabhängigen Mittelklasse vertreten. Für die Arbeiterschaft konstatiert Fromm eher den anal-hortenden (autoritären) Charakter (WkG, 93-198). Problematisch wird in diesem Zusammenhang die sadistische und nekrophile Destruktivität als Ausfluß der Verkrüppelung der humanen Potenzen (PE, 82-97). Entscheidene Änderungen wären kulturell durch authentische Erfahrungen (JI, 143) zu erreichen. Aktivität, Produktivität und befriedigende (Tiefen-)Kontakte wären dazu nötig. Adäquate Information, Kunst, kritische Medien, rationale Rituale und enttäuschende, d.h. aufklärende ethisch religiöse Auseinandersetzungen wären förderlich. Die biophile Teilnehmerkultur lenkt die Evolution in die Richtung auf das messianische Zeitalter.

Evolution als Weg des vorgeschichtlichen Menschen zum neuen, universalen Menschen erfordert das vollständige Erwachen aus inzestuösen Symbiosen, Desillusionierung und Entideologisierung sind dazu unentbehrlich. Dann kann festgestellt werden: "Der Mensch emanzipiert sich langsam von der Mutter Natur durch den Prozeß der Arbeit, und in diesem Emanzipationsprozeß entwickelt er seine intellektuellen und emotionalen Kräfte, er wird erwachsen und ein unabhängiger und freier Mensch. Wenn er die Natur ganz unter seine rationale Kontrolle gebracht hat und wenn die Gesellschaft ihren antagonistischen Klassencharakter verloren hat, wird die 'Vorgeschichte' zu Ende sein, eine wahrhaft menschliche Geschichte wird beginnen."

Der Mensch erschafft sich selbst im Laufe der Geschichte, gibt sich die Antwort auf die existentielle Frage. Der neue Mensch, der dem Beispiel des uomo universale der Renaissance und "dem Menschen", dem "Einen Menschen" Jesus folgt, wird durch Revolutionäre und Propheten dazu "angesteckt", strukturelles und vollentwickeltes Wachstum zu entwickeln. Ihn zeichnen aus: "Gesundheit", Freiheit, Sein, das sein eigenes Unbewußtes erkennt und sich mit sich selbst eins fühlen kann. Er erschafft sich selbst durch sein humanes Interesse, seine geistige Präsenz, sein bewußt-intensives Leben. Seine gereifte Liebesfähigkeit zeigt sich in Solidarität und produktiver Liebe. Der homo sapiens socialis ist wie "Gott" geworden, von dem er letztlich selbst frei wird, nachdem er ganz geboren ist. Das gesellschaftliche Ziel des neuen Menschen ist das messianische Zeitalter, der sozialistische Humanismus, das Reich der Freiheit (JG; PZ, JI, 6, 29, 38, 155 f; RH 3; Funk 1978, 218, Johach 1986, 36 f, 50 f). In HS, 134 f bezeichnet Fromm Jesus als den Helden des Seins, des Gebens und Teilens. Der vorherrschende, entfremdete Glaube an den "vergotteten" Jesus (CD, 61, 81) ist für ihn ein sozioökonomisch erzwungener Ersatz für die reale Nachahmung dieser (biophilen) Lebenshaltung. Hier ähnelt Fromms Position der von Holl (1971, 541).

3.2.2.4. Humanistischer Orientierungsrahmen

Da der Mensch "in die Welt geworfen ist" und in ihr heimatlos ist, braucht er, um Identität auszubilden, einen Orientierungsrahmen, der Handeln im Hinblick aufs Zubereiten der Welt als Heimat (Verwurzelung) ermöglicht.

Der Orientierungsrahmen (AD, 207 f) hat als Bezugspunkte die Kategorien "Liebe", "rationaler Glaube" ((messianische) Hoffnung), "Selbstwerdung" und "Transzendenz" (JG, 101 f). Das Sein des Menschen wird durch Transzendenz des Egoismus und der Gier, die beide am "Haben" orientiert sind, in "Liebe" verwirklicht. Die Zwecklosigkeit und Unteilbarkeit

der Liebe befriedigt die existentiellen Bedürfnisse nach Wirkung und Stimulation. Sie erweitert sich zur brüderlichen Solidarität. "Verletzlichkeit" kann im "universellen Frieden" ihre Spitze verlieren.

"Rationaler Glaube" wurzelt im Erfassen der Realität. "Interesse" und "Verantwortung" gegenüber der Menschheit wurzeln in der kreativen, biophilen Gesamtpersönlichkeit. Glaube an die "Kraft der Vernunft" lassen das rationalistische Moment erkennen (AD, 326). Das Marxisten und Christen verbindende Glied, das Alternativ-Denken der universalistischen, messianischen Hoffnung, ist ein verlierbares Element allen humanen Lebens. Ihr wohnt der Drang inne, sich durch kompromißlose Suche an die "unteilbare Wahrheit" zunehmend anzunähern (Brief vom 31.10.74, Wahrheit und Lüge SF 2). Kritisch produktives Denken und die Überwindung der gesellschaftlichen Irrationalität (Enttäuschung) muß der Wahrheitsannäherung vorausgehen. Nur wenn der Mensch "Verantwortung für sein eigenes Leben" (Selbstliebe) übernimmt, kann er sein "immanentes Ziel", die "Selbstwerdung", verwirklichen. Er muß das im religiösen, radikalhumanistisch interpretierten Marxismus angelegte Ziel der "lebendigen Selbstäußerung" zur "Selbstschöpfung", "Selbstentwicklung" steigern. Das "Nicht-Fertig-Sein" des fragenden "Widerspruchswesen Mensch", das von Schuldgefühlen begleitet ist, muß zum Selbst-Sein werden (AD, 230 f, 398; PZ, 165, Johach 1986, 20). Das Sein in Einheit läßt die "ganze Menschheit, die jeder einzelne in sich trägt", zur Verwirklichung kommen. Transzendenz des Ichs, der Gier, erreicht Offenheit gegenüber Welt und Sein. Der devotionale Aspekt der Transzendenz enthält neben transutilitaristischen auch religiöse Elemente. Es werden Vorstufen der von den großen Religionen verkündeten Ziele wie "Vernunft und Liebe" (AD, 211) der Praxis zugänglich. Die "nichttheistische Religion" sieht im Begriff "Gott" ein "poetisches Symbol", akzeptiert aber das "Nicht-Dinghafte" (RH, 112 f), das hinter dem Begriff steht. Fromms humanistische Ethik ist für ihn die angewandte Wissenschaft von der Kunst des Lebens. Der Mensch ist das



Maß aller Dinge. Biophilie, Wachstum und Freiheit sind wesentliche Determinanten dieser universalen Ethik.

In Ablehnung der Marktethik, die das Verkaufen und den Konsum, die Haben-Orientierung favorisiert, besteht Fromm auf einer Konzeption, die das Sein des Menschen in den Vordergrund rückt. Die humanistische, rationale Ethik ist für ihn in der Lage, die Frage, die das existentielle Problem stellt, zu beantworten. Das Problem der Geworfenheit, der Heimatlosigkeit, der existentielle Konflikt, daß der Mensch Teil und Nicht-Teil der Natur ist, daß der Mensch in der Kürze seines Lebens nicht alle Potentialitäten entwickeln kann, daß er sterblich ist, all dies erfordert eine Lösung, nicht Auflösung, die dem Leben in Rationalität und Liebe gerecht wird und damit dem humanen Wachstum. Die Bedürfnisse nach Bezogenheit, Transzendenz, Verwurzeltheit, Identität, Orientierung, Hingabe und Wirkmächtigkeit (vitale Potenz) benötigen eine biophile, Selbstverwirklichung ermöglichende Antwort, die Handlungsfähigkeit erreichen läßt: Liebe, Produktivität, Solidarität, Individualität, humane Religiosität. Eine Seinsorientierung, die durch "blaues Glas", den "brennenden Dornbusch" symbolisiert ist, zeigen die Lebenshaltung des Teilens und der Solidarität ein Ziel.

Intrapsychisch sind diese Werte im Gewissen bewahrt, das in Träumen, Ritual, Mythos und Religion seine historischen Realisierungen findet. Vertreter dieses humanistischen Gewissens sind Propheten und Revolutionäre wie Rosa Luxemburg, Karl Marx, Hosea und andere, die eine liebende, biophile Haltung zeigen (PE, 32; HS, 59, 91; Funk 1978, 169 ff). Wichtig sind hier vor allem Rosa Luxemburgs Brief aus dem Gefängnis, die ihr Interesse an Blumen, Tieren belegen - und das in ihrer Situation! (AD, 253; Hetman 1980, 225 f).

Einige Bemerkungen zu Fromms Mystik-Zen-Auffassung (ZP)

Das von Fromm mit besonderer Aufmerksamkeit bedachte Ritual, die Zeremonie, konzentriert nach Govinda devotionale Energien, die das "unterwache Bewußtsein" (Thomas) des Normal-

zustandes "umschalten" (Thomas) und in einen "überwachen Zustand" führen. Fromm nennt diesen Zustand hellwach, eine vollkommen produktive Orientierung, in der die Sozialfilter Sprache, Logik, Tabus durchbrochen werden können. In dem Zusammenhang des Zen-Weges müssen auch Teisho, das konzentrierte Zuhören in der Unterhaltung, und Dokusan, die wortlose Kommunikation, gesehen werden. Im Zusammenhang zu Natur und Dingen sind der "Weg der kunstlosen Kunst: Bogenschießen" (Herrigel), die absichtslos, zwecklos sein sollen, und andere Budokünste (Ken-do, Judo) sowie Blumenstecken und Teetrinken (cha-do) zu sehen.

Die Lebenshaltung des "ewigen Nun" (Thomas) ist durch eine spontane, unbewußte Tugend (Kapleau) gekennzeichnet. Der diesen Weg Beschreitende erreicht satori, d.h. er wird er Selbst, er wird "ganz geboren" (Fromm), er erwacht. Es und Ich sind funktional nicht mehr getrennt. "Es" schießt dann den Bogen, wie es Herrigel formuliert. Der universale Mensch (Fromm) ist sich selbst treu, er orientiert sich an seinem (humanistischen) "selbstlosen Ich" (Kapleau). Er schildert folgendermaßen: "Ein Mensch von wahren Wert, muß fähig sein, aufrecht dahinzuschreiten, allein und von allem unabhängig." Er fühlt sich "naturgemäß" zu anderen hingezogen. Die Anklänge an Bloch, jüdische und christliche Mystik sind unverkennbar (PZ, 35, 113 f, 149 f, 176 f; Kapleau, Philip: Die drei Pfeiler des Zen, Weilheim Obb. 72 (2), S. 44, 75, 111, 133, 201, 213; Herrigel, Eugen: Zen in der Kunst des Bogenschießens, Weilheim, Obb. 73 (16), S. 14, 26, 37 f, 50, 65, 82. Govinda, A.: Der Weg der weißen Wolken, Weilheim, Obb. 73 (2), S. 35, 42, 181. Funk: 1978 S. 160-165, Thomas, Klaus: Meditation, Stuttgart 73, S. 10, 14, 19, 25, 140-150).

Der Gegensatz zu Marcuses hedonistischem Orpheus-Narziß ist deutlich erkennbar. Fromm sieht allerdings selbst, wie Funk hervorhebt, die geringe Chance einer "breiteren Effektivität" dieses mystischen Weges. Fromms humanistische Ethik (PE, 31 f) weitet sich aus in den religiösen Bereich. Religion als "gruppenspezifisches Überzeugungssystem, das individuell Orientierung und Hingabegegenstand bietet" (PR, 32), wird von ihm nicht an die Kategorien Gott-Nicht-Gott gebunden. Fromm bezeichnet sich selbst als einen



"nichttheistischen Mystiker". Er ist der Meinung, daß "Gott" ein historisch überholtes Symbol für die Eigenkräfte des Menschen ist, allerdings für ein "höheres potentielles Selbst". Er widerspricht damit dem modernen Götzendienst des Erfolges des Marktes, der Entfremdung, der Ideologie, die Teile hypostasiert. Das Erfahrungssubstrat, das hinter dem Symbol "Gott" steckt, ist für jeden Menschen in der religiösen X-Erfahrung (JG, 49 f) zu erfassen. Seins-Erfahrung, die sich allerdings der Versprachlichung entzieht und nur durch gemeinsame Praxis wie Ritual, Meditation usw. symbolisch mitteilen läßt, ist letztlich (nur) individuell zu erfahren. Die Ebenbildlichkeit des "Sein wie Gott" (JG, 145-161) ist auf dem Weg (Halacha, Zen), d.h. den Weg der Selbstschöpfung, -werdung angewiesen. Fromm findet diese Erfahrungen historisch in der Religion des Alten Testaments, des Frühchristentums, der mittelalterlichen Mystik, dem Zen realisiert und in Marxens humanistischem Sozialismus (JG, MbM, JI, HS). Die Hauptfrage für Fromm ist nicht die Begrifflichkeit der theistischen oder atheistischen Antwort, sondern die engagierte humanistische, biophile Suche nach Selbstverwirklichung des Menschen in Liebe und Solidarität sowie produktiver Vernunft, d.h. die Lösung der existentiellen Dichotomie (PE, 256 ff).

Die so religiös fundierte "biophile Ethik" beinhaltet die konkrete Utopie der "Auferstehung" des Menschen und seine Ausrichtung auf die Kategorien Wachstum, Leben, Sein und Teilen. Damit würde die "Kontrolle-Eigentum-Macht-Haben-Orientierung" überwunden.

Nur ein biophiler rationaler Bezugsrahmen kann, wenn es zur Leitidee des Handelnden wird, zur Entwicklung des Menschen als Individuum und als Gattung beitragen. Transzendenz des einsamen, gierigen Ich im Sinne einer Verwirklichung gattungsgemäßer Potenzen ist Zielpunkt der humanen Entwicklung. Der Mensch, der "nein" sagen kann (fortitudo), kann diesen Prozeß aktiv unterstützen. Das Scheitern bleibt trotzdem im Bereich der Möglichkeiten (PE, 269; SM, 158).

3.2.3. Herrschaft

3.2.3.1. Sozialisationsinstitutionen

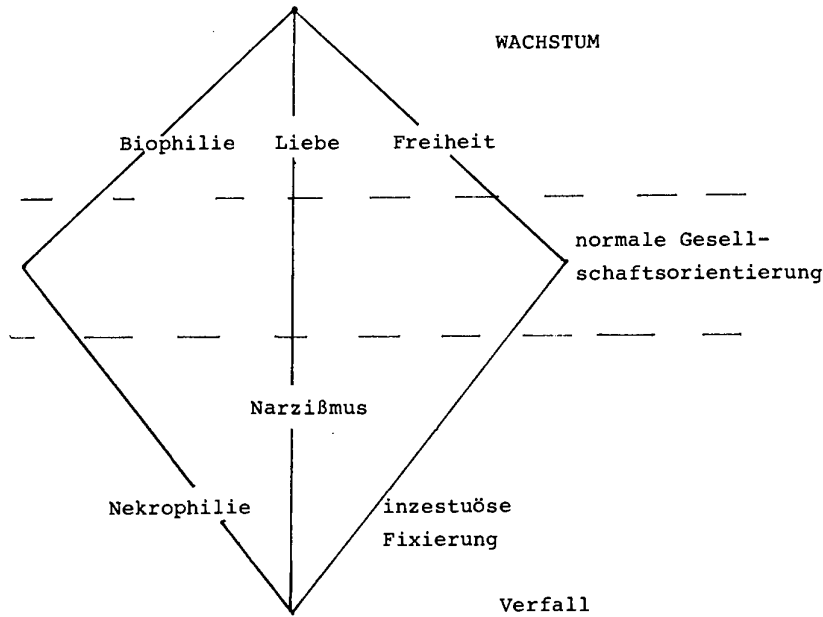
Die Familie als "Agent der Gesellschaft" (AS, 17) überträgt die gesellschaftliche Gesamtorientierung auf das zu erziehende Kind. Durch die Erziehung mit Angst wird die Selbstachtung und das Identitätsgefühl des Kindes angegriffen. Symbiotische Abhängigkeit von der Mutter, Masochismus, Sadismus und Narzißismus sind die Folgen. Wenn ein schwacher, autoritätsloser Vater diese Konstellation ergänzt, kommt es zur "böartigen, inzestuösen Fixierung" an die Mutter. Es kommt zum Sadismus, d.h. Verwandlung der vitalen Impotenz in Allmacht durch völlige Kontrolle und Beherrschung eines anderen Wesens, das aufgrund der eigenen mangelnden Identität zur symbiotischen Ergänzung für das Selbstwertgefühl benötigt wird. Das Kind kann aufgrund der Unterdrückung vitaler Impulse (Wirkung, Transzendenz, Liebe, Freiheit) keinen aktiven Identitätskern aufbauen. Die narzißtische Isolation des Kindes wird nicht durch eine Liebesbeziehung zu einer anderen Person transzendiert. Regression, der Versuch zur Tod-Mutter zurückzukehren, führt in einer affektiv kalten Beziehung zur stärksten Form der sadistischen Perversion der "Nekrophilie", dem "Drang, Leben zu zerstören, dem Hingezogensein zu allem, was tot, verfault und rein mechanistisch ist". Das existentielle Bedürfnis zu wirken, wird irrational in Destruktivität verkehrt (AD, 299 f). Vor allem bei der Sauberkeitserziehung kann es durch die "Erziehungsmühle" dahin kommen, daß das natürliche Lustempfinden des Kindes derart unterdrückt wird, daß es "Ordnungsliebe, Eigensinn und Sparsamkeit" entwickelt; es entsteht der anale, autoritäre Charakter. Die psychosexuelle Entwicklung wird fixiert; eine produktive Entwicklung zur Genitalität kann nicht zustandekommen. In der Auseinandersetzung mit den Eltern wird häufig die "selbstbehauptende Aggression" gehemmt, da sie als "Ursünde" interpretiert wird. Damit wird verkannt, daß aus Liebe zum Leben (ÜU, 48) eine aktive Lösung der kindlichen Lebensproblematik gefunden werden muß - und diese kann nur das Kind für sich selbst finden. Die

primären Bindungen müssen gelöst werden, um nicht in narzißtische Regression zurückzufallen, sondern um eine menschliche, individuelle Entwicklung möglich zu machen. Das Freiheitsbedürfnis des Kindes wird oft deformiert. Existentielle kindliche Bedürfnisse können dann nur noch irrational befriedigt werden. Retardierung der Persönlichkeitsentwicklung, "Impotenz des Herzens" und Ausprägung nekrophiler und destruktiver Charakterzüge sind die Folge (AD, 174 f). Das so prädestinierte Kind ist in einem Milieu, das seine Passivierung weiter fördert und ohne Vatergestalt, die zur Auseinandersetzung mit der Realität drängt, dem symbiotischen Narzißmus ausgeliefert. Narzißmus bezeichnet einen "Erlebniszustand, in dem nur die Person selbst ... als völlig real erlebt wird, während alles ..., was keinen Teil der eigenen Person bildet oder nicht Gegenstand der eigenen Bedürfnisse ist, nicht interessiert, keine volle Realität besitzt und nur intellektuell wahrgenommen wird" (Funk 1978, 70 f). Wenn es nicht zur "böartigen, inzestuösen Bindung" an die Mutter und Sadismus oder Nekrophilie kommt, dann ist doch "Gier" als Kompensation der fehlenden Identität die notwendige Folge; eine Haltung des Habens und Benutzenwollens entwickelt sich. Da das Kind seine Bedürfnisse und seinen Willen nie zur Geltung bringen konnte, "kapituliert" es, seine "Hoffnung wird zunichte gemacht" (RH, 24 f). Wirkungslosigkeit, Desinteresse und das "Unberührtsein in der Tiefe" bringen die vitale Impotenz in Depression und Langeweile zum Erscheinen (AD, 219-240). Phänomene wie Narzißmus (AD, 180), Sadismus (AD, 262 f), Nekrophilie (AD, 295 f), Destruktivität, Gier, Langeweile und Depression lassen sich vermeiden, wenn in der Erziehung "humane Erfahrungen" (RH, 66-76) (Freiheit, Liebe, Orientierung, Verantwortung, Identität) gemacht (AS, 158) werden können. Die positive Funktion der Eltern im Assimilations- und Sozialisationsprozeß besteht darin, dem Heranwachsenden durch selbsterfahrenes Wissen die Realität nahezubringen, d.h., verdummende Klischees müssen desillusioniert, enttäuscht werden. Für Fromm steht aber nicht der kognitive

Aspekt im Vordergrund, sondern der affektiv charakterliche. Der Charakter der Eltern beeinflusst die Art der Bezogenheit zur Welt und zum Mitmenschen. Dieser Einfluß ist nicht rein sprachlich, sondern nur durch gemeinsames Erleben vermittelbar. Nötig sind Unterhaltungen, Gespräche, in denen der Erwachsene auch die Fähigkeit entfalten muß, die Meinung, die er "hat", loslassen zu können. Die vom Heranwachsenden entfaltete Meinung muß auf den Erwachsenen Wirkung haben können. Durch Liebe, Vernunft und Beispiel kann es dem biophilen Erwachsenen gelingen, den Jugendlichen mit der "Kunst des Lebens" "anzustecken".

Für Fromm ist dabei rationale Autorität (FF, 164 f, UU, 95) wichtig und notwendig. Der Erwachsene muß Autorität "sein", d.h. er muß einen Kompetenz- und Seinsvorsprung verkörpern, in seiner eigenen Mitte ruhen und in seiner Person Liebe, Teilen, Solidarität und wissende Produktivität vorbildhaft zum Ausdruck bringen. Somit zielt rationale Autorität auf die eigene Selbstaflösung. Gelingt es, den existentiellen Widerspruch als Frage aufzunehmen und progressiv zu beantworten, dann kann sich der Jugendliche strukturell entwickeln. Er kann selbstverantwortlich den Schritt in die Freiheit tun, sowie ein produktives Ja zur Welt sprechen - gesellschaftliche Förderung vorausgesetzt.

Die Eltern stellen mit die Weiche, ob das Wachstumssyndrom (Biophilie, Sein) oder das Verfallsyndrom (Nekrophilie, Haben) ausgeprägt wird, ein autoritärer, narzißtischer oder gar destruktiv-nekrophiler Charakter geformt wird. Die Eltern bestimmen vor allem den "Legierungsgrad" von biophilen und nekrophilen Charakterzügen wesentlich mit (PE, 75, 129 f; HS, 44f, 89; SM, 47; PZ, 118 f, 159 f; Funk 1978, 81).



Erziehung kann also nur im dialogischen "Helfen zur Verwirklichung" bestehen (Brief vom 1.9.74). Die Voraussetzung dafür ist, daß der Erziehende selbst sowohl genitale Sexualität als auch einen ausgeprägten Identitätskern entfaltet hat. Dieses individuelle Sein wird dann dem educandus "vorgemacht". Im Sinne des devotionalen, orientierenden Liebesbezugs richtet sich das Kind nach dem vorgemachten Sein (KL, 160 f). Das kindliche Sein bildet sich am Erwachsenen durch Beispiel, Liebe und Vernunft. Das Kind kann dieses Sein akzeptieren oder in selbstverantworteter Freiheit ablehnen.

3.2.3.2. Polarität der Geschlechter

Die männlich-weibliche Polarität des Eros konstatiert Fromm in der ganzen organischen Natur. Das weibliche Prinzip ist auf "universale Freiheit, Gleichheit, Frieden, allgemeine

Brüderlichkeit, liebende Menschlichkeit, materielles Wohlergehen und irdisches Glück" gerichtet (SFP, 145 f; MMT, 148-188).

Die Orientierung am Natur-Triebhaften führt zur "beharrenden Ruhe", im sozialen Hedonismus. Die Probleme des Weiblich-Mütterlichen beruhen in der Übermachtstellung der Natur, bzw. der Mutter, die durch die "übergroße Nachgiebigkeit" eine volle Reifung verhindert und damit, anthropologisch gesehen, zur symbiotischen Infantilisierung führt.

Paternalität dagegen ist an "Beschränkung, Pflichterfüllung, Erfolg" orientiert. Technischer und künstlerischer Fortschritt sind aufgrund der Dominanz des (abstrakten) Logos möglich. Fromm nimmt hier eine Kompensation des Gebärneides an; damit ergänzt er die Freudsche Theorie des Penisneides. Problematisch ist die Möglichkeit der Entwicklung analer, autoritärer Charaktere durch die sexuelle, vitale Repression und das Vernachlässigen des Glücksprinzips (AS, 71-111; AD, 146 f). Entwicklungsgeschichtlich sind beide Prinzipien in je spezifischen Mischformen existent gewesen.

Jäger-Sammler-Sozietäten sind als "ursprüngliche Wohlstandsgesellschaft" durch Kooperation, Teilen und Egalität gekennzeichnet. Materielle Freigiebigkeit ging mit kompetenter, organisierender Autorität zusammen. Gegenseitigkeit und als Sanktionsmittel Liebesentzug sind Hinweis auf eine relativ geglückte Synthese beider Prinzipien.

Die "neolithische Revolution" (um 9000 vor Chr.) brachte die Befreiung von der Naturabhängigkeit, eine Leistung des paternalen Fortschrittsimpulses, der natürlich begünstigende Umwelteinflüsse benötigte. In der Viehzucht entfaltete sich das paternale Prinzip stärker als in Ackerbaugeregenden, wo trotz der technischen Erfindungen (Töpferei usw.) die matrizenrische Struktur mit ihrer sublimen Sexualsymbolik und Mutter-Natur-Religiosität dominierte.

Erst die "städtische Revolution" (um 3000 v. Chr.) erbrachte aufgrund des durch Technologie hervorgerufenen sozialen Wandels eine stärkere Differenzierung und damit letztlich das Überwiegen des Patrizentrismus.



Der Ackerbau, worin sich der Matrizentrismus der Jäger-Sammler-Sozietäten erhalten hatte, benötigte wegen der stärkeren Menschenzusammenballung eine neue Organisationsform, die stärker arbeitsteilig strukturiert sein mußte. Das crowding-Phänomen, die soziale Mobilität, löste die alten, matrizentrischen Sozialstrukturen auf. Paternalität konnte sich aufgrund ihrer stärkeren Aggressivität durchsetzen. Eine planende, schützende und kontrollierende (patriarchalische) Elite entstand. Da diese Elite die gesellschaftlich erwirtschafteten Vorräte und damit die Mehr-Produktion kontrollierte, was mit der wachsenden Macht der Gesellschaft Hand in Hand ging, entstanden verschiedene gesellschaftliche Klassen. Privilegierte Klassen, die Lenkungs- und Organisationsarbeit gegen einen überproportionalen Teil am Produzierten tauschten, d.h. den Mehrwert abschöpften, beherrschten untere Klassen (Bauern, Handwerker, Sklaven und Kriegsgefangene). Ausweitung der Produktion aufgrund der Arbeitsteilung führte zur Kapitalakkumulation und zur Institutionalisierung von Bürokratie, Krieg und irrationaler Autorität. Das Prinzip der patriarchalischen Herrschaft (AD, 142-148; AS, 77-114) mit seinen Symptomen Kontrolle, Angst, Gewalt, Unterwerfung und Ausbeutung hatte sich installiert. Erhöhte Produktivität (ök.) wurde gegen Sadismus und Destruktivität eingetauscht.

Eine neue Synthese, die "Barmherzigkeit und Gerechtigkeit" miteinander verbindet, kann im humanistischen Sozialismus verwirklicht werden. Die für das Lebensglück notwendigen Güter können aufgrund der vorhandenen Produktivität mit einem "verhältnismäßig kleinen Aufwand an Arbeit" erworben werden. Die "Entfaltung der menschlichen Anlagen" ist bei weniger Arbeit und einer "Verteilung der Güter gemäß des Wohlbefindens" möglich. Die "Stellung im Produktionsprozeß" ist dann nicht mehr ausschlaggebend. Gegenseitigkeit, "rationale Autorität" und sozialer Hedonismus werden verbunden, ohne auf ökonomische Produktivität zu verzichten. Die rationale Synthese Matrizentrismus-Patriarchat wäre im humanistischen Sozialismus geglückt (AS, 112 f).

3.2.3.3. Gesellschaftliche Totalität

Die "technetronische Gesellschaft" (RH, 31), mit ihrer "possessiven Existentialstruktur" (HS, 53), die den Konkurrenzkapitalismus abgelöst hat, wird von einer entfremdeten Managerelite (Maccoby 1979) und ihrer expertokratischen, zentralisierten Bürokratie tendenziell zum Anhängsel der Megamaschine umfunktioniert. Anstachelung der Gier und des Konsumismus (AS, 73 f) durch Werbung in Medien verstärken infantilisierende Tendenzen (AD, 187), die verhindern, daß der Mensch dem konformistischen Kompromiß widersteht. Die Angst vor der Isolation führt zum rollentragenden, dinghaften Atom, das in der Masse aufgeht (AD, 212). Die konformistische Auflösung und die monozerebrale Orientierung verhindert das Bewußtsein der Entfremdung. Orientierung findet der "kybernetische Industriemensch" in der technischen Ethik und in der Regression zur "magna mater" (Mendel 1972, 220 f), der alles versprechenden Technik. So kehrt der durch die paternatale Technik verdrängte Matriarchalismus durch diese selbst hindurch regressiv zurück (Wiederkehr des Verdrängten). Die entstandene Leere, die auch das Ich betrifft, läßt produktives Lernen nicht mehr zu, sondern nur noch Konditionierungsvorgänge. Passivität, Mitleidslosigkeit, "geringgradige chronische Schizophrenie" (RH, 227; WkG, 111-184), "pathologische Produktivitätsdefizite" sind Ausdruck der widersprüchlichen Gesellschaft, sowie des produzierten "falschen Bewußtseins" (RH, 58). Das "Zoo-Dasein" (AD, 93) des Menschen ist für die wachsende nekrophile Destruktivität verantwortlich (AD, 295-334). Der Übergang in eine Gesellschaft, die mehr Freiheit, Identität, Liebe und Befriedigung existentieller Bedürfnisse, sowie eine adäquate Synthese der männlich-weiblichen Polarität ermöglicht, ist bei Fromm revolutionär, aber gewaltlos gedacht. Gewaltsame Revolutionen (RH, 118 f) sind wegen der Komplexität der Gesellschaft sinnlos und auch gefährlich, da lebenswichtige Funktionen ausfallen könnten oder eine Diktatur installiert werden würde. Die radikale soziopolitische

Strukturveränderung muß politische Freiheit ermöglichen, damit menschliche Freiheit möglich wird. Ein biophiler Gesellschaftsteil, der auch die Arbeiterschaft umfaßt, kann, unter "Wahrung der Kontinuität", eine Kulturrevolution (HS, 79 f; RH, 125), z.B. durch Kritik in den Massenmedien, initiieren. Durchschlagskraft gewinnt diese Aktion durch die Macht der Ideen, die von einem wichtigen Teil des Produktionsbereiches getragen wird: der (technischen) Intelligenz. Die zweite tragende Säule ist die radikal-humanistische Bewegung (Frauen, Jugend, Ökopazifisten), die in autonomen Kleingruppen neue Sprachformen, Normen und Kontakte entwickelt.

In diesen radikal-humanistischen Gruppen ist die Hoffnung auf Sein realisiert. Das gemeinsame Ziel läßt eine lockere Organisationsform entstehen (RH, 89).

Die dritte strukturverändernde Möglichkeit besteht darin, daß durch Staatsinterventionismus Produktionslenkung und mehr Partizipation erreicht werden. Die gesamtgesellschaftliche Rahmenplanung zielt auf ökonomisches Gleichgewicht und selektives, humanes Wachstum, wie es auch Eppler fordert (Eppler 1981 (3), 74-87). Die Aktivierung durch Teilnahme (Teilnehmerdemokratie) kann eine wirksame Kontrolle von "unten", d.h. der Arbeiter, Angestellten und Konsumenten erreichen, die Organisation rationaler gestalten und damit eine staatliche Kontrolle des Wirtschafts- und Sozialsystems stützen. Die Idee industrieller Demokratie (KS, 179) mit optimaler Zentralisierung, die durch optimale Dezentralisierung ergänzt wird, lehnt sich an das Modell der jugoslawischen Arbeiterselbstverwaltung an (RH, 89, May FR 2/86, 10 f). "Bürgerversammlungen" werden durch aktivierende politische Bildung kompetent. Durch Staatsintervention wird das "Recht auf Leben", d.h. "Erhaltung der materiellen Existenz" durch ein garantiertes Jahreseinkommen (negative Einkommenssteuer) (AS, 187) gewährleistet. Das Bedürfnis, Wirkung zu erzielen, wird Muße zur Folge haben, nicht Faulheit parasitärer Individuen, wie die Kritik global unterstellt (FR, 2.1.86). Die Erhöhung des Sozialkonsums ist

durch Erhöhung der Steuern und staatliche Produktionslenkung erreichbar. Die Aktivierung durch Teilnahme schafft Freiheit und Unabhängigkeit, die "ausbeuterische Herrschaft" überwindet. Gegenseitigkeit und rationale Herrschaftsstrukturen ermöglichen ein Leben in Egalität, Kooperation und Teilen. Die notwendige soziale Struktur ermöglicht Wachstum, erfordert aber trotzdem Einschränkungen wie z.B. Arbeit u.ä., die aber, da sie an die Interessen der einzelnen gekoppelt sind, rational sind und Biophilie bewirken.

Innerhalb dieser Strukturen muß aber auch eine räumliche Vergrößerung des Lebensraumes vorgenommen werden, um crowding-verursachte Hyperaggressivität (AD, 93 f) zu vermeiden. Strukturierte Freiheit erscheint als Synthese weiblicher und paternaler Polarität. Sie erlaubt den Aufbau von ich-hafter Identität und rationale Entwicklung. Der Weg wird frei für Phänomene wie Liebe, Transzendenz und (messianische) Hoffnung. Die existentiellen Bedürfnisse können biophil befriedigt werden, da sie in gesellschaftlich geförderten "humanen" Erfahrungen gründen. Das neue Weltbewußtsein des kosmopolitischen Menschen (JI, 156 f) erlaubt eine Weltinnenpolitik, die den Menschen und die Natur miteinander versöhnt. Das Ziel ist die "Stadt des Seins" (HS, 198).

3.2.4. Zur Kritik des Subjektmodelles von Erich Fromm

Für Fromm ist (produktive) Arbeit notwendig. Die Mangelhaftigkeit des Menschen wird so abgearbeitet. Für Marcuse ist die Welt mangelhaft (Ananke). Die biologischen Grundlagen des Menschen liegen in Instinktarmut und Gehirnwachstum begründet (AD, 201). Die biologischen Voraussetzungen ermöglichen den existentiellen Konflikt. Die biologische Interpretation des Menschen wird allerdings soziologisch-historisch relativiert, bzw. triadisch erweitert (TG, 131 f). Fromm sieht zwar im Spiel eine lebensnotwendige Aktivität, hypostasiert aber das Spiel nicht zur Lebenshaltung wie Marcuse. Arbeit ist für Fromm ein Element des Paternalen,

das den Menschen via Technik aus der Naturabhängigkeit gelöst hat. Deshalb sind beide Momente, Spiel und Arbeit, Entspannung und Spannung, unverzichtbar. Die technische Entwicklung an sich bejaht Fromm, obwohl er gegenüber der Computerisierung eine tiefe Skepsis hat. Marcuses Neo-Matriarchalismus bezeichnet er als regressiv, weil Fortschritt und Technik abgelehnt werden. Fromm wendet sich gegen die Verselbständigung des Patriarchalen im patrizientrischen Komplex (AS, 95), der mit ökonomischer und politischer (ausbeuterischer) Herrschaft einherging und den Menschen unter das Joch der Megamaschine zwang. Das Rückholen der Entscheidungsfähigkeit zugunsten des Menschen erinnert an die "Entschränkung der Kommunikation" von Habermas. In der Stellung zum Paternalen wird die Nähe zu Horkheimer deutlich.

Fromm hat Marxens Argument der "freien, bewußten Tätigkeit" für sich, wenn er sich gegen Marcuses/Freuds Triebstrukturtheorem wendet. Allerdings bricht hier das Problem einer kategorialen Verfälschung auf, der Sprung zwischen unterschiedlichen analytisch-systematischen Begriffsebenen. Schon Adorno weist auf das Problem hin, allgemeine, ökonomische Begriffe Marxens in ein psychisches Modell von einer anderen Logizität, Stringenz und Reichweite zu integrieren (Görlich 1980).

Auf der Grundlage des frühen Marx kommt Fromm dazu, das Freudsche Modell der mechanistischen Libido, dem Marcuse in starkem Maße anhängt, abzulehnen. Er folgt Marxens Gedanken der relativen und konstanten Triebe, die er als organische und nicht-organische Triebe interpretiert. Die nicht-organischen Triebe sind im Charakter verwurzelt und werden auch als (humane) Leidenschaften bezeichnet. Die sexualistische Sicht der Triebe (Libidotheorie) wird revidiert und das spezifisch Humane aus der triebhaft-biologischen Sphäre in die rationale Ich-Ebene verlagert. Nur so erscheint eine humanistisch-vernünftige Beherrschung der verselbständigten Megamaschine möglich. Eros in seiner Polarität kann so erhalten werden. Das Weibliche, die affekthafte Humanität,

und das rational-Denkende, können in einer humanistisch orientierten Industriegesellschaft synthetisch verbunden werden. Geschichte wird zum Bewußtwerdungsprozeß, der auf die Stadt des Seins zielt. Aufklärung, Desillusionierung muß dann nicht mehr in Mythos/Ideologie zurückfallen. Progression in Humanität und Freiheit wird durch den freigesetzten männlich-weiblichen Eros erhalten. Eine nachhistorische, zirkuläre Vision, marcusianischer Denkart, wird hier nicht mitgedacht. Fromm stützt seinen subjektivistischen Geschichtsbegriff biologisch-evolutionär ab.

Fromms theoretischer Schwerpunkt liegt im Ich-Bereich, was Habermas (ThKH 2, 558) eher positiv kommentierte. Er sagt damit der Es-Psychologie Freuds ab. Seine Revision, z.B. des Ödipuskomplexes, berührt seiner Meinung nach nur periphere Bereiche. Der Kern der Psychoanalyse bleibt erhalten, wird zur Humanistischen Psychoanalyse (GA VIII, 133-362). Humane Erfahrungen, die von der sozio-ökonomischen Umwelt, der umgebenden Kultur bereitgestellt werden müssen, erlauben erst ein menschliches Leben. Kommunikative Prozesse und kulturelle Momente werden theoretisch aufgewertet. Marcuse nennt diese Tendenz der "Neopsychoanalytischen Schule" die "revisionistische Verkleinerungstendenz gegenüber der biologischen Sphäre" und der Sexualität, die dialektisch eingeholt werden muß.

Die Bedeutung der Ich-Funktionen läßt sich allerdings an der Kreativität zeigen. Marcuse verlegt Kreativität in die Triebdimension mit ihrer polymorph-perversen Sexualität. Fromm hingegen betont, wie Ammon/Heinelt, die Wechselbeziehung von Kreativität und Identität. Identität bedarf der Fähigkeit des homo negans, sich von Eltern und Gruppe abzugrenzen. Die Abgrenzung ist nötig, außer wenn (perverse) Symbiosen zum Ziel erklärt werden sollen. Über die prägenitale Orientierung symbiotisch-autoritärer Charaktere wurde genügend berichtet. Hier mag der Hinweis auf die psychosexuellen Reifungsprozesse genügen (Brocher 1971, Behnke 1978, Heidemann 1979). Genitalität, und damit auch Identität (Ich), sind ein notwendiges Reifungsprodukt. Diesen Aspekt

vernachlässigt Marcuse. Identitätsabgrenzung (Habermas 1984, 200 f) stellt eine fundamentale Willensfunktion dar; sie beinhaltet "Wollen und Nicht-wollen". Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit werden so als biologische Herausforderung charakterlich ermöglicht (Ammon 1974, 113 f vs TG, 260; Heinelt 1974, 50 f).

Fromms apollonisch-rationaler "Schöpfermensch" (Schneider-Flume) steht allerdings unter permanentem Kreativitätszwang. Das Arcadische, d.h. das Dionysisch-Rauschhafte, ist außer acht gelassen. Marcuses orphischer Narziß wäre hier die dialektische Ergänzung, womit das triebhaft-natürliche Element wieder zurückfände (Reif 1978, 53). Der etwas blasse Schöpfermensch Fromms erhielte wieder Fleisch und Blut. Freiheit in der Entscheidung ist von Fromm mitgedacht. Marcuses Mensch hingegen ist libidinös prädeterniert. Liebe als humane Erfahrung legt den Unterschied zu Marcuse offen dar.

Bei Fromm ist Liebe eine humane Antwort auf biologisch-existentielle Konflikte. Translibidinöses Denken öffnet dem Ich das Religiöse. Marcuse sieht stärker den erotisch-sensiblen Bereich. Beide sehen im "Ich" nicht das summum bonum. "Unterschreitet" Marcuse das Ich triebtheoretisch-biologisch, so "Überschreitet" Fromm das Ich ethisch-religiös. Fromms nicht-theistische Mystik kommt damit der "negativen Theologie" Horkheimers recht nahe (Stern 15/87, 101; Post 1971, 136 f).

Das jeweils implizierte "immanente Ziel" erhält dadurch eine je andere Dimension (AD, 239). Lust, Genuß versus Enttäuschung, Dionysos versus Apollo, selbstsublimierende Libido versus sich verwirklichendes Selbst. Ist der Sinn des menschlichen Lebens darin gesehen, immanente Potenzen zu entfalten, sein Sein im Da-Sein durch kooperative, teilende, biophile Kommunikationsformen zu äußern, dann kann die gesellschaftliche Funktion nur darin bestehen, einen fördernden oder hindernden Einfluß auf das menschliche Wachsen auszuüben (sozio-biologischer Ansatz). Der rollentragende homo soziologicus oder Marktcharakter wird deshalb als nicht

selbstentwickelt, also eindimensional, abgelehnt. Der fördernde gesellschaftliche Einfluß besteht in der Entwicklung des lebensfördernden, biophilen Syndroms, in dem die existentiellen Bedürfnisse nach Orientierung, Devotion, Transzendenz, Verwurzelung, Einheit, Wirkung und Stimulation durch Liebe, Freiheit, Identität, aktives Interesse befriedigt werden können (E. u. W. 1/87, 10). In einer ökonomischen, eigentums- und machtorientierten Gesellschaft dagegen werden die existentiellen Bedürfnisse durch Passivität, Narzißmus, Gier, Sadismus, Nekrophilie, Destruktivität und Haben (partiell) befriedigt. Beide Befriedigungsmöglichkeiten sind human. Beide sind als alternative Potenz vorhanden, aber nur die biophile Form ist die dem Leben adäquate. Die nekrophile Form kann als Abweichung vom Normalen, als sekundär interpretiert werden. Der homo sperans, den Fromm in Anlehnung an Bloch postuliert, kann sich nur in einer biophilen Gesellschaft entfalten, sonst scheitert er nekrophil-destruktiv.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang Fromms praktischer, aber ungenauer und zu weit gefaßter Aggressionsbegriff. Eine Klärung der Begriffe Sadismus, Nekrophilie, Aggression, Narzißmus und Marktcharakter wäre nötig, was in dieser Arbeit allerdings zu weit geführt hätte, vielleicht auch wissenschaftlich nicht möglich ist, wie Agnes Heller meint (RH, 133; AD, 180 ff; Reif 1978, 170, 182, 107). Da der Konflikt Individuum-Gesellschaft in die Ich-Dimension verlegt ist, besteht kein biologischer Unterschied, bzw. Gegensatz im Sinne Freuds.

Der homo sexualis Freuds/Marcuses wird ebenso wie der marxistisch kritisierte liberale homo oeconomicus durch einen hypostasierten, idealistischen Marx überwunden. Die Kategorie Liebe, in der Heiligen Familie von Marx ausgeführt, wird gegen die politisch-ökonomischen Argumente ausgespielt. Transzendenz des "mechanistischen" Egoismus ist die Folge. Die ökonomische Determinierung des Menschen erhält schon vom analytischen Ansatz her eine sekundäre Bedeutung. Die Zielvorstellung des "freien, bewußt agierenden" Menschen



wird teilweise in liberalistischer Manier als schon gegeben in die Gegenwart reprojiziert, was allerdings als Kritik gegenüber den anderen Kritischen Theoretikern ebenso zu formulieren wäre. Das Realitätsprinzip wird an sich akzeptiert, was Marcuse als "regressive Anpassung" an die Gesellschaft desavouiert. Die "produktive Persönlichkeitsentwicklung" ist allerdings notwendigerweise auf das Akzeptieren des Daseienden in irgendeiner Weise angelegt. Die Gefahr, daß ideologische Momente als normative Zielvorstellungen zu einer "Anpassungstherapie" führen, kann nicht ganz von der Hand gewiesen werden. Die gesellschaftliche Repressivität mag aus der individualistisch-idealistischen Sicht Fromms nicht mehr ganz erkennbar sein. Daher mag das leicht "harmonistische, erbauliche Air" Fromms stammen. Stilistisch unangenehm berühren: die im Sinne "positiven Denkens" formulierten "Allerweltsweisheiten" und der an einigen Stellen vorkommende Ton eines "Sozialfürsorgers" oder "Predigers", wobei vieles auch an der Übersetzung liegt (TG, S. 234-269). Fromms religiöse Position findet sich ähnlich auch bei Bloch. So sieht Bloch in der humanistischen Funktion der Religion die "Suche nach der verlorenen Heimat", die durch Fürsichsein" erläutert wird. Auch Bloch akzeptiert eine "unterirdische Bibel", die *biblia pauperum*, die das Plebejerhafte (Bloch 1970, 72) bewahrt, was Fromm vor allem im AT findet. Prophetie, die "ungerufene Mitwirkung freier Moralität" (Bloch 72, 92) zielt auf mündige Wahlfreiheit, womit Fromms Begriff des Alternativismus seine Entsprechung findet.

Auch der Gottes-Begriff ist im Gegensatz zum späten Horkheimer als "hypostasiertes Ideal des noch ungewordenen Menschen" (Bloch 1974; 1523) gefaßt. Jesus als "unbotmäßiges Ich" zeigt die Möglichkeit des Menschen, *homo homini homo* zu sein, womit das "Wölfische" des *homo oeconomicus* und *sexualis* seinen Widerspruch findet. Wesentlich ist für Bloch die Menschenmystik (Bloch 72, 143) des "Menschensohnes", in der die, als Volksbewegung konstatierte 'Mystik' zur Anthropologisierung der Transzendenz beiträgt: "Paradoxie der

umgebogenen Transzendenz" (Bloch 1972, 235). Das nun stans der Mystik (Bloch 1972, 207) ist eng verwoben mit der von Bloch als Subjekt-, Willenstechnik bezeichneten (Zen-)Meditation. Von ihr sagt Bloch: "Hier steckt Zukunft, ein legitimes Problem der Zukunft, es gibt in der Tat einen ungeheuren Kraftbehälter, der auf dem Gipfel unseres Bewußtseins liegt- (Bloch 1974, 788-801) ...". Der "Revisionist" Fromm hat viele Argumente Marxens für sich, z.B. für die "freie, bewußte Tätigkeit", Liebe, relative und konstante Triebe, die den Vorwurf des Eklektizismus gegen den "orthodoxen" Freudianer Marcuse (TG, 234 f) kehren, so Breuer. Das klinisch-empirische Argument spricht für Fromm, worin er Unterstützung durch Landis findet (Reif: 1978, 225 f).

Der gesellschaftliche Konflikt, der Marcuse zur APO treibt, wird von Fromm friedenspolitisch-bürgerrechtlich gelöst. Das Individuum trägt auch selbst die Verantwortung für seine Entwicklung. Die Gesellschaft wird damit tendenziell entlastet und aus ihrer sozialen Verantwortung entlassen. Die Kategorie Macht/Herrschaft wird teilweise unzulässig vernachlässigt, was zu langwierigen Auseinandersetzungen zwischen Fromm und Marcuse führt:

(RH, 27; AD, 217	TG, 234-262
Funk 1978, 22 f	Breuer 1977, 18
Reif 1978, 89 f	Görlich 1980
Funk 1983, 98 f	Dahmer 1980)

Die Dialektik Individuum - Gesellschaft wird bei Fromm vielfach individualistisch aufgelöst; deshalb bleibt die politische Dimension bis auf verbale, vage Äußerungen vielfach ausgespart. Deshalb sind Marcuses polit-ökonomische Theoreme in das "Kritische Subjektmodell" zu integrieren. Interessant ist, daß sowohl Fromm als auch Marcuse zur Notwendigkeit einer "Kulturrevolution" (EM, 261; Claussen 1981, 108 f) gelangen. Die Umwälzung soll gewaltlos erfolgen, Medien unterstützen die locker organisierten Kleingruppen in ihrer Aufklärungs- und Erziehungsarbeit, wobei Fromms "Debatte" allerdings die sprachtheoretische



Fundierung Habermas' fehlt. Der sozialistisch-reformistische Zug zeigt sich allerdings bei Fromm mehr als bei Marcuse, der den Revolutionsbegriff stärker betont. Staatsinterventionismus zur Unterstützung der Strukturveränderung wäre bei Marcuse schwerlich denkbar. Die gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen Fromms bleiben oft zu allgemein und vage. Trotzdem ist das Rätmodell und der Anti-Bürokratismus seiner "humanistischen Wirtschafts- und Staatsplanung" deutlich herauslesbar. Fromms biophiler Mensch scheint m.E. tatsächlich in der Lage zu sein, die notwendigen Koordinations- und Produktionsaufgaben wahrnehmen zu können. Das rational-ich-hafte Moment wird stärker betont als die biologisch-triebhaft Komponente. Die freie, bewußte Tätigkeit kann sich human nur durch Teilhabe am Entscheidungs- und Produktionsprozeß entfalten. Egalität in der Qualität der freien, bewußten Tätigkeit und deren egale Anwendung sind notwendige Voraussetzungen. Hier stößt die Frommsche Biophilie an ihre (ausgesparte) gesellschaftliche Schranke. Nicht jeder Mensch hat die gleiche Chance, seine freien, bewußten Tätigkeitspotenzen zu entfalten.

Die permanente Partizipation könnte zum Kollabieren des überforderten "Bürgers" führen (RH, 83 f, 94 f; Vilmar B 18 (1974, Stark 1973 (3), 6 f).

Genügt eine biophile, gesellschaftliche Orientierung zur Interessenhomogenisierung?

Oder wird eine biophile Elite der Engagierten über weniger entwickelte Marktkonforme herrschen? Besteht nicht die Gefahr eines biophil gewendeten neuen Autoritarismus? (FR 3.1.86). Aus diesem Grund ist Marcuses orphischer Narziß unverzichtbar. Er kann eine Korrekturwirkung erhalten, in dem gleichen Maße wie Adornos/Horkheimers ästhetisch-liberaler Mensch und Habermas' sprach-handlungsfähiges Subjekt. Fromm erkennt zwar die physiologisch-triebhaft Komponente individuellen Lebens an, bedenkt sie aber zu wenig. Görlich (1980); Dahmer (1980); Bonß/Honneth (1982) weisen auf dieses Defizit in der Weiterentwicklung von Gedanken Adornos und Marcuses hin. Hier vernachlässigt Fromm seine eigene

Prämisse, nach der die existentielle Dichotomie der Menschen in dem Paradoxon besteht, daß er Teil der Natur ist und ihr gleichzeitig entfremdet ist.

Eine Integration ästhetischer, sprachtheoretischer, polit-ökonomischer und Theorieelemente des Unbewußten müssen und können in das Gesamtwerk Fromms eingearbeitet werden. Dies ist auch deshalb möglich, weil sich das Werk Fromms aufgrund seiner vielfältigen Ursprungsgedanken als eine "kombinatorische Theorie" darstellt (Funk 1984). Die Zentrierung der einzuarbeitenden Theorieelemente erlaubt die Rekonstruktion der Kritischen Theorie Erich Fromms, die sich einem konkreten, subjektorientierten Humanismus und seiner gesellschaftlichen Implikationen verpflichtet sieht.

Aus diesem Grund sei hier an die m.W. unverzichtbaren (Staudinger B 50/1981; Friesenhahn 1986) Theorieelemente von 1. Horkheimer, Adorno 2. Marcuse und 3. Habermas erinnert (vgl. Wehr 1981, Friesenhahn 1985).

1. Das mündige Subjekt ist wesentlich ein ästhetisches, gebildetes Subjekt. "Die Idee eines richtigen Lebens" (SpS, 186, TkTh, 63) weist die Spur, die Fluchtlinie (KM 2, 52; MM, 207) zu besseren, humaneren Möglichkeiten in jedem Menschen (MM, 333). Dialektisch verschmilzt Rezeptivität, spontane Anstrengung, Reflexion, Mimesis und Rationalität bei der entäußernden Hingabe an ein anderes (Erz.M., 40 f; SpS, 1641; AT, 86, 514): Bildung erwächst aus diesem selbstbestimmten kulturellen Lernprozeß. Dem (ästhetisch) Gebildeten entspricht der Charaktertypus des Liberalen (ACh, 353 ff), er ist durch kritisches Reflektieren aufgeklärt (DA, 177) und vermag "Ähnliches an Unähnlichem" wahrzunehmen, kann sich schwach zeigen ohne Stärke zu provozieren (MM, 253 f; GÜ, 128). Ihn kennzeichnet Genußfähigkeit und Erfahrungsbreite. Er kann sich verschenken (MM, 46). Er ist der Gegenteil zum "autoritären Charakter" (ACh: Konventionalismus, autoritäre Unterwürfigkeit, autoritäre Aggression, Stereotypie, Projektivität (ACh, 314-359; GÜ, 82-92; TKTh, 162-230; vgl. Anhang 6). Vorurteile, Halbbildung (GÜ, 82 f; DA, 57, 108-150, Erz.M.) und ein verdinglichtes Bewußtsein

sind für ihn wesentlich. In der Betonung der Negativität als gesellschaftliche Totalität und als analytische Methode sind Differenzen zwischen Horkheimer (Gumnior/Ringguth 1976, 98 f, Post 1981) und Adorno (Tiedemann 1971; Knapp 1980, 57 f; Gripp 1986, 145 f) zu erkennen (Witschel 1975, Lienert 1977, Schmidt 1979). Hierbei bleibt Adorno eher dem negativ-resignativen Denken der "verwalteten Welt" gegenüber verhaftet.

Die ästhetische Produktivkraft (ÄT, 120) verbindet unbewußte Grundschichten menschlicher Erfahrung (ÄT, 16 f) mit ichhaften Elementen. Muße, Staunen, schweigende Rezeptivität lassen das "Andere" der (autonomen) Kunst als "Sein zweiter Potenz" (ÄT, 14) durchschimmern. Künstlerische Nutzlosigkeit erweist sich als Vorschein des "real Friedlichen" (ÄT, 383); sie verhält sich deshalb antithetisch zur jeweiligen Gesellschaft, sie sperrt sich dem Waren-Charakter (ÄT, 34 f; Paetzold 1974, 75, Lindner/Lüdke 1980, 56, 143, Bürger 1978, 11 f-DA, 116 f vs. Bürger 1978, 13 f, Schoeller 1969). Ihre ästhetische Logizität findet ihren Ausdruck in Stil und Stimmigkeit. Das Rätsel beinhaltet die Utopie (ÄT, 48) die des Reiches der Freiheit.

2. Marcuse charakterisiert seinen Subjekt-Entwurf (EM, 220, 234 f), den orphischen Narziß (TG, 158 f; Mendel 1972, Steigerwald 1970, MPS-2, 223 f) mit Begriffen wie: Phantasie (TG, 20), rezeptive Sinnlichkeit (ZM, 18 f), produktive Imagination (VB, 50) und Sensibilität (KR, 72; Menne 1974). Seine kulturrevolutionäre Utopie einer neuen Anthropologie (Arnason 1971, Demo 1973, 177 f; Freud 1956, Schmidt 1977; Habermas 1978, 247, EU, TG) geht vom "Veralten" der gesellschaftlich obsolet gewordenen psychoanalytischen Begriffe aus (KG1, 127, KG2, 143). Surplus-repression (TG, 40, Freud 1956, 25 f, Demo 1973, 177) und repressive Entsublimierung (EM, 76 f, TG 150 f) verankern die Warenform der eindimensionalen Gesellschaft (EM, TG) in der Triebstruktur. Falsche, manipulierte Bedürfnisse können reflektierend von der dialektisch-philosophischen Vernunft (EM, 145, Breuer 1977, 103) erkannt und solidarisch transzendiert werden. Dann kann

auch repressive Toleranz (RT) die "Transsubstantiation der Arbeit" (EM, 22 f) nicht verhindern und eine Neubestimmung der Technik (EM, 37, 55, 245 f, TG, 154, 209 ähnlich Blochs (1974, 802 f) "Allianztechnik vs. TG, 22 f, Habermas TWJ, 48 f) sowie des sie bedienenden Subjektes (Breuer 1977, 184 f) kann erfolgen. Der orphische Narziß kann dann seine ihm gemäß ästhetisch-erotische Lebensform realisieren.

Marcuses Vorstellung eines selbstsublimierenden Eros (TG, 255 f, EM, 92 f) ähnelt trotz seiner libidotheoretischen Formulierung Maslows (1981, 97) inhärenter Wachstumstendenz, Rogers (1981, 73) apollinisierenden Kontrollen und Fromms Bedürfnis zu wachsen.

Marcuse stützt Fromms (AD) Vorstellung einer gesellschaftlich induzierten, durch Entfremdung und Repression produzierten Destruktivität (TG, 85, 94 f, Dahmer 1980 Bd. 2, 452 f). Dieser will er durch eine "weibliche Kultur" (ZM, 12, KG1, 60 f) entgehen. Seine Vorschläge, eine Kulturrevolution zu initiieren, sind stärker politik- und praxisbezogen als bei Fromm (KR, 46, ZM, 38, TG, 19 f). Der neue utopische Entwurf Marcuses erhält durch seine erotisch-ästhetische Qualität einen nicht-deterministischen Charakter (MPS 2, 179 f, Mendel 1972, 83 ff, KR, 25, EM, 260, Arnason 1971, 242 f). Hierbei hat "Autorität" durchaus ihren Platz (IKThG, 136, TG, 220, EM, 42). Repression, ein Begriff, der unbewußte und gesellschaftliche Zwänge zusammenfaßt (EM, TG, Claussen 1981, 117-177) verklammert gesellschaftliche Eindimensionalität und sein psychisches Pendant, das Leistungsprinzip (EM, 205, Stark 1972 (3), 12). Der entfremdende Warenfetischismus der spätkapitalistischen Industriegesellschaft läßt die Vorstellung vom Proletariat als revolutionärem Subjekt unscharf werden (Breuer 1977, ZM, 19 f, MPS 2, 194). Neue politische Aktionsformen sollen die innere Struktur des Kapitalismus verändern (KR, 56 f, Zeit vom 13.9.88, Habermas 1978, 143 f, Stark 1972, ARD, 13.4.88, 23 Uhr ff).

3. Jürgen Habermas betont die kommunikative Kompetenz und des Diskurs bei der Herausbildung sprach- und

handlungsfähiger Subjekte (ThKH, KK, Bonß/Honneth 1982, 87 f, Gripp 1986 a, RHM, 67, 112 f, Wellmer 1977). Seine Subjekttheorie betont den bei Fromm eher vernachlässigten Bereich der Sprachtheorie, der Interaktionsfähigkeit (VE, 220, MH, 127 ff, RHM, 112 f vgl. Anhang 1), einer diskursiven Moral angesichts neuer Unübersichtlichkeit (NÜ). Die ideale Sprechsituation läßt sich anhand von Sprechhandlungen rekonstruieren (KK, 107 f, MH, 53-119, Anhang 2), sie zielt auf diskursive Verständigung, einen real(-utopischen) Konsens. Sprachlich kann der Zusammenhang zwischen Subjekt und seiner Umwelt (System, Lebenswelt) erfaßt werden (Anhang 3). Den Zusammenhang zwischen Sprache, kognitiver, moralischer, interaktiver und ontogenetischer Entwicklung will Anhang 4 verdeutlichen.

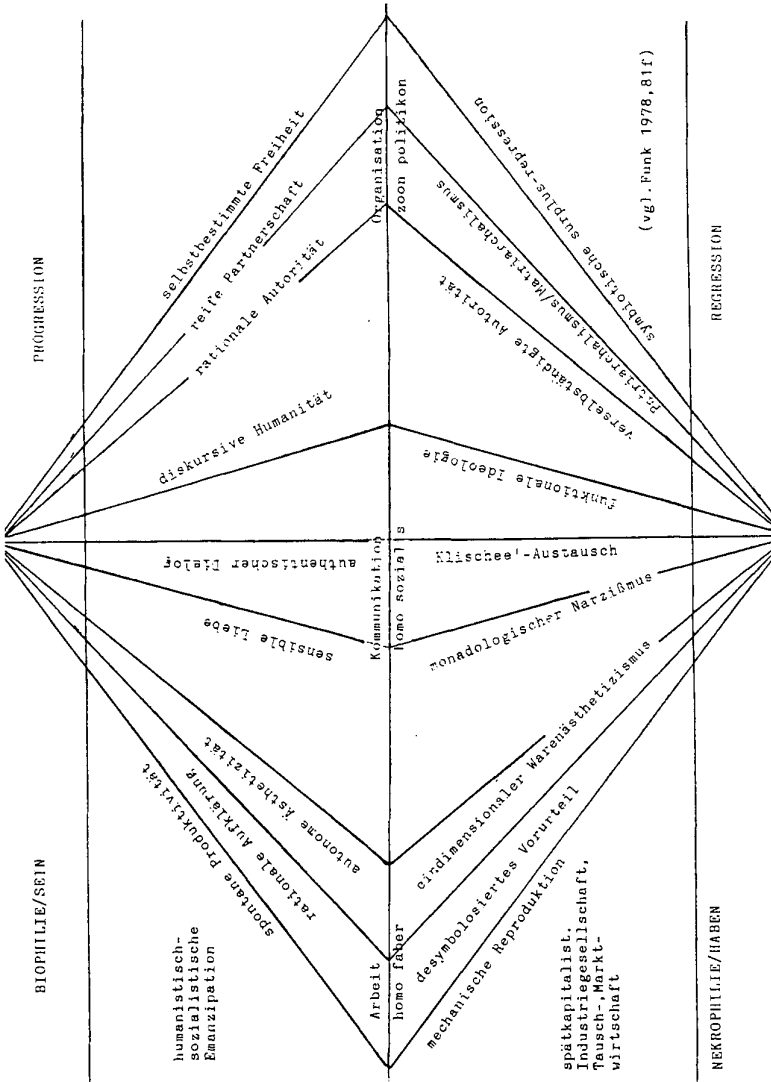
Funktionalistische und diskursive Rationalität werden differenzierbar (TWI, 159, MH, 127 f, EJ, 347 f). Systemzwänge und Hintergrundideologien werden als Kolonialisierungsmechanismen deutlich gemacht (ThKH-2, 455 f).

3.3. Zusammenfassung: Biophilie

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß jeder der hier vorgestellten Theoretiker der Frankfurter Schule ein positives Subjektmodell implizit oder explizit annimmt: Fromm den produktiven Biophilen, Adorno/Horkheimer den ästhetischen Liberalen, Habermas das rationale sprach- und handlungsfähige Subjekt und Marcuse den orphischen Narziß. Diese können als Leitbild des Soseins schulische Erziehung humanisieren (Friesenhahn 1985, 143 ff). Damit kann (wenigstens in Ansätzen) das schulisch-gesellschaftliche Leitbild des entfremdeten, eindimensionalen, autoritären Marktcharakter konterkariert werden. Dies wäre angesichts der Tendenzwende in Politik, Wirtschaft und Bildung kein geringes Unterfangen. Ich möchte die vier konkret-utopischen Subjektmodelle dem Begriff "Biophilie" subsummieren. Biophilie, die mit "Liebe zum Leben", Sein und "Produktivität" umschrieben

werden kann, drückt die Bewältigung der existentiellen Dichotomie und die optimale Befriedigung humaner Bedürfnisse aus. Biophilie bedeutet somit eine Haltung gegenüber Welt, Lebenswelt und eigenem Selbst, die durch eine produktive, dialogische Verhaltens- und Denkweise gekennzeichnet ist (Eppler am 31.1.86 in Hannover; Pongratz Zf Päd. 2/1979, 172; Daniel 1981, 100 f; Eu.W 1/1987, 10; Bierhoff 1985; Friesenhahn 1985, 66 f). Anhand dieser "präfigurativen Charaktersituation" kann der "aufrechte Gang" gelernt werden.

Die folgende Grafik möchte den Zusammenhang biophiler Faktoren überblickartig verdeutlichen. (Die Entwicklung biophiler Charaktere will das Schema im Anhang 4 veranschaulichen.)



4. Kritisch-humanistische Konsequenzen aus dem Subjektmodell Fromms

4.1. E. Fromms Schul- und Bildungskritik

Bevor wir uns pädagogischen Alternativen im Sinne der Kritischen Theorie zuwenden, fassen wir rekapitulierend die Frommsche Schul- und Bildungskritik zusammen.

Die entfremdete Schule

Die Schule als Institution der jeweiligen Gesellschaft unterliegt deren spezifischen politisch-ökonomischen Systemzwängen, und zwar in ähnlicher Weise, wie die primäre Sozialisationsinstanz, die Familie (Pongratz Zf Päd 2/1979, 175 f). Die gesellschaftlichen Zielsetzungen, Normen und Strukturen werden so unter anderem auch durch die Sozialisationsinstanz "Schule" verinnerlicht, wodurch funktional der typische Gesellschaftscharakter ausgeprägt wird, der zwischen ökonomischer Basis und gesellschaftlichen Gegebenheiten vermittelt (JI, 81; GAIX, 95, Bierhoff 1985, 15 f). Wie die vorhergegangenen Kapitel zeigten, sind dies: narzisstische Persönlichkeiten, eindimensionale Menschen, autoritäre Charaktere usw. Durch die gesellschaftskritischen Analysen der Frankfurter Schule wird deutlich, daß das Individuum zum Objekt blinder ökonomischer Mächte und damit völlig bedeutungslos wird (FF, 125 f; GAI, 336 f). Für das Individuum wird das Leben dinghaft, abstrakt, tot (SM, 20 f; GAII, 179 f). Das Ergebnis dieses "ungelebten Lebens" ist der technologische Mensch (Erz.M., 99), im Extremfall der nekrophile Mensch (SM 33 f; GAII, 165; Bierhoff 1985, 20 f). Der Begriff "Eindimensionale Gesellschaft" (Marcuse EM) signalisiert die "Pathologie der Normalität" (WkG, 15; GAIV, 9), die durch die Dominanz einer totalen Verwaltung und die Allgegenwart der Warenform, des Tauschprinzips charakterisiert wird. Von daher ist es Verständlichkeit, daß für den homo mechanicus das Fehlen von Kreativität und



Wirkmöglichkeiten zu Depressionen, Passivität und schließlich Lebenshaß führen können. Damit ist Nekrophilie, von Fromm als der "Drang, Leben zu zerstören und das Hingezogensein zu allem, was tot, ..., rein mechanisch ist", definiert (AD, 5; GAVII, 5), als reale Tendenz der Gesellschaft aufgezeigt. Die nekrophile Tendenz der heutigen Industriegesellschaft zeigt sich u.a. im massenhaften Auftreten von Selbstmorden, Kriminalität, Gewalt, Drogen, Alkoholmißbrauch und Langeweile. Die "Jugendkrise" macht die nekrophile Tendenz der Gesellschaft augenscheinlich.

Für uns ist nur wichtig, daß die Jugendkrise die Veränderungen der Sozialisationsbedingungen durch nekrophile Erscheinungen anzeigt, daß die "Fernseh-, Stadtkindheit", ein "allgemeiner Hospitalismus" (Hentig 1976, 38) Veränderungen für die Schule mit sich bringt. D.h., der früher leichter herstellbare Minimalkonsens zwischen Elternhaus und Schule ist heute schwerer erreichbar, da die jeweiligen Erziehungsziele stärker divergieren. Der Schule fällt somit die für Schüler und Lehrer problematische Aufgabe zu, Regeln des sozialen Zusammenlebens zu erarbeiten und zu internalisieren, da die kulturindustriellen, über die Medien vermittelten Normen effektiver zu wirken scheinen als die in persönlichen Beziehungen vermittelten Werte und Leitbilder. Mag auch Ziehe/Stubenrauchs (1982, 125 f) These von der "Entauratisierung der Schule" deren identitätsstabilisierende Traditionsbasis zu sehr im Wanken erscheinen lassen, so ist doch der Negativeffekt der sozialisatorischen Ausgangsbasis für die Schule von großer Bedeutung.

Die Institution Schule, vor allem das administrative System, reagiert auf diese krisenhaften Konflikte mit "reaktionären" Parolen, Strategien (Schulintern 4/78): Mut zur Erziehung, der primär konservativen Gesinnungserziehung, der Werterziehung und speziell in Baden-Württemberg der Lehrplanrevision, die die "in sicheren Werten verankerte Persönlichkeit" anvisiert. Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnung werden (wieder einmal) als Allheilmittel angepriesen. Damit werden Erinnerungen an den "Autoritären Charakter"

(Horkheimer, Adorno, Fromm) wachgerufen (Johach 1982, 377; Friesenhahn 1985, 109). Die Nekrophilie im Atomzeitalter (SM, 53; GAI, 193), der Geist der heutigen Industriegesellschaft, zeigt sich in der abstrakt-mechanischen Bürokratie der Schulverwaltung. Schule wird so zur "verwalteten Schule" (ErzM, 70), zu einer totalen Institution (Hentig 1976, 34). Die Megamaschine Schulverwaltung produziert aufgrund ihrer Systemzwänge eine Klientel, die unmündig und unproduktiv gehalten wird. Automatenhafter Gleichheitsfanatismus, den Fromm dem Bereich des Habens zuordnet (HS 97; GAI, 290; Bierhoff 1985, 35 f), entspringt dem Neid aufgrund fehlender eigener Vitalität. Der Bürokrat hält sich deshalb konsequenterweise an Äußerlichem, an Formalem fest. Charakteristisch erscheint die Disharmonie zwischen Denken und Fühlen (PR, 34; GAIV 290), von Fromm als leichte Schizophrenie bezeichnet. Habermas (ThKH 2, 534) kritisiert die Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule, weil so die "Pädagogisierung des Unterrichts", eine sinnvolle pädagogische Kommunikation, vom System selbst erschwert wird. Daß sich Schulleiter aufgrund dieser Tendenzen "absichern", indem sie abprüfbares, formales Wissen, vorzeigbare Kenntnisse zur eigenen Orientierung heranziehen, kann nicht verwundern. Abfragbare Fakten sind leichter zu kontrollieren, als in Gesprächen gewonnene lebensrelevante Erkenntnisse. Das bei den Schülern erwartete Wissen wird zur "Ware für Zwecke", es findet nur noch ein oberflächlicher Tausch Wissen gegen Note statt. Die Bankiersmethode (Freire 1974 (2), 57 f), die den Schüler für einen zu füllenden Container für Lehrstoff hält, ist somit die für die Schulverwaltung am einfachsten zu kontrollierende und damit insgeheim akzeptierteste Methode.

Das Schulsystem fixiert so den Lehrer im Sinne der Aufsichtspädagogik auf seine didaktische und kustodiale Funktion. Seine genuin pädagogisch-kommunikativen Intentionen treten in den Hintergrund. Viele Lehrer werden wegen des Konfliktes zwischen eigenen Intentionen und Bedürfnissen und der offiziellen Rollenfestlegung orientierungslos und



gleichgültig. Deshalb greifen sie häufig auf einfach strukturierte Alltagstheorie und Vorurteile zurück, um im komplexen Unterrichtsgeschehen handlungsfähig zu bleiben. Hinzu kommen sicher noch die "normalen" gesellschaftlichen Projektionen, Rationalisierungen und Illusionen. Doch auch der Lehrer selbst wird zum Zielpunkt gesellschaftlicher Vorurteile: Pauker, usw. (Erz.M., 70 f). Diesen vorurteilsvollen Rollenzwängen kann er sich aufgrund seiner Stellung in der Schulhierarchie schwer entziehen. Für Fromm jedoch dürfte der tiefste Grund der Orientierungsproblematik im gesellschaftlich erzwungenen "Persönlichkeitsmarkt" (Johach 1982, 373) zu finden sein, da der Lehrer dadurch gezwungen ist, wie andere natürlich auch, seine Fähigkeiten, seine Charaktereigenschaften, sein Image, sich selbst in der Konkurrenz gegen andere optimal zu "verkaufen". Erschwerend kommt hinzu, daß der Lehrer häufig aus der Mittelschicht stammt, nach Fromm also oral-rezeptive bzw. marktcharakterliche Eigenschaften in der primären Sozialisation ausgeprägt hat (PE, 77 f, GAII, 39 f). Die derart gesellschaftlich begründete Identitätskrise des Lehrers führt zur Entfremdung (HS, 196; GAII, 376), manipulativen Gleichgültigkeit, einer funktionalen Intelligenz und zur Atrophie seiner Gefühle (HS, 145; GAII, 298). Die Rollen-, Warenidentität des Lehrers als Mitglied der spätkapitalistischen Industriegesellschaft zwingen ihn, sich auf dem Persönlichkeitsmarkt zu behaupten (PE, 84; GAII, 47), was ihm nur gelingen kann, wenn er sich dem Team, der Gruppe der anderen Lehrer seiner Schule unterordnet, er also Furcht vor der eigenen selbstverantworteten Freiheit entwickelt. Die Angst vor der Isolation im Kollegium ist die Quelle pädagogisch-politischer Konformität (KL, 23 f; GAIX, 447 f). Die professionelle Dichotomie (Lohmann/Prose, 1975, 18 f) des Lehrers, als "Erzieher" oder "Lehrplanvollzugsbeamter" tätig zu sein, wird häufig zugunsten des Lehrplanes gegen die Kinder entschieden. Ein "guter Lehrer" erfüllt eher die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen, arbeitet energisch auf die

Schulabschlußprüfung hin und sorgt für die entsprechende Ruhe und Disziplin (Kümmel 1978, 35). Daß dabei häufig er selbst (Stern 39/84) oder seine Schüler hintanstehen, fällt ihm dann vielleicht selbst schon gar nicht mehr auf. Seine Instrumentalisierung durch die Schulbürokratie und die Schüler ergänzt er dann noch durch die Selbst-Instrumentalisierung. Damit erstarrt seine Identität leicht zur Charaktermaske.

Für Erich Fromm läuft die Vergesellschaftung des Kindes auf zwei Ebenen ab: der Assimilation, die den eher sachlichen Bezug umfaßt und der Sozialisation, die den personenhaften Aspekt meint. Grundlegend für beide Ebenen ist die Bezogenheit zu Welt und Mitmensch. Hiermit distanziert sich Fromm von Freuds Libidotheorie (AS, GAVIII).

Im Bereich schulischer Assimilation, der Bezogenheit zur Welt, dominiert das "Pensum", die Leistung, die geschafft werden muß und als Konsequenz der Lernmaximierung Disziplin und Kontrolle. Singer (1973, 48) kritisiert deshalb das "zwanghafte Denken" der Schule, da der "ideale Schüler" dieser Schule, die sich nur als Reproduktionszentrum von Wissen und intellektuellen Fähigkeiten versteht, der gefügige Untertan sein muß (Rosemann 1979-2, 107 f). Er kann nur im Sinne von Freires Bankierskonzept fügsam und passiv die abgepackten Wissenspakete schlucken. Der Lehrer wird zum Verkäufer einer "mundgerecht zubereiteten" Ware Lehrstoff (Bloch 1971, 27), die physisch-leibliche Existenz des Kindes wird durch Passivität tendenziell ausgeklammert (Kümmel 1978, 44). Der Lehrer kann als Person kaum verhindern, daß durch das Übergewicht des Lehrplanes seine Autorität tendenziell irrational und anonym wird, daß sein Unterricht wegen der Verkopfung der Lernprozesse auf seine Schüler abstrakt und gleichgültig wirkt (Speichert 1978, 118 f). Die Blutleere des Unterrichts wird zudem durch den geringer werdenden Gebrauchswert von Schule (Lehrstellenmangel, NC, Jugendarbeitslosigkeit) und die dadurch entstehende Perspektivlosigkeit nach der Schule verstärkt. Die Schüler versuchen aus diesem Grund, den "unsinnigen"



Leistungserwartungen durch Fluchttendenzen zu entgehen. Sie versuchen, sich auf dem geringstmöglichen Anstrengungsniveau durchzuschlängeln. Daß so nur Halbbildung (AD/GAVII, 335 f; Witschel 1973, 25, Friesenhahn 1985, 148 f) entstehen kann, liegt auf der Hand. Rein erfolgsorientierte Schüler (Kümmel 1978, 55 f) leiden unter Apathie und Orientierungslosigkeit, da die primäre soziale Beziehung, die Geborgenheit und Ich-Stärke vermittelt, fehlt. Reines Fachmenschentum, verdinglichtes Bewußtsein (Erz.M., 45), Klischees und Vorurteile verstellen die Realitätswahrnehmung und entmündigen den Schüler (GAI, 301, HS, 47). Erich Fromm weist auf dieses Phänomen durch seine Differenzierung von Vernunft (KL, 132 f; GAIX, 510 f) und Intelligenz (PE, 117 f; GAI, 67 f) hin. Schülern, die sich den Anforderungen nicht anpassen, wird allzuleicht das Etikett "schlechter Schüler" (Höhn) angeheftet. Die bornierte Aneignung von Kenntnissen (Erz.M., 33) führt zur starren, rein reproduktiven Wissenshamsterei, womit das Lernen Haben-Qualität annimmt (HS, 37 f; GAI, 293 f), da eine tätig-kreative Bezogenheit zu den Inhalten schwer aufgenommen werden kann (Bierhoff 1985, 52 f).

Die kognitive Versachlichung der Lehrer-Schüler-Beziehung geht an der "Kommunikation Mensch mit Mensch" (Buber 1982, 165), dem Ich-Du einer genuin pädagogischen Begegnung vorbei. Weder das Sein des Lehrers, noch das des Schülers kann sich artikulieren. Das Ich wird ex-kommuniziert (Wellendorf 1977-4, 49). Nur noch rollenhafte "Als-ob-Persönlichkeiten" (Marketing-Charakter) interagieren mehr gegen - als miteinander, um narzißtische Kränkung durch eine unbefriedigende Kommunikation zu verdrängen (Miller 1981, 109 f). Der systeminduzierten Kommunikationsstörung (Brunner 1978) entziehen sich die Schüler durch die eher befriedigenden Beziehungen in den Peers, in der Schüler-Subkultur, der Toiletten und Pausenhöfen (Brunner 1978, 127). Die dadurch entgangene Chance des-illusionierender, aufklärender (Adorno, Erz.M., 105) entfetischierender (Herrmann 1978, 29), befreiender Bildung (Janssen 1979) läßt die direkte

Einflußnahme durch die Gesellschaft - hinter dem Rücken der Kommunizierenden - Übergewichtig werden. Die jugendlichen Subjekte können so politisch und ökonomisch kolonialisiert werden (ThKH; Ziehe/Stubenrauch 1982, 278). Reklame, Propaganda und Stars werden passiv als Identifikationsobjekte übernommen (PE, 87; GAI, 49 f); eine produktive Auseinandersetzung findet kaum mehr statt. So offenbart sich als zentrale Kategorie des heimlichen Lehrplanes der Schule (Pongratz Zf Päd 2/79, 169) der Gesellschaftscharakter, der von Adorno als der manipulative Charakter, von Fromm als der Marktcharakter und von Ziehe u.a. als der Narziß beschrieben wird. Erziehung kann nun nicht mehr als Bindeglied zwischen den Generationen gelten. Die Einheit der gemeinsamen Welt, die Kontinuität und Ganzheit der Gesellschaft kann so nicht mehr gewährleistet werden. Gesellschaftliche Desintegration, Nekrophilie statt humaner Fortschritt droht (Hentig 1976, 29). Die Überwältigungs-Instruktionspädagogik (Bierhoff 1985, 45) erweist sich so als Erziehung zu einer falschen Konformität, als eine Erziehung zur Pseudo-Individualität, zur Erziehung zur Flucht vor sich selbst.

4.2. Leitbild: Biophilie - Elemente einer kritisch-humanistischen Pädagogik

Singer zufolge, muß der Mensch das Maß der Schule sein (Singer 1981, 1982). Damit muß die Schule, will sie eine Schule für Menschenkinder (Hentig 1976, 95 f) sein, ihren Bedürfnissen und der der sie Erziehenden gerecht werden. Verschiedene Versuche, die humane Schule leitzielhaft zu beschreiben, wurden versucht, krankten meines Erachtens aber an der ungenügenden Subjekt- und Gesellschaftstheorie. Die Vorstellung der Kritischen Theorie zu Selbst, Subjekt, Identität und Phantasie können hier als gesellschaftstheoretische und subjektbezogene Begründung für eine humane Schule dienen (Friesenhahn 1985, Bierhoff 1985). Affemann (1976) fordert für die humane Schule:

1. Die Schule muß private und berufliche Gebrauchswertorientierung der Lerninhalte für die Schüler bereithalten.
2. Die Stoffreduzierung muß lebens-, praxis-, gegenwartsbezogene Neuorientierung der Fächer mit sich bringen.
3. Die Schule muß eine Ganzheitliche Erziehung gewährleisten, die rationale, emotionale, soziale und Werterziehung beinhaltet.

Von Hentig (1976) fordert:

1. Die Schule muß eine Lebensschule sein, in der am Leben selbst das Leben gelernt wird. Schule soll zum Lebensort werden.
2. Eine starke, bleibende Beziehung, die Freundlichkeit und Verlässlichkeit in sich birgt, soll die Fähigkeit der Schüler zu trauen entwickeln.
3. Die Schule soll menschenwürdige und überschaubare Lebens-, Lerninhalte anbieten.
4. Die Schule soll Zeit haben für das nicht unmittelbar Produktive, für die Beteiligung der Schüler, um ihre Selbständigkeit auszubauen.

Singer (1981) und die Aktion Humane Schule fordern:

1. Die Schule soll haltgebende, personenorientierte, mitmenschliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Schülern und Schülern erlauben.
2. Die Lernsituation soll für die Schüler ermutigend und differenziert sein.
3. Emotionalität, Bewegung, praktisches und ästhetisches Tun sollen das volle Menschsein, die Ganzheit der Person berücksichtigen, damit Individualität und Interessen der in der Schule Beteiligten berücksichtigt werden können.
4. Ein sinnvolles, lebensbezogenes Lernen soll für das jetzige und für das künftige Leben qualifizieren.
5. Eine person-angemessene Leistung soll durch Differenzierung und durch ein pädagogisches Leistungsverständnis den Schülern gerecht werden.

6. Der persönliche Lernfortschritt soll durch eine entwicklungsfördernde Beurteilung und Beratung gewährleistet sein.
7. Die Hinwendung zum Schüler soll sich in der Unterrichtsmethode niederschlagen. Durch eine schülerorientierte Methode soll die Selbsttätigkeit und die Emotionalität der Schüler gefördert werden.
8. Die inhaltliche Demokratisierung der Schule kann durch eine demokratische Mitbestimmung der Schüler und Eltern gefördert werden.
9. Durch Verstehen und Helfen wird der Unterricht sozialtherapeutisch, womit schwächeren Schülern mehr Hilfe zuteil wird.
10. Die Schulformen sollen eine stärkere pädagogische Orientierung erhalten.
11. Die Erziehung der Erzieher muß Lehrer zum Umgang mit Menschen qualifizieren.

Somit liegen hier für die humane Schule verschiedene differenzierte Modelle vor, deren kritisch-pädagogische Systematik im Anspruch "Humane Schule" insofern nicht gerecht wird, als hier Bereiche ausgeklammert bleiben, die das "Humane" mitkonstituieren: Kulturarbeit, Aneignung der Lebenswelt, Phantasie, Geschichte, Gesellschaft, Umgang mit sich selbst. Hier scheinen mir die aus dem Subjektmodell der Kritischen Theorie rekonstruierten Leitziele, Leitbilder überlegen zu sein. Diese Überlegenheit liegt in der interdisziplinären Bandbreite der Kritischen Theorie begründet, die sich kultur- und gesellschaftskritisch, subjekttheoretisch, ästhetisch, sprachphilosophisch und sozialpsychologisch äußert. Auf dieser Grundlage ist eine emanzipatorische, selbstkritische pädagogische Praxis möglich, die die Gefahr des Idealismus bzw. des reinen Pragmatismus von ihrer eigenen Systematik her weitestgehend ausschließt (Friesenhahn 1985, 143).

Unterrichtsarbeit als Produktion immaterieller Güter, steht im Zeichen des Spätkapitalismus im Widerspruch zwischen Gebrauchs- und Tauschwertproduktion. Die ursprüngliche

Bedeutung von Arbeit als Austausch mit der Natur, als Aneignung von Produktionsinstrumenten zur Entfaltung gattungsmäßiger Wesenskräfte (Groth 1978, 43 f), wird unter dem Aspekt der Tauschwertorientierung abstrakt. Die gesellschaftliche Mechanisierung und Automatisierung bringt es mit sich, daß die schulische Arbeit intellektualisiert wird (Claussen 1981, 93). Die soziale Selektion, die auch dem dreigliedrigen Schulsystem eingeschrieben ist, qualifiziert Schüler dazu, Überwachungsfunktion zu übernehmen, oder Anwender- bzw. Verbraucherschüler zu werden (Illich 1972, 66). Damit wird die Teilung von geistiger und körperlicher Arbeit in der Schule vorweggenommen (Erz.M., 126 f). Die entfremdete Lernarbeit, die mit dem Instrument-sein einhergeht, fördert durch die Monotonie der Arbeit Nekrophilie und führt im Schüler zu Desinteresse, Langeweile, Verantwortungslosigkeit, Unbezogenheit. Mit dem Haben-Lernen ist Wissenshamsterei (HS, 38) verbunden, die Passivität im Schüler verankert. Blinder, verbissener Fleiß (Witschel 1973, 23) hat nichts mit einer bewußten Arbeitsdisziplin zu tun. Die Aneignung der Lerngegenstände (PE, 73) evoziert keine Bezogenheit zu den Objekten, die die Eigenart der Dinge berücksichtigt (Groth 1978, 85, PE 120 f). Aus diesem Grunde werden keine vitalen Potenzen wie Interesse, Verantwortung wachgerufen. Der Schüler ist nicht in den Dingen selbst involviert. Erst wenn der Schüler in der Unterrichtsarbeit eigene Arbeit und Muße (EM, 68) erkennt, die Schule also seinem Leben im Hier und Jetzt hilft, kann es zur vollen, freien Verwirklichung des ganzen Menschen in der geschichtlichen Welt des Schülers kommen. Er kann für sich werden und sein und die Welt zur seinigen machen (Breuer 1977, 111). Dann erhält Schule Relevanz und setzt spontane Aktivitäten beim Schüler frei. Es kommt zu einer realen Verwirklichung emotionaler und intellektueller Fähigkeiten, womit das existentielle Bedürfnis nach Wirkmächtigkeit beim Schüler angesprochen wird (PE, 2 49; Groth 1978, 90). Die Persönlichkeit des Schülers kann sich in diesem produktiven Schaffensprozeß realisieren. Arbeitszufriedenheit und die

Aktivierung und Beanspruchung von Fähigkeiten des Schülers setzen eine tätige, kreative Bezogenheit in Gang, die das Denken, Fühlen und Handeln, die ganze Persönlichkeit des Schülers umfaßt (WkG, 38 f; FF, 251). Dieses produktive Arbeiten (Reif 1978, 143, KR, 40; ZM, 31) verändert die Bedürfnisstrukturen des Schülers und dient seiner Selbsterweiterung und seiner geistigen und moralischen Produktivität (Bloch, 1974, 85). Berücksichtigt der Lehrer und die schulischen Lernvorgaben die produktive, selbstbewußte Aktivität des Schülers (HS, 97), kann der Schüler zur Selbsttätigkeit gelangen und damit zur Selbstvergegenständlichung (Singer 1981, 127-140; IkTG, 23). Lernen wird zu einem kreativen Neu-Erschaffen der Welt, was Sinn und Befriedigung vermittelt (WkG, 177). Produktive Arbeit in der Schule beinhaltet auch handwerkliche Arbeit und geht auch davon aus, daß Bildung ein großes Stück Ausbildung ist. Da das Sein des Schülers in den Lernprozeß integriert ist, reagiert er mit Betroffenheit und ist bereit, sich selbst zu verändern, damit biophile Charakterlegierungen zu akzeptieren. Kreative Selbsttätigkeit und Produktivität erlauben eine biophile Ansteckung (SM, 50), die den Schüler aktiver und lebendiger sein läßt. Selbstbehauptende Aggression (AD, 172) kann Ausdruck finden. Der Schüler spürt, daß er ein bewußtes Subjekt ist, das Kraft zu etwas hat und Kraft über etwas (PE, 103). Er entwickelt Freude am verstehenden Gestalten und erlebt seine Freude am Teilen in Kooperation. Er wagt es, sich auf das Experiment einzulassen, bewußt zu fragen und auf seine Fragen eine Antwort zu erhalten (Herrmann 1978, 101 f). Er macht damit eigene geistige Erfahrungen und ist in der Lage, Wertbeziehungen (TG, 154) aufzubauen. Kooperation wird so möglich. Selbsttätigkeit setzt auch selbstverantwortete Muße voraus, die dem spielerischen Bedürfnis des Schülers Rechnung trägt (Bloch 1974, 1124). Die selbstverantwortete Entscheidung zur Selbsttätigkeit oder zur Muße gibt dem Schüler die subjektive Vollmacht über seine eigene Zeit (Gamm 1979, 58). Die Einbeziehung der Muße in das schulische Geschehen geht davon aus, daß für einen

selbstverantworteten, selbsttätigen Lernprozeß sowohl die vita aktiva als auch die vita kontemplativa vonnöten sind, daß der Schüler sowohl Prometheus als auch Epimetheus in sich birgt. Der schöpferisch-produktive Schüler vermag beide Darstellungsmöglichkeiten reflektiert zu nutzen. Konkret in der Schulpraxis könnte dies so aussehen, daß der Schüler eine Arbeit, die er beendet hat, oder deren Beendigung ihm wenig Freude bereitet, durch eine Lesepause "abrundet". Dazu ist natürlich eine Klassenbibliothek und entsprechender Leseraum erforderlich. Weitere Möglichkeiten bestehen darin, daß in, von Schülern mitgestalteten, Unterrichtseinheiten kreative Phasen eingeplant sind, die künstlerische oder handwerkliche Fähigkeiten der Schüler zur Geltung kommen lassen. Außerdem bestünde die Möglichkeit, verschiedene Gruppen- oder Partnerarbeiten mit je verschiedenen Schwerpunkten zur Auswahl zu stellen. Auch hier hätte der Schüler die Möglichkeit, seine Entscheidung stärker zum Tragen zu bringen. Schulische Bildungsarbeit bedeutet vor allem Bewußtseins-, Meinungsbildung. In diesem Sinne bedeutet kritisch-humanistische Erziehung Aufklärung und Reflexion (Erz.M.; Bierhoff 1985, 59 f; Bloch 1971; Russell 1979, 28 f). Aufklärung bedeutet auch Desillusionierung und Abbau von Vorurteilen und Klischees. Dazu muß der Schüler befähigt werden, falsche Meinungen loszulassen (HS, 43). Die geduldige, dialogische Problematisierung der widersprüchlichen Welterfahrungen (Freire 1974, 1977, 1981) läßt die Aufdringlichkeit der Realität (Ziehe/Stubenrauch 1982, 38 f) deutlich werden und verhindert die Mimesis gegenüber der technologischen Gesellschaft. Somit kann der Verdummung durch Klischees (GÜ, 82-92) Einhalt geboten werden. Hiermit wird ein Schritt zur inneren Freiheit für den Schüler gangbar. Da die Schüler keine kleinen lebendigen Computer sind, ist der Lernstoffmaterialismus auch an aufklärenden Inhalten, zu vermeiden, da eine Überfütterung mit kognitivem Wissen zur Wissenhamsterei führen würde (Singer 1973, 202; Speichert 1978, 99). Die schulische Bildungsarbeit muß davon ausgehen, daß das Bewußtsein der Schüler gesellschaftlich

präformiert ist. Gesellschaftliche Filter wie Sprache, Denklöge und gesellschaftliche Tabus (UU, 33) beeinträchtigen das konstruktive Denken. Verdrängungsprozesse verhindern das Bewußtwerden realer Erfahrung. Aus diesem Grund muß die personale Wahrnehmung differenziert werden (Krieger 1978, 112 f). Negative soziale Stereotype müssen durch eine reflexive Kompetenz differenziert und überwunden werden (Schuch 1978, 43 f). Hierbei gewinnt der Schüler an kognitiver Kompetenz und Erfahrungsbreite. Gelingt es einem engagierten Lehrer (Russell 1979, 52 f), daß der Schüler sich der Sache gegenüber frei und autonom verhält, er also Geistiges an sich heranläßt, dann gelingt es ihm, spontan und aufgeschlossen geistige Erfahrungen zu machen (Erz.M., 37). Er gewinnt Lust an geistiger Tätigkeit (GÜ, 108). Im konstruktiven Denken kann sich der vernunftfähige Schüler in der Beziehung auf das, was er nicht "ist", als Subjekt, als Identität entfalten (Herrmann 1978, 64 f). Der desillusionierenden, aufklärenden Vernunft gelingt es, die Wirklichkeit dialektisch nachzukonstruieren, damit die Welt produktiv ins eigene Bewußtsein aufzunehmen (Erz.M., 40 f). In einer spiralförmigen dialektischen Bewegung nähert sich das Bewußtsein des Schülers der Realität an, indem es den Widerspruch in gesellschaftlichen Fakten erkennt und die Abstraktion vom Realen und Konkreten durchschaut. Ihm gelingt es, gesellschaftliche Strukturen begrifflich-kognitiv abzubilden, indem er Kategorien und Begriffe im Bewußtsein entstehen läßt. Diese dialektische Methode im Lernprozeß orientiert sich an sozialwissenschaftlicher Theoriebildung (Christian 1978/2). Anhand des Strukturgitters und exemplarischer zukunftsweisender Inhalte erfährt der Schüler politischen Lernfortschritt, eine mehrdimensionale Konfliktfähigkeit, er entfaltet soziologische Phantasie (Behr B 14/1980; Belgrad 1977, 141 f; Schuch 1978, 30). Der selbstreflexive, ideologiekritische, schülerorientierte Unterricht (Janssen 1979, 89 f) fördert die kognitive Kompetenzentwicklung beim Schüler. Er lernt sprachlich kognitiv Ich-Abgrenzungen von Bedeutung vorzunehmen und differenziert damit

seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit und seine eigene Identität (VE, 187 f; RHM, 67 f). Hierbei muß darauf Rücksicht genommen werden, daß Schüler in je spezifischen kognitiven Entwicklungsstufen begriffen sind, d.h. sie können konkret-operationale und formal-operationale Kompetenzen entwickeln. Diese Entwicklungsvorgaben sollten nicht überdehnt werden, soll ein Lernerfolg beim Schüler erreicht werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist geistige Produktivität, die die Eigengesetzlichkeit der Sache wahrt, und Vernunft zu erreichen. Als zentrale Kategorien für die dialektische Sinnbestimmung des Bildungsprozesses bieten sich an: Tausch, Autorität, Subjektivität und Historizität. Der Schüler erkennt die Bedeutung der anonymen ökonomischen Macht und deren repressive Toleranz. Die Erziehung zum historisch, mündig denkenden Menschen schließt die Absage an einseitige Antworten ein. Der Schüler lernt zu bewerten, welche Leitbilder in der sozialistischen Persönlichkeit, in der in sicheren Werten verankerten Persönlichkeit und im Verbraucher-Schüler mitschwingen. Erziehung zum Frieden (UU, 149) beinhaltet Erziehung zur Entbarbarisierung und stellt sich der Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei (Erz.M.; LZ 3/19 84). Anhand des Themas "Jugend im Geschichtsunterricht" lernt der Schüler durch Alltagserfahrungen, daß Geschichte auch die Geschichte von Verfolgungen ist, die Geschichte von Emanzipationskämpfen (GU, 123 f). Durch Projekte läßt sich Betroffenheit bei den Schülern erreichen, die auf folgende kurze Literaturliste zurückgreifen kann: Engelmann: Wir Untertanen, Brecht: Fragen eines lesenden Arbeiters, Selber: Geheimkurier A, Scholl: Die Weiße Rose, Brückner: Die toten Engel, Platner: Schule im Dritten Reich, Focke/Reimer: Alltag unterm Hakenkreuz, Seiffert: Einer war Kisselbach. Durch Biographien und Museumsbesuche, bzw. den Besuch von historischen Stätten läßt sich der historische Werdegang des Faschismus nachvollziehen und der Widerstand Jugendlicher wird deutlicher. Wird dieses Projekt noch durch Interviews von Schülern in ihrem Heimatkreis ergänzt, so erfahren die Schüler mehr über

das historische Werden ihrer näheren Umgebung und können sich eher mit der vorhergegangenen Generation auseinandersetzen (DU 5/1983; LZ 13/85; GEW Berlin 1981). Für die Motivation der Schüler kann es sinnvoll sein, diese Projekte an den Wettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten anzubinden. Großes Interesse, da Information und Betroffenheit verbindend, fanden folgende Serien: Tessloff: So lebten sie zur Zeit ..., die Reihe Rotfuchs bei Rowohlt, DTV Junior und Ravensburger Taschenbücher. Stellt die Schule oder der Lehrer diese Form von sachlicher und jugendgemäßer Literatur zur Verfügung, so wird er sehen, daß die Schüler diese Bücher häufig benutzen und ausleihen, da oft zu Hause der Schwerpunkt auf der unterhaltenden Jugendliteratur liegt. Diese selbsttätige historische Auseinandersetzung mit Vergangenheit, erlaubt den Schülern, die Gegenwart auch aus der historischen Dimension her zu begreifen. Die Container-Methode des Bankiers-Konzepts (Freire 1974, 57) und die damit verbundene Wissenshamsterei von technologischem, eindimensionalem Wissen kann so leichter relativiert werden. Dem Schüler gelingt es eher, historische Entscheidungen und deren Konsequenzen abzuschätzen und damit den Transfer auf die Gegenwart zu leisten. Das technische und ökonomische Handeln der Gesellschaft wird für ihn so relativierbar. Im Schüler wird die Erkenntnis angebahnt, daß die technologische Aufhebung des Individuums durch Surplus-Repression und Mechanisierung eine historisch-gesellschaftliche Entscheidung war, die nicht zwangsläufig folgen mußte (TG 89 f, EM, 76). Trotz der Faszination der neuen Medien und der Computerisierung kann der Schüler erkennen, daß die Systemzwänge die Lebenswelt der Schüler und ihrer Eltern mediatisieren (ThKH-2, 279). Setzt diese selbstbestimmte historisch-gesellschaftliche Bildung früh genug ein, z.B. in der Grundschule oder in der 5. und 6. Klasse, so kann diese reflektierte Haltung die Technikfaszination in der Pubertät relativieren. Diese Technikfaszination wird von vielen Schülern als Identitäts"krücke" verwendet, um ihre eigene Identität und Subjektivität gegenüber Elternhaus und Schule



zu wahren. Gleichzeitig werden dadurch Solidaritätsmechanismen zur eigenen Clique aufgebaut. Das Gefühl, mehr zu wissen als Eltern und Lehrer muß dann nicht mehr als Fetischisierung, als Selbstzweck erhalten. Damit kann der technologische Schleier über der Lebenswelt entzaubert werden (Richter 1980, 19). Gelingt es der so verstandenen theoretischen Bildung im herrschaftsfreien Dialog politisch-historisch, ästhetische Zusammenhänge aufzuzeigen, so entwickelt sich das Symbol- und Begriffsverständnis der Schüler (Thk H, 84, 149) und sie erkennen die Begrenztheit funktionaler Vernunft und des strategischen, zweckrationalen instrumentalistischen Handelns. Technische Bildung, wie sie im Technikunterricht und im BORS vermittelt wird, kann zur Aneignung von Produktionsinstrumenten führen, wobei aber Vernunft im aufklärerischen Sinne, die sozioökonomische Bedingtheit transparent macht. Da der Schüler auch die zerstörerische Kraft der Technik gegenüber der Umwelt und gegenüber menschlicher Subjektivität erkennt, gelingt ihm eine produktive Aneignung der geistig-technischen Umwelt, da ihm kategoriale und begriffliche Grundschemas zur Verfügung stehen (Groth 1978, 65 f). Lerngänge und Umweltaktionen sensibilisieren den Schüler für das Naturschöne und lassen ihn die befreienden Kräfte der Natur entdecken (KR, 81). Rezeptivität angesichts sterbender Wälder macht deutlich, wie der homo faber die Ausplünderung des Planeten Erde bewerkstelligt (Illich 1972, 146 f). Im Erdkundeunterricht z.B. kann durch die politisch-ökologische Behandlung von Themen wie: Entwaldung, Bodenerosion, Luft- und Wasserverschmutzung die Sensibilität der Schüler für die drohende ökologische Apokalypse geweckt werden (Strohm 1979). Die informationelle und technologische Begrenzung der Relevanz der Schule (Gerstenberger Leviathan 2/1975; Lehnhardt Leviathan 1/1980; LL 3/1984) würde somit zumindest tendenziell überwunden, da die technologische Qualifikation nicht mehr im Mittelpunkt stünde. Die Zunahme an Gebrauchswert für die Schule durch produktives, lebensrelevantes Lernen läßt den Schülern die Begrenztheit ihres Lebens aus zweiter Hand

(DU, 4/1983, 76 f) deutlich werden. Die Bedeutung der neuen Medien, Computer und Fernsehen, wird für die Schüler deutlich und durch Praxis und Realitätssättigung aufgeklärt. Schule kann wieder zur Alma mata werden (Illich 1972, 64), da das weibliche Prinzip, die arcadische (Bloch 1974, 927) Utopie, die Bedeutung von Epimetheus wieder herstellt. Dadurch wird der biophil-produktive Jugendliche die Ethik der Bemessenheit (Gamm 1979, 39) erkennen können und ein neues Verhältnis zur Natur gewinnen, jenseits von technokratischer Ausbeutung. Die in Kindern noch vorhandene relativ unverstellte Spontaneität, Phantasie, Rezeptivität und Erfahrungsfähigkeit (Herrmann 1978, 6) erlaubt es den Schülern, wenn ihnen Selbsttätigkeit gestattet wird, daß sie ihr Weltbild dezentrieren und Anregungen und Gestaltungsmöglichkeiten aus der Umwelt wahrnehmen und sublimierende Objektbeziehungen eingehen (Piaget 1980 - 4, 190; Behnke 1978, 86 f). Die Relativierung technologischen Denkens weckt Spontaneität und damit subjektive Vollmacht (Gamm 1979, Singer 1973). Die Befreiung der Phantasie setzt Utopiefähigkeit frei, die Mut macht für das noch nicht Bewährte. Die am Ästhetischen geschliffene Erfahrungstätigkeit der Schüler (GU, 117) läßt einen aktiven Vor-Schein einer richtigeren Welt möglich werden (ÄT, 26). Rezeptive Kreativität kann in Stille und Schweigen den Vorschein des Realfriedlichen genießen (ÄT, 383; TG, 176). Damit ist keine quietistische Abwendung von der Gesellschaft gemeint, sondern das Wahre von Muße und die Selbstpreisgabe an ein Anderes (DA, 94). Durch die psychoanalytische Interpretation von Literatur (Erz.M., 23; DU 5/1982; DU 5/1983) kann der Schüler den phantasierten, imaginierten Umgang mit sich selbst in literarische Figuren errahnen und nachvollziehen. Jugendliteratur macht ihm den Zugang zur Identitätsproblematik leichter. Da Märchen, Mythen und literarische Träume symbolhaft für soziale und Identitätsprobleme stehen, kann der Schüler durch interpretative Vergleiche Qualität erfahren und sie von Kulturware unterscheiden (TG, 56; Erz.M., 146; MMT). Da es hier darum geht, verdinglichtes Bewußtsein,

Stereotype und Projektionen aufzubrechen, erfordert authentische Kunst vom Schüler eine radikale Sensibilität und die Intensivierung und Differenzierung ästhetischer Fähigkeiten (KR, 161). Die ästhetische Rationalität, die im authentischen Kunstwerk eingebettet ist, erfordert vom Schüler Konzentration, Mühe, geistige Disziplin und eine erhöhte Lern- und Denkleistung. Er ist zur Identitätsarbeit aufgefordert, damit zur sinnlichen Askese (Gamm 1979, 43). Das im Literarischen vorhandene Rätsel evoziert Staunen und erfordert die diskursive Analyse des Kunstwerks. Die künstlerische Entfremdung als Sublimierung widerspricht dem glücklichen Bewußtsein der Warenform, die zum Konsum einlädt. Verstehen und betrachtende Versenkung evoziert eine ästhetische Kritik. Im Schüler wird durch den zustande gekommenen Genuß am Kunstwerk (GÜ, 128; KG 1, 15) eine ästhetische Haltung angebahnt, die sich gegenüber dem ästhetischen Objekt repressionsfrei verhält. Dem Schüler wird es erleichtert, eine ästhetisch-produktive Identität herauszubilden. Die ästhetische Erziehung bewegt den Schüler zur Mündigkeit und widerspricht dem Ziel der Kulturindustrie. Kreativitätserziehung beinhaltet auch ideologiekritische Elemente, die heteronome Nachahmung und Langeweile durch Selbsttätigkeit im Schüler verhindern helfen. Indem die Schüler konsumästhetische Kriterien verwenden lernen, lernen sie auch fernsehen. Sie erkennen Verschleierungstaktiken, Verdoppelungen, Illusionierungen und Klischees (Erz.M., 52 f; Ach, 55 f). Die Leitbilder einer heilen Welt, die die Marktorientierung der Kulturindustrie vorgaukelt, werden enttäuscht. Die durch die neuen Medien fast hundertprozentige Verbreitung der Unterhaltungsindustrie macht es nötig, daß das Unterhaltungs-Lernen zu einer der wichtigsten Aufgaben der ästhetischen Erziehung wird. Durch Kollagen, die die Werbung und unterhaltungsindustriellen Produkte verfremden, kann deren Wirkmechanismus leichter durchschaut werden. Wandbilder und -tafeln machen es möglich die bildliche Codierung von Situation und Verhaltensmustern deutlicher zu machen. Das Ernstnehmen des Daseins des Schülers macht es

nötig, daß auch deren Freizeitverhalten unter ästhetischen Kriterien bewertet wird, ohne zu verurteilen. Den Schülern muß ihr eigenes Freizeitverhalten transparent werden. Dies kann nur in einem Dialog geschehen, der obwohl er Identitätsarbeit leisten soll, die Schüler nicht überfordert. Auf Seiten des Lehrers ist hier große Sensibilität vonnöten. Eine produktiv-biophile Bezogenheit des Jugendlichen zur Objektwelt erfordert genauso eine biophile Bezogenheit zu sich selbst und zur sozialen Umwelt. Um dem Schüler einen emanzipierten Umgang mit sich selbst zu ermöglichen, muß die biophile Wachstumspädagogik die psychischen und sozialen Voraussetzungen des Jugendalters entsprechend rezipieren. Kindheit und Jugend sind heute in die gesellschaftliche Konfliktsituation einbezogen, die nicht nur mit Entwicklungslogik zu beschreiben ist. Dennoch muß die Entwicklung von Kompetenzen im sprachlichen, im aktionalen und psychosexuellen Bereich Eingang ins pädagogische Denken finden (VE; Brocher 1971; Heidemann 1979; Piaget 1980-4). Der gesellschaftliche Modernisierungsschub gestaltet heutige Adoleszenzkrise heftiger (Hurrelmann 1978-2, 179). Die jugendliche Identitätskrise wird heute stärker subjektiviert, da gesellschaftliche Traditionsangebote durch die Legitimationskrise erodiert werden. Der Jugendliche experimentiert aus diesem Grund mit verschiedenen Charakterorientierungen, unter anderem auch mit nicht-produktiven Charaktervorstellungen. Ist das soziale Umfeld eher nicht produktiv, nekrophil geprägt, entwickeln sich eher rezep tive, ausbeuterische, hortende oder marktorientierte Charaktertypen. Die Ausbildung von narzißtischen oder autoritären Schülerpersönlichkeiten verankert die Konterrevolution in der Triebstruktur (ACH; VB, 26). Wird die Aggressivität von Schülern ausgeblendet, so kann es nicht zur Entwicklung spielerischer oder kompensatorischer Aggression kommen, und Sadismus, Masochismus und Nekrophilie können die vitale Potenz der Schüler verstellen (SM, 19 f, FF, 144 f). Die puberale Dichotomie, der ödipale Konflikt läßt den Jugendlichen den entwicklungsbedingten Widerspruch deutlich



fühlen, daß er Teil seiner Ursprungsfamilie ist, gleichzeitig aber sein Individuationswunsch Ungehorsam erheischt (UU, 14, SM, 97 f). Er ist mit seiner Ursprungswelt, seiner Kindheit verbunden und ragt doch reflexiv-bewußt aus ihr heraus (Hernandez 1977, 44 f). Wird die Furcht vor der eigenverantworteten Freiheit durch die soziale Umwelt gefördert, kann es nicht zur Entwicklung von Vernunft, reflektiertem Bewußtsein und Phantasie kommen. Dadurch wird die produktive Bezogenheit zur Welt und zur sozialen Welt, mit sich selbst nicht erreicht. Produktive Liebe, Arbeit und Vernunft werden als primäre Potentialität (PE, 100 f) verschüttet. Demgegenüber muß eine Pädagogik, die am Sein, an der Biophilie orientiert ist, das Schülersubjekt entwickeln und formen helfen. Ein glaubwürdiger Sinn und eine Zielklarheit sind hierfür erforderlich, die die individuelle Verantwortlichkeit des Schülers stärken. Hierzu ist ein Entwurf des Schülers von sich selbst nötig. Hier kann der Lehrer die innere Stimme, das Gewissen verstärken, daß der Schüler auch zum Wächter seines wahren Ichs wird, daß er seinen intelligiblen Charakter verwirklicht (PE, 174; KM-2, 52). Die kreative Selbstfindung des Schülers erfordert von ihm, daß er die Idee eines richtigen Lebens für sich herausarbeitet, indem er sich an Gegenbildern zur herrschenden Wirklichkeit orientiert (Miller 1981, 93; SpS, 186; Claussen 1981, 179 f). Die Schule muß hierfür Muße und Stille schaffen, daß sich Vernunft und Kreativität entfalten können. Hierzu mögen auch Traumarbeit und meditative Übungen hilfreich sein, die die gesellschaftlichen Filter durchschaubar machen. Problematisch für den Schüler ist, daß er die asymmetrische Kommunikationssituation schwerlich verlassen kann (Ziehe/Stubenrauch 1982, 94 f). Wären die Erfahrungen des Schülers durch Desinteresse, Abweisung, Entwertung und selbsterfüllende negative Prophezeiungen geprägt, so kann sich leicht eine negative Schulkarriere und ein negatives Selbstbild aufbauen (Miller 1981, 30 f). Eine überkomplexe Schulkommunikation, die durch Informationsdefizite geprägt ist, macht es häufig unmöglich, nonverbale Kommunikation mit

analogen und gestischen Kommunikationsmustern zu reflektieren. So geht häufig die Chance einer Metakommunikation, eines Diskurses verloren. Informationsdefizite werden durch Attributionen abgerundet, und eine humane Konfliktverarbeitung, die Wertschätzung und unfreezing sowie ein verzögertes feed back beinhaltet, wird erschwert. Unter der Bedingung einer metakommunikativen Dialogsituation ist Selbstreflexion möglich, die eine Entwurfsidentität im Schüler entstehen läßt, die für ihn selbst glaubwürdig wird. In diesem Falle, wenn die humanen Erfahrungen von Freiheit, Transzendenz und Wertschätzung überwiegen (KL, 67 f), kann eine produktiv-biophile Ansteckung zur Kunst des Lebens gelingen. Diese produktive Ansteckung, bzw. biophile Legierung vorhandener Charakterstrukturen bedeutet, daß sich Emotionalität, Empathie, Interesse, Verantwortung und Verletzlichkeit in einem Klima entwickeln können, das den Respekt und die Wertschätzung gegenüber der Schülerpersönlichkeit zum Inhalt hat. In diesem Fall kann eine produktive Bezogenheit zum Kern des Schülercharakters werden (PE, 74). In diese Entwicklung sind die Eltern, die für die Ich- und Über-Ich-Entwicklung verantwortlich zeichnen, mit eingeschlossen. Der Lehrer muß sich bewußt sein, daß es in der schulischen Interaktion zu Übertragungen und Gegenübertragungen von narzißtischer und ödipaler Problematik kommt. Hier muß er sich seiner selbst bewußt sein. Erschwert wird die Situation, daß Medien und die Kulturindustrie den gesellschaftlichen Narzißmus durch Film, Print-Medien, Comics, Werbung und neue Medien fördern. Dadurch wird die soziale Frühreife beim Schüler evoziert, die seine Identitätsproblematik weiter verschärft (Hentig 1976, 39; Ziehe/Stubenrauch 1982, 41; FF, 129 f). Das Leitbild Biophilie einer kritisch-humanistischen Pädagogik setzt voraus, daß die Identitätsentwicklung des Schülers durch die Befriedigung seiner humanen Bedürfnisse gefördert wird. Hierzu gehört die freie, bewußte Tätigkeit, die sich als interessierte Produktivität gegenüber der objektiven Welt zeigt, als sinnorientiertes Engagement gegenüber seiner sozialen



Umwelt und als kreative Expression gegenüber seinem eigenen Subjektsein. Denkerische, emotionale und handelnde Bezogenheit finden ihren Ausdruck in der Entwicklung von Vernunft, Liebe und produktiver Arbeit (Funk 1984). Für die Biographie des Schülers bedeutet dies (Maurer 1981, 75), daß er einen positiven Entwurf seiner eigenen Zukunft hat, daß er die Absicht hat, etwas aus sich zu machen. Identitätsarbeit setzt voraus, daß der Schüler weiß, daß er anders sein kann und daß er anders sein will. Das rationale Subjekt, die vollständig individuierte Person (ThKH-2, 92 f), setzt voraus, daß sich das Ich des Schülers an signifikanten Anderen spiegeln kann, nur unter dieser Bedingung kann ein anderes Subjekt Vorbild werden. Gelingt dem Schüler, überwundene Identitäten in seine neue Identität zu integrieren, dann vermag er seine Biographie sinnhaft zu rekonstruieren und seinen Lebenslauf rational zu entwickeln. Ein postkonventionelles Subjekt kann entstehen. Die Schule allein kann kaum charakterprägend wirken. Sie kann jedoch durch humane Erfahrungen beim Schüler dafür sorgen, daß produktive Anregungen in die Charakterstruktur einfließen, die dem Leitbild Biophilie näherkommen. Die biophile Identitätsentwicklung des Schülers muß eingebettet sein in ein soziales Klima, das sich durch ein kreatives Gemeinschaftsleben auszeichnet, in dem persönliche Verantwortung gekoppelt ist mit dem partiellen Ertragen von Isolation. Das Einbringen personaler Identität in das kommunikative Gesamtgeschehen, das Ausagieren von Selbsttätigkeit und die Herausbildung von Identitätsgefühl ist daran geknüpft, daß Kritik und Abweisung ertragen werden können. Dies erfordert Standhaftigkeit (Richter 1980, 25 f; JI, 113 f). Kann der Schüler die Fähigkeit zu trauen (Hentig 1976, 97) entwickeln, vermag er auch, fühlt er sich in der Gemeinschaft aufgehoben, Fehlentwicklung zu betrauern (Miller 1981, 91 f). Dieses Risiko ist bei dem kreativen Selbstfindungs- und Gruppenbildungsprozeß gegeben. Nur unter diesen Voraussetzungen sind ungewöhnliches Lernen (Ziehe/Stubenrauch 1982) und problemlösendes Denken (Staudinger, Schlüter 1981, 77) möglich.

Wird dem Schüler der Freiraum eingeräumt, daß er seine personale Identität in das Gruppengeschehen einbringen kann, entwickelt sich ein Dialog zwischen einem Ich und einem Du (Buber 1982). In diesem durch Kooperation und Solidarität geprägten sozialen Klima vermag der Schüler seine Bezogenheit zur Welt und zum Alter Ego biophil zum Ausdruck zu bringen. Die Voraussetzung jedoch ist, daß der Schüler in seiner primären Sozialisation durch Vater und Mutter die Lernerfahrung gemacht hat, daß Liebe und Autorität in der erzieherischen Kommunikation möglich sind (Fromm 1975, FF, 270). Nur unter dieser Voraussetzung kann das Involvement des Lehrers als Bezugsperson (Fritz 1974, 88) eine verlässliche Beziehung für den Schüler bedeuten (Hentig 1976, 85). Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit machen diese Zuwendung für den Schüler zu einer sicheren Beziehung (Singer 1981, 29 f), die ihm ermöglicht, Sensibilität in der Übertragungssituation zu entwickeln. Er faßt Mut, Empathie zu leben, d.h. die imaginative Vergegenwärtigung des Anderen in seinem Bewußtsein zu ermöglichen (Gamm 1979, 70 f). Dadurch entwickelt er seine Interaktionskompetenz (VE). Obwohl es ihm gelingt, die personale Identität Anderer zu berücksichtigen, vermag er seine Intentionen im Dialog zu realisieren. Dies umso mehr, als ihm die eigene antizipierte Identität als Vorbild vor Augen schwebt (Gamm 1979, 72). Dies heißt aber, daß der Lehrer die Entwurfsidentität des Schülers als solche sensibel durch die gemeinsame Erfahrung wahrnimmt und als persönliches Vorbild akzeptiert (HS, 90). Hierbei ist der Lehrer auf szenisches Verstehen (Fritz 1974, 1975) angewiesen. Er muß die Alltagsszene im Dort und Jetzt mit der Übertragungsszene im Hier und Jetzt sowie mit der infantilen Ursprungssituation in Verbindung bringen, um die Lebensgeschichte und die jetzige Identität des Schülers in einem Triangulationsverfahren zu verknüpfen. Das beobachtete Rollenverhalten des Schülers wird praktisch, emotional und kognitiv mit den drei biographischen Ebenen verknüpft und politisch-gesellschaftlich rückgebunden. Der Schüler wird somit nicht auf seinen Status quo fixiert, sondern sein

SoSein wird im Hinblick auf ein Anders-Sein kritisch-solidarisch begleitet (Fritz 1974, 1975, Geißler 1979, Horn 1973 2, 378 f). Aufklärung bzw. biophile Ansteckung des Schülers bedeutet, daß sowohl Respekt vor der Schülerpersönlichkeit, als auch Parteilichkeit im Hinblick auf eine kritisch-humanistische Weiterentwicklung des Schülers in der Balance gehalten werden muß. Empathie und Solidarität ermöglichen dem Lehrer, alternative Verhaltensmuster und Interaktionsstile aufzuzeigen, die eine rationale Entscheidung des Schülers ermöglichen. Im Dialog wird es dem Schüler möglich, mehr zu sein (Hernandez 1977), da in Solidarität eine authentische Expression gewährleistet ist. Auf der sozio-emotionalen Grundlage eines Dialoges kann sich die Sprache und Denkfähigkeit weiter differenzieren. Verschließt der Lehrer, die Schule nicht die Augen davor, daß gesellschaftlich-systematische Kommunikationsverzerrungen und Klischeebildungen die Sprache der Schüler beherrschen, so gelingt es ihm zumindest teilweise durch problemformulierende Methoden der Bewußtseinsbildung, durch Entmythologisierung und Desillusionierung Vorschub zu leisten. Verstehen und Erklären müssen hier Hand in Hand gehen, damit ein sprach- und ideologiekritischer Unterricht Fuß fassen kann (Janssen 1979, 90 f; Freire 1981, 62 f; Hernandez 1977, 57 f). Ein reiner Wortunterricht genügt nicht, um die Sprache der totalen Verwaltung, die repressive Verwirrung der Sprache und die unkritische Anpassung der Schüler an das gesellschaftliche Sprachkontinuum aufzuklären. Erst durch generative Wörter und generative Themen kann das Sprachuniversum der Schüler aufklärend erschlossen werden (Freire 1974-2, 71 f; Hernandez 1977, 69; Illich 1972, 39; ThKH, 450 f). Hierbei kommt es für die Schule darauf an, schichtenspezifische Sprachunterschiede im Sinne der Differenzhypothese zu berücksichtigen und diese problemorientiert aufzugreifen. Eine emanzipationsfördernde Sprachbildung bedeutet die aufklärende Aufarbeitung sozioökonomischer Unterschiede, die die Sprachzerstörung ideologiekritisch aufrollt und die Sprachkompetenz der Schüler erweitert (Neuland 1975, 265 f;

Lorenzer 1972). Hierbei kann die Symbolsprache, die in Märchen, Mythen, Fabeln und Sagen zur Wirkung kommt, durch die Interpretation von Selbstsymbolen die Ich-Entwicklung vorantreiben (MMT, 71 f). Dennoch kommt die Schule nicht umhin, die Sprachkompetenz der Schüler auch begrifflich zu fördern, da nur abstrakte Begriffe in der Lage sind, die Abstraktheit der Gesellschaft adäquat abzubilden (Adorno 1972, 17; EM, 116). Nur ein dialektischer Begriff, der kritische Inhalte in sich birgt, vermag die geschichtliche Konkretheit der Gesellschaft zu fassen. Wahrheit ist nur über den Begriff möglich, da nur hier eigene geistige Erfahrungen auszudrücken sind (Herrmann 1978, 101). Es bedarf der begrifflichen Arbeit, der geistigen Anstrengung, einer aufhellenden Theorie, die sich an der Welt abmüht, um die Dialektik von Begriff und Sache für die Schüler selbst transparent werden zu lassen. Hierzu ist eine analytische Metasprache nötig, die die Begriffswelt aufklärend erschließt (GÜ, 115; EM, 209). Nach Überwindung der größten Identitätsprobleme der Pubertät ist das universalistische Ich des Schülers fähig dazu, die formale Sprache zu verwenden und somit Diskursfähigkeit zu erlangen (VE, 1984, 187 f). Der Schüler kann befähigt werden, in analytische, praktische, therapeutische und ästhetische Diskurse einzutreten und seine Identität darin intentional zu vertreten (KK, 101 f, VE; Brunner 1978, 171; Lorenzer 1973, 139 f). Unter dem Anspruch von Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit vermag der Schüler Objektsymbole, konstative, appellative Sprechakte, Illokutionen, Repräsentative angemessen zu verwenden. Ihm gelingt es im szenischen Verstehen Klischees und Gesten durch die historische Ursprungsszene zu komplettieren und somit der Sprachlosigkeit entgegenzuwirken. Die subjektive Welt, die soziale Welt und die Außenwelt werden somit sprachlich erweitert. Metakommunikation wird ermöglicht, die in einen herrschaftsfreien Diskurs einmünden kann, der eine komplementäre Identifikation mit Übertragung und Gegenübertragung ermöglicht. Mündigkeit wird möglich auf der Grundlage einer kooperativen Wahrheitssuche (Herrmann



1978, 61 f). Zum gegenseitigen Verstehen ist es notwendig, daß Lehrer und Schüler sprachlich hinzulernen. Hierbei ist soziale Reversibilität und Respekt vor dem Schüler notwendig. Das Verständnis für den Schüler kann durch die Themenauswahl in Aufsätzen gefördert werden (Tausch/Tausch 1973-7, 362 f). Kurzkontakte und Einzelgespräche (Singer 1981; Geißler 1979) dienen dazu, die Gesprächserziehung und das Miteinandersprechen zu fördern. So bleibt die sprachliche Kompetenzerweiterung des Schülers eingebunden in den Dialog (Buber 1982, De Jung 1971, Röhrs/Meyer 1971, Böhme B 49/1978). Somit ist inhaltlich und sozial die Voraussetzung geschaffen, daß sich ein rationales sprach- und handlungsfähiges Subjekt, eine zwanglose Ich-Identität entwickeln kann (RHM, 93; ThKH, 41 f; vgl. Anhang 4).

Diese entwicklungslogische Abfolge von Subjektentwicklung kann optimiert werden, wenn die soziale Umwelt das jugendliche Individuum entsprechend begabt, d.h. ihn durch eine problemformulierende Bildungsarbeit entsprechend herausfordert (Hernandez 1977, 64 f; Erz.M., 13). Diese lange Entwicklung voller ernsthafter Auseinandersetzung (GÜ, 112; Bloch 1971, 12; Gamm 1979, 77 f) verbindet den Stachel der Nachdenklichkeit mit Genauigkeit und dem Verarbeiten von Sinn und Bedeutung. Bildung heißt in diesem Fall Förderung und Entfaltung menschheitlicher Anlagen im Einzelnen. Dabei muß eine produktive Utopie die Identität des menschlichen Bewußtseins und seinen Sinn "wofür zu leben" schärfen. Die Entfaltung von kultureller Sensibilität und Phantasie auf der Grundlage vorhandener kultureller Produktionskräfte und Techniken muß gewährleistet werden. Die sachadäquate geistige Erfahrung und authentische Auseinandersetzung mit Kulturgütern schafft kritisches Bewußtsein, das den Schüler in die Lage versetzt, sich das Erbe der Geschichte anzueignen. Hierbei wird das Denken und Fühlen des Schülers differenziert, und Kultur wird zu einer persönlich, subjektiv zugeeigneten Kultur, die literarische, musikalische, rituelle Objektivationen in eine ästhetische Gestalt bringt und verarbeitet. Die entmythologisierende, desillusionierende

Kraft der ästhetischen Rationalität vermag die Alltagskultur, die Einebnung des Kulturellen durch seichten Konsum und die Entfremdung durch Geschmackshomogenisierung aufzubrechen. Durch ein differenziertes Lernangebot erfährt der Schüler, daß die Zivilisationsschablone (Pongratz (ZfPäd 2/1979, 174)), die dem Marktcharakter, bzw. autoritären und eindimensionalen Menschen zugeordnet ist, für ihn inadäquat ist. Diese Bewußtseinsveränderung, die mit einer Veränderung des Weltbildes, der sinnhaften Orientierung einhergeht, kann durch generative Themen und selbstgesetzte Probleme Sinn schaffen, da die in der Gesellschaft getrennten Dimensionen von Dasein - Sein - Mehr-Sein durch kulturelle Arbeit zusammenfließen können (Freire 1974-2, 80 f). In diesem Zusammenhang ist vor allem der praktische Diskurs, der explikative Diskurs und die ästhetische Kritik mit dem Traum nach vorwärts zu verbinden. Bildung kann hier nicht als Fütterung im Sinne des Bankiers-Konzeptes verstanden werden, da der Schüler Bildung nicht besitzen kann, nicht haben kann (HS, 49 f; Tiedemann 1971, 306 f). Das unverbundene Nebeneinander von Strukturen und Begriffen, die in der Schule häufig nebeneinander bestehen bleiben, erzeugt nur Halbbildung, die verdinglicht und unlebendig bleiben muß (Tiedemann 1971, 229-321; DA, 175 f). Halbbildung prägt das Denken durch Klischees und Vorurteile, es verschleiert durch Stoffülle und bahnt gesellschaftlichen Konformismus im Sinne der Kulturindustrie an. Der Verbraucher-Schüler wird domestiziert (Illich 1972, 66). Die Überfremdung der Lebenswelt durch das monetarisierte und bürokratisierte System kann durch Halbbildung erhalten bleiben. Authentische Kunst hingegen, organisiert ästhetische Rationalität, beinhaltet ein Rätsel und wirkt als Herausforderung für den ästhetischen Geschmack, die diskursive Intelligenz des Schülers. Da in ihnen existentielle Probleme zur Form finden, wird hier die Sensibilität und Subjektivität des Schülers gesteigert. Der in Kunstwerken vorhandene mehrdeutige Sinn weist auf die Möglichkeiten realer Autonomie des je eigenen Lebens hin und fördert die Erkenntnisfähigkeit der je

eigenen Möglichkeiten durch ein tieferes Verständnis der Gesellschaft. Durch einen langen Anfang und eine intensive geistige und ästhetische Auseinandersetzung kann sich eine kulturelle Identität ausprägen, die in der Lage ist, eine liberale und differenzierte Lebenswelt anzubahnen. Die Assoziation freier Menschen in einer Teilnehmerkultur (RH, 97; Johach, Neue Sammlung 4/1982, 381 f) ist auf die identitätsfördernde biophile kulturelle Sozialisation von Elternhaus und Schule angewiesen. Diese ästhetischen Erfahrungen des Kindes bzw. des Jugendlichen machen es unwahrscheinlich, daß er für eine Erziehung zum Nationalismus, zu Antisemitismus, zu Intoleranz, Militarismus anfällig wird (Erz.M., 120 f; Russell 1979, 48 f). Somit ist eine Erziehung zur Entbarbarisierung, die Auschwitz unmöglich macht, gleichzeitig ein Beitrag zur Friedenserziehung (Johach 1986, 30 f). Das existentielle Bedürfnis im Schüler nach Orientierung und Transzendenz des Ego (sinnorientiertem Engagiertsein) legt es nahe, daß sich die Schule um die Entwicklung von Sinn und Orientierung bekümmert. Hierzu ist eine Philosophie der Hoffnung nötig. Dieser grundbegriffliche Rahmen innerhalb dessen alles, was in der Welt vorkommt, in bestimmter Weise als etwas interpretiert wird (ThKH, 92), muß Antwort geben auf die existentiellen, historischen und professionellen Dichotomien von Schülern und Lehrern. Hierzu scheint eine Diskursethik, wie sie Habermas vorschlägt, am angemessensten zu sein. Hierbei kann auf eine philosophische Reflexion, die der Aufklärung verpflichtet ist, nicht verzichtet werden. Die Sinnfrage stellt sich vor allem auch angesichts der ökologischen, ökonomischen und humanen Probleme in der Gegenwart im verstärkten Maße. Hier ist die Reflexionsfähigkeit der Schüler herausgefordert. Dialektisches Denken vermag hier Tabus, Klischees und Vorurteile zu entfetischisieren. Die ethische Sensibilisierung legt es nahe, subjektbezogene Standards im Dialog zu entwickeln (Witschel 1975, 181). Diese subjektbezogenen Standards setzen die Beachtung der sechs bzw. sieben Stufen in der ethisch-moralischen

Entwicklung voraus (MH 1983, 127 f). Hierbei ist auf Seiten des Lehrers engagierte Toleranz notwendig. Ein moralisches Verhalten beim Schüler, ein Wertbewußtsein, kann nur entstehen, wenn es dem Lehrer gelingt, spontan auf die ethischen Fragen des Schülers einzugehen, wenn er ein soziales Gehör entwickelt hat und mit Wertschätzung und einer humanistischen Einstellung auf diese Probleme des Schülers antworten kann. Unverworrene Ziele, Übereinstimmung des Willens mit dem Endzweck sind nötig, damit sich ein vorwärts offener Weitblick entwickelt (Bloch 1971, 114, 146 f), der ein positives Emanzipationsziel darstellt. Hierzu ist eine konkrete Praxis nötig, die die Gegenwart bewerten läßt (Staudinger B 50/1981, 27). Der Lehrer muß dem Schüler ein glaubwürdiges ethisches Angebot eröffnen, das er in einem symmetrisch-diskursiven Dialog unterbreitet. Der humanistische Anspruch der postkonventionellen Ethik machte es notwendig, daß dieses Weltbild in einem unendlichen Gespräch begründet und erklärt wird. Der Lehrer muß hierzu ein Ich-Ideal darstellen, das für den Schüler zum Identifikationsobjekt werden kann (Erz.M., 81). Der Schüler braucht jemanden, dem er nachleben kann, der Erfahrungen zu machen weiß (GU, 128). In diesem Fall kommt es zu einer Wertinternalisierung, da Interaktionssituationen mit kompetent handelnden Bezugspersonen die Handlungsfähigkeit des Schülers generalisieren. Dazu ist es nötig, "einfach über die Dinge zu sprechen, so wie sie wahr sind" (GU, 132). Hierzu sind Witz und Humor auf Seiten des Lehrers Ausdruck lebendiger ethischer Haltung. Die vom Lehrer verkörperten Werte dürfen nicht zu hoch gespannt oder idealistisch sein, um den Schüler nicht in ein Prokrustesbett zu pressen. Insofern ist eine Gesinnungs- oder Wertverkündigungsdidaktik fehl am Platz (LZ 3/1984, LZ 8-9/1985). Der Maßstab "Mensch" legt es nahe, parteilich Toleranz für kritischen Humanismus zu ergreifen. Hierbei können in einem praktischen Diskurs Menschenbilder bzw. Subjektmodelle als Identitätsprojektionen glaubwürdig in den Diskurs hineingebracht werden (RHM, 118). Der Lehrer als lebendes Vorbild sittlicher Erziehung

muß sich im sozialen Leben innerhalb der Klasse als biophiler Mensch erweisen (Bloch 1971, 10). Eine aufklärende postkonventionelle Ethik hält den Widerspruch in der Balance zwischen Hoffnung und Trauer und Sehnsucht. Das Problem der Endlichkeit, der Einmaligkeit von Zeit, läßt sich im Bereich einer endlichen Welt nicht lösen (Gamm 1979, 49). Das Problem der Endlichkeit von Mensch und Welt öffnet den Weg für das Thema Transzendenz. Eine angemessene ethische Erziehung setzt voraus, daß die biographische Identität im Schüler durch das Elternhaus, durch eine behütete "Kindheit" und einen langen Anfang vorbereitet wurde (GÜ, 128 f). Die Befriedigung humaner Bedürfnisse bedeutet, daß das Kind affektiv und rational befriedigende Beziehungen zu seinen Eltern aufgebaut hat. Liebe, die Achtung, Wissen um die Bedürfnisse und Interessen des Anderen, aktive Fürsorge und Verantwortlichkeit beinhaltet, muß in dieser personalen Beziehung tonangebend sein. Unter dieser Bedingung kann das Kind seine eigene Identität wahren. Sind die Beziehungen der Eltern sozio-emotional befriedigend geregelt, kann sich die Dialektik der Familie entfalten; sie ist nicht nur Agentur der Gesellschaft, sondern stellt auch eine konkrete Utopie eines besseren Daseins dar (MM, 16 f). Eine glaubwürdige Partnerschaft bietet dem Kind ein bewußtes Modell solidarischer Beziehung. Diesem Modell kann das Kind nacheifern. Damit kann der automatische unmittelbaren Identifikation mit der Gesellschaft und der Kolonialisierung der Lebenswelt entgegengetreten werden. Eine humorvolle Selbstdistanzierung der Eltern und Muße in einer durch Wertschätzung geprägten Privatsphäre ermöglichen das Durchbrechen repressiver Entsublimierung. Der elterliche Verzicht auf repressive und autoritative Maßnahmen und Verhaltensweisen erlaubt dem Kind, die eigene Sozialisation zu reflektieren und nachzuerleben. Er wird instandgesetzt, seine eigene Kindheit zu verstehen und Vorurteile, Klischees und Tabus reflexiv zu bedenken. Hierzu muß jedoch, aufgrund der Übertragungssituation, ein Alter Ego durch feed back diskursive Aufklärungsarbeit leisten. Den Eltern muß jedoch klar sein, daß

sie nicht nur durch ihr Bewußtsein erziehen, sondern auch durch ihren eigenen Charakter. Hierbei müssen sie ihre eigenen Autoritätserfahrungen reflektieren, um von einer Autoritätsethik, einem hierarchischen Prinzip eo ipso abzustehen. Jedoch soll hiermit einer antiautoritären Haltung oder einer Antipädagogik widersprochen werden (Witschel 1973, 83; Fromm 1975; FF, 164 ff). Eine rationale, ich-solidierende Autorität ist gefordert (Witschel 1973, 94). Liebe, Vorbild, Hilfe und Interesse ermöglichen dem Kind auch, Unabhängigkeit durch Ungehorsam zu suchen und nonkonformistisches Verhalten zu zeigen (UU; IKTG 171 f). Die biographischen Erfahrungen des Kindes müssen ihm den Weg freimachen, die männlichen und weiblichen Qualitäten angemessen zu erfahren und Freiheit und Friede jenseits von Infantilisierung zu erleben. Die Selbstrepräsentation des Kindes muß auch in der Kindheit einen aufrechten Gang ermöglichen. Hierbei wird für die Sozialisation in Familie und Schule das Problem deutlich, Stereotype in Medien, in der Werbung transparent zu machen und reflexiv zu bearbeiten. Hierbei sind patriarchale und matrizentrische Strukturen aufzulösen. Die Identitätsarbeit des Kindes muß dazu führen, daß es seine Liebesfähigkeit entwickelt und selbstbewußt seine männliche oder weibliche Identität erwerben und bewahren kann. Diese geschlechtsspezifische Identität der Schüler muß die Schule achten und bewahren helfen. Depressive Erziehung oder Überwältigungspädagogik und Instruktionsdidaktik muß hier durch offenen Unterricht und befreiende Toleranz ersetzt werden. Schon in der Schule muß eine funktionierende Demokratie aufgebaut werden, die selbständige und bewußte Entscheidung ermöglicht, damit Spontaneität und produktive Biophilie eine Chance haben. Die Schule darf nicht als überfütternde Mutter wirken, die Haben-Lernen fördert, womit die Schüler als leeres Faß, als Objekt von bürokratischen Strukturen instrumentalisiert wären (Rosemann 1979-2, 112; Pongratz ZfPäd 1976). Dies erfordert eine geduldige Aufklärungsarbeit und die angemessene Reaktion gegenüber Aggressionen. Produktive

Selbsttätigkeit erlauben das Bewahren von Identität und die Entwicklung von Kreativität, womit Freude in der Schule aufkommen kann (Gamm 1979, 91). Hierzu muß Schule entbürokratisiert werden, damit die deformation professionelle der Lehrer abgebaut werden kann. Eine kollegiale Schulverfassung, die Entscheidungskompetenzen auf die Betroffenen überträgt, ermöglicht eine institutionelle Kooperation aller Beteiligten. So kann in der Schule ein funktionierender Mikroszialismus aufgebaut werden, der, da er Konflikte diskursiv erarbeitet, eine kritische Sozialmoral entstehen läßt. Diese organisatorischen Voraussetzungen machen es möglich, Schüler zur Mündigkeit zu bewegen (Bertram ZfPäd 1979, 529 f; Claussen ZfPäd 1979, 110 f). Dieser schulische funktionierende demokratische Mikrokosmos steht in der Gefahr, von der Realität abgehoben zu sein und weltfremd zu wirken. Aus diesem Grund ist die öffentliche Anerkennung der demokratisierenden Funktion von Schule notwendig. Durch Überwindung der Tabus über den Lehrerberuf muß es möglich sein, Lehrer als Spezialisten für schulische Bildung und Erziehung zu legitimieren (Singer 1973, 124). Hierbei muß sich die Schule der Krise von Bildung, angesichts der neuen Medien und der ökologischen und ökonomischen Krisen, stellen und einen Beitrag leisten zur Demokratisierung der politischen Kultur und der Demokratisierung der Gesellschaft. Aus diesem Grund kann die Schule nur eine multifrontale gesamtgesellschaftliche Demokratisierung ins Auge fassen. Einlinige Reformen sind schwer möglich (Vilmar B 18/1974). Der Lehrer muß sich als Zoon politikon (Groth 1978, 78) erweisen. In diesem Sinne ist es auch sinnvoll, wenn sich Lehrer gesellschaftspolitisch betätigen. Vermögen Lehrerinnen und Lehrer diesen gesellschaftspolitischen Impetus angemessen in die Schulpraxis zu übertragen, wobei das Überwältigungsverbot und das schülerangemessene Vermitteln demokratischen Spielregeln folgen sollte, hat dies eine Ausstrahlungswirkung auf die Schüler, die hier vorbildhaft politisch-gesellschaftliches Lernen erfahren können. Eine kritisch-humanistische Pädagogik setzt eine biophile Haltung beim

Lehrer voraus. Dadurch verändert sich der Umgang des Lehrers zu seiner Umwelt. Hierzu muß der Lehrer den Umgang mit sich selbst lernen. Ihm muß es gelingen, seine eigenen Bedürfnisse differenziert zu bewerten und zu artikulieren. Genußfähigkeit muß mit einer Erfahrungsbreite verknüpft werden, die es ihm erlaubt, Konfliktlösungen konsensuell und kommunikativ zu ermöglichen. Nur die Befriedigung seiner humanen Bedürfnisse macht es ihm möglich, das Engagement aufzubringen, das er nötig hat, seine Professionalität in der Praxis zu leben. Hierzu muß er seine psychosexuelle Entwicklung, seine Moralentwicklung und seine ödipale und Adoleszenzkrise reflektierend wieder-erinnern und bearbeiten. Meditative oder gruppendynamische Elemente können hier der Psychohygiene wichtige Impulse bieten. Indem der Lehrer für sich Gestaltungsverantwortung übernimmt, muß er auf seine eigene Vernunft und Kreativität zurückgreifen, damit er das ihm eingegebene Zielbild erkennt und akzeptiert. Aus diesem Grund muß er allein sein können, um sein humanes Gewissen im Traum, im Schlaf, im Mythos oder in der Literatur zu erfassen und seine eigene Persönlichkeit im Sinne eines biophilen Mehr-Seins zu entfalten. Die Überwindung existentieller und historischer Dichotomien gestattet ihm die Ausprägung eines gesunden Narzißmus (Miller 1981, 60 f). Selbsterkenntnis, die auf das richtige Ziel gerichtet ist, womit der Entwurf von sich selbst gemeint ist, die konkrete Utopie des eigenen "Wozu" (Bloch 1980, 36), läßt in ihm ein soziales Gehör Ausprägung finden. Kann der Lehrer seine biographischen Identitäten in seinem zukünftigen Lebensentwurf verbinden, gelingt es ihm leichter, aufrecht zu gehen. So ist er in der Lage, seiner pädagogischen Praxis in Vernunft, Liebe und Kreativität nachzugehen. Das Bedenken der eigenen Biographie sensibilisiert für den Umgang mit der Zeit. Die eigene Lebensgeschichte kann in die gesellschaftliche Geschichte eingeordnet werden und im Sinne einer Generationsfolge intergenerationelle Sensibilität formieren (Hentig 1976, 17 f; Gamm 1979, 54). Das Abarbeiten an dem eigenen Ich, Hier und Jetzt, dem eigenen Dort und Damals in Verbindung mit dem

Jetzt und Dort macht es ihm leichter, die Biographie des Schülers pädagogisch zu fokussieren. Der Lehrer bleibt nicht nur an dem Jetzt des Schülers kleben, sondern bekommt auch das Woher und Wohin in seinen Blickwinkel. Werden Grenzsituationen nicht ausgeklammert, so besteht für den Lehrenden die Möglichkeit, unerprobte Möglichkeiten an sich zu erfahren, die er produktiv ohne Angst vor der Freiheit in einen Dialog einbringen kann. Die Erkenntnis, daß Zeit begrenzt ist, macht es ihm leicht, sich den Schüler als Subjekt seiner eigenen Biographie vorzustellen und als solches zu akzeptieren (Hernandez 1977, 58). Die Erfahrung der zeitlichen Bemessenheit verändert den Umgang mit der Natur. Die Reflexion nicht-repressiver, angepaßter Technologien ohne totalen Machbarkeitsanspruch und Haben-Orientierung wird für ihn denkbar. Er wird sensibel für die Konsequenzen von Technologie und erkennt die Gefahren von over-kill-Kapazitäten und ökologischer Apokalypsen. Eine ökologische Ethik wird für ihn in ein dialogisches, ästhetisches Verhältnis zur Natur führen. Eine neue allseitige Bemessenheit läßt ihn nach neuen Konsumformen suchen. Die Versöhnung von Mensch und Natur wird für ihn zum Programm. Eine biophile Orientierung des Lehrers läßt ihn danach trachten, Konkurrenzsituationen und Leistungsfetischismus in seinem Lebensbereich abzubauen und durch Liebe, Solidarität und Dialog zu ersetzen. Der gelungene Umgang mit der eigenen Identität befähigt ihn dazu, der Isolationsdrohung zu widerstehen und marktorientiertem Verhalten und Nekrophilie ein Nein entgegensetzen zu können. Er ist nicht mehr angewiesen auf eine permanente narzißtische Zufuhr durch andere. Im Dialog, in der persönlichen Begegnung, in der Debatte und im Diskurs entwickelt er sich weiter in der Auseinandersetzung mit anderen. Sein moralisches Verhalten wird sensibilisiert durch das spontane und empathische Eingehen auf die humanen und sozialen Bedürfnisse anderer Individuen. Sein Interesse an anderen, sein Mit-Sein (Hernandez 1977, 30) setzt ihn zu anderen in Beziehung. Diese soziale Bezogenheit zu Schülern und anderen ist weit entfernt davon in Tausch-

Besitzverhältnisse zu münden (MM, 198, 332 f). Sein solidarisches Verhalten gründet in der Sehnsucht nach anderen Menschen (Post 1971, 92). Eine produktive Liebesfähigkeit läßt ihn das Risiko eingehen, sich schwach zu zeigen und seine Verletzlichkeit ohne Stärkedemonstration einzubringen. Als ganzer, schöpferischer Mensch ist er an dem Prinzip: Kooperation, Teilen und Toleranz orientiert (AD, 122; GÜ, 129). Er widersetzt sich Ideologien und entfremdender Verdinglichung. Aus diesem Grund enttarnt er die Motive für Gewalt, Terror und Militarismus und trägt zur Deeskalation des Hasses bei, indem er aktiv für Frieden eintritt (UU, 57 f, 117 f). Sein biophiler Seins-Modus läßt ihn eine humanistische-politische Ethik ausprägen, die zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt mit dem Ziel einer Teilnehmerdemokratie und eines humanistischen Sozialismus. Daß eine biophile Ethik und Handlungsweise nicht dogmatisch wird, dafür sorgt die Erinnerung an die Verlassenheit und die Endlichkeit, die seine Sehnsucht nach dem ganz anderen aufrecht hält (GÜ, 160; Post 1971, 14). Seine Reflexions- und Imaginationsfähigkeit wird durch das Offenhalten der existentiellen Dichotomie bewahrt (Funk 1978, 82 f). Der Horizont seiner humanen Potentialitäten wird durch eine messianische Hoffnung (SM, 119 f) und einen produktiven Pessimismus (SpS, 143) offengehalten. Nur unter der Voraussetzung einer biophilen pädagogischen Professionalität ist der Lehrer in der Lage, professionelle Dichotomien angemessen zu überwinden. Es gelingt ihm, seinen Schülern Respekt und Forderung entgegenzubringen. Er vermag Formung und Hege miteinander zu verknüpfen, Freiheit und Begrenzung, Gewährenlassen und Nein-Sagen. Er kann sich als Teil der Klasse empfinden und als eine Identität, die über die Klasse hinausweist. Da er eine glaubwürdige, rationale Autorität verkörpern kann, gelingt es ihm, den Jugendlichen mit der Sache zu vermitteln, er kann das Selbst des Schülers akzeptieren und zur Weiterentwicklung herausfordern. Da Verlässlichkeit und Freundlichkeit seinen Umgang mit den Schülern prägen, wird er als Person deutlicher konturiert.

Er kann sich als Person einbringen, was ein Schritt zur Humanisierung der Schule darstellt. Wenige, aber feste Regeln schaffen für die Schüler einen übersichtlichen, verlässlichen und sicheren Lebensraum, indem sie sich orientieren, lernen (Hentig 1976, 121 f). Der Aufpasser im Lehrer kann zurücktreten (Singer 1981, 29 f). Die Schüler lernen, ihrem Lehrer zu trauen. Dieser Vertrauensvorschuß macht es ihm leichter, im Gegenzug Phantasie und ungewöhnliches Lernen (Ziehe/Stubenrauch) zuzulassen. Seine Berufszufriedenheit nimmt zu, wenn er erkennt, daß die Förderung des Schülers gelingt (WKG, 97). Die ethisch-psychologische Grundhaltung bzw. "Tugend" wird für die Schüler transparent und hilft ihnen, ihr Weltbild entsprechend zu differenzieren. So wird eine emanzipatorische Moralerziehung (Bertram 1979) möglich. Diese Transparenz der eigenen Position in Verbindung mit rationaler Autorität erlaubt es dem Lehrer, von seinen Schülern geistige Anstrengung, Konzentration und Auseinandersetzung mit seiner Position zu fordern. Dies ist nicht immer leicht, da eigene eventuell tief verankerte Vorurteile davon betroffen sind. Dies fordert von den Schülern Trauer und Identitätsarbeit (Miller 1981, 40). So können sie sich von den elterlichen und gesellschaftlichen Determinationen befreien. Dieser Anregungscharakter Frommscher humaner Erziehung entspricht Adornos (Erz.M., 147) Vorstellung vom "Bewegen zur Mündigkeit". Die Kunst des Erziehens zielt somit auf eine humanistisch fundierte biophile Lebenskunst (SM, 49).



4.3. Erziehende Kommunikation

Der institutionalisierte Dialog zwischen erwachsenen und jungen Menschen

Die Doppelfunktion von Schule: Hege und Formung (Adorno) ist mit jeweils differenzierten Verhaltens- und Kommunikationsweisen in Verbindung zu bringen. Der Bildungsprozeß muß Autorität und Freiheit dialektisch miteinander vermitteln. Das historische Erbe, die gesellschaftliche Funktion, die der Erwachsene verkörpert, muß progressiv übermittelt werden. Aufklärung, die der Barbarei, Eindimensionalität und Nekrophilie entgegenarbeitet, ist auf kritische Sachautorität des Lehrenden angewiesen. Das "etwas Mehr" an Erfahrung und Begrifflichkeit muß im aufklärenden Diskurs zum Tragen kommen. Die rationale Autorität des Lehrenden ist sachbezogen, begrenzt und basiert auf funktionaler Kompetenz (Bader in Claßen 1987, 61 f). Das Sachwissen des Lehrenden muß einen lebendigen, von emanzipatorischem Erkenntnisinteresse strukturierten Gesamtzusammenhang erfassen, der die Dialektik von Subjekt und Objekt mitbedenkt. Der kritisch-authentische Assimilations-Bildungsprozeß ist durch solidarische Sensibilität und aufklärende Diskurse gekennzeichnet. Die funktionale Überlegenheit des Erwachsenen mündet in die gewußt-gewollte Intention, Barbarei, Nekrophilie und Eindimensionalität durch Aufklärung, biophiles Wachstum und Emanzipation zu überwinden. Die historisch-gesellschaftliche Vermittlung des Lehrers als kontinuiertsstiftende Orientierung entsagt der repressiven "Bankiers-Methode", die konsumistisch den Schüler passiviert und damit abhängig macht. Er wird dadurch unproduktiv und tendenziell nekrophil. Er gewöhnt sich an Tausch und Konkurrenz und wird damit zum nekrophil-mechanischen Roboter oder zum autoritären Barbaren. Regressiv ist diese bürokratische "Trichtermethode" allemal, da sie vor allem auch auf dem qualitativen, fixen Unterschied der Generation besteht und Autorität eo ipso legitimieren will.

Die Kritik der Hypostase des Kindes (Antipädagogik) besteht darauf, daß das Kind, der Jugendliche nicht in hybrider Überforderung manipuliert wird; daß auch der Erwachsene die "Stimme von morgen" vernehmen kann und daß "Jugend" kein Altersproblem darstellt, sondern eine existentielle psychoaffektive Fragestellung beinhaltet. Die Kritik besteht ferner darauf, daß die gesellschaftstheoretisch-historische und anthropologisch-subjektive Dialektik nicht stillgelegt werden darf, daß die herausfordernde, aufklärende Vernunft des Erwachsenen ins Spiel kommt.

In der verwalteten, eindimensionalen, nekrophilen Gesellschaft würde die rein hedonistische "Freundschaft mit Kindern" (Braunmühl) die technologische Aufhebung des jugendlichen Selbst zur Folge haben. Regressionen, Infantilisierung und Barbarei folgten der oberflächlichen Verneinung der konkreten Gesellschaft. Mündigkeit, Emanzipation und Biophilie sind auf eine kulturevolutionäre Bewegung angewiesen, die in Vilmars multifrontaler Demokratisierungsstrategie die Verweigerung Marcuses, als Freiheit von manipulierender Eindimensionalität, und Fromms konkrete Utopie, der Freiheit zum biophil-produktiven Menschen, verbinden könnte. Demokratie und gesellschaftliche Probleme wären als Widerspruch überwunden. Mündigkeit besteht darauf, daß jemand "begabt werden" kann, daß Autonomie und Widerspruch, Anpassung und Zweck bewußt vermittelt werden, daß Fragen angemessen beantwortet werden.

Der authentische Dialog, der die Fragen des Jugendlichen sensibel aufnimmt, will durch lebendige Wirkung Geistiges erwecken (Claßen 1987, 43 f, 74). Gegenseitiges Öffnen, das wegen der menschlichen Verletzlichkeit Standhaftigkeit erfordert, mündet im Zusammenhang mit Vertrauen in das Richtig-Hinhören einer echten Unterhaltung. Dem Gesprächspartner wird in diesem "unendlichen Miteinandersprechen" (Buber) eine prinzipiell gleichrangige humane Potenz zugebracht. Die Gleichartigkeit der existentiellen Dichotomien, der Verlassenheit, Endlichkeit und Trauer mit ihrer Sehnsucht nach Verwirklichung humaner Bedürfnisse ist auf

symmetrische Kommunikation jenseits sprachlicher Diskursivität angewiesen. Im sprachlichen Bereich ist völlige Symmetrie die einzig angemessene Form. Die im erzieherisch-mäeutischen Diskurs wirkende Intentionalität ist mit der autonomen Kunst vergleichbar.

Der Verzicht direkter Einwirkung ist mit vitaler, aufklärender Potenz auf einem existentiell-abstrakten Seins-Niveau verbunden (Bierhoff in Claßen 1987, 95 f). Erzieherische Kommunikation oszilliert so zwischen direkter Intention: Aufklärung, Entbarbarisierung, Mündigkeit und sublimierter Intensionslosigkeit, die im liebevollen Respekt vor der Menschenwürde des Jugendlichen rezeptiv-sensibel verharret, bis die Frage des Jugendlichen den Erwachsenen zur Beantwortung bewegt.

Verzicht auf Überreden und leitbildhafte Formen (Adorno), was dem Kopieren (Fromm) ähnelt, bewegen den Jugendlichen bewußtgemacht, problemformuliert zur Mündigkeit. Die "Kunst des Lehrens" schließt die ethische Reflexion der "Kunst des Lebens" ein. Die erzieherische Kommunikation muß wissendes Verstehen und Achtung in der liebevollen Zuwendung authentisch miteinander versöhnen. Das biophile Sein des Lehrenden wirkt durch Liebe, Vernunft, Beispiel und Gespräch funktional wie ein Pilot, Verkehrspolizist, Techniker (Marcuse), bzw. wie ein Bergführer oder eine Hebamme (Fromm). Der Jugendliche wird durch vitale Potenz des erwachsenen Charakters assimilierend und sozialisierend "angesteckt". Die Authentizität des Lehrenden besteht in seiner Ehrlichkeit, Lebendigkeit und Direktheit, dem Jugendlichen zum kritisch-aufgeklärten Denken zu helfen und sich selbst zu sein. Die paradoxe Intentionalität erzieherischer Kommunikation möchte ich analog einer Frommschen Formulierung so darstellen: "Der Lehrer muß Schüler werden und doch er selbst bleiben. Er muß vergessen, daß er Lehrer ist und muß sich dessen doch bewußt bleiben". Seine rationale, koordinierende Autorität besteht im Bereich historisch-gesellschaftlicher Dichotomien. Im Bereich existentieller Widersprüche sind Lehrer und Schüler suchende Ko-Subjekte.



Eine gewisse methodische Präferenz für Projekte, Arbeitsgemeinschaften, Plan- und Rollenspiele, sowie Produktionen ist damit eingeschlossen. Folgende didaktische Zentralbegriffe wären die wesentlichen Kategorien der Kritischen Theorie: Historizität, Dialektik, Totalität, Produktionsmittel, -verhältnisse, Emanzipation, Solidarität usw., die die Bereiche der beruflichen, kulturellen und politischen Dimensionen der Gesellschaft als "Strukturgitter" gliedern. Im Zusammenhang mit der hier vorgestellten (pädagogisch relevanten) Kommunikationssituation zweier Individuen "Ich" und "Du" scheint es mir aus systematischen Gründen sinnvoll, Fromms Bedürfnistheorie sprachlich umzuformulieren. Die produktive Bezogenheit des Subjektes, die einer ganzheitlichen Identität zugeordnet werden muß, möchte ich, entsprechend der drei Lebenshorizonte, reformulieren. Gegenüber der äußeren Natur handelt das Individuum durch produktive Arbeit auf der Basis gedanklich vernünftiger Reflexion. Sie äußert sich als "interessierte Effektivität", womit ich die Bezogenheit, Wirkmächtigkeit und Hingabe als existentielle Bedürfnisse zusammenfassen möchte. Die Bedürfnisse nach Transzendenz, Orientierung, Verwurzelung möchte ich "sinnorientiertes Engagiertsein" im sozialen Kontext benennen. Die Bedürfnisse nach Wirkmächtigkeit, Hingabe und Kontinuitätsstiftender Identität möchte ich im Bereich subjektiven Erlebens als "kreative Expression" bezeichnen. Hier geht es um die selbstidentische Vervollkommnungstendenz, die sich nach außen hin darstellt. (ThKH, 130-150; ThKH-2, 72, 181; Bloch 1974, 1092; Hurrelmann/Ulich 1980, 163 f; Duhm 1975-4, 54, 169; Maurer 1981, 111-123; Fritz 1974, 216 f; Gamm 1979, 71) Stehen "Ich" (Lehrer) und "Du" (Schüler) in einem biophilen Kommunikationszusammenhang (vgl. Anhang 5), kann es dem Lehrer gelingen, durch eine problemformulierende, mütterliche Kritik den Schüler zu bewegen, das Real-Ich zugunsten des Ideal-Ich zu korrigieren. Dies provoziert den Lehrenden dazu, seiner Entwurfsidentität näherzukommen.

4.4. Möglichkeiten humaner Schulpraxis

(Wehr 1987)

Eine biophile schulische Praxis fördert die leidenschaftliche Liebe zum Leben, zum Lebendigen (AD, 331; GAVII, 331) zum Sein (Hernandez 1977). Um Kreativität, Solidarität, Liebe, Individualität und Vernunft (WkG, 36-70; GAI 186 f) anzustreben, ist der Lehrer gezwungen, die von der Schulverwaltung nicht erfaßten Nischen als Freiräume selbstbewußt zu nutzen. Da durch die Verrechtlichung nicht alle Praxisprobleme zu regeln sind, ist die Spontaneität, Eigeninitiative und Selbstverantwortung des Einzelnen gefordert. Er muß das Lernziel Biophilie auch gegen den Widerstand der Administration durchzusetzen versuchen.

Im Rahmen seiner pädagogischen Freiheit kann er den Schwerpunkt legen auf lebensbezogene Inhalte, auf alltagsrelevante Lernziele, die die Lebenswelt der Schüler, wie Beruf, Freizeit, Familie, Partnerschaft usw., betreffen (Singer 1981, 153 f). Dies ist nur möglich durch Solidarisierung mit ähnlich denkenden Kollegen oder Eltern, da nur so die Angst vor Isolation, vor Aufmerksamkeitsverlust, vor Versagen in der Konkurrenz auf dem Persönlichkeitsmarkt, vor Zurückgestuftwerden in der Beliebtheithierarchie, vor Prestige-Selbstwertgefühlsverlust, angemessen zu bearbeiten und zu ertragen ist.

Wichtig erscheint, daß das bestehende Benotungssystem, das durch eine quantitative Durchschnittsberechnung dem einzelnen Schüler einen durch eine Ziffer ausgedrückten Rangplatz zuweist, verändert wird. Denn damit wird Isolation, Konkurrenz und einseitige Auslese gefördert. Es kommt jedoch darauf an, stärker die individuelle, personenbezogene, qualitative Schülerleistung (Singer 1981) zu berücksichtigen. Werden eher Erfolgserlebnisse erreichbar, so stellt sich in einer angstfreieren Atmosphäre emotionales Wohlbefinden ein und damit die Möglichkeit intensiver Identitätsarbeit, also Individuation. Nicht unerheblich ist auch die Öffnung der Schule zu den Eltern hin. Damit sei nicht die



Inanspruchnahme der Eltern als "Hilfslehrer der Nation " gemeint, sondern ihre zusätzliche Information, Hilfe und Beratung. So erscheint die neue Berufsorientierung in der Realschule (BORS) 9. Klasse ohne die Hilfe der Eltern kaum möglich. Hier sind die Eltern als Erfahrungsträger der Berufswelt für den Unterricht unumgänglich. Ebenso kann auf die Eltern im Geschichtsunterricht kaum verzichtet werden, wenn es um ihre Jugend, d.h. um das Dritte Reich, die Nachkriegszeit geht. Meiner Erfahrung nach sind viel mehr Eltern zur aktiven Mitarbeit bereit, als man oft annimmt. Dies zeigt sich z.B. dann, wenn Kinder ihre Eltern oder Verwandte im Zusammenhang mit vorbereitenden Hausaufgaben oder Projekten zu historischen Themen befragt haben. Dann konnten sie die Alltagsprobleme ihrer Eltern in der damaligen Zeit engagiert und lebensnah schildern. Damit wurde nicht nur der Geschichtsunterricht anschaulicher, sondern auch die intergenerationelle Kommunikation erfährt eine historische Intensivierung. Der Schüler versteht eher, "wo er herkommt".

In einer schülerorientierten (Singer 1981, 243), offenen Unterrichtsorganisation, die Schülermitsprache auf inhaltlich-didaktische und methodische Elemente bezieht, sowie die Mitauswahl von Arbeits- und Sozialformen ermöglicht, gelingt es dem Schüler eher, sich und seine Interessen in einem prosozialen Kontext einzubringen. Dies setzt dialogisches Lernen (Freire 1974-2, 156 f) im Sinne problemformulierender Bildungsarbeit (Hernandez 1977, 77 f) voraus. Problematisieren von "Tatsachen" durch Fragen, Provokation und Selbstbestimmung in der Antwort sind Elemente einer so verstandenen "Seinspädagogik". Der Schüler erfährt den authentischen Lehrer als einen Menschen, der ihm den Weg zeigt, eigene humane Erfahrungen zu machen (RH, 17; GAIV, 269) . Die Authentizität des Lehrers, bedingt neben der Offenheit für den Schüler, allerdings auch eine gewisse Verletzlichkeit.

4.5. Leitziele einer kritisch-humanistischen Pädagogik

1. Im Zusammenhang individueller und gesellschaftlicher Lernarbeit tendiert Lernen zur Produktivität selbst-tätiger Subjekte, die sich die gesellschaftlichen Produktionsmittel selbst - gesellschaftsbewußt kognitiv, emotional praktisch aneignen und kreativ weiterentwickeln.
2. Instrumentelles Bewußtsein, daß die natur-sozialwissenschaftlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten beinhaltet, bleibt reflexiv auf die humane Existenz bezogen und bedenkt kritisch eigene Bedürfnisse und Interessenlagen.
3. Technisches Wissen wird in der humanen Schule praktisch und sinnorientiert angeeignet und zukunftsbezogen weiterentwickelt.
4. Der imaginativ-phantastische Bereich künstlerischer Betätigung und Aneignung findet seine identitätsfördernde Unterstützung.
5. Im Umgang mit eigener Identität, Entwurfsidentität hat das jugendliche Subjekt in der humanen Schule Muße, mit Charakterorientierungen zu experimentieren und sich an authentischen Vorbildern biographisch abzuarbeiten.
6. In der interpersonalen Kommunikation dominieren dialogisch-diskursive personale Auseinandersetzungen, die das sich entwickelnde Subjekt positiv spiegeln.
7. Sprachliche Sensibilität erschließt den jugendlichen Subjekten die objektive, soziale Welt und Innenwelt, womit ein differenziertes sprachlich-begriffliches Weltbild entstehen kann, das den Jugendlichen eine kognitive Sinnorientierung in der Alltagspraxis erlaubt.
8. Bildung im Bereich kulturellen Lernens befähigt den Jugendlichen in der humanen Schule zur kulturellen Vollmacht und Teilhabe am gesellschaftlichen Kulturleben.
9. Ein differenziertes sozial-philosophisches humanistisches Weltbild vermittelt den Jugendlichen Orientierung



und Sinn im Bezug auf sein praktisches Handeln, seiner zwischenmenschlichen Kommunikation und seiner institutionellen Interaktion. Es erleichtert ihm auch den Umgang mit sich selbst.

10. Die familiäre Sozialisation und ihre identifizierbare Autorität wird kognitiv und emotional in die eigene Biographie integrierbar. Hier hat die humane Schule durch entsprechende Begrifflichkeit Charakterarbeit zu leisten.
11. Die schulische Organisationsform mit ihren verschiedenen Interessengruppen erlaubt den Schülern und Lehrern Mit- und Selbstbestimmung in allen relevanten Bereichen. Kooperation und Solidarität sollen die vorherrschenden Organisationsprinzipien sein.
12. Die Freizeit und peer-bezogene Sozialisation wird reflexiv in den Schulalltag einbezogen. Hierbei ist die geschlechtsspezifische Identität zu bewahren und zu fördern.
13. Die Schule öffnet sich rezeptiv und produktiv dem Lebensalltag der Gesellschaft, ohne ihre identitätsfördernde, formende Funktion instrumentalisieren zu lassen. Hierbei bemüht sie sich, einen demokratisierenden und emanzipatorischen Einfluß auf die Gesellschaft zu nehmen.

4.6. Ausblick und Kritik

Die humane Schule kann dazu beitragen, daß sich emanzipierte, mündige und biophile Lehrer und Schüler entwickeln können. Dies kann jedoch nur unter der Bedingung angemessener ökonomischer und ökologischer Grundlagen geschehen, wobei sich die Voraussetzungen angesichts der Tendenzwende verschlechtern. Offengehalten wird diese Option jedoch durch die Krise des Kapitalismus und des großtechnologisch-funktionalistischen Denkens. Dadurch werden alternative Subjektentwicklungen möglich, ja sogar wahrscheinlich. Die

globale Krise der industriellen Zivilisation ist so tiefgreifend, daß nur eine radikale alternative Subjektentwicklung diese Krise überwinden helfen kann. Hierbei kann die Schule nur einen eher zukunftsbezogenen Beitrag leisten. Die bürokratische Zählung kritischer Inhalte in der Schule macht es Lehrern und Schülern schwer, sich gesellschaftspolitisch zu entfalten. Und daher muß der Veränderungswille stärker auf die Zukunft gerichtet bleiben, ohne jedoch das Hier und Jetzt zu vernachlässigen. Doch sind die Widerstände von Seiten der Schulbürokratie und eher konservativ eingestellten Eltern so groß, daß gesellschaftspolitische Veränderungen nur in Nischen möglich sind. Dennoch darf die Bedeutung einer biophilen, alternativen Lebensweise nicht unterschätzt werden, da die Schüler als Erwachsene diese kritisch-humanistische Haltung weiterentwickeln können und damit durch Überzeugungsarbeit und eigene praktische Tätigkeit zur Verbreitung dieser Charakterorientierung beitragen können. Mag die Realität auch zu einem gewissen Pessimismus Anlaß bieten, so bleibt doch das Prinzip Hoffnung die einzige tatsächliche Alternative, will sich das lebende Subjekt nicht seines eigenen Lebens- und Überlebenswillens berauben. Nur unter dieser Voraussetzung ist praktische, pädagogische Arbeit möglich. Diese Hoffnung erhält ihre Realisierungschance dadurch, daß die gesellschaftliche Krise Gegenendenzen sich entwickeln ließ. Tschernobyl, Bophal und die Rheinverschmutzung sind Markierungspunkte auf dem Weg zu einer neuentwickelten ökologischen Ethik. Hier ist ein Bewußtseinsprozeß in Gang gesetzt worden, der sich in Ausweitung postmaterialistischer Werte darstellt. Nicht vergessen werden darf auch das anwachsende Bemühen um Frieden. In der alternativen Produktions- und Lebensszene stellt sich dar, wie das Leben und Arbeiten unter anderen Bedingungen möglich ist. Aus diesem Grund kann die These gewagt werden, daß trotz aller Kritik (NÜ, 80 f) in der Antiatomkraftbewegung, in der Ökopax-Bewegung und in der Alternativszene biophile Elemente wirken. Nicht umsonst erweist sich die Aktualität von Erich Fromm gerade in diesen

Gruppen. Zwar kann Hoffnung trügen, es erscheint jedoch realistischer, im Zusammenschluß mit humanitären Gleichgesinnten eine kritisch-humanistische Veränderung in der Schule erreichen zu wollen.

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.



Anhang 1

Entwicklung der Interaktionsfähigkeiten (VE, 220, MH, 127 ff)

Entwicklungsstufe	Koordinierungen	
	innere	äußere
0 primär narzißtisch	Symbiotische Verschmelzung von Selbst und Anderem, orale Phantasien der Einverleibung und des Ausstoßens	
I präöddipal	a) selektive Identifikationen mit Bezugspersonen	a) primitive Muster der Interaktion
	b) Sanktionen durch Strafe	b) symbolische generalisierte Lust/Unlust
	c) primitive Abwehrmechanismen	c) natürliche Identität der Handelnden
II konventionell	a) Internalisierte Handlungsnormen und rollenabhängige Ich-Ideale	a) systematisch verknüpfte reziproke Verhaltenserwartungen
	b) Sanktion durch Scham und Schuld	b) kulturell interpretierte Bedürfnisse
	c) System von Bewältigungs- und Abwehrmechanismen (Konstituierung des Unbewußten)	c) Rollenidentität der Handelnden
III postkonventionell	a) Internalisierte Handlungsprinzipien und individualisierte Ich-Ideale	a) Handlungsprinzipien
	b) Sanktionen durch Schuld und Zurechnung realer Handlungsfolgen	b) Motivrechtfertigungen
	c) Möglichkeit rationaler Triebkontrolle	c) Ich-Identität der Handelnden



Anhang 2

Reine Typen sprachlich vermittelter Interaktionen (ThKH, 45, 439)

Formal- pragmatische Merkmale Handlungs- typen	kennzeichnende Sprechakte	Sprach- funktionen	Handlungs- orientierungen	Grund- einstellungen	Geltungs- ansprüche	Welt- bezüge
strategisches Handeln	Perlokutionen, Imperative	Beein- flussung	erfolgs- orientiert	objekti- vierend	(Wirk- samkeit)	objektive Welt
Konversation	Konstative	Darstellung von Sachver- halt	verständigungs- orientiert	objekti- vierend	Wahrheit	objektive Welt
normen- reguliertes Handeln	Regulative	Herstellung interperso- naler Bezie- hungen	verständigungs- orientiert	normen- konform	Richtigkeit	soziale Welt
dramaturgisches Handeln	Expressive	Selbstreprä- sentation	verständigungs- orientiert	expressiv	Wahrhaftig- keit	subjektive Welt

Anhang 3

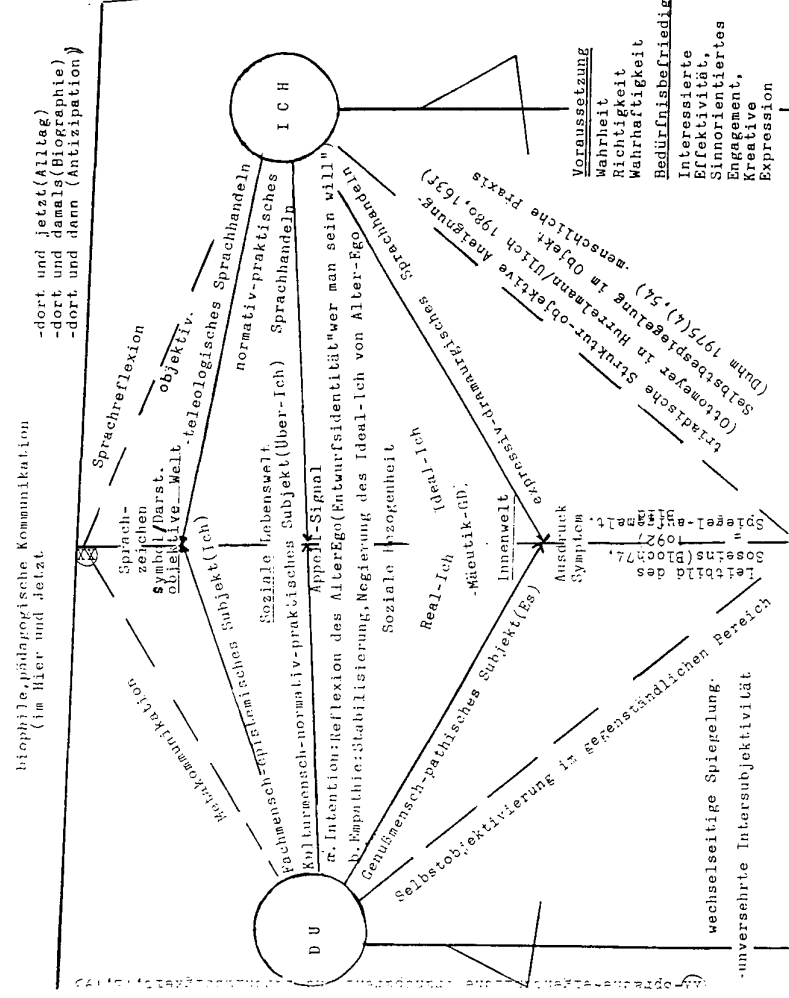
konstativer Sprechakt	regulativer Sprechakt	expressiver- repräsentativer Sprechakt	illokutiver Sprechakt
<u>Erkenntnisinteresse</u>			
technische Ver- fügung	Emanzipation von Zwangsmechanismen	lebenspraktische Verständigung	(KK; ThKH, 45, 439; EJ, 347; Feuerstein 1973)
<u>Handlungsleistung - Subjekte</u>			
Fachmensch Realitätskon- trolle, instrumentell erfolgskontrolliert	Kulturmensch Identifikation Verinnerlichung Triebzensur	Genußmensch Bildungsprozeß	rationales Subjekt = dialektische Auf- hebung
<u>Sprachregion/Weltbezüge</u>			
äußere Natur objektive Welt	Gesellschaft soziale Welt (Lebenswelt)	innere Natur Innenwelt (Subjektivität)	(VE, 440) Sprache
<u>Sprachgebrauch und Referenzsystem</u>			
kognitiver Spr.G.	institutioneller Spr. Gebr. Personalpronomina	expressiver Spr.G.	Doppelstruktur der Rede reflexiver Sprech- akt
Klassifikation Relationierung Lokalisierung, Dat.		intentionale Ausdrücke- spiegeln Ich- Abgrenzungen	
<u>Geltungsanspruch und Seinsmodalität</u>			
WAHRHEIT (Wirksamkeit) Sein-Schein	RICHTIGKEIT Sein-Sollen	WAHRHAFTIGKEIT Wesen-Erscheinung	VERSTÄNDLICHKEIT Zeichen-Bedeutung
<u>Erfahrungsqualität und Lernprozesse</u>			
Objektivität kognitives Lernen	Normativität moralisches Lernen	Subjektivität selbstrefl. Lernen	Intersubjektivität
<u>Interaktionsmodell</u>			
reflektierte Triebkontrolle- Repressivität	Verhaltens- kontrolle flexible Über-Ich- formation	kritische Selbst- darstellung- Rigidität	
<u>Persönlichkeitsmodell-Medien der Vergesellschaftung</u>			
ES	ÜBER-ICH (Me)	ICH (I)	Identität = sprachlich vergesell- schaftet (EJ, 346, ThKH 2, 42)
ARBEIT	HERRSCHAFT	SPRACHE	
<u>Diskurse (ThKH, 45)</u>			
empirisch- theoretischer	praktischer	therapeutischer ästhetischer	wissenschaftlicher explikativer

Entwicklung biographischer Subjekte (VE, 220 f; E; Piasjet 1980-4; Brenner 1965; Winkel 1981, 61 f)

Sprachenentwickl.	Weltbild	kognitive Entwickl.	Moralentwicklung	interaktive Entwickl.	Libidentwicklung
<p>1) symbolisch 2) egozentrisch 3) Erfahrungsvorver- Sprache-Interakt. 4) Prärelationen</p>	<p>1) symbolisch 2) egozentrisch 3) Erfahrungsvorver- Sprache-Interakt. 4) Prärelationen</p>	<p>anschaulich- präoperational vergegenwärtigen Schachtelung Reihung möglich praktisch-intuitive Intelligenz</p>	<p>moralischer Realismus egozentrisch</p>	<p>symbolische Ver- schmelzung primärer Narzissmus präädipal selektive Identifik. primitive Abwehr- Interaktionsmuster Komplementarität</p>	<p>1) orale Phase: vor- schmelzung, angst- freier, primärer Narz. saugen (0-1 Jahr) 2) oral-sadist. Ph. Objektinverleib-, Ambivalenz von Ge- fühl und Trieb: 1) anal-sadist. Ph. einverleiben Beherrschen (0-3,5 J.) 2) phallische Phase 3) ödipale Phase (3-7 Jahre)</p>
<p>2. L.J.</p>					
<p>Ödipale Phase 3.-7. L.J.</p>					
<p>Differenzierung von kognitiven, interaktiven, und expressiven Sprachsystemen Ausbildung der Doppelstruktur der Rede</p>	<p>soziozentrische kollektivistisch objektivistisch Schwächen kommunikatives Ich unterscheidet: Sprache-Handlung, Gesellschaft- Natur, Objektiv- tät, Normativ. Subjektivität, Intersubjektivität</p>	<p>konkret-operational Intelligenz räumliche, kausale Interpretat. Antizipation Erinnerung</p>	<p>konventionelle Moral-gesellschaftl. konkrete "goldene Regel"</p>	<p>konventionell Internalisiertes Über-Ich, Schuldg. Abwehrmechanism. Rollenidentität, Perspektivver- schärfung, Symmetrie, Autorität, Ge- schlechterrolleniden- tität.</p>	<p>5) Latenzphase</p>
<p>7-11/12 L.J.</p>					
<p>2. Ödipale Phase - Pubertät</p>					
<p>formale Sprache Veranschäuli- gung der Sprache Irrrealis,</p>	<p>universalistisch, kognitiv-schul- förmlich Schul-Sollen Wahrhaftigkeit: Wesen-Erschein- nung, Verständlich- keit; reflexive Ab- grenzung von Natur, Gesellschaft, alter, Es und Sprache</p>	<p>11/12 L.J. ff. formal-operationsl Typisches Theorien, Tiefen- struktur, Utopie, Modalisierung hypothetisch- deduktive Intelli- genz</p>	<p>postkonventionelle Moral, ethische humanist. Ethik.</p>	<p>postkonventionell- religionsästhetisches Ich-ideal (Postado- leszenz) - organischer Narziss- - diskursiver Narziss- - produktiver Intell. - kontempl. Bildungs- ästhet.</p>	<p>6) Pubertät: Organismus-biol. erw.</p>
<p>Rollenidentität</p>					

Anhang 5

Lebenswelt-präreflexives Hintergrundwissen (ThKH, 452 f)



Anhang 6

Charaktersyndrome

Vorurteilsvolle

1. Oberflächenressentiment
berechtigte und unberechtigte soziale Ängste, Vorurteile werden von außen als Stereotypen übernommen und dienen der Rationalisierung eigener Schwierigkeiten oder gestatten einen Nutzen.
2. Konventionalismus
Anerkennung konventioneller Werte, schwaches Über-Ich, starker Einfluß veräußerlichter Über-Ich-Instanzen, der Konventionelle fürchtet sich davor, anders zu sein, Urteile werden von anderen übernommen, Rigidität im Denken, Frauen dieses Syndroms neigen zu Überbetonung ihrer Weiblichkeit, Männer versuchen zu demonstrieren, daß sie „richtige“ Männer sind.
3. Autoritäres System
Wird vom Über-ich beherrscht, findet Gefallen an der Unterordnung unter Stärkere und empfindet Lustgewinn an der Beherrschung von Schwächeren, Stereotypen werden libidonös besetzt, Identifikation mit der machtvollen Autorität. „Das autoritäre Syndrom läßt sich insoweit durch Frustration im weitesten Sinn definieren, als die Introjektion der väterlichen Disziplinierung ständige Unterdrückung des Es bedeutet.“
4. Rebell und Psychopat
Rebellion gegen väterliche Autorität, dafür ersatzweise eine andere; pseudo-revolutionäres Vorgehen gegen Schwächere; Hang zu geduldeten Exzessen; Bereitschaft zu Gewalttaten, Schwaches Über-Ich.
5. Der Spinner
Narzißtische Abkehr von der Realität; Hauptmerkmal: Projektivität, innere Welt soll sauber gehalten werden, Halbbildung, magischer Glaube an die Naturwissenschaften.
6. Der manipulative Typ
Degradiert die Wirklichkeit zum Handlungsobjekt; das manipulative Syndrom ist das potentiell gefährlichste; extreme Stereotype, emotionale Beziehungen fehlen fast ganz; totale Unterdrückung von Liebeswünschen; alles Technische wird mit Libido besetzt, sie hassen ihre Mitmenschen nicht, sondern benutzen sie bzw. erledigen sie. „Ihr Ziel ist eher die Konstruktion von Gaskammern als das Pogrom.“
Zwanghaftigkeit des Handelns.

Vorurteilsfreie

1. Der „starr“ Vorurteilsfreie
Neigt im Denken dem Totalitarismus zu, zwanghafter Einsatz für die Rechte von Minderheiten, benutzt oft Klischees und Phrasen, offizieller Optimismus.
2. Der protestierende Vorurteilsfreie
Versteckte Feindschaft gegen den Vater, dessen Bild aber weitgehend verinnerlicht ist; starkes Über-Ich, welches sich gegen alle äußeren Autoritäten (auch gegen den Vater) wendet; Gewissen ist Entscheidungsinstanz; Opposition gegen alles, was den Eindruck von Tyrannei erweckt. „Obwohl sie unautoritär denken, sind sie oft verkrampt und daher unfähig, so energisch zu handeln, wie ihr Gewissen es vorschreibt.“
3. Der „impulsive“ Vorurteilsfreie
Angepaßte Personen, die ein extrem starkes Es haben, aber frei von destruktiven Impulsen sind; großes Interesse für alles, was anders ist.
4. Der ungezwungene Vorurteilsfreie
Läßt den Dingen ihren Lauf; Widerwillen gegen das Treffen von Entscheidungen; Genußfähigkeit; Phantasie; offene Charakterstruktur; frei von traumatischen Erlebnissen und Defekten.
5. Der „genuin Liberale“
Starker Sinn für Autonomie, Unabhängigkeit; Zivilcourage; Individualist

Friesenhahn 1985, 109; ACh, 45-61, 322-339; GÜ, 82-92.

Literatur

1) Primärliteratur (und Abkürzungen)

Adorno, Theodor, Wiesengrund

- Stichworte - Kritische Modelle 2, F.a.M. 1969 = KM 2
- Die Philosophie ändert, indem sie Theorie bleibt, in: Wolff, G. (Hg):
Wir leben in der Weltrevolution, München 71,
- Theorie der Halbbildung in: Adorno - eine Auswahl, Hg. von Tiedemann, F.a.M. 71.
- in: Autoritäten und Revolution (Podiumsdiskussion anlässlich der Frankfurter Buchmesse am 23.9.69) in:
Adorno et al.: Autorität - Organisation - Revolution Gießen 72;
- Studien zum autoritären Charakter, F.a.M. 73. = ACh
- Zur Dialektik des Engagements, F.a.M. 1973 = DE
- Noten zur Literatur III F.a.M., 1973
- Ästhetische Theorie. F.a.M. 74 = ÄT
- Thesen über Bedürfnis, in: Adorno/Benjamin: Integration und Desintegration, Hannover 76;
- Erziehung zur Mündigkeit, F.a.M. 79 = Erz.M.
- Minima Moralia, F.a.M. 83. = MM
- Biographie: Gerhard P. Knapp: Theodor W. Adorno, Berlin 1980
- Jay, Martin: Dialektische Phantasie-Geschichte der Frankfurter Schule, F.a.M. 76/bzw. F.a.M. 81 FischerTaschenbuch Nr. 6546.
- Schmidt, Alfred: Die Zeitschrift für Sozialforschung-Geschichte und gegenwärtige Bedeutung in: ders. Zur Idee der Kritischen Theorie, F.a.M., Berlin, Wien, 79, S. 86 f;
- Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika in: KM2, 113-148
- MM: 32 f, 52 f, 54 f, 255 f,
- Bibliographie: Lindner, B./Lüdke, W.M.: Materialien zur Ästhetischen Theorie, F.a.M. 80. = Mat.ÄT.
- Nekrolog: Himmel, Ewigkeit und Schönheit, Interview mit M. Horkheimer in: Spiegel 33/69, S. 108 f;

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.



Fromm, Erich (vgl. Erich Fromm Gesamtausgabe Stuttgart 1980/81, 10 Bände, Hrsg. R. Funk)

- Marx Beitrag zur Wissenschaft vom Menschen, in: Bloch et. al.: Marx und die Revolution, a.a.O. - GA 5 (Gesamtausgabe Band V)
- Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie. F.a.M. 72. = AS - GA 1
- /Suzuki/ de Martino: Zen-Buddhismus und Psychoanalyse. F.a.M. 72 = ZP - GA 6
- Die Kunst des Liebens, F.a.M./Berlin, Wien 72. = KL - GA 9
- Die Revolution der Hoffnung-für eine humanisierte Technik Reinbek 74. = RH - GA 4
- Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 74. = AD-GA 7
- Aggression und Charakter. Zürich 75
- Introduction zu: Ursula Bernath/Elsbeth D. Campell: You are my Brother-Father Wassons's Story of Hope for Children, Huntington, Ind. 1975.
- Haben oder Sein - Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart 77 = HS - GA 2
- Die Furcht vor der Freiheit, F.a.M. 1977 = FF - GA 1
- Psychoanalyse und Religion, München 79 = PR - GA 6
- Sigmund Freuds Psychoanalyse - Größe und Grenzen Stuttgart 79 = SFP - GA 8
- Märchen, Mythen, Träume. Stuttgart 80 (1951) = MMT - GA 9
- Wege aus einer kranken Gesellschaft, F.a.M. Berlin, Wien, 1980 = WKG - GA 4
- Ihr werdet sein wie Gott. Reinbek 80 (1966) = JG - GA 6
- Psychoanalyse und Ethik. F.a.M. Berlin, Wien 80 = PE - GA 2
- Die Seele des Menschen - Ihre Fähigkeiten zum Guten und zum Bösen Stuttgart 80 = SM - GA 2
- Jenseits der Illusionen - Die Bedeutung von Marx und Freud Reinbek 81 (1962) = JI - GA 9
- Das Menschenbild bei Marx, F.a.M. Berlin, Wien 1982 = MbM - GA 5
- Über den Ungehorsam, Stuttgart 1982 = UU
- Über die Liebe zum Leben, Rundfunksendungen herausgegeben von Hans Jürgen Schultz, Stuttgart 1983 = LL

- Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches, München 1983 = AA
- Das Christusdogma, München 1984 = CD - GA 6
- Erich Fromm Lesebuch (Hg. R. Funk) Stuttgart 1985 Biographie: Rainer Funk: Erich Fromm, Reinbek 1983 Gerhard P. Knapp: Erich Fromm, Berlin 1982 Jay, Martin: Dialektische Phantasie, F.a.M. 1981, S. 113-142. Funk, R.: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978, 18-27.: JI. S. 9-17; Bibliographie: Funk: S. 361-380; Nekrolog: in: Ärztliche Praxis vom 5.4.80, SWF. 19.4.80/23.45
- Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft, Ursrainer Ring 24 17, 74 Tübingen
- Erich Fromm Archiv, Ursrainer Ring 24, 74 Tübingen; 07071/600004

Horkheimer, Max

- /Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung, F.a.M. 73² = DA.
- Traditionelle und kritische Theorie, F.a.M. 74⁵ = TKTh.
- Sozialpsychologische Studien - Aufsätze, Reden und Vorträge 1930-1972 (Hg. Werner Brede) F.a.M. 81² = SpS
- Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden, Vorträge 1942-1970 F.a.M. 81² = GÜ.
- Was wir "Sinn" nennen, wird verschwinden, in: Wolff, G. (Hg): Wir leben in der Weltrevolution, München 71. Biographie und Bibliographie: Gumnior, H./Ringguth, R.: Horkheimer, Reinbek 76² ; vgl. auch Jay, M. und Schmidt, A. Nekrolog: Schmidt, A.: Die Solidarität endlicher Wesen in: Zur Idee der kritischen Theorie, a.a.O. S: 137 f;

Habermas, Jürgen

- ein marxistischer Schelling, in: Über Ernst Bloch, F.a.M. 71³.
- Bedingungen für eine Revolutionierung spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme in: Bloch, E. et al.: Marx und die Revolution, F.a.M. 70.
- Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus Frankfurt a. M. 1973 = LS



- Technik und Wissenschaft als "Ideologie", F.a.M. 74 = TWI
- Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J. Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, F.a.M. 75 = KK
- Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, F.a.M. 75
- Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen in: Auwärter/Kirsch/Schröter (Hg): Seminar: Kommunikation Interaktion Identität. F.a.M. 76, S. 332-347;
- Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus F.a.M. 76 = RHM
- Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1981 (6) = EI
- Theorie des Kommunikativen Handelns 2 Bände = ThKH
 Band 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, F.a.M. 1981
 Band 2 Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft F.a.M. 1981
- Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. Main, 1983 = MH
- Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a.M. 1984 = VE
- Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a. M. 1985 = NU

Marucse, Herbert

- Freiheit und Notwendigkeit in: Bloch, E. et al.: Marx und die Revolution, F.a.M. 70, S. 18-22;
- Kultur und Gesellschaft 2, F.a.M. 70⁸ = KG2
- In einer häßlichen Welt kann es keine Freiheit geben, in: Wolff, G. (Hg): Wir leben in der Weltrevolution a.a.O.
- Professoren als Staatsregenten? in: Wolff, G. (Hg): Wir leben. a.a.O.
- Triebstruktur und Gesellschaft, F.a.M. 71³ = TG
- Kultur und Gesellschaft 1, F.a.M. 71¹⁰ = KG1
- der eindimensionale Mensch, Neuwied/Berlin, 72⁵ = EM
- Trieblehre und Freiheit, in: Gente, H.-P. (Hg): Marxismus-Psychoanalyse-Sexpol, Bd. 2. F.a.M. 72, S. 178 f = MPS (2)
- Interview mit H.M. in: Stark, F.: Revolution oder Reform München 72³
- Konterrevolution und Revolte, F.a.M. 73. = KR

- Zeit-Messungen, F.a.M. 75. = ZM
 - Mord darf keine Waffe der Politik sein in: Zeit 39/77
 - Mystifizierung der Liebe: Eine Kritik an Norman o. Brown in: N.O. Brown: Loves Body. München 77
 - Ideen zu einer kritischen Theorie der Gesellschaft, F.a.M. 1978⁶ = IktG
 - repressive Toleranz in: Wolff, Moore? Marcuse: Kritik der reinen Toleranz, F.a.M. 1978⁹ 3 = RT
 - Jürgen Habermas, Silvia Bovenschen u.a.: Gespräche mit Herbert Marcuse, F.a.M. 1978
 - Versuch über die Befreiung. F.a.M. 80⁵ = VB
 - Das Ende der Utopie, Vorträge und Diskussionen in Berlin 1967, F.a.M. 1980 = EU
 - Biographie: Breuer, Stefan: Die Krise der Revolutionstheorie F.a.M. 77, S. 96 f. Keen/Raser: A Conversation with Herbert Marcuse in: Psychology today 2/71. S. 38 f;
 - Jay, Martin: Dialektische Phantasie, F.a.M. 1981, S. 47 f, 80 f, 100 f.
 - Claussen D (Hg): Spuren der Befreiung - Herbert Marcuse, Darmstadt, Neuwied, 1981, 11-46.
- Bibliographie: Habermas, J. (Hg): Antworten auf Herbert Marcuse F.a.M. 68², S. 155 f.
- Nekrolog: Lettau in: Stern 33/79, Salvatore in: Stern 32/79.

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.



Sekundär-Literatur

- Affemann, Rudolf: Der Mensch als Maß der Schule.
Freiburg-Basel, Wien 79.
- Alt, Franz: Friede ist möglich - Die Politik der Bergpredigt
München, Zürich (1983)⁵
- Arnason, Johann Pall: Von Marcuse zu Marx, Prologemena zu
einer dialektischen Anthropologie, Neuwied/Berlin
71.
- Apel, Hartmut: Die Gesellschaftstheorie der Frankfurter
Schule (Adorno, Horkheimer, Marcuse). F a. M.,
Berlin, München 1980.
- Anwärter, Manfred, Edit Kirsch, Manfred Schröter (Hrsg.)
Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, F a.
M. 76.
- Bach, Georg, Haja Molter: Psychoboom, Rowohlt Reinbek 1979.
- Balint, Michael: Urformen der Liebe und die Technik der
Psychoanalyse, F.a.M. 1969.
- Balint, Michael: Therapeutische Aspekte der Regression,
Reinbek 1973.
- Baumgart, Reinhard: Das Ironische und die Ironie in den
Werken Thomas Manns, München 1966 (2).
- Baumgärtner, A.C./Dahrendorf, M.: Zurück zum Literatur-
unterricht?
Braunschweig 1977 (Westermann)
- Behnke, Burghard: Psychoanalyse in der Erziehung, München
1978.

- Behr, Wolfgang: Jugendkrise und Jugendprotest
Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1982.
- Bertram, Hans: Moralerziehung - Erziehung zur Kooperation
Zf. Päd. 79.
- Bien, Günther; Busch, Hans Jürgen: Was ist der Mensch?
Aspekte philosophischer Anthropologie. Hannover
1985.
- Bierhoff, Burkhard: Kleines Manifest zur kritisch-humani-
stischen Erziehung, Dortmund 1985.
Erich Fromms Beitrag zur Pädagogik in R.G. Fischer
(Hg) Beiträge zur Pädagogik (Frankfurt a. M. 1986 S.
9-22).
- Bloch, Ernst: Marx und die Menschlichkeit. Reinbek 72³.
- Atheismus im Christentum. Reinbek 70.
- Prinzip Hoffnung Bd 1,2,3. F a. M. 74.
- et al (Hg) Marx und die Revolution F a. M. 70.
- Abschied von der Utopie F a. M. 1980.
- Pädagogica F a. M. 1971.
- Boehme, Günther: Martin Bubers päd. Grundbegriffe, in: Aus
Politik und Zeitgeschehen.
B 49/78 S. 11-17.
- Bonß, Wolfgang; Honneth, Axel: Sozialforschung als Kritik
Zum sozialwiss. Potential der Krit. Theorie
F a. M. 1982.
- Bracher, Funke, Jacobsen (Hrsg): Nationalsozialistische
Diktatur 1933-1945, Bonn 1983.
- Braun, Karl-Heinz; Holzkamp Klaus (Hrsg.): Kritische
Psychologie Bd. 2. Köln 1977.

- v. Braunmühl, Kupffer, Ostermeyer: Die Gleichberechtigung des Kindes. F a. M. 76.
- v. Braunmühl: Antipädagogik Weinheim 76.
- Brenner, Charles: Grundzüge der Psychoanalyse, Frankfurt a.M. 1967.
- Breuer, Stefan: Die Krise der Revolutionstheorie. Negative Vergesellschaftung und Arbeitsmetaphysik bei Herbert Marcuse. F a. M. 77.
- Brocher, Tobias: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Opladen 1971.
- Brunner/Rauschenbach/Steinhilber: Gestörte Kommunikation in der Schule. München (Juventa) 1978.
- Bürger, Peter: in: Seminar: Literatur und Kunstsoziologie Frankfurt am Main 1978
- Buber, Martin: Das Problem des Menschen. Heidelberg 1982.
- Bundeszentrale für pol. Bildung: (Hrsg.) Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften. Bonn 79.
- Bundeszentrale für pol. Bildung: Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. Bonn 1982.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Medien und Kommunikation als Lernfeld (Bd. 236). Bonn 1986.
- Bussiek, H.: Bericht zur Lage der Jugend, F.a.M. 1979 (3)

- Calvert, Barbara: Die Schülerrolle. Ravensburg 1976.
- Christian, Wolfgang: Probleme des Erkenntnisprozesses im pol. Unterricht. Köln 1974
(Die dialektische Methode im pol. Unterricht, Köln 1978²).
- Clark, Kenneth: Leonardo da Vinci. Reinbek 1983.
- Claßen, Johannes: Erich Fromm und Die Pädagogik. Weinheim-Basel 1987.
- Claußen, Bernhard: Entwicklung der politischen Sozialisation. Aus Politik und Zeitgeschichte B 35-36/84.
- Claussen, Detlev (Hg): Spuren der Befreiung - Herbert Marcuse - Ein Materialbuch zur Einführung in sein politisches Denken, Darmstadt, Neuwied 1981.
- Dahmer, Helmut (Hg): Analytische Sozialpsychologie / Bd. 1+2, (Suhrkamp) F a. M. 1980.
- Dejung, Berta: Dialogische Erziehung, Martin Bubers Rede über das Erzieherische Zürich 1971.
- Demo, Pedro: Herrschaft und Geschichte - Zur politischen Gesellschaftstheorie Freyers und Marcuses Meisenheim am Glan 73
- Diamond, Stanley: Towards a Marxist Anthropology. The Hague, Paris, New York 1979.
- Diemer, Alwin: Elementarkurs Philosophie: Philosophische Anthropologie Düsseldorf/Wien (Econ) 1978.
- Diemer, Alwin: Elementarkurs Philosophie: Dialektik Düsseldorf/Wien (Econ) 1976.

Diersen, Inge: Thomas Mann - Episches Werk, Weltanschauung,
Leben, Berlin, Weimar 1979.

Dietrich, Theo (Hg): Die Pädagogische Bewegung "vom Kinde
aus" Bad Heilbrunn Obb. 1967 (2)

Dithmar, Reinhard (Hg): Literaturunterricht in der
Diskussion,
Kronberg Ts 1973 (Scriptor)

Dobrenkow, W.J.: Der Neofreudismus auf der Suche nach
"Wahrheit" Zur Kritik der sozialphilosophischen
Anschauungen Erich Fromms, F a. M. 77.

Engels/Marx: Die Heilige Familie. Berlin 71.

Eppler, Erhard: Ende oder Wende.
Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1981⁴
- Das Schwerste ist Glaubwürdigkeit. Reinbek 1981
(3).

Erikson, Erik: Einsicht und Verantwortung, F. a. M. 1971

Fein, Hubert/Schwab, Reinhold: Der Mensch auf der Suche nach
seiner Identität
Paderborn 1979 (2).

Fest, Joachim C: Hitler - Eine Biographie. F a. M., Berlin,
Wien 1973 (4).

Feuerstein, Thomas: Emanzipation und Rationalität einer
kritischen Erziehungswissenschaft.
München 1973.

Fine, Louis: Die Rebellion der großen Kinder
Reinbek 1981.

Flemming, Jan; Krohn, C-D; Stegmann, Dirk/P-Chr. Witt (Hg):
Die Republik von Weimar (Bd. 2)
Das sozialökonomische System
Königstein/Ts/Düsseldorf 1979.

Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama,
München 1985.

Focke, Harald/Uwe Reimer: - Alltag unterm Hakenkreuz
Reinbek 1980 (4)
- Alltag der Entrechteten
Reinbek 1980

Funk, Rainer: Mut zum Menschen
- Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische
Religion und Ethik. Stuttgart 78.
- Erich Fromm
Reinbek 1984

Funk, Rainer: Radikaler Humanismus - humanistischer Radi-
kalismus
in: Speck, Josef (Hg) Grundprobleme der großen
Philosophen
Göttingen 1984
- (Hg): Erich Fromm Lesebuch Stuttgart 1985.

Franz, Günther: Geschichte des deutschen Bauernstandes
Stuttgart 1970.

Freire, Paolo: - Pädagogik der Unterdrückten
Reinbek 1974 (2) rororo 6830
- Erziehung als Praxis der Freiheit
Reinbek 1977 rororo 7058
- Der Lehrer ist Politiker und Künstler
Reinbek 1981 rororo 7446



- Friesenhahn, Günter J.: Kritische Theorie und Pädagogik
Horkheimer, Adorno, Fromm, Marcuse
Berlin 1985.
- Freud, Sigmund: Totem und Tabu F a. M. 56
- Massenpsychologie und Ich-Analyse F a. M. 67
- Frisch, Max: homo faber
Reinbek (rowohlt) 1970³
- Frisch, Max: Andorra, F a. M. 69
- Fritz, Jürgen: Emanzipatorische Gruppendynamik
München 1974
- Gruppendynamisches Training in der Schule
Heidelberg 1975
- Gadamer, H.-G. (Hg): Neue Anthropologie Bd. 5
Psychologische Anthropologie
München 1973.
- Gagel, Walter: Politik - Didaktik - Unterricht
Eine Einführung in didaktische Konzeptionen
Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1979.
- Gamm, Hans-Jochen: "Anthropologie" in Eberhard Rauch/
Wolfgang Anzinger: Wörterbuch Kritische Erziehung
F a. M. 1975, S. 22-25.
- Gamm, Jochen: Umgang mit sich selbst
Reinbek 1979 (rororo 7280).
- Gente, J.-P. (Hg): Marxismus, Psychoanalyse. Sexpol Bd. 2
F a. M. 72 (MPS₂)
- Geißler, Erich E: Allgemeine Didaktik
Grundlegung eines erziehenden Unterrichts
Stuttgart 1981

- Geißler, Karlheinz (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer
Reinbek 1979 rororo 7273
- GEW Berlin (Hrsg.): Wider das Vergessen -
Antifaschistische Erziehung in der Schule
F a. M. (Fischer) 1981
- Goldberg, Herb: Der verunsicherte Mann - Wege zu einer neuen
Identität aus psychotherapeutischer Sicht
(Diederichs) Düsseldorf/Köln 1977
- Goboy, Ivan: Franz von Assisi. Reinbek 1983
- Görlich, Bernhard; Lorenzer, Alfred; Schmidt Alfred:
Der Stachel Freud
Beiträge und Dokumente zur Kulturismus - Kritik
Suhrkamp 1980, Frankfurt am Main.
- Görtemaker, Manfred: Deutschland im 19. Jahrhundert
Bonn 1986 (2)
- Gottschalch, Wilfried: Bedingungen und Chancen politischer
Sozialisation. Reinbek 72.
- Gottschalch, Wilfried: Schülerkrisen, Reinbek 1980.
- Gumnior, Helmut/Rudolf Ringguth: Horkheimer
Reinbek b. H. 76²
- Günther, Karl-Heinz: Geschichte der Erziehung
Berlin (DDR) 1973 (11)
- Günzler, Claus: Ehrfurcht vor dem Leben
Beiträge Päd. Arbeit Jahrbuch 1983
- Gurlitt, Ludwig: Erziehungslehre Berlin 1909

- Gutjahr-Löser, P./Knütter H.-H.: Der Streit um die politische Bildung
München, Wien 75
- Global 2000: Der Bericht an den Präsidenten. F a. M. (2001)
1981 (45).
- Grebing, Helga: Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung
München 1970 (dtv)
- Gripp, Helga: "Jürgen Habermas", Paderborn, München-Wien-
Zürich 1986a.
- Gripp, Helga: "Theodor W. Adorno", Paderborn, München-Wien-
Zürich 1986b.
- Groth, Günther: Die Pädagogische Dimension im Werke von Karl
Marx.
Neuwied, Darmstadt 1978
- Häsing, Helga; Stubenrauch, Herbert (Hrsg.): Narziß ein
neuer Sozialisationstyp?
Bensheim 1980
- Haffner, Sebastian: 1918/19 - Eine deutsche Revolution
Reinbek 1979
- Hale, John R.: Fürsten, Künstler, Humanisten
Renaissance: Anbruch der Neuzeit, Reinbek 1976
- Hansen, Klaus (Hrsg.): Frankfurter Schule und Liberalismus
Nomos Verlagsges. Baden-Baden 1981
- Heidemann, Rudolf: Erziehung in der Zeit der Pubertät,
Heidelberg 1979
- Heinelt, Gottfried: Kreative Lehrer - Kreative Schüler
Freiburg, Basel, Wien 1974

- Heller, Erich: Thomas Mann - Der ironische Deutsche
F a. M., 1975
- Hentig, Hartmut von: Was ist eine humane Schule?
München, Wien 1976
- Hernandez, Jesus: Pädagogik des Seins.
Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipa-
torischen Erwachsenenbildung
Achenbach 1977.
- Herrmann, Berndt: Theodor W. Adorno - Seine Gesellschafts-
theorie als ungeschriebene Erziehungslehre
Ansätze zu einer dialektischen Begründung der
Pädagogik als Wissenschaft. Bonn 78
- Hesse, Hermann: Siddhartha
Suhrkamp F a. M. 1974²
- Unterm Rad
F a. M. 1972
- Hetmann, Frederik (Hg): Rosa Luxemburg
. F.a.M. (Fischer) 1980
- Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterricht
Bonn 1985 (4)
- Höhne, Heinz: Der Orden unter dem Totenkopf, Die Geschichte
der SS. München OJ.
- Holl, Adolf: Jesus in schlechter Gesellschaft,
Stuttgart 1971.
- Hollstein, Walter: Die Gegengesellschaft
Reinbek 1982 (2)

Horn, Klaus (Hg): Gruppendynamik und der subjektive Faktor
Repressive Entsublimierung oder politische Praxis?
F a. M. 73²
- Psychoanalyse - Anpassungslehre oder kritische
Theorie des Subjekts in Gente, H.-P. (Hg): MPS₂
Marxismus-Psychoanalyse-Sexpol 2

Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf
Reinbek 1978²

Hurrelmann/Ulich (Hg): Handbuch der Sozialisationsforschung,
Weinheim/Basel 1980

Huygen, Barbara: Der Gesellschaftscharakter. Eine Heraus-
forderung für die Pädagogik
Essen (Blaue Eule) 1987.

Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft
München 72

Jacoby, Russell: Soziale Amnesie,
F.a.M. (Suhrkamp) 1980.

Janssen, Bernd: Befreiendes Denken - Ideologiekritischer
Unterricht nach Bahro und Adorno F a. M. 1979

Jay, Martin: Dialektische Phantasie F a. M. 1981
Fischer Tabu 6546

Johach, Helmut: Analytische Sozialpsychologie und gesell-
schaftskritischer Humanismus
Dortmund 1986

Kardiner, Abram; Edward Preble: Wegbereiter der modernen
Anthropologie
Suhrkamp F a. M. 1974

Keegan, John: Die Waffen-SS
Wien/München/Zürich 1981

Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hg): Philosophisches Wörterbuch
Leipzig 75 11

Klein, Erich: Die Theorie des Subjektes bei Erich Fromm,
Campus Verlag, Frankfurt/New York 1987

Kleßmann, Christoph: Die doppelte Staatsgründung
Deutsche Geschichte 1945-1955
Bonn 1982

Klose, Werner: Generation im Gleichschritt, Die Hitler-
jugend, Oldenburg - Hamburg - München 1982

Knütter, H.H. (Hrsg.): Politische Bildung in der Bundes-
republik Deutschland
Bonn 1984

Kohl, Herbert: Antiautoritärer Unterricht in der Schule von
heute, Reinbek 1972 (4)

Köhler, Henning: Geschichte der Weimarer Republik
(Colloquium Verlag) Berlin 1981

Korczak, Janusz: Von Kindern und anderen Vorbildern
Gütersloh 1979

Korczak, Dieter: Neue Formen des Zusammenlebens, F.a.M.
1980-3

Korczak, Dieter: Rückkehr in die Gemeinschaft,
F.a.M. 1981

Krieger, Rainer: Psychologische Aspekte politischer Bildung
Düsseldorf 1978

- Kroeber-Keneth, Ludwig: Machiavelli und wir
Stuttgart (Seewald) 1980
- Kuiper, P.C: Die seelischen Krankheiten des Menschen,
Bern/Stuttgart 1969
- Kupffer, Heinrich: Der Faschismus und das Menschenbild der
deutschen Pädagogik, F.a.M. (Fischer) 1984
- Kutter, Peter (Hrsg.): Psychoanalyse im Wandel
Suhrkamp, F. a. M. 1977
- Kümmel, Maurer; Popp; Schaal: Vergißt die Schule unsere
Kinder?
München 1978
- Legewie/Ehlers: Knaurs Moderne Psychologie
München/Zürich 1972,
- Lenhart, Volker (Hg.): Demokratisierung der Schule,
F.a.M. 1972
- Lenhart, Volker: Diskussion über die Schulreform in der BRD,
F.a.M. 1972
- Lenhart, Volker: Die Evolution erzieherischen Handelns,
F.a.M.-Bern-New York-Paris, 1987.
- Lenhardt, Gero: Schule und Lohnarbeit: In Leviathan
1/80 S. 76 ff
- Lepenes, Wolf; Nolte, Helmut: Kritik der Anthropologie
Marx und Freud - Gehlen und Habermas
München 72²
- Lienert, Franz: Theorie und Tradition - Zum Menschenbild
im Werke Max Horkheimers
Bern, F a. M., Las Vegas 77

- Lindenberg, Christoph: Waldorfschulen, Reinbek 1975
- Lindner, Burkhardt; Lüdke, W. Martin (Hrsg.): Materialien
zur ästhetischen Theorie Th. W. Adornos Konstruktion
der Moderne F a. M. 80
- Lohmann, Christa; Prose, Friedeman: Organisation und Inter-
aktion in der Schule
Köln 1975
- Lorenz, Molzahn, Teegen: Verhaltensänderung in der Schule
Reinbek 1977 (3)
- Lorenzer, A: Sprachzerstörung und Rekonstruktion F a. M. 73
- Zur Begründung einer materialistische Sozialisa-
tionstheorie F a. M. 72
- Lühr, Volker: Chile: Legalität, Legitimität und Bürgerkrieg,
Darmstadt-Neuwied 1973
- Maccoby, Michael: Die neuen Chefs
Reinbek 1979
- Mann, Heinrich: Der Untertan
(dtv) München 1970⁶
- Manthey, Holger und Rolf: Ansatz zu einer Pathologie der
Schule
Soziale Welt 3/78
- Maslow, Abraham H: Motivation und Persönlichkeit
Reinbek 1981
- Massing, Otwin: Adorno und die Folgen
Neuwied/Berlin 1970.
- Maurer, Friedemann (Hrsg.): Lebensgeschichte und Identität
F a. M. 1981

- Mendel, Gerard: Generationskrise
F a. M. 72
- Menne, Ferdinand (Hrsg.): Neue Sensibilität
Alternative Lebensmöglichkeiten
Darmstadt/Neuwied 74
- Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Politikunterricht im Zusammenhang
mit seinen Nachbarfächern
München 1979
- Mickel, Wolfgang (Hrsg): Handlexikon zur Politikwissenschaft
Bonn 1986
- Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes
F a. M. 1981
- Mitscherlich, Margarete: Die Jugend braucht Vorbilder
Hamburg (Hoffmann und Campe) 1981
- Möller, Joseph: Mensch sein: ein Prozeß
Entwurf einer Anthropologie - Düsseldorf 1979
- Müller, Helmut (Hg.): Schlaglichter der deutschen Geschichte
Bonn 1986
- Myers, Norman: Gaia - Der Öko-Atlas unserer Erde
Frankfurt a. M. 1985
- Nagel, Herbert; Seifert, Monika (Hg.): Inflation der Therapieformen
(Rowohlt) Reinbek 1979
- v. Nayhauss: Lese- und Arbeitsbuch zur höfisch-ritterlichen
Literatur
Baltmannsweiler 1976
- Neuland, Eva: Sprachbarrieren oder Klassensprache
F a. M. (Fischer) 1975

- Neuner, Gerhart: Sozialistische Persönlichkeit - ihr Werden,
ihre Erziehung
Berlin/DDR/1976
- Nolte, Helmut; Staeuble, Irmgard: Zur Kritik der Sozial-
psychologie
München 72
- Oltmanns, Reiner: Du hast keine Chance, aber nutze sie,
Reinbek 1983.
- Otto, Peter; Sonntag, Phillip: Wege in die Informationsge-
sellschaft
dtv München 1985
- Paetzold, Heinz: Neomarxistische Ästhetik II
Adorno-Marcuse Düsseldorf 74
- Passmore, John: Der vollkommene Mensch
(Reclam) Stuttgart 1975
- Peukert, Detlev/Reulecke, Jürgen: Die Reihen fest
geschlossen
Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm National-
sozialismus
Wuppertal 1981
- Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz
Zürich, Stuttgart 1967
- Theorien und Methoden der modernen Erziehung
F a. M. 1980⁴
- und B. Inhelder - Die Psychologie des Kindes
F.a.M. 1981 (4)
- Platner, Geert et al (Hrsg.): Schulen im Dritten Reich
Erziehung zum Tod
München 1983

- Pongratz, Ludwig A: Schule und Sozialcharakter
Pädagogische Reflexionen im Anschluß an Erich Fromm
in: Z. f. Päd. 79 S. 169 f
- Post, Werner: Kritische Theorie und metaphysischer Pessimismus. Zum Spätwerk Max Horkheimers
(Kösel-Verl.) München 1971
- Potthoff, Heinrich: Die Sozialdemokratie von den Anfängen bis 1945
Bonn (Verlag Neue Gesellschaft) 1978 (2)
- Quenzer, Wilhelm: Haben oder Sein, in: Information Nr. 80 (IX/80) der Evang. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen (Stuttgart)
- Rattner, Josef: Miteinander leben
F.a.M. 1979-3
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik
Stuttgart 1951
- Reif, Adalbert (Hrsg.): Erich Fromm
Materialien zu seinem Werk
Wien - München - Zürich
- Richter, Claus (Hrsg.): Die überflüssige Generation
Königstein/Ts 79
- Richter, Horst E.: Lernziel Solidarität,
Reinbek 1974
- Richter, Horst E.: - Flüchten oder Standhalten
Reinbek 80

- Riesman, David: Wohlstand wofür?
F a. M. 1966
- Rogers, Carl: Partnerschule,
München 1975 (Kindler)
- Rogers, Karl: Lernen in Freiheit
München 1979 (3)/Kisel
- Rogers, Karl: der neue Mensch
Stuttgart 1981
- Roheim, Geza: Psychoanalyse und Anthropologie
Suhrkamp F a. M. 77
- Rosemann, Hermann: Kinder im Schulstreß
Frankfurt 1979 (2) (Fischer Tabu 3001)
- Rovan, Joseph: Geschichte der deutschen Sozialdemokratie
F a. M. 1980 (Fischer)
- Russell, Bertrand: Freiheit ohne Furcht
Reinbek 1979 (2)
- Schatzmann, Morton: Die Angst vor dem Vater,
Reinbek 1978.
- Scherer, Klaus, Jürgen/Vilmar, Fritz: Ökosozialismus
Berlin 1986 (2)
- Schmidbauer, Wolfgang: Emanzipation in der Gruppe
München 1974 (Piper)

- Schmidt, Alfred: - Zur Idee der Kritischen Theorie
Elemente der Philosophie Max Horkheimers
F a. M., Berlin, Wien 79
- Emanzipatorische Sinnlichkeit
L. Feuerbachs anthropologischer Materialismus
F a. M., Berlin, Wien 77
- Schmidt, Burghart (Hg.): Seminar: Zur Philosophie Ernst
Blochs, F a. M. 1983
- Schoeller, Wilfried F. (Hrsg.): Die neue Linke nach Adorno
München 69
- Schoenbaum, David: die braune Revolution
München (dtv) 1980
- Schöpf, Alfred (Hrsg.): Phantasie als anthropologisches
Problem
Würzburg 1981
- Schörken, Rolf (Hrsg.): Curriculum > Politik" - von der
Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis
Opladen 1974 (S. 105-148)
- Scholl, Inge: Die weiße Rose
F a. M. 1980 (5)
- Schuch, Hans Waldemar (Hrsg.): Der subjektive Faktor in der
politischen Erziehung, Stuttgart 1978
- Schulz, Georg Friedrich: Leonardo da Vinci, München 1976
(Pro Arte Bildband)
- Scuola di Barbiana: Die Schülerschule, Berlin 1973.

- Selber, Martin: Geheimkurier A
Reinbek 1979 (4)
- Singer, Kurt: - Verhindert die Schule das Lernen
München 1973 (Ehrenwirth)
- Maßstäbe für eine Humane Schule
F a. M. 1981 (Fischer)
- Singer/Paulig: Aktion Humane Schule Bayern
Leitziele für eine Humane Schule
O.O. 1982
- Sinus-Institut: Die verunsicherte Generation
Opladen 1983
- Speichert, Horst: Umgang mit der Schule
Reinbek 1978 (rororo 7150)
- Sontheimer, Kurt: antidemokratisches Denken in der
Weimarer Republik
München 1962 (4)
- Sontheimer, Kurt: Grundzüge des politischen Systems der
Bundesrepublik Deutschland
München, Zürich 1985 (10)
- Stark, F.: Revolution oder Reform
München 72³
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport 1985
Bonn 1985
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Zur Situation der Jugend in
der Bundesrepublik Deutschland
Stuttgart, Mainz 84



Staudinger, Hugo: Die positive Bedeutung der Frankfurter Schule für die Überwindung der Krise unserer Zeit
Aus Politik und Zeitgesch. B 50/81

Staudinger, Hugo/Schlüter, Johannes: Wer ist der Mensch?
(Burg Verlag) Bonn 1981

Steigerwald, Robert: 1.) Eine Kritik an Herbert Marcuses
Schrift: "Triebstruktur und Gesellschaft in MPS 2
S. 23 b
2.) Wie kritisch ist H. Marcuses kritische Theorie?
in ders. (Hg.): Die Frankfurter Schule im Lichte des
Marxismus - zur Kritik der Philosophie und
Soziologie von Horkheimer, Adorno, Marcuse und
Habermas
F a. M. 70

Tausch, R./Tausch A-M: Erziehungspsychologie
Göttingen 73⁷

Theisen, Heinz: Katastrophenstimmung und freiheitliche
Demokratie
Köln 1985

Tiedemann, Rolf (Hrsg.): Adorno eine Auswahl
F a. M. 1971

Tiedemann, Rolf: Studien zur Philosophie Walter Benjamins
F a. M. 1973

Ulich, Klaus: Schulische Sozialisation
in: Hurrelmann/Ulich (Hg): Handbuch der Soziali-
sationsforschung,
Weinheim/Basel 1980

Vilmar, F.: - Strategien der Demokratisierung Bd. 1.
Darmstadt/Neuwied 73
- Systemveränderung auf dem Boden des Grundgesetzes
in: Aus Politik und Zeitgeschichte 18/74
(vgl. auch B 16/75, 43/77, 32/74

Waas, A.: Der Mensch im deutschen Mittelalter
Graz/Köln 1964

Wehr, Helmut: Elemente einer kritischen pädagogischen
Anthropologie, Magisterarbeit HD 1981

Wehr, Helmut: Humane Erziehung in einem entfremdeten Schul-
alltag,
in: Claßen, Johannes (Hg), Erich Fromm und die
Pädagogik, Weinheim-Basel 1987

Weiss, Walter: Thomas Manns Kunst der sprachlichen und
thematischen Integration, Düsseldorf 1964

Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität
Weinheim/Basel 1977 (4)

Wellmer, Albrecht: Kritische Gesellschaftstheorie und
Positivismus
F a. M. 1969²

Wellmer, Albrecht: Kommunikation und Emanzipation
Überlegungen zur sprachanalytischen Wende der
kritischen Theorie, in: Jaeggi U./Honneth, A. (Hg.)
Theorien des Historischen Materialismus. F a. M. 77
S. 465 f.

von Werder Lutz: a.) Von der antiautoritären zur prole-
tarischen Erziehung, F a. M., 1972 (2)
b.) Sozialistische Erziehung in Deutschland
1848-1973, F a. M. 1974

Winkel, Rainer: Pädagogische Psychiatrie, F.a.M. 1981

Witschel, Günter: - Erziehungslehre der Kritischen Theorie
Bonn 1973
- Die Wertvorstellungen der Kritischen Theorie
Bonn 1975

Zapf, Wolfgang (Hg.): Lebensbedingungen in der
Bundesrepublik, Frankfurt/New York (Campus) 1977

Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen
Reinbek 1982 rororo 7410

Nachtrag (nicht eingearbeitet):

Winkel, Rainer: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik
Düsseldorf (Schwann) 1988 (2)

Zen:

Govinda, A.: Der Weg der weissen Wolken
Weilheim OBB 73²

Kapleau, Philip: Die drei Pfeiler des Zen
Weilheim OBB 72²

Thomas, Klaus: Meditation, Stuttgart 73

Zeitschriftenartikel werden nur im Text aufgeführt.

Beispiel:

Aus Politik und Zeitgeschichte	= B 7/1985
Der Deutschunterricht	= DU
Lehren und Lernen	= LL
Lehrerzeitung Baden-Württemberg	= LZ
Westermanns Pädagogische Beiträge	= WPB
Zeitschrift für Pädagogik	= Zf.Päd.

STUDIEN ZUR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

- Band 1 Peter Simon: Werte, Normen und erzieherische Entscheidungsbegründung. 1978.
- Band 2 Boris Menrath: Zur ideologischen Anfälligkeit der empirisch-pädagogischen Forschung. 1978.
- Band 3 Klaus Hoffmann: Die Grundlegung der englischen Elementarerziehung im 19. Jahrhundert. Bildungs- und sozialgeschichtliche Entwicklungstendenzen im Kräftefeld von kirchlichen, staatlichen und restaurativ-reformistisch pädagogischen Einflüssen in England. 1978.
- Band 4 Ekkehard Otto: Grundlagen einer Interdependenz-Didaktik am Beispiel des elementaren Sprach- und Mathematikunterrichts. 1979.
- Band 5 Anton Ottmann: Entwicklung und Evaluation eines Mathematikcurriculums für Ausländerkinder. 1979.
- Band 6 Bernhard Graf: Sachorientiertes Lernen und Medieneinsatz im Kindergarten. 1979.
- Band 7 Willi Wöfling: Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945. Lehrerfortbildung zwischen 1945 und 1977. 1979.
- Band 8 Willi Wöfling: Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945. Geschichte der staatlichen Fortbildungsinstitutionen. 1979.
- Band 9 Friedrich Axt: Léopold Sédar Senghor und die Erziehungspolitik der Republik Senegal. 1979.
- Band 10 Friedrich Axt: Sekundarschulwesen in der Republik Senegal. 1979.
- Band 11 Horst Dinter: Über die Möglichkeiten non-verbaler Information in technischen Problemlösungsaufgaben. Versuche mit einer unterrichtsbezogenen Untersuchungsreihe im Vorfeld der Sekundarstufe I. 1979.
- Band 12 Joannis Pirgiotakis: Zum Selbstverständnis des griechischen Volksschullehrers. Sozialgeschichtliche Entwicklung des Lehrstandes in Griechenland und die gegenwärtige Situation. (Dargestellt auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung). 1979.
- Band 13 Nikolaos Terzis: Die reformpädagogische Bewegung Griechenlands zwischen Traditionalismus und Modernisierung (1902-1920). Der erzieherische Demotikismus. 1979.
- Band 14 Hellmar Weber: Grundlagen einer Didaktik des Mathematisierens: Zur Beschreibung von Mathematisierungsprozessen und zur Bedeutung solcher Prozesse im Mathematikunterricht. 1980.
- Band 15 Helmut Carstens: Untersuchungen zur verbalen Interaktion im Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. Ein Beitrag der phänomenologischen Unterrichtsforschung zur Didaktik der Schule für Sprachbehinderte. 1981.
- Band 16 Rudolf Tippelt: Qualifikation und berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Theorien, Ergebnisse und Probleme der beruflichen Bildungs- und Qualifikationsforschung. 1981.
- Band 17 Rolf Arnold: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. 1983.
- Band 18 I Heinrich Weber: Evaluation eines Curriculums - Möglichkeiten und Probleme - untersucht am Lehrplanentwurf Biologie - freiwilliges 10. Schuljahr an der Hauptschule in Rheinland-Pfalz. Theorienansatz. 1987.
- Band 18 II Heinrich Weber: Evaluation eines Curriculums - Möglichkeiten und Probleme - untersucht am Lehrplanentwurf Biologie - freiwilliges 10. Schuljahr an der Hauptschule in Rheinland-Pfalz. Analysen. 1987.
- Band 19 Hermann Röhrs: Schlüsselfragen der inneren Bildungsreform. Entwicklung, Tendenzen, Perspektiven. 1987.

