

ERICH FROMMS BEITRAG ZUR PÄDAGOGIK. Notizen zur pädagogischen Dimension des Frommschen Denkens.

Fromms Beitrag zu einer gesellschaftstheoretisch begründeten Pädagogik weist sich dadurch aus, daß er den Funktionskreis der Größen "Gesellschaftsstruktur", "Psychostruktur" und "Erziehung" aufzeigt. Darüber hinaus vertritt er mit seinem kritischen Humanismus eine biophile Wertorientierung, die einer in kritischer Absicht betriebenen Pädagogik gemäß erscheint.

1. Erziehung und Gesellschafts-Charakter

Für Fromm ist Erziehung kein selbstzweckhafter Prozeß, der apriori auf der Freiheit der Wahl der Ziele und Methoden von Erziehung gründet, sondern ein auf die gesellschaftlichen "Notwendigkeiten" bezogener bzw. von diesen "Notwendigkeiten" her determinierter Prozeß, der die Möglichkeiten erzieherischen Handelns von vornherein limitiert. Vielleicht müßte man genauer sagen: ein Prozeß, der funktional - und meistens auch intentional - auf das bezogen ist, was den Menschen gesellschaftsspezifisch als "Notwendigkeiten" nahe- und beigebracht werden soll, damit sie die vom "Gesellschafts-Charakter" vorgezeichneten Grenzen nicht überschreiten, m.a.W. also in den Grenzen des vorgegebenen Systems angepaßt funktionieren.

Als Vermittlungsglied zwischen "individueller psychischer Struktur und sozioökonomischer Struktur" (GA 2, S. 364) erfüllt der "Gesellschafts-Charakter" die Funktion, die Menschen so zu formen, daß sie in die gegebene Gesellschaft hineinpassen und motiviert sind, so zu handeln, wie die Gesellschaft es von ihnen erwartet. "Die sozio-ökonomische Struktur einer Gesellschaft formt den Gesellschafts-

Charakter ihrer Mitglieder dergestalt, das sie tun wollen, was sie tun sollen ..." (ebd.).

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 1, S. 214) zu verstehen ist.

2. "Natur" des Menschen

Neben dem Theorem des "Gesellschafts-Charakters" ist ein weiterer wesentlicher Begründungszusammenhang der Pädagogik nach Erich Fromm mit der Frage nach der Natur des Menschen gegeben. Bei Fromm findet sich eine voluntaristisch-existentialistische Definition des Menschen, mit besonderer Betonung der Individualität, der Wahlfreiheit, der menschlichen "Doppelexistenz" im Sinne des existentiellen Widerspruchs und der Veränderlichkeit bzw. Veränderbarkeit menschlicher und sozialer Strukturen.

Mit Fromm ist das Möglichkeitspotential besonders zu betonen, das in der menschlichen Gattungsgeschichte erworben worden ist und sich individuell im konkreten Einzelmenschen verkörpert.

Des weiteren läßt sich mit Fromm die ontologische Fassung der "Natur des Menschen" als "Substanz" verabschieden, aber auch der relativistische Lösungsversuch verwerfen, demzufolge es

keine allen Menschen gemeinsame "Natur" gäbe. Somit versucht Fromm in seiner Anthropologie einen Weg zwischen den verbreiteten Vorstellungen, es gäbe eine festgelegte und unveränderliche Natur und es gäbe nichts, was allen Menschen gemeinsam wäre (vgl. GA 9, S. 378).

Im Verständnis Fromms ist die Natur des Menschen die in der menschlichen Gattungsgeschichte erworbene Potentialität von menschlichen Eigenschaften, die seine (des Menschen) Existenz von der des Tieres unterscheiden. Bei diesen menschlichen Eigenschaften handelt es sich wesentlich um die aus der relativen Instinktgebundenheit resultierende Plastizität, die den existentiellen Widerspruch des Menschen als bewußt erfahrbaren begründet. Dieser existentielle Widerspruch liegt darin, daß der Mensch Teil der Natur ist und die Natur transzendiert, ihr gleichsam gegenübersteht und in ihrer Beschreibung sich selbst beschreibt und erkennt. Der Mensch ist Leben, das sich seiner selbst bewußt wird. Aus diesem Widerspruch als Chance zur Bewußtheit können Fragen und Impulse erwachsen, die die Fähigkeiten des Menschen zu Vernunft, Verstehen und Liebe fördern.

Konsequenterweise kann aus einem solchen Menschenbild nur ein pädagogischer Ansatz folgen, der sich als "Wachstumspädagogik" versteht - mit der Konsequenz, die die jeweilige soziohistorische Ausprägung der menschlichen Natur bestimmenden gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen und kulturellen Bedingungen zu hinterfragen und nach transformierenden Kräften zu suchen. Das mit der Frommschen Fassung der "Natur des Menschen" verbundene kritisch-humanistische Menschenbild gibt eine normative Orientierungsgrundlage für den Erziehungsprozeß.

Teil des Frommschen Verständnisses der menschlichen Natur ist, daß der Mensch von seiner psychischen Konstitution keineswegs "ein unbeschriebenes Blatt Papier sei, auf das die Gesell-

schaft und die Kultur ihren Text schreiben", sondern daß der menschlichen Natur Gesetze und Ziele innewohnen, die es zu erkennen gilt, damit die Möglichkeiten des Menschen mit den gesellschaftlichen Bedingungen in Übereinstimmung gebracht werden können (vgl. GA 1. S. 211).

3. Kritik der Erziehung

Folge der Erziehung in unserer Kultur ist nach Fromm "nur allzu oft (die) Ausrottung der Spontaneität" (GA 1, S. 358). Das Kind wird durch Erziehung gezwungen, seine spontanen Impulse und Gefühle zu verdrängen und durch eine Reihe von "Pseudo-Gefühlen" zu ersetzen (vgl. ebd., S. 358 f). Auch das selbständige Denken wird hintertrieben:

"Genauso wie unsere Gefühle und unsere Emotionen wird auch unser ursprüngliches Denken entstellt. Von Anfang an läuft unsere Erziehung darauf hinaus, das Kind am selbständigen Denken zu hindern und ihm fertige Gedanken in den Kopf zu setzen" (ebd., S. 361).

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" (GA 2, 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.

Diese als repressiv zu bezeichnende Form von Pseudo-Erziehung läßt sich als "negative Erziehung" kennzeichnen; sie kann von ihren "negativen Auswirkungen" aufgerollt werden. Im Gegensatz dazu steht eine nichtrepressive Erziehung, die als "positive Erziehung" bezeichnet werden kann. Fromm:

"Die Verhinderung der freien Lebensentfaltung, Manipulation, Einschüchterung, kurz jede Bedingung, die das Wachstum beeinträchtigt, hat negative Auswirkungen. Freiheit, Spontaneität und Wachstum - Bedingungen, die jedes Individuum als Selbstzweck und nicht als Mittel für die Zwecke anderer betrachten - führen zu einem positiven Ergebnis" (GA 5, S. 6).

Entsprechend unterscheidet Fromm 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 aufpfropfen, 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" (GA 2, S. 131).

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.

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, GA 2, S. 52), das auch als Mittel der politischen und wirtschaftlichen Manipulation - als Herrschaftsinstrument - verwendet wird.

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" (GA 9, 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.

Der manipulative Einfluß pädagogischer Überwältigungs- und Instruktionsstrategien gründet im wesentlichen auf einem konditionierten Autoritätsreflex, der zum Verlust der Freiheit des Individuums führt, indem primäre symbiotische Bindungen perpetuiert werden. Die Aufhebung des pädagogischen Repressionsmodells liegt für Fromm in einer neuen Haltung der Begegnung des Menschen mit sich selbst und der Welt, in der er Gesundheit und Autonomie, Liebe und Vernunft wiedergewinnt.

"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, GA 9, S. 412).

Das "Hauptprinzip der Selbstbestimmung" besteht für Fromm 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).

4. Erziehung zur Lebensgestaltung

Es ist ein Grundproblem der Pädagogik, den Sozialisationsprozeß so zu gestalten, daß der sozialisierte Mensch nicht nach eingeschliffenen Mustern reagiert, sondern reflexiv Alternativen wählen kann. Die Begriffe Individuation, Personalisation und Metasozialisation bezeichnen diesen Sachverhalt (sofern sie nicht ausschließlich deskriptiv, sondern auch normativ-präskriptiv als Erziehungs- und Lebensmaxime gebraucht werden).

Das genannte Grundproblem läßt sich mit der Frage der Lebensgestaltung umspannen. Lebensgestaltung bezieht auch die Erziehung als Gestaltung neuen, nachwachsenden sozialen Lebens ein und betrifft ferner die Erziehung als Fundus der reifen Lebensgestaltung des Erwachsenen.

Lebensgestaltung ist ein Grundproblem der Moderne. Erst die gesellschaftliche Konstruktion des Individuums ermöglichte die Frage nach Widerstand in der Lebenswelt, die Frage nach bewußter Gestaltung der eigenen Individualität und der Beziehungen zur Welt.

Erst die Moderne mit der gesellschaftlichen "Erfindung" der Individualität hat den Erziehungsprozeß in seiner Qualität verändert, indem er die explizite Frage nach einem besseren Leben und der entsprechenden Lebensgestaltung ermöglichte.

Fromm selbst gebrauchte die Kategorie der Lebensgestaltung nicht; sie scheint mir aber geeignet zu sein, um Fromms Haltung dem Menschen gegenüber treffend zu charakterisieren. Überdies läßt sich unter Lebensgestaltung eine biophile und produktive Form der Lebenspraxis verstehen, wie Fromm sie in seinen theoretischen und praktischen Bemühungen anstrebte.

Die Kategorie der Lebensgestaltung gründet auf folgenden Einsichten Fromms und subsumiert sie:

- die Prämisse der relativen Entscheidungsfreiheit des Menschen (relativ, insoweit die Charakterstruktur alternative Entscheidungen zuläßt);
- das Vermögen, sich als Teil der Menschheit und somit als universalen Menschen zu begreifen;
- die Verantwortung des Menschen für sich und alles Lebendige;
- die Erkenntnis und Fruchtbarmachung des Unbewußten für die Entwicklung des Menschen;
- die Selbsterziehung des Menschen;
- die produktive Suchhaltung nach lebensdienlichen Alternativen.

Eine Pädagogik, die die bewußte Gestaltung der Beziehungen des Menschen zur Welt anstrebt, kann sich nur als kritische Pädagogik konstituieren.

Pädagogik und Erziehung sind dann nicht als bloßer Reflex der gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu fassen, sondern als Impulsgeber für persönliche und gesellschaftliche Veränderungen.

Erziehung läßt sich als die Reproduktion des Gesellschafts-Charakters verstehen. Die Veränderung des Gesellschafts-Charakters durch Erziehung kann nur unter bestimmten Bedingungen erfolgen, nämlich dann, wenn bestimmte (Erziehungs-) Ideen so bestimmend werden, daß sie eine katalysatorische Wirkung entfalten.

Erziehung geschieht im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft. Die veränderte Erziehung berücksichtigt insbesondere die Frage der Förderung des Individuellen gegenüber dem Mechanischen.

Gesellschaft ist das Mechanische; gesellschaftliche Institutionen sind ein Muster von Wiederholungen. Nur das Individuelle ist nicht-mechanisch, sondern produktiv (vorausgesetzt, diese Produktivität wird nicht durch Erziehung zerstört). Gesellschaft als Abstraktion ist eine tote, mechanische Struktur; lebendig ist allein das Individuum. Erziehung sollte daher das Individuelle achten und fördern.

Erziehung sollte das Mechanische nicht auf das Lebendige abbilden, sondern die Lebendigkeit bewahren und stützen (vgl. Fromms "Credo": GA 9, S. 151 ff) und der dem Mechanischen innewohnenden Destruktivität begegnen. Das biophile Prinzip der Liebe zum Lebendigen wird so zur Erziehungsmaxime, nach der auch die Erziehung zur konformistischen Anpassung kritisiert werden kann. Bei dieser Kritik ist zu bedenken, daß Erziehung auch immer eine Funktion der Gesellschaft ist, also auf die Reproduktion des Gesellschafts-Charakters bezogen ist.

Gesellschaft ist ein bloßes Muster, eine Beschreibung der Regelmäßigkeiten im sozialen Verkehr der Menschen. Erziehung folgt diesen Mustern bzw. hat die Aufgabe, diese Muster zu reproduzieren. Insoweit Menschen im Erziehungs- und Sozialisationsprozeß durch eine Schablone gedrückt werden, wird das Individuelle abgetötet oder doch zumindest in den Hintergrund gedrängt. Der Mensch soll so wie alle anderen werden, um seine Rolle in der Gesellschaft ausfüllen zu können. Als institutionell vereinnahmter Mensch braucht er keine Individualität, sondern nur Gleichförmigkeit. Gleichförmigkeit ist der Tod des Individuellen und der Beginn des maschinenhaft-Mechanischen.

Der völlig mechanisierte, in allen seinen Lebensregungen berechenbar gemachte Mensch wäre jedoch das Ende des Menschen. Offensichtlich gelingt es "der Gesellschaft" doch nicht völlig, die inventiven, spontanen Regungen zu domestizieren. Normativ gesprochen dürfte es ihr sogar nicht gelingen, da anderenfalls die gesellschaftliche Ressource "Plastizität" und "Kreativität" für gesellschaftliche Problemlösungen nicht mehr im funktional notwendigen Maße zur Verfügung stände. Der Gesellschafts-Charakter muß dieses plastisch-kreative "Material" der menschlichen Vergesellschaftung für die gesellschaftliche Bestandserhaltung offenhalten und im gegebenen Fall für die Veränderung der gesellschaftlichen Notwendigkeiten nutzen können. Wenn Erziehung berechtigterweise überhaupt eine relative Autonomie sich zurechnen kann, dann nur in dem Sinne, eine gesellschaftliche Dynamik und Evolutionsrichtung selektiv zu verstärken und damit andere Richtungen abzuschwächen. Darüber hinaus liegt die gewöhnliche Funktion von Erziehung darin, die je nach Gesellschaftssystem jeweils passenden Untertanen herzustellen. Dieser Prozeß gilt im Sinne des Systemkonformismus umso mehr als "gelingen", je weniger die Untertanen es spüren können, Untertanen zu sein, und je mehr sie sich in der Illusion der freien Entscheidung und des autonomen Handelns verstricken.

5. Erich Fromm als Antipädagoge?

Bereits in seinen frühen Auseinandersetzungen mit dem Problem der Autorität hat Fromm eine autoritätskritische Stellung bezogen (GA 1, S. 141 ff). Aus soziopsychanalytischer Sicht legte Fromm dar, daß die im Über-Ich "verinnerlichte äußere Gewalt" unter bestimmten gesellschaftlichen und sozialisationistischen Bedingungen zu einem Verhalten führen kann, daß sich durch "freiwillige Fügsamkeit und Unterwerfung" (ebd., S. 148) sowie durch eine "Haltung der Passivität und Hilflosigkeit", verbunden mit Angst, ausweist (vgl. ebd., S. 161). Prozesse der Angstabwehr und Triebverdrängung verhindern eine Ich-Entwicklung, die zu kritischer Urteilsfähigkeit und vernünftigen lebensdienlichem Handeln führt.

"Je mehr die Erziehung darauf abzielt, das vernünftige Denken und, im Maße der sich entwickelnden kindlichen Kräfte, die aktive Tätigkeit des Kindes zu stärken, desto mehr trägt sie dazu bei, das Ich des Kindes zu entfalten. Umgekehrt bedeutet eine Erziehung, die das Kind täuscht, statt es aufzuklären, und die das Kind in aktiv planender Lebensgestaltung im Rahmen seiner Möglichkeiten hindert, eine Störung der Ich-Entwicklung. Je stärker das Ich andererseits ist, desto weniger wirksam ist die Angst. ... Stellt eine aktive und rationale Lebenspraxis die positive Bedingung der Ich-Entwicklung dar, so ist das Fehlen von Angst die negative. Das Ich bedarf, solange es noch schwach ist, eines gewissen Maßes an Angstfreiheit, um sich entwickeln zu können. Je mehr das schwache Ich von Angst bedroht ist, desto gehemmt ist es in seiner Entwicklung. ... Das schwache Ich ... bedarf zur Bewältigung seiner psychischen Aufgaben der Autorität; die Autorität ihrerseits schwächt das Ich durch die Angst, die sie in ihm erzeugt. ... Die Haltung der Passivität und Hilflosigkeit läßt ein Individuum auch einer relativ geringen Gefahr gegenüber Angst empfinden, während umgekehrt der ich-starke Mensch auch auf eine große und eventuell unüberwindbare Gefahr in erster Linie mit aktivem Handeln und Denken, aber nicht mit Angst reagiert" (ebd., S. 161 f).

Fromm legt dar, daß durch Triebunterdrückung ein starkes Ich verhindert und die repressive Identifizierung mit irrationaler Autorität gefördert wird. Bei schwachen Persönlichkeiten werden Gehorsam und Unterwerfung als lustvoll erlebt. Das entsprechende Charaktersyndrom faßt Fromm in seinem Begriff des

autoritären Charakters. Der autoritäre Charakter weist sich durch eine Mischung sadistischer und masochistischer Impulse aus, die im Erscheinungsbild dieses Charakters selektiv im Vordergrund stehen können.

Ein Merkmal des autoritären Charakters ist seine besondere Einstellung zur Autorität: "Er bewundert die Autorität und neigt dazu, sich ihr zu unterwerfen, möchte aber gleichzeitig selbst eine Autorität sein, der sich die anderen zu unterwerfen haben" (GA 1, S. 313). Diese Art der Autoritätsbeziehung bezeichnet Fromm als "irrationale Autorität". Demgegenüber beruht die "rationale Autoritätsbeziehung" nicht auf der Kompensation von psychosozialen Defekten und Neurosen bzw. Ich-Schwäche, sondern ist auf Egalität bezogen. Am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses stellt Fromm sein Verständnis von rationaler Autorität dar:

"Je mehr der Schüler lernt, um so schmaler wird die Kluft zwischen ihm und seinem Lehrer. Er wird dem Lehrer immer ähnlicher. Mit anderen Worten, die Autoritätsbeziehung zeigt die Tendenz, sich aufzulösen. Dient dagegen die Überlegenheit der Ausbeutung, wird der Abstand auf die Dauer immer größer" (ebd., S. 314).

Mit der Ich-Schwäche und dem Unterwerfungsreflex gegenüber der irrationalen Autorität ist ein weiteres Merkmal verbunden: das Gefühl der Ohnmacht. Bei neurotisierten Personen läßt sich das Ohnmachtsgefühl mit Fromm folgendermaßen beschreiben: "Ich kann nichts beeinflussen, nichts in Bewegung setzen, durch meinen Willen nicht erreichen, daß irgend etwas in der Außenwelt oder in mir selbst sich ändert, ich werde nicht ernstgenommen, bin für andere Menschen Luft" (GA 1, S. 190).

Die autoritäre Erziehung schafft Untertanen statt wirkmächtige lebendige Menschen, die fähig sind, ihre Vernunft im Einklang mit ihren Gefühlen zu gebrauchen.

Das Problem der Ohnmacht bedarf gegenüber den Frommschen Überlegungen heute einer Neufassung. Die hochkomplexe technische Gesellschaft ist einem Differenzierungsprozeß unterworfen, der sich mit Habermas mit der Abkopplung der Lebenswelt von der Systemwelt beschreiben läßt. Für das Problem der Ohnmacht hat diese Abkopplung die Konsequenz, daß Ohnmacht und Wirkmächtigkeit in Bezug auf System und Lebenswelt neu relationiert werden müssen. Der durch autoritäre Erziehung nicht geschädigte Mensch, der sich durch Freiheit und Spontaneität, durch Vernunft, Lebensliebe und Wirkmächtigkeit ausweist, kann trotz aller Wirkmächtigkeit in seinen lebensweltlichen Bezügen gegenüber systemischen Strukturen durchaus ohnmächtig sein. So ergibt sich das Problem, wie die lebensweltliche Wirkmächtigkeit als Widerstandspotential gegen die Systemwelt mobilisiert und organisiert werden kann.

Das Problem der Ohnmacht bringt für die Pädagogik die Frage mit sich, wie denn eine Erziehung aussehen könnte, die nicht nur die lebensweltliche Wirkmächtigkeit unterstützt, sondern auch das Problem des Widerstandes gegenüber systemischen Strukturen, die sich oftmals in kaum durchschaubaren Funktionszusammenhängen und Sachzwängen zeigen, einer Lösung nahebringt.

Die Pädagogik nach Erich Fromm zeigt sich so als eine durchaus differenzierte Alternative zu den antipädagogischen Ansätzen, mit denen der Frommsche Ansatz viele Grundlinien teilt, wie etwa die Überzeugung, daß es nicht das Ziel einer produktiven Erziehung sein kann, bei den Menschen "gestapeltes Wissen" zu erzeugen. Wie Paulo Freire (1973) und Ivan Illich (1972) aufgewiesen haben, ist die Stapelung des Wissens das Grundprinzip einer verschulten Gesellschaft, die Menschen in Unmündigkeit zu halten versucht.

Hubertus von Schoenebeck hat in seiner Arbeit "Antipädagogik im Dialog" (1985) die antipädagogischen Grundüberzeugungen zusammenzufassen versucht. Die wesentlichen Grundüberzeugungen werden im folgenden thesenhaft verkürzt wiedergegeben:

- "Das Kind ist sehr wohl fähig, von Geburt an das Beste selbst zu spüren" (ebd., S. 19);
- "Erziehung" ist ein Prozeß, der vorgibt, das Beste für das Kind zu wollen, tatsächlich aber darauf gerichtet ist, die Würde und Selbständigkeit des jungen Menschen zu zerstören (vgl. ebd., S. 19 ff);
- "Erziehungsbedürftigkeit" ist keine anthropologische Konstante, sondern ein Konstrukt zur Legitimierung der vorherrschenden Erziehung (vgl. ebd., S. 23 f);
- "Erziehung" bedeutet die Vorgabe bestimmter Ziele, die das Kind auf vom Erwachsenen definierte Vorstellungen festlegen und so seine Entfaltungsmöglichkeiten beengen;
- Die mit der herkömmlichen Erziehung einhergehende Ideologie der Verantwortung des Erziehers für den Zögling wird zugunsten der Vorstellung einer wechselseitig begegnenden "antwortenden" Haltung abgelehnt (statt der "Für-dich-Verantwortung" praktiziert der antipädagogische Mensch die "Vor-mir/vor-dir-Verantwortung"; vgl. ebd., S. 65 ff).

Abschließend sei die These geäußert, daß der Frommsche Ansatz einer wachstumsorientierten Erziehung zur Produktivität, Liebe und Vernunft der Antipädagogik (mit der er offensichtlich Grundüberzeugungen - wenn auch nicht bis in die sprachlichen Formulierungen hinein - teilt) Impulse zur theoretischen Fundierung und praktischen Kritik geben kann.

Literaturhinweise

- Erich Fromm, Gesamtausgabe (GA) in 10 Bänden, hrsg. von Rainer Funk, Stuttgart 1980/1981.
- Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973.
- Ivan Illich, Schulen helfen nicht, Reinbek 1972.
- Hubertus v. Schoenebeck, Antipädagogik im Dialog, Weinheim 1985.