



Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“

Johannes Claßen

Beitrag bei der Jahrestagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft 1989 in Böblingen zum Thema: „Erich Fromm und die Pädagogik“. Erstveröffentlichung in: J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim und Basel (Beltz Verlag) 1991, S. 181-232. Literaturhinweise ohne Autorenangaben beziehen sich auf die Schriften Erich Fromms und werden nach der Erich Fromm-Gesamtausgabe zitiert.

Copyright © 1991 und 2011 by Dr. Johannes Claßen, Gotenstr. 152, 53175 Bonn-Bad Godesberg, E-Mail: J-Classen[at-symbol]t-online.de.

1

Es liegt bereits eine ganze Reihe wissenschaftlicher Beiträge vor (vgl. J. Claßen (Hrsg.), 1987a; H. Johach, 1986), die die Bedeutung von Fromms Analytischer Sozialpsychologie und den Gehalt von Fromms humanistischer Ethik für die Pädagogik aufzeigen. Bisher wurde ein Bericht Fromms über die Lebensgemeinschaft in dem Waisenhaus „Nuestros Pequeños Hermanos“ - „Unsere kleinen Brüder“ (vgl. 1970b, GA III, S. 458-462) bzw. *Pequeños hermanos y hermanas* - „Die kleinen Brüder und Schwestern - wie die Jungen und Mädchen sich selbst nennen (vgl. U. Bernath und E. D. Campbell, 1975; Ch. von Ritter, 1980) - kaum beachtet. (Vgl. jedoch den Hinweis bei B. Huygen, 1987, S. 168.) Nun bietet jedoch der Bericht die Chance, die spezifische Grundaussage Fromms zur Erziehung *praxisbezogen* zu verdeutlichen. Eine solche günstige Gelegenheit, die sowohl dem Denkstil Fromms als auch der Eigenart von Pädagogik in besonderer Weise entspricht, wird in diesem Beitrag genutzt, um Fromms wissenschaftliche und ethische Grundaussage zur Erziehung des Menschen zum Menschsein anschaulich darzustellen.

Der Denkstil Fromms und die spezifische Eigenart von Pädagogik stimmen darin überein, dass sie mit sinnlich wahrnehmbarer Lebenspraxis einfühlsam verbunden bleiben. Fromm kenn-

zeichnet die Besonderheit seines Denkens so: „Abstraktes Denken fällt mir schwer. Ich kann nur denken, was sich auf etwas bezieht, was ich gleichzeitig konkret erfahren kann. Wenn das nicht geschieht, habe ich wenig Interesse und wenig Fähigkeit.“ (1983a, S. 132.) In ähnlicher Weise vollzieht sich pädagogisches Denken: Es geht von der Lebenspraxis Wirklichkeit aus, bleibt in der Reflexion an sie gebunden und kehrt zum Handeln zurück, um für erziehende Gestaltung verfügbar zu sein. Der Bericht Fromms über die Lebensgemeinschaft im Waisenhaus und ihr Erziehungssystem drückt ebenfalls ein praxisbezogenes und erfahrungsorientiertes Denken aus, das pädagogischem Denken vergleichbar ist und sich sogar mit einem gelungenen Beispiel von Erziehungswirklichkeit beschäftigt.

Sein Denken vollzieht ein Mensch nicht wertfrei, weil im Denkkakt auch die faktischen Motive, dem Denken im Moment des Denkvollzuges meist unbewusst, zugleich mit dem Inhalt aufkommen. Im Denken drücken sich ebenfalls die Einstellungen und Haltungen eines Menschen aus. Deshalb ist es entscheidend in der Pädagogik, dass sowohl vom Denkinhalt als auch von der Denkmethode und den ihnen zugrunde liegenden Motiven her stimmig eine möglichst volle Übereinstimmung des Menschen mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen geschieht. Es geht in



der *Pädagogik* und *Psychoanalyse* um die Wahrung und Förderung der *Integrität*, *Authentizität* und *Autonomie* der Menschen, die am jeweiligen Geschehen beteiligt sind. (Vgl. R. C. Cohn, 1981.) Psychoanalytisch fundiertes Denken, das mit einem feinen Gespür für sich und andere verbunden bleibt, ist deshalb in der Pädagogik besonders gefragt.

In seinem Aufsatz „Der Mensch ist kein Ding“ (1957a, GA VIII, S. 21-26) kennzeichnet Fromm eine solche Denkweise, wie er sie sich für die Psychoanalyse wünscht. Dabei verwendet Fromm - vielleicht nicht zufällig - ein Beispiel aus der Erziehung, bei dem in besonderer Weise ein empathisches Denken und Handeln erforderlich sind: „Um die Analogie des Sprungs noch etwas weiterzuführen, könnte man die psychoanalytische Situation zuweilen mit derjenigen eines Mannes vergleichen, der schwimmen lernen möchte, aber vor dem Augenblick Angst hat, in dem er ins Wasser springen und sich dessen tragender Kraft anvertrauen muss. Er steht am Rande des Beckens und hört, wie sein Lehrer die Bewegungen erklärt, die er ausführen muss; das ist gut und unerlässlich, doch wenn wir sehen, wie er unablässig spricht und zuhört und wieder spricht, dann regt sich in uns der Verdacht, dass Reden und Zuhören die gefürchtete Handlung ersetzen sollen. Wie groß und wie tief der psychologische Einblick auch immer sein mag, er kann niemals an die Stelle des Tuns, des Vertrauens, des Sprungs treten. Er kann darauf hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeiten schaffen - und darin liegt die legitime Funktion der psychoanalytischen Arbeit“ (1957a, GA VIII, S. 26) und - so können wir jetzt hinzufügen - auch der Pädagogik. Es stellt sich also heraus, dass es in der Pädagogik nicht nur um den Praxisbezug geht, sondern auch entscheidend um die tatsächlichen Motive, die hinter ihrer Praxis oder Theorie verborgen sind. Geht es von den Motiven einer Erziehung her in der Tat um die Förderung des Menschseins, wo auch immer angenommen wird, dass Erziehung geschähe? (Vgl. K. Rutschky (Hrsg.), 1977, sowie H. Kupffer, 1984.)

Fromm wählt die Lebensgemeinschaft im Waisenhaus für seinen Bericht aus, weil sie ein „weiteres Beispiel für die Möglichkeit“ bietet{Die an-

deren Beispiel für Veränderung durch Kooperation sind: das „CONASUPO-Programm“ der mexikanischen Regierung und der „Klub der Dorfjungen“, der in jenem von Fromm und seinen Mitarbeitern untersuchten Dorf gegründet wurde (vgl. 1970b, GA III, S. 456-471)., „den bäuerlichen Charakter“, der durch „Egoismus und Argwohn“ (ebd., S. 459) sich auszeichnet, „zu verändern, indem man eine Gemeinschaft auf der Grundlage kooperativer, lebensorientierter Grundsätze entwickelt“ (ebd., S. 456). Damit haben wir ein Beispiel einer gemeinschaftsbezogenen Erziehung vor uns, das dem humanistischen Ethos Fromms entspricht. Wie also eine Erziehung des Menschen zum Menschsein ausgestaltet ist und durchgeführt wird, das können wir an dem Beispiel bis ins Detail gehend beobachten.

Drittens soll erwähnt werden, dass Fromms Bericht eine konkrete Analyse darstellt, die auf der allgemeinen theoretischen Grundlage (vgl. 1941a, GA I, S. 379) von Fromms entscheidender Entdeckung und darauf gegründeter Theorie des Gesellschafts-Charakters als eine „Schlüsselbegriffs für das Verständnis des Gesellschaftsprozesses“ (ebd., S. 379f.) basiert. Wie Erziehung{Die Theorie des pädagogischen Bezugs im Sinne Herman Nohls, wie sie von Klaus Bartels (1968) dargestellt und erweitert wurde, muss um die Dimension des gesellschaftlichen Unbewussten, wie sie Erich Fromm entdeckte, ergänzt werden. in ihrer *gesellschaftlichen* Bedeutung auf *menschliche* Weise, und zwar von ihren *faktisch gelebten Motiven* her, geschehen kann, das wird an dem konkreten Beispiel nachvollziehbar und praxisnah geschildert. Und so kann eine pädagogisch interessierte Fromm-Forschung ihr Anliegen an einem treffenden Beispiel lebendiger Erziehungswirklichkeit veranschaulichen und reflektieren; sie vermeidet es zugleich, sich in ihrer Theorie von der Lebenspraxis abzuspalten.

2

„Um 1954 gründete Pater William Wasson in Cuernavaca, Morelos, das Waisenhaus *Nuestros Pequeños Hermanos* für Kinder ohne Eltern, unter ihnen auch einige Jugendliche, die bereits vorbestraft waren.“ (1970b, GA III, S. 458; -



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

Hartmut von Hentig (1972) erwähnt das Waisenhaus und sein Gymnasium nicht.) Die Gründung des Pater Wasson ist keine jener kurzlebigen Experimente, wie sie gegen Ende der sechziger Jahre in Europa, besonders in der Bundesrepublik, von der antiautoritären Bewegung begonnen wurden und bald wieder einschliefen (vgl. J. Claßen, 1978; R. Masthoff, 1981). Vielmehr handelt es sich um eine pädagogische Einrichtung von vorbildlicher Wirksamkeit, die in Mexiko, Honduras und Haiti Zweigniederlassungen einrichtete und bis heute zum Lebensglück, verbunden mit einer Ausbildung, verwaister Kinder und Jugendlicher beiträgt. Pater Wasson und seine Mitarbeiter(innen) haben inzwischen weltweit einen Freundeskreis gegründet, der auch in deutscher Sprache eine Informationsschrift (Die derzeitige Anschrift lautet: „Unsere kleinen Brüder und Schwestern - Nuestros Pequeños Hermanos“, Neuensteinstr. 9, D-7500 Karlsruhe 41. herausgibt und um finanzielle Hilfe oder freiwillige Mitarbeiter(innen) wirbt. Einen Eindruck von dem gemeinsamen Lebensschicksal, aus dem die Kinder und Jugendlichen kommen, vermittelt folgender Kurzbericht: „Die Mitarbeiter von ‘Unsere kleinen Brüder und Schwestern’ sind jedes Mal erschüttert und zutiefst aufgewühlt, wenn in den Slums von Tegucigalpa oder in anderen Notgebieten des an sich schon armen Honduras die unbeschreibliche Not der Kinder sie regelrecht anspricht. Neben einem Müllplatz lebt eine Familie von neun Kindern. Daneben die Notküche eines barmherzigen Priesters - ein Festmahl für elternlose Kinder, die sich üblicherweise von den Abfällen ‘ernähren’. Es ist schlimmer als jeder Alptraum... Darum öffnet sich mit den Toren von ‘Unsere kleinen Brüder und Schwestern’ auch das Tor zu einem menschenwürdigen Dasein.“ (Zitiert aus *Unsere kleinen Brüder und Schwestern - Nuestros Pequeños Hermanos. Informationsschrift für unsere Freunde*, Karlsruhe, Nr. 1 (Januar 1990), S. 2.)

Erich Fromm pflegte mit Pater Wasson eine freundschaftliche Verbundenheit und unterstützte die Gemeinschaft durch seine Überlegungen zur Gestaltung der Lebens- und Erziehungswirklichkeit, aber auch durch finanzielle Zuwendungen. Seit 1957 wohnte Erich Fromm in Cuernavaca, bis er 1974 ins Tessin nach Locarno übersiedelte. In dieser Zeit lässt sich bei Fromm ein

besonderes Interesse für konkrete Vorhaben einer humanen gesellschaftlichen Veränderung, besonders auch im pädagogischen Bereich feststellen. Rainer Funk schreibt dazu: „Er (Fromm) propagierte A. S. Neills ‘Summerhill’, kooperierte mit Ivan Illich und Paolo Freire in Illichs ‘Centro Intercultural de Documentación (CIDOC)’“, das sich ebenfalls in Cuernavaca befand, „und machte sich Gedanken über die pädagogischen Prinzipien, mit denen Father Wasson in seiner Nachbarschaft in Cuernavaca ein Waisenhaus mit schließlich 1200 Kindern leitete.“ (R. Funk, 1983, S. 114.)

Kurz vor Fromms Tod besuchte Pater Wasson im Jahre 1979 in Locarno „seinen alten Freund Erich Fromm“ (Ch. von Ritter, 1980). Durch Christoph von Ritter (ebd.) erfahren wir weiter aus einem Gespräch mit Father Wasson, dass Fromm „lange Wegbegleiter dieser außergewöhnlichen Gemeinschaft (war), die nach seiner Ansicht deshalb ‘Familie’ genannt werden kann, weil den Kindern die fehlenden Eltern durch die Geborgenheit in der Gruppe und die liebevolle Zuneigung der Älteren ersetzt werden konnte“. Die Auskünfte über Fromms Kenntnis der Lebensgemeinschaft im Waisenhaus, wie sie bisher erforscht sind und hier vorgetragen wurden, machen ein ganz besonderes Interesse und eine hohe Wertschätzung der Gemeinschaft und ihres Leiters Father Wasson bei Erich Fromm deutlich, die auf eingehender Erfahrung und genauer Kenntnis beruhen. Fromms Analyse der Prinzipien, nach denen sich die Gemeinschaft entwickelte, gründet deshalb auf jenen Wahrheitskriterien, die für eine psychoanalytische Untersuchung entscheidend sind: Stimmigkeit, Nachvollziehbarkeit und Plausibilität.

Eine kurze Anregung zur Einordnung der Konzeption von Father Wasson, wie sie sich in Fromms Bericht zeigt, in das zusammenhängend geordnete Denken (Im modernen Denken kann es ein zusammenhängend geordnetes Denken geben, nicht aber ein systematisches Denken im Sinne antiker, mittelalterlicher oder auch noch hegelscher Philosophie. der Pädagogik soll hier angedeutet werden. Father Wasson hat nicht nur mit Erich Fromm, sondern auch mit Pädagogen im wechselseitigen Gespräch seine Auffassung von Erziehung in einer Gemeinschaft konkretisiert. So besuchte er auch die École



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

d'Humanité in Hasliberg-Goldern in der Schweiz (Mitteilung von Armin Lüthi) und führte mit Armin Lüthi, dem Leiter dieser Lebens- und Schulgemeinschaft, Gespräche über die Atmosphäre, Ziele und Methoden der Erziehung in der École d'Humanité. Sie ist eine Fortführung der ehemaligen Odenwaldschule, die von Paul Geheeb und Edith Geheeb-Cassirer gegründet und lange Jahre bis zur Übersiedlung nach Goldern von ihnen geleitet wurde. Die Tradition der reformpädagogischen Landschulheimbewegung wird weitergeführt, wobei in letzter Zeit deutliche Einflüsse der Didaktik von Martin Wagenschein (Martin Wagenschein fühlte sich der École d'Humanité verbunden; sein Nachlass befindet sich dort. Einige Lehrende der Schule sind vormalige Schüler(innen) von Wagenschein und der Psychoanalyse Ruth C. Cohns und der von ihr gegründeten themenzentrierten Interaktion aufgenommen wurden. (Ruth C. Cohn wohnt seit einigen Jahren in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule und wirkt mit der Schulgemeinschaft zusammen.)

Vergleicht man die Prinzipien, die das Leben und die Erziehung in der École d'Humanité leiten, mit den Prinzipien, die Fromm in der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ herausfindet, so ist eine erstaunliche Ähnlichkeit erkennbar. (Vgl. auch M. Näf, 1988.) Auffallend ist die lebendige Erfahrung einer humanen Zielorientierung, bei der *Selbstverwirklichung* und *Gemeinschaftsbezogenheit* innerlich zusammengehören. Das, was aus der Sicht Armin Lüthi die École d'Humanité kennzeichnet (Armin Lüthi, „Was kennzeichnet die École d'Humanité?“, Sonderdruck der Schule. - Lüthi stellt in dieser Schrift die die Lebens- und Schulgemeinschaft leitenden Prinzipien ausführlich dar., und die Prinzipien, die Fromm mit Hilfe der analytisch sozialpsychologischen Betrachtungsweise in der Gemeinschaft im Waisenhaus findet, ergänzen einander.

Fromms spezifischer Beitrag zur Erziehung gewinnt durch die Geschichte und Erfahrung der École d'Humanité eine didaktisch methodische Ausfüllung und die Konzeption der École d'Humanité kann von Fromm her das gewinnen, was Gesellschafts-Charakter für Erziehung bedeutet. Ich möchte mich in diesem Beitrag auf Andeutungen zur wechselseitigen, fruchtbaren

Ergänzung beschränken. Meine Hinweise hier gelten vor allem einer Anregung zur Einordnung der Erziehungsweise im Waisenhaus in das geschichtliche und zusammenhängend geordnete Denken der Pädagogik. Wohl am ehesten kann die Erziehungsweise im Waisenhaus mit einer bestimmten Tradition der Reformpädagogik, der human orientierten Landschulheimbewegung, zusammen gesehen werden, falls diese Tradition, wie die École d'Humanité, fähig ist, sich neueren Einsichten zum Beispiel des exemplarischen Lehrens und psychoanalytisch fundierter Pädagogik zu öffnen. Damit ist eine knappe Anregung eingefügt, den Bericht Fromms mit einem geschichtlichen und allgemein-pädagogischen Zusammenhang zu verbinden, wobei die Unterschiede, die sich aus der besonderen Situation einer pädagogischen Einrichtung für die Ärmsten der Armen in der Dritten Welt ergeben, zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus ist es für eine Einschätzung pädagogischer Tauglichkeit aufschlussreich, sich klar zu machen, welche pädagogischen Traditionen und Einsichten wirklich fähig sind, einer Neugründung in der Dritten Welt konzeptionelle Hilfen zu geben.

3

In den Jahren, in denen Fromm in Cuernavaca lebte, führte er von 1957 an (vgl. 1970b, GA III, S. 233) seine zweite¹ umfassende empirische Feldforschung durch, die 1970 mit dem zusammen mit Michael Maccoby verfassten Abschlussbericht *Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes* (1970b, GA III, S. 231-540) beendete. „Diese Untersuchung befasst sich mit dem Gesellschafts-Charakter des mexikanischen Bauern. Ihr Ziel ist die Analyse der Wechselbeziehungen zwischen den im Charakter wurzelnden emotionalen Einstellungen und den sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen der mexikanische Bauer lebt.“ (1970b, GA III, S. 239.) Mit dieser Bestimmung des Zieles der Gesamtuntersuchung ist auch die spezifische Be-

¹ Die erste empirische Untersuchung *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches*, zu Beginn der dreißiger Jahre unter der Leitung Fromms am Institut für Sozialforschung durchgeführt, wurde erst 1980 erstmals publiziert (vgl. 1980a, GA III, S. 541).



trachtungsweise gekennzeichnet, in der Fromm seinen Bericht anfertigt.

Nachdem im Abschlussbericht die empirischen Daten der Feldforschung zur Eigenart des Gesellschafts-Charakters des mexikanischen Bauern wiedergegeben und gedeutet wurden, beschäftigt sich das 10. Kapitel mit „Möglichkeiten zur Veränderung“ (1970b, GA III, S. 448). Als ein Beispiel für Veränderung durch „Kooperation“ (ebd., S. 456) wird das Waisenhaus „Nuestros Pequeños Hermanos“ (Unsere kleinen Brüder) erwähnt. Das Waisenhaus liegt in der Nähe von Fromms Haus in Cuernavaca, und nicht in dem von Fromm untersuchten Bauerndorf. Die Einbeziehung in den Abschlussbericht wird aber durch die spezifische Ausprägung des Gesellschafts-Charakters der Kinder und Jugendlichen, die „aus dem gleichen bäuerlichen Milieu stammen wie die von uns untersuchten Dorfbewohner“ (ebd., S. 459) gerechtfertigt.

Im Vorwort des Abschlussberichtes bedanken sich Fromm und Maccoby bei „Pater William Wasson für die wertvollen Informationen über die von ihm gegründete Waisenhaus-Einrichtung“ (1970b, GA III, S. 237). Diese Bemerkung lässt vermuten, dass Fromm mit einer an seiner empirischen Feldforschung geschulten Aufmerksamkeit von der Lebensgemeinschaft berichtet, obwohl für sie keine empirische Erforschung durchgeführt wurde.

Der Bericht Fromms ist zweifach in Fromms originäre Entdeckung einbezogen: einmal allgemein in seine Theorie des Gesellschafts-Charakters als Basis seiner konkreten Analysen, ein andermal in die Methode, den Gesellschafts-Charakter mit Hilfe eines interpretativen Fragebogens zu erforschen. Letzteres betrifft zwar nicht die empirische Umsetzung unmittelbar, wohl aber den Gewinn, der bei der Analyse der Lebensgemeinschaft im Waisenhaus durch die empirische Untersuchung des mexikanischen Dorfes mitgenommen werden kann. In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, die spezifische Grundaussage Fromms zur Erziehung auf dem Hintergrund seiner Theorie des Gesellschafts-Charakters als theoretische Grundlage seines Berichtes kurz zu skizzieren.

Fromm war kein Pädagoge, sondern analytischer Sozialpsychologe (vgl. J. Claßen, 1987, S. 9), für den Erziehung eine ganz besondere Be-

deutung hat. Fromm sieht in seinem wohl bedeutendsten Aufsatz „Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie“ aus dem Jahre 1932a die Aufgabe der Sozialpsychologie darin, die „Rolle, die das gesamte Erziehungswesen“ im Gesellschaftsprozess spielt, darzustellen, weil Erziehung als „ein ganz wesentlicher Teil des Kulturapparates“ dazu dient, „die sozial geforderte Haltung systematisch und planmäßig zu schaffen“ (1932a, GA I, S. 55f.).

Fromm geht es dabei besonders um die *unbewussten Motive*, wie er bereits 1930 in seinem Aufsatz „Der Staat als Erzieher“ (1930b, GA I, S. 7-10) hervorhebt. Die klassische Formulierung der spezifischen Aussage Fromms zur Erziehung findet sich im Anhang von *Die Furcht vor der Freiheit* (1941a) und damit im vorläufigen Abschluss seines theoretischen Denkens, das zwar für neue Entdeckungen - so etwa für das Aufspüren der Nekrophilie - offen, in seiner Grundeinsicht jedoch abgeklärt ist. „Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung besteht darin, dass man den einzelnen in die Lage versetzt, die Rolle aufzufüllen, die er später in der Gesellschaft spielen soll, das heißt, dass man seinen Charakter so formt, dass er dem Gesellschafts-Charakter möglichst nahe kommt, dass seine persönlichen Wünsche mit den Erfordernissen seiner gesellschaftlichen Rolle übereinstimmen. Das Erziehungssystem einer jeden Gesellschaft wird durch diese Aufgabe bestimmt. Man kann daher die Struktur einer Gesellschaft oder die Persönlichkeit ihrer Mitglieder nicht mit dem Erziehungsprozess *erklären*. Wir müssen umgekehrt das Erziehungssystem mit den Erfordernissen erklären, die sich aus der sozialen und wirtschaftlichen Struktur der jeweiligen Gesellschaft ergeben. Die Erziehungsmethoden sind jedoch deshalb von größter Bedeutung, weil sie die Mechanismen darstellen, mit deren Hilfe der einzelne in die gewünschte Form gebracht wird. Man kann sie als Mittel ansehen, mit deren Hilfe die gesellschaftlichen Erfordernisse in persönliche Eigenschaften umgewandelt werden. Die Erziehungsmethoden sind zwar nicht die Ursachen für einen speziellen Gesellschafts-Charakter, aber sie begründen einen der Mechanismen, mit deren Hilfe der Charakter geformt wird. In diesem Sinne ist die Kenntnis der Erziehungsmethoden und das Verständnis dafür ein wichtiger Bestandteil der Gesamtanaly-



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

se der Funktionsweise einer Gesellschaft.” (1941a, GA I, S. 384f.)

Der Gesellschafts-Charakter des einzelnen Menschen entwickelt sich in der Erziehung während der Kindheit, vor allem in der Familie, später dann in der Schule und im Arbeitsleben „*als Ergebnis der grundlegenden Erfahrungen und der Lebensweise*” (1941a, GA I, S. 379) einer bestimmten Gesellschaft. Im Unterschied zum individuellen Charakter bezeichnet der Gesellschafts-Charakter den Teil der menschlichen Gesamtpersönlichkeit, der den meisten Mitgliedern der Gesellschaft gemeinsam ist und von ihrem sozio-ökonomisch bestimmten, gemeinsamen Lebensschicksal geformt wird.

Fromm hebt bereits 1932 (1932a, GA I, S. 42), dann ausführlich 1936 im „Sozialpsychologischen Teil” der *Studien über Autorität und Familie* (1936a, GA I, S. 139-187) und 1941 in abgerundeter Form die Bedeutung der Familie in ihrer gesellschaftlichen Funktion für die Erziehung des Gesellschafts-Charakters im einzelnen Menschen besonders hervor: „Das eben Gesagte (die eben zitierten Grundaussagen Fromms zur Erziehung) gilt auch für einen speziellen Sektor des gesamten Erziehungsprozesses, für die Familie. Freud hat nachgewiesen, dass die frühen Kindheitserfahrungen auf die Bildung der Charakterstruktur einen entscheidenden Einfluß haben. Wenn das zutrifft, muss man sich fragen, wie es möglich ist, dass das Kind, das doch - wenigstens in unserer Kultur - kaum mit dem Leben in der Gesellschaft in Berührung kommt. von dieser geformt werden soll. Die Antwort lautet nicht nur, dass die Eltern - von gewissen individuellen Ausnahmen abgesehen - die Erziehungsmethoden der Gesellschaft anwenden, in der sie selbst leben, sondern dass auch deren eigene Persönlichkeit den Charakter ihrer Gesellschaft oder ihres Standes repräsentiert. Sie übermitteln dem Kind das, was man als die psychologische Atmosphäre oder den Geist einer Gesellschaft bezeichnen könnte, indem sie das sind, was sie sind, nämlich Vertreter dieses Geistes. *So kann man die Familie als die psychologische Agentur der Gesellschaft ansehen.*” (1941a, GA I, S. 385.)

Von der Gemeinschaft im Waisenhaus berichtet Fromm, dass die Jungen und Mädchen das Gefühl haben, Mitglieder einer „Familie” zu sein, und stolz darauf sind, „dazuzugehören,

wenngleich diese Familie sich nicht auf gemeinsam Blutsbande gründet und so groß ist, dass sie weit über das hinausgeht, was man als ‘Großfamilie’ bezeichnen könnte” (1970b, GA III, S. 459). Aufmerken lässt eine Veränderung in der Textformulierung des Berichtes: „Dieses Heim (das Waisenhaus) entwickelte sich zu einer Einrichtung, oder besser gesagt zu einer *Gemeinschaft* (Hervorhebung J. C.), der inzwischen etwa 1000 Jungen und Mädchen im Alter von drei bis zwanzig Jahren angehören und die in Cuernavaca oder in einem Zweigunternehmen der Gemeinschaft in Mexiko-Stadt leben.” (1970b, GA III, S. 458.) Die Familie, zu der sich die Jungen und Mädchen zugehörig fühlen, kennzeichnet Fromm dann nachdrücklich als „eine Gemeinschaft mit Wertbegriffen, in deren Mittelpunkt das Leben steht, und die durch den Geist der Kooperation und ein gegenseitiges Verantwortungsgefühl charakterisiert ist” (ebd., S. 459).

Gesellschaft und folglich die gesellschaftliche Funktion der Erziehung sind bei Fromm dialektisch gesehen: „Die Gesellschaft hat also nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken - obwohl sie auch diese Funktion hat - sondern auch eine kreative Funktion.” (1941a, GA I, S. 224f.) Der Mensch wird „zwar von den Erfordernissen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Struktur seiner Umwelt geformt, (ist) aber nicht unbegrenzt anpassbar” (1941a, GA I, S. 385). Fromm nimmt einen unverfügbaren Kern des Menschen an, wobei Gesellschaft und Erziehung so ausgestaltet werden können, dass sie dieses Menschliche im Menschen - das Menschsein - fördern. „*Erziehen*” heißt dann in dieser gesellschaftlichen Funktion „*e-ducere* = herausführen, herausbringen - nämlich dessen, was im Menschen ist” (1955a, GA IV, S. 242). Grundsätzlich unterscheidet Fromm daher zwischen produktiven und nicht-produktiven Formen des Gesellschafts-Charakters und mithin auch der Erziehung. Die produktiven Gesellschafts- und Erziehungsformen dienen dem Leben und fördern so das „*Ziel des menschlichen Lebens*”, indem sie die „*Entfaltung der menschlichen Kräfte entsprechend den Gesetzen der Natur des Menschen*” (1947a, GA II, S. 17) zu gesellschaftlichen Wertbegriffen machen.

In der Gemeinschaft im Waisenhaus hat



Fromm ein konkretes Beispiel einer humanen, lebensdienlichen Lebensgemeinschaft und ihrer menschlich-produktiven Form von Erziehung gefunden, in der „Charakterentwicklung ... von den Grundbedingungen des Lebens geprägt wird ... und die menschliche Natur ... ihre eigene Dynamik besitzt (und bewahrt), welche in der Entwicklung des Gesellschaftsprozesses einen aktiven Faktor darstellt“ (1941a, GA I, S. 386). Die „Eigenschaften, die dem Menschen mitgegeben sind und befriedigt werden müssen und die, wenn dies nicht geschieht, bestimmte Reaktionen hervorrufen“ (ebd., S. 385), werden unterschieden, wobei in der erwähnten Gemeinschaft die produktiven Eigenschaften so wirken können, dass die nicht-produktiven Orientierungen des Ausgangs-Charakters der Kinder und Jugendlichen allmählich abnehmen.

Die wichtigste menschliche Eigenschaft scheint Fromm „die Tendenz zu sein zu wachsen, sich zu entwickeln und die Möglichkeiten zu realisieren, die der Mensch im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat - wie zum Beispiel die Fähigkeit zu schöpferischem und kritischem Denken und zum Erleben differenzierter emotionaler und sinnlicher Erfahrungen“ (1941a, GA I, S. 385). Diese *menschlich*-produktive Grunderfahrungen sind in der Gemeinschaft im Waisenhaus die „*grundlegenden Erfahrungen*“ (ebd., S. 379), die die Kinder und Jugendlichen dort machen können, zumal sie auch die ökonomischen Bedingungen betreffen, wie sie von der Gemeinschaft geschaffen werden. Die spezifische Lebensweise dieser Gruppe ist *kooperativ*, weil die menschliche Grundeigenschaft der Bezogenheit durch die gesellschaftliche Struktur der Gemeinschaft gefördert wird. Gegenüber Freuds Auffassung, den Menschen als geschlossenes System zu betrachten, vertritt Fromm nämlich den Standpunkt, „dass die menschliche Persönlichkeit grundsätzlich nur in *Beziehung* zur Welt, zu anderen Menschen, zur Natur und zu sich selbst zu verstehen ist“ ebd., S. 386f.). Dabei untersucht Fromm „*primär*“ (ebd.) die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich menschliches Leben vollzieht, um dem Humanen im Menschen zu dienen.

Bisher ergibt sich folgender Zusammenhang: Die Gemeinschaft im Waisenhaus bietet die einzigartige Chance, ein lebensorientiertes Erzie-

hungssystem zu erfahren, dessen humane Botschaft Fromm uns in seinem Bericht mitteilt. Fromm berichtet, wie eine kleine Gesellschaft auf humane Weise lebt und Erziehung produktiv ausprägt. Die humane Veränderung des Gesellschafts-Charakters der Kinder und Jugendlichen und das biophile System der Gemeinschaft weckte bei Fromm sowohl sein wissenschaftliches als auch sein ethisches Interesse: „Es ist interessant zu untersuchen, unter welchen Bedingungen diese Jungen und Mädchen ihre Einstellung in wesentlichen Bereichen, besonders in bezug auf ihre Kooperationsbereitschaft, verändern und wie sie ihren Egoismus und ihren Argwohn überwinden konnten, obwohl sie doch aus dem gleichen bürgerlichen Milieu stammen wie die von uns untersuchten Dorfbewohner.“ (1970b, GA III, S. 459.)

Eine analytisch-sozialpsychologische Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik fragt nach den - meist unbewussten - *grundlegenden* Erfahrungen, die von den *wirtschaftlichen* Bedingungen und der *sozialen* Atmosphäre geprägt werden, durch die eine Gemeinschaft gemeinsame Einstellungen und Haltungen ausbildet. So kann mit Hilfe der Analytischen Sozialpsychologie die psychische Struktur des einzelnen als Mitglied der Gemeinschaft erforscht werden. Dabei wird auch das Unbewusste der Gemeinschaft selbst untersucht, da die Gemeinschaft aus einzelnen Menschen besteht, die deswegen eine Gemeinschaft bilden, weil sie gemeinsame Haltungen ausbilden. Wie der Gesellschafts-Charakter *produktiv* im einzelnen und in der Gemeinschaft gelebt werden kann und folglich sich so eine produktive Form von gesellschaftlicher Funktion der Erziehung vollzieht, das zeigt Fromm in seinem Bericht.

4

Da Fromms Bericht in den Abschlussbericht seiner mexikanischen Feldforschung eingefügt ist, ergeben sich zwei erhellende Einsichten in Fromms Grundaussage zur Erziehung. Die eine betrifft Fromms wissenschaftliches und ethisches Interesse an pädagogischen Fragen, die andere die Möglichkeit, den Ausgangscharakter der Kinder und Jugendlichen näher kennenzulernen.



Was will Fromm, wenn er produktive Erziehung meint und mit welchen Hindernissen muss sie rechnen?

In der Erziehung will sich Fromm nicht mit einer bloßen Verhaltensänderung begnügen, sondern strebt eine *Änderung der Charakterstruktur* an. Genau das scheint Fromms analytisch-sozialpsychologisches und zugleich ethisches Interesse sowohl bei seiner empirischen Feldforschung als auch in seinen Gesprächen mit Paolo Freire und Ivan Illich in Cuernavaca beabsichtigt zu haben. Was Fromm an Paolo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* (1971) lobt, charakterisiert auch sein spezifische Doppelinteresse selbst, wenn er hervorhebt: „Ein höchst eindrucksvolles, geniales Programm zur Weiterbildung der Bauern, das nicht nur Kenntnisse vermittelt, sondern die *ganze Persönlichkeit* (Hervorhebung J. C.) des Bauern einbezieht, ist das von Paolo Freire (1968), der zuerst in Brasilien und dann in Chile Alphabetisierungskampagnen bei erwachsenen Bauern und städtischen Arbeitern durchgeführt hat. Man kann Freires Methode auf die Unterrichtung von Kindern wie von Erwachsenen anwenden. Es gibt allerdings bisher nur wenige Gruppen, die auf diese Weise damit experimentierten. Das ländliche Schulsystem in Mexiko leidet darunter, dass es sehr konservative Lehrer hat. Daran wird sich auch kaum etwas ändern, solange es nicht gelingt, eine ausreichende große Zahl von Lehrern heranzuziehen, die es verstehen, *Interesse und Aktivität zu wecken*.“ (1970b, GA III, S. 448f.- Hervorhebung J. C.) Unmittelbar dazu merkt der Text an: „Wir (Fromm und Maccoby) möchten in diesem Zusammenhang auf die Schriften Ivan Illichs (*Entschulung der Gesellschaft sowie Alternatives in Education*, 1972 und 1973) zum Problem der Schulpflicht in Lateinamerika hinweisen. Er fragt, ob die heutige Ausweitung des Schulsystems nicht zu einer noch entfremdeteren und festgelegteren Charakterstruktur führt.“ (1970b, GA III, S. 449.)

Ähnlich wie Fromm entdeckte, dass das Kind in seinen frühen Erfahrungen durch den Gesellschafts-Charakter seiner Eltern geformt wird, erwähnt er hier die Formung der Schüler durch sehr konservative Lehrer, die eine nicht-produktive Charakterorientierung präsentieren: den „hortenden Charakter“ mit „traditionsge-

bundenen gesellschaftspolitischen Einstellungen“ (1970b, GA III, S. 453), der nicht fähig ist, Interesse und Aktivität zu wecken. Ein solcher Charakter „erzieht“ den Menschen zum Objekt von Traditionen und ist im Sinne der Erziehung des Menschen zum Menschsein unpädagogisch. Was Fromm in pädagogischen Fragen anmahnt und fordert, ist eine Erziehung, die faktisch von den Einstellungen und Haltungen her den Menschen zum Sein erzieht; dabei sind produktive Charakterstrukturen des einzelnen Menschen, aber zugleich auch produktive gesellschaftliche Strukturen erforderlich.

In seinem „Credo“ fasst Fromm seine wissenschaftliche und ethische Grundüberzeugung zur Erziehung so zusammen: „Ich glaube, Erziehung bedeutet, dass man die Jugend mit dem Besten bekannt macht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrer *und* in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die ‘Fleisch wird’, kann einen Einfluss auf den Menschen ausüben; die Idee, die ein Wort bleibt, kann nur Worte ändern.“ (1962a, GA IX, S. 153.)

Auf Grund seiner Entdeckung des Gesellschafts-Charakter merkte Fromm eine Frage Ivan Illichs an, dass eine heutige Ausweitung des Schulsystems, bei der die „sozial-ökonomische Struktur“ (1932a, GA I, S. 42) beibehalten würde, tatsächlich zu einer entfremdeteren und festgelegteren Charakterstruktur führt. Auf Illichs Frage kann Fromm mit seiner Analytischen Sozialpsychologie, die er in seiner empirischen Feldforschung umgesetzt hat, eine Antwort geben, die ein typisches Beispiel dafür ist, was die Grundaussage Fromms zur Erziehung konkret für pädagogische Fragestellungen bedeuten kann.

Fromm will in der Erziehung das gesellschaftlich Unbewusste in den einzelnen Menschen und in gesellschaftlichen Strukturen herausarbeiten mit der Absicht, auf eine Veränderung des Gesellschafts-Charakters „hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeiten schaffen“, wie er selber in dem eingangs erwähnten Aufsatz „Der Mensch ist kein Ding“ (1957a, GA VIII, S. 26) die Methode der Psychoanalyse kennzeichnet. Nach einer Diagnose wird es dann



wichtig, „sich genau darüber klar (zu werden und) zu sein, *welche* Charakterzüge man entwickeln möchte“ (1970b, GA III, S. 450).

Entscheidet man sich dafür, den bäuerlichen hortenden Charakter, wie Fromm ihn untersuchte, und wie er ihn bei den Kindern und Jugendlichen im Waisenhaus ausmachte, so zu verändern, dass „man eine Gemeinschaft auf der Grundlage kooperativer, lebensorientierter Grundsätze entwickelt“ (1970b, GA III, S. 456), „so darf man nicht vergessen, dass die Bauern auf der ganzen Welt äußerst individualistisch und argwöhnisch sind“ (ebd., S. 451). Fromm ist „zu dem Schluss gekommen, dass das Widerstreben der Dorfbewohner sich auf kooperative Pläne einzulassen, selbst dann, wenn dieses ihnen materiellen Gewinn versprechen, größtenteils an ihrem hortenden Charakter und an der traditionsgebundenen gesellschaftspolitischen Einstellung liegt. Bei jedem kooperativen Projekt sollte diese Einstellung in Betracht gezogen werden.“ (1970b, GA III, S. 453.) Fromm verdeutlicht im folgenden die Hindernisse, vor denen eine kooperative und lebensorientierte Erziehung steht.

Der Beitrag Fromms zur Erziehung lässt sich jetzt noch deutlicher fassen: Zunächst geht es um eine analytisch-sozialpsychologische *Diagnose* der Erziehungswirklichkeit im Gesellschaftsprozess, dann folgt eine therapeutisch-pädagogische *Klärung* und Entscheidung, welche *neue* Charakterstruktur angestrebt werden soll. Zuvor sind die Eigenarten und Hindernisse zu kennzeichnen, die von der alten zur neuen Charakterstruktur sich ergeben, wie sie in der alten Struktur prägend vorhanden sind. Fromm fasst die spezifischen Merkmale des bäuerlichen hortenden Charakters zusammen, *bevor* er „über Experimente (berichtet), die Wege zeigen, wie man kooperative Projekte und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit fördern könnte“ (1970b, GA III, S. 451).

5

Bei jedem kooperativen Projekt sollte die traditionsgebundene gesellschaftspolitische „Einstellung in Betracht gezogen werden“ (1970b, GA III, S. 453). Sie weist folgende Merkmale auf:

1. Menschen mit hortendem Charakter misstrauen einander (zur Frommschen Charakterleh-

re vgl. R. Funk, 1978, S. 57ff.); sie fürchten, sowohl andere Mitglieder ihrer eigenen Gruppe als auch Außenseiter könnten sie übervorteilen. Manchmal mag der Argwohn berechtigt erscheinen, er kann jedoch auch völlig grundlos auf Grund des hortenden Charaktersyndroms empfunden werden. Misstrauen und Angst, bestohlen zu werden, sind kennzeichnend, wobei diesen Gefühlen eine situationsangemessene Bezogenheit fehlt. „Das Sicherheitssystem des hortenden Menschen gründet sich darauf, dass er sich selbst und seinen Besitz schützt. Er hat ständig Angst, andere könnten ihm das nehmen, was er hat, und hält ständig nach Dieben Ausschau. Ein kleiner Vorfall oder ein geringfügiger Hinweis auf eine Unehrlichkeit, die einem Menschen von anderem Charakter unwesentlich erscheinen, genügen, ihn davon zu überzeugen, dass seine Angst berechtigt war.“ (1970b, GA III, S. 453.)

Das Bezogenheitsmuster, wie es eine auf Kooperation ausgerichtete Erziehung vorfindet, ist mithin durch tief verwurzelte Angst als Ausdruck ungenügender Selbst- und Nächstenliebe, folglich durch Misstrauen sich selbst und anderen gegenüber und meist durch grundlosen, zuständigen Argwohn ausgeprägt. Es fehlen also fast alle psychischen Voraussetzungen einer Gemeinschaft, in der freie Menschen liebevoll miteinander umgehen können, auch fähig sind, Konflikte produktiv zu lösen. Eine Erziehung zum Menschsein wird deshalb zunächst die *Voraussetzungen* der Gemeinschaftsfähigkeit schaffen müssen, wobei die Erfahrung von echter Liebe grundlegend ist. Leider ist eine solche Liebe „eine Randerscheinung in der heutigen westlichen Gesellschaft“ (1956a, GA IX, S. 518).

Wenn Fromm „von der Liebe spricht, ist das keine Predigt“, denn es geht dabei um das tiefste, realste Bedürfnis eines jeden menschlichen Wesens“ (1956a, GA IX, S. 518), das in der Erziehung auch nach einer Antwort verlangt. Daher muss aus analytisch-sozialpsychologischen Erkenntnissen heraus „eine Gesellschaft (so) organisiert werden, dass die soziale, liebevolle Seite des Menschen nicht von seiner gesellschaftlichen Existenz getrennt, sondern mit ihr eins wird“ (ebd.). „Wem also die Liebe als einzige vernünftige Lösung des Problems der menschlichen Existenz am Herzen liegt, der muss zu dem Schluss kommen, dass in unserer Gesellschafts-



struktur wichtige und radikale Veränderungen vorgenommen werden müssen, wenn die Liebe zu einem gesellschaftlichen Phänomen werden und nicht eine höchst individuelle Randerscheinung bleiben soll.” (Ebd.)

Trotz dieser äußerst ungünstigen Ausgangslage, „eine Gemeinschaft auf der Grundlage kooperativer, lebensorientierter Grundsätze” (1970b, GA III, 456) zu entwickeln, hat der hortende Mensch geringe Ansätze, an die eine Neuorientierung anknüpfen kann. „Der Hortende kann durchaus einen kleinen Beitrag für öffentliche Arbeiten beisteuern trotz der Gefahr, dass das Geld gestohlen wird, weil es sich dabei nur um eine kleine Summe und um eine einmalige Angelegenheit handelt. Außerdem würde er, wenn er sich bei öffentlichen Arbeiten nicht beteiligte, als egoistisch angesehen und schädigte sein Ansehen im Dorf.” (1970b, GA III, S. 453.)

Bei den Bauern in jenem untersuchten Dorf konnte Fromm beobachten, dass produktiv-hortende Bauern sich dadurch von passiv-rezeptiven Dorfbewohnern unterschieden, dass sie sich gegen einen genossenschaftlichen Versuch eines Reisunternehmens stellten bzw. nach einer kurzen Mitgliedschaft aus der Genossenschaft wieder austraten. Die passiv-rezeptiven Dorfbewohner wurden zwar eher Mitglied in einer Kooperative, weil sie sich davon Vorteile von den anderen erhofften, zeigten jedoch zu wenig Verantwortungsgefühl und waren zu inaktiv, „um sich tatkräftig an dem Unternehmen zu beteiligten” (1970b, GA III, S. 453).

Fromm erwähnt, dass es in dieser Situation günstig war, wenn „charismatische Persönlichkeiten” (1970b, GA III, S. 455) - es handelte sich um zwei Lehrer (vgl. ebd.) - auftauchten, die einen „Genossenschaftsladen und andere kooperative Aktionen organisierten” (ebd.). Leider hielt dieser kooperative Geist „sich nur solange, wie die Lehrer im Dorf blieben. Es war nicht möglich, ihre Charisma zu institutionalisieren” (ebd.). An diesen Hinweisen Fromms ist abzulesen, dass Fromm charismatische Persönlichkeiten im Sinne von Seinsautorität (vgl. A. Bader, 1987, S. 61-75) schätzte und Institutionen dialektisch versteht. Eine charismatische Persönlichkeiten strahlt ihre Liebe auch in gesellschaftliche Strukturen hinein aus, und dabei ist es für eine Gesellschaft notwendig, dass ihre Einrichtungen dauerhaft Ge-

meinschaftsformen werden, in denen freie Menschen liebevoll miteinander umgehen. In der Erziehung zum Menschsein kommt es auf liebevolle Grunderfahrungen an, die ein Kind durch Personen und gesellschaftliche Strukturen hindurch machen kann. „Es liegt auf der Hand, dass man, um für sich selbst ein Gespür zu bekommen, eine Vorstellung davon haben muss, was unter dem vollkommen gesunden Funktionieren eines Menschen zu verstehen ist - und wie soll man zu dieser Erfahrung gelangen, wenn man sie in seiner Kindheit oder im späteren Leben nie gemacht hat? Diese Frage ist gewiss nicht einfach zu beantworten, aber sie weist auf einen sehr kritischen Punkt in unserem Erziehungssystem hin.” (1956a, GA IX, S. 508.) In dem Bericht Fromms wird darauf zu achten sein, wie und durch wen die Kinder und Jugendlichen liebevolle Grunderfahrungen machen können.

2. „Der hortende Bauer legt großen Wert auf persönliches Eigentum. Er fühlt sich glücklicher und sicherer, wenn er sein eigenes Stück Land besitzt und damit das Gefühl hat, dass er für seinen Lebensunterhalt alleine verantwortlich ist.” (1970b, GA III, S. 453.) Gemeinschaftsleben fällt einem Menschen mit hortendem Charakter schwer, weil gemeinsam gestaltete Lebensführung und miteinander getragene Verantwortung sein nach Besitz gierendes Sicherheitsgefühl gefährdet. „Für den hortenden Menschen ist sein Besitz ein Teil seiner selbst. Je mehr er besitzt, desto stärker fühlt er sich als Persönlichkeit.” (Ebd.)

Dennoch ist es möglich, Gemeinschaftsleben zu entwickeln, wenn man den Wunsch nach Privatbesitz respektiert, und es möglich ist, aus der Gemeinschaft wieder auszutreten, wenn es nicht mehr für vorteilhaft angesehen wird, weiter mitzumachen. Wie sehen die Pflichten gegenüber der Gemeinschaft aus, die ein einzelnes Mitglied übernimmt? Wie werden die eigenen Rechte und die Rechte anderer empfunden? Diese Fragen werden im Bericht Fromms eine charakteristische Antwort finden, die einen liebevollen Umgang untereinander - förderlich für jeden und alle - kennzeichnet.

3. Fromm und Maccoby berichten davon, dass produktiv-hortende Bauern nicht gerne Anordnungen entgegennehmen und genauso ungern anderen befehlen, „was sie tun sollen. Der



erstgenannte Charakterzug hängt mit dem zwanghaften Bedürfnis nach Selbständigkeit und mit dem Starrsinn zusammen, der Bestandteil des hortenden Charakters ist. Der zweite Charakterzug hängt mit der Angst des produktiv-hortenden Menschen zusammen, sich revanchieren zu müssen. Er hat das Gefühl, wenn er von anderen etwas verlange, bliebe er ihm etwas schuldig“ (1970b, GA III, S. 454).

Die Aufgaben, die in einer Gruppe auszuführen sind, werden nicht in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess gefunden, sondern von oben zugeteilt, wobei einer „für die Ausführung verantwortlich sein“ muss (1970b, GA III, S. 454). Viele Bauern, die die Fähigkeit zum Anleiten haben und selbst auch „genügend Verantwortungsgedühl besitzen, haben keine Lust, eine derartige Disziplin auch von anderen zu verlangen, weil sie sich ihnen nicht verpflichtet fühlen wollen und weil sie außerdem fürchten, die anderen könnten es ihnen übel nehmen, wenn sie ihnen Anforderungen erteilten (ebd.). Die Bauern fürchten dabei, sich andere zu Feinden zu machen, zumal sie für ein Gemeinschaftsprojekt, an dessen Verwirklichung sie ohnehin nicht glauben, kein Risiko eingehen wollen.

In Fromms Bericht lässt sich später beobachten, wie die Kinder und Jugendlichen ihr *Gemeinschaftsleben* gestalten und welche Bedeutung dabei die Entscheidungen über eigene Angelegenheiten spielen.

6

Es wurden die hortenden Charakterzüge mit traditionsgebundenen Einstellungen dargestellt, wie sie auch die Kinder und Jugendlichen aufwiesen, bevor sie in der kooperativen und liebevollen Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ das Glück fanden, ihren Egoismus und Argwohn überwinden zu können. Fromm berichtet von der Herkunft der Kinder und ihrer Veränderung im Waisenhaus über das bereits Erwähnte hinaus: „Die Jungen und Mädchen kommen aus der ärmsten Klasse, aus Familien, in denen die Mutter gestorben ist und wo in etwa 80 Prozent der Fälle der Vater seine Kinder verlassen hat. Angesichts dieser Bedingungen würde man erwarten, dass viele Verhal-

tenstörungen - Destruktivität oder sexuelle Probleme - die Folge wären, wie sie bei Kindern und Jugendlichen der Armen in Mexiko genau wie in vielen anderen Ländern häufig anzutreffen sind. Aber entgegen allen Erwartungen gibt es bei diesen Kindern keine ernsthaften Verhaltensprobleme. Es gibt praktisch keine Fälle von Gewalt in Form von körperlichen Angriffen gegen andere Mitglieder der Gemeinschaft, gegen Lehrer oder Außenseiter, und es existieren auch keine ernsthaften sexuellen Probleme, obwohl die Schlafsäle der Jungen nicht weit von denen der Mädchen entfernt liegen und bei der Art, wie die Jugendlichen beaufsichtigt werden, heimlich Zusammenkünfte nicht unmöglich wären. Bemerkenswert ist jedoch nicht nur, dass es kaum ernsthafte Verhaltensprobleme gibt, sondern dass ein Geist der Kooperation und gegenseitiges Verantwortungsgedühl herrschen.“ (1970b, GA III, S. 458f.)

Diese fast 1000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene umfassende Gemeinschaft lebt wie eine große „Familie“ zusammen, in der jedes Mitglied „stolz darauf (ist), dazugehören“ (1970b, GA III, S. 458f.). Bereits der Namen der Gemeinschaft - Unsere kleinen Brüder und Schwestern - drückt den Geist der Kooperation im Gemeinschaftsleben aus. Die „psychologische Atmosphäre“ (1941a, GA I, S. 385) und die davon bestimmten Erziehungsmethoden geben den Menschen in der Gemeinschaft ein solidarisches Gefühl jener Liebe zum Leben, die über die bloße Lebenserhaltung hinausgeht: „Es ist die Haltung, die dem Kind jene Liebe zum Leben vermittelt, die ihm das Gefühl gibt: Es ist gut zu leben, es ist gut, ein kleiner Junge oder ein kleines Mädchen zu sein; es ist gut, auf dieser Welt zu sein!“ (1956a, GA IX, S. 469.)

Was die Bergpredigt Jesu (Mt 5,3-12) meint und sich im Sonnengesang des Franz von Assisi als kreatürliche Lebensfreude und geschwisterliche Liebe aussingt, bringt ebenfalls das biblische Symbol des Gelobten Landes als eines Landes, „wo Milch und Honig fließen, zum Ausdruck. Fromm nimmt diese humanistische Tradition innerhalb des jüdischen und christlichen Glaubens auf, um eine Grunderfahrung zu kennzeichnen, die jeder Mensch zum Leben braucht. „Die Milch ist das Symbol des ersten Aspekts der Liebe, dem der Fürsorge und Bestätigung. Der Honig sym-



bolisiert die Süßigkeit des Lebens, die Liebe zum Leben und das Glück zu leben. Die meisten Menschen sind fähig, 'Milch' zu geben, aber nur eine Minderzahl unter ihnen kann auch 'Honig' spenden... Tatsächlich kann man bei Kindern und bei Erwachsenen jene, welche nur 'Milch' bekommen haben, deutlich von denen unterscheiden, die 'Milch' und 'Honig' erhielten." (1956a, GA IX, S. 469.)

Fromm berichtet, dass „in der Persönlichkeit von Pater Wasson dessen aufrichtige Liebe zu den Kindern und zu allen Mitmenschen zum Ausdruck kommt, so dass seine Unterweisungen glaubwürdig sind. Es sind Unterweisungen, in deren Mittelpunkt das Gebot steht, seinen Nächsten zu lieben, und welche die Verwerflichkeit von Selbstsucht und Egoismus vor Augen halten.“ (1970b, GA III, S. 459.) Das Entscheidende in der Erziehung ist für Fromm eine glaubwürdige Haltung lebendiger Liebe, die sich in der einfachen Gegenwart einer Persönlichkeit darlebt: „Über der 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 einmal nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern er sollte bestimmte menschlichen Haltungen lehren.“ (1956a, GA IX, S. 508f.)

Bei dem Waisenhaus handelt es sich um eine katholische Institution. Dennoch wird nicht kontrolliert, ob die Jungen und Mädchen „sich an den religiösen Handlungen beteiligen“ (1970b, GA III, S. 459), und es wird kein Druck ausgeübt, zur Messe und zur Beichte zu gehen. Fromms humanistische Ethik weist auf das glaubwürdige, liebevolle Vorbild sowohl für die Gesellschaft als auch für die Erziehung hin. Deshalb fordert er eine „humanistische Religiosität“ (1976a, GA II, S. 413) auch in der römisch-katholischen Kirche, „angefangen bei der römischen Bürokratie“; dies bedeutet aber, „sich selbst zum Geist des Evangeliums zu bekehren“ (1976a, GA II, S. 413). Anstatt andere Menschen - Kinder in der Erziehung und Erwachsene in ihren gesellschaftlichen Bezügen und Institutionen - zu kontrollieren oder auf sie Druck auszuüben, wünscht Fromm ein glaubwürdiges Vorbild der Liebe von Menschen, die erziehende und gesellschaftliche Verantwortung tragen. Jesu Wort

im Anschluss an seine Bergpredigt ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich, weil es eine alte Erfahrung, die immer neu ist, ausspricht: „Ihr seid das Salz der Erde. Wenn das Salz seinen Geschmack verliert, womit kann man es wieder salzig machen? Es taugt zu nichts mehr, es wird weggeworfen und von den Leuten zertreten.“ (Mt 5,13)

Was humanistische Religiosität bedeuten kann, macht Fromm an einem Beispiel deutlich, das ihm Frau Robert Conti, die Frau des Leiters der Gruppe der Jungen im Waisenhaus berichtete: „Von Zeit zu Zeit schreiben Gönner an die Jungen und bitten sie, für sie oder für jemand anderen zu beten, der in Not oder schwer erkrankt ist. Dieses Beten verrichten die Jungen in einer besonderen Form: Anstatt hinzuknien und Gebete zu sprechen, verrichten sie eine gute Tat, manchmal in der Form, dass sie einem Freund oder einem Fremden helfen, indem sie irgendwo freiwillig putzen oder irgendetwas anderes tun, was Zeit und Nachdenken erfordert.“ (1970b, GA III, S. 459.) Dieser gelebte Glaube, wie Fromm ihn hier anspricht, erinnert an die Frömmigkeit des Chabad-Chassidismus von Fromms Talmudlehrer Salman Baruch Rabinkow (vgl. R. Funk, 1983, S. 38). Fromm besuchte als junger Student über mehrere Jahre fast täglich Rabinkow zum Talmudstudium. Was Fromm von seiner Jugend bis ins Alter hinein und besonders in bezug auf Erziehung immer wieder betont, ist eine gelebte, liebevolle Grundhaltung sich selbst, anderen und der Natur gegenüber. Die hat er im Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwester“ und besonders in der Persönlichkeit des Pater Wasson erlebt.

7

Im folgenden werden die wichtigsten Prinzipien aufgeführt, die nach Fromms Ansicht eine Charakterveränderung der Kinder und Jugendlichen „besonders in bezug auf ihre Kooperationsbereitschaft (herbeiführten), wie sie ihren Egoismus und ihren Argwohn überwinden konnten, obwohl sie doch aus dem gleichen bäuerlichen Milieu stammen wie die von uns untersuchten Dorfbewohner“ (1970b, GA III, S. 459).



(1) Das Prinzip der vorbehaltlosen Annahme

„Kein Kind, welches einmal in die Gemeinschaft aufgenommen wurde, wird jemals - aus welchem Grund auch immer - wieder aus ihr ausgeschlossen.“ (1970b, GA III, S. 459.) Dieser Grundsatz gilt uneingeschränkt; „nichts, was das Kind und der Jugendliche auch immer tun mögen, könnte zu einem Ausschluss führen“ (ebd.). Selbst dann, wenn die Jugendlichen das Gymnasium verlassen haben und die Universität besuchen, können sie in der Gemeinschaft bleiben, wenn sie in der Zeit, die ihnen ihr Studium lässt, für die Gemeinschaft arbeiten. In diesem Zusammenhang merkt Fromm an, dass das Waisenhaus über ein eigenes Gymnasium verfügt, das „tatsächlich eine der besten des ganzen Gebietes ist“ (ebd.). Für die Jugendlichen, die nicht studieren, gibt es keinen festgelegten Zeitpunkt, an dem sie die Gemeinschaft verlassen müssen.

Die vorbehaltlose Annahme des Kindes ist nach Fromm das spezifische Merkmal der mütterlichen Liebe, die er an anderer Stelle ausführlich beschreibt (vgl. 1956a, GA IX, S. 469ff sowie besonders die Rezeption Johann Jakob Bachofens in 1933a, 1934a, 1935a und 1970 in GA I, S. 79-138). Mütterliche Liebe weist niemals ein Kind ab, „ganz gleich, was es getan hat“ (1970b, GA III, S. 460). In der Gemeinschaft des Waisenhauses wird selbst dann kein Kind zur Adoption freigegeben, wenn von vielen Seiten darauf gedrängt wird (vgl. ebd.). In der vorbehaltlosen Annahme des Kindes drückt sich die „bedingungslose Bejahung des Lebens und der Bedürfnisse des Kindes“ aus (1956a, GA IX, S. 469). Das Kind kann dabei die für sein Leben entscheidende Grunderfahrung machen: „*Ich werde geliebt, weil ich bin.*“ (ebd., S. 463.) Durch die mütterliche Liebe lernt das Kind sich selbst, anderen Menschen und der Welt zu vertrauen.

Diese „Atmosphäre des Vertrauens“ (H. Roth, 1952, S. 406) ist die Grundvoraussetzung der Begabung und der Bildsamkeit, wie in Übereinstimmung mit Fromms Auffassung der mütterlichen Liebe die neuere Begabungsforschung hervorhebt. Durch die vorbehaltlose Liebe wächst nicht nur Vertrauen, sondern auch die Verwirklichung menschlicher Fähigkeiten wird gefördert, ineins eine Bezogenheit zur Welt entwickelt (vgl. 1956a, GA IX, S. 463); „die Mo-

tivierung und damit auch die Richtung des Begabungsprozesses unter dem Wertaspekt werden durch den Lebens- und Erziehungsstil der Mitwelt beeinflusst. Darum ist insbesondere für den jüngeren Menschen eine Mitwelt wichtig, die in sich, soweit wie möglich, stimmig ist und vor allem integrierte Deutungen und Haltungen anbietet.“ (J. Schlüter, 1970, S. 74.)

Im Unterschied zur Nächstenliebe und zur erotischen Liebe beschreibt Fromm die mütterliche Liebe als eine „Ungleichheits-Beziehung, bei welcher der eine Teil alle Hilfe braucht und der andere sie gibt“ (1956a, GA IX, S. 469). Wegen ihres altruistischen, uneigennütigen Charakters schätzt Fromm „die Mutterliebe als höchste Art der Liebe und als heiligste aller emotionalen Bedingungen“ ein (ebd.). Ihre eigentliche Prüfung vollbringt sie beim heranwachsenden Kind; denn bei ihm stellt sich heraus, ob die Mutter nicht nur die Loslösung des Kindes duldet, sondern sogar wünscht und fördert. „Die Probe“ einer wahrhaft liebenden Mutter „ist ihre Bereitschaft, die Trennung zu ertragen und auch nach der Trennung noch weiter zu lieben.“ (1956a, GA IX, S. 471.)

(2) Das Prinzip, die Rechte anderer zu respektieren und altersgemäß Pflichten der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen.

Fromm fasst dieses zweite Prinzip als ein „Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der vorbehaltlosen Zuwendung“ auf und nennt es das „väterliche Prinzip“ (1970b, GA III, S. 460). Die Frage, die sich Fromm als Analytiker der Gemeinschaft stellt, lautet: „Auf welche Weise erzwingt man Gehorsam, wenn die Kinder nicht gehorchen wollen oder Anordnungen missachten?“ (Ebd.) Fromm beobachtete, dass es „milde Formen der Strafe, wie der Entzug von Vorrechten oder auch einmal Schläge“ gibt (ebd.). Diese „disziplinarische Maßnahmen sind so milde, dass sie ganz gewiss keine heftigen destruktiven und asozialen Impulse zur Folge haben“ (ebd.). Derartige Impulse zeigen sich in der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ kaum, „daher sind auch strengere Disziplinarmaßnahmen nicht notwendig“ (ebd.).

Es sind nicht Strafen und Disziplinarmaßnahmen, die die Atmosphäre der Gemeinschaft



bestimmen, sondern Solidarität und Nüchternheit. Drohungen und Brutalität gibt es nicht. Fromm fügt noch hinzu, dass Verhaltensprobleme, falls sie einmal auftreten, „auf realistische, freundliche und doch unsentimentale Weise“ besprochen werden (ebd.).

In *Die Kunst des Liebens* (1956a, GA IX, S. 462-467) stellt Fromm das väterliche Prinzip der Liebe als Gegengewicht zum mütterlichen Prinzip der Liebe ausführlicher dar. Die kurzen Hinweise im zugrunde liegenden Bericht sollen durch diese Ausführungen ergänzt werden. „Die Beziehung zum Vater ist ganz anderer Art“ als zur Mutter (1956a, GA IX, S. 465); ein anderer Aspekt der Liebe wird in dieser Beziehung verwirklicht. Während die mütterliche Liebe ein Kind passiv erlebt, erlernt es in bezug zum Vater, sich aktiv darum zu bemühen, Liebe zu erwerben. „Da die väterliche Liebe an Bedingungen geknüpft ist, kann ich etwas dazu tun, sie mir zu erwerben, ich kann mich um sie bemühen, sie steht nicht wie die mütterliche Liebe außerhalb meiner Macht.“ (Ebd.) Ein Kind gewinnt ein neues Gefühl, „durch die eigene Aktivität Liebe wecken (zu können). Geliebtwerden wird zum Lieben, zum Erwecken von Liebe.“ (Ebd., S. 463.)

Über die passive Seite der Liebe hinaus lernt das Kind in seiner Beziehung zum Vater ihre aktive Seite kennen: das Kind lernt, seine eigene Fähigkeit zu lieben aktiv zu entwickeln. Dabei erfährt es, dass die Bedürfnisse anderer Menschen ebenso wichtig wie die eigenen Bedürfnisse sind. „Geben ist befriedigender, freudvoller geworden als Empfangen; Lieben ist wichtiger geworden als Geliebtwerden. Dadurch, dass der junge Mensch liebt, ist er aus der Gefängniszelle seines Alleinseins und seiner Isolierung herausgelangt, die durch seinen Narzissmus und seine Ichbezogenheit bedingt waren. Er erlebt ein neues Gefühl der Einheit, des Teilens und des Einsseins. Was noch wichtiger ist, er spürt in sich das Vermögen, Liebe durch Liebe zu wecken und nicht mehr abhängig davon zu sein, geliebt zu werden und aus diesem Grund klein, hilflos und krank - oder 'brav' bleiben zu müssen. Infantile Liebe folgt dem Prinzip: *'Ich liebe, weil ich geliebt werde.'* Reife Liebe folgt dem Prinzip: *'Ich werde geliebt, weil ich liebe.'* Unreife Liebe sagt: *'Ich liebe dich, weil ich dich brauche.'* Reife Lie-

be sagt: *'Ich brauche dich, weil ich dich liebe.'*“ (1956a, GA IX, S. 464.)

Während die mütterliche Liebe Geborgenheit, Vertrauen und „Sicherheit im Leben“ (1956a, GA IX, S. 465) schenkt, hat die väterliche Liebe die Aufgabe, das Kind „zu lehren und anzuleiten, damit es mit den Problemen fertig wird, mit denen die Gesellschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, es konfrontiert“ (ebd.). Als negative Aspekt der väterlichen Liebe erwähnt Fromm die Gefahr, dass der „Gehorsam zur höchsten Tugend und der Ungehorsam zur schwersten Sünde“ werden könnte (ebd. - vgl. J. Claßen, 1987a). „Ihre positive Seite ist nicht weniger wichtig. Da die väterliche Liebe an Bedingungen geknüpft ist, kann ich etwas dazu tun, sie mir zu erwerben.“ (1956a, GA IX, S. 465.)

Während die Mutter „den Wunsch, dass das Kind unabhängig wird und sich schließlich von ihr trennt, zu einem Bestandteil ihres Lebens“ machen sollte (1956a, GA IX, S. 465), sollte sich die väterliche Liebe „von Grundsätzen und Erwartungen leiten lassen. Sie sollte geduldig und tolerant und nicht bedrohlich und autoritär sein. Sie sollte dem heranwachsenden Kind in immer stärkerem Maße das Gefühl eigener Kompetenz geben und ihm schließlich erlauben, über sich selbst zu bestimmen und ohne die väterliche Autorität auszukommen. Schließlich hat der reife Mensch den Punkt erreicht, an dem er seine eigene Mutter und sein eigener Vater ist.“ (1956a, GA IX, S. 465f.)

Fromm weist ausdrücklich darauf hin, dass er mit den beiden Prinzipien der mütterlichen und väterlichen Liebe „Idealtypen“ im Sinne Max Webers und von Archetypen im Jungschen Sinne“ meint und behauptet, „dass jede Mutter und jeder Vater auf diese Weise liebt“ (1956a, GA IX, S. 464). Es geht Fromm um die Typologie der beiden gegengewichtigen Seiten der Liebe als einer menschlichen Fähigkeit, die in jeder Person - sei sie Frau oder Mann - heranreifen kann. Allein wichtig ist, dass ein Kind beide Seiten der Liebe erfährt und korrelativ so ausbildet, dass es von Mutter und Vater sich löst, um als liebender Mensch in freier Bezogenheit zu sich, zu anderen und zur Natur leben zu können.

In der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ beobachtete Fromm, wie die mütterlichen und väterlichen Gewichte der Liebe



ausbalanciert gelebt werden, so dass die Kinder und Jugendlichen in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, Sicher *und* der Geduld, Toleranz, Solidarität sowie Kooperation erzogen werden. Eine ähnliche Ausprägung des Gesellschafts-Charakters scheint auch die Lebens- und Schulgemeinschaft der École d'Humanité zu kennzeichnen; denn eine lebensbejahende und kooperative Haltung ist dort sowohl in den Personen als auch in den gesellschaftlichen Strukturen erfahrbar. In beiden Gemeinschaften wird so Selbsttätigkeit und Kooperation im gemeinsamen Lebensvollzug gelernt, dabei ergibt sich Angstfreiheit als entscheidende Voraussetzung für schulisches Lernen, wie Lernen überhaupt. An die Stelle von Konkurrenz, Entmutigung, Drill und Schulangst wachsen Lebens- und Lernfreude, lebendige Neugier an Menschen und Dingen und solidarische Kooperation. Beide Gemeinschaften sind Beispiele einer begabungsfördernden Ermutigungspädagogik. So ist es keineswegs zufällig, wenn Fromm anmerkt, dass das Gymnasium im Waisenhaus „tatsächlich eine der besten des ganzen Gebietes ist“ (1970b, GA III, S. 459). Das mag daran liegen, wie Armin Lüthi in einer Informationsschrift über die École d'Humanité berichtet, dass Angstfreiheit und Selbsttätigkeit zusammen häufig zu einer veränderten Lernmotivation führen. „Nicht mehr die zu erreichende Durchschnittsnote, die Angst vor... ist die Triebfeder, sondern der Lernwille, das Interesse, die Entdeckerfreude.“ (A. Lüthi, ebd.)

(3) Das Prinzip, die Kinder und besonders die Jugendlichen in weitem Umfang bei der Entscheidung über eigene Angelegenheiten mitanzuziehen.

Dieses Prinzip hält Fromm für „sehr wichtig“ (1970b, GA III, S. 460). Er berichtet, dass alle zwei Wochen „aus einer Reihe der Jungen, die das Gymnasium besuchen, ein ‘Heimleiter’ ernannt“ wird (ebd.), der die volle Verantwortung übernimmt. So ernennt er „die Jungen für die verschiedenen täglich zu erledigenden Arbeiten im Haus wie Kehren, Aufräumen der Klassenzimmer und Reinigen der Säle, Schlafräume und Fenster. Er ernennt auch die für die Küche Verantwortlichen, und *er* ist es, der sämtliche Auf-

seher bestimmt. Er sorgt dafür, dass der Unterricht rechtzeitig beginnen kann und alle anwesend sind. Er ist der ‘Chef’; wenn er merkt, dass jemand seine Arbeit nicht richtig ausführt, sieht er nach, woran es liegt. Die Jungen, die er zum Küchendienst bestimmt, stellen den Speisezettel zusammen und kochen; sie verfertigen auch die Einkaufsliste und geben sie dem Jungen, der einzukaufen hat. Jeder muss in seiner Freizeit seine Kleider selbst waschen, bügeln, ausbessern. Außerdem muss jeder sein Bett selber machen und seinen Schrank sauber halten. Ein Junge hat die Aufgabe aufzupassen, dass die Schlafräume sauber und aufgeräumt sind. Nur selten muss man einen an seine Pflicht erinnern. Die Kinder bebauen ihren eigenen Gemüsegarten und versorgen die Haustiere (Hühner, Kühe, Enten und Schweine). Sie kochen nicht nur, sie backen auch ihr Brot selbst. Obgleich der Leiter der Gruppe der Jugendlichen dieses System von Gemeinschaftsarbeit überwacht und die Kinder formal nicht die gleiche Entscheidungsbefugnis haben wie der Verwaltungsstab, sind sie faktisch unabhängig und übernehmen selbst die Verantwortung für die Ausführung ihrer Arbeiten. Hinzuzufügen ist, dass dieses System gut funktioniert und dass es beispielsweise im Küchenbetrieb und in den anderen von den Jugendlichen selbständig geführten Bereichen keine Schwierigkeiten gibt.“ (1970b, GA III, S. 460.)

Seinen Bericht über das dritte Prinzip beendet Fromm mit dem für seine analytisch-sozialpsychologische Grundeinsicht besonders aufschlussreichen Hinweis darauf, dass seiner Ansicht nach „es weitgehend auf diese Verantwortlichkeit und Selbständigkeit der Jugendlichen zurückzuführen (ist), dass so wenig Aggressivität aufkommt und ein solcher Gemeinschaftsgeist herrscht“ (1970b, GA III, S. 460f.). Die Kinder und besonders die Jugendlichen bringen sich bei der Lösung von Aufgaben ein, die das soziale Miteinander und die ökonomischen Bedingungen des Gemeinschaftslebens betreffen. Weiterhin schaffen diese jungen Menschen die „*sozial-ökonomische Struktur*“ (1932a, GA I, S. 46), die „*psychologische Atmosphäre*“ (1941a, GA I, S. 385) bzw. „*den Geist*“ (ebd.) ihrer spezifischen Gesellschaftsform, die Fromm bewusst „*Gemeinschaft*“ (1970b, GA III, S. 458) nennt, unmittelbar und mittelbar formen sie über diese von ih-



nen selber geschaffene Gesellschaftsform durch die ganz konkreten Alltagserfahrungen, die sie machen, ihren eigenen Gesellschafts-Charakter. Vielleicht bezeichnete Fromm das dritte Prinzip als „sehr wichtiges“ (ebd., S. 460), weil es diese analytisch-sozialpsychologische Grunderkenntnis an einem konkreten Beispiel aufzeigt.

In der Geschichte der Pädagogik, besonders in der Bildungstheorie (vgl. etwa bei Kerschensteiner, Spranger, Petersen und in der Dialogischen Pädagogik), wurde vielfach auf die Bedeutung der „Werkgemeinde“ hingewiesen (vgl. auch M. Buber, 1962, S. 17ff.) und etwa von Kerschensteiner dabei ausdrücklich betont, dass Bildung „kein anderer Weg als durch das gewissenhafte, wohl durchdachte, tägliche Werk der Hände hindurch“ ist (G. Kerschensteiner, 1926, S. 374). Fromm untersucht in diesem Zusammenhang das Unbewusste gesellschaftlicher Lebenspraxis und zeigt von daher die gesellschaftliche Bedeutung von Erziehung und Bildung auf. Hinter Fromms analytischer Sozialpsychologie und ihrer Grundaussage für Erziehung tritt überdies ein deutlicher ethischer Anspruch hervor, in dem es darum geht, dass das „gewissenhafte, wohl durchdachte, tägliche Werk der Hände“ aus des Menschen eigenen Bedürfnissen heraus und zu seinem Dienst, seiner Verfügung und seiner Verlebendigung erfolgt.

Eine ganze besondere Nähe von Fromms analytischer Sozialpsychologie und Ethik zu pädagogischen, sozialpädagogischen und bildungstheoretischen Fragen speziell, ergibt sich beim dritten Prinzip seines Berichts über die Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“; thematisch geht es darum, wie Verantwortlichkeit und Selbständigkeit in der Gemeinschaft und Erziehung vollzogen wird. Darauf kommt Fromm auch in seinem Essay „Pro und Contra Summerhill“ (1970i, GA IX, S. 415-423), in dem er sich ein weiteres Mal mit einem Beispiel konkreter Erziehung in der Gegenwart beschäftigt, zu sprechen (vgl. 1970i, GA IX, S. 421f.). Es scheint so zu sein, dass Fromm ausdrücklich betonen will, welches der Prinzipien, die er in seinem Bericht aufführt, ein „sehr wichtiges“ (1970b, GA III, S. 460) nicht nur für sein Grundanliegen allgemein, sondern vornehmlich für *Erziehung* ist. Was Fromm dazu ausführt, soll hier zur weiteren Erläuterung des dritten Prinzips er-

wähnt werden.

Fromm greift die Definition Neills von „Zügellosigkeit“ (*license*) auf, die Neill ganz allgemein als Einmischung in die Freiheit eines anderen“ deutet (1970i, GA IX, S. 421). „So wird Zügellosigkeit zur Antithese von Freiheit. Freiheit dagegen schließt Selbstbeherrschung ein. Unter Selbstbeherrschung versteht Neill nicht das viktorianische Ideal der Verdrängung und Tugendhaftigkeit, sondern „die Fähigkeit, an andere Menschen zu denken und die Rechte anderer zu respektieren. Nach Neills Ansicht sind Respekt und Rücksichtnahme wesentliche Elemente der Freiheit und nicht nur deren Grenzen.“ (Ebd.) Fromm möchte den gleichen Gedanken „etwas anders formulieren und den Zusammenhang zwischen Freiheit und Biophilie aufzeigen“ (ebd.) und kommt dabei auf die Unterscheidung von *Verantwortungsbewusstsein* und *Pflicht* zu sprechen. Es ist nicht zu leugnen, dass damit pädagogische Kernfragen angesprochen sind. Verantwortungsbewusstsein und Pflicht drücken für Fromm „etwas ganz Verschiedenes aus, ja sie sind sogar in einem gewissen Sinn Gegensätze“ (ebd.).

„Das englische Wort für Pflicht - *duty* - kommt vom lateinischen *debere*, was soviel bedeutet wie ‘schuldig sein’, ‘schulden müssen’... Jemand, der ‘seine Pflicht tut’, zahlt das, was er dem Staat, der Gesellschaft oder seinen Eltern schuldig ist, das heißt, was er der ihn beherrschenden Autorität schuldet. Tut er seine Schuldigkeit nicht, so ist er ungehorsam und hat Strafe verdient. Was sein Schuldigkeit ist und welches die Strafe für ein Verfehlen ist, das bestimmt ein und dieselbe Autorität.“ (1970i, GA IX, S. 421).

Im Gegensatz dazu deutet Fromm Verantwortung als eine Fähigkeit des Menschen, „auf das, was ihm begegnet, (zu) antworten“ (1970i, GA IX, S. 422); er weist abermals auf die etymologische Herkunft von „*responsibility* = Verantwortung, vom lateinischen *respondere*, was antworten oder reagieren bedeutet“ (ebd.), hin. Fromm fragt dann, was dieses „Antworten“ meint und erwähnt einige Beispiele: „Ein Baum antwortet auf die Sonne, indem er sich dem Licht zuwendet, selbst wenn er sich dabei drehen und wenden und auf anomale Weise wachsen muss... Eine Mutter antwortet mit einem Lächeln auf das Lächeln ihres Kindes...“ (Ebd.) Es folgt



dann die Definition: „Alle lebendigen Akte (sind) Antworten, in denen der Mensch seine Gefühle zum Ausdruck bringt. Er ist nicht nur von dem Bedürfnis motiviert, seine inneren physiologischen Spannungen loszuwerden; er wird auch von dem Bedürfnis motiviert, das zum Ausdruck zu bringen, was er ausdrücken kann - ganz im Sinne von Karl Marx, für den Leidenschaft die Fähigkeiten des Menschen sind, die danach streben, ihr Objekt zu erreichen. Darum gilt dann: Weil ich Augen habe, habe ich das Bedürfnis zu sehen; weil ich Ohren habe, habe ich das Bedürfnis zu hören; weil ich ein Hirn habe, habe ich das Bedürfnis zu denken und weil ich ein Herz habe, habe ich das Bedürfnis zu fühlen.“ (Ebd.)

In der Schrift *Die Kunst des Lebens* macht Fromm seine Leser darauf aufmerksam, dass heute unter Verantwortungsgefühl häufig Pflicht verstanden wird, also etwas, was „von außen auferlegt wird“ (1956a, GA IX, S. 456). „In seiner wahren Bedeutung (ist) Verantwortungsgefühl etwas völlig Freiwilliges; es ist meine Antwort auf die ausgesprochenen oder auch unausgesprochenen Bedürfnisse eines anderen menschlichen Wesens. Sich für jemanden ‘verantwortlich’ zu fühlen, heißt fähig und bereit sein zu ‘antworten’. Jona fühlte sich für die Bewohner von Ninive nicht verantwortlich. Er hätte wie Kain fragen können: ‘Bin ich der Hüter meines Bruders?’ (Gen 4,9). Der liebende Mensch antwortet. Das Leben seines Bruders geht nicht nur diesen Bruder alleine, sondern auch ihn an. Er fühlt sich für seine Mitmenschen genauso verantwortlich wie für sich selbst. (Ebd.) Zum Verantwortungsgefühl kommt eine „dritte Komponente der Liebe (hinzu): *die Achtung vor dem anderen*“. Sie ist die Fähigkeit, „jemanden so zu sehen, wie er ist, und seine einzigartige Individualität wahrzunehmen“ (ebd.).

Im Sinne Fromms kann nur der liebende und lebendige Mensch antworten - oder besser: „Der Mensch vermag nur in dem Maße zu antworten, wie er lebendig ist... Das Gesagte lässt sich verallgemeinern: Freiheit impliziert Verantwortungsbewusstsein; Verantwortungsbewusstsein impliziert die Fähigkeit zu antworten; die Fähigkeit zu antworten impliziert Lebendigkeit.“ (1970i, GA IX, S. 422.) „In unserer heutigen Zivilisation (und Erziehung) gibt es zwei entgegenge-

setzte Kräfte, welche Freiheit mit Zügellosigkeit gleichsetzen. Auf der einen Seite sind es die Angepassten, die nur konsumieren und kaum lebendig sind und die meinen, dass wir nur dann Anarchie und Zügellosigkeit vermeiden können, wenn wir von ‘Gesetz und Ordnung’ beherrscht würden. Andererseits gibt es viele junge Menschen, die meinen Freiheit bedeute das Fehlen von Tradition, Ordnung und Planung, und wünschenswert sei nur die unstrukturierte, spontane Handlung. Oft glauben sie, die ‘alten Ideen’ und Werte seien heute nur noch von geringem oder überhaupt keinem Nutzen mehr und die Tradition zu kennen oder ihr sogar zu folgen, sei bereits eine Verhinderung von Freiheit.“ (1970i, GA IX, S. 423.)

Die jungen Menschen im Waisenhaus lernen durch ihre Mitwirkung am Gemeinschaftsleben zweierlei Grundbedürfnisse des Menschen in einem Gefühl miteinander verbinden: Freiheit *und* Bezogenheit. Nach Fromms anthropologischer Überzeugung ist der Mensch ein Wesen der Freiheit und Bezogenheit und deshalb ein Wesen der lebendigen Liebe, das sich in einer *freien* Gesellschaft, in der die Menschen *liebevoll* miteinander umgehen, wohl fühlt und gesund ist. Die Kinder und Jugendlichen lernen ihre Grundbedürfnisse als Menschen auszuleben und in ihren Gemeinschaftsstrukturen zu verleblichen, so dass diese menschliche Atmosphäre, die Freiheit und Liebe erfahrbar macht, auf sie zurückwirkt und stärkt. Das Geschick der Gemeinschaft und der Personen in ihr reift so allmählich zum eigenen authentischen Werk von Menschen und für Menschen; eine lebendige Erziehung in diesem Werk ist dann eine Erziehung zum Menschsein. Der Mensch in einer solchen Gemeinschaft „befindet sich nicht im Halbschlaf, sondern nimmt in voller Wachheit die persönlichen und gesellschaftlichen Realitäten um sich wahr. Er ist unabhängig; was er ist, verdankt er seinen eigenen Bemühungen, er ist frei und keines Menschen Diener.“ (1963b, GA IX, S. 353.) Das, was Fromm vom revolutionären Charakter als einem „voll entfalteten Menschen“ (ebd.) aussagt, wird in den Kindern und Jugendlichen, von denen Fromm berichtet, lebendig.

So wie Fromm „Neills Erziehung (als) eine Erziehung zur Biophilie“ bezeichnet (1970i, GA IX, S. 423), bewertet er auch die Erziehung des



Pater Wasson in der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ und von ihr gilt auch, was von jeder Erziehung zur Biophilie sich aussagen lässt: „Die Ziele ‘dieses’ Systems unterscheiden sich grundsätzlich von denen eines Erziehungssystems, das dazu tendiert, den Menschen in ein Instrument von Leistung, Pflicht, Ordnung und Dienst am Staat umzuwandeln.“ (Ebd.) Daraus ergibt sich „ein viertes Prinzip, ...das von ausschlaggebender Bedeutung ist. Obwohl es sich um eine ziemlich umfangreiche Institution handelt, wird sie doch unbürokratisch geführt.“ (1970b, GA III, S. 461.)

(4) Das Prinzip unbürokratischer Führung

„Die Kinder werden nicht“ - berichtet Fromm (1970b, GA III, S. 461) - „wie ‘Gegenstände’ behandelt, welche von einer Bürokratie verwaltet werden, sondern Pater Wasson und seine Mitarbeiter liebe jedes einzelne Kind und kümmern sich um es, und das, obwohl es jetzt tausend Kindern sind. Dies zeigt, dass dort, wo eine liebevolle Einstellung echt ist, sie auch glaubwürdig ist, und dass es nicht auf die Mensch an Zeit ankommt, die man den Kindern widmet, sondern auf die Atmosphäre, die geschaffen wird. Charakteristisch für diesen unbürokratischen Geist ist zum Beispiel, dass die Kinder im Gegensatz zu den meisten mexikanischen Schulkindern keine Schuluniform tragen und dass die einzelnen Räume keine Nummern, sondern Namen haben.“

In seinem Essay „Pro und Contra Summerhill“ weist Fromm darauf hin, dass ein Irrtum in unserer heutigen Zivilisation, der sich in der Erziehung auswirkt, darin liegt, „dass *Struktur* mit *Ordnung* verwechselt wird“ (1970i, GA IX, S. 423). Seines „Erachtens ist das Wort *Struktur* auf lebendige Prozesse anzuwenden und das Wort *Ordnung* auf mechanische Veränderungen. Allem Leben - wie auch aller organischen Materie - liegt Struktur zugrunde, das heißt System. Wo Struktur zerstört wird, setzen Krankheit und Tod ein. Daher muss überall dort, wo ein Lebensprozess ist, auch Struktur sein. Aber eine derartige Struktur unterscheidet sich grundsätzlich von einer mechanischen *Ordnung*. Durch die *Ordnung* wird das Leben darauf zugeschnitten, den Bedürfnissen derer zu genügen, die

Angst vor dem Leben haben und sich vom Toten angezogen fühlen.“ (Ebd.)

Die hier von mir vorgenommene Deutung des vierten Prinzips durch Fromms Unterscheidung von Struktur und Ordnung, die er innerhalb einer Überlegung zu einem pädagogischen Thema trifft, soll darauf hinweisen, dass Fromm keineswegs ein gesellschaftliches Chaos und Zügellosigkeit in der Erziehung wünscht, sondern gesellschaftliche und erzieherische Strukturen fordert, in denen sich die Lebendigkeit des Menschen ausdrückt. Dahinter wird Fromms Überzeugung erkennbar, „dass das Schlüsselproblem der Psychologie“ und auch der Pädagogik „die spezifische Art der Bezogenheit des Individuums zur Welt, und nicht die Befriedigung oder Nicht-Befriedigung dieses oder jenes triebhaften Bedürfnisses *an sich* ist“ (1941a, GA I, S. 224). Weiter geht Fromm von der Annahme aus, „dass die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft keine statische ist. Es ist nicht so, als ob es da einerseits einen Einzelmenschen gäbe, der von Natur mit bestimmten Trieben ausgestattet wurde, und andererseits die Gesellschaft als etwas, das außerhalb von ihm existiert und diese angeborenen Strebungen entweder befriedigt oder unbefriedigt lässt.“ (Ebd.) Da der einzelne Mensch immer nur als gesellschaftliches Wesen lebt, ist ihm das in der Erziehung nicht fremd, was Gesellschaft für ihn bedeutet. Lebendigkeit und Struktur, wie auch immer sie geformt werden, werden vor Starre und Ordnung bewahrt, insofern sie an der spezifischen Lebendigkeit des Menschen, die sich in Freiheit und Liebe äußert, orientiert bleiben.

Erziehung kommt nicht ohne Institutionen aus, und Institutionen müssen sich deshalb durch das Leben verändern. „Die schönsten wie auch die abscheulichsten Neigungen des Menschen sind kein festgelegter, biologisch gegebener Bestandteil seiner Natur, sondern das Resultat des gesellschaftlichen Prozesses, der den Menschen erzeugt.“ (1941a, GA I, S. 224.) Fromm lehnt deshalb gesellschaftliche Institutionen nicht ab, verlangt aber ihre unbürokratische Ausformung, in der menschliche Strukturen das lebendig wahrnehmbar machen, was der Mensch seinem Wesen nach ist. Auch für die Organisationsformen, die in der Erziehung notwendig sind, gilt Fromms humanistische und *dialektische* Sicht der



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

Gesellschaft: „Die Gesellschaft hat also nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken - obwohl sie auch diese Funktion hat -, sondern auch eine kreative Funktion. Die Natur des Menschen, seine Leidenschaften und Ängste, sind ein Produkt der Kultur. Tatsächlich ist der Mensch selbst die wichtigste Schöpfung und Errungenschaft des unaufhörlichen menschlichen Bemühens, die Dokumentation dessen, was wir Geschichte nennen.“ (1941a, GA I, S. 224f.)

So entschieden Fromm feststellt, „dass der Gesellschafts-Charakter durch die Lebensform der jeweiligen Gesellschaft geformt wird“ (1941a, GA I, S. 385), so klar ist für ihn auch, dass der Menschen „aber nicht unbegrenzt anpassbar ist“ (ebd.), und er nennt eine „allgemeine Tendenz zu wachsen, (die) zu spezifischen Tendenzen führt, wie etwa der Sehnsucht nach Freiheit und dem Hass gegen Unterdrückung, da die Freiheit die Grundbedingung für jedes Wachstum ist“ (ebd.). Dieses Wachsen menschlicher Fähigkeiten geschieht - nach den vorangegangenen Überlegungen - nicht im luftleeren Raum von Illusionen, sondern innerhalb einer *konkreten* Gesellschaft und dort besonders verbunden mit der institutionellen Wertung von Erziehung; denn ihrem etymologischen Wortsinn nach bedeutet für Fromm Erziehung „*e-ducere*, wörtlich ‘herausführen’ oder ‘etwas hervorbringen’, was potentiell vorhanden ist. Erziehung in diesem Sinne führt zur *Existenz*, was wörtlich ‘herausstehen’ heißt. Mit anderen Worten: sich aus dem Stadium der Möglichkeit in das Stadium der offenkundigen Wirklichkeit erhoben haben.“ (1947a, GA II, S. 131). Von der unbürokratischen, menschlichen Atmosphäre innerhalb organisatorischer Strukturen hängt es in enger Verbindung mit Personen ab, ob erzieherische Prozesse geschehen, die den jungen Menschen die Chance geben, sich miteinander verwirklichen zu können.

Eine solche Erziehung gewährt zugleich authentische Ich-Identität; bürokratische Verwaltung dagegen zerstört das eigene Ich des Menschen gerade auch in der Erziehung. „Ich bin ‘ich’ nur in dem Ausmaß, in dem ich lebendig, interessiert und tätig bin und mit anderen in Beziehung stehe, nur in dem Maße, wie ich zu einer Integration zwischen meiner Erscheinung - in den Augen anderer und auch in meinen Augen -

und dem Kern meiner Persönlichkeit gelangt bin. Die Identitätskrise unserer Zeit beruht im wesentlichen auf der wachsenden Entfremdung und Verdinglichung des Menschen und ist nur dann zu überwinden, wenn der Mensch wieder lebendig und tätig wird. Es gibt kein psychologisches Abkürzungsverfahren für die Überwindung der Identitätskrise; sie ist nur durch die fundamentale Umwandlung des entfremdeten Menschen in einen lebendigen Menschen zu überwinden.“ (1968a, GA IV, S. 323.) Es kommt in der Erziehung des Menschen zum Menschsein darauf an, Lebendigkeit, Interesse, Tätigsein und Bezogenheit zu anderen zu fördern. Hinter Fromms Bericht über die Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ wird nicht nur seine Anthropologie, sondern werden auch die Grundzüge eines einheitlichen Erziehungssystems einer am Menschen orientierten Pädagogik deutlich. Aus der inneren Logik des bisher Dargestellten und weiter gedeuteten Berichtes von Erich Fromm ergibt sich konsequent das fünfte, letzte Prinzip.

(5) *Das Prinzip, Anregungen zu bieten*

„Ein weiterer, recht wichtiger Faktor besteht darin, dass den Kindern *viele Anregungen* geboten werden. Es gibt eine Volkstanzgruppe, eine Mariachi-Band (Saiteninstrumente und Trompeten), und die Kinder spielen auch Soloinstrumente. Zunächst hat ein Musiklehrer aus Mexikostadt den Musikunterricht erteilt, jetzt unterrichten die älteren Kinder die jüngeren. Die Kinder lernen auch, ihre Kleider selbst anzufertigen, und Jungen wie Mädchen haben Freude am Nähen. Es gibt eine Tischlerwerkstatt und Mal-, Bildhauer- und Keramikräume. Es existiert eine gute Fußball- und Baseballmannschaft. Man ist dabei, eine Bibliothek und eine Schallplattensammlung aufzubauen, und auch dies wieder unter der Oberaufsicht älterer Jungen. {In seiner Sexualpsychologie (1943b, 1948b, 1951b, GA VIII, S. 365-400) betont Fromm die Polarität von Frau und Mann als produktive Lebenskraft. Von dieser Einstellung aus ist es kaum verständlich, dass Fromm die patriarchalischen Reste in der Lebensgemeinschaft im Waisenhaus nicht kritisiert. Die Fülle der den Kindern gebotenen Anregungen lässt sich mit den Verhältnissen in einem gu-



ten Gymnasium vergleichen, wie es von Kindern aus der Mittel- oder Oberschicht besucht wird. Für eine Institution, der die ärmsten Kinder Mexikos angehören, ist das ein einzigartiger Fall." (1970b, GA III, S. 461.)

Das Prinzip, den Kindern viele Anregungen zu bieten, bezieht in die Gestaltung des Gemeinschaftslebens als unverzichtbare Aufgabe die des Erziehers mit ein, besonders seine Fähigkeit, Motivationen zu wecken und lebendige Gedeihmöglichkeiten zu eröffnen. Dabei fällt zunächst auf, dass die erzieherische Initiative im Laufe der Zeit von einer Person, die außerhalb der Gemeinschaft lebt - ein Musiklehrer aus Mexiko-Stadt - übergeht auf Personen der Gemeinschaft, und es ältere Kinder sind, die jüngere unterrichten. Fruchtbarer noch wird es sein, wenn im Blick auf Fromms Gesamtwerk der anthropologische, für eine Erziehung des Menschen zum Menschsein entscheidende Aspekt beleuchtet wird, der sich hinter dem fünften Prinzip verbirgt.

In seinem Essay „Pro und Contra Summerhill“ kritisiert Fromm „das Erziehungssystem unserer Höheren Schulen“ (1970i, GA IX, S. 416); für Fromm hängt auch unbestreitbar die Jugendkriminalität damit zusammen, „dass unser Erziehungssystem versagt, weil es unserer Jugend nicht genügend Anregungen und ihrem Leben keinen Sinn zu geben weiß“ (ebd.). In dem Interview „Psychoanalyse des Faschismus“ {Das VHS-Videoband mit dem Interview befindet sich im Erich-Fromm-Archiv (Ursrainer Ring 24, D-7400 Tübingen). nennt Fromm Langeweile, Passivität und innere Leere als Entstehungsbedingungen des autoritären Charakters. Entgegengesetzt fragt Fromm in seinem Essay über Summerhill: „Kann es ein besonderes Erziehungssystem geben, dessen Kennzeichen die Liebe zum Leben ist?“ (1970i, GA IX, S. 416.) Bedenkt man die spezifische Eigenart eines Erziehungssystems als prägende Entstehungsbedingung eines bestimmten Charaktertyps, so scheint es nach Fromm entgegengesetzte charakterbedingende Erziehungssysteme zu geben, wobei das eine System Anregungen und Lebenssinn bietet, das andere System durch Langeweile, Passivität und innere Leere gezeichnet ist und beide Systeme ihren eigenen Charaktertyp ausformen.

Mit „Liebe zum Leben“ („Biophilie“) meint

Fromm eine „bestimmte Lebensqualität“ (1970i, GA IX, S. 417), eine Haltung. „Der Biophile fühlt sich vom *Lebensprozess* selbst und vom Wachstum jeder Art angezogen. Er baut lieber neu auf, als Vorhandenes zu erhalten. Er ist fähig zu staunen... Er liebt das Abenteuer des Lebens, denn zum Leben gehört immer die Ungewissheit und das Risiko. Seine Einstellung ist funktional und nicht mechanisch. Er sieht das Ganze und nicht dessen Teile. Er zieht die Struktur der Summierung vor. Er möchte dadurch, dass er neue Anreize gibt, und nicht durch Gewalt formen und beeinflussen.“ (Ebd.) Erziehung, die Kindern Anregungen bietet und damit ihrem Leben Sinn vermittelt, zeigt sich als Merkmal eines biophilen Menschen, dem gewalttätige Beeinflussung fremd ist. Als Beispiel nennt Fromm Alexander Sutherland Neill. „Neills Hauptziel ist, die Kindern aufzuziehen, die *lebendige*, innerlich aktive Individuen und keine passiven Zuschauer und Konsumenten sind. Die Erziehung hat für ihn nur ein Ziel: das *Leben*. Und Leben hat keinen anderen Zweck als - Leben! Klug, geschickt, geistreich und kreativ zu sein, all dies ist schön und gut. Aber diese Ziele sollten nicht an erster Stelle kommen; sie sollten nicht Selbstzweck sein, und sie sollten das Leben nicht unter ihre *Kontrolle* nehmen dürfen.“ (1970i, GA IX, S. 418.) Als „Anregung“ kann nur das bezeichnet werden, was die Lebendigkeit, die innerliche Aktivität von Menschen weckt. Anregungen im Sinne Fromms achten das Leben des Menschen als Selbstzweck, fördern es taktvoll und werten alles andere unter diesem ethischen Hauptziel. (J. Muths Schrift über den pädagogischen Takt (1962) gewinnt in diesem Zusammenhang neue Bedeutung.)

Deshalb fährt Fromm fort: „Das Ziel von Neill ist der *gute* Mensch. Ein guter Mensch ist ein lebendiger Mensch, ein Mensch, der mit dem Leben, mit anderen Menschen, mit der Natur und mit dem durch alles Dasein pulsierenden Rhythmus in Einklang steht..“ (1970i, GA IX, S. 418.) Mit dem Leben, anderen Menschen, der Natur und mit dem durch alles Dasein pulsierenden Rhythmus in Einklang stehen, zeigt eine andere Seite des lebendigen Menschen, der durch Anregungen gefördert wird. Anregungen bieten, heißt für Fromm besonders *Inter-esse* wecken.



Was die ethische, anthropologische und pädagogische Bedeutung von *Anregung* weitere erschließt, ist die Frage, die Fromm selbst stellt: „Was ist der Gegensatz zum Konsumenten? Was ist der Gegensatz zu einem leeren, passiven Menschen, der sein Leben damit verbringt oder - besser gesagt - der es damit vergeudet, dass er seine Zeit totschrägt? Zunächst ist ganz allgemein zu sagen, dass es vor allem darum geht, *interessiert* zu sein.“ (1966g, GA IX, S. 429.) Interessiert sein bedeutet nach Fromm gemäß der lateinischen Herkunft des Wortes „*inter-esse*, ‘dazwischen sein’, das heißt fähig sein, das eigene Ich zu transzendieren“ (ebd.). Als anthropologische Grundannahme dieser Forderung gilt: „Die menschliche Existenz ist dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch alleine und von der Welt getrennt ist. Da er die Trennung nicht ertragen kann, muss er nach Bezogenheit und Einssein streben.“ (1947a, GA II, S. 64).

An Fromms Sichtweise von Interesse wird deutlich, dass für ihn erfülltes, sinnvolles Leben Bezogenheit und Einssein mit einschließt. Wer so lebendig und interessiert lebt, kann anderen Anregungen bieten, weil sein Interesse bei anderen ansteckend wirkt. „Ein interessierter Mensch wird auch für andere interessant, weil sein Interesse ansteckend ist und dort ein Interesse hervorruft, wo es ohne fremde Hilfe nicht zustande kommt.“ (1968a, GA IV, S. 321.) Kann ein Mensch ohne fremde Hilfe sich nicht selber innerlich aktivieren und eigenes Interesse entwickeln, bietet das ansteckende Interesse eines anderen Menschen gedeihliche Anregungen und konstituiert damit *lebendige Erziehung*, die aus Bezogenheit und Lebendigkeit hervorquillt. Der Handlungsgrundsatz des Erziehens, *Anregungen zu bieten*, zielt darauf, Interesse am Leben, wie es in anderen Menschen, in der Welt und in dem durch alles Dasein pulsierenden Lebensfluss gespürt wird, zu begünstigen. Das fünfte Prinzip, den Kindern viele Anregungen zu bieten, zielt im Kern auf folgende anthropologische Grundaussage Fromms: *Grundbedingung eines sinnerfüllten Lebens ist das Interesse*. „Das Interesse ist eine grundsätzliche Einstellung und eine sich durch alles hindurchziehende Form der Bezogenheit auf die Welt.“ (1968a, GA IV, S. 321.)

Interesse erscheint damit als anthropologische Grundbedingung einer jeden Gemeinschaft

und Erziehung, es meint Weltbezogenheit, Fülle und Reichtum der Themen ebenso wie menschliche Bezogenheit von Mensch zu Mensch in Solidarität. Um Interesse noch genauer zu fassen, unterscheidet es Fromm von der Neugier. „Interesse gründet sich auf Tätigsein. Es handelt sich dabei um eine relativ konstante Einstellung, die es uns jeden Augenblick gestattet, die Außenwelt geistig, sinnlich und gefühlsmäßig zu erfassen... Was Interesse bedeutet, wird noch deutlicher, wenn wir an sein Gegenteil, die *Neugier*, denken. Der Neugierige ist seinem Wesen nach untätig. Er möchte mit Informationen und Sensationen gefüttert werden und kann nie genug davon bekommen, weil ihm die Quantität der Information die Tiefenqualität der Erkenntnis ersetzen muss.“ (1968a, GA IV, S. 321.)

Für die Charakteristik der *entgegengesetzten Erziehungssysteme* ergibt sich: Auf der *einen* Seite werden Anregungen geboten, die aus ansteckendem Interesse hervorgehen und auf den lebendigen Menschen als Selbstzweck gerichtet sind, der auf sich, andere und anderes bezogen ist; auf der *anderen* Seite wird der Mensch mit Informationen und Sensationen gefüttert, die ihm gewalttätig aufgezwungen werden und den Menschen so zum Mittel entfremden, in dem eine Isolation und Leere sich ausbreitet. Interesse und Neugier schließen sich wie Tätigsein und Nicht-Tätigsein aus; Interesse und Lebendigkeit gehören zusammen; Nicht-Tätigsein äußert sich in Passivität, Langeweile und ‘Geschäftigsein.’ (1976a, GA II, S. 333.)

Geschäftigsein bezeichnet eine Handlungsweise, durch die jegliches Bemühen des Subjektes auf ein Resultat zielt. Der Mensch wird funktionalisiert, und Erziehung erfolgt als Mittel, um ein äußeres Ziel, das nicht die Lebendigkeit des Menschen meint, zu erreichen. Das Subjekt ist „vom Ergebnis des Tätigseins getrennt worden“ (1976a, GA II, S. 334); in entfremdeter Erziehung „erlebe ich mich nicht als tätiges Subjekt meines Handelns, sondern erfahre das *Resultat* meiner Tätigkeit, und zwar als etwas ‘da drüben’, das von mir getrennt ist und über mir bzw. gegen mich steht. Im Grunde handle nicht *ich*; innere und äußere Kräfte handeln *durch* mich“ (ebd.). Wie dann ein entfremdetes Lernen, Erinnern, Miteinander Sprechen, Lesen, Autorität Ausüben, Wissen, Glauben und Lieben im Unter-



schied zu ihren authentischen Weisen in der alltäglichen Erfahrung verkümmern, hat Fromm ausführlich in *Haben oder Sein* (1976a, GA II, S. 293-306) beschrieben.

Tätigsein bedeutet im Unterschied zu Geschäftigsein ein Einbringen des Subjekt; seine Handlungen - so auch Erziehung - sind in ihm und ihm wesentlich; sie sind der Ausdruck der „Existenzweise des Seins“ (1976a, GA II, S. 332). „Bei nicht-entfremdeter Aktivität erlebe ich *mich* als handelndes *Subjekt* meines Tätigseins. Nicht-entfremdete Aktivität ist ein Prozess des Gebärens und Hervorbringens, wobei die Beziehung zu meinem Produkt aufrecht erhalten bleibt.“ (1976a, GA II, S. 334.) Gerade das echte Erleben im produktiven Tätigsein wirkt ansteckend auf andere, die der Anregung dann bedürfen, wenn sie sich aus eigenen Kräften noch nicht aktivieren können (vgl. GA IV, S. 321). Weil in authentischer Aktivität wahrhaftiges Inter-esse schon immer mitwirkt, kann dieser subjekthafte Prozess des Gebärens und Hervorbringens anregend auf andere wirken als Ausdruck unmittelbarer Sympathie. Er *konstituiert* Erziehung und diese bedeutet nach Fromm - wie schon erwähnt - „herausführen“ oder ‘etwas hervorbringen’, was potentiell vorhanden ist“ (1947a, GA II, S. 131). „Erziehung in diesem Sinne führt zur Existenz“ (ebd.), und ihr wesentliches Merkmal ist Anregung.

Erziehung erscheint damit als eine spezifisch menschliche Fähigkeit, die vom psychischen Entwicklungsgrad abhängt. In dem Maße, wie ein Mensch inter-essiert ist, kann er andere Menschen anregen und so Erziehung ermöglichen. In der Anregung wird dann erfahrbar, was *rationale Autorität* (vgl. A. Bader, 1987, S. 66-71) bedeutet. Ein Mensch, der in seinem Werden produktiv ist, schafft auch menschliche Gedeihmöglichkeiten für andere. Eine Erziehung des Menschen zum Menschsein lebt aus *Anregungen* und *rationaler Autorität*, sie gründet in anthropologischer Sicht in produktivem Tätigsein; „dies bedeutet auch, dass meine Aktivität eine Manifestation meiner Kräfte und Fähigkeiten ist, dass ich und mein Tätigsein und das Ergebnis meines Tätigseins eins sind“ (1976a, GA II, S. 334f.).

Autorität geht aus *echtem Erleben* bzw. „*lebendiger Erfahrung*“ (1976a, GA II, S. 333) hervor: „Autorität, die im Sein gründet, basiert

nicht auf der Fähigkeit, bestimmte gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen, sondern gleichermaßen auf der Persönlichkeit eines Menschen, der ein hohes Maß an Selbstverwirklichung und Integration erreicht hat. Ein solcher Mensch strahlt Autorität aus, ohne drohen, bestechen oder Befehle erteilen zu müssen; es handelt sich einfach um ein hochentwickeltes Individuum, das durch das, was es ist - und nicht nur, was es tut oder sagt - demonstriert, was der Mensch sein kann. Die großen Meister des Lebens waren solche Autoritäten, und in geringerer Vollkommenheit sind sie unter Menschen aller Bildungsgrade und der verschiedensten Kulturen zu finden. *Das Problem der Erziehung dreht sich um diese Frage.* (Hervorhebung J. C.) Wären die Eltern selbst entwickelter und ruhten sie in ihrer eigenen Mitte, gäbe es kaum den Streit um autoritäre oder Laissez-faire-Erziehung.“ (1976a, GA II, S. 299.)

Der Mensch als Subjekt erlebt im Tätigsein die Einheit von Ich und Wirklichkeit, in welcher das Geschehen und Ergebnis konkretisiert wird. „Der Gegenstand des Interesses (ist) nur von untergeordneter Bedeutung... (das Interesses) richtet sich auf viele Gegenstände: Personen, Pflanzen, Tiere, Ideen und Gesellschaftsstrukturen.“ (1968a, GA IV, S. 321.) Entscheidend ist, dass das Subjekt in ihnen lebt; bei „vollem Gewährwerden“ (ebd., S. 323) des Selbst im Erleben wird die Einheit von Wirklichkeit und Ich im Vollzug gespürt.

Dieses Erleben strahlt aus, regt an und ist konstitutiv für die Möglichkeit von Gemeinschaft und Erziehung, konkret für die „Gemeinschaft“ im Waisenhaus „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“: „In dem Augenblick, in dem ich ein Erleben vollständig in Gedanken und Worte umsetze, verflüchtigt es sich; es verdorrt, ist tot, wird zum bloßen Gedanken. Daher ist *Sein* nicht mit Worten beschreibbar und nur durch *gemeinsames Erleben kommunikel*“ (1976a, GA II, S. 333, Hervorhebung J. C.) Wenn Erziehung erlernbar ist, dann als „lebendige Erfahrung“ (ebd.) in einem Prozess des Menschwerdens, bei dem auch die echte Fähigkeit, Anregungen zu bieten, mit heranwächst. Diese pädagogische und anthropologische Grunderkenntnis lässt sich von Fromms Werk her aufzeigen und liegt ebenfalls der themenzentrierten Interaktion zugrunde. Über Fromms Werk hinaus wird hier ein



Weg der Ausbildung lebendigen Lernens entwickelt, dessen Bedeutung für eine humane Erziehung, besonders für eine menschenwürdige Gestaltung des Schullebens, weiter als bisher geschehen fruchtbar gemacht werden sollte. {Es sei hier auf die Ausbildungsinstitutionen zur Themenzentrierten Interaktion hingewiesen, die neuerdings verstärkt auch in der Lehrerbildung tätig sind. Will-Internationale Sekretariat, c/o Thomas Becher, Zinnhagweg 8, CH-4144 Arlesheim/Schweiz.

Was nach Fromm Menschsein bedeutet, verweist auf ein Menschwerden in interessiertem und gemeinsamem Erleben des Menschen zum Menschen und zur Welt; aus dem Einssein erstrahlt dieses Erleben aus und gibt so Anregungen, die nicht zu erzwingen und nicht zu explizieren sind, sie können nur Wachsen im Miteinander eines interessierten Erlebens. Gemeinschaft und Erziehung werden nur möglich durch gemeinsames *Erleben*, das sich im Tätigsein als subjektorientierte und handlungsbetonende Seinsweise erweist. Der einheitsstiftende Vorgang des Tätigseins steht hier in unmittelbarer Beziehung zur Orientierung des Subjekts, dem Interesse. Das Interesse „anzuregen“, besagt gerade das fünfte Prinzip in der Gemeinschaft des Waisenhauses.

8

Es sind also folgende Prinzipien, die das Leben der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und Schwestern“ bestimmen:

1. die *vorbehaltlose Annahme* der Kinder und Jugendlichen;
2. es wird von den Kindern und Jugendlichen verlangt, dass sie *die Rechte anderer respektieren und ihrem Alter entsprechend ihre Pflichten der Gemeinschaft gegenüber erfüllen*;
3. Kinder und besonders Jugendliche werden in weitem Umfang *bei der Entscheidung über eigene Angelegenheiten mit herangezogen*;
4. das Waisenhaus wird *unbürokratisch* geleitet;
5. den Kindern und Jugendlichen werden *viele Anregungen* geboten.

Fromm führt die „beachtlichen Erfolge dieser Institution in bezug auf Verhalten und Einstellung der Kinder und bis zu einem gewissen Grad auch in bezug auf ihre Charakterbildung“ (1970b, GA III, S. 461) auf diese fünf Prinzipien zurück. Dabei ist es wichtig, dass diese Prinzipien nicht isoliert je für sich, sondern nur als Einheit „oder - technisch ausgedrückt - ‘als’ ein System“ (ebd.) den gesellschaftlichen Gedeihraum schaffen, durch dessen alltägliche Erfahrung eine produktive Charakterbildung möglich wird.

Aus seiner psychoanalytischen Berufserfahrung und der daraus resultierenden Methode einer Analytischen Sozialpsychologie heraus lehnt Fromm „ein lineares Denkmodell von Ursache und Wirkung“ (1970b, GA III, S. 461) ab, um Charakterbildung hinreichend zu verstehen. Viele Veränderungsversuche, die scheitern, „kanken daran, dass ein bestimmtes Symptom auf eine bestimmte Ursache zurückgeführt (wird) und man dann glaubt, dass man nur *die* Ursache beheben müsse und das Symptom sei kuriert“ (ebd.). Lebendige Prozesse lassen sich nach Fromms Einsicht eben nur als differenzierte Ganzheiten wahrnehmen und verändern.

„Jedes Symptom (ist) Teil eines System, in welchem ein jeder Faktor mit jedem anderen in Beziehung steht, so dass - wenn man einen Faktor verändert - alle Faktoren oder wenigstens doch viele verändert werden müssen.“ (1970b, GA III, S. 461.) Fromms Auffassung von Biophilie meint nicht nur eine Charakterorientierung, sondern - woraus bereits hingewiesen wurde - auch eine wissenschaftliche Methode, lebendiges Geschehen echt zu spüren und so zu denken: „Der Biophile sieht das Ganze und nicht dessen Teile. Er zieht die Struktur der Summierung vor.“ (1970i, GA IX, S. 417.)

Ganzheitliches Wahrnehmen bedeutet im psychoanalytischen Sinne ein unverkürztes *Erfassen* und ein realitätsbezogenes, subjektbetontes *Handeln*; es zeigt sich weiterhin als notwendige Bedingung zur Ermöglichung von produktiver Charakterveränderung und damit als unverzichtbare Bedingung einer näher am Menschen orientierten Erziehung als gesellschaftlicher Prozess. Es weist nämlich „jedes System eine so ungeheure Trägheit und eine solche Resistenz gegen Veränderung eben deshalb auf, weil es so



FROMM-Online

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

komplex ist, dass es die Tendenz hat, seine spezielle Struktur auch weiterhin beizubehalten” (1970b, GA III, S. 461f.). Daher genügt es nicht, nur eine oder einige „Ursachen” zu ändern (ebd. S. 462), um eine Veränderung zu bewirken, weil eine lebendige Struktur ihre eigene komplexe Dynamik hat, die sich nur als ganze darlebt und so erfassen lässt. Unter der Voraussetzung, dass die innere ganzheitliche Dynamik eines lebendigen Systems wahrgenommen wird, ist es möglich, „das System zu ändern, wenn man eine *neue Konstellation von Bedingungen schafft*, die *selbst Systemcharakter* besitzt und eine *Veränderung des Systems als Ganzes zu bewirken vermag*” (ebd., Hervorhebung J. C.). Genau dafür ist das System der fünf Prinzipien, wie Fromm es aus dem gemeinsamen Lebensschicksal der Kinder und Jugendlichen des Waisenhauses „Unsere kleinen Brüder und Schwestern” heraus analysiert und berichtet, ein Beispiel, wie er selber im folgenden erläutert.

Würde nur das Prinzip der vorbehaltlosen mütterlichen Liebe angewendet - so argumentiert Fromm (1970b, GA III, S. 462) -, würden vermutlich die Kinder so reagieren, „dass es unmöglich wäre, eine so große Institution auf dieser Basis zu führen.” In einer kleineren Gruppe wäre dies anders, aber selbst dort, sollte „das mütterliche Prinzip durch das väterliche Prinzip von Realismus und Verantwortung ergänzt werden” (ebd.). Würde andererseits nur dieses „Prinzip des Realismus und des Verantwortungsbewusstseins ohne das mütterliche Prinzip bedingungsloser Annahme angewendet, (so erzeugte das eine) harte bürokratische Struktur, die die Kinder zwar zwingen kann, sich anständig zu verhalten, die aber gleichzeitig viele feindliche Gefühle (weckte, die) zwar im Augenblick verdrängt werden könnten, die aber das Kind innerlich zerstören und im ganzen gesehen seine Energie und seine innere Freiheit beeinträchtigen würden” (ebd.). Damit etwas Neues heranwachsen kann, das Charakterveränderungen beinhaltet, müssen beide Prinzipien zusammenwirken. Die Anwendung eines einzigen Prinzips kann keine Veränderung bewirken und würde eine einseitige Überbetonung dieses Prinzips bedeuten, was eine Beeinträchtigung oder Zerstörung der ganzen lebendigen Struktur nach sich zöge.

Das dritte und vierte Prinzip, die die Leitung

des Waisenhauses betreffen, sind weitere, wichtige Bedingungen der neuen Konstellation des produktiven Gesellschaftssystems im Waisenhaus. „Das Prinzip, dass die Jugendlichen die Leitung des Betriebs selbst in die Hand nehmen, und der unbürokratische Geist wecken ihr Verantwortungsbewusstsein, anstatt ihnen durch Drohungen und in Aussicht gestellte Belohnungen Pflichtgefühl aufzuzwingen.” (1970b, GA III, S. 462.) Zusätzlich verstärken „die intellektuellen und künstlerischen Anregungen die produktiven Elemente im Charakter der Mitglieder der Gemeinschaft” (ebd.). Die hortenden und rezeptiven - nicht-produktiven Tendenzen im Charakter können daher in produktivere gewandelt werden. „Die in der Gemeinschaft herrschende Atmosphäre lässt die destruktiven und argwöhnischen Elemente ‘austrocknen’ und fördert die Entwicklung der liebevollen und kooperativen Elemente.” (Ebd.) Deshalb kann Fromm berichten, „dass die Kinder mit negativeren Charakterzügen als der Durchschnitt diese nicht zum Ausdruck bringen, weil sie sonst die Achtung und Zuneigung ihrer Kameraden verlieren würden” (ebd.).

Von alleine kommt „eine neue Konstellation von Bedingungen” (1970b, GA III, S. 462) nicht zustande. Seit seinem Aufsatz „Psychoanalyse und Soziologie” aus dem Jahre 1929 betont Erich Fromm, indem er sich auf Karl Marx bezieht, dass es „vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch (ist), der alles tut, besitzt und kämpft” (1929a, GA I, S. 5). Deshalb beschließt Fromm ebenfalls seinen Bericht über die Lebensgemeinschaft im Waisenhaus mit folgendem Hinweis: „Es ist überflüssig zu sagen, dass der Erfolg der Gemeinschaft ohne die echte und starke Persönlichkeit von Pater Wasson nicht zu erreichen gewesen wäre; es ist gerade die Existenz einer derartigen Persönlichkeit, die in vielen auf ein bestimmtes Ziel ausgerichteten Gemeinschaften - und auch in anderen - über Erfolg und Misserfolg entscheidet, insbesondere dann, wenn die meisten ihrer Mitglieder keine kritische, unabhängige Einstellung besitzen. Wie in einer katholischen Institution nicht anders zu erwarten, scheint die Möglichkeit, eine kritische Haltung gegenüber der Autorität einzunehmen, zu fehlen. Die Kinder können höchstens indirekt die Einstellung von Pater Wasson mit den sadis-



tisch-autoritären Bedingungen und mit der ideologischen Wirklichkeitsfremdheit vergleichen, denen sie ihr ganzes Leben lang ausgesetzt waren.” (1970b, GA III, S. 462.)

Literaturnachweise

- Bader, A., 1987: „Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm”, in: Johannes Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim und Basel 1987, S. 61-75.
- Bartels, K., 1968: *Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft*, Weinheim und Berlin 1968.
- Bernath, U., und Campbell, E. D., 1975: *You Are My Brothers. Father Wasson's Story of Hope for Children*, Huntington, Indiana 1975.
- Buber, M., 1962: *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1962.
- Claßen, J., 1978: „Rückblick auf die 'antiautoritäre' Erziehung”, in: *Pädagogische Rundschau*, 1978, S. 655-668.
- (Hrsg.), 1987: *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim-Basel 1987.
- 1987a: „Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt”, in: *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 13-40.
- Cohn, R. C., 1981: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, 5. Auflage, Stuttgart 1981.
- Franz von Assisi: *Sonnengesang des Franz von Assisi*, nach der Übertragung von Franz Brentano in gebundene Form gebracht von Max Lehrs, Stuttgart o. J.
- Freire, P., 1971: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1971.
- Funk, R., 1978: *Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik*, Stuttgart 1978.
- 1983: *Erich Fromm*, Reinbek bei Hamburg 1983.
- Hentig, H. von, 1972: *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?*, Stuttgart und München 1972.
- Huygen, B., 1987 „Die pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Lehren und Lernen im Werk von Erich Fromm”, in: Johannes Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik*, Weinheim-Basel 1987, S. 159-172.
- Illich, I., 1972: *Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*, Reinbek bei Hamburg 1972.
- 1973: *Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems*, Reinbek bei Hamburg 1973.
- Johach, H., 1986: *Analytische Sozialpsychologie und gesellschaftskritischer Humanismus. Eine Einführung in das Denken Erich Fromms*, Dortmund 1986.
- Kerschensteiner, G., 1926: *Theorie der Bildung*, Leipzig und Berlin 1926.
- Kupffer, H., 1984: *Der Faschismus und das Menschbild der deutschen Pädagogik*, Frankfurt am Main 1984.
- Lüthi, A., o. J.: „Was kennzeichnet die École d'Humanité?”, Sonderdruck der Schule.
- Masthoff, R., 1981: *Antiautoritäre Erziehung*, Darmstadt 1981.
- Meiser, H. Ch. (Hrsg.), 1989: *Franz von Assisi. Ausgewählte Texte*, München 1989.
- Muth, J., 1962: *Pädagogischer Takt - Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg 1962.
- Näf, M., 1988: *Alternative Schulformen in der Schweiz. Informationen, Ideen, Erfahrungen*, Zürich 1988.
- Ritter, Ch. von, 1980: „Eine ungewöhnliche Familie im Hochland von Mexiko. Die „kleinen Brüder und Schwestern“ des Franziskanerpaters William Wasson”, in: *Stuttgarter Zeitung*, Stuttgart Nr. 130 (7. Juni 1980), S. 53.
- Roth, H., 1952: „Begabung und Begaben”, in: *Sammlung*, Band 7 (1952).
- Rutschky, K. (Hrsg.), 1977: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt am Main 1977.
- Schlüter, J., 1970: „Begabung, Bildsamkeit, Leistung”, in: Josef Speck und Gerhard Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, Band 1, München 1970.