

Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen
anhand seiner dialektischen Fassung der Relation Gehorsam/
Ungehorsam

I.

Ungehorsam von Kindern und Jugendlichen ist für viele Erzieher eine Qual und wird als Laster bewertet. Gehorsam ist dann selbstverständlich und als Tugend bezeichnet. Wird auch eine solche Einstellung als normal beurteilt, fragwürdig kann sie dennoch sein. Muß denn jeder Ungehorsam als Laster empfunden werden? Oder kann sich hinter Ungehorsam auch einmal etwas Positives, sogar Lebensbejahendes bemerkbar machen? Ist jeder Gehorsam so fraglos ein ethischer Wert in der Erziehung? Noch tiefer gefragt: Gibt es einen höheren Wert, von dem her Ungehorsam bzw. Gehorsam psychologisch und sittlich ihre Bewertung erst erhalten? Das sind einige Fragen, die eine Erziehung zum Gehorsam ebenso brüchig werden lassen wie eine Erziehung zum Ungehorsam (1), die aus Zorn, Enttäuschung und Ressentiment (2) erfolgen.

Es ist zunächst das Anliegen dieses Beitrages, auf unsere Fragen nach der Bewertung des Ungehorsams und Gehorsams eine Antwort aus der Sicht Erich Fromms zu erhalten. Wir finden dazu in Fromms Werk von seinen Frühschriften bis zu seinen letzten Veröffentlichungen zahlreiche Belege (GA X 106; 323) und den Aufsatz: "Der Ungehorsam als ein psychologisches und ethisches Problem" (GA IX 367-373). Mit Recht kann man sagen, daß Ungehorsam und Gehorsam bei Fromm Grundprobleme sind, denen er durch sein ganzes Schaffen hindurch besondere Aufmerksamkeit widmete. Unser Beitrag kann daher bei der Untersuchung dieser für Fromms Denken zentralen Probleme in pädagogisch relevante Grundanliegen Erich Fromms einführen.

Sein Aufsatz ist für unsere Absicht von ganz besonderem Inter-



essen, weil in ihm Ungehorsam und Gehorsam sowohl für Fromms Auffassung exemplarisch als auch systematisch (GA IX 534) dargestellt wird. Deshalb bestimmt dieser Aufsatz den argumentativen Rahmen unserer Untersuchung. Sie wird durch andere Belegstellen aus Fromms Werk ergänzt, um die Relevanz des Frommschen Denkens für Pädagogik weiter zu verfolgen. Dieses Vorgehen wird durch den exemplarischen Charakter des Aufsatzes und die Konsistenz des Frommschen Werkes begünstigt.

In seinem Aufsatz verbindet Fromm seine Systematik von Ungehorsam und Gehorsam mit seiner Auffassung von Gewissen und Autorität, die in diesem Beitrag wegen des gebotenen Umfangs leider nicht ^{ausführlich} zur Sprache kommt. Dafür geht Armin Bader in seinem Beitrag auf Fromms Lehre der verschiedenen Formen der Autorität ein und arbeitet ihre Systematik heraus. Die Problematik des Gewissens wird von mir für eine spätere Veröffentlichung aufgehoben.

Ferner erfolgt in diesem Beitrag keine Auseinandersetzung mit anderen psychoanalytischen Deutungen der Auffassung von Ungehorsam und Gehorsam. Dennoch wird gerade durch die vorliegende Untersuchung eines ganz deutlich: die dialektische Fassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam repräsentiert bei Fromm das sonst in der Psychoanalyse verhandelte Problem von Liebe und Haß bzw. von Liebe und selbstbehauptender Aggression als sozialpsychologisches Problem. Wenn man das sagen kann, dann ergibt sich für eine Erziehung eine recht prekäre Situation: sie kommt in den ganzen Konflikt durch den jede Familie, Schule oder sonstige Institution der Erziehung ausgezeichnet ist; nämlich als Agent der Gesellschaft diese und deren Werte zu reprodu-

zieren und ineins eine produktive Lebensweise zu vermitteln (3). Unser Beitrag thematisiert somit auch ein brisantes Grundproblem einer Pädagogik, das, will man sich nicht in einer falschen Sicherheit wiegen, in einer konkreten Erziehungspraxis wohl kaum je gelöst werden kann. Vorausgreifend soll deshalb bereits hier angedeutet werden, daß für E. Fromm die Relation Gehorsam/Ungehorsam eine dialektisch-prozessuale Fassung hat. Um was für eine Deutung von Dialektik handelt es sich dabei und wie wird sie bestimmt?

Es ist das eigentliche Grundanliegen Erich Fromms, unbewußte gesellschaftliche Haltungen, die die meisten Menschen einer Gesellschaft gemeinsam haben (vgl. FF 227ff; GA I 384 ff) zu analysieren, wie^{es} die Beiträge von Barbara Huygen und Ludwig Pongratz herausarbeiten. Gerade hinsichtlich der Einstellung zu Ungehorsam und Gehorsam lassen sich solche unbewußten gesellschaftlichen Haltungen, die unsere Lebens- und Erziehungspraxis prägen, finden. Deshalb wird der psychoanalytische Ansatz der Sozialpsychologie Erich Fromms (vgl. SG 9 - 70; GA I 37 - 77), der in Fromms Entdeckung des Gesellschaftscharakters seinen spezifischen Ausdruck fand, uns bei der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen helfen. Es ist nämlich schon viel gewonnen, wenn Erzieher erspüren und sich klar machen können, daß ein wunder Punkt gesellschaftliche Haltungen betrifft, von denen sie stillschweigend determiniert sind und aus denen heraus sie so erziehen, wie sie es faktisch tun (vgl. GA I 207 - 214; WG 104 ff; GA IV 76 ff).

II.

Seinen Aufsatz beginnt E. Fromm mit einer durch seine ^{Psycho}analy-

tische Beschäftigung in Therapie und Wissenschaft gewonnenen Einsicht, die er in seinem Werk wiederholt untersuchte: "Jahrhundertlang haben Könige, Priester, Feudalherren, Industrielle und Eltern darauf bestanden, daß Gehorsam eine Tugend und Ungehorsam ein Laster sei"(GA IX 367). Die heutigen Erziehungsmethoden sind, ähnlich wie E. Fromm das für die gegenwärtigen Formen der Liebe darstellte (KL 99; GA IX 491 ,vom Gesellschaftscharakter des Kapitalismus im 20. Jahrhundert bestimmt, der hierarchische Strukturen in den menschlichen, mithin auch in den pädagogischen Beziehungen aufweist. Gehorsam erscheint dann als Tugend und Ungehorsam wird selbstverständlich als Laster bewertet. Eine Über- und Unterordnung in der gesellschaftlichen Lebenspraxis läßt diese Bewertung des Gehorsams oder Ungehorsams sogar als normal empfinden.

Im Widerspruch dazu sieht Erich Fromm im Akt des Ungehorsams den Anfang der Menschheitsgeschichte und er hält es für "nicht unwahrscheinlich, daß sie mit einem Akt des Gehorsams ihr Ende finden wird"(GA IX 367). Erziehung zum Gehorsam, in der Gehorsam eine blinde Tugendhaltung ist, wird als eine den Menschen vernichtende Verfallsform von Erziehung bewertet. Es wird sich noch deutlicher zeigen, daß es Fromms ethische Grundhaltung ist, die ihn von einer modernen Lebenspraxis unterscheidet(RF 121 ff). Blinder Gehorsam garantiert "ein reibungslos funktionierendes Team"(KL 99; GA IX 491), das als Idealform sowohl einer entfremdeten Ehe als auch einer entfremdeten Erziehung in einer Computer-Gesellschaft (vgl. GA IX 372) erscheint und als "glücklich" (KL 99; GA IX 491) empfunden wird." Das Individuum wird zu einer Nummer und verwandelt sich in ein Ding"(GA IX 372; VIII 21-26). Der Mensch büßt seinen Wert und seine Individualität als Erzieher

und Erzogener ein und beide behandeln sich und in ihrer Beziehung wie ein "austauschbares Rädchen in der Maschinerie" (KL 97; GA IX 490). "Beziehungen dieser Art laufen alle auf die gut geölte Beziehung zwischen zwei Menschen hinaus, die sich ihr ganzes Leben lang fremd bleiben, die nie zu einer Beziehung von Personmitte zu Personmitte gelangen, sondern sich lediglich höflich behandeln und versuchen, es dem anderen etwas leichter zu machen" (KL 99f; GA IX 491). Fromms Widerspruch gegenüber den gesellschaftlichen Verfallsformen des Menschen leitet sich nicht aus einem rebellischen Nein gegen die Gesellschaft ab, das im Nein das Ja zur menschlichen Person sichern will. Vielmehr erfolgt das Nein aus einer humanen Überzeugung heraus, die den Menschen immerschon als Person bejaht. "Der Mensch ist aber kein Ding und kann auch nicht wie ein Ding definiert werden. Dennoch wird der Mensch sehr häufig als Ding gesehen. Man sagt von ihm, er sei Arbeiter, Fabrikdirektor, Arzt usw., doch damit wird lediglich seine gesellschaftliche Funktion bezeichnet, das heißt, der Mensch wird gemäß seiner gesellschaftlichen Stellung definiert" (RF 170). Aus dieser humanen Grundeinstellung heraus ergibt sich Fromms Sicht von Erziehung und seine Wertung von Ungehorsam und Gehorsam, wie jetzt gezeigt wird.

III.

Es interessiert Fromm, wie der Mensch als Mensch uranfänglich geworden ist und auch heute noch die Möglichkeit hat, als Person zu leben. Um darauf eine Antwort zu geben, verbindet Fromm seine geschichtsanthropologische Auffassung mit seinen Erfahrungen seiner Analytischen Sozialpsychologie. Durch seine entschiedene Negation einer Gehorsamsforderung und Ungehorsamsächtung repräsentiert Erich Fromm eine ausgesprochen aufklärerische und

humanistische Geschichts- und Moralüberzeugung (RF 154), wie wir sie etwa auch bei Friedrich Schiller finden. Ein kurzer Vergleich mit Schillers Auffassung läßt Fromms eigene Überzeugung deutlicher hervortreten.

Für Schiller ereignet sich im Ungehorsam, wie er im biblischen Bericht vom Sündenfall geschildert ist, die "erste Äußerung seiner (des Menschen AdV) Selbsttätigkeit, erstes Wagestück seiner Vernunft, erster Anfang seines moralischen Daseins"(4). Bei Schiller geht es wie bei Fromm in der Deutung des Ungehorsams um den uranfänglichen Anfang der Geschichte des Menschen: " aus einem Sklaven des Naturtriebes" (5) wird im Akt des Ungehorsams "ein freihandelndes Geschöpf"(6). Damit steht Schillers und Fromms Deutung des Sündenfalls in einem entschiedenen Kontrast zu einer gesellschaftlichen Gehorsamsforderung; denn der Ungehorsam wird als fruchtbringender Akt der Menschwerdung des Menschen verstanden. Es ergibt sich jetzt die Frage, ob grundsätzlich durch jeden Gehorsam tatsächlich Kinder zu Menschen als freihandelnde Personen erzogen werden können. Ebenso steht Ungehorsam zur Disposition. Erziehung zum Gehorsam oder Ungehorsam verlieren ihre Normalität und Selbstverständlichkeit, und in der durch die Frage gelockerten Einstellung gewinnt unser Verständnis von Erziehung die Chance, die Eigenart einer Erziehung zum Menschen als Person zu erahnen.

Die Würde der Person gründet in der Freiheit des Menschen, die sich im Akt des uranfänglichen Ungehorsams geschichtlich verwirklicht. Mit ihm beginnt die Geschichte des Menschen. Aus der Tradition der Aufklärung gewinnt das neuzeitliche Denken über Erziehung die Idee der Freiheit, der Fromm voll und ganz zustimmt, *wie*

der bei Fromm immer wiederkehrende Topos der Ermunterung zum Ungehorsam (7) bezeugt. Seiner tieferen Bedeutung weiß sich der Analytiker Fromm so eindringlich verpflichtet, daß er aufmerksam wird auf den krassen Widerspruch zwischen der reinen Vernunftsidee von Freiheit und der konkreten Lebenspraxis, in der Gehorsam als Tugend und Ungehorsam als Laster unbewußt aber auch bewußt gelebt werden.

Im Unterschied zu Friedrich Schiller verknüpft Erich Fromm gerade deshalb die aufklärerische Geschichtsanthropologie mit der psychoanalytischen Erkenntnis der Loslösung des Kindes von seiner Mutter. Damit vollzieht Fromm eine Veränderung der Blickrichtung von der Vernunftidee zum konkret Gelebten und analysiert, wie faktisch der einzelne Mensch in seiner Praxis Freiheit verwirklicht. Die Eigenart des Frommschen Denkens kommt in folgender Selbstaussage besonders präzise zum Ausdruck: "Abstraktes Denken fällt mir schwer. Ich kann nur denken, was sich auf etwas bezieht, was ich gleichzeitig konkret erfahren kann. Wenn das nicht geschieht, habe ich wenig Interesse und wenig Fähigkeit" (RF 130). Im Akt des Ungehorsams wird Freiheit als sich verwirklichendes Geschehen im Menschen erspürt und mitgeföhlt, so dann reflektiert (vgl. KL 17 ff; GA IX 444 ff; RF 170 ff). Das Problem des Ungehorsams und Gehorsams wird also aus einer Denkhaltung heraus betrachtet, die aus wirklicher Bezogenheit und Empathie (vgl. GA VIII 26) erfolgt und ist deshalb auf das Leben des Menschen bezogen.

Gemeinsam ist den Deutungen sowohl bei Schiller als auch bei Fromm die innere Dialektik des Geschichts- und Menschwerdungsprozesses, die bei aller Widersprüchlichkeit die Möglichkeit der

Vervollk^ommnung des Menschen bietet; wird jedoch bei Schiller die Dialektik als philosophisch-abstrakte Denkfigur herausgearbeitet, so interessiert Fromm vornehmlich die seelische Widerspruchserfahrung (8) des konkreten Menschen in seinen Lebensvollzügen. Erstaunlich ist bei aller Verschiedenheit der Denkformen von Schiller und Fromm die Übereinstimmung in der humanistischen Grundüberzeugung, die sogar bis in den Wortlaut hinein festzustellen ist: "Nach dem hebräischen und auch nach dem griechischen Mythos steht am Anfang der Menschheitsgeschichte ein Akt des Ungehorsams. Als Adam und Eva noch im Garten Eden lebten, waren sie ein Teil der Natur; standen in voller Harmonie mit ihr und transzendierten sie noch nicht. Sie befanden sich in der Natur wie der Embryo im Mutterleib. Sie waren Menschen und gleichzeitig waren sie es noch nicht. All das änderte sich, als sie einem Gebot nicht gehorchten. Dadurch daß der Mensch seine Bindung an die Erde und Mutter löste, daß er die Nabelschnur durchtrennte, tauchte er aus der vormenschlichen Harmonie auf und konnte so den ersten Schritt in die Unabhängigkeit und Freiheit tun. Der Akt des Ungehorsams setzte Adam und Eva frei und öffnete ihnen die Augen. Sie erkannten, daß sie einander fremd waren und daß auch die Außenwelt ihnen fremd, ja sogar feindlich war. Ihr Akt des Ungehorsams zerstörte die primäre Bindung an die Natur und machte sie zu Individuen. Die Erbsünde hat den Menschen keineswegs verdorben, sondern setzte ihn frei; sie war der Anfang der Geschichte. Der Mensch mußte den Garten Eden verlassen, um zu lernen, sich auf die eigenen Kräfte zu verlassen und ganz Mensch zu werden" (GA IX 367).

In Fromms Deutung des uranfänglichen Ungehorsams geht es nicht

wie bei Schiller um die abstrakte Idee der Freiheit, sondern um das tatsächlich gelebte Motiv eines dem jeweiligen Menschen möglichen Grades der Verwirklichung von Freiheit in seiner Lebenspraxis, wobei primär die diese Lebenspraxis determinierenden gesellschaftlichen Faktoren untersucht werden. Nur insofern Freiheit im Leben und in der Erziehung stetig wirksam wird, kann ein Mensch je seine eigenen Kräfte bilden (9) und das heißt, ganz geborener Mensch kontinuierlich werden; unbewußte gesellschaftliche Hindernisse sollen dabei aus dem Weg geräumt werden. Was sich uranfänglich im Akt des fruchtbringenden Ungehorsams im Verhältnis des Menschen zur Natur ereignet, aktualisiert sich je im Leben eines jeden Menschen in seiner Beziehung zu seiner Mutter neu und erstmals (10). Der zum Menschen sich selber gebärende Mensch kann sich als Person zu seiner eigenen Lebensgeschichte frei setzen, er verläßt sich dabei alleine auf seine in ihm wirkenden Energien und spezifischen Werdemöglichkeiten, um allmählich immer mehr Mensch werden zu können. Fromm faßt die Menschwerdung des Menschen als Individuation, die immerschon Bezogenheit beinhaltet. Aus pädagogischer Sicht läßt sich dieses Werden des Selbst als Bildung bezeichnen. Sie hat dialektisch-prozessualen Charakter, weil bei E. Fromm Dialektik eine reflektierte Denkfigur meint, die inhaltlich die fließend-fluktuierende Lebendigkeit des Lebens durch Einfühlung zu erspüren sucht. "Die Aufgabe, lebendig zu sein, ist identisch mit der Aufgabe, er selber zu werden, sich zu dem Individuum zu entwickeln, daß er potentiell ist"(PE 34; GA 17). Eine Erziehung zum Menschen dient dieser Bildung, sie hat dasselbe Ziel wie das Leben des Menschen, man muß "das Ziel des menschlichen Lebens in der Entfaltung der menschlichen Kräfte entsprechend den Gesetzen der Natur des Menschen sehen"(ebd.).

Durch seine Hinwendung auf die Lebensvollzüge des Menschen erfaßt Fromm Dialektik immer als eine Prozessualität des Lebens, die nie anders als vom konkreten Menschen her zu bestimmen ist und deshalb auch nie ding- und begriffsfest (vgl. GA VIII 21-26) gemacht werden darf. Somit meint Autonomie immer Subjekthaftigkeit und Produktivität, Werden des Selbst, in dem anstelle primärer Bindungen eine psychische Strukturierung durch eine neue Qualität der Bezogenheit in Vernunft und Liebe eingeübt wird. Deshalb verfällt Fromm auch nicht in den für eine Pädagogik tragischen, aber leider oft naheliegenden Fehler, im Nein gegenüber Gesellschaft das Ja zur Produktivität und Freiheit sichern zu wollen (vgl. FF 25-34; GA I 231-238). Diese Erkenntnis hat für die Frage, wo Gehorsam und wo Ungehorsam erfordert ist, entscheidende Bedeutung, weil sich jedes und alles als im Dienst der Natur des Menschen und seiner Autonomie stehend auszugeben sucht. Im weiteren Verlauf seines Aufsatzes unterscheidet Fromm folglich konsequent zwischen autonomen und heteronomen Gehorsam (GA IX 369), worauf unsere Untersuchung noch eingehen wird.

IV.

Es handelt sich also bei dem lebendigen Bildungsprozeß des Menschen um eine kontinuierliche Geburt ein ganzes Leben lang: "Die Geburt ist nicht ein augenblickliches Ereignis, sondern ein dauernder Prozeß. Das Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie, daß die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind. Zu leben bedeutet, jede Minute geboren zu werden." (ZP 114; GA VI 313). Erziehung ist daher Geburtshilfe als "Erziehung zum Lebendigsein" (GA IX 419). Entscheidend für eine Pädagogik im Sinne Erich Fromms ist es, daß

ein konkreter Mensch wirklich aus seinen eigenen Kräften gemäß seiner Natur selber sein Leben als höchsten Wert leben kann."Das Leben ist für den Menschen die höchste Richtschnur"(IG 146; GA VI 192). Aus dieser Bewertung ist der uranfängliche Ungehorsam einzig ethisch und psychologisch bestimmt. Ungehorsam um seiner selbst willen oder aus einer anderen Begründung heraus wird damit ebenso als lebensfeindlich abgelehnt wie Gehorsam als höchster Wert oder in einer anderen, nicht lebensdienlichen Funktion.

Eine neue Form von Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit, die sich auf die letzten Motive beziehen, ergibt sich von hier her als Aufgabe und Bedingung einer wirklich humanen Erziehung. Sie erstrebt eine lebensfördernde und Freiheit motivierende Qualität ihrer Bezogenheit zum Kind, deren Zueinander von Lebens- und Freiheitsförderung niemals zerrissen werden darf. Erziehung " in ihrem ursprünglichen und grundlegendsten Sinne "als" e-ducere= herausführen, herausbringen - nämlich dessen, was im Menschen ist" (WG 324;GA IV 242) gibt in ihren faktischen Vollzügen frei und ist biophil. Sie hat die innere Tendenz, sich je in dem Maß zu gewähren oder zurück zu nehmen, wie es der Prozeß der Bildung verlangt, letztlich hat sie sich überflüssig zu machen. Da Fromm Dialektik vom Lebensprozeß her erfaßt, gilt es, die konkrete Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit immer erneut zu erspüren; erziehliche Nähe und Distanz sind je zu erfüllen. Ebenso lassen sich Erfolg und Mißerfolg nicht voraus berechnen, ständig bleibt der Mut zum Menschen und der Glaube an seine Fähigkeiten das wesentlichste Grundmotiv einer humanen Erziehung. So kann dem jungen Menschen das Abspringen zum eigenen Schwimmen in seinem Lebenselement (vgl.GA VIII 25; KL

119; GA IX 503) gelingen. Erich Fromm hebt bei dieser symbolischen Deutung der Erziehung (11) besonders hervor, daß Erziehung "niemals an die Stelle des Tuns, des Vertrauens (in die eigenen Kräfte, AdV), des Sprungs treten"(GA VIII 25) darf, sie soll "darauf hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeit schaffen"(ebd.). Ideengeschichtlich läßt sich Fromms Absicht von Erziehung mit den Anliegen der Aufklärung und Einsichten der modernen Pädagogik verbinden, was sein eigener Beitrag im Sinne seiner Analytischen Sozialpsychologie sein will, sagt er selber: "Nur in dem Maße, in dem die Lebenspraxis von ihren Widersprüchen und ihrer Irrationalität befreit wird, kann auch das Weltbild der Wahrheit entsprechen"(AD 259; GA VII 259).

V.

Bereits Fromms Frühschrift: "Psychoanalyse und Soziologie"(GA I 3-5) endet mit dem Marx-Zitat: "Die Geschichte tut nichts, sie besitzt keinen ungeheuren Reichtum, sie kämpft keine Kämpfe. Es ist vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch, der alles tut, besitzt und kämpft"(GA I 5). Fromms geschichtsanthropologische Auffassung verbindet sich mit der psychoanalytischen Entdeckung, daß das Unbewußte im Menschen "eine Kraft mit einer eigenen Dynamik ist, so daß alle Lebensprozesse, an denen der Mensch beteiligt ist, von den den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln determinierenden unbewußten Kräften – von seinem seelischen Apparat – mitbestimmt werden"(12). Von hier her erscheint die Geschichte des Menschen ^{orientiert} als innerer Bildungsprozeß, in dem der Mensch selber entscheiden kann, ob er sich menschlich oder unmenschlich entfaltet. Die menschliche Bildung als seine widersprüchliche Geschichte wird dann nicht

zum Idol (IG 2o4 A 92; GA VI 177 A 21), wenn der Mensch sich seiner unbewußten Energien bewußt wird und er so selber entscheidendes Subjekt seiner Geschichte wird. Diese lebendige Bildungsgeschichte als innere und äußere Verwirklichung seiner Freiheit kommt im konkreten Leben nie zur Ruhe, weshalb sich die Problematik der Relation von Gehorsam/Ungehorsam immer auch als dialektisch-prozessual ausweisen muß. Durch den lebendigen Akt des fruchtbringenden Ungehorsams am Anfang seiner Menschwerdung erobert sich der Mensch die grundlegendste und erste Vorbedingung (vgl. SM 14; GA II 166) dafür, daß seine Bildungsgeschichte jener produktive Prozeß wird, in dem sich der Mensch entscheiden kann, menschlich zu werden (vgl. IX 367). Ungehorsam, dem die Entscheidung zur Menschlichkeit zugrunde liegt und in dem Freiheit faktisch vollzogen wird, ist lebensbejahender, positiver Gehorsam dem Leben gegenüber." Die Propheten haben mit ihrer messianischen Vorstellung die Idee bestätigt, daß es richtig gewesen war, nicht zu gehorchen; daß der Mensch durch seine "Sünde" nicht verdorben, sondern von den Fesseln der vor-menschlichen Harmonie befreit wurde. Für die Propheten ist die Geschichte der Ort, wo der Mensch menschlich wird"(ebd.).

Aus dieser psychoanalytisch orientierten Geschichtsanthropologie bei E. Fromm ergibt sich seine Auffassung von symbiotischer Fixierung (13): "Viele andere schreiten auf dem Pfad des Lebens weiter, und können doch die Nabelschnur sozusagen nicht vollständig zerreißen; sie bleiben symbiotisch mit Mutter, Vater, Familie, Rasse, Staat, Stand, Geld, Götter usw. verknüpft; niemals werden sie ganz sie selbst und sind daher niemals ganz geboren"(ZP 114; GA VI 313). Die Dialektik als Widerspruchserfahrung in seiner Bildungsgeschichte kann der Mensch produktiv le-

ben, indem er seine eigenen Kräfte verwirklicht; kann der Mensch nicht-produktiv vertun, indem er symbiotisch anderem verhaftet bleibt. In einem lebensbejahenden Akt des Ungehorsams vollzieht ein Mensch je seine innere Geburt (ZP 114; GA VI 313) bzw. seinen seelischen Sprung (vgl. VIII 25) erneut, zerstört dabei beim Schwimmen in seinem Lebenselement Zug um Zug symbiotische Abhängigkeiten und eröffnet sich allmählich eine produktivere Lebensweise. In ihrem konkreten Bildungsprozeß können jedoch auch Erzieher noch so symbiotisch abhängig sein, daß sie ihre eigenen, noch nicht überwundenen Fixierungen stillschweigend auf Kinder übertragen (KL 114; GA IX 500), indem sie nicht-produktiven Gehorsam verlangen und produktiven Ungehorsam unterbinden. Ungehorsam von jungen Menschen ist dann tatsächlich eine Qual, weil ihre Ursachen dem Erzieher unbewußt bleiben. Dabei finden Erzieher auch leicht Unterstützung in ökonomischen Faktoren, zwischenmenschlichen Beziehungen und ideologischen Rechtfertigungen, weil sie von derselben Art und Weise des gesellschaftlichen Unbewußten, das lebenshemmend oder gar zerstörend wirkt, geprägt sind (vgl. GA I 211).

Eine dynamisch-analytische Geschichts- und Bildungsauffassung kann im Widerspruch dazu Motivationsgrundlage einer menschlichen Erziehung sein, weil sie die subjekthafte Aktualisierung der dem Menschen eigenen Kräfte fördert. Für Fromms ganzheitliche Anthropologie ist es charakteristisch, daß es sich dabei um die produktiven Fähigkeiten der Vernunft und Liebe handelt, durch die der Mensch ganz Mensch wird. Liebe und Vernunft sind die höchsten Formen der inneren Lebendigkeit, weil sich in ihnen die Bezogenheit fruchtbringend ausdrückt. Im Unterschied zu S. Freud bestimmt bei E. Fromm nicht das Triebchicksal den Menschen im

Sinne der Libidotheorie, sondern die jeweilige Form der Aktualisierung seiner vorgängigen Bezogenheit formt den sich bildenden Charakter. "Eine Theorie aber, die annimmt, der Charakter werde durch die Art der zwischenmenschlichen Beziehung geformt, wie sie in einer bestimmten Kultur existiert und geformt wird, muß, um mit H.S. Sullivan zu sprechen, eine Theorie der zwischenmenschlichen Beziehung sein"(GA I 212). Da für Fromm der Mensch immerschon bezogen ist, wobei die gesellschaftlichen Beziehungen von besonderer Bedeutung sind, geht es in einer Erziehung im Sinne Fromms primär um die Qualität der Beziehungen des Menschen zu sich und zur Natur, besonders aber um die zwischenmenschlichen Beziehungen, die der junge Mensch erfährt, um seinen Charakter inhaltlich auszubilden. So kann der Mensch in seiner menschlichen Bildung und einer produktiven Erziehung, im Laufe seiner Lebensgeschichte die "Kräfte seiner Vernunft und Liebe, bis er eine neue Harmonie zwischen sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur erzeugt"(GA IX 367), entwickeln. Da eine Erziehung Werden des Selbst und Bezogenheit in Verbindung zu bringen hat, kann Fromms anthropologische Grundauffassung aus erziehungstheoretischen Überlegungen heraus als im höchsten Maße pädagogisch relevant angesehen werden.

Da im konkreten Menschen immer eine Mischung produktiver und nicht-produktiver Beziehungsformen vorhanden ist, geht es in einer dynamischen Bildung und geburtsfördernden Erziehung entschieden darum, seine produktiven Fähigkeiten je kräftiger zu stärken, damit die Korrelation der Bezogenheit zu sich, der Natur und den Mitmenschen sich lebendiger und menschlicher bildet.

In der Widersprüchlichkeit seiner geschichtlichen Bildung und

Erziehung kann und sollte der konkrete Mensch über die Art und Weise seiner Bezogenheit so entscheidungsfähig werden, daß er produktiv seine Bezogenheit leben lernt. Es geht deshalb in der Erziehung um die Entfaltung der menschlichen Liebes- und Vernunftfähigkeit, die immerschon und immerwährend auf die Natur und Mitmenschen bezogen bleiben. Das dynamische Lebens-, Bildungs- und Erziehungsziel ist dann die neue Harmonie, die "ein "neues" vom Menschen selbst geschaffenes Paradies" ist, "ein Paradies, das er nur schaffen konnte, weil er wegen seines Ungehorsams gezwungen wurde, das "alte" Paradies zu verlassen" (GA IX 368). Von hier her erscheinen symbiotische Fixierungen als lebenshemmende Überbleibsel des alten Paradieses im konkreten Leben, in dem unproduktive Formen des Ungehorsams und Gehorsams wirksam sind.

Ob ein Mensch menschlich bild- und erziehbar wird, hängt davon ab, inwieweit er seine primären und symbiotischen Fixierungen im Akt des fruchtbringenden Ungehorsams zerstören kann. In dem Maße, wie diese Entnabelung gelingt, wird ein Mensch liebesfähig, in pädagogischer Sprechweise erziehungs- und bildungsfähig: der Mensch nimmt neue Beziehungen zur Welt auf und entwickelt sich selbst in dieser produktiven Orientierung hin zum ganzen Menschen:" Die Fähigkeit zur Liebe hängt davon ab, ob es uns gelingt, unseren Narzißmus und die inzestuösen Bindungen an die Mutter und die Sippe zu überwinden. Sie hängt von unserer Fähigkeit ab, zu wachsen und eine produktive Orientierung in unserer Beziehung zur Welt und zu uns selbst zu entwickeln"(KL 133; GA IX 511). In seiner Bildung und Erziehung vollzieht ein Mensch je einen "Prozeß des Sichlösens, des Geborenwerdens" (ebd.), um ineins eine neue, liebesfähige Orientierung in ausgewogener

Korrelation und Balance der Verhältnisse zu sich, den Mitmenschen und der Natur zu gewinnen. Insofern in der produktiven Orientierung unsere Beziehung zur Welt mit der eigenen Selbstentfaltung korreliert (vgl. GA IX 433), sind in einer im Sinne Fromms sich verwirklichenden Bildung und Erziehung sowohl der materiale, auf Inhalte bezogene und formale, auf Fähigkeiten bezogene Aspekt miteinander verbunden. "Der verhältnismäßig plötzliche Übergang vom Fötus zur menschlichen Existenz und das Durchschneiden der Nabelschnur ist ein Zeichen dafür, daß das Kind vom Mutterleib unabhängig geworden ist. Aber diese Unabhängigkeit ist nur in dem Sinne wirklich eingetreten, als beide Körper jetzt voneinander getrennt sind. In bezug auf seine Körperfunktionen bleibt das Kleinkind noch ein Teil der Mutter. Es wird von ihr gefüttert, getragen und sein Leben hängt von ihrer Fürsorge ab. Langsam nur gelangt das Kind dazu, die Mutter und Gegenstände als von ihm getrennte Größen zu erkennen. Bei diesem Prozeß spielt die neurologische und die allgemeine körperliche Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle, daß es lernt, Gegenstände – körperlich und geistig – zu erfassen und mit ihnen umzugehen. Durch die eigene Aktivität lernt es, die Welt außerhalb seiner selbst kennen. Der Individuationsprozeß wird durch die Erziehung gefördert" (FF 26; GA I 232).

Wie in der Liebe gewinnt ein Mensch auch durch seine Vernunft nicht nur ein Gefühl seiner eigenen Identität (14), sondern ineins eine geistige und gefühlsmäßige Orientierung in der Welt. Durch diese geistige und gefühlsmäßige Einheit in der Bildung überwindet eine Pädagogik einen einseitigen Rationalismus, ebenso einen einseitigen Emotionalismus. Bildung und Erziehung, die

menschlich sind, mithin auf den ganzen Menschen hin tendieren, sind sowohl liebesfähig als auch vernunftgemäß, sind produktiv und rational; denn sie fördern "das adäquate Funktionieren und Wachstum des Ganzen, von dem sie einen Teil bilden"(AD 297; GA VII 238) und beziehen sich auf alle Objekte und können nicht auf bestimmte Objekte eingeschränkt werden (vgl. KL 58ff; GA IX 467 ff). So soll ein Mensch Zug um Zug eine ausgewogene Korrelation seiner emotionalen und geistigen Fähigkeiten gewinnen und zwar in den Beziehungen zu sich, seinen Mitmenschen und zur Natur. In einem Erziehungsverständnis nach Erich Fromm sind der formale und materiale Aspekt von Bildung und Erziehung korrelativ: die Enthaltung der Fähigkeiten ist mit der Bezogenheit zur Welt vermittelt. Damit stimmt Fromms Auffassung von Bildung und Erziehung in ihren Grundzügen mit den Einsichten von pädagogischer Anthropologie (15) überein.

VI.

Pädagogisch fungiert die neue Harmonie als geschichtlich geprägtes Erziehungsziel im Sinne einer dynamischen und paradoxen Hoffnung: "Die richtige Einstellung ist weder stürmische Ungeduld noch passives Abwarten; richtig ist eine dynamische Hoffnung. Diese Hoffnung ist in der Tat paradox. Sie setzt eine Haltung voraus, die mit der Möglichkeit rechnet, daß das Heil in eben diesem Augenblick eintritt, während wir gleichzeitig bereit sind es hinzunehmen, daß es zu unseren Lebzeiten und vielleicht in vielen künftigen Generationen nicht zur Erlösung kommt"(JG 127; GA VI 176). Von dieser Haltung her erscheint der Bildungsprozeß des Menschen als autonome Selbstbildung, die in der dynamisch paradoxen Hoffnung ihr regulatives Ziel hat.

Wenn eine Erziehung von dieser Hoffnung bestimmt und gefühlsmäßig fundiert ist, geht sie auf den Ernst der Bewährung im Hier und Jetzt, tatsächlich etwas Menschliches produktiv zu verwirklichen, ein ohne dabei das Gefühl zu haben, je sich der neuen Harmonie versichern zu können. Menschliche Bildung bleibt auch in dieser Hinsicht ein stetiger Geburtsprozeß. Insofern je ein Mensch diesen Aufgabencharakter seines Lebens in einer konkreten Situation ernst nimmt, trägt seine Individualgeschichte dazu bei, daß "Friede herrscht zwischen Mensch und Mensch und zwischen Mensch und Natur"(GA IX 367f). Frieden selber ist kein Zustand, sondern je eine dynamische Herausforderung in der Widersprüchlichkeit des Lebens. Eine dynamisch paradoxe Hoffnung bewahrt auch eine Erziehung davor, Idole und Projektionen auszubilden, die auf Kinder übertragen werden; motiviert allerdings dazu, dem Kind seine Freiheit zu geben und es darin zu fördern, sein Leben als Friedensförderung einzuüben. Der Machtkampf zwischen Erzieher und jungen Menschen läßt sich also von der Hoffnung her in eine friedensfähige Bezogenheit verändern. Humane Erziehung ist deshalb zugleich Friedenserziehung und ihre gesellschaftliche Bedeutung ist dynamisch-kreativ: "Die Gesellschaft hat also nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken - obwohl sie auch diese Funktion hat, sondern auch eine kreative Funktion. Die Natur des Menschen, seine Leidenschaften und seine Ängste, sind ein Produkt der Kultur. Tatsächlich ist der Mensch selbst die wichtigste Schöpfung und Errungenschaft des unaufhörlichen menschlichen Bemühens, die Dokumentation dessen, was wir Geschichte nennen. Es ist die besondere Aufgabe des Sozialpsychologen, diesen Prozeß der Selbsterzeugung des Menschen in der Geschichte verstehen zu lernen"(FF 16f; GA I 225). Erziehung erfordert in diesem Sinne eine sozialpsychologische Fundierung.

Eine dynamisch kreative und zugleich friedensfördernde Bezogenheit in der Erziehung lebt aus einer sich verwirklichenden Liebe heraus, die sich je der Aufgabe stellt, Projektionen immer mehr abzubauen. "Die so erfahrene Liebe ist eine ständige Herausforderung; sie ist kein Ruheplatz, sondern bedeutet, sich zu bewegen, zu wachsen, zusammenzuarbeiten. Ob Harmonie waltet oder ob es Konflikte gibt, ob Freude oder Traurigkeit herrscht, ist nur von sekundärer Bedeutung gegenüber der grundlegenden Tatsache, daß zwei Menschen sich vom Wesen ihres Seins her erleben, daß sie miteinander eins sind, indem sie mit sich selbst eins sind, anstatt vor sich selber auf der Flucht zu sein. Für die Liebe gibt es nur einen Beweis: die Tiefe der Beziehung und die Lebendigkeit und Stärke in jedem der Liebenden. Das allein ist die Frucht, an der Liebe zu erkennen ist" (KL 115f; GA 501f). In einer Erziehung, die aus der Liebe heraus lebt, ist eine dynamisch paradoxe Hoffnung jene unversiegbare Quelle, aus der heraus ein Mensch den Mut gewinnt, seine eigenen Probleme selber zu lösen; weder der Erzieher noch der junge Mensch flüchten dann in die Übertragung eigener Probleme auf andere ^{anderes} und so ist die pädagogische Bezogenheit dann ein Ferment kreativer gesellschaftlicher Beziehungen, aber auch eine produktive Beziehung zur Natur (16) und eine Ermöglichung einer menschlichen Gotteserfahrung. Humane Erziehung befähigt zur eigenen Problembewältigung aus einer Hoffnung heraus, die dynamisch und paradox als innere Haltung des Menschen faktisch gelebt wird.

VII.

In der alltäglichen Bewährung trifft ein Mensch je seine Entscheidung über die Dialektik seiner Bildungsgeschichte und bildet so seinen Charakter durch seine Fähigkeit und Unfähigkeit zum Ungehorsam je erneut, entweder produktiv oder nicht-produk-

tiv, heraus. Der Charakter des Menschen ist bei E. Fromm sowohl dynamisch als auch widersprüchlich aufgefaßt. Das wird für Fromm bereits am Anfang der Menschheitsgeschichte im widersprüchlichen Verhalten von Prometheus einerseits und Adam und Eva andererseits sichtbar. Während im griechischen Mythos Prometheus bei seinem fruchtbringenden Ungehorsam bleibt und weiter progrediert, fallen Adam und Eva im alttestamentlichen Mythos hinter ihre Menschwerdung zurück, regredieren in die vormenschliche Einheit durch ihren nicht-produktiven Gehorsam (vgl. GA IX 368). Mit seiner Deutung der beiden Mythen meint Fromm nicht zwei wesensverschiedene Menschen, sondern alternative Möglichkeiten des Menschen, mit seinen Kräften umzugehen. Durch Prometheus wird die Fähigkeit des Menschen, sich als Mensch zu entwickeln deutlich, während in Adams und Evas Reue und Bitte um Vergebung (ebd.) die Furcht des Menschen vor der Freiheit (vgl. FF;GA I 215 - 392) dargestellt ist. In den widersprüchlichen Reaktionen seiner Gesamtpersönlichkeit auf die Herausforderungen des Lebens aktualisiert der Mensch sich seinem Wesen nach als Widerspruchswesen: "Ich glaube, daß sich das Dilemma lösen läßt, wenn man das Wesen des Menschen nicht als eine gegebene Qualität oder als eine Substanz, sondern als einen der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch definiert" (SM 120; GA II 242). Die Tatsache, daß die Bildung des Menschen ein stetiger Geburtsprozeß und die Erziehung eine geburtsfördernde Hilfe darstellen, spiegelt das Widerspruchswesen des Menschen wider, wobei die dynamisch paradoxe Hoffnung ebenfalls ein Widerschein dieser Wesensauffassung ist, insofern in der Gegenwart des Bildungs- und Erziehungsprozesses etwas von der Ganzheit des Menschen realisiert wird.

Nachdem der Mensch im lebendigen Akt des fruchtbringenden Unge-

horsams seine Geschichte als Selbstbildung begonnen hat, kann er diesen Prozeß seiner autonomen Vermenschlichung fortsetzen-progredieren oder hinter seine anfängliche Selbstwerdung zurückfallen - regredieren. Diesen alternativen Möglichkeiten seiner Geschichte kann ein Mensch nicht entrinnen, er kann wohl sein Dilemma aus eigenen Kräften in der Entscheidung je progressiv oder regressiv beantworten. Eine gelungene Bildung oder Erziehung stärkt zwar die menschlichen Kräfte, dabei darf sich aber nicht die Illusion einschleichen, daß Ziel bereits erreicht zu haben. In der Regression jedoch stellt der Mensch .. seine ihm eigenen Fähigkeiten seiner eigenen Selbstzerstörung und nicht der Zerstörung primärer oder symbiotischer Fixierungen zur Verfügung. Die Regression ist daher kein energieloser Rückfall ins Vormenschliche, sondern mit eigenen, schon entwickelten Fähigkeiten vollzogene Selbstzerstörung. Eine solche Zerstörung kann auch je in einer Bildung und Erziehung sich ereignen, besonders dann, wenn das Erreichte genügt oder größere Herausforderungen zu bewältigen sind. Eine dynamische Erziehung wird dem gegenüber aus dem Vertrauen in die bereits entwickelten Fähigkeiten auch schwierigere Probleme angehen und den Bildungsprozeß dynamisch, weil erprobungsfähiger erleben. Für eine Pädagogik ergibt sich die Forderung, ein **Gespür** für Unter- bzw. **Überforderung** zu entwickeln.

Was der Weiterbildung schon an Energie dem Menschen zur Verfügung steht, **kann** in der Regression der Bildung ^{werden} umgeleitet, sobald eine Herausforderung nicht mit den entwickelten Fähigkeiten korreliert. In eine solche Situation ist die Menschheit heute durch ihre technische Verfügung über Atomwaffen angekommen. Dennoch ist die Zukunft des Menschen nicht aussichtslos, weil der

fruchtbringende Ungehorsam als produktiver Ausdruck der menschlichen Fähigkeiten möglich bleibt, gerade in einer solchen Situation gefordert ist. Eine humane Erziehung vollzieht sich unter ähnlichen Herausforderungen und verlangt dann einen lebensbejahenden Ungehorsam gegenüber regressiven Tendenzen. Diese psychoanalytische Erkenntnis verbindet Erich Fromm mit seiner geschichtsanthropologischen und sozialpsychologischen Deutung und gelangt so zu seiner eindringlichen, prophetisch klingenden (17) Mahnung: "Wenn auch die Fähigkeiten zum Ungehorsam den Anfang der Menschheitsgeschichte darstellte, so könnte doch der Gehorsam sehr wohl deren Ende sein" (GA IX 368). Zugleich wird durch die Eigenart dieser Mahnung eine pädagogische Möglichkeit sichtbar, wie in einer von Regressionen bedrohten Situation auch der Erzieher dennoch wirken kann. Unter Hinweis auf die positiven Möglichkeiten kann der Erzieher Konsequenzen und Alternativen aufzeigen, die sich sehr wohl aus Regressionen ergeben können. Damit wird die Entscheidung des Menschen zum Gebrauch seiner lebendigen Möglichkeiten in ihm selber angestachelt. Mehr zu versuchen, als so die Freiheit zu wecken, ist ihm nicht möglich, das aber kann und sollte er tun. Der Erfolg der Werke Fromms kann darauf zurück geführt werden, daß Menschen in überaus schwierigen Lebenssituationen so von Fromm angesprochen sind und beginnen, neue Kräfte zu entwickeln. Dabei wird auch die andere Seite der Dialektik einer Mahnung erkennbar, eine Problemverschiebung auf andere oder anderes vorzunehmen, dem nur durch erneute Mahnung zu begegnen ist; eine produktive Mahnung bleibt dynamisch, ist dabei nicht renitent, weil ihr der Hinweis auf die Lebendigkeit vorgängig immer eigen bleibt.

Die Bedingung der Möglichkeit einer regressiven Selbstzerstör-

ung des Menschen gründet in einer inneren Haltung seines Charakters, die sich in den zwischenmenschlichen Beziehungen ebenso auswirkt wie in der Bezogenheit zur Natur, wie die Umweltproblematik überdeutlich heute erkennen läßt. Erziehung wandelt sich dabei in eine energiegeladene, entfremdete Form von Erziehung, bei der lebensbejahender Ungehorsam nachhaltig unterdrückt wird und Gehorsam mit offener, innerer oder insgeheimer (ananymer) Gewalt (18) verlangt ist. Der junge, bereits entwickelte Mensch wird dabei auf ein früheres Stadium seines Kindseins zurückgeworfen. Über Konflikte zwischen der bereits entfalteteten, fruchtbringenden Ungehorsamsfähigkeit des jungen Menschen und der gesteigerten Gehorsamsforderung der Erzieher aus ihren regressiven Tendenzen heraus braucht man sich dann nicht zu wundern. Ungehorsam ist so tatsächlich eine Qual und kann erst überwunden werden, insofern der Erzieher sich seine inneren Haltungen bewußt macht und ändert. Ein Aufspüren und Erkennen der faktisch gelebten Hoffnung als Motiv von Bildung und Erziehung kann eine solche von Regressionen befallene Lebensweise zerstören, obwohl der nunmehr erforderliche Akt des Ungehorsams durch den Erzieher erheblich schwieriger ist als der erste Akt des Ungehorsams. Die entwickelten Kräfte, die Regressionen bewirken, bleiben freilich vom Wesen des Menschen her widersprüchlich und können deshalb erneut der Bildung des Erziehers und der Erziehung junger Menschen dienen. Dem widerspricht nicht die Erfahrung, daß ein konkreter Mensch für die Möglichkeiten seiner Widerspruchserfahrung taub bleiben kann. Eine von der dynamischen Hoffnung getragene Erziehung fällt jedoch ein Urteil je situativ und nicht in einer solchen Gegenwart entgültig, weshalb Erziehung grundsätzlich mit der Möglichkeit der Veränderung rechnet und so lebensfördernd bleibt, auch dann, wenn im Verlauf von

Situationen sich keine progressiven Fortschritte einstellen. Eine dynamisch paradoxe Hoffnung vermittelt eine Erziehungshaltung, die je geburtsfördernd bleibt auch angesichts auswegloser Herausforderungen. Hinter und in einer von der Hoffnung gelebten Erzieherhaltung ist die Erinnerung an den ersten Akt des Ungehorsam lebendig und mithin der Glaube an die produktiven Möglichkeiten des Menschen wirksam; auch und gerade dann, wenn Schwierigkeiten nicht mehr als Herausforderungen aktuell erspürt werden. Wegen der Anfälligkeit der Erziehung gegenüber regressiven Tendenzen ist vom Erzieher jene Liebe verlangt, in der er **und niemand** anders beweist, daß er mit sich selbst, mithin in seinen Fähigkeiten mit seinem Wesen, eins ist (vgl. KL 115f; GA IX 501). Die Liebesfähigkeit des Erziehers hat sich folglich dynamisch weiterzubilden, um größeren Anforderungen gewachsen zu sein. Unser Ausbildungssystem für junge Pädagogen bietet leider zur Zeit noch keine ausreichenden Möglichkeiten, diese Fähigkeit weiter auszubilden, falls überhaupt die Notwendigkeit einer solchen Ausbildung erkannt wird. Was zu fordern ist, sind **analytisch sozialpsychologisch fundierte Praxisübungen.**

VIII.

Das Dilemma der menschlichen Existenz und die damit verbundene Verantwortung der Erziehung zeigt sich heute besonders kraß, weil der Mensch seine technischen Fähigkeiten einseitig bis zur Verfügung über Atomwaffen ausgebildet hat, in seiner emotionalen Entwicklung oft noch in der Steinzeit (GA IX 368) lebt. Die tiefenseelische Bedingung eines Menschheitssuizides ist im regressiven, lebenszerstörenden Gehorsam begründet: "Wenn die Menschheit Selbstmord begehen wird, dann deshalb, weil die Menschen denen gehorchen werden, die ihnen befehlen, auf den Knopf



zu drücken, der die Vernichtung auslöst, weil sie den archaischen Leidenschaften von Angst, Haß und Gier und den veralteten Klischeevorstellungen von der Souveränität des Staates und von der nationalen Ehre gehorchen werden (ebd.). Die lebensbedrohende Gefahr geht vom Menschen, der in der Sowjetunion und der "freien Welt" seinem Wesen nach kein anderer ist, aus:" Die Sowjetführer reden viel von der Revolution, und wir in der "freien Welt" reden viel von der Freiheit. Aber sie wie wir unterbinden den Mut zum Ungehorsam - in der Sowjetunion ausdrücklich und gewaltsam, in der "freien Welt" ausgesprochen und mit den raffinierten Methoden der Überredungskunst"(ebd.).

Unsere modernen Erziehungsmethoden bedienen sich oft einer geheimen Form von Autorität (19), die entgegen ihrer offenkundigen Behauptung dennoch einen blinden Konformitätsgehorsam verlangt. Kinder und Jugendliche, aber auch Erzieher können so ohne weiteres den Träger einer anonymen Autorität nicht erkennen. Insofern ist keine Auseinandersetzung mit dem Autoritätsträger möglich; die Fähigkeit zum Ungehorsam erlahmt bis zur Ohnmacht, wobei dann das Handeln aus Motiven heraus erfolgen kann, die dem Handelnden selber unbewußt sind. Es hält sogar der Mensch sein Funktionieren im Sinne ihm unbewußter Motive für eigene Aktivität."Aber gerade weil es keine offene Autorität gibt, weil der einzelne nicht "gezwungen" wird zu gehorchen, kann er sich der Illusion hingeben, er handle freiwillig und folge nur seinem eigenen Willen und Entschluß oder er richte sich nur nach einer "rationalen" Autorität. Wer könnte wohl dem "Vernünftigen" den Gehorsam verweigern, wer wollte der Computer-Bürokratie nicht gehorchen, wer kann den Gehorsam verweigern, wenn er nicht einmal merkt, daß er gehorcht? In der Familie und in der Erziehung

geschieht dasselbe. Die mißverstandenen Theorien von der progressiven Erziehung haben zu einer Erziehungsmethode geführt, bei der dem Kind nicht mehr gesagt wird, was es zu tun hat, wo ihm keine Anordnungen gegeben werden oder wo es nicht mehr bestraft wird, wenn es solche nicht ausführt. Das Kind soll sich selbst "ausdrücken". Aber es wird ihm von seinen ersten Tagen an ein heillosen Respekt vor der Konformität eingeimpft, die Angst, "anders" zu sein, und die Furcht, sich von der Herde zu entfernen. Der so in Familie und Schule aufgezogene "Organisationsmensch", dessen Erziehung dann in den großen Institutionen vervollständigt wird, besitzt Meinungen, aber keine Überzeugungen; er amüsiert sich und ist unglücklich dabei; er ist sogar bereit, sein Leben und das seiner Kinder im freiwilligen Gehorsam gegenüber unpersönlichen und anonymen Mächten zu opfern. Er akzeptiert die Kalkulationen, die man über die voraussichtlichen Todesopfer anstellt, wie sie bei den Diskussionen über einen Atomkrieg üblich geworden sind: Die Hälfte der Bevölkerung eines Landes tot - "noch ganz annehmbar"; zwei Drittel tot - "vielleicht gerade nicht mehr" (GA IX 371).

IX.

Nachdem Fromm die gegenwärtige Brisanz des psychologischen und ethischen Problems des Ungehorsams mit eindringlichem Ernst dargestellt hat, hebt er, um jedes Mißverständnis auszuschließen, die dialektische Struktur zwischen Gehorsam und Ungehorsam ausdrücklich hervor: "Mit all dem ist natürlich nicht gesagt, daß jeder Ungehorsam eine Tugend und jeder Gehorsam ein Laster sei. Eine derartige Auffassung würde die dialektische Beziehung außer acht lassen, die zwischen Gehorsam und Ungehorsam besteht. Immer wenn die Prinzipien, denen man gehorcht und denen man nicht ge-

horcht, miteinander unvereinbar sind, ist ein Akt des Gehorsams dem einen Prinzip gegenüber notwendigerweise ein Akt des Ungehorsams seinem Widerpart gegenüber und umgekehrt"(GA IX 368). Wer in der Erziehung einen absoluten Gehorsam oder Ungehorsam fordert, findet dafür bei E. Fromm keinerlei Zustimmung; vielmehr verweist die prozessuale Dialektik zwischen Ungehorsam und Gehorsam auf die innere Bindung des Menschen und seiner Erziehung auf Prinzipien und Werte, die in den gesellschaftlichen Beziehungen vom Menschen als Widerspruchswesen ge- und erlebt werden. Ungehorsam und Gehorsam werden durch die Lebenspraxis geprägt, sie aktualisieren sich deshalb dynamisch und widersprüchlich, und drücken jene Wertung aus, die faktisch gelebt wird. Dabei kommt es entscheidend darauf an, daß ein Mensch, indem er gehorcht oder ungehorsam ist, den lebendigen Selbstwert seiner humanen Existenz entfalten kann. Gehorsam und Ungehorsam sollten je und immer im Dienst der Natur des Menschen und der Autonomie des Menschen stehen, dabei kann das Ja von heute morgen schon ein Nein im Dienste des Lebens und der Freiheit sein. Ungehorsam und Gehorsam, sollen sie gerechtfertigt sein, müssen sich in jeder Minute des Lebensprozesses als biophil und frei ausweisen können.

Ungehorsam und Gehorsam haben deshalb auch in der Erziehung keine absolute Geltung, vielmehr geht es darum, wie sie ethisch und psychologisch begründet sind:" In Wirklichkeit geht es also nicht um die Frage, ob ich ungehorsam bin oder nicht, sondern wem gegenüber ich gehorche oder ungehorsam bin"(GA IX 351). Ungehorsam und Gehorsam sind dialektische Begriffe, mit denen auch immer eine Prozessualität gesetzt ist, weil das Leben für den Menschen die höchste Richtschnur ist (vgl. IG 146;GA 192).

Damit spiegelt die Dialektik der Relation Gehorsam/Ungehorsam den in der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch wider. Um diesen Zusammenhang aufzuzeigen, wählt E. Fromm ein produktives Beispiel der Menschheitsgeschichte aus, um sogleich über dieses Beispiel hinaus die produktiven Chancen in unserer Bildung und Erziehung zu benennen: "Das klassische Beispiel für diese Dichotomie bietet uns Antigone. Wenn sie den unmenschlichen Gesetzen des Staates gehorcht hätte, so hätte sie notwendigerweise den Gesetzen der Menschlichkeit nicht gehorcht. Wenn sie letzteren gehorchte, mußte sie den ersteren den Gehorsam verweigern. Alle Märtyrer der Religion, der Freiheit und der Wissenschaft mußten denen den Gehorsam verweigern, die sie mundtot zu machen suchten, um ihrem eigenen Gewissen, den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft folgen zu können"(GA IX 368f). Wen die Dialektik von Ungehorsam und Gehorsam betrifft, der steht in einer Entscheidung, nach welchen Werten er seine innere Haltung orientieren soll; er hat dabei die Wahl, den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft oder den Gesetzen der Unmenschlichkeit und Irrationalität zu folgen.

Die Fähigkeit zur Entscheidung ist aber beim Menschen unterschiedlich entsprechend dem Grad des menschlichen Prozesses des Sichlösen durch eigene Kräfte ausgebildet: "Wenn ein Mensch nur gehorchen und nicht auch den Gehorsam verweigern kann, ist er ein Sklave; wenn er nur ungehorsam sein und nicht auch gehorchen kann, ist er ein Rebell und kein Revolutionär; er handelt dann aus Zorn, aus Enttäuschung und Ressentiment und nicht aus Überzeugung oder Prinzip"(ebd.). Erst "der revolutionäre Charakter ist ein Humanist, sofern er in sich die ganze Menschheit erfährt und ihm nichts Menschliches fremd ist ... Er kann "nein"

sagen und gehorsam sein, eben weil er "ja" sagen kann und jenen Grundsätzen gehorcht, die in Wahrheit seine eigenen sind"(GA IX 353). E. Fromm ist davon überzeugt, " daß es so etwas wie die menschliche Natur gibt, etwas was das Wesen des Menschen ausmacht ... wodurch der Mensch Mensch ist"(AD 246; GA VII 197). Der revolutionäre Charakter hat seine produktiven Fähigkeiten so weit entwickelt, daß er in seinem Gehorsam jenen Grundsätzen folgt, die in Wahrheit seiner Natur als Mensch entspringen, also seine wesensgemäß eigenen sind. Die inneren Werdemöglichkeiten der menschlichen Natur sind in den Fähigkeiten des revolutionären Charakters produktiv ganz entfaltet. Deshalb ist der Revolutionär im charakterologischen Sinne der Analytischen Sozialpsychologie Erich Fromms der "voll entfaltete Mensch"(GA IX 353) und sein Gehorsam bzw. sein Ungehorsam ein autonomer. Autonomie wird wiederum deutlich als Realisierung der inneren Werdemöglichkeiten des Menschen, insofern sie produktiv sind.

Die Prinzipien und Werte, denen ein Mensch gehorchen soll und aus denen heraus er ungehorsam sein kann, sind in seinem Wesen als Mensch immerschon potentiell vorhanden. Alle Ausprägungen der menschlichen Beziehungen und mithin auch die Erziehung haben sich an der Eigenart der menschlichen Natur und seiner Autonomie zu orientieren. Diese humanistische Haltung Erich Fromms bestimmt einzig und alleine seine Auffassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam; in der Fähigkeit des revolutionären Charakters gegenüber seinem Gebrauch von Gehorsam und Ungehorsam kommt das treffend zum Ausdruck. Jeder Gehorsam bzw. Ungehorsam, der nicht den menschlichen Wesensgesetzen und damit ^{nicht} den existentiellen Erfordernissen des humanen Menschen folgt, ist heteronom. Von

Fromms Frühschrift: "Psychoanalyse und Soziologie" (GA I 3-5) bis zu seinem Spätwerk: "Haben oder Sein" (HS; GA II 269-414) tritt uns ein überzeugter Humanismus entgegen, der in seiner Grundhaltung nicht idealistisch, sondern lebensbezogen ist und besonders in seiner Auffassung vom Revolutionär und in seiner Aufmunterung zum Ungehorsam uns begegnet. Weil jedoch die Menschen zu einem fruchtbringenden Ungehorsam weithin unfähig sind, daher weder autonom noch gesund leben, indem ihre nicht-produktiven Orientierungen überwiegen in ihrer Lebenspraxis, kommt E. Fromm zu seiner Aussage: "Ich behaupte, daß der revolutionäre Charakter, der gesunde Mensch in einer verrückten Welt, der voll entwickelte Mensch in einer verkrüppelten Welt, der wache Mensch in einer Welt, die im Halbschlaf liegt, ist" (GA IX 353; KL 145; GA IX 517).

Um eine klare Begrifflichkeit für die unterschiedlichen Formen des Gehorsams zu haben, definiert Fromm zusammenfassend: "Jeder Gehorsam gegenüber einer Person, einer Institution oder Macht (**heteronomer Gehorsam**) ist Unterwerfung; er impliziert, daß ich auf meine Autonomie verzichte und einen fremden Willen oder eine fremde Entscheidung anstelle meiner eigenen akzeptiere. Wenn ich dagegen meiner eigenen Vernunft oder Überzeugung gehorche (autonomer Gehorsam), so ist das kein Akt der Unterwerfung, sondern – sofern sie wirklich die meinen sind – ein Teil von mir. Wenn ich diesen und nicht dem Urteil anderer folge, bin ich wirklich ich selbst. Man kann das Wort "gehorsamen" deshalb nur in einem metaphorischen Sinn und in einem Sinn, der sich von der Bedeutung des "heteronomen Gehorsams" grundsätzlich unterscheidet, verwenden" (GA IX 369).

X.
Aus der nunmehr auch begrifflichen Klärung des Problems des Gehorsams und der dialektischen Fassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam ergeben sich einige pädagogische Konsequenzen, die in der bisherigen Untersuchung schon auftauchten, nunmehr aber verständlicher sind und noch vertieft werden können. Ein Erzieher sollte spüren und bewußt so leben, daß er mit sich eins ist (vgl. KL 115; GA IX 501), weil es ihm gelingt, seine produktiven Fähigkeiten je weiter zu entfalten. Dann wird er weniger eigenen Projektionen verfallen, die Entscheidung für den jungen Menschen zu treffen (vgl. GA IX 152): "Was ein Mensch für den anderen tun kann, beschränkt sich darauf, ihm wahrheitsgetreu und liebend und frei von Sentimentalität oder Illusion die Alternativen vor Augen zu stellen. Die Konfrontation mit den wahren Alternativen kann in einem Menschen alle verborgenen Energien wecken und ihn in die Lage versetzen, sich für das Leben und gegen den Tod zu entscheiden. Wenn er sich nicht für das Leben entscheiden kann, kann kein anderer ihm Leben einhauchen" (GA IX 152). Eine von der dynamisch paradoxen Hoffnung getragene Erziehung wird die Entscheidungsfreiheit des jungen Menschen zur Lebendigkeit fördern und eher das Scheitern seiner Bemühungen hinnehmen als den jungen Menschen durch eine heteronome Gehorsamsforderung zum Ding herabzuwürdigen, dabei aber das Ziel der Erziehung nicht aufgeben und dennoch den Menschen lieben (vgl. KL 138; GA IX 514). Im Scheitern empfindet dann der Erzieher eine Einheit von Liebe und Hoffnung: die Bejahung des jungen Menschen ist schmerzlich, deshalb nicht weniger liebevoll. Die Echtheit erzieherischer Liebe wird im Scheitern geprüft auf ihr Motiv hin. Eine solche Situation kann nur derjenige Erzieher aushalten, der tatsächlich mit sich eins ist. Eine der schwierigsten Erzieherhaltungen ist daher das liebevolle Aushalten

aus innerer Stärke im Scheitern der Erziehung, weil die Versuchung energisch wirkt - als Energie in der Regressionsmöglichkeit -, seelisch gewalttätig Gehorsam zu erzwingen.

Der Erzieher sollte fähig sein, seine eigene gesellschaftliche "Entfremdung und die zu seinen Mitmenschen zu überwinden"(GA VIII 26). Eine entsprechende Erziehereinstellung wird dabei nicht in der Theorie über Erziehung, sondern im gelebten produktiv Sein des Erziehers verwirklicht:" Über die Vermittlung von Wissen geht uns jene Art zu lehren verloren, die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die einfache Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen"(KL 129; GA IX 508f)." Wenn wir uns nach einer Situation umsehen, wo ein Mensch ein Gespür für den anderen hat, so finden wir das deutlichste Beispiel im Verhältnis der Mutter zu ihrem Baby. Sie bemerkt gewisse körperliche Veränderungen, Wünsche und Nöte ihres Kindes bereits, bevor es dies offen äußert. Sie wacht auf, wenn das Kind schreit, während andere, viel lautere Geräusche sie nicht wecken würden. All das bedeutet, daß sie ein Gespür für die Lebensäußerungen ihres Kindes hat; sie ist nicht ängstlich oder besorgt, sondern befindet sich in einem wachen Ruhezustand, in dem sie für jede bedeutsame Mitteilung, die von ihrem Kind kommt, aufnahmebereit ist"(KL 127f; GA IX 508). Einfache Gegenwart eines Erziehers bedeutet einfühlungsfähiges produktiv Sein, in dem die Bezogenheit zum anderen sich verwirklicht.

Ein Gespür für andere kann jedoch nur derjenige gewinnen, der auch ein Gespür für sich selbst hat. "Es liegt auf der Hand, daß man, um für sich selbst ein Gespür zu bekommen, eine Vorstellung



davon haben muß, was unter dem vollkommen gesunden Funktionieren eines Menschen zu verstehen ist - und wie soll man zu dieser Erfahrung gelangen, wenn man sie in seiner Kindheit oder im späteren Leben nie gemacht hat? Diese Frage ist gewiß nicht einfach zu beantworten, aber sie weist auf einen sehr kritischen Punkt in unser Erziehungssystem hin (KL 128f; GA IX 508).

Autonomer Gehorsam und fruchtbringender Ungehorsam werden geweckt in der lebendigen Erziehung als persönliche Begegnung eines produktiven Erziehers mit einem jungen Menschen; denn das gelebte Vorbild in der konkreten Begegnung redet nicht über Gehorsam bzw. Ungehorsam, sondern macht ihn unmittelbar und faktisch erfahrbar. Entscheidend in der Erziehung sind daher nach Erich Fromm konkrete Erfahrungen für das Kind, in denen es lernt, seine Fähigkeiten zu entfalten. Es geht aber nicht nur in der Erziehung um konkrete Erfahrungen, die ein Erzieher durch sein Leben vermittelt, sondern ebenso um konkrete Erfahrungen einer produktiven Praxis und Struktur der Gesellschaft (vgl. KL 145; GA IX 518), um widerspruchsfrei, wirksam in Eindeutigkeit den jungen Menschen eine klare Lebensorientierung zu ermöglichen: "Ich glaube, Erziehung bedeutet, daß man die Jugend mit dem Besten bekanntmacht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die "Fleisch wird", kann einen Einfluß auf den Menschen ausüben; die Idee, die ein Wort bleibt, kann nur Worte ändern." (GA IX 153).



Letztlich sind Erzieher und Gesellschaft, alle Beziehungen und ihre Strukturen die wirksamsten Möglichkeiten einer Alternative, die in ihrer Lebenspraxis gelebt und damit erfahrenen Einfluß auf junge Menschen ausüben. In einer lebendigen Erziehung, die durch eine lebensbejahende Welt ermöglicht wird, kann der junge Mensch Geschmack daran finden," das Gute und Rechte zu tun, und ein Gefühl dafür entwickeln, daß es einem wohltut. Ich meine damit nicht die Lust im Sinne von Bentham oder Freud, sondern das Gefühl einer gesteigerten Lebendigkeit, mit der die eigenen Kräfte und das eigene Identitätserleben bestärkt wird"(GA IX 153).

Anmerkungen

- 1.) Die Bezeichnung "Erziehung zum Ungehorsam" stammt von dem gleichnamigen Buch- und Filmtitel: Erziehung zum Ungehorsam, hrsg. von Gerhard Bott. Frankfurt/M. 1971 Sachlich ist damit auf die Problematik einer anti-utoritären Erziehung bzw. Antipädagogik angespielt.
- 2.) Mit dieser Kennzeichnung ist auf die charakterliche Eigenart des Rebellen, der nur ungehorsam sein, nicht aber gehorsam sein kann (GA IX 369), angespielt, wie später in meinem Beitrag noch ausgeführt wird.
- 3.) Diesen Hinweis verdanke ich Rainer Funk
- 4.) Friedrich Schiller: Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leifaden der mosaischen Urkunde, In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Viertes Band, Historische Schriften, Stuttgart, Zürich, Salzburg 3. Aufl. 1961, S. 769
- 5.) ebd.
- 6.) ebd.
- 7.) Rainer Funk in GA IX 534
- 8.) Rainer Funk: Radikaler Humanismus - humanistischer Radikalismus, In: Josef Speck: Grundprobleme der großen Philosophen, Philosophie der Gegenwart VI, Göttingen 1984, S. 84 ff
- 9.) vgl. zum Bildungsbegriff auch den Beitrag von Rolf Huschke-Rhein
- 10.) In der Erziehung spielen zunächst die Beziehung zur Mutter, später zum Vater die für die Charakterbildung entscheidende Rolle (vgl. KL 49ff; GA IX 462ff), weil sie die Beziehungsfähigkeit des jungen Menschen im späteren Leben vorformt.
- 11.) In seinem Aufsatz: "Der Mensch ist kein Ding" (GA VIII 21-26) geht es Fromm um die Fähigkeit der wirklichen Bezogenheit und Empathie (26) des Analytikers. Dabei verwendet er eine Analogie zum Lehrer (25), die gegen Ende des Aufsatzes auf den Lehrer hin zurückgedeutet werden kann. Dabei ist sehr

wohl

an die Unterschiedenheit von Analytiker und Lehrer gedacht, aber auch an die Übereinstimmung. Beides garantiert die Denkweise der Analogie zusammen zu denken.

In meinen späteren Arbeiten über Erich Fromm gehe ich auf diese Zusammenhänge ausführlich ein.

- 12.) Rainer Funk: Erich Fromm,rororo bildmonographien, Reinbek 1983, S. 74
- 13.) Auf den Zusammenhang von Gehorsam und Fixierung wird in diesen Beitrag nicht weiter eingegangen, vgl. dazu GA VI 127. Von den bewußten Formen des Gehorsams bis zur symbiotischen Bindung geht es um fließende, nicht genau abgrenzbare Intensitätsgrade destruktiver Beziehungen. Dabei ergibt sich die Frage, inwieweit einem Gehorsam eine Fixierung zugrunde liegt.
- 14.) vgl. dazu besonders den Beitrag von Burkhard Bierhoff
- 15.) vgl. dazu: Heinrich Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd 1 Bildsamkeit und Bestimmung 3. Aufl. Hannover 1971; Bd. 2 Entwicklung und Erziehung 1. Aufl. Hannover 1971; Heinrich Roth: Vom Kind zum Erwachsenen, Hannover 1984. Hierbei handelt es sich um einen Auszug der grundlegenden Kapitel aus der "Pädagogischen Anthropologie" Bd.2. Ferner: Herbert Zdarzil, Pädagogische Anthropologie, Graz, Wien, Köln 1978
- 16.) Von hier her ergibt sich eine pädagogische Begründung einer ökologisch orientierten Pädagogik im Sinne Erich Fromms.
- 17.) vgl. dazu besonders den Beitrag von Ulrich Mill.
- 18.) vgl. dazu besonders den Beitrag von Armin Bader.
- 19.) siehe ebenfalls dazu den Beitrag von Armin Bader