



Crain_F_2016

Vom Alleinsein des Menschen in Gegenwart der Anderen

Fitzgerald Crain

„Vom Alleinsein des Menschen in Gegenwart der Anderen,“ in: *Fromm Forum* (Deutsche Ausgabe – ISBN 1437-0956), 20 / 2016, Tübingen (Selbstverlag), pp. 93-99.

Copyright © 2016 by Dr. Fitzgerald Crain, Unterer Rheinweg 48, CH-4057 Basel; E-Mail: fitzgerald.crain[at-symbol]gmail.com.

Das Referat hat einen etwas kryptischen Titel. Worum geht es? Ich zeige anhand von vier modellhaften Szenen auf, welches das Thema des Referats ist.

Einleitung: Vier modellhafte Szenen

(1) In einer ersten Szene spielt ein vier Jahre altes Mädchen allein in Gegenwart ihrer Spielgruppenleiterin. Das Kind ist ganz in sein Spiel vertieft und es spielt mit großer Ausdauer. Die Spielgruppenleiterin ist anwesend, aber sie mischt sich nicht ein. Sie kümmert sich um andere Kinder, aber sie weiß um das Kind, das für sich allein spielt. Sie hat Vertrauen in die Fähigkeit des Mädchens, allein und bei sich zu sein. Der englische Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott hat die Fähigkeit allein zu sein (*the capacity to be alone*) in einem Aufsatz von 1958 als wichtige Fähigkeit des Menschen beschrieben.

(2) In einer zweiten Szene liest der Großvater seiner fünfjährigen Enkelin ein Märchen vor. Der Großvater vertieft sich in das Märchen und auch seine Enkelin begibt sich in die Welt des Märchenhaften, Geheimnisvollen und manchmal Unheimlichen – in eine Welt, in der Dinge möglich sind, die *nicht* möglich sind. Der Großvater gibt in der Art, mit der er vorliest, zu verstehen: Ich weiß, es ist nicht *wirklich*, was ich hier erzähle. Ich stehe auf dem Boden der alltäglichen Realität und liebe es zugleich, mich ins Reich der Imagination hinein zu begeben. Diese Haltung des Großvaters erlaubt es auch der Enkelin, gefahrlos in die Welt des Märchens einzutauchen. Zusammen schaffen sie einen imaginativen intersubjektiven Raum, der

in der Phantasie Unmögliches möglich erscheinen lässt und der in der Realität zugleich begrenzt ist. Denn beide sitzen sie nebeneinander auf einem vertrauten Möbelstück, der Großvater liest nicht endlos vor, die Geschichte hat einen Anfang und ein Ende und der Erwachsene gibt mit seiner Art und Weise des Erzählens zu verstehen, dass er bloß ein Märchen vorliest.

(3) In einer dritten Szene, die ich vom amerikanischen Entwicklungspsychologen Daniel Stern (2007, S. 200f.) entlehnt habe, schlägt ein neun Monate alter Junge, zuerst etwas wütend, dann mit immer größerer Lust, auf ein Kissen ein. Die Mutter begleitet das Spiel des Kindes mimisch und rhythmisch vokalisierend. Es wird ein immer lustvolleres Spiel daraus, in dem beide auf die Affekte und die Absichten des Gegenübers reagieren. Es ist ein Hin und Her, einmal ist die eine Seite aktiver, dann die andere. Die Mutter steigert vielleicht vokalisierend die Erregung, dann wieder dämpft sie diese, wenn sie das Gefühl hat, das Spiel drohe zu kippen. Aber auch das Kind gibt zu verstehen, wann ihm die Erregung zu viel wird. Stern (ebd.) hat diesen „Tanz der Interaktionen“ mit dem Begriff der Affektabstimmung, des *affect attunement*, bezeichnet. Es ist ein Hin und Her, das von *gegenseitiger* Anerkennung bestimmt wird (siehe Benjamin, 1996). Die Mutter anerkennt das spielende Kind. Aber die Mutter fühlt sich auch vom Kind anerkannt. Die mütterliche Anerkennung ist bedingungslos. Es ist keine pädagogische Absicht im Spiel. Es geht, so Stern, ausschließlich um ein „to join“, ein „to share.“



(4) In einer vierten Szene sehen wir das trotzige Aufbegehren eines Dreijährigen und die sichere Reaktion der Mutter. Bereits in den ersten Lebenswochen macht das Kind – unter durchschnittlich guten Voraussetzungen – die Erfahrung, dass es sich als aktiv handelnd empfindet. Mahler, Pine und Bergman (2003) haben die Entwicklungsphase zwischen dem 7./8. und dem 16./18. Monat als eine Phase besonders großer Fortschritte beschrieben. Im optimalen Fall ist das Verhältnis des Kindes zu sich und zur Welt weitgehend ungebrochen. Je mehr es sich in der nachfolgenden Entwicklungsphase seiner selbst bewusst wird, umso mehr wird sein Gefühl von Bedeutung und Autonomie jedoch auf die Probe gestellt. Aus der bedrohlichen Erfahrung, von den Eltern getrennt zu sein, entsteht der Gegenimpuls: Das Kind sucht vermehrt die Nähe der Eltern. Da es jedoch unabhängig sein will, stößt es die Eltern gleichzeitig von sich. Es fühlt sich klein und hilflos und will, dass man ihm hilft. Gleichzeitig will es alles allein machen.

Manchmal möchte das Kind seinen Willen in einem geradezu unbedingten Sinn gegen die Mutter behaupten. Indem es trotzig, beharrend oder durch passive Langsamkeit seinen Willen durchzusetzen versucht, leugnet es die Möglichkeit, dass die Mutter *ihrerseits* einen eigenen und vom kindlichen Verlangen unabhängigen Willen besitzen könnte. Was geschieht, wenn die Mutter darauf beharrt, ein Subjekt mit unabhängigem Willen zu sein? Was, wenn sie ruhig bleibt, nicht nachgibt, ohne ihre Macht über das Kind demonstrieren zu wollen? Dann erkennt das Kind, dass die reale Mutter nicht die Mutter ist, die sich der kindlichen Phantasie unterwirft. Erst dadurch aber erweist sie sich als lebendige und eigenständige Person, mit der eine Beziehung möglich wird, die *nicht* durch Phantasien von Macht und Ohnmacht, von Kontrolle und Kontrollverlust bestimmt wird.

Was haben die vier Szenen mit dem Tagungsthema zu tun? Wie ist das Referat aufgebaut? Welche Theorie steht hinter meiner Interpretation dieser vier kleinen Szenen? Ich skizziere sie kurz in einem ers-

ten Teil. Ich will nicht einfach Verhältnisse von Kindern und Erwachsenen beschreiben. Im Sinn des Tagungsthemas interessieren mich menschliche, damit auch gesellschaftliche Verhältnisse. Was ist ein gutes Leben? Unter welchen Voraussetzungen gibt es eine lebendige demokratische Gesellschaft? Ich nähere mich der Antwort in einem *zweiten Teil* auf dem Umweg über die Frage, was Bildung ist. In einem *dritten Teil* konfrontiere ich das Bildungskonzept mit der Welt, wie ich sie wahrnehme, und schließe meine Ausführungen mit sozialpsychologischen Überlegungen.

1. Von welchem theoretischen Konzept aus werden die vier Szenen interpretiert?

Das theoretische Bezugssystem kann einer Richtung zugeordnet werden, die man heute als intersubjektive oder relationale Psychoanalyse bezeichnet. In der Entwicklung hin zu dieser modernen psychoanalytischen Position hat Sándor Ferenczi eine wesentliche Rolle gespielt. Clara Thompson war seine Analysandin. Thompson, Harry Stack Sullivan, Erich Fromm und andere begründeten 1943 das *William Alanson White Institute* in New York. Damals sprach man von einer interpersonellen Psychoanalyse. Auf dem Weg zur Weiterentwicklung dieser für die Therapie und die psychoanalytische Pädagogik wichtigen Theorie übte – sehr viel später – Heinz Kohut einen großen Einfluss aus (vgl. Kunzke, 2011). Bis zu seinem frühen Tod lehrte und forschte Stephen Mitchell am *William Alanson White Institute* – Mitchells Position ist heute als „relationale Psychoanalyse“ (2003) bekannt. Jessica Benjamin, die ihre Position in „Die Fesseln der Liebe“ (2004) explizit als intersubjektive Theorie bezeichnet, ist heute noch am Institut engagiert.

Welches sind die für den Vortrag wesentlichen Aussagen der Theorie?

Das Selbst und die Entwicklung des Selbstempfindens stehen – dies ist eine erste Aussage – im Zentrum der Theorie, nicht die menschliche Triebnatur wie in der klassischen Psychoanalyse. Dieses Selbst ist – zweitens – immer ein Selbst-in-Beziehung. Wir Menschen sind nicht völlig autonom,



sondern immer von anderen abhängig und auf andere bezogen. Wir entwickeln uns in Beziehungen zu bedeutsamen Anderen und dies gilt nicht nur für die Jahre der Kindheit. Kohut (1999) z.B. betonte, wie wichtig Andere lebenslang für die Aufrechterhaltung einer stabilen Selbstorganisation sind. „Menschliches Bewusstsein“, schreibt Mitchell (ebd., S. 28), „ist in einem fundamentalen Sinn ein soziales Phänomen.“

Was kennzeichnet nun unsere Art, uns auf andere zu beziehen? Durch Affektabstimmung geprägte Interaktionen belegen, dass menschliche Beziehungen zweck- und herrschaftsfrei sein können. Zugleich gehören, worauf Fromm hingewiesen hat, Angst und Ohnmacht zur *condition humaine*. Beziehungen sind deshalb nicht immer leicht, spielerisch und von gegenseitiger Anerkennung geprägt wie im Beispiel der Affektabstimmung. Die Theorie muss sich, so Benjamin (1996, S. 39), vielmehr „dem Problem stellen, dass jedes (der) Subjekte grundlegende Schwierigkeiten hat, andere als gleichwertige Zentren individueller Erfahrung anzuerkennen.“ Immer wieder möchten wir die anderen so haben, wie wir uns dies in unserer Phantasie vorstellen. Menschliche Beziehungen sind grundlegend konflikthaft. Aber das Beispiel vom Konflikt zwischen der Mutter und dem trotzbigen Kind zeigt zugleich, dass er nicht im Sinn eines Herr-Knecht-Verhältnisses gelöst werden muss. Im Idealfall finden Menschen eine – immer fragile – Balance zwischen ihrem Anspruch, autonom und einzigartig zu sein, und der gleichzeitigen Bereitschaft, die Einzigartigkeit des anderen Menschen anzuerkennen (Benjamin, 2004).

Es gibt also dreierlei: Erstens die Freude, wenn wir ein Gegenüber haben, das gleich und zugleich anders ist. Zweitens die entgegengesetzte Erwartung, dass sich dieser Andere unseren Wunschvorstellungen unterwirft. Drittens den nochmals entgegengesetzten Wunsch, dass sich der andere Mensch als eine eigenständige Person behauptet, die sich unserer Phantasie gerade *nicht* unterwirft.

Völlige Unabhängigkeit ist eine Illusion. Es ist nicht zuletzt eine gefährliche Illusion. Wer

meint, in einem absoluten Sinn unabhängig zu sein, steht metaphorisch gesprochen allein auf einem hohen Turm. Fällt er, ist niemand da, der ihn auffängt. Wer meint, in einem absoluten Sinn autonom zu sein, läuft Gefahr, misstrauisch und paranoid zu werden, mit zerstörerischen Folgen im privaten und gesellschaftlichen Bereich.

In den vier kleinen Szenen wird eine Welt als utopisches Konzept erkennbar, in der sich die Menschen einfühlend begegnen, in der sie sich als einzigartig erfahren und zugleich die Einzigartigkeit der Anderen anerkennen. Aber auch diese Gesellschaft ist kein Paradies. Auch in dieser utopischen Gesellschaft gibt es Konflikte. Die Entfremdung des Menschen lässt sich nicht aufheben. Gelingende Affektabstimmung zeigt die Möglichkeit einer herrschaftsfreien, von Gleichheit *und* Differenz geprägten Beziehung. Aber auch unter optimalen Verhältnissen verstehen wir Menschen uns nicht immer, interpretieren wir etwas falsch oder verwechseln wir einen eigenen Impuls mit dem eines Anderen. Manchmal sind wir nicht aufmerksam und hören nicht richtig zu. Allzu oft versuchen wir – oft unbewusst – ein bestimmtes Verhalten oder gar eine bestimmte Einstellung bei anderen hervorzurufen. Vielleicht erkennen wir den Wert des Alleinseins des Kindes in unserer Gegenwart nicht und mischen wir uns allzu sehr ein. Oft gelingt es uns nicht, einen Konflikt ruhig und gelassen auszuhalten. Menschliches Zusammenleben ist grundsätzlich konflikthaft. Entscheidend ist, wie wir uns zu unseren konflikthaften Seiten verhalten. Ein gewaltfreier Umgang miteinander muss gelernt werden. In diesem lebenslangen Lernprozess spielen politische, kulturelle, ökonomische Faktoren und nicht zuletzt die Bildung eine zentrale Rolle.

2. Gedanken zur Bildung

Am Anfang des Nachdenkens über Bildung steht der sokratische Gedanke, dass nur ein geprüftes Leben ein gutes Leben sei. „Geprüft“ heißt, dass sich der Mensch von Vorurteilen und herkömmlichen Meinungen befreien kann, um sich Gedanken darüber zu machen, was für ihn und andere ein gutes



Leben sei. Die Interpretationen der vier Szenen ergänzen die Idee der Bildung aus psychoanalytischer Sicht¹.

► *Was können wir aus dem Bild des Alleinseins des Kindes in Gegenwart einer erwachsenen Person heraus lesen?*

Die Anthropologin Ruth Underhill berichtete Erik Erikson, wie sie einmal inmitten einer Gruppe älterer Papagos saß. Die Papagos sind ein indianisches Volk, das im US-Bundesstaat Arizona und in der mexikanischen Provinz Sonora zu Hause ist. Der Hausherr wandte sich an seine dreijährige Enkelin und bat sie, die Tür zu schließen. Die Tür ging schwer zu. Das kleine Mädchen versuchte es, vorerst ohne Erfolg. Mehrmals wiederholte der Großvater ruhig seine Aufforderung. Niemand sprang auf, um dem Kind zu helfen. Niemand ermunterte es. Aber es zeigte auch niemand ein Zeichen von Ungeduld. Die Erwachsenen saßen ernsthaft da und warteten. Schließlich gelang es dem Kind, die Tür zuzumachen, worauf der Großvater dem Kind „feierlich“ (so Erikson) dankte. Ich habe die Szene in Eriksons *Kindheit und Gesellschaft* (2005, S. 230f.) gefunden.

Im Gegensatz zum Alleinsein des Kindes in Gegenwart der Spielgruppenleiterin geht es hier um eine Leistung, die das Kind erbringen soll. Aber es geht auch um persönliche und kulturelle Identität. Ein Kind kann, so Erikson (ebd.), „echte Stärke nur aus der aufrichtigen und beständigen Anerkennung einer wirklichen Leistung beziehen – d.h. einer Leistung, die in der Kultur etwas gilt.“

In beiden Fällen ist das Kind allein in Gegenwart von Erwachsenen. Diese anerkennen sein Alleinsein, somit auch seine Selbsttätigkeit und seine Autonomie. Damit wird ein *erster Aspekt von Bildung angesprochen: Unter Bildung verstehe ich jene Prozesse, welche das Empfinden des Menschen stärken, selbsttätig zu sein und sich das, was er oder sie tut oder lernt, selbst aneignen zu können.* Das Kind spielt allein,

¹ Ausführlich zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik siehe F. Crain, 2011.

aber es ist *sein* Spiel. Das Mädchen in Eriksons Beispiel löst die Aufgabe allein, es ist dies allein *sein* Erfolg, der von den Erwachsenen keineswegs überschwänglich gelobt wird.

Ein zweiter Punkt: Das kleine Kind in dieser ersten Szene ist ganz in sein Spiel vertieft. Je mehr sich jemand mit einem Gegenstand des Interesses auseinandersetzt, umso vertrauter wird dieser. Aber er wird paradoxerweise vielleicht auch komplexer, vielgestaltiger, unter Umständen geheimnisvoller und unbekannter. *Damit wird ein zweiter Aspekt von Bildung sichtbar: Bildung ist ein Verhältnis – ein Verhältnis zur Welt der Dinge, die im Prozess der Auseinandersetzung zunehmend vertrauter werden, die zugleich unsere Neugier und Entdeckungsfreude und die vielleicht gar unser Befremden wecken.*

► *Was lese ich aus der Szene des Großvaters heraus, der seiner Enkelin ein Märchen vorliest?*

Das Ziel des Vorlesens ist nicht die Frühförderung des kleinen Mädchens. Der Großvater will die Lese- und Sprachkompetenzen des Kindes nicht voranbringen, damit es besser auf die Leistungsanforderungen der Schule vorbereitet ist. Wir können uns zwar vorstellen, dass er das Kind *tatsächlich* fördert. Vielleicht ist er sich dessen sogar bewusst. Aber er vergisst es vollständig im Moment, da beide in die imaginative Welt des Märchens eintauchen. Beim Vorlesen geht es um ein zweckfreies Miteinander. In diesem gemeinsam gestalteten imaginativen Raum lernt das kleine Mädchen mit Möglichkeiten zu spielen. Es lernt, sich in die verschiedenen Figuren und Situationen des Märchens hinein zu versetzen. Es begegnet seiner Angst vor dem bösen Wolf. Vielleicht begegnet es aber auch seiner Faszination für den bösen Wolf. Es lernt, die Welt aus ganz verschiedenen Perspektiven zu sehen (Crain, 2007).

Bildung, dies ist ein dritter Aspekt, heißt, dass wir lernen, mit den Dingen spielerisch umgehen zu können. Fragen können von einer ganz unterschiedlichen Perspektive wahrgenommen werden. Antworten können in ungewohnter Richtung gesucht werden.



Manchmal gleicht das Suchen und Fragen eher einem leichten Hin und Her wie der Flug eines Schmetterlings, dann wieder ist das Spiel nichts Unverbindliches, nichts, was nur von leichter Hand geschieht. Manchmal muss man sich ernsthaft mit einem vielleicht sperrigen Gegenstand auseinandersetzen, bevor man spielen kann. Ein Instrument z.B. beherrscht man nur, wenn man unablässig übt. Das gilt nicht nur für den musikalischen Bereich, wie Richard Sennett (2012), Soziologe und Cellist, in seinem Buch *Handwerk* dargelegt hat.

Die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum betonte in einem Interview, das sie vor einigen Jahren in London gab, sokratisches Denken müsste Bestandteil des gesamten universitären Studiums sein. Damit meinte sie nicht, dass, wer studiert, auch einen Philosophiekurs zu belegen hat. Ein sokratisches, fragendes, nachdenklich-spielerisches Denken müsste Bestandteil des Lernens und Forschens überhaupt sein.

Das kritische Nachfragen betrifft auch die eigene Person. Eine der revolutionärsten Erkenntnisse Freuds war seine Erfahrung, dass er in der Arbeit mit seinen Patientinnen und Patienten mit seiner eigenen Neurose konfrontiert wurde. Andere Menschen kann man nicht – auch dies immer nur annähernd – verstehen, ohne dass man mit sich selbst und den eigenen – vielleicht schwer erträglichen – Seiten bekannt wird. *Das ist ein viertes Merkmal von Bildung: Bildung ist subversiv und unbequem.* Gebildet ist, wer sowohl die eigenen Gewissheiten in Frage stellt als auch persönliche und gesellschaftliche Macht im Hinblick auf Legitimation und eventuellen Machtmissbrauch kritisch befragt. Bildung, so verstanden, ist eine grundlegende Bedingung für das Gelingen einer demokratischen Gesellschaft.

► *Was lese ich aus der dritten Szene heraus, in der die lustvoll spielerische Interaktion zwischen Mutter und Kind beschrieben wird?*

Auch in dieser Szene geht es nicht um Frühförderung, obwohl die Bindungsforschung nachweist, dass solche Interaktionserfahrungen die Bindungssicherheit des Kindes

stärken, damit auch seine Lust zu lernen und neugierig zu sein. In dieser Szene geht es um Beziehung. Es ist kein expliziter Lernvorgang, gerade nicht, da es um ein zweckfreies Miteinander geht. Auf implizite Weise lernt das kleine Kind jedoch, dass es eine Gleichheit in der affektiven Erregung und im gemeinsamen Rhythmus mit der Mutter gibt. Zugleich macht das Kind auch die Erfahrung von Differenz. Die Mutter imitiert das Kind nicht, wie sie es in den ersten Monaten des kindlichen Lebens gemacht hatte. Sie antwortet dem Kind vielmehr in einer anderen Modalität. Schlägt das Kind auf das Kissen ein, so begleitet sie das Spiel vokalisierend, gestisch und mimisch. Das Kind lernt, dass es sich auf einen anderen Menschen affektiv einlassen kann, der sich nicht einfach wie ein Spiegel verhält, sondern als eine reagierende andere Person. *Bildung, dies ist ein fünfter Aspekt, ist ein Verhältnis nicht nur zu einer Sache, sie ist auch ein soziales Verhältnis.* Menschen lernen in Beziehung. Menschen lernen durch explizite Anleitung, sie lernen vor allem auch implizit.

► *Was lesen wir aus der kleinen Szene mit dem trotzen Kind und der ruhig reagierenden Mutter heraus?*

Lernen ist keineswegs ein konfliktloses Geschehen. Lernen bedeutet Üben, Dranbleiben, sich Vertiefen, Aushalten, es bedeutet Konfrontation mit Autorität. Im Film *Rhythm Is It!* von 2004 wird dokumentiert, wie Berliner Jugendliche einen Tanz zu Strawinskys *Sacre du Printemps* einübten. Der englische Ballettmeister verlangte viel von den Jugendlichen, die vielfach aus bildungsbenachteiligten Familien stammten. Die Jugendlichen waren zu Beginn unkonzentriert, sie alberten herum und sahen den Sinn des Ganzen nicht ein. Eine Lehrerin regte an, die Übung abzubrechen. Die Erwachsenen blieben jedoch dabei und die Jugendlichen ebenfalls. Von einem bestimmten Punkt an war die Konzentration wie unvermittelt da. Die jungen Frauen und Männer eigneten sich jetzt den Raum, die Bewegung und die Musik an. Es brauchte Zeit und auf beiden Seiten Geduld und die Fähigkeit, eine Spannung auszuhalten. Das Projekt hätte



auch scheitern können. *Dies ist ein sechster Aspekt von Bildung: Bildung ist eine auch konflikthafte Auseinandersetzung mit einem manchmal sperrigen Gegenstand des Lernens. Bildung ist eine auch konflikthafte Auseinandersetzung mit Lehrern, Professorinnen, Lehrmeistern, so wie auch diese die Erfahrung machen, wie widersetzlich jene sein können, die etwas lernen sollten.*

► *Welches sind zusammengefasst einige Schlussfolgerungen?*

Erstens: Wir sprechen von Bildung. Wir sagen, Bildung werde immer mehr zur Ware, wir sprechen von der Ökonomisierung der Bildung. Wir sind hier ungenau und vermischen, was zwar zusammengehört, jedoch verschieden ist. Wir müssten strikter zwischen Bildung und Ausbildung unterscheiden. Wenn ein Kind in der Schule rechnet, weil es zum Lehrplan gehört; wenn es sich der guten Noten wegen vielleicht anstrengt, aber im Grunde sagen ihm die Zahlen nicht viel – dann handelt es sich um Ausbildung. Viele erleben den Umgang mit Zahlen auf diese Art, vielen bedeutet Mathematik wenig. Vielleicht aber gelangt jemand über diesen Punkt hinaus, an dem das Mathematische nur nützlich ist, um schulisch bestehen oder beruflich weiter zu kommen. Eine Studentin bekommt durch längere und oft mühsame Anstrengung immer mehr ein Verhältnis zu den Zahlen und sie möchte dem Geheimnis einer mathematischen Formel auf den Grund gehen. Sie versteht immer besser, erreicht zugleich ab und zu den Punkt, da sie *nicht* versteht und vielleicht auch nicht verstehen *kann* und trotzdem verstehen *möchte*. Diesen Vorgang ordne ich der Bildung zu.

Zweitens: Bildung ist zwar nicht dasselbe wie Ausbildung, aber Bildung gehört auch nicht in einen von der Ausbildung abgesonderten Unterrichtsbereich – in eine Ethikstunde, ins Fach Geschichte oder in die „künstlerischen“ Fächer. Der gesamte Bereich der Ausbildung kann in Bildung transformiert werden. Das gelingt natürlich nicht immer und vielleicht gelingt es nur ausnahmsweise. Diese Aussage impliziert, dass es keine Bildung ohne Ausbildung gibt. Bildung ist nicht etwas Freischwebendes. Bil-

dung baut darauf auf, dass man eine gute Ausbildung erworben hat.

Drittens: Bildung ist nichts Festes, nichts was man endgültig besitzen kann. Bildung, da es ein lebendiges Verhältnis ist, muss immer wieder neu geschaffen werden. Darum ist Bildung auch keine Ware. Sprechen wir davon, dass Bildung zur Ware wird, meinen wir Ausbildung. Versuchen wir, Bildung zur Ware zu machen, so haben wir sie schon zerstört. Darum kann man Bildung – streng genommen – auch nicht ökonomisieren. Darum kann man Bildung, da es sich um offene Verhältnisse und innere Prozesse handelt, nicht in Form von messbaren Kompetenzen definieren.

Viertens: Bildungsprozesse sind emanzipatorisch. Ein Kind eignet sich die Welt auf seine eigene Art und Weise an, auch wenn es angeleitet wird und im Austausch mit anderen Menschen steht. Es lernt die Welt der Dinge und die Verhältnisse zu befragen, es lernt, genau hinzuschauen, zu prüfen und vielleicht zu sehen, dass da ein Kaiser steht, der gar keine Kleider an hat. Bildung befähigt, kritisch zu sein und zugleich die eigene Kritik zu hinterfragen. Wer gebildet ist – es versteht sich von selbst, dass damit nicht eine „höhere“ Bildung gemeint ist – akzeptiert die Welt nicht aus einem Gefühl der Machtlosigkeit heraus. Bildung stärkt vielmehr das Gefühl individueller Freiheit.

Bildung als emanzipatorischer Prozess kann darum nicht von oben geplant und verordnet werden. Ausbildungsziele, Studentafeln, der Zeitpunkt eines Fremdsprachenbeginns – die Organisation jener Lernbereiche, die dazu dienen, dass Menschen lernen, was für ihre Bewährung in der Arbeitswelt bedeutsam und nützlich ist – können durch Politik und Bildungsverwaltung vorgegeben werden. Bildung jedoch kann nicht verordnet werden. In einem Aufsatz schreibt Fromm (1960b, S. 32), die Funktionen des Staates müssten „auf ein Minimum reduziert werden; der zentrale Mechanismus des Gesellschaftslebens muss die freiwillige Tätigkeit aktiv zusammenarbeitender Bürger sein.“ Wenn wir Fromms Forderung auf den Bildungsbereich übertragen, so folgt daraus, dass es dort, wo gelehrt und gelernt wird –



in der einzelnen Klasse, dem einzelnen Schulhaus, den Hochschulinstituten und Berufsschulen, an der Basis also – möglichst viel Gestaltungsraum und Entscheidungsmöglichkeit gibt.

Fünftens: Bildungsprozesse sind nicht planbar. Planbar sind nur organisatorische, didaktische und methodische Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Bildung überhaupt möglich wird. Wer unterrichtet, muss sehr gut vorbereitet sein und sich in sein Fach vertieft haben. Er oder sie muss einen Plan haben, wenn der Unterricht beginnt. Aber man muss auch bereit sein, diesen Plan zu modifizieren. Der englische Ballettmeister in „Rhythm Is It!“ hatte diesen Plan, an dem er festhielt und den er zugleich immer wieder anpasste. Irgendwann waren Bewegung und Musik nicht etwas, was den jungen Frauen und Männern von oben vorgegeben wurde. Von einem bestimmten Punkt an wurde es ihr *eigenes* Bildungsprojekt, auch wenn sie weiter der Anleitung bedurften. Das Projekt hätte auch scheitern können. Es gehört zum Wesen von Bildungsprojekten überhaupt, dass sie – an der Idee eines vorzeigbaren Produkts gemessen – scheitern können.

3. Weiterführende Überlegungen

Ich hatte mich daran gewöhnt, das Jahr 1989 als Zäsur zu sehen. Ich sah 1989 damals als Ende einer Zeit der Bedrohung und als Beginn einer neuen Ära. Die Hoffnung auf eine friedfertigeren und vernünftigeren Welt wurde jedoch bald von einer pessimistischeren Sicht abgelöst. Es begann, so sehen wir es heute, der Siegeszug eines alle Lebensbereiche durchdringenden Prinzips, das auf dem Gedanken eines globalen Wettbewerbs beruht. Es war in Deutschland ein Sozialdemokrat, Gerhard Schröder, der betonte, es gehe primär um Konkurrenzfähigkeit in einer globalisierten Welt. Seither wird Bildung – oder eben Ausbildung – mehr als zuvor nicht vom Bildungs-, sondern vom Nützlichkeitsgedanken her begründet.

Stimmt diese Betrachtungsweise, an die ich mich im Lauf der Jahre gewöhnt hatte? Ich habe mich als Vorbereitung für den Vortrag in verschiedene Schriften von Fromm ver-

tieft. In diesen kritisiert Fromm die Haben-Orientierung westlicher Gesellschaften in den 40er-, 50er- und 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts. Ich hatte beim Lesen oft den Eindruck, Fromm schreibe über die *heutige* Zeit. Dabei war die neoliberale Ökonomie eines Friedrich Hayek damals nicht mehr als eine akademische Randerscheinung. Europa und die USA waren, wie der englisch-amerikanische Historiker Tony Judt (2010) betont, von sozialdemokratischen Vorstellungen geprägt – im CDU-regierten Deutschland ebenso wie in den republikanisch regierten USA.

Müssen wir vielleicht unser historisches Verständnis relativieren, es habe 1989 einen großen, geradezu paradigmatischen Einschnitt gegeben? Der allgemeine Konkurrenzkampf und der Glaube an den Wettbewerb sind dem kapitalistischen System immanent. Wenn wir von der Ökonomisierung aller Lebensbereiche, damit auch von Schule und Ausbildung sprechen, gab es nicht schon zuvor ähnliche Tendenzen? Oder auch: War die Schule früher anders, besser, mehr als heute an Bildungszielen orientiert, weniger dem Nützlichkeitsgedanken unterworfen? Umgekehrt und provokativ gefragt: Ist der Unterricht heute im Vergleich zu früher nicht in mancher Hinsicht lebendiger und vielfältiger geworden?

Ich fragte mich, ob ich nicht einem die Vergangenheit verklärenden Denken verfallende. Ich erinnerte mich beispielsweise an meine Studienzeit in den 70er-Jahren. In Vorlesungen und Seminaren zur politischen Philosophie lernten wir, über die Voraussetzungen wissenschaftlicher Theorien und politischen Handelns nachzudenken. Kürzlich wurde an der Basler Universität das Fachgebiet „Wissenschaftsforschung und Wissenschaftssoziologie“ vollständig aufgelöst. Ich studierte im Hauptfach Psychologie und wir lasen Schriften von Freud. Heute ist die Psychoanalyse – eine ihrem Potenzial nach emanzipatorische Wissenschaft – aus den deutschschweizerischen Hochschulen fast völlig verschwunden. Ich dachte genauer darüber nach, was sich verändert haben könnte – denn etwas *ist* doch anders geworden.



Eine *erste* Vermutung ist, dass unser Wahrnehmen und Denken eindimensionaler geworden ist. Nach 1989 gab es kein gesellschaftliches Konzept mehr, das man dem jetzt so erfolgreichen Kapitalismus angelsächsischer Art hätte entgegenstellen können. Jenseits aller politischen Ideologien setzte sich ein globales Wettbewerbskonzept durch, das darauf beruht, dass der einzelne Mensch zu den anderen Menschen primär in einem Konkurrenzverhältnis steht. Es gehe dabei, hieß es, um die individuelle Freiheit und Selbstverantwortung und die Bereitschaft jedes Menschen, unternehmerische Initiative zu entwickeln. Die Verantwortung für den Erfolg hat immer der einzelne Mensch, da er sein Human-Kapital marktgerecht einzusetzen vermag. Allein verantwortlich ist der einzelne Mensch allerdings auch für sein Scheitern. Dieses Modell ist das heute vorherrschende. Während wir noch in den 70er und 80er-Jahren über den Utopiebegriff diskutierten, wird heute nur noch in gesellschaftlichen Nischen über Gegenwürfe nachgedacht. Ins Parteiprogramm der Sozialdemokratischen Partei der Schweiz wurde zwar 2011 die Forderung nach einem demokratischen Sozialismus und nach der Überwindung des Kapitalismus hinein geschrieben. Eine in die Tiefe gehende Diskussion darüber gab es nicht.

Meine *zweite These* lautet: Durchgesetzt hat sich eine rational erscheinende Allmachtsphantasie, die zugleich irrationale Züge trägt. Sie manifestiert sich in Großmachtsphantasien und Vorstellungen absoluter Souveränität auf staatlicher Ebene, im Wunsch nach Macht und Berühmtheit – „celebrity“ – auf privater Ebene. Eine Allmachtphantasie liegt auch dem Glauben zugrunde, dass man die Komplexität der Welt durch einfache linear-kausale Theorien, durch Messen und Zählen in den Griff bekommt. Durchgesetzt hat sich damit eine Betrachtungsweise, welche sich an einer akademischen Ökonomie orientiert, die eine Vorliebe für Zahlen und mathematische Modelle hat.

Diese Reduktion von Komplexität findet sich beispielsweise im universitären Fachbereich Psychologie. Junge Menschen, die Psycho-

logie studieren, müssen sich heute an der Basler Universität über umfassende Kenntnisse in den statistischen Methoden ausweisen. Dagegen wäre nichts einzuwenden, würde damit nicht eine bestimmte Ideologie vermittelt. Über einen qualitativen Forschungsansatz erfahren die Studierenden kaum etwas. Von der Psychoanalyse hören sie nichts. Im Zentrum der Forschung steht, was messbar ist. Dass die Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern im Unterricht von Bedeutung ist, wissen wir – nicht erst seit John Hatties Metaanalyse (2015). Da die menschliche Beziehung mit evidenzbasierten Methoden jedoch nicht erfasst werden kann, bleibt sie als eine zwar als wichtig erkannte, jedoch nicht statistisch fassbare Größe außerhalb des akademischen Erkenntnisintresses.

Würde man davon ausgehen, dass die Natur nicht nach einfachen berechen- und kontrollierbaren kausalen Gesetzen funktioniert, so könnten wir die Natur nicht im gleichen Masse verwerten, wie wir es heute tun. Das ist der ökonomische Aspekt. Der sozialpsychologische Aspekt ist, dass wir Komplexität, Nicht-Berechenbarkeit und Unschärfe schwer aushalten. Sie machen Angst und konfrontieren uns mit der Ohnmacht. Das ist das irrationale Moment hinter der ökonomistischen Rationalität.

Angst und Ohnmacht, dies ist die *dritte These*, beeinflussen unser Leben heute in einer umfassenden und zugleich spezifischen Weise. Das Konzept eines Menschen, der sich in einem globalen Wettbewerb aller gegen alle befindet, spielt dabei eine grundlegende Rolle. Diese Art von Individualisierung macht Angst. Viele Menschen befürchten, aus der Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft, die sich primär am materiellen Erfolg misst, herauszufallen – exkludiert in einer Welt, in der man viel von Inklusion spricht. Das Alleinsein des Menschen in Gegenwart anderer droht immer mehr durch ein angstbesetztes Alleinsein ersetzt zu werden. Diese Angst wird vor allem dadurch verstärkt, dass der Staat als Garant der Fürsorglichkeit und Verlässlichkeit politisch abgewertet wird. Zugleich nimmt die Bereit-



schaft zu, eben diesem Staat immer umfassendere Möglichkeiten der Überwachung zu geben.

Angst, oft unerkannt, prägt auch die Alltags-erziehung. Sie manifestiert sich beispielsweise im Bedürfnis vieler Eltern, ihre Kinder von klein auf zu fördern, ihr Verhalten fortwährend zu kommentieren, zu bewerten und damit zu optimieren. Oft wird jeder kleinste Fortschritt mit lautem Lob bedacht – ganz anders als bei den von Erikson erwähnten Papagos. Man spricht vom „kompetenten Säugling“ und wie wichtig die Ressourcenorientierung ist. Gleichzeitig wird den Kindern oft zu wenig zugetraut, dass sie aus eigenem Antrieb lernen und wachsen wollen. Dahinter steht die Angst, das eigene Kind könnte in der durch Wettbewerb und Konkurrenz geprägten Welt versagen.

Dass, dies ist die *vierte und letzte These* dieser allzu knappen Gesellschaftsanalyse, mit dieser Entwicklung ein hohes Maß an Ressentiments, Missgunst, Neid, aber auch von Wut und gar Hass einhergeht, ist eine psychologisch gesehen verstehbare, darum nicht weniger erschreckende Schlussfolgerung.

Das ist natürlich eine verkürzte und einseitig pessimistische Diagnose. Kann man alles nicht auch optimistischer interpretieren? Sehen wir nicht eine große Lebendigkeit vieler junger Menschen? Gibt es nicht erstaunliche Fortschritte, was die Bildung junger Frauen und ihre Emanzipation in Ländern des Trikontinents betrifft? Und es gibt ja nicht nur Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit. Ist es zudem nicht so, dass wir das, was ich in den vier kleinen Szenen modellhaft skizziert habe, im täglichen Zusammenleben oder im Unterricht immer wieder beobachten können? Das alles sei hier nicht bestritten – und doch besteht Anlass, die Entwicklung mit Sorge zu betrachten.

4. Einige Schlussfolgerungen

Aufzuzeigen, dass wir vertieft über Bildung nachdenken müssen, war ein Anliegen des Vortrags. Aber über Bildung kann man nicht nachdenken, ohne dass man sich über die politischen, kulturellen und ökonomischen

Voraussetzungen von Bildung Gedanken macht. Wie soll eine moderne Gesellschaft aussehen? Einen Staat werden wir in jedem Fall haben, schreibt Tony Judt (ebd.). Die Frage ist, was für einen Staat wir haben wollen. Einen schlanken, seiner fürsorglichen Funktionen entkleideten Staat mit zugleich immer größeren Überwachungskompetenzen? Oder einen gut funktionierenden Staat als Instrument einer lebendigen Zivilgesellschaft? Wie steht es mit Gleichheit und Ungleichheit, was Einkommen und Vermögen betrifft und warum ist zu viel Ungleichheit Gift für ein demokratisches Zusammenleben?

Wie steht es mit Begriffen wie Freiheit, Autonomie und Selbstverantwortung? Es ist erstaunlich, wie es den Befürwortern eines marktliberalen Systems gelingt, den Freiheitsbegriff für sich in Besitz zu nehmen. Die politische Rechte, sagen sie, tritt für die individuelle Freiheit ein, während die linke Seite Staatsgläubigkeit, Gleichmacherei und Unfreiheit verkörpere. Müssten wir uns nicht vermehrt und grundsätzlich Gedanken zum Freiheitsbegriff machen? Wir könnten uns auf die aufklärerischen Wurzeln beziehen. Wir müssten dem individualistischen Freiheitsbegriff ein anderes Konzept von Freiheit entgegensetzen. Wir müssten darauf hinweisen, dass Freiheit nicht in einem absoluten Sinn zu verstehen ist, sondern als Balance zwischen dem Anspruch auf individuelle Freiheit bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Freiheitsrechte der Anderen – *aller* Anderen in einem globalen Sinn. Ich anerkenne deine Einzigartigkeit, lautet die intersubjektive Aussage, aber ich habe den Anspruch, dass du meine Einzigartigkeit ebenfalls anerkenntst. Man müsste den sozialen Charakter der Freiheit hervorheben. Freiheit, Frei-sein und Freundschaft, so las ich beim Philosophen Byung-Chul (2014), besitzen den gleichen Wortstamm. Schon Marx und Engels wiesen 1846 darauf hin, dass Freiheit ein Beziehungswort ist (ebd.).

Es gebe nur *eine* „produktive Lösung für die Beziehung des Menschen zur Welt“, schrieb Fromm (1941a, S. 238), und das seien die „aktive Solidarität“ mit den Mitmenschen, das „spontane Tätigsein“ und die Erfahrung,



ein „freies und unabhängiges Individuum“ zu sein. Fromm bezeichnete damit eine „bewegende Utopie“ im Sinne Erhard Epplers (1983). Mit Utopie meine ich nicht das Bild einer mit feinem Pinsel exakt gezeichneten zukünftigen Welt. Einer Utopie nähert man sich nur durch grundsätzliches Nachdenken an. Sinnlich erfahrbar wird das utopische Moment jedoch in Bildern. Das Alleinsein in Gegenwart anderer Menschen ist ein solches Bild, in dem eine mögliche Erfahrung von Zeit und Muße, in dem Solidarität und Bezogenheit und in dem gleichzeitig die Selbsttätigkeit des Menschen angesprochen sind. In diesem scheinbar so privaten und kleinräumigen Bild steckt, erweitert man den Blick ins Gesellschaftliche hinein, politische Sprengkraft.

Literatur

- Benjamin, J. (1996): „Ein Entwurf zur Intersubjektivität: Anerkennung und Zerstörung“, in: *Phantasie und Geschlecht: Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz*. Frankfurt am Main (S. Fischer), S. 39-58.
- Benjamin, J. (2004): *Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. 3. Aufl., Frankfurt am Main (Stroemfeld/Nexus).
- Byung-Chul, H. (2014): *Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. 2. Aufl. (Frankfurt am Main (Fischer)).
- Crain, F. (2007): „Wenn Märchen wahr werden“, in: F. Crain, *Dummlinge, bucklige Hexen, böse Stiefschwestern und Zwerge. Vom Umgang des Märchens mit Behinderung*, Bern etc. (Haupt Verlag), S. 15-39.
- Crain, F. (2011): *Fürsorglichkeit und Konfrontation: Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen*. 2. Aufl., Gießen (Psychosozial Verlag).
- Eppler, E. (1983): *Die tödliche Utopie der Sicherheit*, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt).
- Erikson, E. H. (2005): *Kindheit und Gesellschaft*. 14. Aufl., Stuttgart (Klett-Cotta).
- Fromm, E. (1941a): *Die Furcht vor der Freiheit*, in: *Erich Fromm Gesamtausgabe*, Stuttgart (Deutsche Verlags-Anstalt), GA I.
- Fromm, E. (1960b): *Den Vorrang hat der Mensch*, in: *Erich Fromm Gesamtausgabe*, GA V, S. 19-41.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- Judt, T. (2010): *Ill Fares The Land*, London (Penguin Books).
- Kohut, H. (1999): *Die Heilung des Selbst*. 7. Aufl., Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Kunzke, D. (2011): „Grundmerkmale interpersonaler, intersubjektiver und relationaler Ansätze in der Psychoanalyse“, in: *Psyche 7* (2011), S. 577ff.
- Mahler, M. S., Pine, F., Bergman, A. (2003): *Die psychische Geburt des Menschen: Symbiose und Individuation*. 18. Aufl., Frankfurt am Main (Fischer).
- Mitchell, St. (2003): *Bindung und Beziehung: Auf dem Weg zu einer relationalen Psychoanalyse*. Gießen (Psychosozial).
- Sennett, R. (2012): *Handwerk*. 4. Aufl., Berlin (Berliner Taschenbuch Verlag).
- Stern, D. N. (2007): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. 9., erw. Aufl., Stuttgart (Klett-Cotta).
- Winnicott, D. W. (1958): *The Capacity to be Alone*. Deutsch: Die Fähigkeit, allein zu sein, in: *Psyche*, 12 (1958), S. 344ff.

Fitzgerald Crain, Dr. phil., war Dozent an der Universität Basel und ist em. Prof. an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Lehraufträge an der Universität Zürich und an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Forschung u.a. im Bereich der Erlebnispädagogik. Praxisberater in Institutionen der Jugendhilfe.