



### 3. Das Problem der Identität des Menschen

Die Natur des Menschen läßt sich verstehen als das Potential für die Entfaltung eines Funktionsoptimums in der Umwelt. Verbunden ist sie mit einem Selektionsdruck in bezug auf Individuierung. Dieser soll – so die Hypothese – sicherstellen, daß die konstitutiven Potentiale ("Wesensattribute" des Menschen) sich im Sinne der Entfaltung einer produktiven Charakter-Orientierung im gattungsgeschichtlichen Prozeß realisieren, was nichts anderes heißt als: Erhaltung und evolutionäre Konkretisierung der menschlichen Weltoffenheit. Individuierung und Erhaltung der Weltoffenheit im gattungsmäßigen Sinne und im Sinne der menschlichen Einzelexistenz sind bedeutungsgleiche analoge Prozesse.

Verdankt der Mensch die Tatsache, daß er in einen Individuierungsprozeß hineintritt, seiner Plastizität und Weltoffenheit, so zeigt sich doch, daß diese Plastizität nicht nur Chance ist, sondern auch Gefährdung bedeutet. Denn die Gesellschaft entscheidet weitgehend darüber, ob die Charakterformung der produktiven Seite des Menschen gerecht wird oder aber der Mensch einen Charakter erwirbt, der ihn in seiner Chance zur Produktivität behindert, mithin gar in seinem Menschsein verstümmelt. Der gesellschaftliche Prozeß der Moderne beinhaltet so Gefährdungen für die menschliche Entfaltung, bietet jedoch auch mit seiner zunehmenden Tendenz zur Individuierung die Möglichkeit eines humanen Menschseins.

Individuierung als evolutionäre Errungenschaft der Moderne ist die Bedingung dafür, daß der Mensch lebendig leben und seine Bedürfnisse in produktiver Weise befriedigen kann – ohne Unterwerfung unter Institutionen oder falsche Führer –, und er somit zu der ihm gemäßen Identität gelangen kann.

Da der Mensch in der Sichtweise Fromms bei weitem schwächer von Instinkten determiniert ist als andere Lebewesen, braucht er einen Ausgleich für die verlustig gegangene Verhaltenssteuerung durch Instinkt. Dieser Ausgleich oder Ersatz ist mit dem Charakter des Menschen gegeben. Dieser wird im dynamischen Sinne als ein System verstanden: "Das Charaktersystem stellt die relativ beständige Form dar, in der menschliche Energie im Prozeß der Bezogenheit auf andere und der Assimilierung mit der Natur Gestalt angenommen hat" (1970b, GA III, S. 250, im Original kursiv).

Nach Fromm hängt das in der menschlichen Situation wurzelnde "Bedürfnis nach einer Charakterstruktur" damit zusammen, daß die Bedeutung der Instinktausstattung beim Menschen zurücktritt (vgl. 1973a, GA VII, S. 227). Je geringer die verhaltensdeterminierende Bedeutung der Instinkte wird, in desto größerem Maße müssen die Ausfälle an instinktiver Verhaltenssicherheit durch erworbene Charakterzüge ersetzt werden, die eine kontinuierliche Orientierung in der gesellschaftlichen Umwelt ermöglichen. So kann beim Menschen das Charaktersystem geradezu als "Ersatz für den Instinktapparat des Tieres angesehen werden" (1947a, GA II, S. 42). "Dieser Ersatz mußte die Funktion der Instinkte erfüllen: Er mußte den Menschen instand setzen, so zu handeln, als ob er von Instinkten motiviert wäre. Dieser Ersatz ist der menschliche Charakter. Der Charakter ist die spezifische Struktur, in der die menschliche Energie organisiert ist, damit der Mensch seine Ziele verfolgen kann: er motiviert das Verhalten je nach seinen dominierenden Zielen. ..." (1973a, GA VII, S. 227).

Doch meint Fromm damit nicht einen Menschen, der in beliebigen Situationen lediglich gewohnheitsmäßig und quasi instinkthaft funktioniert, sondern er befragt die Charakterstruktur danach, ob sie den Möglichkeiten des Menschen zu



einem adäquaten Ausdruck verhilft. Neben dem "Bedürfnis nach einer Charakterstruktur" spricht Fromm noch von weiteren Bedürfnissen, die anthropologisch zentral und signifikant sind. So nennt er etwa das "Bedürfnis nach Bezogenheit, nach Verwurzelung und Transzendenz" und das "Bedürfnis nach Identitätserleben".

Letzteres hält er für "so lebenswichtig und unabdingbar, daß der Mensch seine geistige Gesundheit einbüßen würde, wenn er nicht irgendeine Möglichkeit fände, es zu befriedigen" (1959b, GA IX, S. 336). Das "Bedürfnis nach Identitätserleben" ist darauf bezogen, daß der Mensch seine Kräfte zum Ausdruck bringt und sich als eine "wirkmächtige" Einheit des Erlebens und Handelns erfahren kann (vgl. 1973a, GA VII, S. 212).

Da dem Menschen "die Instinktausrüstung, die das Leben aller Tiere regelt", fehlt (1955e, GA VIII, S. 19), muß er als ein Wesen, das als Teil der Natur diese transzendiert, eine Beziehung zur Natur- und Sozialwelt finden, die seinen Möglichkeiten zur Freiheit entspricht. Nach Fromm ist der Mensch "mit Vernunft, Vorstellungsvermögen und dem Bewußtsein seiner selbst ausgestattet, so daß ihm das Leben zu einem Problem wird, das er lösen muß. Er muß mit anderen in Beziehung treten und eine neue Verwurzelung anstelle der Verwurzelung in der Natur suchen ... Er muß sich ein Identitätsgefühl (das Gefühl seiner selbst), ein Orientierungssystem und ein Objekt für seine Hingabe erst erwerben" (ebd., S. 19 f; vgl. 1955b, GA VIII, S. 116).

Identität, das spezifische Gefühl für sich selbst, ist als Resultante aus der je spezifischen Charakterorganisation zu begreifen. Identität ist – und das dürfte auch treffend im Sinne Fromms formuliert sein –, ein "menschliches Verhältnis zu sich und anderen" (Negt/Kluge, 1981, S. 509).

Fromm: "Im Lebensprozeß tritt der Mensch zur Welt in Beziehung, 1. indem er sich Dinge aneignet und sie assimiliert und 2. indem er zu Menschen (und zu sich selbst) in Beziehung tritt. ..." (1970b, GA III, S. 308).

Wie der Mensch sich zur Welt in Beziehung setzt, ist dabei eine von seiner Charakterstruktur abhängige Weise, die in relativ konstanter Form in Erscheinung tritt. Unter Identität kann dann das Erleben der relativen Beständigkeit des eigenen Erlebens, Handelns, der eigenen Kräfte, Möglichkeiten und Wirkungen in meinem Verhältnis zur Dingwelt, zu anderen sowie zu mir selbst verstanden werden.

Das Gefühl der Identität kann auf unterschiedliche Art und Weise ausgeprägt sein und wird von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft bestimmt:

"In einer primitiven Gesellschaft, wo der einzelne noch keine Individualität ist, kann man das 'Ich'-Gefühl mit den Worten beschreiben: 'Ich bin wir.' Mein Identitätsgefühl besteht darin, daß ich mich mit der Gruppe identifiziere. In dem Maße wie der Mensch im Evolutionsprozeß fortschreitet und sich als Individuum bewußt wird, trennt sich sein Identitätsgefühl von der Gruppe. Er als eigenständiges Individuum muß sich jetzt als 'Ich' fühlen können" (1959c, GA IX, S. 404).

Die gesellschaftliche "Erfindung" der Individualität ermöglicht heute tendenziell ein Identitätsgefühl, das sich nicht in der bloßen Identifizierung mit der Gruppe oder Gesellschaft erschöpft. Im Gegenteil ist für Fromm eine solche Identifizierung historisch obsolet und gefährlich geworden (vgl. 1941a, GA I, S. 308). Dennoch haben nur wenige Menschen ihre Individualität, ein "authentisches Identitätsgefühl" verwirklicht; stattdessen haben sie sich



äußeren Mächten unterworfen, ihre Freiheit und Individualität aufgegeben und ihre Möglichkeiten hinter der Maske der "Pseudo-Identität" verborgen, mithin gar verloren. Fromm bezeichnet die "Pseudo-Identität" auch als "Ego-Identität" und meint damit, daß der Mensch lediglich ein Fassaden-Ich oder ein falsches Selbst im Sinne von Selbstsüchtigkeit und Egohaftigkeit erworben hat. Diesem stellt er das echte oder authentische Selbst-Gefühl oder Identitätsgefühl entgegen, das er auch als "Ich-Identität", als individualisierte, selbstbewußte und egolose Identität beschreibt.

Was Fromm nun genauer unter "Pseudo-Identität" und "authentischem Identitätsgefühl" versteht, läßt sich zusammenfassend in seinen Worten wie folgt darstellen:

"Sehr oft stellen wir fest, daß sich das Kind durch den Wunsch der Eltern (deren persönlichen Wunsch oder deren Wunsch als Repräsentanten der Gesellschaft) gezwungen sieht, seine ursprünglichen Anlagen zu verdrängen oder abzuschwächen und sie durch Charakterzüge zu ersetzen, deren Entwicklung die Gesellschaft für wünschenswert hält. Hier treffen wir auf die Wurzeln der Entwicklung von Neurosen: Jemand entwickelt ein Identitätsgefühl, das ihm nicht entspricht. Während das echte Identitätsgefühl darauf beruht, so zu sein, wie man als Mensch geboren wurde, beruht die Pseudo-Identität auf der Persönlichkeit, die uns die Gesellschaft aufzwingt. Aus diesem Grunde braucht die Pseudo-Identität ständig Billigung, um die Ansprüche ausbalancieren zu können. Die echte Identität braucht eine solche Billigung durch andere nicht, weil das Bild, das sich der Betreffende von sich selber macht, mit seiner authentischen Persönlichkeitsstruktur übereinstimmt" (1979a, GA VIII, S. 310).

Trotz Fluchtmechanismen und realen Fluchttendenzen ist das Bedürfnis nach Individualität und Anerkennung im zwischenmenschlichen Bereich heute jedoch nicht verloren gegangen, wenngleich es sich mehr in der massenhaft vervielfältigten (Pseudo-)Individualität zeigt, im Bedienen auf dem "Identitäten-Markt" (Berger/Luckmann), und somit in gesellschaftlich verstümmelten Erscheinungsweisen – verbunden mit einem Syndrom von Ohnmacht, Langeweile, Gleichgültigkeit und bloßer Vergnügungssucht bzw. leerer Aktivität und Geschäftigkeit (amusement, pleasure) – vorzufinden ist.

So zeigt das Bedürfnis nach Identitätserleben in seinen unterschiedlichen Realisierungen sehr deutlich, ob die Identität auf dem "Identitäten-Markt" (Luckmann/Berger) erworben und ihrer Struktur nach auf Vermarktung angelegt ist (vgl. Fromm: Marketing-Charakter) oder aber als individualisierte Identität Ausdruck realisierter menschlicher Möglichkeiten ist und auf Vernunft, Liebe, Phantasie und Entfaltung gründet.

Das Bedürfnis nach Identitätserleben wird erst dann voll verständlich, wenn man Fromms Auffassung vom Menschen in einem wichtigen Punkt genauer betrachtet. Fromm ist der Ansicht, daß der Assimilierungs- und Sozialisationsprozeß – neben dem Ziel des Überlebens – auch dazu dient oder dienen sollte, "daß das Potential des Menschen durch die aktive Betätigung seiner physischen, affektiven und intellektuellen Kräfte zum Ausdruck kommt. In diesem Prozeß, das zu werden, was er potentiell ist, bringt der Mensch seine Energien auf die adäquateste Weise zum Ausdruck. Kann er sein Selbst nicht aktiv ausdrücken, so leidet er, ist passiv und wird krank" (1970b, GA III, S. 253).



Im optimalen Falle, wenn der Mensch zu seinen Möglichkeiten findet, hat er die Chance, eine ihm gemäße authentische Identität auszubilden. Wenn der Mensch jedoch durch erlittene Abhängigkeit, Manipulation und Ohnmacht sich im Kreislauf der Entfremdung verfängt und kein authentisches Identitätsgefühl aufbauen kann, realisiert er oftmals nur die unproduktive Möglichkeit, diesen Verzicht zu kompensieren, seine Entfremdung durch Masken zu überdecken und sich – durch Identifikation mit und Unterwerfung unter Macht – ein Surrogat, eine Pseudo-Wirksamkeit zu verschaffen. Für Fromm liegt eine Folge der erlittenen Entfremdung wesentlich in der Unfähigkeit eines Menschen, seine eigene Identität auszubilden und zu erleben. "Eben weil der entfremdete Mensch seine eigenen Funktionen des Fühlens und Denkens auf ein Objekt außerhalb seiner selbst übertragen hat, kennt er kein Gefühl für sich selbst, keine Identität" (1962a, GA IX, S. 74).

Noch dezidierter beschreibt Fromm den Verlust eines primären oder authentischen "Selbst-Gefühls" mit der "Marketing-Orientierung" (vgl. 1955a, GA IV, S. 102 f). Der Ersatz besteht darin, daß der Mensch sich ein "sekundäres Selbstgefühl" erwirbt. "Er erwirbt es sich durch die Erfahrung, daß andere ihn anerkennen, daß sie sich für ihn interessieren – kurz daß er erfolgreich ist und eine gut verkäufliche Ware darstellt und die anderen in ihm keine einzigartige Persönlichkeit sehen, sondern jemanden, der in den allgemeinen Betrieb hineinpaßt" (ebd., S. 103).

Die Identitätsfindung wird damit unter Umständen erschwert und verhindert, da der vorrangige gesellschaftliche Maßstab nicht ein Höchstmaß an lebendiger Entfaltung ist, sondern ein konformistisches Funktionsoptimum. Der Mensch soll das funktionale Getriebe der gesellschaftlichen Institutionen mit seinen Kräften erfüllen, und in fremdbestimmter Weise kann er dies am besten, wenn er sich selbstlos diesem

Funktionszusammenhang unterwirft. Dann droht dem herrschaftlichen System der Institutionen auch keine Gefahr von den in ihnen Handelnden, weil diese ihre Kräfte lediglich dem Funktionieren des Institutionensystems darbieten und nicht auf gegeninstitutioneller Entfaltung und menschlicher Produktivität bestehen.

Der Zusammenhang von Erziehung und Identität stellt sich zunächst als wertindifferent dar. Das Bedürfnis nach Identitätserleben ist zum einen Ausdruck der Natur des Menschen und zum weiteren eine Grundlage für Erziehung zum Haben oder zum Sein. Jeder Erziehungsprozeß, und sei er noch so repressiv und manipulativ, macht etwas aus dem Bedürfnis nach Identitätserleben (und hier ist die Perspektive der Wertindifferenz nicht mehr verwendbar). Entweder wird eine Pseudo-Identität aufgebaut oder es kann eine authentische Identität entstehen; real gibt es auch Mischformen, in denen aber die unproduktive oder die produktive Tendenz vorherrschend ist. Die Pseudo-Identität oder Ego-Identität ist Ausdruck zerstörter bzw. nichtrealisierter menschlicher Natur und Individualität, die gelungene Ich-Identität Ausdruck von Produktivität (Vernunft, Liebe, Arbeit).

Während die Ego-Identität – dem Habens-Modus entsprechend – Ausdruck "negativer" Erziehung ist, ist die authentische Ich-Identität – dem Seins-Modus entsprechend – Ergebnis "positiver" Erziehung. Die negative Erziehung ist hier Sammelbegriff für die Überwältigungspädagogik im Erziehungsprozeß und die Instruktionpädagogik im Lernprozeß. Die positive Erziehung ist als Wachstumspädagogik zu beschreiben, die auf individualisierte Identität bezogen ist.



Zusammenfassend läßt sich der Frommsche Ansatz einer "Identitätstheorie" wie folgt verdeutlichen. Die Natur des Menschen als ein Möglichkeitspotential ist die Grundlage der Identitätsbildung. Das Bedürfnis nach Identitätserleben ist ein existentielles Bedürfnis des Menschen, das in seiner Natur verankert ist und den Widerspruch zu bearbeiten sucht, der darin besteht, daß der Mensch mit der Welt untrennbar verbunden ist und als Teil der Natur diese Natur transzendiert, sich nicht fraglos in ihr geborgen und eingebunden fühlt. Er muß ein Verhältnis zu sich und zur Welt erst erwerben. Für die Identitätsbildung des Menschen ist entscheidend, wie seine Natur gefördert und entwickelt wird. Im Prozeß der Erziehung wird jedoch seine Natur häufig domestiziert und regelrecht zerstört. Die menschlichen Energien werden über den Gesellschafts-Charakter nicht unbedingt auf produktive und biophile Ziele gelenkt. Der Gesellschafts-Charakter, der als gesellschaftliche Schablone für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse verstanden werden kann, weist sich durch vielfältige Zerstörungen aus und leistet überwiegend nicht die gesellschaftliche Ermöglichung von authentischem Identitätserleben, sondern eher die Verhinderung dieses Erlebens. Da das Potential des Menschen äußerer Kanalisierungsimpulse bedarf und sich nicht "gesellschaftslos" entwickeln kann, müssen die Überlegungen zur Förderung authentischer Identität durch Erziehung da anknüpfen, wo in den äußeren Bedingungen Impulse und Räume für individuelles Wachstum und produktive Identitätsentfaltung zu finden sind. So wie durch den Gesellschafts-Charakter und die Sozialisationsstruktur spezifische Möglichkeiten des Menschen verschüttet oder in ihrer Reifung erschwert werden, so werden andere Möglichkeiten realisiert. Damit ist der Gesellschafts-Charakter auch als Selektion menschlicher Möglichkeiten zu betrachten, wie auch Erziehung - "im Zusammenhang mit der Gesellschaftsstruktur" - "als Schlüsselmechanismus bei der Überführung gesellschaftlicher Notwendigkeiten in Charakterzüge" (Fromm, GA I, S. 214) zu verstehen ist. Auf der Grundlage des

Gesellschafts-Charakters als Selektionsprozeß, als Prozeß der Vereinseitigung und Kanalisierung menschlicher Möglichkeiten, geschieht die gesellschaftliche Vor-Prägung bzw. Prädisponierung des Menschen, an der die realen Erziehungs- und Sozialisationsprozesse einer Gesellschaft anknüpfen. Identität ist dann wesentlich das Gefühl, das als Folge der Erziehung aus der je spezifischen Charakterstruktur resultiert und eine Selbstbeschreibung des Menschen beinhaltet, mit allen ideologischen Verblendungen und Illusionen, die sein reales Sein verstellen.

Entscheidend für eine Erziehung zur Ich-Identität ist, daß diese Illusionen und Verblendungen - wenn in früheren Phasen der Erziehung aufgetreten - erkannt und bewältigt werden und sich so ein Selbstgefühl entwickeln kann, das von authentischem Erleben und spontaner Aktivität begleitet wird.

#### Leseempfehlung

Erich Fromm, Haben oder Sein, München (dtv) 1979.

Erich Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. (Ullstein) 1983, S. 25-37 (Das Auftauchen des Individuums und das Doppeltgesicht der Freiheit), S. 112-165 (Fluchtmechanismen).

Erich Fromm, Die Revolution der Hoffnung, Reinbek (rororo) 1974, S. 51-80 (Was heißt es, menschlich zu sein?).



#### 4. Negative Erziehung: Überwältigungspädagogik im Erziehungsprozeß

Die vorherrschende Erziehung ist negativ. Sie überwältigt das Kind, den Jugendlichen. Sie ist repressiv, weil sie nicht vom Menschen ausgeht, sondern von der gesellschaftlichen Ordnung. Das Kind wird vereinnahmt vom Bestehenden. Es soll ruhig und ordnungsbeflissen werden und für die Gesellschaft kein Risiko sein, es soll sich anpassen und unterordnen und die "öffentliche Sicherheit" nicht stören. Solchermaßen ruhiggestellt und vereinnahmt verliert es seine Freiheit und Lebendigkeit.

Die repressive Erziehung ist Verhinderung von Freiheit, ist "Flucht vor der Freiheit", ist Verhinderung menschlicher Möglichkeiten. Sie gründet auf Manipulation, auf Dressur, und stellt unproduktive Identifikationen her – mit der Nation, der Ehre, der Fahne, dem Geld, dem Vergnügen.

So ist diese Erziehung ein Prozeß der Herrschaftsausübung und ein Arsenal von Mitteln, menschliche Möglichkeiten zu vernichten und Individualität in der Rollenmaske einzuebrennen, zu zerstören.

Diese Erziehung verdient eigentlich nur den Namen der Manipulation. Fromm unterscheidet zwischen Erziehung und Manipulation:

"Erziehung ist identisch mit der Hilfe, die man dem Kinde gibt, damit es seine Möglichkeiten verwirklichen kann. Das Gegenteil von Erziehung ist Manipulation. Ihr fehlt der Glaube an das Reifen der kindlichen Möglichkeiten. Sie beruht auf der Überzeugung, daß aus einem Kinde nur dann etwas Rechtes werden kann, wenn die Erwachsenen ihm das aufpropfen, was erwünscht ist, und ihm das abstutzen, was unerwünscht zu sein scheint. An einen Roboter braucht man nicht zu glauben, denn in ihm ist kein Leben" (1947a, GA II, S. 131).

Diese manipulative "Erziehung" ist Maßregelung, heteronome Kontrolle und Einschränkung, indem sie dem Kind als "Vokabular der Anpassung" entgegentritt: "du sollst, du sollst nicht, du mußt, du darfst etc.". In der permanenten Wiederholung glaubt das Kind schließlich, das müsse so und nicht anders sein und tut mit dem Gefühl von Freiheit das, was von ihm zu tun verlangt wird, ist dabei aber unfrei und unbewußt. Zurechtgestutzt und auf Untertanenmentalität reduziert – durch reale Erfahrungen der erzwungenen Unterwerfung, Ohnmacht und Surrogatbildung – sieht es nur die Möglichkeit, seinen Unterdrückern zu glauben.

Diese Erziehung geschieht unter der Vorherrschaft des Toten: der Vergangenheit, die mit ihren vielfältig beschnittenen Erfahrungsstrukturen und Verhinderungen von den Eltern auf ihre Kinder projiziert wird ("sei nützlich, finde deinen Platz in der Gesellschaft, sei erfolgreich ..."). Sie geschieht unter der Vorherrschaft der Destruktivität, des Krieges und der Kriegsvorbereitung, des Mechanischen und Roboterhaften, der Technokratie und Bürokratie, der Ausbeutung der Natur und des Menschen.

Erziehung bedeutet, daß Kinder konditioniert und dressiert werden. Ihre Energien werden durch Liebesentzug, durch Strafe, Einschränkung und Reglementierung auf Ziele kanalisiert, die den Eltern recht sind, für sie bequem sind.

Was kann das Kind dagegen tun, wie kann es sich davor schützen? Schützen vor Kontrolle, Strafe, dem schlechten Gewissen, der Angst, der Ausbeutung, der emotionalen Verkrüppelung, dem Zurechtschleifen, dem verlangten Gehorsam? Es ist auf den Schutz seiner Eltern angewiesen, will es überleben. Es muß seine Eltern lieben, auch wenn diese es einschränken, für ihre Zwecke und die einer entfremdeten Gesellschaft einschleifen und verfügbar machen. Es wird mit



einer schweren Hypothek belastet: das negative Selbstbild, die Ohnmacht, die Angst vor Liebesentzug, die Identifizierung mit dem Unterdrücker, die Bequemlichkeit des Gehorsams, die Zurückdrängung freier Impulse, der Verlust des eigenen Lebens durch Maßregelung und Kontrolle, durch Überwältigung.

Die Pädagogik der Überwältigung gründet auf der soziobiologischen Hilflosigkeit des Kindes. Sie beutet das Kind aus, um – wie sie sagt – einen anständigen Menschen aus ihm zu machen. Die impulsive und spontane Lebendigkeit des Kindes wird als unbequem und bedrohlich empfunden. In einer in Quantitäten denkenden geometrisierten Welt muß auch der Mensch berechenbar gemacht werden. Dem Kind wird seine Lebendigkeit ausgetrieben. Es muß still sitzen und brav, also den Erziehungspersonen genehm sein und seine Spontaneität unterdrücken. Es darf seine Individualität nicht leben, sondern soll den schablonenhaften Vorstellungen der Erzieher angepaßt und so – ob intendiert oder nicht – zum guten Untertan werden.

Die Zurückdrängung spontaner Impulse geschieht wesentlich durch den Schuldmechanismus. So sieht Fromm im Wecken eines Schuldgefühls "das wirkungsvollste Mittel, um den Willen des Kindes zu schwächen" (1947a, GA II, S. 100). Dem solchermaßen geschwächten Kind kann dann etwas aufgezwängt werden, was zwar nicht zur Entfaltung seines Selbst beiträgt, aber ihm ein häuslich angepaßtes, mithin "erfolgreiches" Leben in der modernen Massengesellschaft ermöglicht. Es wird die impulsive Seite seiner individuellen Strebungen verleugnen und eine klischeehafte Ego-Identität aufbauen und in einer verdinglichten Weise leben. Was die Erziehung in der Herkunftsfamilie noch nicht völlig zurechtgestutzt hat, wird dann in den verregelten Institutionen von Schule, Beruf, Studium und Militär mit dem letzten Schliff versehen.

Verschulung und berufliches Zweckdenken, Vermarktung der Persönlichkeit und Erfolgsstreben können zwar den angepaßten Menschen "herstellen", doch erweisen sie sich als destruktive Prinzipien einer Zivilisation, die die Dinge und das bloße Funktionieren über den Menschen stellt und dem bloßen "Haben" gegenüber dem lebendigem "Sein" den Vorzug gibt.

#### Leseempfehlung

Erich Fromm, Psychoanalyse und Ethik, Frankfurt/M. (Ullstein) 1978 (siehe: Namens- und Sachwortregister unter: Autorität, Erziehung).

Erich Fromm, Wege aus einer kranken Gesellschaft, Frankfurt/M. (Ullstein) 1981 (siehe: Namens- und Sachwortregister unter: Autorität, Erziehung, Schuldgefühl).

Erich Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/M. (Ullstein) 1983 (siehe: Namens- und Sachwortregister unter: Anpassung, Autorität, Erziehung, Fluchtmechanismen, Individuation).

Alice Miller, Am Anfang war Erziehung, Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1980.



## 5. Negative Erziehung: Instruktionspädagogik im Lernprozeß

Die Überwältigungspädagogik der Kindheit findet im Lern- und Ausbildungsprozeß der Massengesellschaft ihre Fortsetzung. Für die Erziehung als Wissensvermittlung ist die Anhäufung von Wissen typisch. Der didaktisch organisierte Lernprozeß entreißt Dinge ihrem sinnhaft-alltäglichen Zusammenhang und erklärt sie zu Lernmitteln, mit denen die Lernenden in künstlich hergestellten, didaktisch arrangierten Situationen konfrontiert werden – als bloße Objekte eines Lernprozesses, der die Inhalte mit "Selbstzweckautorität" ausstattet. Ein lebendiger Bezug zur Welt und zum eigenen Selbst kann so nicht entstehen. Vielmehr führt ein solcher Lernprozeß zu "gestapelter Information", die den Wert seines Besitzers, der Ware "Arbeitskraft" steigert. Ein Wissen, das existentiell bedeutsam ist, kann so nicht entstehen. Auch die Teilhabe des Lernenden an der Welt ist reduziert. Die "Welt" schrumpft auf einen mehr oder weniger geordneten Zusammenhang von Fakten und Ereignissen, in dem letztlich alles gleichgültig und von geringer lebensgestalterischer Relevanz ist. Ein "strukturiertes Weltbild" kann sich nicht aufbauen, die "Fähigkeit zum kritischen Denken" sich nicht entwickeln (vgl. Fromm, 1941a, GAI, S. 363). "Die Tatsachen verlieren ihre spezifische Qualität, welche sie nur als Teile eines strukturierten Ganzen besitzen können, und behalten nur eine abstrakte, quantitative Bedeutung. Jede Tatsache ist immer wieder nur eine weitere Tatsache, und es kommt lediglich darauf an, ob wir mehr oder weniger wissen" (ebd.).

Dem bloßen Tatsachenwissen als gestapelter Information wird ein "übertriebener Wert" beigemessen: "Man huldigt dem pathetischen Aberglauben, wenn man sich nur immer mehr Tatsachen einprägen, werde man schließlich zur Erkenntnis der Wirklichkeit gelangen. Hunderte von verstreuten Einzelfakten, die ohne jede Beziehung zueinander sind, werden den

Schülern eingetrichtert. Ihre Zeit und ihre Kraft wird dafür in Anspruch genommen, daß sie immer mehr Tatsachen lernen, so daß ihnen zum Denken kaum noch Zeit bleibt. Natürlich bleibt das Denken ohne die Kenntnis von Tatsachen leer und fiktiv; aber 'Informationen' allein können für das Denken ebenso ein Hindernis bilden wie zu wenig Informationen" (ebd., S. 362).

In diesem Prozeß der kognitiv beschränkten Wissensaneignung wird das Wissen zur Ware und der Mensch seinen eigenen Kräften entfremdet, was in der instrumentellen Haltung zum Ausdruck kommt: "Denken und Wissen empfindet er nur als Werkzeug für irgendwelche Zwecke" (Fromm, 1947a, GA II, S. 52), das auch als Mittel der politischen und wirtschaftlichen Manipulation – als Herrschaftsinstrument – verwendet wird.

"Dieses Denken hat ohne Zweifel großen Einfluß auf unser Erziehungssystem. Von der Grundschule bis zur Universität wird mit dem Lernen nur der Zweck verfolgt, so viele Informationen wie möglich zu sammeln, die sich für Marktzwecke als brauchbar erweisen können. Die Schüler sollen so vielerlei lernen, daß ihnen kaum noch Zeit und Kraft zum Denken bleibt. Der Grund, daß man eine bessere und umfassendere Erziehung fordert, ist nicht das Interesse am Lehrstoff, am Wissen oder an der Erkenntnis als solcher, sondern der höhere Tauschwert, den das Wissen vermittelt. Erziehung und Wissen gelten heute sehr viel. Gleichzeitig beobachtet man tiefe Skepsis und Mißachtung einem Denken gegenüber, das sich 'nur' um die Erkenntnis der Wahrheit bemüht. Ein solches Denken wird als unpraktisch und nutzlos bezeichnet, weil es für den Markt keinen Tauschwert repräsentiert" (Fromm, 1947a, GA II, S. 52).

Das auf bloße Fakten reduzierte und vermarktete Wissen lähmt nicht nur die Initiative und Kritikfähigkeit, sondern ist



nicht mehr mit einer Haltung der Begegnung verbunden – Begegnung mit sich, mit anderen Menschen und der Welt. Die personale Dimension, der existentielle Bezug des Wissenden zu seiner Welt gehen verloren. Lehrende wie Lernende verarmen seelisch in einem auf Wissensvermittlung reduzierten "pädagogischen" Bezug. Fromm: "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. ... Auch der Lehrer hatte nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern er sollte bestimmte menschliche Haltungen lehren"(1956a, GA IX, S. 508 f). Heute hingegen wird alles aus dem Lernprozeß eliminiert, was nicht der instrumentellen Brauchbarkeit und Verzweckung entspricht, und der Lernprozeß auf ein kognitiv strukturiertes Verhältnis zwischen Lernendem und anzueignendem Wissen reduziert.

Demgegenüber ist davon auszugehen, daß Lernen nicht allein Sache des Kopfes ist, sondern der Lernprozeß Gefühl und Lernumwelt mit personalem Bezug gleichermaßen einschließt. Mit anderen Worten: Der Lernprozeß ist ein komplexes Bedingungsgefüge, in das folgende Variablen eingehen: Menschenbild und Gesellschaftsbild der Personen, Institution des Lehrens, Vernunft, Gefühl, Kommunikation, Methode und Planung.

Der gesellschaftlich organisierte Lernprozeß akzentuiert in seinen traditionellen Formen die kognitive Dimension der Wissensvermittlung bzw. des Lernens. Gegenüber diesem kognitivistisch verengten Verständnis des Wissenserwerbs liegt der Ausgangspunkt des personenzentrierten, auf Selbsttätigkeit und Selbstorganisation abzielenden Lernprozesses gleichermaßen auf Intellekt und Gefühl; auch wird die alltägliche Erfahrung für das Lernen fruchtbar gemacht.

Die Institutionen des Lernens, die in unserer Gesellschaft zu großen Lernfabriken geworden sind, gründen auf dem Prinzip der Verschulung. Der Grundgedanke der Verschulung ist, nach Ivan Illich, eine Verfahrensweise, die den Menschen lernend macht, ihn zum Träger von Wissen formt. Das Prinzip der Verschulung ist, Dinge ihrem alltäglichen Zusammenhang zu entreißen und sie zu Lernmitteln zu erklären, die abstrakt angeeignet werden sollen. Der Mensch wird zum Besitzer seines Wissens, sein Besitztum ist ablesbar an seinen Zertifikaten. Wissen heftet sich an den Besitz dieser Zertifikate. Dies entspricht – mit Fromm gesagt – der Ansicht, daß der Mensch das ist, was er besitzt und konsumieren kann.

"Unser Bildungssystem ist im allgemeinen bemüht, Menschen mit Wissen als Besitz auszustatten, entsprechend etwa dem Eigentum oder dem sozialen Prestige, über das sie vermutlich im späteren Leben verfügen werden. Das Minimalwissen, das sie erhalten, ist die Informationsmenge, die sie brauchen, um in ihrer Arbeit zu funktionieren. Zusätzlich erhält jeder noch ein größeres oder kleineres Paket 'Luxuswissen' zur Hebung seines Selbstwertgefühls und entsprechend seinem voraussichtlichen sozialen Prestige. Die Schulen sind die Fabriken, in denen diese Wissenspakete produziert werden, wenn sie auch gewöhnlich behaupten, den Schüler mit den höchsten Errungenschaften des menschlichen Geistes in Berührung zu bringen" (Fromm, 1976a, GA II, S. 302).

"Die Schule ist bemüht, jedem Schüler eine bestimmte Menge an 'Kulturbesitz' zu vermitteln, und am Ende seiner Schulzeit wird ihm bescheinigt, daß er zumindest ein Minimum davon hat" (ebd., S. 298). Jedoch hat er "keine Erkenntnisse gewonnen. Er hat seine Einsicht in das Wesen des Menschen nicht vertieft ... noch hat er etwas über sich selbst gelernt" (ebd.).



Fromm plädiert für einen Lernprozeß, der stärker prozeßorientiert als produktorientiert ist, zu einem Zugewinn an Menschlichkeit führt und dabei Gefühl und Vernunft miteinander verbindet. Wie für das Wissen ist auch für das Lernen der Unterschied zwischen Haben und Sein bedeutsam: "Das höchste Ziel der Existenzweise des Seins ist tieferes Wissen, in der Existenzweise des Habens jedoch mehr Wissen" (ebd., S. 302). Dieses Ziel erscheint nur erreichbar, wenn die Spaltung des neuzeitlichen Menschen überwunden und das Denken mit der lebensdienlichen Kraft spontanen authentischen Fühlens verwoben wird.

Eine wesentliche Frage in bezug auf die Verlebendigung des organisierten Lernens bezieht sich darauf, was der Lehrende dazu beitragen kann, daß die Lernenden nicht nur passiv Worte und Gedanken empfangen, wie Fromm formuliert, sondern auf aktive und produktive Weise zuhören, empfangen und antworten, so daß eigene Denkprozesse, Fragen, Ideen und Perspektiven sich erschließen (vgl. ausführlich: Fromm, 1976a, GA II, S. 293 f).

Ein solcher Lernprozeß gründet auf einer personenzentrierten Haltung. Gleichwohl ist er nicht blind gegenüber den institutionellen Bedingungen und Zwängen des Lehrens und Lernens. Aber diese Bedingungen können nur verändert werden durch die Verwandlung der Personen in (und gegenläufig zu) diesen Institutionen, und folglich setzt dieser Lernprozeß an bei dem fühlenden Menschen, seinen Wirklichkeitsansichten, seinen Erfahrungen in und außerhalb des Lernortes, seinem Leidensdruck, seiner Freude, seinen Wünschen und Hoffnungen.

Das in Anlehnung an Fromm, Freire und Illich entwickelbare Verständnis sieht das zentrale Moment lebendigen Lernens in einer Haltung der Begegnung, d.h. es geht nicht um den von subjektiver Erfahrung gereinigten Lernprozeß als solchen,

sondern um die Subjekte des Lernprozesses selbst. Wie lernen Menschen? Welche Beziehungen knüpfen sie im Lernprozeß? Wie werden sie mit den institutionellen Bedingungen des Lernens fertig? Bringt der Lernprozeß ihnen nicht nur einen Zuwachs an wissenschaftlicher Information, sondern auch an persönlicher Bewußtheit, Autonomie und Kooperationsfähigkeit?

Das lebendige Lernen gründet auf der Ansicht, daß die Lernenden keine Behälter sind, die lediglich mit Wissen aufgefüllt werden, sondern Menschen mit Sinn, Bedeutung, Neugierde, Bedürfnis und Erfahrung. Dies gilt es neu zu entdecken und für das Lernen und Lehren fruchtbar zu machen.

Ein Lernen wird dann lebendig, wenn der Lernende die Möglichkeit eigener Gedankenführung nutzt, wenn er herausfindet, was ihm wichtig ist, was für ihn Erkenntnis- und Gebrauchswert hat. Denn er ist das erkennende Subjekt; das Wissen hat keinen Selbstwert. Von Erfahrung gereinigtes Wissen, das in antiseptischer Distanz zum Leben steht, ist leer und ermöglicht keine produktive Veränderung des Lernenden und seines Lebens.

Im herkömmlichen, verdinglichten Lernprozeß entsteht kaum ein Dialog der Begegnung, in dem sich alle Beteiligten als Menschen darstellen und verändern (vgl. Fromm, 1976a, GA II, S. 294, 297). Die monologische Struktur von Lehren und Lernen reduziert Lehrende wie Lernende zu Behältern, aus denen im einen Fall das Wissen überquillt und im anderen Fall aufgefangen, wenn möglich gierig aufgesogen und für Prüfungszwecke gespeichert werden soll. Paulo Freire hat diese Lernstruktur als "Bankierskonzept" der Erziehung dargestellt und kritisiert (vgl. Freire, 1973, S. 58). Wissen wird auf Information reduziert, Bewußtheit wird erschwert oder verhindert (vgl. Gouldner, 1974, S. 577 ff); in den Worten von C.G. Jung: gestapeltes Wissen schlägt nicht in Weisheit um.



Paulo Freire hat in seiner Kritik des "Bankierskonzepts" folgende Merkmale der Verschulung hervorgehoben – Merkmale, die in allen Prozessen organisierten, didaktisch arrangierten Lernens wiederzufinden sind und die durch Selbsttätigkeit und Selbstorganisation außer Kraft gesetzt werden können:

- a) Der Lehrer lehrt, und die Schüler werden belehrt.
- b) Der Lehrer weiß alles, und die Schüler wissen nichts.
- c) Der Lehrer denkt, und über die Schüler wird gedacht.
- d) Der Lehrer redet, und die Schüler hören brav zu.
- e) Der Lehrer züchtigt, und die Schüler werden gezüchtigt.
- f) Der Lehrer wählt aus und setzt seine Wahl durch, und die Schüler stimmen ihm zu.
- g) Der Lehrer handelt, und die Schüler haben die Illusion zu handeln durch das Handeln des Lehrers.
- h) Der Lehrer wählt den Lehrplan aus, und die Schüler (die nicht gefragt werden) passen sich ihm an.
- i) Der Lehrer vermischt die Autorität des Wissens mit seiner eigenen professionellen Autorität, die er in Widerspruch setzt zur Freiheit der Schüler.
- j) Der Lehrer ist das Subjekt des Lernprozesses, während die Schüler bloße Objekte sind" (Freire, 1973, S. 58).

Für Fromm liegt ein wesentlicher Ansatz, das verschulte, autoritär verregelte Lernen zu kippen, in einem Verständnis von rationaler, sich selbst überflüssig machender Autorität. Dabei gehen die "Interessen von Lehrer und Schüler ... in gleiche Richtung. Der Lehrer ist zufrieden, wenn es ihm gelingt, den Schüler zu fördern; gelingt es ihm nicht, dann ist er ebenso wie der Schüler gescheitert" (1955a, GA IV, S. 71).

"Je mehr der Schüler lernt, um so mehr schließt sich die Kluft zwischen ihm und seinem Lehrer. Er wird dem Lehrer immer ähnlicher. Mit anderen Worten: die rationale Autoritätsbeziehung hat die Tendenz sich aufzulösen. Dient die Überlegenheit dagegen als Grundlage für die Ausbeutung, so wird der Abstand auf die Dauer immer größer" (ebd.).

Bei der Alternative zum verschulten, fremdbestimmten Lernen, der Selbstorganisation des Lernprozesses, geht es um die Selbstverfügung der Lernenden mit dem zentralen Merkmal der Transparenz des Lernarbeitsprozesses in allen Phasen und Schritten der Planung und Realisierung. Heinrich Dauber gibt folgende zusammenfassende Umschreibung "selbstorganisierter Lernprozesse":

"Selbstorganisation von Lernprozessen meint ... die ständige aktive Aneignung von Zielen, Inhalten und Organisations- und Evaluationsformen des eigenen Lernprozesses durch die Lernenden sowie den freien und unvermittelten (nicht-mediatisierten) Zugang zu allen notwendigen Ressourcen (Hilfsmittel, Personen etc.) mit dem Ziel, durch Veränderung der eigenen Person und der eigenen Umgebung zunehmend mehr Einfluß und Kontrolle über die Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen zu gewinnen" (Dauber, 1975, S. 338).

Dieser Ansatz eines selbstorganisierten, entschulten und problemformulierenden Lernmodells wendet sich gegen ein instruktivistisches Lernverständnis. Er lehnt eine Instruktionpädagogik ab, die darin begründet liegt, Lernende lern-technologisch zu instruieren, welche Ziele sie in welcher Zeit und mit welchen Mitteln zu erreichen haben. Statt dessen setzt er auf Reflexionsprozesse.

Hier läßt sich die Unterscheidung W. Geigers von Instruktion und Reflexion aufnehmen:



"Es zeigt sich, daß zwei grundsätzlich verschiedene Typen von Lernprozessen denkbar sind. Ein unterrichtliches Vorhaben kann entweder von einem gedanklich vorgestellten Können oder Wissen ausgehen und dessen Verwirklichung anstreben, oder es kann von vorhandener, aber unbegriffener Wirklichkeit ausgehen und deren gedankliche Durchdringung und Erhellung anstreben. Im ersteren Falle geht es um die Aneignung einer genau definierten, subjektneutralen, letztlich instrumentellen Qualifikation bzw. Kompetenz, im letzteren Falle wird bei der Bewältigung der Aufgabe notwendig in irgendeinem Maße der subjektive Erfahrungshintergrund des Individuums mobilisiert. Er wird darüber hinaus explizit thematisiert und seinerseits reflektiert in dem Maße, in dem die Struktur des Gegenstandes und die Unterrichtsorganisation dies erlaubt oder geradezu provoziert. Das Lernergebnis besteht hier in einer 'Erweiterung des individuellen Erfahrungshorizonts', in einer 'Bewußtseins-erweiterung'. Wir schlagen vor, Lernvorgänge ersterer Art als Instruktionsprozesse, solche der zweiten Art als Reflexionsprozesse zu bezeichnen" (Geiger, 1974, S. 22).

Natürlich handelt es sich bei der Unterscheidung dieser beiden Grundformen um eine idealtypische Modellbildung. Auch Instruktionsprozesse können perspektivisch auf Entdeckung und Strukturierung von vordem unbekanntem Zusammenhängen bezogen sein. Jedoch ist bei ihnen immer das Ziel im Sinne eines "positiven", d.h. der Lehrperson schon bekannten und folglich vorformulierbaren Lernergebnisses vorgegeben (vgl. ebd., S. 23). "Der Interpretationsrahmen, der die Auffassung des Gegenstandes bestimmt, liegt fest und kann innerhalb des Instruktionszusammenhangs nicht problematisiert werden. Die konkrete Existenz des Lernenden, seine Subjekthaftigkeit, bleibt aus dem Lernprozeß systematisch ausgespart" (ebd. S. 23).

Lernen als Instruktionsprozeß läßt sich mit Fromm als Lernen im Habens-Modus bezeichnen. Analog kann dann Lernen als Reflexionsprozeß dem Seins-Modus zugeordnet werden. Am Beispiel einer Vorlesung in der Hochschule legt Fromm sein Lernverständnis dar:

"Studenten, die an der Existenzweise des Habens orientiert sind, hören eine Vorlesung, indem sie auf die Worte hören, ihren logischen Zusammenhang und ihren Sinn erfassen und so vollständig wie möglich alles in ihr Notizbuch aufschreiben, so daß sie sich später ihre Notizen einprägen und eine Prüfung ablegen können. Aber der Inhalt wird nicht Bestandteil ihrer eigenen Gedankenwelt, er bereichert und erweitert diese nicht. Sie pressen das, was sie hören, in starre Gedankensammlungen oder ganze Theorien, die sie speichern. Inhalt der Vorlesung und Student bleiben einander fremd, außer daß jeder dieser Studenten zum Eigentümer bestimmter, von einem anderen getroffener Feststellungen geworden ist (die dieser entweder selbst geschaffen hat oder aus anderen Quellen schöpfte).

Studenten in der Existenzweise des Habens haben nur ein Ziel: das 'Gelernte' festzuhalten, entweder indem sie es ihrem Gedächtnis einprägen oder indem sie ihre Aufzeichnungen sorgsam hüten. Sie brauchen nichts Neues zu schaffen oder hervorzubringen. Der 'Habentypus' fühlt sich in der Tat durch neue Ideen und Gedanken über sein Thema eher beunruhigt, denn das Neue stellt die Summe der Informationen in Frage, die er bereits hat. Für einen Menschen, für den das Haben die Hauptform seiner Bezogenheit zur Welt ist, sind Gedanken, die nicht leicht aufgeschrieben und festgehalten werden können, furchterregend, wie alles, was wächst, sich verändert und sich somit der Kontrolle entzieht.

Für Studenten, die in der Weise des Seins zur Welt bezogen sind, hat der Lernvorgang eine völlig andere Qualität. Zunächst einmal gehen sie selbst zu der ersten Vorlesung nicht als tabula rasa. Sie haben über die Thematik, mit der sich der Vortrag beschäftigt, schon früher nachgedacht; es beschäftigen sie bestimmte Fragen



und Probleme. Sie haben sich mit dem Gegenstand schon auseinandergesetzt und sind an ihm interessiert.

Statt nur passiv Worte und Gedanken zu empfangen, hören sie zu und hören nicht bloß, sie empfangen und antworten auf aktive und produktive Weise. Was sie hören, regt ihre eigenen Denkprozesse an, neue Fragen, neue Ideen, neue Perspektiven tauchen dabei auf. Der Vorgang des Zuhörens ist ein lebendiger Prozeß; der Student nimmt die Worte des Lehrers auf und wird in der Antwort lebendig. Er hat nicht bloß Wissen erworben, das er nach Hause tragen und auswendig lernen kann. Jeder Student ist betroffen und verändert worden: Jeder ist nach dem Vortrag ein anderer als vorher. Diese Art des Lernens ist nur möglich, wenn der Vortrag auch anregendes Material bietet. Auf leeres Gerede kann man nicht in der Weise des Seins reagieren und tut besser daran, nicht zuzuhören, sondern sich auf seine eigenen Gedanken zu konzentrieren" (1976a, GA II, S. 293 f).

#### Leseempfehlung

Erich Fromm, Haben oder Sein, München (dtv) 1979

(siehe: Namens- und Sachregister unter: Autorität, Erziehung, Individuation, Lernen, Selbstverwirklichung, Wissen).

Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek (rororo) 1973, S. 57-70 (Kap. II).

#### 6. Positive Erziehung: Wachstumspädagogik und die Vision des Neuen Menschen

Wenn die positive Erziehung eine reale Alternative sein will, muß sie mehr als bloße Begriffsakrobatik sein. Ihre Ziele sind Individualität, Freiheit und bewußtes Sein, Vernunft, Lebensliebe, Glück, Zärtlichkeit ... Nur freie Individuen können Glück – im Gegensatz zum Vergnügen – empfinden.

Glück ist die Freude am individuellen Wachstum, an dem reichhaltiger werdenden Fühlen, an Beziehungen, die durch Liebe und Vernunft bestimmt sind.

Erziehung in diesem positiven Sinne des Wachstums des Selbst läßt sich dann nur verstehen als ein in helfender Begegnung sich vollziehender Anregungsprozeß, der die konstitutionell angelegte Individualität des Kindes fördert, damit es zu einer authentischen und produktiven Ich-Identität finden kann.

Erziehung ist keine Verzweckung des Menschen, keine Konditionierung und Dressur, sondern die produktive Entfaltung der existentiellen Bedürfnisse durch eine Haltung der Begegnung im Sinne des "Wachstums-Syndroms" (vgl. Fromm, 1964a, GA II, S. 238 f; 1973a, GA VII, S. 253 ff).

Eine solche Erziehung öffnet den Menschen für die lebendige Erfahrung seiner selbst in Beziehung zur Welt und verhilft ihm, plastisch, flexibel und sensibel zu bleiben. Indem sie dem durch Manipulation, Überwältigung und Kontrolle zur Fassade erstarrten realen gesellschaftlichen Seinsmodell entgegenzuwirken sucht, will sie die menschlichen Ausdrucks- und Erlebenskräfte im Sinne lebendiger Aktion und authentischer Selbsterfahrung stärken.



Sie ist Erziehung zur Wirkmächtigkeit und Offenheit, zur Kontemplation und Meditation. Sie ist Ermöglichung von Bewußtheit, bewußtem Sein.

Die positive Erziehung, die sich dem Ideal einer seinsorientierten Erziehung anzunähern versucht, ist mit der Vision des Neuen Menschen verbunden. Der Neue Mensch wird als produktiv, als biophil bestimmt. Er ist von Liebe zu sich, zum Nächsten und zur Natur beseelt. Liebe zu sich selbst heißt, sich nicht zu verletzen: nicht durch Ehrgeiz, durch Erfolg, durch Disziplin (die Panzerungen schaffen), durch Konsumismus (der in den Kreislauf von Angst und Unzufriedenheit führt). Liebe zu sich selbst ist die Bedingung aller Liebe (vgl. Fromm, 1941 a, GA I, S. 285 f; 1947a, GA II, S. 85 f).

Der Neue Mensch steht vor der Aufgabe, das mit seiner wachsenden Individuation verbundene Problem zu lösen. Dieses Problem liegt darin, sich aus "Furcht vor der Freiheit" nicht in entmündigende "primäre Bindungen" (vgl. Fromm, 1941a, GA I, S. 237 f) zu flüchten und institutionell vereinnahmen zu lassen, sondern eine neue produktive Beziehung zu sich und zur Welt der Mitmenschen, zur Natur- und Dingwelt zu finden. Fromm: "Jeder Schritt in Richtung einer wachsenden Individuation hat die Menschheit mit neuen Unsicherheiten bedroht. Einmal gelöste primäre Bindungen können nicht mehr geflickt werden; in ein einmal verlassenes Paradies kann der Mensch nicht zurückkehren. Es gibt nur eine einzige produktive Lösung für die Beziehung des Menschen zur Welt: seine aktive Solidarität mit allen Mitmenschen und sein spontanes Tätigsein, Liebe und Arbeit, die ihn wieder mit der Welt einen, nicht durch primäre Bindungen, sondern als freies, unabhängiges Individuum" (ebd., S. 238).

Der Mensch, der durch therapeutische Hilfe oder durch eigene Anstrengung und Selbsterkenntnis seine Illusionen abstreift, kommt dem Ziel des Neuen Menschen nahe. Denn dieses Ziel besagt nichts anderes als in sich selbst tief einzusehen und im Verlust der Illusionen auf die Grundlagen des eigenen Seins zu stoßen.

Wie Fromm sagt, ist der Mensch zu Vernunft und Liebe fähig. Diese Fähigkeit ist das zentrale "Wesensattribut" des Menschen. Aus ihr resultiert die Chance der Bewußtheit: "Die Fähigkeit, sich seiner selbst bewußt zu werden und sich Rechenschaft über sich selbst und seine existentielle Situation zu geben, macht ihn zum Menschen. Und eben diese Fähigkeit ist grundlegend für seine Natur" (1968g, GA IX, S. 380). Der Neue Mensch ist so nichts anderes als ein vernünftiges und liebevolles menschliches Wesen, das zu sich selbst gefunden hat.

Der Neue Mensch wird nicht durch die Panzerungen und Maskeraden des Gesellschafts-Charakters in seiner Individualität verhindert sein, sondern eine lebendige, fließende, produktive Charakterstruktur, die mit seinem Wachstum im Einklang ist, entfalten. Er wird nicht "außengeleitet" sein, sondern gemäß seinen inneren biophilen Impulsen leben, gemäß seinem humanistischen Gewissen. Er wird nicht von einem autoritär-rigidem Gewissen geleitet werden, sondern von einer universalistischen, postkonventionellen Moral und Ethik. Er wird eine erhellte Existenz leben, von Liebe und Bewußtheit durchdrungen. Er wird Individualität sein, weil er nur als Individualität, sein inneres Zentrum entfaltend, solidarisches einfühlsames Gattungswesen sein kann.

Erziehung zum Sein ist Ermöglichung produktiver Lebensorientierungen, Unterstützung menschlichen Wachstums, Förderung des Vorstellungsvermögens und der Vernunft: das Leben nicht

verbissen, sondern spielerisch zu sehen, nicht als Konkurrenzkampf und Überlebenskampf, sondern als Spiel, als biographisches Experiment, als Entdeckung kreativer Möglichkeiten, als Kontemplation und Meditation.

Erziehung, die zwischen Sein und Haben vermittelt – mit dem Ziel, die Habens-Struktur abzuschwächen –, gründet auf der Einsicht, daß der Mensch nicht für die Gesellschaft da ist, sondern die Gesellschaft für den Menschen. Die Gesellschaft (die gesellschaftlichen Verhältnisse) weist immer auf das Verhalten der Menschen zurück. Die Gesellschaft wird im Verhalten der Menschen als das reproduziert, was die Menschen sind, wie sie sich – bewußt oder unbewußt – verhalten. Die Gesellschaft ist das Werk der Menschen und gründet auf menschlichem Verhalten, auch wenn – und das ist die Dialektik – das Wesen des Menschen – "Wesen" im Unterschied zur "Natur" – von Marx als das "Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" bestimmt wird. Die Grundlage der Gesellschaft sind die Menschen und ihr wechselseitiges Verhalten – und zwar in dem Sinne, wie die Menschen wirklich sind, gegenüber dem, was sie zu sein glauben.

Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Strukturen und Verhältnisse, die geschichtliche Chance zur Individualität, bietet Ansatzpunkte für eine zwischen Haben und Sein vermittelnde Erziehung.

In dieser das Sein fördernden Erziehung braucht das Kind einen Schonraum, um wachsen zu können. Es muß die eigenen Kräfte entdecken und erproben, es muß seine Individualität entwickeln können. Dazu braucht es nicht die guten Wünsche der Eltern, die es "erfolgreich", "anständig", "vorzeigbar", "angepaßt", "gehorsam", "gebildet", "musikalisch" und sonst wie machen und an sich und ihre Wünsche binden wollen.

"Wenn das Kind sich zu einem gesunden erwachsenen Menschen entwickeln soll, muß es eines Tages die ursprüngliche Bindung an die Eltern oder ihre späteren Stellvertreter in der Gesellschaft aufgeben und völlig selbständig werden. Es muß lernen, als Individuum der Welt zu begegnen. Es muß lernen, Sicherheit nicht in einer symbiotischen Anlehnung an andere Menschen, sondern durch seine eigene Fähigkeit zu finden, die Welt geistig, emotional und künstlerisch zu erfassen. Es muß all seine Kräfte darauf richten, Übereinstimmung mit der Welt zu finden und seine Sicherheit nicht in Unterwerfung oder Beherrschung zu suchen" (Fromm, 1960e, GA IX, S. 412).

Für Fromm besteht das "Hauptprinzip der Selbstbestimmung" darin, daß die entmündigende Autorität durch Freiheit ersetzt wird: "Das Kind lernt, ohne daß Zwang ausgeübt wird, indem an seine Neugier und seine spontanen Bedürfnisse appelliert und auf diese Weise sein Interesse an der Umwelt geweckt wird. Diese Einstellung kennzeichnet den Beginn der fortschrittlichen Erziehung – ein wichtiger Schritt in der Entwicklung der Menschheit" (ebd., S. 409).

Um selbständig werden zu können, braucht das Kind eigene Erfahrung, Zutrauen, Freiraum – allerdings auch Schutz vor Gefahren –, aber es braucht keine Einmischung. Es darf nicht maßgeregelt und kontrolliert werden, nicht mit dem Wissen der Erwachsenen überwältigt werden. Es braucht Raum, um zu wachsen, es braucht Suchhaltung und Neugierde. Diese können nur entstehen in einer Atmosphäre liebevoller Zuwendung ohne Besitzanspruch, ohne Drängen in eine Richtung – bei voller Unterstützung und Hilfe, die eigene Identität zu entdecken. Liebe, Vertrauen, Achtung und Respekt schaffen eine Atmosphäre des Wachstums, ohne die Äste abzuschneiden und die Flügel zu stützen, die dem Kind wachsen. Dann braucht das Kind den Eltern auch nicht dankbar sein zu müssen, sondern



wird die Eltern achten und lieben, weil es sich selbst liebt, das Leben liebt, die Menschen und die Natur.

Fromm bezeichnet diese Haltung dem Leben gegenüber mit dem Schlüsselwort der "Produktivität". Diese Produktivität ist nun nicht einigen wenigen Menschen vorbehalten, sondern wird von Fromm als eine natürliche Eigenschaft des Menschen, als ein Wesensattribut, beschrieben: "Produktivität ist eine Haltung, die jeder Mensch haben kann, wenn er nicht geistig oder emotional verkrüppelt ist" (1970b, GA III, S. 312; im Original kursiv).

Den produktiven Menschen versteht Fromm als einen Menschen, dessen Existenz in der Liebe zum Leben und allem Lebendigen gründet und der aufgrund seiner Haltung eine Atmosphäre von Spontaneität und Lebendigkeit verbreitet: "Der produktive Mensch bringt seine eigenen Fähigkeiten, andere Menschen und Dinge zum Leben. Aufgrund seiner produktiven Haltung ruft er auch bei anderen eine produktive Reaktion hervor, vorausgesetzt, diese anderen sind nicht derart nicht-produktiv orientiert, daß sie sich überhaupt nicht beeindrucken lassen. Der produktiv Orientierte sensibilisiert also sowohl sich selbst als auch andere; er fühlt und nimmt sich selbst und seine Umgebung in optimaler Weise wahr. Diese Empfindungsfähigkeit bezieht sich auf den Bereich des Denkens ebenso wie auf den des Fühlens. Entscheidend ist nicht das Objekt – Menschen, die Natur oder auch Gegenstände –, sondern die grundsätzliche Einstellung. Die produktive Orientierung wurzelt in der Liebe zum Leben (Biophile – vgl. Fromm, 1964a, GA II). Ihr geht es um das Sein, nicht um das Haben" (Fromm, 1970b, GA III, S. 312).

Der Mensch des Seins wird ein neuer Mensch sein, ein freier Mensch. "Ein freier Mensch erringt den Sieg, errichtet die freie Gesellschaft nur dadurch, daß er daran festhält, in Natur und Freiheit zu handeln; es ist nicht notwendig für

ihn, über jemanden zu siegen. Wenn er kreativ ist, gewinnt er. Wenn er seine Vorurteile und seine Gewohnheiten korrigiert, gewinnt er. Wenn er Widerstand leistet und leidet, gewinnt er. ... Der freie Mensch strebt nicht danach, Organisationen zu beherrschen, sondern in natürlichen Gruppen, die bedeutungsvoll für ihn sind, zu handeln ..." (Goodman, o.J., S. 14). "Auf dem Gebiet der Erziehung geht es in erster Linie darum, die kritischen Fähigkeiten des Menschen entwickeln zu helfen und eine Basis für den kreativen Ausdruck seiner Persönlichkeit zu schaffen. Das Ziel ist der freie Mensch, der gegenüber Manipulation und Ausnutzung seiner Beeinflußbarkeit zum Vergnügen und Nutzen anderer immun ist" (Fromm 1960b, GA V, S. 35).

Je mehr der Mensch jedoch der Manipulation und Ausbeutung ausgesetzt ist, in desto größerem Maße bedarf er der tröstenden und verdeckenden Illusion. Der entfremdete Mensch in seiner illusionären, freudlosen Wirklichkeit lebt aus "zweiter Hand". Seine Wirklichkeitswahrnehmung ist entstellt, weil er aufgrund von Verdrängung und Entfremdung ständig der eigenen Realität ausweicht und somit versäumt, seine Entfremdung bewußt zu erleiden und zu durchschauen. Doch für Fromm gibt es einen Weg aus diesem Dilemma. Für ihn ist Wachstum in fast jeder Lebenssituation möglich. Wenn der Erziehungsprozeß im Sinne des Produktivitätsideals weitgehend versagt hat, so sind dennoch Stärkung der vorhandenen produktiven Orientierung und Wachstum durch Selbstreflexion und Selbsterziehung, durch Therapie und Meditation möglich. Die "Erziehung zur Produktivität" als Herzstück der Wachstumspädagogik wird so zu einem lebenslangen Prozeß. Das Ziel läßt sich – in paradoxer Formulierung – mit einer produktiven Rückkehr zur Kindheit und einer Wendung zum vollentwickelten Erwachsenen beschreiben.



Für das von der Erziehung noch nicht überwältigte Kind war "das unmittelbare, direkte, totale Erfassen der Welt" typisch (vgl. Fromm, 1960a, GA VI, S. 345 f). Erst durch Verdrängungen und Trübungen, kurz: durch Entfremdung, ist dieser unmittelbare und direkte Zugang zur Welt zerstört worden. Nach Fromm geht es darum, Verdrängungen zu überwinden und wieder zu lernen, die Wirklichkeit direkt und unverzerrt aufzunehmen – in kindlicher Einfachheit und Spontaneität.

"Wenn man keine Verdrängungen hat, lernt man wieder, die Wirklichkeit unmittelbar und unentstellt zu erfassen, und erwirbt wieder die Einfachheit und Spontaneität des Kindes. Wenn man durch den Prozeß der Entfremdung und der Entwicklung des Verstandes hindurchgegangen ist, bedeutet das Nichtverdrängen die Rückkehr zur Unschuld auf einer höheren Ebene; diese Rückkehr zur Unschuld ist nur möglich, nachdem man seine Unschuld verloren hat" (ebd., S. 346).

Wachstumspädagogik – ob in der Kindheit oder im Erwachsenenalter ansetzend – hat es immer mit dem ganzen Menschen und somit auch immer mit dem Kind zu tun. In ihren lebensgeschichtlichen Wirkungen ist die Kindheit des Menschen in seinem ganzen Leben wirksam. Wir können unserer Kindheit nicht entfliehen, da wir sie in uns tragen, mit allen Verletzungen und aller Ohnmacht, allen Ängsten, allem Vertrauen und Stolz auf unsere Leistungen und vielem anderen mehr. Doch können wir zu einem Zustand unserer Kindheit zurückfinden, wo wir und die Welt durch den Gedanken und die Illusion noch nicht getrennt waren. Das scheint Fromm vorzuschweben, wenn er schreibt: "Wir müssen wieder zu Kindern werden, um die Welt unentfremdet und schöpferisch zu erfassen, aber während wir zu Kindern werden, sind wir gleichzeitig keine Kinder, sondern vollentwickelte Erwachsene" (ebd., S. 346).

Der Weg zu Produktivität und Wachstum und damit zu einem neuen Menschen führt über die Bewußtheit des Menschen. Fromm faßt das Ziel der Bewußtheit in psychoanalytischer Terminologie als Bewältigung des Unbewußten und Verdrängten: "'Sich des Unbewußten bewußt werden' heißt, die Verdrängungen und Entfremdung von mir, und damit von dem Fremden, zu überwinden. Es bedeutet aufzuwachen, Illusionen, Fiktionen und Lügen abzuschütteln und die Wirklichkeit so zu sehen, wie sie ist. Der Mensch, der erwacht, ist der befreite Mensch, der Mensch, dessen Freiheit weder von ihm noch von anderen eingeschränkt werden kann. Der Vorgang, daß man sich dessen bewußt wird, wessen man sich nicht bewußt war, bildet die innere Revolution des Menschen. Es ist das wahre Erwachen, das an der Wurzel sowohl des schöpferischen intellektuellen Denkens als auch des intuitiven, unmittelbaren Erfassens liegt. Lügen kann man allein im Zustand der Entfremdung, wo man die Wirklichkeit nur als Gedanken empfindet. Wenn man für die Wirklichkeit offen, das heißt, wenn man erwacht ist, ist Lügen unmöglich, weil die Lüge unter der Kraft des vollen Erlebens dahinschmelzen würde. Schließlich bedeutet das Unbewußte bewußtzumachen, daß man in der Wahrheit lebt. Die Wirklichkeit ist nicht mehr entfremdet, ich bin für sie offen, ich lasse sie existieren; daher sind meine Reaktionen auf sie 'wahr'" (ebd., S. 346).

Der Neue Mensch ist wahrhaftig und authentisch. Er hat sich zur Unabhängigkeit von ideologischen Täuschungen durchgearbeitet und ist "erwacht". Der veränderte Bewußtseinszustand läßt ihn transpersonal und universal werden. Er ist Teil der Menschheit und des Universums, das sich in ihm des Ganzen bewußt geworden ist, ohne der Subjekt-Objekt-Spaltung verhaftet zu bleiben.



### Leseempfehlung

Alexander S. Neill, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Reinbek (rororo) 1969, S. 11-18 (Vorwort von Erich Fromm).

Summerhill: Pro und contra, Reinbek (rororo) 1971 (siehe insbesondere den Beitrag von Fromm in diesem Band).

Erich Fromm, Die Kunst des Liebens, Frankfurt/M. (Ullstein) 1980, S. 119-146 (Die Praxis der Liebe); siehe auch: Namens- und Sachwortregister unter: Autorität, Entwicklung, Erziehung, Gehorsam, Kind, Mutter, Vater, Wissen.

Burkhard Bierhoff, Außerschulische Jugendarbeit, Schwerte (Freistühler) 1985, S. 156-178 (Was ist kritisch-humanistische Jugendarbeit? Was ist Kritischer Humanismus? Skizzen und Thesen zur kritisch-humanistischen Jugendarbeit).

### Zitierte Literatur

#### 1. Erich Fromm

Alle Zitate nach der Erich Fromm Gesamtausgabe, hrsg. von Rainer Funk, 10 Bände, Stuttgart 1980/81.

- 1941a, GA I, S. 215-392: Die Furcht vor der Freiheit.
- 1943a, GA V, S. 3-7: Fragen zum deutschen Charakter.
- 1947a, GA II, S. 1-157: Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie
- 1949c, GA I, S. 207-214: Über psychoanalytische Charakterkunde und ihre Anwendung zum Verständnis der Kultur.
- 1955a, GA IV, S. 1-254: Wege aus einer kranken Gesellschaft.
- 1955b, GA VIII, S. 113-120: Die Auswirkungen eines triebtheoretischen "Radikalismus" auf den Menschen. Eine Antwort auf Herbert Marcuse.
- 1955e, GA VIII, S. 3-20: Psychoanalyse als Wissenschaft.
- 1956a, GA IX, S. 437-518: Die Kunst des Liebens.
- 1959b, GA IX, S. 331-341: Psychologie und Werte.
- 1959c, GA IX, S. 399-407: Der kreative Mensch.
- 1960a, GA VI, S. 301-358: Psychoanalyse und Zen-Buddhismus.
- 1960b, GA V, S. 19-41: Den Vorrang hat der Mensch! Ein sozialistisches Manifest und Programm.
- 1960e, GA IX, S. 409-414: Vorwort zu A.S. Neills "Summerhill".
- 1964a, GA II, S. 159-268: Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen.
- 1968a, GA IV, S. 255-377: Die Revolution der Hoffnung. Für eine Humanisierung der Technik.
- 1968g, GA IX, S. 375-391: Einleitung zu E. Fromm und R. Xirau "The Nature of Man".



- 1970b, GA III, S. 231-540: Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes.
- 1973a, GA VII, S. I-XX, 1-444: Anatomie der menschlichen Destruktivität.
- 1976a, GA II, S. 269-414: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft.
- 1979a, GA VIII, S. 259-362: Sigmund Freuds Psychoanalyse - Größe und Grenzen.

## 2. Andere Autoren

- Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Soziale Mobilität und persönliche Identität, in: Thomas Luckmann, Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und gesellschaftliche Wandlungen, Paderborn 1980.
- Morris Berman, Wiederverzauberung der Welt. Am Ende des Newtonschen Zeitalters, München 1984<sup>2</sup>.
- Burkhard Bierhoff, Außerschulische Jugendarbeit. Orientierungen zur Geschichte, Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes, Schwerte 1983.
- Heinrich Dauber, Selbstorganisation von Lernprozessen, in: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbek 1975, S. 338-343.
- Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.
- Wolfgang Geiger, Lernziele und politischer Unterricht. Über die Grenzen der Lernzielorientierung, in: Gegenwartskunde, Jg. 23, 1974, S. 17-34.
- Paul Goodman, Aufwachsen im Widerspruch. Über die Entfremdung der Jugend in der verwalteten Welt, Darmstadt o.J.
- Alvin C. Gouldner, Die westliche Soziologie in der Krise, 2 Bde, Reinbek 1974.
- Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I, hrsg. von Josef Speck/Gerhard Wehle, München 1970.
- Ronald D. Laing, Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt/M. 1966.

- Ronald D. Laing, Das geteilte Selbst. Eine existentielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn, Reinbek 1976.
- ders., Das Selbst und die Anderen, Reinbek 1977.
- Margaret Mead, Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild, München 1974.
- Oskar Negt/Alexander Kluge, Geschichte und Eigensinn, Frankfurt/M. 1981.
- David Riesman, Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, Reinbek 1967.
- Alan Watts/Lama Anagarika Govinda, Die Kunst der Kontemplation, Freiburg 1977.