



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Haben oder Sein im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung. Ein Beitrag zur Geschichtsdidaktik
nach den bildungstheoretischen Betrachtungen Erich Fromms“**

Verfasser

Christian Werneth

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 299 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Psychologie und
Philosophie UF Geschichte, Sozialkunde,
Politische Bildung

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Danksagung

Allen voran möchte ich meiner Mutter Anita Werneth danken. Sie hat mir die Möglichkeit gegeben, ohne finanzielle Sorgen an meiner Diplomarbeit arbeiten zu können - sozusagen die sozioökonomischen Verhältnisse zu meinen Gunsten zurechtgerückt. Danke. Ich danke auch meinem Vater Rudolf Werneth.

Nicht geringer danke ich Ingrid. Sie hat sich viele meiner Gedanken angehört und mir oft ein offenes Ohr geschenkt. Danke für die vielen produktiven Dialoge.

Manuela danke ich für die große Unterstützung bei den Korrekturen.

Clemens, Eva-Maria und Robert danke ich stellvertretend für meine Freunde für die gemeinsamen schönen Momente in meiner Freizeit während des Schreibens an dieser Arbeit.

Nicht zuletzt danke ich auch meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker, der mir erst das Arbeiten an diesem Thema ermöglichte und mir stets freie Hand gab und freien Geist förderte.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Lebensweg Erich Fromms	5
1.1. Das Leben in Deutschland	5
1.1.1. Das Studieren des Talmud – Frankfurt am Main	5
1.1.2. Das Studieren des Talmud - Heidelberg	6
1.1.3. Der Weg zur Psychoanalyse – Heidelberg / Frankfurt am Main / Berlin	6
1.2. Das Leben in den USA	7
1.2.1. Die Revision der Psychoanalyse – Teil 1	7
1.2.2. Das Arbeiten am Institut für Sozialforschung – Frankfurt am Main / Genf / Paris / New York	8
1.2.3. Die Revision der Psychoanalyse – Teil 2	9
1.3. Das Leben in Mexiko	10
1.4. Das Leben in der Schweiz - Locarno	11
2. Haben oder Sein – zwei Charakterorientierungen	13
2.1. Fromms Subjektmodell	13
2.2. Charakterorientierungen	16
2.2.1. Der autoritäre Charakter – die Flucht ins Autoritäre	17
2.2.1.1. Die Studie „Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches“	19
2.2.1.2. Die Berkeley Gruppe	21
2.2.1.3. Die Flucht ins Autoritäre	22
2.2.1.4. Die masochistischen und sadistischen Tendenzen des Menschen	24
2.2.2. Die Existenzweise des Habens – die nicht-produktive Orientierung	27

2.2.2.1. Die Entfremdung durch den Marketingcharakter	28
2.2.2.2. Freud und das Haben	31
2.2.2.3. Haben ist nicht gleich Haben.....	32
2.2.3. Die Existenzweise des Seins - die produktive Orientierung	32
2.2.4. Vom Haben zum Sein.....	39
3. Pädagogische und bildungstheoretische Betrachtungen Fromms	43
3.1. Von der Erziehung zur Institution Schule	43
3.2. Pädagogische Implikationen der Existenzweisen des Habens und des Seins..	46
3.3. Auf dem Weg zur Didaktik – ein Lern- und Unterrichtskonzept.....	50
3.3.1. Erster Einschub: Signifikantes Lernen nach Carl R. Rogers	54
3.3.2. Zur Idologie	57
3.3.3. Emotionales Lernen.....	60
3.3.4. Die Sache mit der Autorität – der autoritäre Charakter in der Schule: Ein (un)erwünschtes Comeback?	63
3.3.5. Stellenwert Bildung.....	70
4. Geschichtsdidaktik	77
4.1. Der Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip	77
4.2. Zweiter Einschub: Kritik an der Erziehungspolitik nach Carl R. Rogers	79
4.3. Politische Bildung des Seins – Der Weg zur (politischen) Mündigkeit	80
4.3.1. Entzauberung der Illusionen und Befreiung von den Idolen – ein Konzept zur Persönlichkeitsbildung.....	81
4.3.2. Aufholjagd des emotionalen Rückstandes	90
4.3.3. Zivilcourage als Kernstück einer Politischen Bildung des Seins.....	93
4.3.3.1. Fromm und die Zivilcourage.....	93
4.3.3.2. Zivilcourage – eine Annäherung.....	95
4.3.3.3. Beispiele von Einflussmöglichkeiten und Motiven für Zivilcourage	96

4.3.3.4. Die drei Kompetenzen der Zivilcourage	99
Schlusswort.....	101
5. Literatur.....	103
Anhang.....	109
Abstract in Deutsch.....	109
Abstract in Englisch	111
Lebenslauf	113

Einleitung

In Hinblick auf meine mögliche künftige Tätigkeit als Lehrer für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wollte ich als derzeit noch außerhalb des Systems Schule stehend einen Blick auf jenes werfen – und zwar einen kritischen Blick. Im Besonderen auf das genannte Unterrichtsfach. Allem voran gilt mein Interesse der politischen Bildung.

Die vorliegende Arbeit trägt den Untertitel „Beitrag“ zur Geschichtsdidaktik. Dies ist auch wörtlich zu nehmen, denn hier liegt keine ausgearbeitete Didaktik im Sinne einer konkreten Anleitung für die Lehrperson im Geschichtsunterricht oder im Sinne einer detaillierten Darstellung des Unterrichtsgeschehens vor. Vielmehr wird ein Metakonstrukt für eben ein solch didaktisches Konzept beschrieben.

Warum nun gerade die Überlegungen Erich Fromms gewählt wurden, liegt einerseits schlicht und einfach am großen persönlichen Interesse an seinen Betrachtungen und andererseits an dessen Schaffen, welches Individuum und Gesellschaft in einem permanenten Bezogenheitsgeflecht gleichermaßen im Blickfeld hat, selbst. Genau dieses nach Frommscher Diktion bezeichnete Bezogensein des Individuums zum Mitmenschen, zur Umwelt und die daraus resultierenden Charakterorientierungen, nämlich des Habens oder des Seins, scheinen mir besonders für die politische Bildung einen wesentlichen Beitrag leisten zu können. Politische Bildung ist demnach weniger Wissensvermittlung, denn vielmehr Persönlichkeitsentwicklung. Somit wird die Schülerin / der Schüler ganz nach humanistisch-pädagogischem Verständnis ganzheitlich betrachtet.

Im Zentrum dieser textanalytisch begründeten Arbeit steht der vom Autor angenommene Zusammenhang von (politischer) Mündigkeit und der Sein- bzw. Haben-Orientierung des Menschen. Die Ausgangsfrage, die sich unablässig in jedem Kapitel neu stellt, lautet: Wie würde Erich Fromm Geschichte unterrichten? Genauer gesagt: Wie würde Erich Fromm politische Bildung verstehen und vermitteln?

Fromms aufklärerisches Potential – sowohl die rationale als auch die emotionale Ebene betreffend – für die Erziehung zur Mündigkeit, die als Hilfestellung zur Entwicklung der Mündigkeit zu verstehen ist, soll erkennbar werden: Einerseits mit seinem Postulat des Gesellschaftscharakters und andererseits mit dem Konzept des emotionalen Lernens.

In dieser Arbeit wird eine geschlechtergerechte Sprache verwendet, wobei jedoch direkte Zitate, die keine geschlechtergerechten Bezeichnungen aufweisen, ohne Änderung bzw. ohne einen Hinweis darauf übernommen werden.

Aufbau

Ausgehend von Fromms Biografie soll über eine kurze Darlegung seines Subjektmodells, das zur Haben- und Seinorientierung des Menschen führt, sowie nachfolgend über die bildungstheoretischen Implikationen – eben zu den beiden Existenzweisen schlussendlich eine Politische Bildung des Seins angedacht werden.

Das 1. Kapitel *Lebensweg Erich Fromms* beschreibt in aller Kürze bedeutende Lebensabschnitte Fromms und bringt die Leserin / den Leser mit dessen Denken in Berührung. Das für Fromm so entscheidende Zusammengehen von Theorie und Praxis soll hier verdeutlicht werden.

Im 2. Kapitel *Haben oder Sein – zwei Charakterorientierungen* wird Fromms Subjektmodell erörtert, um anschließend drei Charakterorientierungen, nämlich den autoritären Charakter und die Orientierung am Haben und am Sein, darzulegen. Demzufolge sind jene drei auch als Schwerpunkte dieser Arbeit zu verstehen. Parallel mit deren Beschreibung geht der Begriff des Gesellschaftscharakters einher. Darüber hinaus soll Fromms radikaler Humanismus, der eben über die Darstellung des Gesellschaftscharakters eine scharfe Gesellschaftskritik und einen Ruf nach einer neuen Gesellschaft inklusive eines neuen Menschen hervorbringt, sichtbar gemacht werden. Am Ende dieses Kapitels wird der Weg vom Haben zum Sein thematisiert.

Im 3. Kapitel *Pädagogische und bildungstheoretische Betrachtungen Fromms* wird unter der Prämisse des Gesellschaftscharakters versucht, einen Bogen von der Erziehung bis hin zur Schule als institutionelle Einrichtung zu spannen. Wirkungen von einer Erziehung des Seins und des Habens werden gegenübergestellt und unter Einbeziehung Rogers Überlegungen zum signifikanten Lernen ein Konzept des emotionalen Lernens vorgestellt. An dieses wird Fromms Idee einer Wissenschaft von Idolen gereiht – stets in Hinblick auf die im 4. Kapitel beabsichtigte Politische Bildung des Seins. Abschließend wird Autorität im Kontext Schule betrachtet und der Stellenwert von Bildung diskutiert.

Das 4. und letzte Kapitel *Geschichtsdidaktik* führt über die Beschreibung des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, der als Orientierungsrahmen und Ausgangspunkt für dieses Kapitel gleichermaßen herangezogen wird, zu einer Idee der Politischen Bildung des Seins. Diese verbindet die im 3. Kapitel dargelegten Konzepte des emotionalen Lernens und einer Wissenschaft von Idolen miteinander. Das Kernstück und die gleichzeitige Realisierung dieser Politischen Bildung im gesellschaftlichen Leben, also im Sinne einer gelebten Orientierung am Sein bildet die Zivilcourage. Ebenso wird Carl R. Rogers nochmals bemüht – hier nun seine Kritik an der konventionellen Erziehungspolitik. Geschichtsdidaktisch werden sowohl Ideen des problemorientierten Geschichtsunterrichts, der Begriff der historischen Kompetenz sowie des historischen Lernens als auch die große Bedeutung der Perspektivenübernahme für eine Politische Bildung des Seins thematisiert.

1. Lebensweg Erich Fromms

In Hinblick auf Fromms Charaktertheorie der Haben- bzw. Seinsorientierung des Menschen soll sein Leben durchleuchtet werden: Stationen, Begegnungen, Denken, - kurzum: Sein Entwicklungsprozess soll sichtbar gemacht werden.

1.1. Das Leben in Deutschland

1.1.1. Das Studieren des Talmud – Frankfurt am Main

Erich Pinchas Fromm, geboren am 23. März 1900 in Frankfurt am Main, wuchs in einem jüdisch-orthodoxen Umfeld auf¹. So waren beginnend bei seinen Eltern, Rosa und seinem Vater Naphtali Fromm, über seine Großväter bis hin zu seinen Urgroßvätern väterlicher Seite, viele nicht bloß tiefgläubig, sondern traten aktiv für die Glaubensgemeinschaft ein. Darüber hinaus galten vor allem letztgenannte zwei als gute Kenner des Talmuds. Sie waren sehr angesehene traditionelle Rabbiner. Besonders die Erzählungen über den „Würzburger Raw“, Seligmann Bär Bamberger, Fromms Urgroßvater, faszinierten Fromm selbst, nämlich war es die Übereinstimmung von Glauben bzw. Denken und Lebenspraxis. Auch im Verwandtenkreis mütterlicherseits befanden sich etliche Rabbiner. Daher überrascht es nicht, dass Fromm von früher Kindheit an den Wunsch verspürt hatte, den Talmud zu studieren – was er auch tat (vgl. Funk, 2001: 14ff; Hardeck, 2005:11).

Mit zwölf Jahren erhielt Fromm seinen ersten Unterricht bei dem Rabbiner Dr. Jakob Horowitz, danach bei seinem Großonkel Ludwig Krause. Sein persönlich bedeutendster Lehrer war Dr. Nehemia Anton Nobel, auch Rabbiner und Schüler sowie Freund Hermann Cohens. Fromm begeisterte das Prophetenhafte² an Nobel sowie dessen Charisma, das in seinen Predigten vollends zum Ausdruck kam und einen beinahe kultisch verehrenden Kreis von Schülern um seine Person formte – um einen zu

¹ Diese traditionell-jüdische Lebenspraxis stand dem Zeitgeist der kapitalistischen Gesellschaft, die mit der bürgerlichen Welt einhergeht, skeptisch bis ablehnend gegenüber – im Gegensatz zu den liberalen Strömungen des Judentums. Fromm bezeichnete sein frühes Umfeld als „vorkapitalistisch, vorbürgerlich oder auch einfach als die mittelalterliche Welt“ (Funk, 2001: 7f). Dies äußerte sich auch in seinem Lebensalltag, nämlich widmete sich Fromm vormittags bloß dem Studium und erst nachmittags den Geld verdienenden Tätigkeiten (vgl. Funk, 2001: 9; Wehr, 1990: 11).

² Funk selbst bezeichnet Fromm als Propheten (vgl. Fütterer, 1999: 152).

nennen: Leo Löwenthal. Über Nobel kam Fromm nun mit Cohens Philosophie in Berührung. Dieser Brückenschlag von jüdischer Mystik und Humanismus, der einerseits von Kants aufklärerischen Schriften herrührte und andererseits aus dem messianisch-traditionellen Judentum selbst stammte, war für Fromm prägend (vgl. Funk, 2001: 28ff; Wehr, 1990: 12).

1.1.2. Das Studieren des Talmud - Heidelberg

Nach seinem Abitur im Jahr 1918 an der Wöhler-Schule in Frankfurt ging er nach Heidelberg um dort zu studieren und bei seinem zweiten wichtigen und letzten Talmud-Lehrer Unterricht zu nehmen, nämlich bei dem Rabbiner Salman Baruch Rabinkow. Dieser stellte, wie schon Nobel vor ihm, für Fromm eine Verbindung zwischen dem Studium des Talmuds und einem radikalen Humanismus dar. Seine Aktivitäten für die jüdische Glaubensgemeinschaft in Frankfurt ließen nicht nach. So gründete er mit dem Rabbiner Georg Salzberger die „Gesellschaft für jüdische Volksbildung in Frankfurt am Main“, die sich als Starthilfe und Ideenschmiede für künftige Projekte entpuppte (vgl. Funk, 2001: 33ff).

1.1.3. Der Weg zur Psychoanalyse – Heidelberg / Frankfurt am Main / Berlin

Bevor Fromm in Heidelberg sein Studium der Soziologie, Psychologie und Philosophie antrat, belegte er zwei Semester Jura an der Universität in Frankfurt. Unter anderem besuchte er Lehrveranstaltungen bei Karl Jaspers und Heinrich Rickert, doch hinterließ Alfred Weber, der Bruder Max Webers, in seiner studentischen Laufbahn den größten Eindruck auf Fromm. So verfasste er bei Weber seine Dissertation „Das jüdische Gesetz. Ein Beitrag zur Soziologie des Diasporajudentums“. Jene skizziert bereits Fromms Idee des Gesellschafts-Charakters (vgl. Funk, 2001: 46f; Hardeck, 2005: 18ff; Wehr, 1990: 13f).

Über seine Verlobte, Golde Ginsburg, machte Fromm Bekanntschaft mit Frieda Reichmann und über sie wiederum begegnete Fromm der Psychoanalyse. Anfangs war Reichmann Fromms Analytikerin, später seine erste Ehefrau. Mit der Psychoanalyse ging ein Ablösen des orthodoxen Judentums einher. So distanzierte er sich von seinen zionistischen Ansichten, die sich unter anderem in seiner Tätigkeit im „Kartell Jüdischer Verbindungen“ gezeigt hatten. Beinahe zeitgleich kam Fromm mit den Werken „Die Lehre des Buddha. Die Religion der Vernunft“ sowie mit „Die

Wissenschaft des Buddhismus“ von Georg Grimm in Berührung (vgl. Funk, 2001: 49ff)³.

Fromms Ziel war es nun selbst Psychoanalytiker zu werden. Deswegen setzte er seine Therapie bei Wilhelm Wittenberg fort. Danach folgte eine weitere Lehranalyse bei Karl Landauer in Frankfurt. Letztendlich schloss er in Berlin seine Ausbildung ab. Anschließend eröffnete Fromm eine eigene Praxis und hielt unter anderem am Berliner Institut oder am Frankfurter Psychoanalytischen Institut, das später von Landauer geleitet wurde, Vorlesungen. Letztgenannter Ort stellte sich als Schnittstelle mit Max Horkheimer und dessen Institut für Sozialforschung heraus (vgl. Funk, 2001: 51ff; Wehr, 1990: 14f).

Anfangs trat Fromm in Praxis und Theorie noch als „orthodoxer Freudianer“ (Funk, 2001: 58; Wehr, 1990: 15) auf, bevor dessen Revision der Psychoanalyse seinen Lauf nahm. Er wurde außerordentliches Mitglied der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung. Durch seine Vortragstätigkeiten in Berlin schloss er unter anderem Bekanntschaft mit Wilhelm Reich und Siegfried Bernfeld. Beide versuchten sich in einer Verquickung von Psychoanalyse und Marxismus. Hanns Sachs, Fromms letzter Lehranalytiker und Mitglied des „Komitees“ Freuds, lernte er ebenfalls über eine Vorlesung am Berliner Institut kennen. Wie auch Sachs erkrankte Fromm an Lungentuberkulose und sowohl Sachs als auch Fromm kurierten die Krankheit in Davos aus – jedoch nicht zur gleichen Zeit. Dank der Bekanntschaft mit Karen Horney, die sich zu einer engen Freundschaft entwickelte, eröffnete sich für Fromm die Möglichkeit, erstmals in die USA, genauer nach Chicago, zu reisen, um dort an der Universität vorzutragen, bevor er 1933 nach New York emigrierte (vgl. Funk, 2001: 54ff, 100).

1.2. Das Leben in den USA

1.2.1. Die Revision der Psychoanalyse – Teil 1

Fromms Kritik an Freuds Charaktertheorie und Psychoanalyse setzte bereits in Deutschland ein. Vor allem Georg Groddeck's Einfluss auf Fromm ist hier zu nennen.

³ Neben dem Kennenlernen und Erlernen der Psychoanalyse forcierten die Hinwendung zu dem Zen-Buddhismus nach Suzuki sowie dessen Mystik nach Mahathera und die marxistische Soziologie Fromms Selbstfindungsprozess sowie sein Heraustreten aus dem orthodoxen Judentum (vgl. Funk, 2001: 51,55; Wehr, 1990: 14f).

Groddeck, selbst Psychoanalytiker und Begründer der analytischen Psychosomatik⁴, empfing in seinem Sanatorium unter anderem Frieda Fromm-Reichmann, Karen Horney oder Sándor Ferenczi. Fromm fand in ihm einen Mitspieler gegen Freuds Hervorhebung des Ödipuskomplexes (vgl. Funk, 2001: 59f, 64).

Ein bedeutender Denkanstoß zur Revision der Psychoanalyse stellte auch Harry Stack Sullivans „Theorie der zwischenmenschlichen Beziehungen“ dar. Fromm griff diese auf und adaptierte so Freuds Libidotheorie – ferner: Er gab sie zugunsten seiner Charaktertheorie auf. Sullivan, Psychiater, Pionier in der tiefenpsychologischen Schizophrenietherapie und Begründer der „Washington School of Psychiatry“, ermöglichte Fromm auch einige Publikationen in der Zeitschrift „Psychiatry“. Gemeinsam mit Frieda Fromm-Reichmann, Clara Thompson, David und Janet Rioch riefen sie 1946 das „William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis and Psychology“ in New York ins Leben, das zeitlich vorhergehend als Zweigstelle für Sullivans „Washington School of Psychiatry“ fungierte (vgl. Funk, 2001: 61ff, 105; Wehr, 1990: 18, 22).

1.2.2. Das Arbeiten am Institut für Sozialforschung – Frankfurt am Main / Genf / Paris / New York

Neben Landauer, bei dem Horkheimer eine Psychoanalyse machte, erwies sich Löwenthal als Mittelsmann zwischen Fromm und dem Institut für Sozialforschung. Er nämlich holte Fromm als Sozialpsychologe auf Lebenszeit ans Institut⁵. So formte Fromm maßgeblich die Kritische Theorie, die zum Ziel hatte, eine Verbindung zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Psyche herzustellen, mit. Abgesehen von dem Veröffentlichen einiger Aufsätze in der Zeitschrift für Sozialforschung, betrieb Fromm auch Feldforschung, die verbunden mit seinen Erkenntnissen durch Sullivans Ansatz zu den 1936 publizierten „Studien über Autorität und Familie“ führten. Das Institut für Sozialforschung ging in der Zwischenzeit über Genf und Paris ins Exil nach New York (Funk, 2001: 58, 64; Wehr 1990: 16f).

Finanziell stand das Institut für Sozialforschung sehr miserabel dar, sodass dessen Angestellte ab 1939 nicht mehr bezahlt werden konnten. Fromm war stets als

⁴ Groddeck begründete etwa Fromms Erkrankung an Lungentuberkulose aufgrund seines Nichteingestehens der gescheiterten Ehe mit Frieda (vgl. Funk, 2001: 59).

⁵ Die Institutsmitarbeiter aus der Frankfurter Zeit, Horkheimer, Löwenthal und Marcuse gaben Fromm neben den genannten Psychoanalytikern Reich und Bernfeld wesentliche Impulse für seine Interpretation von Karl Marx. Von beinahe ebenso großer Bedeutung war die Auseinandersetzung mit den Thesen Johann Jakob Bachofens in der Zeit um 1930 (vgl. Funk, 2001: 56, 64, 95).

Psychoanalytiker tätig – so wie schon in Berlin eröffnete er auch in New York eine eigene Praxis. Dies verhalf ihm zu finanzieller Unabhängigkeit. 1938 erkrankte Fromm wieder an Tuberkulose und abermals reiste er zur Genesung nach Davos. Fünf Jahre zuvor verstarb sein Vater (vgl. Funk, 2001: 69; Wehr, 1990: 17,19).

Am Institut richtete sich allmählich der Fokus verstärkt auf Horkheimers und Adornos gemeinsames Projekt der „Dialektik der Aufklärung“. Für den methodischen und theoretischen Zugang bedeutete dies eine starke Beschneidung der analytischen Sozialpsychologie. Schließlich rückte sie gänzlich in den Hintergrund und die philosophische Komponente war tonangebend. Für Fromm bedeutete dies die Aufkündigung seines lebenslangen Vertrages am Institut für Sozialforschung⁶. Die Wege Fromms und diejenigen des Instituts trennten sich bis zu seinem Lebensende (vgl. Wehr, 1990: 19ff).

1.2.3. Die Revision der Psychoanalyse – Teil 2

1940 wurde Fromm amerikanischer Staatsbürger. Ein Jahr darauf veröffentlichte er sein Werk „Die Furcht vor der Freiheit“⁷, das ihm in den USA einen hohen Bekanntheitsgrad einbrachte sowie seine fortlaufende Revision der Psychoanalyse manifestierte. So überrascht es nicht, dass er einen Lehrstuhl an der Universität besetzte, genauer gesagt sogar zwei: Einen an der Columbia University und einen weiteren an der Yale University (vgl. Hardeck, 2005: 62f; Wehr, 1990: 21f).

Gleichzeitig mehrte sich auch Kritik seitens der orthodoxen Freudianer an Fromm und an seiner engen Anvertrauten Karen Horney. Ausgerechnet sie wandte sich im Streit um den Stand des Laienanalytikers – speziell um Fromms Lehrbefugnisse - im Gegensatz zum medizinisch ausgebildeten Psychoanalytiker an den Universitäten

⁶ Adorno begann seine Arbeit am Institut für Sozialforschung im Jahr 1938. Dieser hatte starken Einfluss auf Horkheimer, sodass schließlich auch er, nämlich Horkheimer, Fromms Kritik an Freud - betreffend die Libidotheorie - scharf zurückwies (vgl. Funk, 2001: 97).

⁷ Schon in seiner Zeit am Institut für Sozialforschung begann er mit diesem Werk – damals unter dem Titel „Man in the Authoritarian State“. Karen Honeys psychoanalytische Ansichten beeinflussten Fromms eigene Theorie - nicht zu letzt ihr 1937 erschienenes Werk „Der neurotische Mensch unserer Zeit“ (vgl. Funk, 2001: 100, 102).

Die Revision der Psychoanalyse war ein Lebensprojekt Fromms. „Die Furcht vor der Freiheit“ stellte den Anfang einer langen Publikationsreihe dar. So veröffentlichte er 1955 den Artikel „Psychoanalyse als Wissenschaft“, weiters 1958 den Artikel „Psychoanalyse – Wissenschaft oder Linientreue“. Ebenfalls sind hier etwa Fromms Werke „Psychoanalyse und Ethik“, „Märchen, Mythen, Träume“, „Sigmund Freud. Seine Persönlichkeit und seine Wirkung“ und „Sigmund Freuds Psychoanalyse – Größe und Grenzen“ zu nennen. Nicht minder bedeutend ist sein Vortrag über „Das psychoanalytische Bild vom Menschen und seine gesellschaftliche Standortbedingtheit“ (vgl. Funk, 2001: 105 ff).

gegen ihn. Allem Anschein nach brachen Fromm und Horney aus persönlichen Gründen (vgl. Funk, 2001: 102ff; Wehr, 1990: 22).

1944 heiratete Fromm Henny Gurland, eine aus Nazi-Deutschland emigrierte Fotoreporterin, die er über deren gemeinsame Freundin Ruth Staudinger in New York kennengelernt hatte. Seinen Lebensunterhalt bestritt Fromm nun einerseits mithilfe seiner Beschäftigung am William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis and Psychology und andererseits mit Lehrtätigkeiten an verschiedenen Bildungsinstitutionen und seinen regelmäßigen Publikationen (vgl. Funk, 2001: 105, 107).

1.3. Das Leben in Mexiko

1950 zog er aufgrund der schweren Erkrankung seiner Frau Henny, die jedoch zwei Jahre danach verstarb, nach Mexico City. Aus beruflichen Gründen pendelte er zwischen USA und Mexiko, wo er ebenso eine Lehrtätigkeit – unter anderem an der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko - inne hatte. Der Reiz, in Mexiko zu verweilen, lag für Fromm besonders an der Möglichkeit, seine Revision sowie seinen Ansatz der humanistischen Psychoanalyse zu vermitteln bzw. institutionell zu verankern. Verstärkt begann er sich für gesellschaftliche, politische, pädagogische, religiöse und kulturelle Thematiken zu interessieren⁸ (vgl. Funk, 2001: 111ff).

1953 ging er zum dritten und letzten Mal in seinem Leben die Ehe ein – und zwar mit Annis Freeman. Sie übersiedelten nach Cuernavaca, wo Fromm den größten Teil der Woche zum Schreiben verweilte. Drei Jahre später gründete er die „Mexikanische Psychoanalytische Gesellschaft“ - als deren größte Errungenschaft die gesetzlich

⁸ Für die Positionierung seiner pädagogischen Ansichten hat seine Unterstützung von Neills „Summerhill“ Relevanz. Als Beispiel der Intensivierung seiner kulturell-religiösen Anliegen ist hier die Zusammenarbeit mit Daisetz T. Suzuki im Jahre 1957 sowie die Veröffentlichungen der Werke „Psychoanalyse und Religion“, „Zen-Buddhismus und Psychoanalyse“ und „Ihr werdet sein wie Gott“ zu nennen. Sein politisches Engagement kann unter anderem an seiner temporären Mitgliedschaft bei der Sozialistischen Partei der Vereinigten Staaten – für jenes verfasste Fromm auch ein Grundsatzprogramm – beobachtet werden. Ebenfalls nahm er an politischen Seminaren und Tagungen teil, gründete oder trat Komitees bei wie etwa jenes gegen das nukleare Wettrüsten im Rahmen der Friedensinitiative in den 60er Jahren. Auch positionierte Fromm sich zu aktuellen politischen Weltgeschehnissen in Form von Appellen, Stellungnahmen, Artikeln oder gar Büchern wie „Das Menschenbild bei Marx“ oder „Es geht um den Menschen!“. Höhepunkte seiner Friedenspolitik waren die Unterstützung zur Freilassung des in der DDR inhaftierten Heinz Brandt, die Benennung zum Beobachter an der Moskauer Abrüstungskonferenz, die Beteiligung oder Organisation von Symposien - beispielsweise zum Thema „Sozialistischer Humanismus“ und die aktive Wahlkampagnenunterstützung von Senator McCarthy zur Präsidentschaftsnominierung. Zuletzt genannte Aktivität geht mit der Herausgabe des Werkes „Die Revolution der Hoffnung“ im Jahre 1968 einher (vgl. Funk, 2001: 114ff; Hardeck, 2005: 218; Wehr, 1990: 22ff).

fixierte Studienordnung der Psychoanalyse an der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko angesehen werden kann. Ein nicht minder bedeutender Schritt für die Etablierung Fromms Psychoanalyse in Mexiko markiert die Schaffung eines Institutsgebäudes für jene an der Copilco-Universität. Mittlerweile beherrschte Fromm Spanisch in Schrift und Sprache so gut, dass er in dieser Sprache publizierte. So rief er beispielsweise 1965 die Zeitschrift „Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología“ ins Leben. Mithilfe des „Internationalen Forums für Psychoanalyse“ stellte er die Verbindung mit der Welt außerhalb Mexikos her (vgl. Funk, 2001: 112ff; Wehr, 1990: 24).

Nach seinem ersten Herzinfarkt trat Fromm kürzer – jedoch nicht hinsichtlich seiner Publikationen. 1970 wurde seine Feldstudie über ein mexikanisches Dorf unter dem Titel „Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes“ veröffentlicht. Des Weiteren folgte das Werk „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ über seine Aggressionstheorie. Vorher entstand das Buch „Wege aus einer kranken Gesellschaft“, das mit einer scharfen Gesellschaftskritik – speziell der nordamerikanischen – aufwartete (vgl. Funk, 2001: 117ff).

1.4. Das Leben in der Schweiz - Locarno

Erstmals verbrachte Fromm zur Regeneration von seinem ersten Herzinfarkt, einige Jahre darauf nochmals für ein paar Monate mit seiner Frau Annis, Zeit in der Schweiz, genauer in Locarno, ehe beide ab 1974 dorthin übersiedelten. Sein Tagesablauf war bestimmt von der religiösen Selbsterfahrung, sodass er sich täglich eine Stunde am Vormittag in buddhistischer Praxis übte. Fromm versuchte stets Anschauung und Leben zusammenzuführen – ebenso die Lehren Meister Eckharts, Buddhas und Marx'. Dementsprechend veröffentlichte er 1956 „Die Kunst des Liebens“ und zuletzt „Haben oder Sein“⁹ im Jahre 1976. Am 18. März 1980 erlag Fromm seinem dritten Herzinfarkt (vgl. Funk, 2001: 119, 132ff; Hardeck, 2005: 217f; Wehr, 1990: 22ff).

⁹ Trotz der unterschiedlichen Denkansätze Meister Eckharts, Buddhas, Jesus' und Marx' sowie jener seiner eigenen Sozialpsychologie entdeckte Fromm die Charakterorientierung des Habens bzw. des Seins des Menschen als gemeinsames Element (vgl. Funk, 2001: 132).

2. Haben oder Sein – zwei Charakterorientierungen

Fromm beschreibt mit den Bezeichnungen Haben und Sein, wobei jene synonym mit seinen früher verwendeten Begriffen der produktiven und nicht-produktiven Orientierung sowie seinen Ausführungen zum Wachstums- und Verfallssyndrom bzw. zur biophilen oder nekrophilen Orientierung verwendet werden können, eine Dichotomie „der Bezogenheit des einzelnen auf die Welt“ (Wehr, 1990: 32; vgl. Hardeck, 2005: 218; Funk, 2002: 25f). In Hinblick darauf sowie auf die zwischenmenschliche Beziehung von Lehrperson und Schülerin/Schüler wird Fromms Subjektmodell kurz dargelegt.

2.1. Fromms Subjektmodell

Die Zusammenführung von Psychoanalyse und historischem Materialismus eröffnet für Fromm die Möglichkeit, die neurotisch organisierte Charakterstruktur mit dem Begriff der Entfremdung in Verbindung zu bringen und darüber hinaus eine Psychoanalyse der Gesellschaft, den Gesellschaftscharakter – gegenwärtig: den Marketingcharakter - zu entwerfen. Hierzu revidierte er - wie bereits im ersten Kapitel erwähnt – Freuds Triebtheorie, sodass die Bezogenheit zur Welt in Form des Lebensschicksals anstatt des Tribschicksals hervorgehoben wurde. Der Begriff der Entfremdung¹⁰ wurde von Hegel und Marx entlehnt. „Unter Entfremdung ist eine Art der Erfahrung zu verstehen, bei welcher der Betreffende sich selbst als einen Fremden erlebt. Er ist sozusagen sich selbst entfremdet. Er erfährt sich nicht mehr als Mittelpunkt seiner Welt, als Urheber seiner eigenen Taten – sondern seine Taten und deren Folgen sind zu seinen Herren geworden, denen er gehorcht, ja die er sogar möglicherweise anbetet. Der entfremdete Mensch hat den Kontakt mit sich selbst genauso verloren, wie er auch den Kontakt mit allen anderen Menschen verloren hat. Er erlebt sich und die anderen so, wie man Dinge erlebt – mit den Sinnen und dem gesunden Menschenverstand, aber ohne mit ihnen und der Außenwelt in eine produktive Beziehung zu treten“ (Fromm, GA IV, 1999: 88). Leidenschaftliche Strebungen, egal ob bewusst, unbewusst oder entstellt,

¹⁰ Entfremdung setzt Fromm auch mit dem unter 3.3.2. beschriebenen Götzendienst gleich. Somit greift er auch auf die Wortbedeutung von Entfremdung aus dem Alten Testament zurück (vgl. Fromm, GA IV, 1999: 88ff).

bestimmen Gefühle, Gedanken und Handlungen. In den Vordergrund treten gesellschaftliche Prozesse, Beziehungen zu Menschen, kurz: Die Umwelt wird zum prägenden Element für die Charakterorientierung. Dies lässt auch Fromms Sozialisierung der Psychoanalyse deutlich werden. Besondere Bedeutung kommt auch der historischen Gegebenheit zu, sodass unter anderem Freuds Ödipuskomplex nicht generalisierbar ist, da Freud „eine konkrete historische Ausformung des Menschenseins, als naturgegebenes Menschsein interpretiert“ (Funk, 2000: 26): den bürgerlichen Charakter. Ebenso erweist Fromm dem Todestrieb eine klare Abfuhr (vgl. Daniel, 1981: 85; Funk, 2000: 21ff; Wehr, 1990: 31ff).

Ab dem Zeitpunkt der Geburt macht das Individuum Bezogenheitserfahrungen, die leidenschaftliche Strebungen formen, und befindet sich von nun an in einem permanenten Spannungsverhältnis zur Gesellschaft. Auf der einen Seite steht der „sozial typische Charakter“ oder Sozialcharakter bzw. der Gesellschaftscharakter¹¹ und auf der anderen der individuelle Charakter, der gegen Widerstände und Entfremdung aufbegehrt und als „Ausdruck für die unverwechselbaren Merkmale einer Person“ (Daniel, 1981: 89) zu verstehen ist. Der Charakter beschreibt nicht die „Summe von leidenschaftlichen Strebungen und Charakterzügen“ (Funk, 2000: 31), sondern vielmehr die Struktur der meist unbewussten, für das erkennbare Handeln ausschlaggebenden Impulse, Ängste und Einstellungen. Aufgrund der einmaligen Situation des Menschen in der Natur, nämlich sich zwischen „Naturimmanenz und gleichzeitiger Naturtranszendenz“ (Wehr, 1990: 35) zu befinden, sieht sich jener mit existentiellen Bedürfnissen konfrontiert. Diese sind „Bezogenheit, Transzendenz, Identitätserleben, Orientierung, Hingabe nach einem Objekt und Wirkmächtigkeit“ (Wehr, 1990:35). Hieraus erwachsen, wie bereits erwähnt, die leidenschaftlichen Strebungen. Auch kommt dem Charakter gerade aufgrund dessen Eigenschaft, „die alte Dichotomie von Trieb und Umwelt zu transzendieren“ (Daniel, 1981: 89), solch große Bedeutung zu. Fromm trifft demnach eine Unterscheidung zwischen innerer, dem Selbst, dem humanistischen Gewissen¹² und äußerer Natur, der Umwelt.

¹¹ Der Gesellschaftscharakter ergibt sich aus den gemeinsamen Charakterstrukturteilen vom Großteil der Bevölkerung, ferner vom Großteil der Subjekte einer gewissen Kultur. Anders formuliert: Er bildet die Substanz des Individualcharakters. Es handelt sich also um Grundstrebungen bzw. Charakterorientierungen (vgl. Funk, 2000: 30f; Wehr, 1990: 39).

¹² Das humanistische Gewissen beschreibt Fromm als „die in jedem Menschen gegenwärtige Stimme, die von äußeren Sanktionen oder Belohnungen unabhängig ist. Das humanistische Gewissen gründet sich auf die Tatsache, daß wir als menschliche Wesen intuitiv wissen, was menschlich und was unmenschlich ist, was das Leben fördert und was es zerstört. Dieses Gewissen hilft uns, als menschliche Wesen zu funktionieren. Es ist die Stimme, die uns zu uns selbst, zu unserer Menschlichkeit zurückruft“ (Fromm, GA IX, 1999: 369). Demgegenüber steht das „autoritäre Gewissen“ (Fromm, GA IX, 1999: 369). Dieses ist als „internalisierte Stimme einer Autorität, die wir zufriedenstellen und keinesfalls verärgern möchten“ (Fromm, GA IX, 1999: 369), zu verstehen. Mit dieser Stimme gehen die „internalisierten Gebote und Verbote des

Überdies wirken physiologische An-Triebe wie „Hunger, Durst, Schlaf, Sexualität, Aggression und Flucht“ (Wehr, 1990: 37) auf den Menschen, der von Geburt an nach Wachstum strebt und sich am Wohl-Sein orientiert, ein. Als biologische Schwächen des Menschen können „Launen der Natur, Geworfenheit und Instinktarmut“ (Wehr, 1990: 37) genannt werden. Dementsprechend stellt der Mensch ein Mängelwesen dar. Die existentiellen, psychischen Bedürfnisse verlangen nach Verwirklichung und werden deswegen in Form der existentiell bedingten Alternativen auch realisiert bzw. erfahren sie ihre Befriedigung. Die Alternativen sind „Vernunft oder Rationalität, Liebe oder Narzißmus, Kreativität vs. Destruktivität, Solidarität vs. inzestuöse Symbiose, Individualität vs. Konformität“ (Wehr, 1990: 37). Jene Zweiteilung setzt sich auch bei den Charakterorientierungen, die sich aus den existentiell bedingten Alternativen ableiten, fort, und zwar: produktiv vs. nicht-produktiv bzw. sein vs. haben. Da der Mensch immer ein vergesellschaftetes Individuum ist, verstehen sich die Alternativen gleichermaßen sowie deren Umsetzung aus dem historisch unterschiedlichen, gesellschaftlichen Setting. Denn das Individuum, genauer gesagt: sein Charakter, erfährt zugleich gewisse Möglichkeiten und Hemmungen seitens der Gesellschaft sowie der Umwelt für die Befriedigung seines Verlangens. Dies bedeutet für den Individualcharakter eine Begünstigung und Stärkung desselben oder eine Annäherung an den Gesellschaftscharakter. Eine große Rolle für jenen Prozess kommt den Gesellschaftsfiltern, die als „Sprache, Logik und gesellschaftliche Tabus“ (Wehr, 1990: 39) zu verstehen sind und Verdrängungsprozesse forcieren, zu. Des Weiteren sollen sie die Kluft zwischen leidenschaftlichen Strebungen des inneren Selbst mit jenen des Gesellschaftscharakters so klein als möglich halten. Im Individualcharakter schlägt sich

Vaters, die der Sohn aus Angst vor ihm respektiert“ (Fromm, GA IX, 1999: 369), einher. Es entspricht also Freuds Konzeption des „Über-Ich“ und stellt daher eine „Beurteilungsinstanz“ (Fröhlich, 1992: 97) dar - und zwar, „ob die Handlungen der Person im Einklang stehen mit den inneren Entwicklungszielen der Person – ihrem Selbst“ (Fröhlich, 1992: 97). Untrennbar mit dem humanistischen Gewissen ist die Produktivität mit „ihren verschiedenen Ausdrucksformen, der produktiven Liebe, des produktiven vernunftgemäßen Denken und der produktiven Tätigkeit“ (Fröhlich, 1992: 97) verbunden. Deren Interdependenz kann wie folgt beschrieben werden: „Während eine entwickelte Fähigkeit zur Produktivität die Entwicklung des humanistischen Gewissens vorantreibt, läßt geringe Produktivität das humanistische Gewissen verkümmern“ (Fröhlich, 1992: 98). Gleich den unter Punkt 2.2.4. beschriebenen Möglichkeiten vom Haben zum Sein zu gelangen, bedarf es für die Förderung des humanistischen Gewissens „Schulung und Übung“, die „in einem gewissen Freiraum von äußerer Ablenkung ein Auf-sich-selbst-Hören im Nicht-abgelenkt und Alleinsein stattfinden“ (Fröhlich, 1992: 98) soll. Darüber hinaus besitzt „das humanistische Gewissen eher eine affektive Qualität“ (Fröhlich, 1992: 97). Demnach „drückt es sich nicht hauptsächlich über Sprache aus, sondern als emotional-kognitive Ganzheit“ (Fröhlich, 1992: 97). Etwa „bei einem ‚guten Gewissen‘ als Gefühl der inneren Zustimmung, der Richtigkeit und als ‚Ja‘; andererseits bei einem ‚schlechten Gewissen‘ als innere Unruhe, Unlust, Müdigkeit oder in unbestimmten Schuldgefühlen oder auch sprachlich als inneres ‚nein‘“ (Fröhlich, 1992: 97). Nebstdem kann sich jenes Gewissen in Träumen offenbaren. Zuletzt soll angemerkt werden, dass Fromm die „inneren psychisch-geistigen Entwicklungsziele des Selbst“ ebenso „wie physische Entwicklungsziele“ (Fröhlich, 1992: 97) als genetisch determiniert auffasst (vgl. Fromm, GA IX, 1999: 369; Fröhlich, 1992: 97f).

diese Distanz oder Inkongruenz von Strebungen als Leid¹³ nieder (vgl. Daniel, 1981: 88; Funk, 2000: 29ff; Wehr, 1990: 32ff).

2.2. Charakterorientierungen

Je nachdem, ob die existentiellen Bedürfnisse sowie die Triebe nach Biophilie, der Liebe zum Lebendigen, oder nach Nekrophilie¹⁴, der Liebe zum Totem, streben, zeigt sich eine produktive oder nicht-produktive Charakterorientierung. Assimilierungs- und Sozialisationsprozesse sowie die damit verbundene Bezogenheit zur Welt stellen die entscheidenden Faktoren dar, wobei erstere Schlüsse auf die sozioökonomischen Gegebenheiten erlauben und zweitere das Unbewusste des Menschen zum Vorschein bringen. Wie anfangs erwähnt: Historischer Materialismus und Psychoanalyse reichen sich die Hand. Dies wird auch deutlich bei Fromms Verständnis von Charakter als „relativ (permanente) Form, in welche die Energie des Menschen während des Prozesses der Assimilierung und Vergesellschaftung geleitet wird“ (Daniel, 1981: 88). So kann bei den Assimilierungsprozessen der nicht-produktiven Charakterorientierung zwischen „oral-rezeptiv, anal-hortend, ausbeuterisch, Marktorientierung und nekrophil-destruktiv“ (Wehr, 1990: 47) unterschieden werden. Hingegen weisen jene Prozesse der produktiven Charakterorientierung „Schöpferische Arbeit und Kreativität“ (Wehr,

¹³ Leid ist auf ein „neurotisches Symptom und auf die ausbeutende Entfremdung“ zurückzuführen (Wehr, 1990: 46).

¹⁴ Fromm versteht unter Nekrophilie „das Angezogenensein von allem Toten, von Zerstörung, Verfall, Krankheit, von allem, das nicht lebendig, sondern rein mechanisch ist. Der nekrophile Mensch ist angetan von allem, was sich gegen das Leben richtet; er strebt nach Sicherheit und haßt Ungewißheit; er haßt das Leben, das seinem Wesen nach niemals sicher, niemals voraussagbar und nur selten kontrollierbar ist. Um das Leben unter Kontrolle zu halten, muß man es fragmentieren, in Stücke zerteilen – das heißt töten! Tatsächlich ist ja der Tod das einzig Gewisse im Leben“ (Fromm, GA IX, 1999: 417). In Bezug auf das Haben des nekrophilen Menschen meint Fromm: „Er möchte das Organische in Anorganisches verwandeln. Seine Einstellung zum Leben ist mechanisch und bürokratisch, so als ob alle lebendigen Menschen nichts als *Dinge* wären. Ein gutes Gedächtnis zu haben, ist ihm wichtiger als etwas zu verstehen, *Haben* ist ihm wichtiger als *Sein*. Nur das, was er besitzt, liegt ihm am Herzen, weshalb ihm eine Gefahr für seinen Besitz gleichbedeutend mit einer Bedrohung seines Lebens zu sein scheint“ (Fromm, GA IX, 1999: 418). Die bevorzugten Gesprächsthemen des nekrophilen Menschen lässt Fromm ebenso nicht unerwähnt, nämlich sind diese „Krankheit, Tod, Begräbnisse, Geld, Apparate und Bestrafung“ (Fromm, GA IX, 1999: 418). Gänzlich anders äußert sich das Angezogenensein beim Biophilen, denn: „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 sucht lieber nach etwas Neuem, als nur das Alte zu bestätigen. 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. Er möchte die Dinge anschauen – nicht sie auseinandernehmen -, um nach dem *Warum* zu forschen. Er freut sich des *Lebens* und sucht nicht nur erregende Erlebnisse“ (Fromm, GA IX, 1999: 417). Die biophile Ethik sieht Fromm durch Albert Schweitzers Postulat der „Ehrfurcht vor dem Leben“ sowie durch Spinoza zum Ausdruck gebracht (vgl. Fromm, GA IX, 1999: 417).

1990: 47) auf. Bei den Sozialisationsprozessen der nicht-produktiven Charakterorientierungen sind der „autoritäre Charakter, Konformismus und narzißtisch-indifferent“ (Wehr, 1990: 47) zu nennen. Schlussendlich kann bei den produktiven Orientierungen „Vernunft, Liebe zum Leben und Solidarität“ (Wehr, 1990: 47) angeführt werden. Aufgrund der erforderlichen Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit werden anschließend der autoritäre Charakter sowie die Existenzweisen des Habens und Seins genauer erörtert (vgl. Daniel, 1981: 80f; Wehr, 1990: 36ff).

2.2.1. Der autoritäre Charakter – die Flucht ins Autoritäre

Die ersten Impulse hierfür sammelte Fromm am Institut für Sozialforschung, genauer gesagt in seiner Studie „Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches“, einer sozialpsychologischen Untersuchung, sowie anschließend in seinen „Studien über Autorität und Familien“. Die daraus gewonnen Ergebnisse und Überlegungen laufen in seinem ersten Werk „Flucht vor der Freiheit“ mit dem Ergebnis der Erörterung des „sado-masochistischen Charakters“, der unter der Benennung „autoritärer Charakter“¹⁵ bekannt wurde, zusammen. Am Institut für Sozialforschung wurde interdisziplinär geforscht – Psychologie, Philosophie, Geschichte, Ökonomie und Kulturtheorie wurden miteinander verwoben, wobei deutliche Abweichungen in der Gewichtung und der Auslegung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereiche zwischen den Mitgliedern des Instituts erkennbar sind¹⁶ (vgl. Bonß, 1992: 26f; Hardeck, 2005: 47; Wehr, 1990: 29f).

Die Frage, die beantwortet werden sollte, war: Wie konnte es geschehen, dass tausende, hunderttausende, gar Millionen Menschen sich faschistischen Systemen unterwerfen bzw. an ihnen und dem damit vorausgehenden Nationalismus Gefallen gefunden hatten? Ein Erklärungsmodell, das nach tiefenpsychologischen

¹⁵ Fromm bevorzugt die Bezeichnung „autoritärer Charakter“, da erstens dieser nicht primär auf eine neurotische Charakterstruktur schließen lässt, sondern die normale Charakterstruktur berücksichtigt und zweitens auch der großen Bedeutung des Begriffs der Autorität im Faschismus Rechnung trägt (vgl. Fromm, 2005a: 122f).

¹⁶ So spricht etwa Horkheimer bei seiner Antrittsrede im Jahr 1931 vom „interdisziplinären Materialismus“, eben vom Ziel einer Synthese von Marxismus und Psychoanalyse, genauer gesagt der Zusammenführung der Fragestellung von Basis und Überbau mit jener des Bewusstseins und Unbewusstem. Beispielhaft soll für die unterschiedliche Betonung der einzelnen Disziplinen sowie deren Interpretation die Psychologie bzw. das Unbewusste angeführt werden: Adorno und Horkheimer etwa betonten den erkenntnistheoretischen Anspruch der Psychoanalyse derart, sodass das „Unbewusste gänzlich einer rationalen, kritischen Rekonstruktion zugänglich“ (Bonß, 1992: 26) ist. Horkheimers Intention war eine „Theorie des historischen Verlaufs der gegenwärtigen Epoche“ mit sozialphilosophischem Schwerpunkt. Somit wurde aber der Psychologie die Nebenrolle zugeschrieben und die Hauptrolle wurde mit der Philosophie besetzt. Fromm sah dies anders und folgte der Tradition der Freudomarxisten. Ebenso ist für ihn nicht jeder unbewusste Inhalt bewusstseinsfähig (vgl. Bonß, 1992: 24ff; Wehr, 1990: 30).

Mechanismen und Prozessen im Zusammenhang mit Autorität sucht und die politische, wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Lage einbezieht, wurde gegeben (vgl. Fromm, 2005a: 122f; Meyer, 2002: 27).

Autorität drückt eine zwischenmenschliche Überlegenheits-Unterlegenheits-Beziehung, die rational oder hemmend sein kann, aus. Das LehrerIn-SchülerIn Verhältnis beispielsweise stellt für Fromm eine rationale Autoritätsbeziehung dar. Gekennzeichnet ist diese durch „Liebe, Bewunderung und Dankbarkeit“ (Fromm, 2005a: 123), wobei die Autoritätsperson Vorbildfunktion, die als Identifikationsmuster dient, erfüllt. Beide verfolgen das gleiche Ziel, das nur dann als erreicht gilt, wenn sowohl Lehrerin/Lehrer als auch Schülerin/Schüler dort angelangen. Parallel zum Nachgehen der gemeinsamen Interessen löst sich schrittweise das Autoritätsgefüge auf. Anders bei der hemmenden Autoritätsbeziehung: Hier treten Feindseligkeit, Widerstände und Hass, der nicht selten der Verdrängung zum Opfer fällt und durch „ein Gefühl blinder Bewunderung“ (Fromm, 2005a: 124) ausgetauscht wird, auf. Überdies kann Autorität als von außen oder innen herrührend erlebt werden. Der inneren Autorität kommt tiefenpsychologisch gesehen unser Gewissen, das Über-Ich zu. Auch trifft Fromm die Unterscheidung zwischen offener und anonymer Autorität. Letztgenannte „tarnt sich als gesunder Menschenverstand, als Wissenschaft, als psychische Gesundheit, als Normalität oder als öffentliche Meinung“ und Suggestion hat in dieser Form besonders große Wirkung, da „der Befehl als auch die Instanz“ unbekannt bleiben (Fromm, 2005a: 125). Ein Beispiel für anonyme Autorität ist die Werbung (vgl. Fromm, 2005a: 123ff).

Macht ist ein zentraler Begriff für den autoritären Charakter. Diese fungiert für jenen als Motor und entfacht Bewunderung, die bis zur Unterwerfung führen kann. Sein Menschenbild kennt nur Machtbesitzende und Machtlose, Übergeordnete und Untergeordnete, wobei der autoritäre Charakter letzteren nur Geringschätzung entgegenbringt. Jene Verachtung der/des Machtausübenden gegenüber der/dem Machtlosen nimmt mit dem Grad der Hilflosigkeit von zweitgenanntem zu. Für gewöhnlich weist der autoritäre Charakter eine angebliche Ambivalenz in seiner Beziehung zur Autorität auf. Er hat Probleme mit ihr, Schwierigkeiten sich ihr unterzuordnen und empfindet Widerstände beim Anerkennen einer Autorität. Er rebelliert – ganz gleich ob sie rational oder irrational bzw. hemmend ist. Oftmals kann sich die Rebellion, die als Trotz verstanden werden kann, gegen eine Autorität richten, wobei sich parallel oder zeitlich versetzt der autoritäre Charakter einer anderen Autorität beugt. Angemerkt soll auch sein, dass diese Zwiespältigkeit zur Autorität,

gemeint sind die rebellischen Impulse, auch der Verdrängung zum Opfer fallen können. „Das allem autoritären Denken gemeinsame Merkmal ist die Überzeugung, daß das Leben von Mächten bestimmt wird, die außerhalb des Menschen, seiner Interessen und seiner Wünsche liegen“ (Fromm, 2005a: 128). Ob es sich bei den genannten Mächten womöglich um „Schicksal“ in Form von Wirtschaft, von Kriegen, von einem vermeintlichen Naturgesetz oder beispielsweise von Religion handelt, spielt keine Rolle. Als verbindendes Merkmal aller Varianten, die sich aus der individuell unterschiedlichen gesellschaftlichen Stellung des einzelnen ergeben, muss die Einschränkung der menschlichen Freiheit festgehalten werden. Größtmögliches oder gar einziges Glück verspürt der autoritäre Charakter bei der „Unterwerfung unter diese Mächte“ (Fromm, 2005a: 128). Dies unterstreicht die exorbitante Bedeutung der emotionalen Strebungen hinsichtlich seines Lebens sowie seiner Beziehungen mit anderen, mit der Welt für ihn. In seinem Weltbild reichen sich Nihilismus und Relativismus die Hand und beschreiten gemeinsam den Weg der Lebensverneinung (vgl. Fromm, 2005a: 125ff).

2.2.1.1. Die Studie „Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches“

Das Datenmaterial für die Studie „Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches“ bestand aus 584 ausgearbeiteten schriftlichen Fragebögen mit insgesamt 271 offenen und geschlossenen Fragen, wobei von den zwischen 1929 und 1931 etwa 3000 verschickten Fragebögen ungefähr 1100 zurückkamen, gingen davon aufgrund der Emigration des Instituts bis auf die 584 bearbeiteten die restlichen verloren¹⁷. Durch die Auswertung des Materials auf Basis der Psychoanalyse konnte nicht nur „ein relativ umfassendes Bild vom Leben bestimmter Schichten der deutschen Bevölkerung“ erstellt, sondern „diese auch in Abhängigkeit vom ökonomischen Status und von den politischen Orientierungen vergleichend“ (Fromm, 1983: 52) durchleuchtet werden. Fromm schloss nun unter Bezugnahme der drei folgenden Komplexe, die ein Fragenbündel darstellten: „Einschätzung allgemeiner sozio-politischer Probleme“, „Haltung zur Autorität“ und „Haltung gegenüber den Mitmenschen“ (Fromm, 1983: 52) auf Syndrome von Einstellungen und deren Kombinationsketten, nämlich R für radikal, A für autoritär, K für kompromissorientiert und I für widersprüchlich bzw. indifferent.

¹⁷ Zum besseren Verständnis der Fragestellungen werden hier jeweils zwei Beispiele für offene und geschlossene Fragen angeführt: „Welche Menschen halten sie für die größten Persönlichkeiten in der Geschichte?“ „Wie kann Ihrer Meinung nach ein neuer Weltkrieg verhindert werden?“ für die offene Fragen und: „Wieviele Wohn- und Schlafräume hat ihre Wohnung?“ „Wieviele Kinder haben Sie?“ eben für die geschlossene Fragen (Bonß, 1992: 30f).

Schlussendlich postulierte er drei Charaktertypen: Den autoritären, den ambivalenten und den genitalen bzw. nicht-autoritären Charakter, wobei jedem der drei bestimmte politische Strömungen zuzuordnen sind¹⁸. Erster entspricht dem Konservatismus, zweiter dem Liberalismus und dritter dem Sozialismus. Diese Klassifikation inkludiert auch ein Wertesystem, das von zustimmend bis ablehnend reicht. So spricht sich Fromm deutlich für die Orientierung an nichtautoritären, linken Einstellungen aus und gegen autoritäre, rechte (vgl. Bonß, 1992: 30ff; Fromm, 1983: 227ff; Hardeck, 2005: 49f).

Des Weiteren kam er in besagter Studie zu dem Schluss, dass der autoritäre Charakter zwei unterschiedliche Tendenzen, die voneinander zu trennen sind, hat: Einerseits der „konservativ-autoritäre“¹⁹ und andererseits der „rebellisch-autoritäre“. Erster ordnet sich allzu bereitwillig einer Autorität unter und zweiter begehrt gegen eine Autorität auf. Gleichzeitig beschreiben beide Strömungen eine Transformation des autoritären Charakters – vom „konservativ-autoritären“ zum „rebellisch-autoritären“²⁰ (vgl. Fromm, 1983: 248). Diese sieht wie folgt aus:

Fromms Verquickung des sozial-ökonomischen Status mit der psychischen Struktur eines Menschen bringt die große Bedeutung der Identifikation mit der Autorität zu Tage, solange diese Sicherheit, Schutz und Stärke – sowohl im wirtschaftlichen als auch im emotionalen Sinne - vermitteln vermag. Ist dies nicht mehr der Fall und ein Verlust der Macht erkennbar, so kehrt sich die Bewunderung und Liebe in Abneigung und Hass um. Aggressionen, die ständig unterdrückt wurden, treten gemeinsam mit dem Gefühl der Hilflosigkeit zu Tage. Schwäche wird gegenüber der/dem Machtbesitzenden empfunden und ihr/sein Machtdefizit, das sich in der Unfähigkeit zu befehlen ausdrücken kann, als Minderwertigkeit verstanden. Allzu bereitwillig sucht der rebellisch-autoritäre Charakter eine neue Autorität. Sein Handeln übt der autoritäre Charakter immer im Namen von jemandem oder von etwas aus. Dieser Prozess steht im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Stabilität eines Staates bzw. mit der wirtschaftlichen Situation des Individuums – entweder wird das Gefühl der Ohnmacht, das die Aktivität des autoritären Charakters begründet, genährt oder verringert (vgl. Fromm, 1938: 248; Fromm, 2005a: 128f).

¹⁸ Prozentuell sah die Aufteilung zu den drei Charaktertypen aus der Studie wie folgt aus: Auf den autoritären sowie nicht-autoritären entfallen jeweils 15 % und auf den ambivalenten 70 % (vgl. Hardeck, 2005: 49).

¹⁹ Fromm nennt das monarchistische Kleinbürgertum der Wilhelminischen Ära als Beispiel für eben jenen (vgl. Fromm, 1938: 248).

²⁰ Der Rebell unterscheidet sich vom Revolutionär laut Fromm im Beibehalten der autoritären Charaktermerkmale (vgl. Hardeck, 2005: 48).

2.2.1.2. Die Berkeley Gruppe

Mit vorangestellter Fragestellung beschäftigte sich auch die Berkeley-Gruppe, die sich aus folgenden Personen zusammensetzte: Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Nevitt. Und zwar brachte jene Untersuchung als zentrales Ergebnis die F-Skala, die Faschismus Skala, hervor. Ebenso wie bei Fromm wurden Einstellungen zu bestimmten Themen durch Fragebögen erhoben und psychoanalytisch ausgewertet. Die Meinungsbefragung beschränkte sich auf Studenten und weiße, städtische Erwachsene aus der amerikanischen Mittelschicht. Darüber hinaus wurden bei einem bestimmten Teil der Versuchspersonen klinische Intensivstudien in Form von Interviews durchgeführt. Sowohl Adornos als auch Fromms Autoritarismuskonzeption weist ein schwaches Ich des autoritären Charakters, das fernab vom autonomen Ich steht und sich allzu bereitwillig unterwirft – und zwar „einem veräußerlichten Über-Ich“ (Schumann, 2001: 103) -, auf. Normenkonventionell und Hang zur „autoritären Unterordnung und autoritären Aggression“²¹ (Schumann, 2001: 103), können als Eigenschaften des veräußerlichten Über-Ichs ausgemacht werden. Besonders die strenge Erziehungspraxis, die durch einen „übermäßigen Zwang moralischer Normen“ (Schumann, 2001: 103) gekennzeichnet ist, wird als Nährboden für den autoritären Charakter benannt. Das Ich nun sieht sich nicht „in der Lage, seiner Aufgabe, zwischen Es, Außenwelt und Über-Ich zu vermitteln, nachzukommen“ (Schumann, 2001: 103). Das geschwächte Ich kann des Weiteren mit „Anti-Intrazeption, Stereotypie, der Betonung der eigenen Stärke, Kraft und Robustheit“ (Schumann, 2001: 103) in Verbindung gebracht werden. Außerdem weist jenes den „Wunsch nach Macht und Stärke und Ablehnung/ Verachtung des Schwachen“ (Rathkolb, 2005: 64) auf. So enthält dessen Weltvorstellung bloß Starke und Schwache, da dem geschwächten Ich „einfache Denkschemata“ (Schumann, 2001: 104) zugrunde liegen. Interessanterweise findet hier auch ein ausgeprägter Hang zum Aberglauben Eingang, sodass das geschwächte Ich nur sehr eingeschränkt sein Leben in die Hand nehmen kann und meist ohnmächtig diesem gegenübersteht. Generell ist es stark von Furcht erfüllt, nämlich vor den der Verdrängung zum Opfer gefallenen Es-Trieben. Es fürchtet seine Emotionalität. Ständig befindet sich das geschwächte Ich im Abwehrkampf gegen angstausslösende Situationen, Beobachtungen und Vorstellungen, da diese mit Affekten überladen sind (vgl. Adorno, 1973: 25ff; Schumann, 2001: 102ff; Rathkolb, 2005: 63ff).

²¹ Unter autoritärer Unterordnung wird die Tendenz zur Unterwerfung unter und die damit einhergehende Identifizierung mit der/dem Machbesitzenden verstanden. Dies ist an eine hierarchische Kategorisierung im Denken gekoppelt mit den Urteilsmöglichkeiten richtig und falsch. Autoritäre Aggression beschreibt die Verschiebung von aggressiven Impulsen, die eigentlich dem Mächtigen zukommen sollten und sich nun gegen Rand- und Fremdgruppen richten (vgl. Schumann, 2001: 103).

Sanford Nevitt, ein Mitglied der Berkeley-Gruppe, betonte die historische Gebundenheit des autoritären Charakters. Das heißt, dass sowohl die Zeit und die damit verbundenen gesellschaftlichen Gegebenheiten der 1940er Jahre als auch der methodologische Ansatz der Untersuchung zum Verstehen jenes Autoritarismuskonzept zu berücksichtigen sind. So konnte die Situationsthese nicht in jene Studien einfließen. Diese besagt, dass die in Situationen auftretenden Beschwerden oder Verunsicherungen speziell zu berücksichtigen sind. Ein großes Themengebiet hierfür gibt der Stress wieder. Stress drückt ein Gefühl der Bedrohung und Angst aus, das durch das Zusammenstoßen zweier Prozesse entsteht. Auf der einen Seite befindet sich eine gesellschaftliche Aufgabe und auf der anderen die verschiedenen Ressourcen des Menschen, wobei bloß eine der Charakterstruktur zuzuschreiben ist, und zwar die Selbstwert-Ressourcen. Hinzukommen noch kognitive, moralische, soziale, materielle und kulturelle Ressourcen. Demzufolge bleibt resümierend anzumerken, dass Freiheit auch immer eine gewisse Bürde mit sich bringt (vgl. Fritzsche, 2000: 221ff).

2.2.1.3. Die Flucht ins Autoritäre

Die Flucht ins Autoritäre, die eine Flucht vor einer nicht auszuhaltenden Isolation meint, erwähnt Fromm explizit in seinem ersten Werk „Die Furcht vor der Freiheit“, indem er aus psychoanalytischen Erkenntnissen, die aus der Betrachtung des Individuums gewonnen werden, Rückschlüsse auf die Gruppe, ferner auf die Gesellschaft und auf die Kultur zieht (vgl. Fromm, 2005a: 103f, 107).

Des Weiteren verhindert die Flucht – neben jener ins Autoritäre wird auch jene ins Destruktive sowie ins Konformistische genannt - Selbstverwirklichung, die sich in der „Möglichkeit, spontan in Liebe und Arbeit mit der Welt in Beziehung zu treten und auf diese Weise seinen emotionalen, sinnlichen und intellektuellen Fähigkeiten einen echten Ausdruck zu verleihen“ (Fromm, 2005a: 106), äußert. Fromm spricht hier von „positiver Freiheit“, die eben nicht zum Verlust der „Unabhängigkeit und Integrität seines individuellen Selbst“ (Fromm, 2005a: 106) führt. Hier wird auch die Verquickung zwischen Gesellschaft und Individuum augenscheinlich, denn: Selbst die maximale Reduktion der traditionellen Zwänge, die sich in der Überwindung des Feudalsystems zeigt – kurzum in der Befreiung von den Fesseln des Staates bzw. der Kirche deutlich wird, führte nicht zum Ablegen der inneren Zwänge des Individuums. Freiheiten wie etwa Meinungs- oder Religionsfreiheit, also politische und wirtschaftliche Freiheiten,

deren Notwendigkeit - nicht zuletzt als Fundament einer modernen Gesellschaft²² - unbestritten ist, erfordern im Gegenzug vom Individuum eine kritische Sichtweise einzunehmen, mehr Verantwortung zu übernehmen und Tätigkeiten auf sich zu nehmen. Das dazugehörige Gesellschafts- und Wirtschaftssystem ist der Kapitalismus, der einerseits die Individualisierung²³ stark vorantrieb, andererseits jedoch auch parallel das Gefühl der Einsamkeit des Menschen wachsen ließ (vgl. Fromm, 2005a: 80ff).

Machtverhältnisse wurden nun durch den wirtschaftlichen Status, sprich Besitz, und sozialem Prestige der/des Einzelnen festgelegt. Passend dazu wurde „der Mensch [...] zum Mittelpunkt und alleinigen Zweck aller Tätigkeiten“ (Fromm, 2005a: 84). Mehr noch: Diese Entwicklung öffnete dem uneingeschränkten Egoismus alle Türen und führte auch zur Selbstverleugnung, da die Akkumulation von Kapital als Selbstzweck erfolgt und das Individuum sich „außermenschlichen Zwecken“ – nämlich „wirtschaftlichen Zielsetzungen“ (Fromm, 2005a: 85) unterordnet. Die klassische Kapitalistin / der klassische Kapitalist weist auch noch eine scheinbar widersprüchliche Eigenschaft zur erwähnten Ichbezogenheit auf: Askese. Jene Einstellung, die zum psychologischen Merkmal der Gesellschaft wurde, veranlasste sie/ihn „Kapital anzuhäufen, anstatt es für den Konsum auszugeben“ (Fromm, 2005a: 86). Selbstsucht und Askese laufen bei der Erörterung des Pendants der Selbstsucht, und zwar der Selbstliebe²⁴ zusammen. Fromm kommt zu dem Schluss, dass der selbstsüchtige, wie eben auch der narzisstische Mensch sich selbst, gemeint ist hier nicht sein „gesellschaftliches Selbst“, sondern sein „wahres Selbst“, nicht liebt, sein Leben

²² Unter moderner Gesellschaft ist hier aus politisch-theoretischen Überlegungen ein „moderner demokratischer Staat, der sich auf den Grundsatz der Gleichheit aller Menschen und des gleichen Rechts aller gründet, sich durch Repräsentanten seiner eigenen Wahl an der Regierung zu beteiligen“ (Fromm, 2005: 83) zu verstehen.

²³ Fromm spricht im Zusammenhang von Kapitalismus und Individualismus auch vom ökonomischen Individualismus, dem er mit dem spirituellen Individualismus des Protestantismus kontrastiert und in beiden eine wachsende Einsamkeit gepaart mit dem Gefühl der Ohnmacht gegenüber einer nicht greifbaren Größe, etwa gegenüber des Einflusses eines großen Konzerns, ausmacht (vgl. Fromm, 2005a: 84, 96).

²⁴ Fromms Begriffsverständnis von Selbstliebe steht im klaren Gegensatz zu jener Freuds, der die Selbstsucht mit der Selbstliebe gleichsetzt – wie auch Kant, Luther und Calvin. Nach Freud können Liebe, die er als „eine Manifestation der Libido“ (Fromm, 2005b: 96) gerichtet auf ein anderes Objekt als auf die eigene Person sieht, und Selbstliebe nicht koexistieren. Anders Fromm, er definiert Liebe folgendermaßen: „Die Liebe wird nicht primär durch ein bestimmtes Objekt „hervorgerufen“, sondern es handelt sich dabei um eine im Menschen bereitliegende Eigenschaft, die durch ein bestimmtes „Objekt“ aktualisiert wird.[...] Liebe ist eine leidenschaftliche Bejahung eines „Objektes“. Sie ist kein „Affekt“, sondern ein tätiges Streben und eine innere Bezogenheit, deren Ziel das Glück, das Wachstum und die Freiheit ihres Objektes ist. Sie ist eine Bereitschaft, die sich grundsätzlich jeder Person und jedem Objekt einschließlich unserer selbst zuwenden kann“ (Fromm, 2005a: 88). Und Selbstliebe bildet die Voraussetzung, um jemand anderen lieben zu können (vgl. Fromm, 2005a: 87ff; Fromm, 2005b: 95ff).

schlichtweg nicht bejaht²⁵. Die Entfremdung des Menschen gegenüber seiner Umwelt, gegenüber seinem Selbst sowie die damit einhergehende Distanzierung vom „unmittelbaren und humanen Charakter“ (Fromm, 2005a: 90) des Menschen sind die Folge des Monopolkapitalismus. Aus diesem Grund bilden Manipulation und Suggestion die vorherrschenden, zwischenmenschlichen Interaktionsmethoden. Hand in Hand mit der Entfremdung des Menschen geht die Instrumentalisierung dessen. Die Prinzipien des Marktes machten auch nicht vor den menschlichen Beziehungen Halt. Auf diese Weise werden Selbstgefühl, Selbstachtung und Selbstvertrauen festgelegt. „Nachfrage und Angebot“ und „Gegeneinander, statt Miteinander“ sind das Motto. Die Unsicherheit des individuellen Selbst, das geschwächt am Boden liegt und sich unter anderem durch das Gefühl der Bedeutungslosigkeit und der Ohnmacht sowie durch Angst - etwa vor Krieg oder Arbeitslosigkeit - bemerkbar macht, soll um jeden Preis minimiert werden, und zwar über genannte Wege: Besitz, Prestige und Macht - wenn nötig auch über die Familie (vgl. Fromm, 2005a: 80ff).

2.2.1.4. Die masochistischen und sadistischen Tendenzen des Menschen

Beim sadistisch-masochistischen Charakter handelt es sich nun stets um „das Streben nach Unterwerfung und nach Beherrschung“ (Fromm, 2005a: 107). Hierbei sind die primären Bindungen gekappt, sodass sekundäre Bindungen anstelle erstgenannter treten. Masochistische Strebungen gehen einher mit Gefühlen „von Minderwertigkeit, Ohnmacht und individueller Bedeutungslosigkeit“ und dem Ausgeliefertsein einer unbewussten, unnenkbaren in einem selbst angesiedelten Macht (Fromm, 2005a: 107). Hinzu kommt die Abhängigkeit von externen Objekten, wie etwa „von anderen Menschen oder Institutionen oder auch von der Natur“, „um Teil eines größeren und mächtigeren Ganzen außerhalb des eigenen Selbst zu werden“ (Fromm, 2005a: 107, 116). Diese Entwertung des eigenen Selbst kann bis zur Selbstverletzung führen – sowohl physischer als auch psychischer Art - oder in Zwängen ausgelebt werden. Andere Formen von gegen sich selbst gerichteten Strömungen sind Wünsche zu erkranken oder einen Unfall zu erleiden sowie die Unfähigkeit in Prüfungssituationen die richtige Antwort zu geben, obwohl sie bekannt ist oder auch Menschen, die einem nahe stehen, grundlos zu verletzen. In jedem Fall soll das individuelle Selbst bzw. die „Last der Freiheit“ abgelegt werden (Fromm, 2005a: 114). Das betroffene Individuum

²⁵ Die moderne Selbstsucht entlarvt Fromm als „Gier, die auf der Frustration des wahren Selbst beruht und deren Objekt das gesellschaftliche Selbst ist“ (Fromm, 2005a: 90).

neigt dazu seine Abhängigkeit als Liebe fehlzuinterpretieren und auch dessen Minderwertigkeitsgefühle fallen der Rationalisierung anheim (vgl. Fromm, 2005a: 107f).

Sadistische Impulse hingegen können sich auf drei Arten bemerkbar machen. Bei erster steht das Objekt des Sadisten in dessen Abhängigkeit und unter dessen „absoluter, uneingeschränkter Gewalt“ (Fromm, 2005a: 108). Eine vollkommene Instrumentalisierung der Person findet statt. Zweite meint das zu Eigenmachen vom Sadisten gewünschter Eigenschaften des Objektes – dies kann materieller Natur sein wie auch nicht-materieller. Dies beschreibt eine Ausbeutung, eine Ausnutzung, einen Diebstahl, kurz gesagt: eine Einverleibung von anstrebenswert empfundenen Dingen. Letzte Form rückt die Absicht, anderen Menschen physisches oder psychisches Leid zuzufügen oder an ihnen zugefügtes Leid zu beobachten, in den Mittelpunkt. Eines haben alle drei Arten unter sich mit den masochistischen Tendenzen gemeinsam: die „Abhängigkeit vom Objekt des Sadismus“ (Fromm, 2005a: 109) bzw. des Masochismus. Beide zielen auf die „Vereinigung eines individuellen Selbst mit einem anderen Selbst“, sprich: auf eine Symbiose, die auch den Verlust der Integrität des Selbst bedeutet, ab (Fromm, 2005a: 118). Ebenso kommt es bei den sadistischen genauso wie bei den masochistischen Impulsen zu Rationalisierungen - darüber hinaus aber auch zu Reaktionsbildungen. Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist die „furchtbare Angst vor dem unerträglichen Gefühl von Einsamkeit, Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit“ (Fromm, 2005a: 113; vgl. Fromm, 2005a: 108f).

Für ein Kind von Eltern, deren Beziehung von sadistisch-masochistischen Tendenzen bestimmt ist, bedeutet dies letztendlich auch emotionale Erpressung und Missbrauch, der eine „tiefe Angst vor der Liebe“ (Fromm, 2005a: 110) mit sich bringt. Liebe wird als Gefängnis und Freiheitsberaubung empfunden. Meist wird dem Kind von jenen Eltern auch übertriebene Freundlichkeit, Fürsorglichkeit und Liebenswürdigkeit entgegengebracht. Diese Zuwendungen können als Form von Reaktionsbildungen interpretiert werden, denn schließlich wird das Kind nur geliebt, solange es sich beherrschen lässt. Gleichberechtigung in der Ehe existiert hier nicht, obwohl in vielen Fällen die Eheleute davon sprechen. Dem Kind ist es verwehrt, Unabhängigkeit von den Eltern zu entwickeln und Freiheit zu fühlen (vgl. Fromm, 2005a, 109f, 129).

Die sado-masochistischen Impulse können auch eine gemäßigte Form als die beschriebenen annehmen, sodass sie in breiten Teilen der Gesellschaft ausmachbar sind. Fromm spricht in diesem Kontext vom magischen Helfer, der meist in Gestalt Gottes, eines allgemeinen Prinzips oder eines realen Menschen personifiziert ist. Es handelt sich um eine subtile Form von sado-masochistischen Strebungen, die eine

Abhängigkeit zu einer Macht außerhalb des eigenen selbst beschreiben. Das gesamte Leben wird auf den magischen Helfer ausgerichtet – Gedanken, Gefühle und Handlungen. Die Funktionen des magischen Helfers sind dieselben wie auch bei anderen genannten Mächten: Schutz, Hilfe und Lenkung, um die Einsamkeit zu ertragen. Der Unterschied zwischen der extremen und „gemäßigeren Form der Abhängigkeit“ (Fromm, 2005a: 131) von einer Macht besteht im Abschütteln des eigenen Selbst, das bei erstem, jedoch nicht bei zweitem, gewünscht ist. Das Selbst gerät mit den magischen Helfer in Interessenskonflikte²⁶, da alle Lebenserwartungen in jenen gesetzt werden, „anstatt sich selber tätig darum zu bemühen“ (Fromm, 2005a: 131). Ins Zentrum des Lebens rückt die Manipulation des magischen Helfers, um seinen Verlust zu vermeiden und eigene Interessen verfolgen zu können. Diese kann unter anderem in Form von Gehorsam, Güte oder gar Leid zum Vorschein kommen. Für ein individuell verschieden großes Quantum an Sicherheit, begibt sich der Mensch in eine meist unbewusste Art von Versklavung, der er mit Rebellion antwortet. Obendrein erfährt der Mensch eine „Blockierung der Spontaneität“ (Fromm, 2005a: 131). Die Beziehung zwischen dem magischen Helfer und dem Selbst befindet sich permanent in einem fragilen Zustand. Das Sicherheitsgefühl und die latenten feindseligen Regungen verursachen ununterbrochene Spannungen. Zurückkommend auf das angeführte Beispiel der Familiensituation bedeutet dies, dass das Kind²⁷ eben genau nach solch einem magischen Helfer sucht. Vorrangig bieten sich zu jenem Zeitpunkt die Eltern, die im Laufe des Lebens durch andere Menschen – beispielsweise vom Lehrer über den Therapeuten bis hin zur Beziehungsperson – ersetzt werden können, da sie, gemeint sind die Eltern, die ersten Stellvertreter der Gesellschaft darstellen, als personifizierter magischer Helfer an. Entscheidend ist unter diesen Umständen die Unterdrückung der Spontaneität und des Unabhängigkeitsstrebens des Kindes seitens der Eltern. Es bleibt in einer Abhängigkeit gefangen, gibt im denkbar schlechtesten Fall sein Selbst gänzlich auf und gilt dann als Heranwachsender und später Erwachsener in der Gesellschaft als akklimatisiert. Neurotisch wird es dann, wenn es dem Verzicht des eigenen Selbst nicht Folge leistet, aber in der Abhängigkeit zum magischen Helfer verweilt (vgl. Fromm, 2005a: 129ff).

²⁶ Dabei kann es sich beispielsweise um Verantwortung, die nicht übernommen werden will und nun dem magischen Helfer unterstellt werden soll, handeln (vgl. Fromm, 2005a: 131).

²⁷ Freud bezeichnet dieses „Phänomen der lebenslangen Abhängigkeit von einem Objekt außerhalb seiner selbst“ (Fromm, 2005a: 132) als Ödipuskomplex, der „den Kern aller Neurosen und in seiner erfolgreichen Überwindung das Hauptproblem einer normalen Entwicklung“ (Fromm, 2005a: 132) beschreibt.

2.2.2. Die Existenzweise des Habens – die nicht-produktive Orientierung

Die Haben-Orientierung des Menschen ist eng mit dem vorherrschenden Marketingcharakter²⁸ als gegenwärtigen Gesellschaftscharakter verknüpft. Die Bedeutung der sozio-ökonomischen Umstände in einer Gesellschaft beschreibt Fromm als manipulative Macht, da sie den Gesellschaftscharakter mitbestimmen und als jene die Menschen insofern beeinflussen, „daß sie tun wollen, was sie tun sollen“ (Fromm, 2006: 163). Mit dem Marketingcharakter, den Fromm auch als kybernetischen Menschen oder nach Marx als entfremdeten Menschen bezeichnet, geht die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse einher. Religion²⁹ meint hier: „Jedes von einer Gruppe geteilte System des Denkens und Handelns, das dem einzelnen einen Rahmen der Orientierung und ein Objekt der Hingabe bietet“ (Fromm, 2006: 165). Entscheidend ist, ob dieser Rahmen der Orientierung – gegenwärtig wäre dies der Markt - und das Objekt der Liebe zum Lebendigen oder der Liebe zum Toten dienen. Die kybernetische Religion nun bedient eben den Wunsch und Glauben des Menschen selbst Allmächtigkeit mithilfe der Technik und Wissenschaft zu erlangen und verhindert das Hervortreten der wahren Bedürfnisse des Menschen. Im Gegensatz dazu soll die Religion des Seins frei von Institutionen und frei vom Theismus bestehen und ganz im Sinne Fromms radikalen Humanismus gelebt werden. Diese wird sogar als gesonderte Religion für eine Gesellschaft hinfällig, wenn ihre Richtlinien – nicht zuletzt ihre ethischen – in diese, also in die Gesellschaft, übergegangen sind. Der Marketingcharakter weiter degradiert den Menschen, genauer gesagt: Seine Persönlichkeit wird zur Ware, die es zu verkaufen, zu vermarkten gilt. Vollständige Assimilierung kennzeichnet ihn und an die Stelle der eigenen Identität, dem Selbst, rückt das Fassaden-Ich, das Pseudo-Selbst, das sich im Gefühl einer großen inneren Leere gepaart mit dem Empfinden von Langeweile, Einsamkeit, Bedeutungslosigkeit, Antriebslosigkeit offenbart und sich schließlich in Ängsten niederschlägt. Dieses Fassaden-Ich ist durch die Abhängigkeit zu anonymen³⁰ anstatt zu äußeren Autoritäten charakterisiert. Zwischenmenschliche Beziehungen lassen emotionale sowie tiefe Bindungen vermissen. Die Entfremdung bezieht sich somit nicht bloß auf das Selbst,

²⁸ Jenen Sozialcharakter sieht Fromm aus historischer Perspektive als Endergebnis des vollendeten Kapitalismus (vgl. Daniel, 1981: 97).

²⁹ Die Religion in Verbindung mit dem Marketingcharakter erhebt den Menschen zum Gott und lässt ihn allmächtig erscheinen. Aufgrund der scheinbaren Grenzenlosigkeit in den Bereichen der Technik und Wissenschaft wird jedoch der Mensch zum Sklaven, nämlich seiner Erfindungen und als eigentliche Gottheit ist daher die Maschine zu bezeichnen. Erst durch die Bedienung jener erhebt sich der Mensch zu Gottes Gleichem (vgl. Fromm, 2006: 186f).

³⁰ Hierbei kann es sich beispielsweise um „Wissenschaft, Normalität, öffentliche Meinung, gesunden Menschenverstand oder bequemes Leben“ handeln (Daniel, 1981: 97).

sondern ebenso auf Mitmenschen, auf die Natur und auf die Tätigkeiten, ferner auf die Arbeit. Eine Beziehungsunfähigkeit tritt hervor. Es mangelt dem Menschen an Selbstliebe, mehr noch: „Der Marketing-Charakter liebt nicht und haßt nicht“ (Fromm, 2006: 182). Generell lehnt der kybernetische Mensch Emotionalität ab und gibt stets der Vernunft den Vorrang. Im Mittelpunkt der Haben-Orientierung steht das Aneignen bzw. das Einverleiben, um der inneren Leere Einhalt zu gebieten und so eine Kompensation des Seins zu bewirken. Jenes Aneignen beschränkt sich nicht nur auf materielle Güter, sondern beispielsweise auch Wissen oder Überzeugungen unterliegen diesem. Große Relevanz kommt der Inszenierung von Wirklichkeit bzw. von Pseudo-Wirklichkeiten zu, da sie dem geschwächten Selbst, allem voran den insuffizienten Ich-Funktionen, zu Gute kommen. Besonders die Fortschritte in der Medientechnik, mit etwa dem Internet oder dem Fernsehen als Ergebnis, die unter den Stichworten Unterhaltungs-, Überfluss-, Konsum-, und Informationsgesellschaft subsumiert werden können, spielen der Ichstärke, der Wirklichkeitseinschätzung, der Frustrationstoleranz und der Leidfähigkeit des modernen Menschen zu - ganz nach dem Motto: „Ich bin, was ich habe und was ich konsumiere“ (Fromm, 2006: 43). Anhand von Alltagsbeispielen sowie der Gepflogenheiten im Sprachgebrauch, die einen Wandel in den letzten Jahrhunderten, nämlich die Verdrängung des Verbs zugunsten des Nomens, erkennen lässt, erklärt Fromm die offensichtlichen Unterschiede zwischen den beiden Existenzweisen des Habens und des Seins. Jene acht Themengebieten aus dem Alltag mit deren Hilfe Fromm das Auftreten der Sein- und Habenorientierung als Anknüpfungspunkt für persönliche Erfahrungen erklärt, sind: Lernen, Erinnern, miteinander Sprechen, Lesen, Autorität ausüben, Wissen, Glauben und Lieben (vgl. Daniel, 1981: 96ff; Fromm, 2006: 35, 44ff, 103f, 163ff; Funk, 2000: 7ff; Hardeck, 2005: 221ff).

2.2.2.1. Die Entfremdung durch den Marketingcharakter

Bei der Entfremdung des Menschen durch den Marketingcharakter können drei Marketingorientierungen unterschieden werden. So kann eine „Entfremdung beim am Konformismus orientierten Marketing“, eine „Entfremdung beim produktorientierten Marketing“ und eine „Entfremdung beim wirklichkeitsinszenierenden Marketing“ (Funk, 2002b: 23, 24, 27), wobei jene Phasen einen Entwicklungsprozess darstellen, ausgemacht werden. Erste hat die unter 2.2.1. erwähnte Flucht ins Konformistische zum Inhalt. Dies bedeutet das gänzliche Verneinen der Individualität, der eigenen Authentizität bezüglich des „Denkens, Fühlens und Wollens“ (Fromm, 2005a: 141). Der

Mensch gleicht einem Automaten und ist ausgestattet mit einem Pseudo-Selbst, das statt dem „genuinen Denken“ als Form des eigenen geistigen Tätigseins eben dem „Pseudo-Denken“ mit seinem „Pseudo-Meinungen“ gefolgert aus „Pseudo-Gründen“ (Fromm, 2005a: 141) den Vorzug gibt - wobei dieses nicht fernab von Rationalität und Logik angesiedelt sein muss. Jedoch verstecken sich die wahren Motive für Handlungen hinter Rationalisierungen, die – werden sie aufgedeckt – die Determiniertheit von „irrationalen und subjektiven Faktoren“ (Fromm, 2005a: 143) für das Handeln aufzeigen. Kritisches Denken hat hier keinen Platz. Hinzu gesellen sich „Pseudo-Gefühle“, „Pseudo-Wünsche“ und das „Pseudo-Wollen“ (Fromm, 2005a: 144, 150, 148). Dieser Identitätsverlust bringt ein tiefes Gefühl von Hilflosigkeit und Unsicherheit mit sich. Diese Unsicherheit wird durch das Orientieren an sowohl elterlichen als auch gesellschaftlichen Erwartungen, durch das Anpassen an Konventionen, durch einen stark empfundenen, von außer- und innerhalb einem Selbst herrührenden Druck und durch Verdrängung und Verleugnung unbewusster Inhalte aufzuheben versucht. Die zweite Variante der Entfremdung hinsichtlich des Marketingcharakters beschreibt die Verschiebung der emotionalen Bindung vom Menschen auf das Produkt, auf das Tote. Wo noch bei der Entfremdung aufgrund autoritärer Strukturen eine Symbiose zwischen Machtbesitzender/Machtbesitzendem und Machtloser/Machtlosem, die sich gegenseitig bedingen, als ein Bezogensein auf andere Menschen bestimmend war, entstehen hier bloß noch oberflächliche Beziehungen zu Mitmenschen bzw. eine Symbiose zwischen Mensch und Produkt – ganz gleich, ob es sich dabei um „Güter, Dienstleistungen, Ideen, Kunst, Persönlichkeit, Religion, Wirklichkeiten“ oder etwa „pädagogische Konzepte“ (Funk, 2002b: 23, 25) handelt. Die Projektion der menschlichen Eigenkräfte und Fähigkeiten erfolgt somit nicht mehr auf einen anderen Menschen, sondern auf ein Ding, das dadurch Bedeutung und Wert erhält und idealisiert wird. Alles dreht sich von nun an nur noch um das Produkt und dessen Vermarktung. Der Mensch begibt sich in eine neue Abhängigkeit, nämlich in jene zum Produkt – an das sein Selbsterleben, seine Identität geknüpft wird. Daher muss er am Haben festhalten. Besonders problematisch wird diese Orientierung, „wo es um Beziehungserfahrungen oder Persönlichkeitsattribute geht, also um das Haben von Kindern, Partnern, Schülern oder um das Haben eines guten Images...usw.“ (Funk, 2002b: 26). Denn ein „Verlust der projizierten Eigenschaften“ bewirkt ein „sehr negatives Selbsterleben“ (Funk, 2002b: 26), das von Passivität, Langeweile, Antriebslosigkeit, Depressivität, Ohnmachtsgefühlen, Bedeutungs- und Sinnlosigkeitsgefühlen sowie „Abhängigkeit von Stimulantien“ (Funk, 2002b: 26) gekennzeichnet ist. Letzte Stufe der Entfremdung der

Marketing-Orientierung betont die Inszenierung von Wirklichkeiten, von Lebenswelten, die mit dem Produkt einhergehen. Die Projektion der menschlichen Eigenkräfte erfolgt nun auf diese. Die Schlüsselwörter sind „Kultmarketing“ und „emotional designs“. Der Mensch flüchtet aus der realen, problembeladenen Wirklichkeit und favorisiert die Illusion, die mit einer Neuartig- und Andersartigkeit aufwartet. Neben dem Wunsch zu flüchten bereitet es dem Menschen sichtlich auch Lust sich einer illusionären Wirklichkeit hinzugeben. Obwohl die Konstruktion solcher Wirklichkeiten ein kreatives, produktives Tätigsein in Form des Schaffens bedeutet, endet jene jedoch mit dem Ergebnis der „Verzerrung und Verleugnung der vorgegebenen Wirklichkeit“ (Funk, 2002b: 30). Nämlich eröffnen diese Wirklichkeiten Möglichkeiten zur Realisierung von Illusionen. Das Selbst erfährt in seinem Erleben ein Schicksal wie bei der Entfremdung durch das produktorientierte Marketing (vgl. Bierhoff, 1987: 104f; Fromm, 2005a: 137ff; Funk, 2002b: 23ff).

Mit der Analyse des Gesellschaftscharakters geht eine Gesellschaftskritik parallel einher. Der bereits erwähnte Kapitalismus und die Marktwirtschaft unter 2.2.1. sind Fromm sichtbar ein Dorn im Auge, und zwar: Privateigentum, Macht, Kapital, Profit, Konkurrenz, generell Besitz, patriarchalische Familien- und Gesellschaftsstrukturen usw. Die Habenorientierung richtet sich nach dem Besitzdenken³¹, das sich auch auf nicht-materielle Dinge bezieht, aus. Zwischenmenschliche Beziehungen, Menschen allgemein sowie in letzter Konsequenz das eigene Ich stellen Objekte des Besitzgefühls dar. Zwischen Subjekt und Objekt sind keine produktiven Prozesse am Werk, sondern deren „Beziehung ist tot“ (Fromm, 2006:99). Überlegenheits- und Machtgefühle geben den entfremdeten Menschen das Gefühl von Zufriedenheit. Stets führt die Existenzweise des Habens durch Assimilierungs- und Sozialisationsprozesse sowie durch die Gesellschaftsfilter zu einer Verminderung der „freien, spontanen Willensäußerung“ (Fromm, 2006: 99) des Heranwachsenden und später Erwachsenen, sodass eine Konditionierung und Manipulation des Willens erfolgt. Angemerkt soll sein, dass sich nach Fromm die Sexualität äußerst hartnäckig dieser Unfreiheit entzieht, wobei jedoch darunter nicht sexuelle Gier oder das Überwinden sexueller Tabus zu verstehen sind (vgl. Fromm, 2006: 89ff, 102).

³¹ Das Besitzdenken als Eigenschaft des Gesellschaftscharakters ist ebenso wie dieser dem historischen Wandel unterworfen. So stand ausgehend vom 19. Jahrhundert noch das Behalten der Dinge im Mittelpunkt. Heute wird dies vom Wegwerfen und Austauschen gegen neue Dinge ersetzt. Anders formuliert: Der Gesellschaftscharakter machte eine Transformation vom hortenden Gesellschaftscharakter zum Marketingcharakter durch. Desweiteren unterscheiden sich die beiden maßgeblich in der Fähigkeit sich zu verändern. Der zwanghaft-hortende Typus ist starr und hartnäckig gegen Neuerungen. Hingegen kann die leichte Veränderbarkeit als ein Merkmal des Marketingcharakters angesehen werden (vgl. Fromm, 2006: 92ff; Hardeck, 2005: 224).

Am Ende des Kapitels 2.2.1. wurde ein Beispiel eines Kindes angeführt, das an dieser Stelle weitergedacht werden soll. Die Familie als psychosoziale Stellvertreter der Gesellschaft spiegelt den Gesellschaftscharakter wieder. Auf die Unterdrückung des Kindes, das wie jeder Mensch nach Wachstum strebt, reagiert jenes mit Rebellion. Diese kann verschiedene Formen annehmen und von allgemeiner Trägheit und Passivität sowie Desinteresse gegenüber der Welt über Aggressivität „bis hin zu pathologischen Varianten langsamer Selbstzerstörung“ (Fromm, 2006: 101) führen. Fromm plädiert jedoch nicht für eine Freiheit a la Laissez-faire, sondern für eine Freiheit zu wachsen und zwar gemäß „der Struktur der menschlichen Existenz“ (Fromm, 2006:102). Demnach treten an die Stelle irrationaler Autoritäten rationale, statt fremdbestimmte Einschränkungen selbstbestimmte, statt konformistisches Denken kritisches – jederzeit sollen die Interessen des Kindes im Zentrum stehen (vgl. Fromm, 2006: 99ff).

2.2.2.2. Freud und das Haben

Tiefenpsychologisch betrachtet entspricht die Haben-Orientierung dem Freudschen analen Charakter, wobei Freud jenen von der anal-erotischen Phase, die sich rund um Beendigung des zweiten Lebensjahres manifestiert, der Libidoentwicklung ableitet. Fromm hingegen rückt die Charakterbildung und somit die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung sowie den gesellschaftlichen Rahmen ins Zentrum des Geschehens. Entscheidend ist nun, ob sich der reife Mensch vorwiegend nach dem Besitzgefühl ausrichtet oder eben nicht, also die anale Phase erfolgreich überwindet oder in ihr verharrt. Wird der Habenorientierung gefolgt, so gilt dieser als „psychisch krank und neurotisch“ (Fromm, 2006: 106). Als anale Charakterzüge sind unter anderem Ordentlichkeit, Reinlichkeit, Sparsamkeit, die sich in einer ablehnenden Haltung Verschwendung gegenüber ausdrückt, und Pedanterie zu nennen. Außerdem kann auf Analität bei einer vorhandenen Zuschreibung von außerordentlich großer Bedeutung für Geld geschlossen werden. Hier spielt auch das Anhäufen und Sammeln von wertvollen Dingen, wie eben Geld, eine große Rolle. Weitere Eigenheiten des analen Charakters sind: der Wunsch nach Vollkommenheit, erhöhte Reizbarkeit, sehr stark ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden, große Ablehnung von Einmischungen, Tendenz, sich Angelegenheiten erst im allerletzten Moment zu widmen und Unterdrückung und Beherrschung der geliebten Person oder anderer geliebter Objekte. Letztgenanntes erschließt sich vor allem aufgrund der neu gewonnen sozialen Macht,

die einen wesentlichen Bestandteil der anal-erotischen Phase kennzeichnet (vgl. Fromm, 2006: 105f; Schuster, 1997: 103f; Schuster, 1998: 79ff).

2.2.2.3. Haben ist nicht gleich Haben

Bevor nun die Seinsorientierung erörtert wird, soll das Haben differenziert werden, denn gänzlich ohne Haben ist Leben nicht möglich und somit auch nicht die Existenzweise des Seins. Fromm trifft eine Unterscheidung zwischen funktionalem bzw. existentielltem oder seinsorientiertem und charakterbedingtem, eben dem nicht-funktionalen oder dem besitzorientierten Haben. Erstes stellt die Notwendigkeit dar, menschliche Grundbedürfnisse befriedigen zu können. Darunter fallen der Körper, Lebensmittel, Bekleidung, eine Unterkunft sowie Werkzeuge. Überdies kennzeichnet funktionales Eigentum der Bezug zu einer produktiven Tätigkeit. Dieser Konnex zwischen Eigentum und Tätigsein ist unvereinbar mit Neid, Habgier und Angst. Zweite Habenform beschreibt die dargebotene gesellschaftsbedingte historisch gewachsene Leidenschaft, die der Aneignung dient (vgl. Fromm, 2006: 108; Fromm, GA XII, 1999: 470ff).

2.2.3. Die Existenzweise des Seins - die produktive Orientierung

Ohne „Unabhängigkeit, Freiheit und das Vorhandensein kritischer Vernunft“ (Fromm, 2006: 110) als Bedingungen kann die Existenzweise des Seins nicht gelebt werden. Im Mittelpunkt stehen das produktive Tätigsein und synonym dazu das spontane Tätigsein. Dieses bildet das Pendant zur Passivität, die einen festen Bestandteil der Haben-Orientierung ausmacht, bzw. zur vermeintlichen Aktivität, die als „gesellschaftlich anerkanntes, zweckhaftes Verhalten, das entsprechende gesellschaftlich nützliche Veränderungen bewirkt“ (Fromm, 2006: 112) verstanden und als entfremdete Aktivität benannt werden kann. Doch meint Passivität nicht notwendigerweise entfremdete Aktivität, da sie „im Sinne von Nichtgeschäftigkeit nicht entfremdete Aktivität sein“ (Fromm, 2006: 114) kann. Somit weist das produktive Tätigsein keinen Bezug zur allgegenwärtigen Geschäftigkeit auf. Vielmehr ist produktives Tätigsein frei von inneren oder äußeren Zwängen, Mächten und Ängsten und meint „den Zustand innerer Aktivität“ (Fromm, 2006: 114). Dabei besteht fortwährend eine Beziehung zwischen dem handelnden Subjekt und dem Produkt, das

gerade wegen der „Fähigkeit, etwas Neues und Originales zu schaffen“³² (Fromm, 2006: 114) Qualität erblicken lässt. Der Mensch ist von Geburt an mit dem Verlangen zur Produktivität ausgestattet. Er will sein, er will sich und seinen Fähigkeiten Ausdruck verleihen. So zeigen Untersuchungen zum Lernverhalten, dass Schülerinnen und Schüler bei ansprechender Materialdarbietung, die ihr Interesse weckt und vor allem auf ihre Interessen abgestimmt ist, aktiv werden und aus ihrer Passivität heraustreten. Analog dazu dokumentieren Experimente zur Arbeit, dass die Zufriedenheit, das Engagement mit der Möglichkeit zur Mitbestimmung, zur Initiative und zur Verantwortungsübernahme, also der Möglichkeit, den eigenen Interessen zu folgen, wächst (vgl. Fromm, 2006: 109ff; Funk, 2002: 27).

Die Existenzweise des Seins meint „die Bereitschaft, zu teilen, zu geben und zu opfern“ (Fromm, 2006: 131), um die Isolation, die der menschlichen Existenz entspringt, zu bewältigen. Der Mensch strebt nach einer Herstellung einer Einheit mit der Natur und mit anderen Menschen, anders formuliert: Er strebt nach Bezogenheit. Trotzdem gibt er damit nicht seine Unabhängigkeit und Integrität auf. Diese Bindungen des Einsseins sollen von Solidarität statt Selbstsucht und von Liebe zum Leben statt zum Totem getragen werden (vgl. Fromm, 2006: 130ff; Funk, 2002: 25ff).

Produktive Vernunft, produktive Liebe und produktive Arbeit sind die zentralen Begriffe. In allen drei Bereichen kann nur von einer Orientierung am Sein gesprochen werden, wenn sich das „Denken, Fühlen und Handeln am Aktivieren seiner Eigenkräfte“ (Funk, 2002: 27), gemeint sind natürlich jene des Menschen, ausrichtet. Erster umfasst die geistig-intellektuellen und verstandesmäßigen Vorstellungen, die der Wahrnehmung von Wirklichkeit dienen. Zweiter beschreibt die „Fähigkeit zu liebender Bezogenheit“ (Funk, 2002: 27), die eben die Einheit mit anderen Menschen meint. Letzter Begriff spricht von einfachen Handlungen genauso wie von komplexen Aufgaben, die stets ohne innere oder äußere Zwänge erfolgen. Dieses produktive Tätigsein – sei es Vernunft, Liebe oder Arbeit – gibt dem Menschen und seiner Integrität Sicherheit und nimmt ihm Angst. Einzige Unsicherheitsquelle stellt der Mensch für sich selbst dar, etwa in Form von Selbstzweifeln, Verantwortungsabgabe, Unterwerfung, Passivität und Regression. Des Weiteren bewirkt die Existenzweise des Seins geteilte Freude anstelle von Habgier. Diese kann als ein Ausdruck von tiefem, menschlichem Wohlsein angesehen werden. Fromm schreibt ausschließlich Freude der Seinsorientierung und infolge der Selbstverwirklichung zu – im Gegensatz zum Vergnügen, das der

³² Dies bezieht sich nicht ausschließlich auf das Schaffen eines Künstlers oder Wissenschaftlers (vgl. Fromm, 2006: 114).

Existenzweise des Habens innewohnt. Vergnügen definiert er als „Befriedigung eines Verlangens [...] zu der es nicht unbedingt der Aktivität (im Sinne von Lebendigkeit) bedarf“ (Fromm, 2006: 144). Darüber hinaus ist das Vergnügen nicht von Dauer, da produktive Vernunft und produktive Liebe außen vor gelassen werden, und es folgt eine Phase der Betrübnis. Bedeutsam sind auch der Umgang und das Verständnis von Zeit für die Sein-Orientierung. Aktuell folgt diese der Existenzweise des Habens entsprechend dem Motto: „Zeit ist nicht nur Zeit, sondern Zeit ist Geld“ (Fromm, 2006: 160). Hier agiert Zeit als eine regelrechte Unterdrückerin des Menschen, die nach Unterwerfung verlangt. Fromm plädiert für Respekt vor der Zeit, da sie nun mal für die menschliche Existenz einen unvermeidbaren Faktor darstellt. Nach der Sein-Orientierung richtet der Mensch sein Denken, Fühlen und Handeln jedoch im Hier und Jetzt aus – unabhängig von der Zeitdimension, sprich: ob es sich um Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft handelt. Im Falle des Zukünftigen tritt „die Natur des genuin utopischen Denkens“ (Fromm, 2006: 159) hervor, sodass objektiv betrachtet von Zukunft gesprochen wird, subjektiv jedoch jene als gegenwärtig erlebt wird. Eine andere Dichotomie³³ der beiden Existenzweisen macht Fromm in der Angst vor dem Sterben und in der Bejahung des Lebens aus, wobei erstere Einstellung der Haben-Orientierung zugeschrieben wird und folglich zweite der Existenzweise des Seins. Im Folgeschluss zum Gefühl des Besitzes des eigenen Ichs wird somit auch das eigene Leben als Besitz empfunden. So beschreibt die Angst vor dem Sterben, wobei hier nicht das mögliche mit dem Sterben einhergehende Leiden gemeint ist, eigentlich eine Verlustangst (vgl. Fromm, 2006: 136ff; Funk, 2002: 27f).

Fromm appelliert unaufhörlich an den Leser, an den Zuhörer, ferner an die Menschheit notwendige gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, um die Welt vor einem „technokratischen Faschismus“ (Fromm, 2006: 211), vor einer bevorstehenden Öko-Krise und somit vor ihrem Ende zu bewahren. Anleihen findet er unter anderem bei Anders und Schweitzer. Seine ökologische Ethik bleibt dabei jedoch anders als bei Schweitzer, der durch sein Lebensachtungs- und Ehrfurchtsprinzip den Biozentrismus begründet, stets anthropozentrisch (vgl. Brenner, 1998: 38f; Fromm, 2006: 196ff; Hardeck, 2005: 222).

Konkret erfolgt dieser Wandel durch den humanistischen Protest, den Fromm auch radikalen Humanismus nennt. Mithilfe dessen treten „der neue Mensch“ (Fromm, 2006: 207), „die neue Gesellschaft“ (Fromm, 2006: 211) und „die gesunde Wirtschaft“

³³ Anmerkung des Autors: Es werden nicht alle genannten Dichotomien der Existenzweise von Haben oder Sein aus Fromms Werk „Haben oder Sein“ besprochen, sondern eine Auswahl hinsichtlich der pädagogisch relevanten und bildungstheoretischen Implikationen.

(Fromm, 2006: 215) auf den Plan. Konkret sind unter anderem nachstehende Charakterzüge des neuen Menschen, der die Existenzweise des Seins lebt, anzuführen (vgl. Fromm, 2006: 188ff):

. „die Bereitschaft, alle Formen des Habens aufzugeben, um ganz zu sein“ (Fromm, 2006: 07).

. „Sicherheit, Identitätserleben und Selbstvertrauen, basierend auf dem Glauben an das, was man ist, und auf dem Bedürfnis nach Bezogenheit, auf Interesse, Liebe und Solidarität mit der Umwelt, statt des Verlangens, zu haben, zu besitzen und die Welt zu beherrschen und so zum Sklaven des eigenen Besitzes zu werden“ (Fromm, 2006: 208).

. „Annahme der Tatsache, daß niemand und nichts außer uns selbst dem Leben Sinn gibt, wobei diese radikale Unabhängigkeit und Nichtheit (no-thingness) die Voraussetzung für ein volles Engagiertsein sein kann, das dem Geben und Teilen gewidmet ist“ (Fromm, 2006: 208).

. „die Fähigkeit, wo immer man ist, ganz gegenwärtig zu sein“ (Fromm, 2006: 208).

. „Freude aus dem Geben und Teilen, nicht aus dem Horten und der Ausbeutung anderer zu schöpfen“ (Fromm, 2006: 208).

. „Liebe und Ehrfurcht vor dem Leben in allen seinen Manifestationen zu empfinden und sich bewußt zu sein, daß weder Dinge noch Macht, noch alles Tote heilig sind, sondern das Leben und alles, was dessen Wachstum fördert“ (Fromm, 2006: 208).

. „bestrebt zu sein, Gier, Haß und Illusionen, so weit wie es einem möglich ist, zu reduzieren“ (Fromm, 2006: 208).

. „imstande zu sein, ein Leben ohne Verehrung von Idolen und ohne Illusionen zu führen, weil eine Entwicklungsstufe erreicht ist, auf der der Mensch keiner Illusionen mehr bedarf“ (Fromm, 2006: 208).

. „bestrebt zu sein, die eigene Liebesfähigkeit sowie die Fähigkeit zu kritischem und unsentimentalem Denken zu entwickeln“ (Fromm, 2006: 208).

. „imstande zu sein, den eigenen Narzißmus zu überwinden und die tragische Begrenztheit der menschlichen Existenz zu akzeptieren“ (Fromm, 2006: 208).

. „sich bewußt zu sein, daß die volle Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und der des Mitmenschen das höchste Ziel des menschlichen Lebens ist“ (Fromm, 2006: 208).

- . „Wissen, daß zur Erreichung dieses Zieles Disziplin und Anerkennung der Realität nötig sind“ (Fromm, 2006: 208).
- . „Wissen, daß Wachstum nur dann gesund ist, wenn es sich innerhalb einer Struktur vollzieht, und den Unterschied zwischen „Struktur“ als Attribut des Lebens und „Ordnung“ als Attribut der Leblosigkeit, des Toten, zu kennen“ (Fromm, 2006: 209).
- . „Entwicklung des eigenen Vorstellungsvermögens, nicht nur zur Flucht aus unerträglichen Bedingungen, sondern als Vorwegnahme realer Möglichkeiten“ (Fromm, 2006: 209).
- . „andere nicht zu täuschen, sich aber auch von anderen nicht täuschen zu lassen; man kann unschuldig, aber man soll nicht naiv sein“ (Fromm, 2006: 209).
- . „sich selbst zu kennen, nicht nur sein bewußtes, sondern auch sein unbewußtes Selbst – von dem jeder Mensch ein schlummerndes Wissen in sich trägt“ (Fromm, 2006: 209).
- . „sich eins zu fühlen mit allem Lebendigen und daher das Ziel aufzugeben, die Natur zu erobern, zu unterwerfen, sie auszubeuten, zu vergewaltigen und zu zerstören, und statt dessen zu versuchen, sie zu verstehen und mit ihr zu kooperieren“ (Fromm, 2006: 209).
- . „unter Freiheit nicht Willkür zu verstehen, sondern die Chance, man selbst zu sein – nicht als Bündel von Begierden, sondern als fein ausbalancierte Struktur, die in jedem Augenblick mit der Alternative Wachstum oder Verfall, Leben oder Tod konfrontiert ist“ (Fromm, 2006: 209).
- . „Wissen, daß das Böse und die Destruktivität notwendige Folgen verhinderten Wachstums sind“ (Fromm, 2006: 209).
- . „Wissen, daß nur wenige Menschen Vollkommenheit in allen diesen Eigenschaften erreicht haben, aber nicht den Ehrgeiz zu haben, „das Ziel zu erreichen“, eingedenk, daß ein solcher Ehrgeiz nur eine andere Form von Gier und Haben ist“ (Fromm, 2006: 209).
- . „was auch immer der entfernteste Punkt sein mag, den uns das Schicksal zu erreichen gestattet – glücklich zu sein in diesem Prozeß stetig wachsender Lebendigkeit, denn so bewußt und intensiv zu leben, wie man kann, ist so befriedigend, daß die Sorge darüber, was man erreichen oder nicht erreichen könnte, gar nicht erst aufkommt“ (Fromm, 2006: 209).

Demzufolge sind die Anforderungen an die neue Gesellschaft und deren gesunder Wirtschaft sowie deren neuer Wissenschaft eng mit denen des neuen Menschen verwoben. Hierbei handelt es sich gleichzeitig eher um eine Wegbeschreibung anstatt um detailreich beschriebener Endziele. So müssen unausbleiblich eine Korrektur im Konsumverhalten und in der Konsumeinstellung sowie eine damit einhergehende Modifikation der Produktionsverhältnisse erfolgen. Letztgenannte haben sich an den wirklichen Bedürfnissen des Menschen zu orientieren, sodass nämlich „nicht maximaler Konsum, sondern vernünftiger Konsum erstrebenswert sei, der das menschliche Wohl fördert“ (Fromm, 2006: 195). Des Weiteren muss ein Demokratisierungsprozess eben im Bereich der Wirtschaft und der Politik unter der Prämisse „daß der einzelne zu aktiver Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben motiviert werden solle“ (Fromm, 2006: 196) forciert werden. Parallel dazu müssen die „Rechte der Aktionäre und Konzernleitungen“ (Fromm, 2006: 218) massive Schmälerungen erfahren. Kurzum eine Entbürokratisierung des öffentlichen, politischen und wirtschaftlichen Lebens und eine „Dezentralisierung von Wirtschaft und Politik“ (Fromm, 2006: 224) sind dafür notwendig. Fromm spricht sich für einen sofortigen Stopp von manipulativen und suggestiven Methoden „in der kommerziellen und politischen Werbung“ (Fromm, 2006: 229) aus. Stattdessen soll „ein wirksames System zur Verbreitung von objektiven Informationen“ (Fromm, 2006: 237) eingerichtet werden. Ebenso tritt er vehement für eine „Garantie eines jährlichen Mindesteinkommens“ (Fromm, 2006: 231) ein. Auf internationaler Ebene wird er nicht müde zu betonen, dass die Unterschiede bezüglich der Lebensgrundlage zwischen den Nationen beseitigt werden müssten. Ebenso bestehe noch viel gesellschaftsemanzipatorisches Bemühen, damit von einer wirklichen Gleichstellung von Frau und Mann gesprochen werden könne. Auch solle ein Beratergremium, nämlich der „Oberste Kulturrat“ (Fromm, 2006: 236), für politische Fragen installiert werden. Dieses fungiere zusätzlich als Informationsschnittstelle zwischen Bürger und Politiker bzw. Regierung. Im wissenschaftlichen Bereich bedürfe es einer strikten Trennung der Grundlagenforschung von der „industriellen und militärischen Anwendung“ (Fromm, 2006: 239). So hat letzte Forderung die völlige atomare Abrüstung zum Inhalt (vgl. Fromm, 2006: 211ff; Hardeck, 2005: 222ff).

Angelehnt an den Vier Edlen Wahrheiten Buddhas nennt Fromm auch folgende Bedingungen, die dem Wandel des Menschen begleiten, welche also der Änderung in der Charakterorientierung vorausgehen müssen (vgl. Fromm, 2006: 205; Hardeck, 2005: 226f):

- . „Wir leiden und sind uns dessen bewusst“ (Fromm, 2006: 205).
- . „Wir haben die Ursache unseres Leidens (ill-being) erkannt“ (Fromm, 2006: 205).
- . „Wir sehen eine Möglichkeit, unser Leiden zu überwinden“ (Fromm, 2006: 205).
- . „Wir sehen ein, daß wir uns bestimmte Verhaltensnormen zu eigen machen und unsere gegenwärtige Lebenspraxis ändern müssen, um unser Leiden zu überwinden“ (Fromm, 2006: 205).

Jenes Leiden meint hier subjektives, psychisches Leid. Der erste Schritt drückt das Gewahrwerden des eigenen Unwohlseins, das künftig nicht länger Teil der Verdrängung ist, aus. Das Beharren auf und das Verirren in den menschlichen Leidenschaften kann als Ursache unseres Unglücklichseins ausgemacht werden. Diese gilt es herabzusetzen und zu transzendieren. So sollen etwa Habgier und Selbstsucht - Fromm spricht vom Narzissmus – hinter sich gelassen werden, um eine produktive Bezogenheit auf die Welt zu leben. Hierfür muss die Selbsttäuschung, jemals die „drei unlösbaren Probleme Alter, Krankheit und Tod“ (Hardeck, 2005: 229) überwinden zu können, fallen gelassen werden. Ebenso kehrt der magische Helfer zurück. Er ist auch in Gestalt Buddhas abzulehnen. Der Buddhismus wird fortwährend unter der „conditio humana“ verstanden und Fromm betont daher auch die anthropozentrische Ausrichtung im Buddhismus. Beispielsweise klammert er Buddhas Selbsternennung zum Vollendeten, dem es eben gelang die drei unlösbaren Probleme zu überwinden, gänzlich aus sowie auch „nekrophile Tendenzen im Buddhismus“ (Hardeck, 2005: 230) – allem voran in der Reinkarnationslehre, obwohl Fromm gute Kenntnisse von dieser hatte. Überdies kann das bereits erwähnte Streben nach dem „Gefühl des Einsseins mit anderen“ (Fromm, 2006: 130) der Existenzweise des Seins nicht mit der Lossagung vom Weltlichen, vom Leben im Buddhismus, zusammengeführt werden. Für bewundernswert hielt Fromm sicherlich die friedfertige, gelassene und geduldige Gesinnung des Buddhismus. Auch dessen unaufhörliches Streben nach Harmonie von Körper, Geist und Seele. Letztlich waren auch dessen ethische Werte, genauer: dessen Mitleidsethik, ein großer Anziehungspunkt für Fromm (vgl. Hardeck, 2005: 226ff).

2.2.4. Vom Haben zum Sein

Fromm lässt auch die Frage, wie nun der Weg vom Haben zum Sein zu beschreiten ist, nicht unbeantwortet. Neben den im letzten Kapitel genannten vier Punkten für den Wandel des Menschen gibt er fünf Anregungen zur Selbsterfahrung, die auch mit praktischen Übungen versehen sind.

Erste hat den Fokus und die Zielgerichtetheit auf eine Sache zum Inhalt. Fromm spricht vom „Eines wollen“ (Fromm, GA XII, 1999: 416), um der Mittelmäßigkeit und Passivität bzw. Unproduktivität zu entinnen. Einschränkungen erfährt der Mensch einerseits durch sich selbst, indem er sich in Widersprüchen verstrickt und zwischen Selbstsucht und Altruismus hin und her gerissen ist, andererseits durch die Gesellschaft, indem diese Uniformität in der Arbeitswelt forciert und den persönlichen Handlungsspielraum sowie eigene Entfaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz stark beschneidet. Zweite meint das „Wach sein“ (Fromm, GA XII, 1999: 418). Die meisten Menschen befinden sich nämlich in einem halbawachen Zustand, also verharren zwischen einem Wach- und Schlafzustand. Fromm spricht hier auch von partieller oder pragmatischer Wachheit im Gegensatz zur völligen Wachheit. Ein verschleierter Blick auf die Welt charakterisiert den halbawachen Menschen. Anders der wache Mensch, dessen Blick durch „Klarheit, Deutlichkeit und Wirklichkeit“ (Fromm, GA XII, 1999: 420) bezeichnet ist. Einher mit dem „Wach sein“ geht das „Gewahrwerden“ (Fromm, GA XII, 1999: 420). Es beinhaltet das Erkennen und Bewusstwerden von physischen und psychischen Prozessen – etwa des Atmens beim Meditieren, aber auch des Unbewussten. Beides wirkt sich (von Illusionen) befreiend auf den Menschen aus – nämlich durch die Erlangung einer besseren Einschätzung der Wirklichkeit. Eng mit diesem Prozess ist das kritische Denken verbunden, das mithilfe, irrationale Autoritäten zu entlarven und zu größtmöglicher Unabhängigkeit zu gelangen. Das Gewahrwerden setzt die Fähigkeit sich zu konzentrieren und aufmerksam zu sein voraus. Vierte Empfehlung Fromms ist daher das „Sich konzentrieren“ (Fromm, GA XII, 1999: 425). Konzentration bedingt ein gefasstes Ziel, das mit einer inneren Aktivität verfolgt wird. Außerdem wirkt sich konzentrieren positiv auf den Wachheitszustand aus. Neben Sport ausüben nennt Fromm auch das Musizieren als Möglichkeit zur nachhaltigen Konzentrationssteigerung - jedoch bloß, wenn der jeweiligen Tätigkeit mit Konzentration nachgegangen wird. Letzte Anregung widmet sich dem Meditieren – wird an Fromms letzte Lebensjahre gedacht, so überrascht dies nicht. Sowohl an autosuggestiven Techniken wie jener Schultz' „Autogenem Training“ als auch an der

buddhistischen Meditationspraxis nach Nyanaponika Mahathera findet er Gefallen, wobei er zweitgenannter Methode sicherlich größere Wertschätzung beigemessen hat. Sie hilft Illusionen zu durchbrechen sowie Habgier, Selbstsucht und Hassgefühle abzuschütteln. Im Zentrum steht die Achtsamkeit, die durch Meditation gefördert wird und jede Sekunde des Lebens praktiziert werden soll (vgl. Fromm, GA XII, 1999: 416ff).

Unerlässlich für die Selbsterfahrung, dem „Gewahrwerden seiner selbst“ (Fromm, GA XII, 1999: 433) zeigt sich die Selbstanalyse, die schlussendlich Verdrängtes hervorbringt und so den Menschen befreit. Der Einstieg erfolgt über die transtherapeutische „humanistische“ Psychoanalyse, die mehr als bloße Symptommilderung – im besten und seltenen Fall Symptomheilung – ist und der Klientin / dem Klienten ein normales Leben ermöglicht. Sie geht nämlich einen Schritt weiter und arbeitet neue Ziele heraus: „Befreiung des Menschen zu sich selbst durch ein größtmögliches Gewahrwerden seiner selbst; Erreichen von Wohl-Sein (well-being), Unabhängigkeit und Liebesfähigkeit; Stärkung seines kritischen, desillusionierenden Denkens und seines „Seins““ (Fromm, GA XII, 1999: 440). Trotzdem beruht sie auf der klassischen Psychoanalyse, indem eben „das Aufdecken unbewußter Strebungen, das Erkennen des Widerstands, der Übertragung und der Rationalisierung sowie das Verständnis des Unbewußten mit Hilfe der Traumdeutung als via regia“ (Fromm, GA XII, 1999: 440) die Basisziele der transtherapeutischen Psychoanalyse ausmachen. Im Sinne der Bedingung zum Wandel des Menschen, „Wir leiden und sind uns dessen bewusst“ (Fromm, 2006: 205), kann der noch nicht gänzlich entfremdete Mensch in der gegenwärtigen Gesellschaft „gar nicht anders als leiden“ (Fromm, GA XII, 1999: 441), denn er ist gesund und die Gesellschaft krank. Der Anfangsweg der transtherapeutischen Psychoanalyse soll laut Fromm mit einem Psychoanalytiker bestritten werden, jedoch mit dem Nachsatz, dass dieser nicht wegen jedem Problem aufgesucht werden soll, da Konflikte und schwere, manchmal mit Schmerzen verbundene Entscheidungen schlicht und einfach Bestandteil der menschlichen Existenz darstellen. Der empfohlene Zeitraum für die Psychoanalyse beträgt zweimal wöchentlich und zwar sechs Monate lang. Die anschließende Selbstanalyse wird bis zum Lebensende vorgesehen. Darüber hinaus soll diese täglich in der Früh am selben Ort ausgeübt werden. Entscheidend für den Erfolg der Selbstanalyse sind Regelmäßigkeit, das Praktizieren in einem Gefühl der Freiwilligkeit und die Konsequenzen sowie Grenzen der Verbalisierung. In der Selbstanalyse tritt nicht bloß ein tieferes Verständnis des eigenen Selbst, der eigenen Individualität, des So-Seins hervor, sondern auch des Mitmenschen, ferner der Gesellschaft. Der Mensch

beginnt sich als eine „Variation des Themas „Lebens““ (Fromm, GA XII 1999: 454) zu begreifen und gelangt zum Verständnis des Universalen, nämlich zum „Wesen der menschlichen Existenz“, die als „der Inhalt des Unbewussten“ (Fromm, GA XII, 1999: 454) aufzufassen ist. Fromm schneidet fünf Methoden für eine Selbstanalyse an. Erste meint eine genauere Betrachtung gewisser Symptome durch ein In-sich-gehen und Abtasten der Erinnerungen. Zweite ist die „Methode der freien Assoziation“ (Fromm, GA XII, 1999: 445), ein Brainstorming für Widerstände und Verdrängtes. Dritte bezeichnet den „autobiographischen Ansatz“ (Fromm, GA XII, 1999: 446). Dieser beschreibt einen Blick in die Vergangenheit und einen möglichen in die Zukunft. Die vierte Methode besteht aus dem „Versuch, die Diskrepanzen aufzudecken zwischen unseren bewußten Lebenszielen und den unbewußten“ (Fromm, GA XII, 1999: 446). Schließlich schlägt Fromm als fünfte Technik „das Ausrichten seiner Gedanken und Gefühle auf die Ziele des Lebens“ (Fromm, GA XII, 1999: 448) vor. Hier gilt es Abhängigkeiten, die sich meist hinter Rationalisierungen verstecken, aufzudecken. Sich dabei seinen Ängsten zu stellen – etwa der Angst vor der Freiheit - spielt an dieser Stelle genauso eine Rolle wie auch Schmerzen nicht zu scheuen. Letztendlich soll der Mensch sich ja seinen eigenen Narzissmus, seine innewohnende Destruktivität, seine nekrophilen und sado-masochistischen Tendenzen vergegenwärtigen und nicht länger Lebenslügen und Illusionen aufrecht erhalten. So findet der Mensch zu sich, erkennt sich wirklich und ist authentisch (vgl. Fromm, GA XII, 1999: 433ff).

3. Pädagogische und bildungstheoretische Betrachtungen

Fromms

3.1. Von der Erziehung zur Institution Schule

„Sie müssen das tun wollen, was sie tun sollen“ (Fromm, GA XII, 1999: 140). Gemeint sind hier nicht bloß die Kinder, die Schüler, generell die Heranwachsenden, sondern letztlich auch die Erwachsenen, um eine Gesellschaft am Leben zu erhalten. Normen, Werte, Kompetenzen und Wissen sind dem Wandel der Zeit und den damit verbundenen Produktionsverhältnissen unterworfen. Der Mensch muss bestimmte Charakterzüge aufweisen, um in der Gesellschaft funktionieren zu können, anders gesagt: Er muss sich anpassen, um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. Beispielsweise können gegenwärtig hierfür Ordentlichkeit und Pünktlichkeit als Bedingungen angegeben werden. Dem Kind begegnet der Gesellschaftscharakter erstmals in Gestalt der Eltern, die eben mit dem Kind als Familie „zur psychologischen Agentur der Gesellschaft“ (Fromm, GA XII, 1999: 140) werden. Andererseits strebt der Mensch nach Selbstverwirklichung, nach dem Wohl-Sein, das ebenfalls in derselben Gesellschaft befriedigt werden soll. Dies bedeutet, dass eine Übereinstimmung „zwischen den gesellschaftlichen und den humanen Bedürfnissen bestehen“ (Fromm, GA XII, 1999: 141) muss. Der Gesellschaftscharakter soll sich so gut wie nur möglich am „universalen Menschheits-Charakter“ (Fromm, GA XII, 1999: 141) ausrichten – nicht zuletzt bildet erstgenannter den Grundstock für den Individualcharakter und kann von „Erziehungs- und Sozialisationsprozessen“ (Bierhoff, 1987: 100) nicht getrennt werden. Fromm ortet in der jungen Generation einen Sinnverlust. Da die Existenzweise am Haben bloß dem Drang nach Maximierung von Kapital und gesteigertem Konsum zuspielt, bedarf es eines Orientierungsrahmens, der produktive Bezogenheit und folglich Identitätserleben und schöpferische Produktivität ermöglicht. Und zwar soll keine Pseudo-Identität³⁴ entwachsen, sondern eine authentische. Demgemäß besteht die Aufgabe der Erziehung darin, Freiheit gewinnen und Selbstverwirklichung leben zu

³⁴ „Pseudo-Identität“ wird von Fromm auch als „Pseudo-Selbst“, „sekundäres Selbstgefühl“ oder „Ego-Identität“ bezeichnet und beschreibt immer eine entfremdete Identität des Menschen im Gegensatz zur „Ich-Identität“, die der Existenzweise des Seins zugewiesen werden kann. Hingegen kann die „Ego-Identität“ der Orientierung am Haben zugeschrieben werden. Jene folgt dem Marketingcharakter mit all seinen Merkmalen. Daneben nennt Fromm auch die „unbewusste Identität“, ein Rudiment der „Ich-Identität“, die eben eine Möglichkeit einer Transformation der Identität eröffnet (vgl. Bierhoff, 1987: 103; 105).

können. Verfolgt jene aber andere Ziele, so spricht Fromm von Manipulation und folglich vom Pendant der Erziehung. Des Weiteren meint daher Erziehung die Hilfestellung zur Verwirklichung seines Selbst und Eröffnung von Möglichkeitsräumen. Mit Fromms Worten gesagt: „Erziehung bedeutet, dem Kind zu helfen, seine Möglichkeiten zu realisieren“ (Fromm, 2005b: 193). Gerade diese Möglichkeiten werden vom gegenwärtigen Marketingcharakter der Gesellschaft, der – wie bereits erwähnt wurde – den Menschen zur Ware des Marktes degeneriert, verdinglicht, uniformiert und schließlich jenen derart entfremdet, dass eben bloß „Pseudo-Gefühle“ bereits von Kindheitstagen an erlebt werden, stark reduziert (vgl. Fromm, GA XII, 1999: 139ff; Bierhoff, 1987: 97ff).

Die Erziehung der Existenzweise des Habens kann als „Instruktions- und Überwältigungspädagogik“ (Bierhoff, 1987: 102) bezeichnet werden. Das Kind kann hier seiner Hilflosigkeit nicht entwachsen und bleibt in Abhängigkeit zu den Erziehern, zu den Eltern, zu den Bezugspersonen, die Manipulation und Unterdrückung als Erziehungsmethoden verstehen und einsetzen, verhaftet. Es wird als Besitz, der ähnlich einem Gebrauchsgegenstand verwendet werden kann, verstanden. Schuldgefühle werden geschürt und halten das Kind in der Unfreiheit gefangen. Dies fordert einen hohen Preis. So wird neben „Spontaneität, authentischem Fühlen und selbstständigem Denken“ (Bierhoff, 1987: 102) auch die Entfaltung der „eigenen Kräfte“ (Bierhoff, 1987: 102) blockiert. Die Schule verhilft der Schülerin / dem Schüler nun nicht zur Mündigkeit, Autonomie und Anteilnahme, sondern eine unselbstständige Reproduktionsmaschine - weitab der Biophilie - zu werden. Folglich macht jene Orientierung am Haben bei der Erziehung auch vor der Schule nicht Halt. Wissen wartet dort en masse als totes Faktenbündel auf die Schülerin / den Schüler, deren/dessen Lernprozess nicht durch ihre/seine Neugierde angetrieben wird und nicht auf Erkennen sowie Verstehen abzielt. Vielmehr wird es im Sinne der Haben-Orientierung als Besitz, der dem „Pseudo-Selbst“ zuspießt, verstanden. Wissen, so Fromm weiter, hat jedoch die Funktion des Durchdringens und Ablegens von Illusionen bzw. von scheinbaren Wahrheiten unter der Prämisse des kritischen Denkens. So kommt er zu folgendem Schluss: „Das höchste Ziel der Existenzweise des Seins ist tieferes Wissen, in der Existenzweise des Habens jedoch mehr Wissen“ (Fromm, 2006: 58f). Trotz eigener Schulprofile³⁵ können die Schulstrukturen, wie eben die hierarchische Organisation, die unter Punkt 3.3.4. mit dem Thema Autorität in Verbindung gebracht wird, der Schule und das „Notensystem“ nicht überwunden

³⁵ Diese beziehen sich hier auf die Regelschule (vgl. Jäger, 2002: 147).

werden, sodass die im Sinne Klafkis Bildungsidee postulierten Merkmale, nämlich die „Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ (Jäger, 2002: 149) deutlich zu kurz kommen oder keine Realisierung erfahren. Dementsprechend befindet sich die Schule weitab von dem Konzept einer seinsorientierten Schule³⁶, deren Eigenschaften kongruent mit jenen des unter 2.2.3. dargelegten Leitbild des neuen Menschen sind. Hingegen weisen Attribute des Marketingcharakters, der nochmals in Abschnitt 3.3.4. als heimlicher Lehrplan geoutet wird, deutliche Übereinstimmungen mit den tatsächlich stattfindenden Sozialisations- und Assimilierungsprozessen in der Schule. Aufseiten des Marketingcharakters sind etwa „Leistungs- und Konkurrenzverhalten, Normierung, Anpassung, manipulative Intelligenz, Entfremdung, zwanghaftes Konsumverhalten, Ohnmacht, Unsicherheit, Angst, mangelnde Identität und Orientierungs- und Perspektivlosigkeit“ (Jäger, 2002: 154) anzuführen. Dem kann in chronologischer Abfolge folgende, meist sich zum Marketingcharakter deckende Intentionen der Schule gegenübergestellt werden: „Einübung in Leistungs- und Konkurrenzprinzip, Erziehung zur Anpassung, Ausbildung manipulativer Intelligenz, Gewöhnung an entfremdete Arbeit, Ausbildung von Konsumentenhaltung, Entwicklung von Ohnmachtsgefühl/Unsicherheit, mangelnde Ausbildung von Identitätsgefühl, Orientierungs- und Perspektivlosigkeit“ (Jäger, 2002: 154). Wird nun ein Vergleich zu den Zielen der seinsorientierten Schule vollzogen, so würde „statt Leistungs- und Konkurrenzstreben: allseitige Persönlichkeitsentwicklung und Solidarität, statt Erziehung zur Anpassung: Stärkung der Individualität, statt manipulativer Intelligenz: Unterstützung der Vernunft, statt entfremdeter Arbeit: Selbst- und Mitbestimmung, Ernstsituationen, Kreativität, statt Konsumentenhaltung: produktive Aktivität, Kooperation mit der Natur, Verantwortung für die eigene Bildung, statt Ohnmachtsgefühlen: Entwicklung von Seelenstärke, Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben, statt Mangel an Identitätsgefühl: Aufbau von Identitätsgefühl, statt Orientierungslosigkeit: Entwicklung von Orientierung und Perspektiven“ (Jäger, 2002: 160) stehen. Jäger rät dem Lehrer als ersten Schritt in eine seinsorientierte Schule sich

³⁶ „Die seinsorientierte Schule, die seinsorientierte Gesellschaft, der seinsorientierte Mensch: zeigt Interesse, Liebe und Solidarität für seine Umwelt; er lebt bewußt und intensiv im Hier und Jetzt; statt zu horten und auszubeuten, hat er Freude am Geben und Teilen; da er sich mit allem Lebendigen eins fühlt, zeigt er Liebe und Achtung gegenüber dem Leben und fördert das Wachstum bei sich selbst, den Mitmenschen und der Natur; er strebt danach, Gier, Haß und Illusionen zu verringern und ohne Idole zu leben; er steigert seine Liebesfähigkeit und kritisches, unsentimentales Denken; er akzeptiert die Begrenztheit der menschlichen Existenz und überwindet den eigenen Narzißmus; er fördert die eigene Phantasie; er täuscht andere nicht und läßt sich selbst nicht täuschen; er fördert Selbsterkenntnis sowohl auf der bewußten als auch auf der unbewußten Ebene; er begreift Freiheit als Chance für Wachstum; er ist glücklich über das stetige eigene Wachstum; Außerdem sollte der Mensch wissen, daß zum Erreichen dieser Ziele Disziplin und Anerkennung der Realität notwendig sind; daß Wachstum nur innerhalb einer Struktur möglich ist; daß Destruktivität die Folge von verhindertem Wachstum ist; daß nur wenige Menschen diese Eigenschaften vollkommen erreichen werden“ (Jäger, 2002: 155, 156).

in Selbstreflexion zu üben, also zu einem „in sich gehen“ (Jäger, 2002: 165) – hier soll der unter 2.2.4. beschriebene Weg vom Haben zum Sein in Erinnerung gerufen werden. Konkret nennt Jäger „drei Möglichkeiten der Selbstreflexion für Lehrer“ (Jäger, 2002: 166). Erste stellt die „Wochenrückschau“ dar: „Lehrer und Schüler reflektieren gemeinsam ihr Tun, sowohl im sozialen wie im Lernbereich“ (Jäger, 2002: 166). Zweiter Vorschlag beschreibt das „Pädagogische Tagebuch“, wobei „für jeden Schüler eine Seite reserviert ist, auf der ausschließlich das Positive eingetragen wird, was uns im Laufe eines Schultages oder einer Schulwoche aufgefallen ist“ (Jäger, 2002: 168). Supervision, die „die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit, das Üben ungewohnter Denkweisen, das Wechseln von Perspektiven und das Durchbrechen eingefleischter Verhaltensmuster“ (Jäger, 2002: 169) zum Ziel hat, ist die letzte, beschriebene Möglichkeit Jägers. Alle drei Varianten dienen dem Abbau von Illusionen, der Verbesserung der eigenen Realitätseinschätzung sowie dem (kollektiven) Suchen nach Problem- und Konfliktlösungen (vgl. Bierhoff, 1991: 63, 72ff; Bierhoff, 1987: 100ff; Fromm, 2006: 57ff; Jäger, 2002: 147ff).

3.2. Pädagogische Implikationen der Existenzweisen des Habens und des Seins

Wie in 3.1. gezeigt wurde, wird Erziehung nach Fromm sowohl psychoanalytisch – nämlich in Gestalt von das Verhalten bestimmenden, unbewussten Leidenschaften – als auch soziologisch in Form der Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Gegebenheiten des Einzelnen und der Gesellschaft, also ganz im Sinne seiner bereits dargelegten analytischen Sozialpsychologie und seiner Revision der Psychoanalyse, verstanden. Beide Stränge werden in der Darlegung des Gesellschaftscharakters zusammengeführt, sodass von einer Psychoanalytischen Pädagogik, Humanistischen Pädagogik und Kritischen Pädagogik unter dem Blickwinkel seines radikalen Humanismus gesprochen werden kann. Fromm beschreibt eine „Wachstumspädagogik“ (Bierhoff, 1991: 73), die allerdings die Antipädagogik hinter sich lässt und die „Erziehung zum Menschsein“ (Claßen, 1991: 8) meint (vgl. Bierhoff, 1991: 73ff; Claßen, 1991: 7ff; Funk, 2002b: 12f).

Die Wachstumspädagogik nun rückt die „im Menschen selbst wurzelnden Fähigkeiten und Kräfte“ (Funk, 2002b: 15), dessen „geistigen, psychischen und körperlichen Talente und Begabungen“ (Funk, 2002b: 13) ins Zentrum des Selbstseins. Alle drei

Ebenen können sich bloß durch das Tätigsein, die Praxis und demgemäß durch Aktualisierung entfalten. So eben auch Liebe, Vertrauen, Zärtlichkeit, Aktivität, Erlebnisfähigkeit oder die bereits beschriebene Freude als Beispiele von psychischer Qualität. Ob nun im konkreten Fall von einer Pädagogik der Existenzweise des Seins gesprochen werden kann, lässt sich nur anhand der Wirkungen des „pädagogischen oder didaktischen Tuns“ (Funk, 2002b: 17) feststellen - selbiges trifft daher auch auf Unterrichtsmethoden sowie -praxis zu. Funk nennt insgesamt folgende sieben Wirkungen, die gleichsam als „Leitwerte psychisch gelingenden Lebens und Zusammenlebens“ (Funk, 2002b: 20) zu verstehen sind (vgl. Funk, 2002b: 13ff):

. „aktivierende Wirkung“

Das Engagement und Interesse der Schülerin / des Schülers nehmen zu. Zugleich ist eine Steigerung seiner „Wahrnehmungsfähigkeit und Aufmerksamkeit“ (Funk, 2002b: 17) bemerkbar. Am Beispiel der Zeit lässt sich diese von Innen herrührende Aktivität leicht nachvollziehen, denn: Das subjektiv empfundene Zeitvergehen ist ein anderes. Durch diese unmittelbare Bezogenheit auf ein Subjekt oder Objekt scheint die Zeit viel zu schnell zu verfliegen. Anders eben bei der Pädagogik der Existenzweise des Habens. Hier scheint die Zeit stehen zu bleiben und einfach nicht weitergehen zu wollen. Langeweile macht sich breit. Passivität ist das vorherrschende Empfinden, das auf „stimulierende Faktoren“ (Funk, 2002b: 18), die jedoch außerhalb der Schülerin / des Schülers angesiedelt sind, angewiesen ist (vgl. Funk, 2002b: 17f).

. „energetisierende Wirkung“

Energetisierend im Unterschied zu aktivierend meint, dass die Schülerin / der Schüler Lebensenergie und Kraft, die der Aktivität, dem Bezogensein zuspielt, erhält. Diese lässt das Leben in seinem ganzen Spektrum erscheinen und erlebbar machen. Das am Sein orientierte Bezogensein äußert sich in Form des Gebens, Teilens und Austauschens – im Gegensatz bewirkt das am Haben orientierte „Bezogensein auf andere Menschen“ (Funk, 2002b: 18) ein inneres Leeregefühl (vgl. Funk, 2002b: 18).

. „sozialisierende Wirkung“

Als ein bedeutender Faktor entpuppt sich die „Fähigkeit zur emotionalen Bindung“ (Funk, 2002b: 18) im Sozialisationsprozess. Jene ermöglicht Empathie und „emotionales Bezogensein“ (Funk, 2002b: 18), also die Bereitschaft sich in andere Menschen ein- und mitfühlen zu können, Nähe zu schaffen. Bei der Existenzweise des Habens hinsichtlich Erziehung entsteht Distanz, die eine „schizoide Qualität“ oder eine „autoritäre Qualität“ (Funk, 2002b:18f) besitzen kann. Bei erstgenannter Variante bleibt

beispielsweise die Lehrperson - um das Beispiel der Schülerin / des Schülers fortzuführen - in ihrem Narzissmus gefangen und betreibt eine ständige Entwertung der Schülerin/ des Schülers bzw. schreibt die Lehrperson der Schülerin / dem Schüler von ihr selbst herrührende, unangenehme, negativ besetzte Aspekte zu. Zweite schafft aufgrund der Annahme, dass die Lehrerin / der Lehrer die Machtbesitzende / den Machtbesitzenden und die Schülerin / der Schüler die Machtlose / den Machtlosen darstellt, Distanz (vgl. Funk, 2002b: 18f).

. „individualisierende Wirkung“

Die Schlagwörter sind Achtung, Autonomie, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Die Schülerin / der Schüler kann sich angstfrei abgrenzen, kann selbstbestimmen und erfährt sich daher als autonomer, potenter Mensch, der „seinen Gefühlen und Leidenschaften Ausdruck geben kann“ (Funk, 2002b: 19). Anders eben bei der am Haben orientierten Pädagogik: Hier lauten die Schlüsselwörter: Abhängigkeit, Kontrolle und Verlustangst.

. „integrierende Wirkung“

Darunter fallen Begriffe wie Authentizität, Ausgeglichenheit, Harmonie und Ganzheitlichkeit. Alle drei menschlichen Ebenen – geistige, psychische und körperliche – greifen ineinander, sodass ein „sinnerfülltes, gefühlhaftes, bewegungsaktives und zugleich entspanntes Leben“ (Funk, 2002b: 19) geführt wird. Bei der an der Existenzweise des Habens angelehnten Erziehung sind diese drei Dimensionen nicht integriert und bringen eine Aufspaltung der Wirklichkeit in eine innere und äußere Wirklichkeit mit sich (vgl. Funk, 2002b: 19).

. „schöpferische Wirkung“

Die schöpferische Wirkung äußert sich in der Kreativität, der Spontaneität oder etwa der Intuition der Schülerin / des Schülers, der/dem die Freiheit zu schaffen zugeschrieben wird. Im Gegensatz steht bei der am Haben orientierten Erziehung bloß Reproduktion im Vordergrund (vgl. Funk, 2002b: 20).

. „ich-stärkende Wirkung“

Diese ist eng mit der sozialisierenden Wirkung verknüpft. Nämlich stellt auch hier die „Fähigkeit zu emotionalem Ausdruck“ (Funk, 2002b: 20) die entscheidende Komponente dar. Das Bezogensein auf die Welt inkludiert sodann den emotionalen Standpunkt. Die Schülerin / der Schüler hat einen besseren Wirklichkeitsbezug, eine angemessenere Realitätseinschätzung, höhere Wahrnehmungs-, Leid-, Frustrations-

und Ambivalenzfähigkeit. Die am Haben ausgerichtete Erziehung wirkt sich ichschwächend aus. Die Schülerin / der Schüler tendiert zur Regression „auf frühere Stufen der Ich-Entwicklung“ (Funk, 2002b: 20), in denen sie/er sich nach Abhängigkeit sehnt, um Sicherheit zu erhalten und die Einsamkeit zu ertragen (vgl. Funk, 2002b: 20).

Besonders mit letztgenannter Wirkung wird der bedeutsame Aspekt der Ich-Funktionen und Ich-Stärke für den Menschen, folglich auch für die Schülerin / den Schüler und die Lehrperson angesprochen. Eine am Haben-Modus orientierte Pädagogik schwächt diese psychischen Funktionen - wie beispielsweise die Realitätsprüfung, Impulskontrolle und der damit verbundene Triebaufschub oder die Frustrationstoleranz, da nämlich Illusionen aufrecht erhalten werden. So etwa jene „des Schlaraffenlandes, des Konsumismus, eines eindimensionalen Lebens, der Grandiosität des Menschen, eines frustrationsfreien Lebens“ (Funk, 2002b: 30f). Die unter 2.2.2. erwähnte Entfremdung am Produkt- und am wirklichkeitsinszenierenden Marketing mit ihren Projektionsflächen für die Eigenkräfte macht auch vor der Pädagogik und Didaktik nicht Halt. Sie werden gleichermaßen zu einem Produkt, das von der Lehrerin / vom Lehrer ver- und von der Schulleitung, den Eltern, den Schülerinnen und Schülern als Kunden gekauft werden soll. Es verspricht Entertainment und Erlebnis - gleichzeitig auch „Effektivität, Effizienz und Qualitätssicherung“ (Funk, 2002b: 25). Doch muss festgehalten werden: „Je aufwendiger die Schuldidaktik und die Lernhilfe, desto unwahrscheinlicher ist es, daß jemand tatsächlich seine eigenen geistigen und kreativen Kräfte wahrnimmt“ (Funk, 2002b: 34). Gleiches kann beispielsweise auch von aufwendiger Sportausrüstung gesagt werden. Weitere Implikationen der Seins-Orientierung für den Unterricht sind (vgl. Funk, 2002b: 25f, 30ff):

Der Schülerin / dem Schüler soll die Ambiguität der menschlichen Existenz nicht verneint werden. Schließlich bedingt ein „wirklicher Lernprozeß“ sowie jeder weitreichender Wandel „große eigene Anstrengungen“ (Funk, 2002b: 35). Der auf die Eigenkräfte des Menschen ausgerichtete Lernvorgang läuft oft nicht krisenfrei ab und stellt häufig die Schülerin / den Schüler und die Lehrperson vor kritische, schwierige Situationen. Gleichsam treten Konflikte, die ausgelebt werden sollen, und Kritik sowie Selbstkritik, die durchzustehen erlernt werden sollen, auf. Ohne Kritik sowie Auseinandersetzungen mit den eigenen Schwächen, mit dem persönlichen Versagen und mit der menschlichen Mangelhaftigkeit zu erfahren, würde der Lehrperson den narzisstischen Tendenzen der Schülerin / des Schülers zuspielden und ihr/ihm beim Erstellen eines Selbstbildes der Allmächtigkeit und des Größenwahns – obwohl

dahinter meist Gefühle der Minderwertigkeit verborgen sind - helfen. Die Schülerin / der Schüler wie auch gleichermaßen die Lehrerin / der Lehrer soll aus der Passivität herausschlüpfen und ihre „regressive Haltung“ (Funk, 2002b: 35) überwinden. Letztendlich sollen doch Ich-Funktionen stabilisiert, Ichstärke gewonnen, die „Wahrnehmung der vorgegebenen Wirklichkeit“ (Funk, 2002b: 35) forciert und Produktivität gefördert werden (vgl. Arnold, 2002: 102f; Funk, 2002b: 30ff).

3.3. Auf dem Weg zur Didaktik – ein Lern- und Unterrichtskonzept

Genannte Punkte laufen in Anlehnung an Fromms Forderung nach einer „Wissenschaft von Idolen“ (Fromm, GA VI, 1999: 112) in der Schaffung eines neuen Unterrichtsfachs bzw. der Umstrukturierung des vorhandenen Unterrichtsfachs „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“³⁷ zusammen – mit dem Hauptanliegen, Illusionen zu entzaubern, Kritik am vorherrschenden Gesellschaftscharakter zu üben, also ein Verständnis für die Existenzweise des Habens sowie des Seins zu entwickeln, den daraus resultierenden Verlust sowie das vorhandene Potential der Eigenkräfte wahrzunehmen, kurzum: Der Schülerin / dem Schüler zur Mündigkeit und zum kritischen, selbstreflexiven Denken zu verhelfen (Funk, 2002b: 32ff).

Die Schule hat in Abfolge zur Familie als „psychosoziale Agentur der Gesellschaft“ (Pongratz, 1987: 133) ähnliche Funktion inne – ein schon am Ende von 3.1. erwähnter Gedanke soll hier nochmals aufgegriffen werden. Schule stellt demnach eine „Sozialisationsinstanz“ (Wehr, 1987: 138), die den Gesellschaftscharakter mit all seinen nekrophilen Tendenzen weiterträgt, dar. Gleichzeitig weisen Familie oder Eltern und Schule immer größer werdende Unterschiede in den Erziehungszielen auf, wobei zweitgenannter die Ausarbeitung und Aneignung von „Regeln des sozialen Zusammenlebens“ (Wehr, 1987: 139) zufällt (vgl. Pongratz, 1987: 133; Wehr, 1987: 138ff).

Die Schülerin / der Schüler stellt in Entsprechung zur Existenzweise des Seins keine „tabula rasa“ (Fromm, 2006: 45) dar, sondern bewegen sie/ihn bereits Themenstellungen und Fragen. Der Lernvorgang nun besteht nicht im Aufnehmen, Abspeichern und Wiedergeben der erhaltenen Information, also nicht in einem „Lernen,

³⁷ Jene Umstrukturierung sowie die Wahl des Unterrichtsfachs „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ ist ein Vorschlag des Autors dieser Arbeit, da die politische Partizipationsmöglichkeit am gesellschaftlichen Prozess in Form der politischen Bildung dem Schüler nähergebracht wird.

um zu vergessen“ (Arnold, 2002: 94) bzw. der Einverleibung von Wissen. Vielmehr inspiriert sie/ihn das Gehörte zum Denken, bewirkt eine Veränderung und regt zur Generierung von Neuem an. Voraussetzung dafür: Das vorgegebene Material muss motivierend und anregend sein. So wird Wissen ganz im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie umstrukturiert und Lernen wird „aktives Tun“ (Arnold, 2002: 102). Ebenso fällt Carl R. Rogers Idee des signifikanten Lernens darunter. „Freies und aktives Interesse“ (Fromm, 2006: 46), produktives Tätigsein, „lebendiges Bezogensein“ (Arnold, 2002: 103) und Authentizität treten in den Vordergrund des Lernprozesses (vgl. Arnold, 2002: 100f; Fromm, 2006: 44ff).

Die angedachte Umgestaltung des Unterrichtsfaches „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ kann mit dem Ruf nach dem Schulfach „Menschenkunde“ (Arnold, 2002: 36), die emotionale Bildung zu ihrem Inhalt erklärt, zusammenlaufen. Nicht zuletzt meint emotionale Bildung nicht bloß Reflexion, sondern auch Transformation von Emotionen (vgl. Arnold, 2002: 36, 111).

Nicht unerwähnt soll auch die Idee der Lebenskunde bzw. der Humanistischen Lebenskunde bleiben. Diese wurde als Äquivalent, genauer gesagt als Gegenentwurf zum Religionsunterricht, angedacht und stammt aus dem Preußen der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts, sprich: aus der Weimarer Zeit. Die Stadt Berlin hat das Unterrichtsfach, das dort freiwillig besucht werden kann, seit den 80er Jahren in deutlich umgestalteter Form zu ihrer Erstkonzeption aus ihrem Tiefschlag geholt. Bei einem Vergleich der Grundsätze der Humanistischen Lebenskunde mit Fromms postulierten Zuschreibungen der Existenzweise des Seins zeigen sich viele Übereinstimmungen, so etwa „Autonomie und Selbstbestimmung, Verantwortung, Solidarität, Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit beziehungsweise Vernunft und Toleranz“ (Osuch, 2002: 260). Werden nun die didaktischen Leitsätze jener Lebenskunde genauer betrachtet, so können folgende festgehalten werden (vgl. Osuch, 2002: 255ff):

- . „Offener Unterricht im Gegensatz zu einem rein lernzielorientierten Vorgehen,
- . Handlungs- und Projektorientierung,
- . ein ganzheitlicher Ansatz durch die weitgehende Verbindung von „Kopf, Hand und Herz“,
- . Anknüpfung an die Alltagserfahrungen der Schüler beziehungsweise
- . Einbeziehung des soziokulturellen Umfeldes der Kinder und Jugendlichen in die ethischen Reflexionen und somit ein hohes Maß an Lebensnähe sowie

. Bearbeitung von moralischen Dilemmasituationen“ (Osuch, 2002: 260, 261).

Hierbei werden ebenso Fromms Forderungen im Bildungsgeschehen, den Menschen „in seinen primären Bedürfnissen nach Neugierde, Kooperation und Entfaltung“ (Osuch, 2002: 261) in den Vordergrund zu rücken, erfüllt. Am Beispiel des Punktes „Handlungs- und Projektorientierung“ der Auflistung der didaktischen Methoden werden Aktivität und Tun als Schlüsselbegriffe in der Lebenskunde klar herausgestellt. Außerdem finden sich die unter 2.2.4 erwähnten Anregungen zur Selbsterfahrung in der Lebenskunde wieder, indem etwa „Konzentrationsübungen, Yoga oder Traumdeutung“ (Osuch, 2002: 262) ihre Umsetzung erfahren - jedoch ohne in einem ausschließlich nach innen gerichteten Blick stecken zu bleiben, da die Lebenskunde ganz in Frommscher Art „Individuum und Gesellschaft“ (Osuch, 2002: 262) reflektiert wissen will. Anders formuliert soll „die Ebene der kritischen Reflexion des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens angestrebt“ (Osuch, 2002: 295) werden. Als entscheidend hierbei entpuppt sich die „Balance zwischen Emotion und Kognition“ (Osuch, 2002: 295). Konkret können in Verbindung der Selbsterfahrung im Sinne eines Bewusstwerdens von „fremdbestimmten und unbewußten Orientierungen etwa von Erlebnishunger, Umtriebigkeit und Selbstreklame oder eines sich flexibel gebenden Werterelativismus“ (Osuch, 2002: 295) noch folgende Methoden angeführt werden:

. „Übungen der inneren Konzentration und Stille (zum Beispiel in Anlehnung an das autogene Training, Phantasiereisen);

. Übungen zur bewußten Körperwahrnehmung und Entspannung (zum Beispiel Atemübungen, spielerische Massageübungen, Elemente aus dem Yoga, Übungen zur Sensibilisierung für die Körpersprache);

. Arbeit mit kreativen Materialien (zum Beispiel Fingerfarben, Naturmaterialien) und eher offenen Vorgaben (zum Beispiel Assoziationen zu Bildern, Texten, Gegenständen);

. Methoden und Inhalte, die in besonderer Weise die Phantasie und das Unbewußte ansprechen (zum Beispiel Arbeit mit Märchen, kreatives Schreiben, das Spiel mit Masken, Verkleidungen, Pantomime und Klängen) sowie vor allem auch

. „Übungen zur Bewußtmachung der tiefen Sehnsüchte nach Dazugehörigkeit und Anerkennung (zum Beispiel über Formen aus der Gestaltpädagogik) und Verfahren, die das Vertrauen in die Gruppe fördern (vor allem über Methoden aus der Interaktionserziehung)“ (Osuch, 2002: 295).

Die Humanistische Lebenskunde grenzt sich vom Ethikunterricht ab, obwohl „es etwa durch ähnliche philosophische Traditionen eine beachtliche gemeinsame Schnittmenge gibt“ (Osuch, 2002: 277). Wohl der auffallendste Unterschied in Hinblick auf die „Erschließung ethisch-moralischer Fragen“ beschreibt die Orientierung der Lebenskunde an der „weltlich-humanistischen Lebensauffassung [...] und betont von daher sehr viel stärker Fragen der persönlichen Lebensgestaltung und der individuellen Sinnfindung. Dieses Ziel aber ist aus lebenskundlicher wie Frommscher Perspektive nur erreichbar, wenn gerade auch die affektiv-emotionale und sogar die unbewußte Ebene einbezogen wird. Sehnsüchte und Leidenschaften, Konflikte und Krisen, Ängste und Hoffnungen können in der Lebenskunde in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Interdependenz bearbeitet werden, ohne dabei Emotion und Kognition künstlich zu trennen“ (Osuch, 2002: 277). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Humanistische Lebenskunde in Zusammenführung mit Fromms Werk die Bestrebung zum Ausdruck bringt:

- . „über die Einbeziehung der emotional-affektiven und unbewußten Ebene,
- . kombiniert mit Elementen der inneren Konzentration und Körperwahrnehmung sowie
- . mit traditionellen reformpädagogischen Methoden (zum Beispiel in Form des klassischen handlungsorientierten Projektes)

eine Basis zu schaffen, auf der eine kritische Reflexion erst jene Tiefenwirkung erreichen kann, die ein Leben in Selbstbestimmung und Verantwortung ermöglicht – bisweilen sogar „gegen den Strom““ (Osuch, 2002: 296). Die Anforderungen an die Lehrerin / den Lehrer würden um „psychoanalytisch orientierte Grundkenntnisse und –fähigkeiten“ erweitert werden, damit eben „die Dynamik unbewußter Prozesse“ (Osuch, 2002: 296) verstanden und in weiterer Folge mit jener umgehen zu können. Wichtig hierbei ist anzumerken, dass die Lehrperson keinesfalls als Therapeut fungiert. Des Weiteren müssen die „Ebenen der Gesellschaftsanalyse, der Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexion, der sozialkommunikativen Kompetenz und der Methodenvielfalt“ (Osuch, 2002: 296) verstärkt Eingang in die LehrerInnenaus- und Fortbildung finden (vgl. Osuch, 2002: 260ff).

3.3.1. Erster Einschub: Signifikantes Lernen nach Carl R. Rogers

Rogers, der neben C. Bühler, A. Maslow, J.L. Moreno, P. Goodman und K. Lewin ein Mitbegründer³⁸ der Humanistischen Psychologie ist, folgerte aus seinen Erfahrungen als Therapeut, genauer gesagt aus seiner nicht-direktiven Therapie, auch bekannt als Klient-zentrierten bzw. Klient-bezogenen Gesprächstherapie, bestimmte Einstellungen für die Lehrerin / den Lehrer und postulierte darüber hinaus die Beziehung zwischen Lehrerin / Lehrer und Schülerin / Schüler als eine „helfende Beziehung“ (Fatzner, 1998: 22). So soll die Lehrperson der Schülerin / dem Schüler mit „Akzeptanz, empathischem Verstehen, Vertrauen und Echtheit“ (Fatzner, 1998: 22) begegnen – Stichwort: Schüler-bezogenes Unterrichten bzw. Schüler-zentrierter oder Schüler-orientierter Unterricht. Der Begriff der Erfahrung spielt bei Rogers eine entscheidende Rolle. Diese nämlich spiegelt „die Gesamtheit aller kognitiven, emotionalen, gedanklichen und gefühlsmäßigen Erfahrungsinhalte, die dem Bewußtsein zugänglich sind“ (Voß, 1978: 117) wieder und ist im Falle einer Unstimmigkeit mit dem Selbst mitverantwortlich für psychische Leiden. Angeboren ist dem Menschen sein Streben nach Selbstverwirklichung, das zugleich auch dessen größte Motivation und eines seiner grundlegenden Bedürfnisse darstellt. Rogers spricht in diesem Zusammenhang auch von „Selbstaktualisierung“ oder „Selbstorganisation“. Des Weiteren fungiert die Lehrerin / der Lehrer als „Faciliator“, und zwar besteht seine Aufgabe im Unterstützen und Fördern von Lernprozessen, denn niemand kann einem Menschen etwas direkt lehren. Darüber hinaus stellt die Lehrperson auch einen „Katalysator“, der eben „den Lernenden Freiheit, Leben und Gelegenheit zum Lernen“ (Rogers, 1988: 139) eröffnet, dar. Signifikantes Lernen bzw. „auf eigener Erfahrung beruhendes Lernen“ (Rogers, 1988: 13) nun ist von „persönlichem Engagement“, von der Tatsache, dass der Lernvorgang „selbst-initiiert“ (Rogers, 1988: 13) ist, außerdem von der Durchdringung des ganzen Menschen, der Selbstbewertung durch den Lernenden und von einem sinnstiftenden Moment gekennzeichnet. Dies setzt jedoch die zu Beginn des Kapitels erwähnten Einstellungen der Lehrerin / des Lehrers voraus – Rogers spricht auch vom „Real-Sein des Facilitators“, das in drei Stufen bezüglich des selbstinitiierten Lernens untergliedert wird. Erste meint das Bestreben, „Person zu sein und seine momentanen Gefühle und Gedanken zu sein und zu leben“ (Rogers, 1988: 139). Zweite beinhaltet „gegenüber den Lernenden Wertschätzung, Sorge, Vertrauen und Respekt“. Bei dritter

³⁸ Die hier verwendete Auflistung der Gründer der Humanistischen Psychologie findet sich in Fatzer, G. (1998), S.21.

kann schlussendlich jenes selbstinitiierte Lernen erfolgen, da das Real-Sein „empfindsames und genaues einführendes Zuhören“ (Rogers, 1988: 139) einschließt. Dementsprechend sollen einige richtungweisende Anhaltspunkte für den Facilitator genannt werden (vgl. Fatzer, 1998: 21f; 237f; Rogers, 1988: 13; 139; Voß, 1978: 116f):

. „Der Facilitator trägt viel dazu bei, die Ausgangsstimmung oder das anfängliche Klima für das Geschehen in der Gruppe oder der Klasse zu schaffen“ (Rogers, 1988: 176).

. „Der Facilitator hilft, die Ziele der einzelnen Mitglieder der Klasse wie die allgemeinen Absichten der Gruppe ans Licht zu bringen und abzuklären“ (Rogers, 1988: 176).

. „Er vertraut darauf, daß jeder Lernende wünscht, solche Vorhaben durchzuführen, die für ihn Sinn haben, worin ja die motivierende Kraft für signifikantes Lernen liegt“ (Rogers, 1988: 177).

. „Er bemüht sich, ein möglichst breites Angebot von Hilfsquellen, mit denen gelernt werden kann, zu organisieren und leicht verfügbar zu machen“ (Rogers, 1988: 177).

. „Sich selbst betrachtet der Facilitator als ein flexibles Hilfsmittel, das die Gruppe nutzen kann“ (Rogers, 1988: 177).

. „In seiner Reaktion auf Äußerungen in der Klasse akzeptiert er sowohl intellektuelle Inhalte wie emotionsgeladene Stellungnahmen. Dabei versucht er, jedem Aspekt annähernd so viel Gewicht zu geben, wie dieser für den einzelnen oder die Gruppe hat“ (Rogers, 1988: 177).

. „Wenn sich die Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung in der Klasse festigt, kann der Facilitator in zunehmendem Maß zu einem Mitlernenden, zu einem Mitglied der Gruppe werden und seinen Standpunkt als lediglich einen unter mehreren zum Ausdruck bringen“ (Rogers, 1988: 177).

. „Er ergreift die Initiative, sich selbst – seine Gefühle wie seine Gedanken – der Gruppe mitzuteilen, ohne damit etwas zu fordern oder aufzudrängen. Er bringt einfach sich persönlich ein, ob nun die Lernenden davon Gebrauch machen oder nicht“ (Rogers, 1988: 177, 178).

. „Im gesamten Erfahrungszusammenhang der Klasse bleibt er hellhörig gegenüber Äußerungen, die auf tiefe oder starke Gefühle hinweisen“ (Rogers, 1988: 178).

. „In seiner Funktion als Facilitator des Lernens bemüht sich der Leiter, seine eigenen Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren“ (Rogers, 1988: 178).

Um signifikantes Lernen verständlicher zu machen, werden nun Rogers Überlegungen zum Lernen angeführt:

- . „Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen“ (Rogers, 1988: 169).
- . „Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird“ (Rogers, 1988: 170).
- . „Lernen, das – in der eigenen Vorstellung – eine Veränderung in der Organisation des Selbst einschließt, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen“ (Rogers, 1988: 171).
- . „Solche Lernprozesse, die für das Selbst bedrohlich sind, werden leichter verstanden und assimiliert, wenn äußere Bedrohungen minimal sind“ (Rogers, 1988: 171).
- . „Wenn die Bedrohung des Selbst gering ist, kann eigene Erfahrung in differenzierter Weise wahrgenommen werden und der Lernprozeß kann voranschreiten“ (Rogers, 1988: 173).
- . „Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht“ (Rogers, 1988: 174).
- . „Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt“ (Rogers, 1988: 175).
- . „Selbstinitiiertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden – seine Gefühle wie seinen Intellekt – miteinbezieht, ist am eindringlichsten und in seinen Ergebnissen am dauerhaftesten“ (Rogers, 1988: 175).
- . „Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdbewertung zweitrangigen Charakter hat“ (Rogers, 1988: 175).
- . „Das sozial brauchbarste Lernverhalten in der modernen Welt ist jenes, bei dem das Lernen als Prozeß gelernt wird; darin drückt sich aus, daß man ständig für Erfahrung offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet“ (Rogers, 1988: 176).

Kritisch soll auch angemerkt sein, dass Rogers nicht-direktive Art, die später zur personenzentrierten wurde, schnell für die Schülerin / den Schüler Überforderung bedeuten kann, da diese/dieser mehr Lenkung bräuchte. Ebenso wird die Funktion der Lehrperson als Facilitator mit seinem beschriebenen Aufgabenbereich nicht genügen. Im Übrigen ignoriert Rogers Annahme von der „angeborenen Tendenz zur Selbstverwirklichung“ (Voß, 1978: 130) die Bedeutung des - im Frommscher Diktion gesagt - Bezogenseins auf andere Menschen, ferner die Umwelt für die Entwicklung

des Selbst. So entspricht Rogers Ansatz mehr einem organismischen Modell als einem interaktiven. Für den therapeutischen Rahmen kann festgehalten werden, dass die Therapeutin / der Therapeut sehr wohl Emotionen des Klienten selektiert und somit lenkend agiert, indem sie/er eben gewisse Inhalte auszudrücken hilft und andere nicht. Gleiches gilt auch für den Facilitator, der sehr wohl eine lenkende Rolle zugeschrieben bekommt. Darüber hinaus lässt der Faciliator auch die Qualität der „Ermutigung“ (Voß, 1978: 131) vermissen (vgl. Pallasch, 1995: 159f; Voß, 1978: 129ff).

3.3.2. Zur Idologie

Fromms Konzeption einer „Ideologie“ hat Idole und Götzen zum Inhalt, wobei sie den theologischen Ausgangspunkt verlässt und die politische, gesellschaftliche und psychoanalytische Dimension – also Fromms Gesellschaftskritik und Analytische Sozialpsychologie – mit einbezieht. Dabei sollen sowohl die aktuell verehrten als auch die ehemals verehrten Götzen der gesamten Menschheitsgeschichte aufgearbeitet werden – Fromm hat hier „die einflußreichen Idole einer jeden Epoche“ (Fromm, GA VI, 1999: 112) im Auge. Ferner nennt er eine besondere Typologie der Idole“, nämlich das „Mutteridol“ und das „Vateridol“³⁹ (Fromm, GA IX, 1999: 44). Darüber hinaus wird bei der Ideologie „die Art der ihnen gezollten Verehrung, die ihnen dargebrachten Opfer, ihre Synkretisierung mit der Gottesverehrung und die Verwandlung von Gott selbst in einen Götzen“ (Fromm, GA VI, 1999: 112) beleuchtet. Sie, gemeint sind die Götzen und Idole, sollen also identifiziert, heute wohl eher zuerst entlarvt, und im letzten Schritt desillusioniert werden – ganz gleich ob sie gegenwärtig „Ehre, Fahne, Staat, Mutter, Familie, Ruhm, Produktion, Konsum und vieles andere“ (Fromm, GA VI, 1999: 112) heißen mögen. Unter einem Idol versteht Fromm „ein Ding, der Menschenhände Werk, dem sich der Mensch unterwirft“ (Fromm, GA VI, 1999: 298). Der „Götzendienst ist die Verdinglichung und Entfremdung des lebendigen Menschen [...] Götzen sind tote Dinge, und ihre Anbeter werden zu toten Dingen. Götzendienst ist Selbstverneinung des Menschen als eines lebendigen Wesens. Die Idole des modernen habsüchtigen, gierigen, entfremdeten Menschen sind Produktion, Konsum, Technik, Eroberung der Natur. Sein Glaube ist die Erwartung des Heils von der totalen Eroberung der Natur; er glaubt, daß er am Ende selbst Gott wird, denn er wiederholt die Schöpfung, nur besser, weil wissenschaftlich. Je reicher seine Idole, desto ärmer der Mensch. Statt Freude

³⁹ Der Muttertyp stellt „die bedingungslos liebende Figur“ (Fromm, GA XII, 1999: 44) dar. Der Vatertyp hingegen „ist der strenge Patriarch, dessen Liebe und Hilfe vom Gehorsam gegenüber seinen Geboten abhängt“ (Fromm, GA XII, 1999: 44, 45).

sucht er Vergnügung und Erregung; statt Wachstum Besitz und Macht, statt Sein sucht er Haben und Benutzen; statt des Lebendigen wählt er das Tote“ (Fromm, GA VI, 1999: 298). Die „Wissenschaft von den Idolen“ steht im Dienste der Freiheit des Menschen, denn „solange der Mensch Götzen anbetet, ist er nicht in der Lage, als freier Mensch, der sein Leben und das Leben anderer bejaht, zu denken und zu handeln“ (Fromm, GA V, 1999: 253). Fromm sieht in der Ideologie gar einen entscheidenden Beitrag zur Friedensstrategie, indem mit ihrer Hilfe „De-Eskalation des Hasses und der Gewalt“ (Fromm, GA V, 1999: 253) erreicht wird. Idole können auch mit dem magischen Helfer, der am Ende von Punkt 2.2.1. dieser Arbeit Erwähnung findet, in Verbindung gesetzt werden, denn ein Idol kann die Funktion eines magischen Helfers einnehmen - genauer gesagt gleicht die Bindung an Idole der Bindung an den magischen Helfer und „die Bindung an den magischen Helfer ähnelt insofern der Bindung des Kindes an Mutter und Vater, als sie wesentlich passiv, hoffend und vertrauensvoll ist“ (Fromm, GA XII, 1999: 44). Folglich sind Idole magische Helfer und „entscheidend ist dabei nicht, ob sie real oder nur vorgestellt sind“ (Fromm, GA XII, 1999: 44). Aus dem Gefühl der Hilflosigkeit und Einsamkeit des Menschen entspringt eine große Sehnsucht nach einem Wesen, das Allmächtigkeit, Allwissenheit und Allfürsorglichkeit besitzt, - nach einem magischen Helfer. Ein bedeutendes Phänomen der Idole sowie des magischen Helfers ist jenes der Übertragung. So werden die eigenen Fähigkeiten, die eigenen Kräfte und die eigene Wirksamkeit auf das Idol übertragen. Nochmals soll hier die Beschaffenheit des Abhängigkeitsverhältnisses von Mensch und Idol, die sich derart gestaltet, dass „je mächtiger ein Idol wird, desto ärmer wird man selber“ (Fromm, GA XII, 1999: 44), erwähnt werden. Der Mensch wird zum Knecht des Idols. Dieser große Wunsch nach Idolen besteht nicht bloß im öffentlichen Raum, sondern setzt sich im Privaten fort – ganz gleich ob Idole manifest, unbewusst oder latent bestehen. Einerseits können auf die Frage des Warums solcher Bindungen zwischen Mensch und Idol die „äußeren Lebensbedingungen“ (Fromm, GA XII, 1999: 45), sozusagen äußere Gründe, und andererseits die psychische Struktur des jeweiligen Menschen, also innere Gründe, genannt werden, wobei „die psychische Struktur nur eine Funktion der äußeren Lebensbedingungen ist“ (Fromm, GA XII, 1999: 46). Unter erste fallen etwa „Armut, Elend, ökonomische Unsicherheit und Hoffnungslosigkeit“ (Fromm, GA XII, 1999: 46). Zweite haben „Angst, Zweifel, vorklinische Depression, Ohnmachtsgefühle und viele neurotische und halbneurotische Phänomene“ (Fromm, GA XII, 1999: 46) zum Inhalt. Jene Gründe beziehen sich auf die fortdauernde, manifeste Abhängigkeit von einem Idol. Demgegenüber wird das latente Bedürfnis nach einem Idol – Fromm spricht auch von der „idolatrischen

Leidenschaft“ (Fromm, GA XII, 1999: 46) - durch „bestimmte neue Umstände“, die „plötzliche traumatische Ereignisse“ wiedergeben, oder durch das Auftreten eines Menschen, „der die Rolle eines Idols ausfüllt“⁴⁰ (Fromm, GA XII, 1999: 46) in jemandes Leben, aktiviert und somit manifest. Fromm lässt auch die Frage nicht unbeantwortet, wann oder unter welchen Umständen der Wunsch nach Idolen und die damit einhergehende Tendenz, in Beziehungen Übertragungen auszuleben bzw. zu schaffen, vergleichsweise klein ist. „Das Gefühl der Machtlosigkeit und also auch das Bedürfnis nach Idolen ist weniger stark, je mehr es einem Menschen gelingt, seine Existenz seinem eigenen tätigen Bemühen zu verdanken. Je mehr ein Mensch seine Kräfte der Liebe und der Vernunft entwickelt, desto stärker ist sein Identitätserleben, weil es nicht durch seine soziale Rolle vermittelt ist, sondern in der Authentizität seines Selbst wurzelt. Je mehr er geben kann und je stärker er auf andere bezogen ist, ohne seine Freiheit und Integrität einzubüßen, desto mehr ist er sich seines Unbewußten gewahr, so daß ihm nichts Menschliches in ihm und in anderen fremd ist“ (Fromm, GA XII, 51). Somit soll im Leben ein möglichst großes Ausmaß der Unabhängigkeit und Freiheit von Idolen angestrebt werden. Und zwar spielen neben „den individuellen Umständen, der Konstitution, den Kindheitserfahrungen, usw.“ die „gesellschaftlichen Faktoren“ (Fromm, GA XII, 1999: 51) eine große Rolle. Fromms Forderungen an die Gesellschaft sind daher unter anderem (vgl. Fromm, GA V, 1999: 253, 327f; Fromm, GA VI, 1999: 112f, 297ff; Fromm, GA XII, 1999: 44ff):

- . das Ende der „Ausbeutung“ des Menschen und das damit verbundene Ende der „rechtfertigenden Ideologien“,
- . der Stopp von „Manipulation“ und „offener oder verborgener Gewalt“, die die Freiheit des Menschen einschränken,
- . die Förderung von aktivierenden Einwirkungen zugunsten der „Entwicklung aller eigenen Fähigkeiten“,
- . die Einsicht, dass ein Maximum an Konsum und Besitz nicht der „Freiheit und Unabhängigkeit“ dient und
- . schlussendlich die Erkenntnis, dass die gegenwärtige Gesellschaft der „idolatrischen Leidenschaft“ (Fromm, GA XII, 1999: 52) zuspiziert und jene nicht hemmt.

⁴⁰ Die Rolle eines Idols ist subjektiv unterschiedlich festgelegt, sodass der ins Leben tretende Mensch „in besonderer Weise freundlich, weise oder hilfreich sein“ und im Gegensatz dazu genauso „streng und bedrohlich sein und den anderen wie ein Kind behandeln“ (Fromm, GA XII, 1999: 46) kann. „Oft ist auch eine Mischung aus beiden Weisen besonderes wirkungsvoll“ (Fromm, GA XII, 1999: 46).

3.3.3. Emotionales Lernen

In Abwandlung zu dem am Anfang dieses Kapitels erwähnten Satz „Sie müssen das tun wollen, was sie tun sollen“ (Fromm, GA XII, 1999: 140) kann gesagt werden: Sie müssen das fühlen wollen, was sie fühlen sollen. Soziale Erwünschtheit, gesellschaftliche Erwartungen und „früh gespeicherte emotionale Reaktionen“ (Arnold, 2002: 112) auf Situationen sowie sozialisiertes emotionales Empfinden stehen im Dienste der Entfremdung der Emotionalität des Menschen im Sinne der bereits genannten „Pseudo-Gefühle“, ferner im Sinne der Herausbildung eines „Pseudo-Selbst“, und wirken somit der eigentlichen Angemessenheit der Gefühle, der Authentizität des Menschen, entgegen. Fromm spricht im Zusammenhang vom gegenwärtigen Gesellschaftscharakter und Emotionalität auch von „emotionaler Matrix“. Um diese hinter sich zu lassen bedarf es einer „Erziehung am Selbstsein“ (Arnold, 2002: 41), die synonym zur unter 3.2. bezeichneten „Wachstumspädagogik“ zu verstehen ist. Denn jene Pädagogik ermöglicht in weiterer Folge eine „Transzendierung gesellschaftlicher Abhängigkeiten“ und verhilft so „die seelische Befreiung zu sich selbst“ (Arnold, 2002: 41) voranzutreiben, wobei diese mit einem parallel stattfindenden Prozess der Veränderung des Gesellschaftscharakters sicherlich nachhaltiger stattfinden kann (vgl. Arnold, 2002: 37ff, 111ff).

Emotionales Lernen, das auch „antizipatorisch-psychotherapeutisches Lernen“ (Arnold, 2002: 31) genannt wird, rückt die emotionale Kompetenz ins Zentrum des Lerngeschehens. Diese beinhaltet - auf D. Golemann zurückgehend - „die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, die Fähigkeit, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen, und die Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck bringen“ (Steiner, 1997: 21). Ebenjenen Fähigkeiten können folgende Überbegriffe zugeordnet werden: Erste entspricht der „emotionalen Bewusstheit“, zweite „der Beziehungsfähigkeit“ und dritte „der Kommunikationsfähigkeit“ (Arnold, 2002: 32). Über den Weg der Reflexion soll schlussendlich eine Transformation von Emotionen bzw. eine Veränderung von Emotionen möglich sein, sodass im besten Falle von einer „transformativen Befreiung“ (Arnold, 2002: 28) gesprochen werden kann. Besondere Bedeutung kommt der Projektion zu, denn schließlich soll der Mensch sich von sogenannten „Co-Abhängigkeiten“ (Arnold, 2002: 29) lösen. Folglich werden unbewusste Inhalte „über reflexive Erkenntnis eigener Deutungs- und Emotionsmuster und die Rücknahmen unbewusster Projektionen“ (Arnold, 2002: 28) ins Bewusstsein gerufen und dort neu ausverhandelt. Um diese „unbewussten emotionalen Inhalte“ (Arnold, 2002: 32) bewusstseinsfähig und wandelbar zu machen, postulierte Golemann

13 Dimensionen, die auch als „Teilkompetenzen“ (Arnold, 2002: 32) ausgemacht werden können und in Summe ein „Self-Science-Curriculum“ (Arnold, 2002: 32) bilden (vgl. Arnold, 2002: 27ff):

. „Selbstwahrnehmung

- Sich selbst beobachten und die eigenen Gefühle erkennen
- Ein Vokabular für Gefühle entwickeln
- Den Zusammenhang zwischen Gedanken, Gefühlen und Reaktionen erkennen“ (Arnold, 2002: 33).

. „Treffen persönlicher Entscheidungen

- Das eigene Handeln durchdenken und seine Folgen erkennen
- Erkennen, ob eine Entscheidung vom Denken oder vom Gefühl bestimmt wird“ (Arnold, 2002: 33).

. „Umgang mit Gefühlen

- Das „Selbstgespräch“ auf negative Botschaften wie etwa stumme Kränkungen überwachen“ (Arnold, 2002: 33).

. „Abbau mit Stress

- Lernen, was mit körperlicher Bewegung, gelenkten Vorstellungen und Entspannungsmethoden zu erreichen ist“ (Arnold, 2002: 34).

. „Empathie

- Die Gefühle und Sorgen anderer verstehen und sich in sie hineinversetzen
- Abweichende Ansichten anderer erkennen“ (Arnold, 2002: 34).

. „Kommunikation

- Erfolgreich über Gefühle sprechen
- Ein guter Zuhörer und Fragesteller werden
- Unterscheiden zwischen dem, was einer sagt oder tut, und den eigenen Reaktionen oder Urteilen darüber
- Statt Vorwürfen „Ich“-Botschaften senden“ (Arnold, 2002: 34).

. „Sich offenbaren

- Offenheit schätzen und Vertrauen in eine Beziehung entwickeln

- Wissen, wann man es wagen kann, von seinen persönlichen Empfindungen zu sprechen“ (Arnold, 2002: 34).

. „Einsicht

- Bestimmte Muster im eigenen Gefühlsleben und den eigenen Reaktionen und bei anderen erkennen“ (Arnold, 2002: 34).

. „Selbstakzeptanz

- Stolz sein und sich in einem positiven Licht sehen
- Seine Stärken und Schwächen anerkennen
- Über sich lachen können“ (Arnold, 2002: 34).

. „Persönliche Verantwortung

- Verantwortung übernehmen
- Die Folgen der eigenen Entscheidungen und Handlungen anerkennen
- Seine Gefühle und Stimmungen akzeptieren
- Verpflichtungen (z.B. zum Lernen) einhalten“ (Arnold, 2002: 34)

. „Selbstsicherheit

- Seine Anliegen und Gefühle ohne Zorn oder Passivität aussprechen“ (Arnold, 2002: 35).

. „Gruppendynamik

- Kooperation
- Wissen, wann und wie man die Führung übernehmen und wann man sich unterordnen soll“ (Arnold, 2002: 35).

. „Konfliktlösung

- Sich mit anderen Kindern, mit Eltern und Lehrern fair auseinandersetzen können
- Beim Aushandeln eines Kompromisses sollen beide Seiten gewinnen“ (Arnold, 2002: 35).

Arnold plädiert für eine Auffassung von emotionalem Lernen unter den Gesichtspunkten der „Abschiedlichkeit und Ganzheitlichkeit“ (Arnold, 2002: 107) und schreibt somit dem „Hier und Jetzt“ (Arnold, 2002: 103), welches unter 2.2.3 der Sein-Orientierung zugeschrieben wurde, eine wesentliche Rolle beim Lerngeschehen zu. So

können zwei Ebenen mit unterschiedlichen Zielsetzungen des emotionalen Lernens unterschieden werden. Erste hat die „Reflexion“ mit dem Ziel, „Muster zu erkennen“, zum Inhalt. Darin enthalten sind „Sachkenntnis“ über Entstehung und Bedeutung von Emotionen für das menschliche Verhalten und spätere Empfinden, „Selbstreflexion“, die mit der „Sachkenntnis“ Hand in Hand gehen sollte, und schließlich die auf den erstgenannten Bestandteilen aufbauende „Empathie“ (Arnold, 2002: 108). Erste Ebene soll außerdem dem Schüler zur „Toleranz und Gelassenheit“ (Arnold, 2002: 110) und in Folge auch zur Akzeptanz verhelfen. Zweite Ebene gibt die „Transformation“ – beispielsweise eben der erkannten „emotionalen Muster“ oder von „Wiederholungszwängen“ oder auch von „narzisstischen Bedürfnissen“ (Arnold, 2002: 111), die allesamt meist unbewusster Art sind - wieder. Jene Zielfestlegung macht das „emotional gewandt werden“ (Arnold, 2002: 108) aus. Deren Komponenten sind „Entschleunigen“, „Aktives Fühlen“, „Umfühlen“ und „Akzeptanz & Loslassen“ (Arnold, 2002: 108). Diese „emotionale Gewandtheit“ (Arnold, 2002: 111) inkludiert ein Bewusstwerden der individuellen, „unbewussten Prägungen“ (Arnold, 2002: 111) und darüber hinaus die Fähigkeit, eine Schmälerung sowie eine Umgestaltung jener. Im Detail sieht dies folgendermaßen aus: Zu Beginn erfolgt durch das Gewahr ein „Entschleunigen“ der emotionalen Regungen. Desweiteren wird durch „aktives Fühlen“, und zwar durch eine bewusste Vorstellung eines früheren Gefühlszustandes, Autonomie von den Prägungen erreicht. Schlussendlich soll das „Umfühlen“ hinsichtlich der eigentlichen Angemessenheit der Situation erlangt werden – und zwar unter der Voraussetzung des „Loslassens“ (Arnold, 2002: 113). Emotionales Lernen sieht Arnold daher als „transformatives Lernen“, das auch „expansives Lernen“ (Arnold, 2002: 105) ermöglicht und zwar derart, dass „nachhaltige Perspektivwechsel und Verhaltensveränderungen“ (Arnold, 2002: 106) erreicht werden. Lernen wird somit unter dem Blickwinkel der „ganzheitlich-systemischen Sicht“ (Arnold, 2002: 106) verstanden. Ein konkretes didaktisches Konzept hierfür ist jedoch noch ausständig (vgl. Arnold, 103ff).

3.3.4. Die Sache mit der Autorität – der autoritäre Charakter in der Schule: Ein (un)erwünschtes Comeback?

Bereits im Abschnitt 2.2.1 angeschnitten, trifft Fromm eine Unterscheidung zwischen rationaler und irrationaler Autorität, wobei die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung eine rationale Autoritätsbeziehung darstellt. Doch verkehrt sich jene meist in ihr Gegenteil, nämlich in eine irrationale und hemmende. Wie auch schon unter Punkt 3.2. erwähnt,

überschreitet Fromm den antipädagogischen Standpunkt, der unter anderem Erziehung mit Beziehung und in weiteren Diskussionen mit Begleitung ersetzt. Auch machte er sich nur scheinbar für die antiautoritäre Erziehung stark. Beispielsweise kann sein Vorwort zu A.S. Neills „Summerhill“ als Indiz dafür angesehen werden, wobei Fromm seine anfängliche Begeisterung 10 Jahre später in Form eines Essay in dem Werk „Summerhill: Pro und Contra“ revidiert, indem er den Soll- und Istzustand bezüglich der Grundsätze von Summerhill und den davon tatsächlich realisierten im Erziehungs- und Bildungssystem gegenüberstellt. „Summerhill ist ein Ausdruck der Biophilie“, der „Liebe zum Leben“ (Fromm, GA IX, 1999: 416) und „das Ziel von Neill ist der gute Mensch“ (Fromm, GA IX, 1999: 418) postuliert Fromm. Im Vorwort zu „Summerhill“ wird die ebenfalls unter 2.2.1. schon dargelegte Differenzierung der Autorität in eine offene und anonyme erörtert. Diese Klassifizierung beschreibt gleichzeitig einen historisch-gesellschaftlichen Wandel von der einen zur anderen Form, nämlich von der offenen zur anonymen Autorität. So rückt anstelle nicht-autoritärer Erziehung die „Erziehung durch Überredung und geheimen Zwang“ (Fromm, GA IX, 1999: 411). Auf den „physischen Zwang“ rücken „psychische Manipulation“, „Überredung“ und „Suggestion“ (Fromm, GA IX, 1999: 410) nach. Neills Summerhill-Konzept, dessen wesentliches Kernstück die Selbstbestimmung darstellt und welche „Autorität durch Freiheit ersetzt“ wissen will (Fromm, GA IX, 1999: 409), attestiert Fromm nun ein angstfreies sowie zwangsfreies pädagogisches Programm⁴¹ zu sein. So hält Fromm weiter fest: „Die Vermeidung von Zwang und Gewalt ist von grundlegender Bedeutung für das Prinzip der Freiheit des Kindes“ (Fromm, GA IX, 1999: 421) - doch ist von einer „Freiheit ohne Zügellosigkeit“ (Fromm, GA IX, 1999: 413) die Rede. Ergänzend muss angeführt werden: „Freiheit impliziert

⁴¹ Fromm fasst die Leitgedanken in zehn Punkten zusammen. So rückt an erste Stelle der Glaube „an das Gute im Kind“ (Fromm, GA IX, 1999: 411). Gefolgt vom „Ziel der Erziehung“, das gleichzeitig das „Ziel des Lebens“ ist, nämlich meint jenes „mit Freude arbeiten und glücklich werden zu können“, wobei Glückseligkeit hier „mit am Leben interessiert sein“ (Fromm, GA IX, 1999: 411) gleichzusetzen ist. Dafür ist der Mensch mit seiner „ganzen Persönlichkeit“ gefordert, sodass die Aufgabe der Erziehung nicht bloß auf die Entwicklung des Intellekts beschränkt wird, sondern „die emotionalen Kräfte“ (Fromm, GA IX, 1999: 411) mit einbezieht. Punkt vier beinhaltet, dass „die Erziehung [...] den psychischen Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes angepaßt“ (Fromm, GA IX, 1999: 411) ist. Außerdem wird „erzwungene Disziplin“ scharf verurteilt, da jene „ebenso wie Bestrafung Angst“ bewirkt und „Angst erzeugt Feindseligkeit“ (Fromm, GA IX, 1999: 411). Ein weiterer Leitsatz stellt klar, dass Freiheit nicht Zügellosigkeit meint. So sollen sowohl Schülerinnen/ Schüler als auch Lehrerinnen/Lehrer sich stets mit gegenseitiger Achtung begegnen und weder die/ der eine noch die/ der andere Zwang auf den jeweils anderen ausüben. Damit verbunden ist „die Forderung nach uneingeschränkter Aufrichtigkeit des Lehrers“ (Fromm, GA IX, 1999: 412). Für die Entwicklung vom Kind „zu einem gesunden erwachsenen Menschen“ ist es notwendig „Sicherheit [...] durch seine eigene Fähigkeit zu finden, die Welt geistig, emotional und künstlerisch zu erfassen“ (Fromm, GA IX, 1999: 412). Dies schließt mit ein, dass „Sicherheit nicht in Unterwerfung oder Beherrschung zu suchen“ (Fromm, GA IX, 1999: 412) ist. Damit verbunden sind Schuldgefühle, denn diese fesseln „das Kind an die Autorität“ und „erzeugen Angst, und Angst wiederum führt zu Feindseligkeit und Heuchelei“ (Fromm, GA IX, 1999: 412). Letzter Punkt hat zum Inhalt, dass trotz des Fehlens eines Religionsunterrichts humanistischen Werten gefolgt wird (vgl. Fromm, GA IX, 1999: 411ff).

Verantwortungsbewußtsein“, das vom Begriff der Pflicht abzugrenzen ist, und „Verantwortungsbewußtsein impliziert die Fähigkeit zu antworten“ und diese hingegen, nämlich „die Fähigkeit zu antworten impliziert Lebendigkeit“ (Fromm, GA IX, 1999: 422). Allen voran im pädagogischen Kontext reiht sich zur rationalen Autorität⁴² die „Seinsautorität“ (Bader, 1987: 69) hinzu, um neben dem „rationalen Argument“ auch die „intuitive Komponente“ für die „Legitimation von Autorität“ (Bader, 1987: 68) abzudecken. „Seinsautorität kennzeichnet die vollkommene Integrität einer Persönlichkeit, die eben darum, weil sie ein hohes Maß an Integrität besitzt, Autorität ist. [...] Autorität, die im Sein gründet, verrät die Anwesenheit produktiver Charakterorientierung, da diese allein Selbstverwirklichung und Integration garantiert, diese aber wiederum als Voraussetzung für die Anwesenheit von Seinsautorität in einer Person gelten dürfen“ (Bader, 1987: 64). Rationale Autoritätsbeziehungen bedürfen eine „gewisse Fähigkeit zu rational-vernünftigem Denken“ (Bader, 1987: 67). Hingegen beruft sich Autorität im Sinne der Existenzweise des Habens auf „Besitz von Titel und Uniform“ statt auf „ethisch relevante Kategorien wie Integrität und Selbstverwirklichung oder Kompetenz“ (Bader, 1987: 65). Mit jener geht eine nicht-produktive Charakterorientierung, „die einem bürokratisch-hierarchischen System“ (Bader, 1987: 66) zuzuschreiben ist, einher – etwa die sadomasochistische Charakterorientierung. Die Schule als Institution offenbart nun ein „administratives System“ mit ihrer eigenen Hierarchie und Bürokratie. Dieser Verwaltungsapparat degradiert die Lehrerin / den Lehrer zum „Bürokraten“, „Verkäufer“ und „Lehrplanvollzugsbeamten“, der „die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen“ vermittelt bzw. der Schülerin / dem Schüler aufzwingt und fernab seiner „genuin pädagogisch-kommunikativen Intentionen“ (Wehr, 1987: 140; 141, 142) agiert. „Abfragbare Fakten sind leichter zu kontrollieren als in Gesprächen gewonnene lebensrelevante Erkenntnisse“ (Wehr, 1987: 140). Die „Disharmonie zwischen Denken und Fühlen“ (Wehr, 1987: 140), also die „Spaltung zwischen Intellekt und Gefühl“ (Fromm, GA IX, 1999: 411), deren Produkt nach Fromm „eine fast schizoide Seelenverfassung“ (Fromm, GA IX, 1999: 411) ausmacht, kennzeichnen die entfremdete Lehrerin / den entfremdeten Lehrer. Überdies befindet sich jene/jener in einem Kreislauf von „vorurteilvollen Rollenzwängen“, „pädagogisch-politischer Konformität“ und „Konkurrenz gegen andere“ (Wehr, 1986: 141).

⁴² Die rationale, authentische Autoritätsbeziehung kann treffend wie folgt beschrieben werden: „Das Gelingen einer rationalen Autoritätsbeziehung erfordert die im Sein gegründete Autorität des Autoritätsträgers selbst, erst die Identität von Aussage und Charakter, d.h. eine im weitesten Sinne ehrliche Kommunikation, erzeugt die Basis für eine wirkliche Autoritätsbeziehung, in welcher der von der Autorität geleitete Mensch selbst produktive Charakterorientierung als vorgelebtes Beispiel erfahren und daraufhin in sich selbst entdecken kann“ (Bader, 1987: 68).

Assimilationsprozesse für die Schülerin / den Schüler in der Schule bestehen aus dem Erfüllen einer Leistungsanforderung, im Reproduzieren von „Wissen und intellektuellen Fähigkeiten“ (Wehr, 1987: 142), das allzu schnell dem „Lernen Haben-Qualität“ (Bader, 1987: 143) zuschreibt. Der Gesellschaftscharakter ist allgegenwärtig, nämlich in Gestalt des „heimlichen Lehrplanes der Schule“ (Wehr, 1987: 143) und formt so die Sozialisationsprozesse des Schülers. Um diese „Lernmaximierung“ zu gewährleisten, um das Pensum zu erfüllen, um der eigenen Gleichgültigkeit und Orientierungslosigkeit, die sich aus der „offiziellen Rollenfestlegung“ ergeben, zu enttrinnen, bedient sich die Lehrerin / der Lehrer der Disziplin und „sorgt für die entsprechende Ruhe“ (Wehr, 1987: 141). Seine „professionelle Dichotomie“ wurde meist „zugunsten des Lehrplanes und gegen die Kinder entschieden“ (Wehr, 1987: 141). Das „Übergewicht des Lehrplanes“ (Wehr, 1987: 142) führt zur irrationalen, anonymen Autoritätsbeziehung zwischen Lehrer und Schüler. Der erzieherische Aspekt wird vermisst - mit diesem ist eine „primäre soziale Beziehung, die Geborgenheit und Ich-Stärke vermittelt“ (Wehr, 1987: 142), gemeint. Wie laut der Ruf nach Disziplin gegenwärtig ist, kann unter anderem mit Bernhard Buebs Streitschrift, „Lob der Disziplin“, verdeutlicht werden. So macht sich Bueb für die Strafe stark: „Wir sollten uns wieder darauf besinnen, dass Jugendliche nicht nur verbale Orientierung brauchen, sondern ihnen physische Grenzen gesetzt werden müssen. Strafen wie mehr arbeiten zu müssen, sich körperlich oder geistig anzustrengen oder die Bewegungsmöglichkeiten eingeschränkt zu bekommen besitzen eine physische Komponente“ (Bueb, 2008: 109). Doch schränkt er die Strafmöglichkeiten ein mit dem Nachsatz: „Es gibt Strafen, die aus dem Repertoire von Erziehung verschwinden müssen. Jede Art von körperlicher Züchtigung verletzt die Würde des Menschen. Liebesentzug ist eine gemeine und unpädagogische Strafe, sie ist für Kinder und Jugendliche nicht greifbar, sie ist unkonkret und angsterzeugend. Eine solche Strafe kann nur jemand verhängen, der keine rechte Liebe hat“ (Bueb, 2008: 121). Bueb trifft eine Unterscheidung zwischen Angst und Furcht⁴³, sodass Strafe nicht Angst bezwecken, sondern Furcht erwecken soll. „Strafen geben jungen Menschen Halt und Orientierung, wenn alle sich anstrengen gerecht zu handeln“ (Bueb, 2008: 114). Außerdem enthält jenes Plädoyer für Disziplin „die Empfehlung: mehr Mut zur Strenge“

⁴³ Bueb befürwortet eine angstfreie Erziehung, da Angst „ein bedrückender Gemütszustand, der durch diffuse Bedrohungen ausgelöst wird“ (Bueb, 2008: 113), ist. Furcht hingegen „ist immer auf etwas Konkretes bezogen“ (Bueb, 2008: 113). Tiefenpsychologisch betrachtet kann gesagt werden: „Furcht bezieht sich ausschließlich auf das Verhalten gegenüber realen Gefahren, die das Individuum aus der Außenwelt bedrohen. Angst soll für Bedrohungen aus der Innenwelt, die aus dem Zusammenstoß von Triebwünschen mit ihnen entgegengesetzten inneren Kräften stammen, reserviert bleiben“ (Schuster, 1998: 49).

(Bueb, 2008: 32), denn „wir wachsen alle in einer Kultur auf, in der Härte und Strenge den Geruch des Unmenschlichen an sich haben“ (Bueb, 2008: 31). Freiheit bedeutet hier „mehr als Unabhängigkeit, sie bezeichnet den Willen und die Fähigkeit, sich selbst ein Ziel zu setzen, dieses Ziel an moralischen Werten auszurichten, mit dem eigenen Leben in Übereinstimmung bringen und konsequent verfolgen zu können. Selbstbestimmung ist der Begriff dafür“ (Bueb, 2008: 33). Somit grenzt er Freiheit von Unabhängigkeit ab. „Frei darf sich aber ein Mensch erst nennen, wenn er auf das Wozu eine Antwort geben kann“ (Bueb, 2008: 34). Sein Werk scheint oftmals mehr Verteidigungsschrift für einen Typus Lehrerin/Lehrer oder Erzieherin/Erzieher, mehr noch für das Versagen einer Gesellschaft zu sein statt Streitschrift. So werden intraindividuelle Unzulänglichkeiten des Erwachsenen auf Kosten der Entwicklung des Kindes gerechtfertigt, indem Bueb beispielsweise punkto Strafen anmerkt: „Nur überlegene, charismatische Persönlichkeiten können auf die ordnende Kraft von Strafen verzichten“ (Bueb, 2008: 114) oder in Sachen Strenge: „Wir fürchten, die Zuneigung von Kindern und Jugendlichen durch Konsequenz zu verlieren, und sind um die psychischen Folgen von Disziplin besorgt“ (Bueb, 2008: 31). Gleichsam bleiben bei Bueb die narzisstischen Tendenzen im Menschen nicht unbemerkt, doch fehlt der Blick auf die Bezogenheit zur Welt, zur Gesellschaft. „Die Erziehung eines Menschen vollendet sich durch Bildung“⁴⁴ (Bueb, 2008: 25). Mit den Begriffen der Disziplin, der Strafe und der Freiheit tritt auch ein weiterer wichtiger Aspekt von Autorität, nämlich des Gehorsams bzw. des Ungehorsams, zu Tage. Wie auch in der Tradition der Aufklärung sieht Fromm den Ungehorsam als Anfangsschritt in die „Freiheit des Menschen“ – mehr noch: nämlich als „Anfang der Menschheitsgeschichte“ (Claßen, 1987: 17, 15) überhaupt. Ungehorsam und Gehorsam beschreiben bei Fromm eine Dialektik. Hier soll die unter 2.1. erwähnte einzigartige, dichotome Situation des Menschen, die „den der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch“ (Claßen, 1987: 34) zum Inhalt hat, nämlich sich zwischen „Naturimmanenz und gleichzeitiger Naturtranszendenz“ (Wehr, 1990: 35) zu befinden, in Erinnerung gerufen werden. Die „Dialektik von Gehorsam und Ungehorsam“ beschreibt nun die Entscheidungsmöglichkeit zwischen „den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft oder den Gesetzen der Unmenschlichkeit und Irrationalität“ (Claßen, 1987: 34). Jedoch nimmt die „Charakterreife“⁴⁵ für jene „Fähigkeit zur Entscheidung“ (Claßen, 1987: 34) eine bedeutende Rolle ein. Claßen benennt die „Relation von Gehorsam/Ungehorsam“

⁴⁴ Bildung meint hier „das Wissen der Vorfahren“ und mithilfe dessen „sein Leben deuten und daraus Impulse für sein Handeln gewinnen können“ (Bueb, 2008: 25).

⁴⁵ Gemeint ist hier vor allem der „Grad des menschlichen Prozesses des Sichlösendens“ (Claßen, 1987: 34).

genauer als „dialektisch-prozessual“ (Claßen, 1987: 22). So kann im Sinne der produktiven und nicht-produktiven Orientierungen auch vom produktiven und nicht-produktiven Ungehorsam sowie Gehorsam in Hinblick auf die humane Erziehung, also auf die „Erziehung zum Sein“ (Claßen, 1987: 20) bzw. auf die „biophil-orientierte Erziehung“ (Claßen, 1987: 25), die besonders die „gesellschaftlichen Beziehungen des Menschen“ und deren „Qualität“ betont, da eben „Fromm den Menschen nie als in sich selbst kreisendes Subjekt ansieht, sondern als Wesen der Bezogenheit“⁴⁶ (Claßen, 1987: 24), gesprochen werden. Die Schülerin / der Schüler soll in seinen produktiven Orientierungen gestärkt werden, sodass „die produktiven Orientierungen zu einer Dominanz gelangen“ (Claßen, 1987: 25). Demnach soll auch der produktive, autonome Ungehorsam begünstigt werden. „Produktiv und vollständig entfaltet“ ist dies beim „Revolutionär“, denn „der revolutionäre Charakter hat seine Fähigkeiten so weit entwickelt, daß er in seinem Gehorsam jenen Grundsätzen folgt (gehört), die in Wahrheit seiner Natur als Mensch entspringen“ (Claßen, 1987: 35). Fromm definiert Gehorsam folgendermaßen: „Jeder Gehorsam gegenüber einer Person, einer Institution oder Macht (heteronomer Gehorsam) ist Unterwerfung; er impliziert, daß ich auf meine Autonomie verzichte und einen fremden Willen oder eine fremde Entscheidung anstelle meiner eigenen akzeptiere. Wenn ich dagegen meiner eigenen Vernunft oder Überzeugung gehorche (autonomer Gehorsam), so ist das kein Akt der Unterwerfung, sondern ein Akt der Bejahung. Meine Überzeugung und mein Urteil sind – sofern sie wirklich die meinen sind – ein Teil von mir. Wenn ich diesen und nicht dem Urteil anderer folge, bin ich wirklich ich selbst“ (Fromm, GA IX, 1999: 369). Überzeugungen fehlen jedoch dem Gesellschaftscharakter, der Konformität propagiert. Vielmehr rücken an deren Stelle Meinungen zu jeder Sache und jedem Thema. Der Gehorsam zur vermeintlichen rationalen Autorität entpuppt sich meist als ein verdeckter Konformitätsgehorsam. Claßens Anliegen und Forderung an den Erzieher und an das dazugehörige Ausbildungssystem liegen auf der Hand. „Als Erzieher eignen sich nur Menschen, die eine überwiegend lebensbejahende, seinsorientierte Einstellung zu leben gelernt haben und mit der Widersprüchlichkeit von Gehorsam und Ungehorsam wenigstens so umgehen können, daß sie ihre Autonomie und das Werden des Selbst der ihnen Anvertrauten überwiegend fördern. Dann erst kann der Erzieher durch seine Person, aber auch durch sein Denken, Fühlen und Handeln den jungen Menschen mit Alternativen glaubwürdig konfrontieren“ (Claßen, 1987: 36). Im

⁴⁶ Entscheidend sind hier die „produktiven Fähigkeiten der Vernunft und Liebe“ (Claßen, 1987: 23), denn sie stellen „die höchsten Formen menschlicher Lebendigkeit“ dar, da „sich in ihnen die Bezogenheit lebensfördernd ausdrückt“ (Claßen, 1987: 24).

Sinne der Bezogenheit zur Welt, zum Menschen erweist sich die „Qualität der gesellschaftlichen Beziehungen“ (Claßen, 1987: 24) – so auch zwischen Lehrerin/Lehrer und Schülerin/Schüler - als sehr gewichtig, sodass jene „durch wechselseitige Geduld und Achtung“ (Claßen, 1987: 30) gekennzeichnet sein soll. Darüber hinaus soll die Erzieherin / den Erzieher „Empathie und Reflexion“, die die „erzieherische Nähe und Distanz“ (Claßen, 1987: 21) wesentlich bestimmt, charakterisieren. Außerdem soll seitens der/des Erzieherin/Erziehers gelernt werden mit „Übertragungen und Gegenübertragungen umgehen zu können“ (Claßen, 1987: 23). Dies beinhaltet, dass sich jener von den eigenen „primären und symbiotischen Fixierungen“⁴⁷ (Claßen, 1987: 25) und Abhängigkeiten bereits gelöst hat. Ebenso soll der Erzieherin / dem Erzieher seine „eigene gesellschaftliche Entfremdung“ (Claßen, 1987: 37) bewusst sein und sie/er soll bestrebt sein, diese zu bewältigen. Demnach rät Claßen in Richtung Ausbildung der Erzieherin / des Erziehers, dieser/diesem „analytisch-sozialpsychologisch fundierte Praxisübungen, in denen durch Erfahrung Erziehung lebendig gelernt wird und in denen der Mensch in der Mitte steht“ (Claßen, 1987: 31), zu ermöglichen. Denn: „Entscheidend in der Erziehung sind daher nach Erich Fromm Erfahrungen, und zwar jene Erfahrungen für das Kind, bei denen es lernt, seine Fähigkeiten zu entfalten. Es geht jedoch nicht nur um diejenigen Erfahrungen, die ein Erzieher vermittelt, sondern ebenso um konkrete Erfahrungen einer produktiven Praxis und Struktur der Gesellschaft, um den jungen Menschen wirksam und eindeutig eine klare Lebensorientierung zu ermöglichen“ (Claßen, 1987: 38, 39). Deutlich wird hier der Appell an die Erzieherin / den Erzieher die Existenzweise des Seins zu leben und so praktisch erfahrbar zu machen - „Seins-Autorität“ darzustellen. Claßen fordert des Weiteren, dass der „emotionale Entwicklungsrückstand“ (Claßen, 1987: 31) im Vergleich zu den Errungenschaften in der Technik aufgeholt werden soll, um eine „geistige und gefühlsmäßige Korrelation und Balance in der Bildung“ (Claßen, 1987: 26) herzustellen. Weder soll Bildung zu einem „einseitigen Rationalismus“, noch zu einem „einseitigen Emotionalismus“ (Claßen, 1987: 26) verkommen. Von großer Bedeutung erweist sich auch die Vernunft, die dem Menschen „nicht nur ein Gefühl seiner eigenen Identität, sondern auch eine geistige und gefühlsmäßige Orientierung in der Welt“ (Claßen, 1987: 26) verschafft. Nicht zuletzt soll das „Werden des Selbst“ (Claßen, 1987: 23), nämlich das Werden des authentischen Selbst, von der Erzieherin / vom Erzieher unterstützt werden, indem der „fruchtbringende Ungehorsam als

⁴⁷ Jene Fixierungen, genauer gesagt deren Zerstörung durch den „Akt eines fruchtbringenden Ungehorsams“, bestimmen auch, „ob ein Mensch menschlich bild- und erziehbar“ und in gleichem Maße ob „ein Mensch liebesfähig“ (Claßen, 1987: 25) wird.

produktiver Ausdruck der menschlichen Fähigkeiten“⁴⁸ (Claßen, 1987: 30) zugelassen – gar eingefordert wird (vgl. Bader, 1987: 63ff; Bierhoff, 1991: 75; Bueb, 2008: 33f; 64ff; 113f; Claßen, 1987: 13ff; Fromm, 2005a: 123; Fromm, GA IX, 1999: 409, 415; Wehr, 1987: 141ff).

3.3.5. Stellenwert Bildung

„Ganz allgemein gesagt, ist die Bildung so heruntergekommen, daß sie zu einem Werkzeug des sozialen Aufstiegs geworden ist, oder daß das erworbene Wissen bestenfalls der praktischen Verwendung bei der „Nahrungssuche“ dient“ (Fromm, GA IV, 1999: 345). Weder soll Bildung demnach zur „Aufstiegsbildung“⁴⁹ (Arnold, 2002: 42) im Sinne einer „Ökonomisierung der Bildung“ (Pongratz, 2000: 121) verkommen, noch zur bereits erwähnten Aneignung von totem Wissensbündeln in Form von Kulturgütern dienen (vgl. Arnold, 2002: 42; Pongratz, 2000: 121f).

Mit der in den 1980er Jahren einsetzenden „Qualifizierungsoffensive“ mit dem Ziel des Erwerbs von „Schlüsselqualifikation“⁵⁰ im Rahmen eines „lebenslangen Lernens“, das Bildung zum Zwang⁵¹, genauer zum strukturellen Zwang abseits von individuellen Bildungsverlangen macht, kam der Marketingcharakter vollends in der Bildungsdebatte an. Wie schon festgehalten wurde, läßt dieser tiefe Bindungen, also verbindliche Bezogenheit, vermissen. Der Mensch verdinglicht sich selbst und eignet sich

⁴⁸ Abermals erweist sich die Reflexion hier als entscheidendes Kriterium, da nämlich das mögliche Vorliegen von „Unter- bzw. Überforderungen“ (Claßen, 1987: 30) erkannt werden soll (vgl. Claßen, 1987: 29f).

⁴⁹ Den Zusammenhang zwischen Bildung und der Existenzweise des Habens im Sinne des Besitzens von Sozialprestige bzw. im Sinne des Erlangens von sozialem Aufstieg bringt Fromm in folgender Kritik an der Konsumgesellschaft auf den Punkt: „Unsere Industriegesellschaft ist stolz darauf, daß Millionen von Menschen die Möglichkeit haben und sie tatsächlich auch nutzen, vorzügliche Musik im Konzertsaal oder von Schallplatten zu hören, daß sie Kunstwerke in den zahlreichen Museen überall im Land betrachten und die Meisterwerke der Literatur von Plato bis Russell in leicht zugänglichen billigen Ausgaben lesen können. Zweifellos ist diese Begegnung mit der Kunst und der Literatur für eine kleine Minderheit ein echtes Erlebnis. Für die überwiegende Mehrheit aber ist die „Kultur“ nur ein weiterer Konsumartikel und ein Statussymbol, denn wer die „richtigen“ Bilder gesehen und die „richtige“ Musik gehört und die „guten“ Bücher gelesen hat, weist damit seine Bildung nach, die seinem sozialen Aufstieg förderlich ist“ (Fromm, GA IV, 1999: 315).

⁵⁰ Diese Schlüsselqualifikationen dürfen „nicht inhaltspezifisch, sondern müssen formal-abstrakt konzipiert sein“ (Pongratz, 2000: 123).

⁵¹ Bildung stellt demnach „keine freie Entscheidung eines sich frei wählenden Individuums mehr“ (Pongratz, 2002: 42) dar, sondern dient dem Versuch nicht „auf der Seite der Rationalisierungsverlierer“ (Pongratz, 2002: 42) zu stehen und um möglicherweise an „beruflichen Erfolg, Karriere, Macht und Ansehen“ (Pongratz, 2002: 42) zu gelangen. Der Mensch weiter begreift sich „aus seinen Defiziten, aus dem, was er noch nicht kann“ (Pongratz, 2002: 42). Der Marketing-Charakter kann hier folgendermaßen beschrieben werden: „Eine innere Haltung und psychische Disposition, die die Unterwerfung unter den Zwang zum Motor der Vermarktung der eigenen Person macht. Allerdings: Was sich objektiv als Unterwerfung unter die anonyme Autorität des Marktes ausnimmt, erscheint subjektiv als vermeintliche Steigerungsform der eigenen Person“ (Pongratz, 2002: 42).

gewünschte Eigenschaften des Marktes wie „Flexibilität, Austauschbarkeit und Anpassungsfähigkeit“ (Pongratz, 2000: 125) an. Schließlich will dieser sich selbst vermarkten und gut verkaufen. Doch fühlt er eine große Gleichgültigkeit gegenüber allem und jedem – so auch gegenüber sich selbst, er ist innerlich leer, ohnmächtig, erlebt sich isoliert, vertraut sich selbst nicht und sucht insgeheim nach Sicherheit, da seine Identität immer mehr schwindet. Um diese Defizite auszubügeln, verbindet sich der Marketing-Charakter sowohl mit narzisstischen als auch mit nekrophil-destruktiven Tendenzen. Sodass beispielsweise einerseits sich Verbundenheit mit der Umwelt, mit den Mitmenschen bloß unter der Prämisse des Bewunderns der persönlichen Großartigkeit ergibt und andererseits der Wunsch, Leben zu vernichten, sowie die generelle „Bevorzugung des Dinglichen“ (Pongratz, 2000: 126) aufkommt. In Zusammenhang von „Qualifizierungsoffensive“ und „Ökonomisierung von Bildung“ kann auch von einer „Transformation von Bildung in Halbbildung“ (Pongratz, 2002: 41) gesprochen werden. Die gegenwärtigen Didaktikkonzeptionen mit ihren zentralen Begriffen des „selbstgesteuerten Lernens“ (Pongratz, 2000: 132), der „Selbstorganisation“ bzw. der „Selbstentfaltung“ (Pongratz, 2000: 133) greifen auf den Konstruktivismus sowie die Systemtheorie zurück. Hier ist nun vom „lernenden, autopoietischen System“ (Pongratz, 2000: 131) die Rede, dessen Eigenschaften nicht länger „lineare Kausalität“, sondern „Wechselwirkung und Zirkularität“ (Pongratz, 2000: 131) ausmachen. Letzten Endes kann hier aber von Auslese aufgrund des „kulturellen Kapitals“ (Pongratz, 2000: 133) gesprochen werden, da nämlich nach einem bestimmten Typ Schülerin/Schüler mit dazugehörigen Kompetenzen gesucht wird. Genauer gesagt bedingt seine „vorgebliche Autonomie [...] vielfältige verinnerlichte Disziplinarprozeduren. Sie erst machen ihn fähig zur Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbsterforschung und zum bewußten Umgang mit den eigenen Affekten“ (Pongratz, 2000: 132). Zentrale Begriffe der Systemtheorie wie „Selektion“, „Komplexität“ und „Konditionalprogramme“ legen ein funktionales Verständnis von Subjekt und Wissen, das „bestimmt, spezialisiert und partikular“ (Pongratz, 2000: 134) ist – also jene anfangs angedeuteten Qualifikationen, nahe. Darüber hinaus wird hier jedoch gleichzeitig nach „extrafunktionalen Qualifikationen“ (Pongratz, 2000: 134) gefragt, damit effektiv gehandelt werden kann und somit wird auch ein Einblick, der die bloße Funktionalität überragt, für das Ganze, für den „Gesamtprozess“ benötigt. Dies eröffnet neue „Spielräume der Selbstsetzung“ (Pongratz, 2000: 135) für das nun aktualisierte Subjekt im Dienste der Wirtschaftlichkeit. Trotzdem bleiben beim Subjekt Selbstwidersprüche, die von „Funktionalisierung und Kritik“ über „Fremd- und

Selbstbestimmung“ bis zu „Integration und möglichen Widerstand“ (Pongratz, 2000: 135) reichen, erhalten. Vor allem sind diese im Bereich der Erwachsenenbildung vorhanden. Entscheidend zur Klärung jener Widersprüche würden „Reflexivität, Kritikfähigkeit, Produktivität und Lebendigkeit“ (Pongratz, 2000: 135) des Subjektes beitragen. Im Sinne Fromms Biophilie bedeutet das, „dass Menschen immer wieder lernen können, aus sich selbst und ihren Eigenkräften – Spontaneität und Widerstandsfähigkeit, Reflexivität und Empfindsamkeit – zu leben“ (Pongratz, 2000: 136). Gleiche Funktionalisierung wie jene der Bildung ereilt auch die Bildungsinstitutionen. Diese richtet sich ebenso nach ökonomischen Interessen und versucht sich der ständig ändernden Nachfrage des Marktes anzupassen – jedoch mehr schlecht als recht, denn wird der oben geforderte Blick auf den Gesamtprozess selbst hier erst mithilfe „von Beratungs- und Supervisionsangeboten, von Coaching und Organisationsentwicklung“ (Pongratz, 2002: 52) gewonnen, kurzum: es fehlt auch hier an Selbstreflexion (vgl. Pongratz, 2002: 41ff; Pongratz, 2000: 122ff; Pongratz, 1987: 132f).

Pongratz steht in der Tradition der Kritischen Theorie und der Kritischen Bildung⁵². Bildung muss demnach als „Emanzipation, Befreiung des Menschen aus Abhängigkeiten und Gewinnung von Autonomie“ (Dörpinghaus et al., 2008: 106) verstanden werden. Sie steht daher im Dienste „einer humanen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse“ und ist inkompatibel mit „ökonomischen und politischen Zwecken“ (Dörpinghaus et al., 2008: 108, 109). Die hier zugrundeliegende klassische Bildungstheorie, die „der Epoche der bürgerlichen Gesellschaft“ (Dörpinghaus et al., 2008: 107) zuzuschreiben ist, folgt dem Motto: „Je aufgeklärter der Einzelne, umso aufgeklärter und fortschrittlicher werde die ganze Gesellschaft sein“ (Dörpinghaus et al., 2008: 107). Doch wurde jene angestrebte „Freiheit und Gleichheit“ (Dörpinghaus et al., 2008: 107) für alle nicht erreicht. Bildung wurde exklusiv und zur Ware im kapitalistischen Treiben – gleiches gilt auch für Kultur. Als starken Motor für diese Entwicklung kann die Kulturindustrie ausgemacht werden. Neben der Bildung tritt nun die Halbbildung und die Unbildung auf, wobei zweitgenannte erste gänzlich ersetzt hat. Die Unbildung wird als deutlich kleineres Übel als die Halbbildung angesehen, da nämlich „der Halbgebildete über alles schon Bescheid weiß, ihm insofern ein unvoreingenommener Zugang zur Sache und die Möglichkeit der Erfahrung verstellt ist, könnte sich der Ungebildete in der Auseinandersetzung mit einer Sache bilden“ (Dörpinghaus et al., 2008: 112). „Kontrollierbarkeit und Kontrolle des Individuums“ –

⁵² Dieser ist auch Fromm zuzuschreiben (vgl. Pongratz, 2002: 54).

beispielsweise in Form von „Parzellierung von Wissen für Tests und Prüfungen“ oder etwa in Form von „Nützlichkeitsorientierung von Qualifikationen“ (Dörpinghaus et al., 2008: 109) beschreiben die Halbbildung. Fernerhin unterliegt der Halbgebildete somit selbst den Regeln des Marktes, lässt „Selbst- und Gesellschaftskritik“ (Dörpinghaus et al., 2008: 113), die Adorno übrigens heute als einzige Möglichkeit von Bildung sieht, vermissen, verharrt in Vorurteilen, wirkt überheblich, neigt zum irrationalen Verhalten und agiert konform (vgl. Dörpinghaus et al., 2008: 104ff).

Arnold hingegen vertritt eine konstruktivistische und „ganzheitlich-systemische“ (Arnold, 2002: 106) Lerntheorie. Sein dargelegtes Konzept vom emotionalen Lernen baut auf jener auf. Dem am Neoliberalismus orientierten Bildungsverständnis steht Arnold ablehnend gegenüber - darin sind sich Arnold und Pongratz einig. Bildung und Bildungsinstitutionen unterwerfen sich dem Markt und orientieren sich am Erfolg. Dieser wird in der Regel am Leistungsniveau, also am Output, bemessen, wobei Arnold an jenem Messinstrumentarium deutliche Anleihen aus der Testpädagogik der 70er Jahre ausmacht, denn Sachwissen, also der bloße Wissenserwerb, steht klar im Vordergrund. Schulen werden hierzu mit anderen Schulen im Sinne eines Vergleichens zweier Erkrankter gemessen, und zwar auch im länderübergreifenden Masse, wie etwa TIMSS⁵³ oder PISA⁵⁴ belegen. Qualitätsmanagement mit seinen Zauberwörtern der Schulqualität, Schulentwicklung bzw. der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung scheint der Allheilsbegriff zu sein, doch ohne eine ganzheitlich-systemische Dimension mitzudenken. Würde diese aber berücksichtigt werden, so müssten die Rahmenbedingungen der Schule beleuchtet werden, die Auffassung von Schulqualität revidiert werden, damit jene nicht bloß ein Synonym für Schulleistung darstellt. Darüber hinaus müssten die Ergebnisse und die damit gefolgerten

⁵³ TIMSS, „Third International Mathematics and Science Study“, stellt eine internationale Untersuchung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Rahmen der IEA, der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“, dar (<http://www.bmbf.de/pub/timss.pdf>).

⁵⁴ Die PISA-Studie bedient einige nicht miteinander kompatible Thesen. So reicht das Repertoire von der „Catch-All-These“ über die „Human-Ressource-These“ bis hin zur „Null-Zusammenhangsthese“ (Arnold, 2002: 52). Darüber hinaus kann gefolgert werden: Erstens: „Die Ergebnisse der PISA-Studie taugen für keine wirklich seriös geführte Standortdebatte“ (Arnold, 2002: 53). Zweitens: Die Studie weist einen Mangel an Komplexität auf, und zwar besteht dieser beispielsweise in Bezug auf Auswahl und Anzahl der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren äußert sich dieser auch in der vorhandenen Ernsthaftigkeit und im gezeigten Interesse der Schülerinnen und Schüler während der Testung, wobei hier die soziokulturellen Begleitumstände nicht unwesentlich beteiligt sind. Der Mangel an Komplexität wird unter anderem bei der Tatsache ersichtlich, dass auf den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad des Erfassens der jeweiligen Sprache nicht Rücksicht genommen wurde. Drittens: Die „Frage der Zurechenbarkeit“ und die „komplexe Einbettung schulischer Lern- und Leistungskulturen in gesellschaftliche Kontexte mit ihren prägenden, ergänzenden und transformierenden Kompetenzbildungsimpulsen“ (Arnold, 2002: 59) wird ausgeklammert. So kann etwa nicht gefolgert werden, dass ein guter Unterricht per se gute Schulleistungen zutage bringt (vgl. Arnold, 2002: 51ff; 66).

Trugschlüsse⁵⁵ der vergleichenden Schultests erkannt werden, das Lehrpersonal auf seine „Feedbackoffenheit“ und auf das „Kooperationsklima“ (Arnold, 2002: 49) durchleuchtet und wenn nötig hierbei unterstützt werden. Letztgenannter Punkt bedingt auch eine Veränderung der LehrerInnenausbildung, sodass bereits hier ein fortdauerndes, „professionelles Qualitätsmanagement“ (Arnold, 2002: 50) Anwendung findet. Des Weiteren wird meist noch immer kein schülerzentrierter Unterricht praktiziert, So muss – selbst wenn nicht offenkundig lehrerzentriert unterrichtet wird – von einem lehrerzentrierten Unterricht gesprochen werden. Systemisch, so Arnold, meint, „dass absichtsvolles und zielgerichtetes Handeln zur Entwicklung komplexer Strukturen zwar als möglich angesehen wird, aber eben nur dann, wenn die Ziele, Potentiale und Eigendynamiken der einzelnen Organisationseinheiten und der in ihnen tätigen Menschen zum Ausgangspunkt genommen werden, denn Systeme funktionieren überwiegend selbstorganisiert und auf ihre eigenen Strukturen und Abläufe rückbezogen (selbstreferentielle geschlossen). Nachhaltige Entwicklungen oder gar Innovationen sind „von außen“ somit sowieso grundsätzlich nicht wirklich erreichbar. Organisationen entwickeln sich nahezu ausschließlich durch interne Anlässe, wie die neuere Organisations- und Managementforschung mehrfach empirisch belegt haben“ (Arnold, 2002: 62). Somit würde eine ganzheitliche sowie systemisch-partizipative Schulentwicklung der „Lernkulturentwicklung“ zuspitzen und diese wiederum der „Teamentwicklung“ und der „Organisationsentwicklung“ (Arnold, 2002: 63). Basieren würde diese Entwicklung auf der „Debatte um das betriebliche Qualitätsmanagement“, wobei jedoch „Bildungsqualität“ nicht mit „Produktqualität“ (Arnold, 2002: 64) gleichzusetzen ist. Denn: „Bei der Bildungsqualität ist das Lernsubjekt gleichzeitig Merkmalsträger und Nutzer („Konsument“) der Qualität der Dienstleistung“ (Arnold, 2002: 65; vgl. Arnold, 2002, 43ff; Pongratz, 2002: 42).

Unter der Prämisse, dass Bildung der „seelischen Gesundheit“ (Arnold, 2002: 43), also der Befreiung von nicht-produktiven Orientierungen, wie etwa von jener „symbiotischer, narzisstischer oder konformistischer“ (Arnold, 2002: 42) Art, dienen soll, rücken die Begriffe der „Authentizität und Lebendigkeit des Einzelnen“ (Arnold, 2002: 42) in den Vordergrund. Bildung, die hier auf emotionaler Bildung basiert, bedeutet „mit sich selbst in Kontakt“ zu sein, „zwischen Innen und Außen, zwischen ihren eigenen Emotionen und Konstruktionen einerseits und den Gegebenheiten einer Situation andererseits, gut zu unterscheiden“ (Arnold, 2002: 95). Außerdem meint Bildung heute Kompetenzen zu entwickeln – wie etwa „methodische, soziale und emotionale“ (Arnold,

⁵⁵ In Summe nennt Arnold sechs Trugschlüsse, unter anderem: „...alle Lehrerinnen und Lehrer haben es mit denselben Leistungsvoraussetzungen zu tun“ (Arnold, 2002: 51).

2002: 96). Große Relevanz kommt hier der „Selbststeuerung im Lernprozess“⁵⁶ (Arnold, 2002: 96) zu. So plädiert Arnold zum „nachhaltigen selbstgesteuerten Lernen“⁵⁷, das auch das „Konzept des Inhaltslernens“ inkludiert, und erteilt demzufolge den „materialen Bildungstheorien“ (Arnold, 2002: 93) eine Abfuhr. Materiales Wissen existiert in Form von „Knotenpunktwissen“ und „Orientierungswissen“ (Arnold, 2002: 96) weiter. Hinzu gesellen sich eben „reflexive Wissensformen“ (Arnold, 2002: 96), die zur Herausbildung der anfangs des Kapitels erwähnten „Schlüsselqualifikationen“ benötigt werden – etwa für jene „methodischen, sozialen und emotionalen“ (Arnold, 2002: 96; vgl. Arnold, 2002: 92ff).

⁵⁶ „Nur indem die Logik des Lernprozesses selbst bereits die beim selbstständigen Problemlösen geforderten Handlungslogik vorwegnimmt, können die Lernenden auch die metakognitiven Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen entwickeln, die für die jeweils situationsangemessene Anwendung erlernter inhaltlicher Kenntnisse und Fähigkeiten notwendig sind“ (Arnold, 2002: 96).

⁵⁷ Nachhaltiges Lernen „ermöglicht Formen der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, die interaktiv und arbeitsteilig bearbeitet werden, in (auch) selbstgesteuerten Lernprozessen angeeignet werden, eigene „Konstruktionen“ (Lösungsvorschläge, Interpretationen, Anwendungen etc.) zulassen bzw. provozieren, in eigene aktuelle oder zukünftige Lebenswelt transferiert bzw. „situiert“ werden können und die Lernenden grundsätzlich „aktivieren“ (Arnold, 2002: 94).

4. Geschichtsdidaktik

Fromms analytische Sozialpsychologie und folglich seine Charaktertheorie, die die Existenzweisen des Habens und des Seins hervorbringt und sich mit seinem radikalen Humanismus, mit seiner damit einhergehenden humanistischen Ethik und mit seiner Gesellschaftskritik verschränken, sollen im letzten Kapitel nun in Verbindung mit der Geschichtsdidaktik, besonders mit der Politischen Bildung gebracht werden. Die Notwendigkeit der angedachten Zusammenführung vom emotionalen Lernen, das unter Punkt 3.3.3. dargelegt wurde, mit einer Idologie, eben mit der unter Abschnitt 3.3.2. erörterten Wissenschaft von Idolen, für die Entwicklung zur (politischen) Mündigkeit, soll hier verdeutlicht werden. Schlussendlich münden diese Überlegungen in einem Konzept der Politischen Bildung des Seins.

4.1. Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip

Im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung wird das Einüben von demokratischen Prozessen gefordert. Diese kreisen um „die Frage, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden“ (bmukk: 1). Ebenso sieht der Grundsatzterlass die Persönlichkeitsentwicklung als ein zentrales Ziel an. Die dazugehörigen Wertvorstellungen „Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind Grundwerte, auf denen jede menschliche Gesamtordnung und somit jedes politische Handeln beruhen muß“ (bmukk: 1). Der Grundsatzterlass nennt überdies drei Bereiche für Politische Bildung, nämlich: „Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen“ (bmukk: 1), „Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten“ (bmukk: 2) und drittens: „Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft von verantwortungsbewußtem Handeln“ (bmukk: 2). Konkret werden fünf Ziele angestrebt (vgl. bmukk: 1f):

. „Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen)“ (bmukk: 2).

. „Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, daß Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an

Engagement erfordert; das sollte zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder allein alle Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozeß verantwortungsbewußt zu nützen. Es soll auf eine „Politisierung“ im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten hingearbeitet werden, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten“ (bmukk: 2).

. „Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber politisch Andersdenkenden führen. Dem Schüler soll bewußt werden, daß in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und daß Mehrheitsentscheidungen anzuerkennen sind, sofern sie in demokratischer Weise erfolgten und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen“ (bmukk: 2).

. „Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden“ (bmukk: 3).

. „Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß“ (bmukk: 3).

Abschließend weist der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung darauf hin, dass ein wesentliches Element die Erfahrungswelt der Schülerin / des Schülers darstellt – sowohl als Ausgangspunkt für den Lernprozess, da „Lernen auf Erfahrung und Einsicht beruht und Erkennen und Wissen in Beziehung zu einer möglichen Aktivität stehen“ (bmukk: 3). Auch die „sozialen Erfahrungen der Schüler“ (bmukk: 3) sind im Speziellen seitens des Lehrperson zu berücksichtigen. Somit bringt Politische Bildung eine „Herausforderung an alle Fähigkeiten des Lehrers“ (bmukk: 3) mit sich, genauer gesagt gehen mit jener Bildung „hohe Ansprüche an das fachliche

und pädagogische Können und an die Einsatzfreude des Lehrers sowie an seine Fähigkeit, auf den Schüler in partnerschaftlicher Weise einzugehen“ (bmukk: 3) einher. Ebenso werden „an den Schüler hohe Ansprüche gestellt“ (bmukk: 3). Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass Politische Bildung nicht Wahlwerbung oder Suggestion meint. Besonders zielführend erweist sich „das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern“ (bmukk:4) für die Politische Bildung in weiterer Folge „zur Mitgestaltung der politischen Kultur unseres Landes“ (bmukk: 4) seitens der Schule (vgl.bmukk: 3f).

Neben der „Vermittlung von Lerninhalten“ soll auch „eine Förderung des Erlebens demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen“ stattfinden, um den Schülern „Möglichkeiten zu selbstständiger, verantwortungsbewußter Tätigkeit“ (bmukk: 3) zu eröffnen (vgl. bmukk:3).

4.2. Zweiter Einschub: Kritik an der Erziehungspolitik nach Carl R. Rogers

Um nochmals Rogers unter 3.3.1. dargebrachten Ansatzes des signifikanten Lernens, das schülerzentriert ausgelegt ist und der Erfahrungswelt der Schülerin / des Schülers besondere Aufmerksamkeit schenkt, heranzuziehen, sollen sechs seiner bedrückend ausfallenden Erkenntnisse zur konventionellen Schulbildung dargeboten werden. Diese eröffnen ein Spannungsfeld zwischen genannten Zielen der Politischen Bildung nach dem Grundsatzterlass und der Praxis des Unterrichtsgeschehens:

. „Der Lehrer befindet sich im Besitz des Wissens, das dem Schüler vermittelt werden soll“ (Rogers, 1984:138).

. „Der Lehrer befindet sich im Besitz der Macht, der Schüler gehorcht“ (Rogers, 1984: 139).

. „Ordnung durch Autorität ist die anerkannte Maxime im Klassenzimmer“ (Rogers, 1984: 139).

. „Vertrauen so wenig wie möglich“ (Rogers, 1984: 139).

. „Die Demokratie und ihre Wertvorstellungen werden in der Praxis verhöhnt“ (Rogers, 1984: 140).

. „Im Erziehungssystem gibt es keinen Platz für den ganzen Menschen, es gibt nur Platz für den Verstand“ (Rogers, 1984: 140).

Das im Grundsatzertlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung geforderte Erlernen von Verantwortungsbewusstsein und der Herausbildung eines Demokratieverständnisses sieht Rogers im Rahmen der konventionellen Schulbildung nicht gegeben. Rogers weiter: „Während gelehrt wird, daß Freiheit und Verantwortungsbewußtsein die strahlenden Merkmale unserer Demokratie sind, erleben die Schüler ihre Machtlosigkeit, ihre minimalen Freiheiten und das beinahe völlige Fehlen von Gelegenheiten, eine Wahl zu treffen oder Verantwortung zu übernehmen“ (Rogers, 1984: 140). Seine Forderung beinhaltet eine Mitsprache der Schülerinnen und Schüler bei schulischen Angelegenheiten, etwa auch bei der LehrerInnenbestellung. Ähnliches Schicksal erleidet auch das Lehrpersonal, das ebenso einer hierarchischen Schulstruktur, die schon unter Punkt 3.1. und 3.3.4. erörtert wurde, unterliegt und gelebte Demokratie nur in sehr geringem Maße kennt. Die Erziehung zur Demokratie bleibt also bloß ein „theoretisches Postulat“ (Diem-Wille et al., 1987: 32). Letztgenannter Punkt Rogers Kritik an der traditionellen Erziehungspolitik gibt die Maxime aus: „Nur der Verstand zählt“ (Rogers, 1984: 140; vgl. Rogers, 1984: 140). Jene in Verbindung mit Politischer Bildung vernachlässigt die bedeutende Komponente der Emotionalität gänzlich und ermöglicht daher keine gewünschte selbstständige, sinnvolle Tätigkeit, geschweige denn Mündigkeit. Vielmehr wird - in Frommscher Diktion gesagt - dem Gesellschaftscharakter unkritisch beigespflichtet.

4.3. Politische Bildung des Seins – Der Weg zur (politischen) Mündigkeit

Politische Bildung sollte, wenn sie schon nicht als eigenes Unterrichtsfach konzipiert ist, dann zumindest den Schwerpunkt beim Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ausmachen, da jene ein nicht ausgeschöpftes aufklärerisches Potential besitzt. Dabei ist hier nicht von einer politisch-ideologischen Schulung, die sich der Manipulation und der Suggestion bedient, die Rede, sondern von einem Schaffen eines Raumes voller Möglichkeiten für Selbstreflexion, die der Existenzweise des Seins und ferner der seelischen Gesundheit⁵⁸ zugutekommt. Jenes

⁵⁸ Zum besseren Verständnis der Bedeutung des Gewährwerdens für die seelische Gesundheit soll hier nochmals Fromms Verständnis der Psychoanalyse dargelegt werden: „Wenn wir die Psychoanalyse von den Fesseln der Libido-Theorie befreien, können wir das Wesen der Psychoanalyse folgendermaßen definieren: Sie hat die Bedeutung der miteinander in Konflikt befindlichen Strebungen entdeckt, sie sah die Macht des „Widerstands“ gegen das Bewußtwerden dieser Konflikte, sie entdeckte die Rationalisierungen, die glauben machen, daß es keine Konflikte gibt, und die befreiende Wirkung des Bewußtwerdens des Konflikts, und sie erkannte die pathogene Rolle von ungelösten Konflikten. [...] Wir kommen zu der
80

Bewusstmachen von Zwängen, von Abhängigkeiten und vom Einfluss des Gesellschaftscharakters auf das Individuum soll den ersten Schritt des Weges zur Mündigkeit beschreiben. Mit Fromm gesprochen: „Mit welcher Stärke der Mensch in der Welt steht, hängt davon ab, wie adäquat seine Wirklichkeitseinschätzung ist. Je weniger angemessen diese ist, desto verwirrter und daher auch unsicherer ist er, so daß er Idole braucht, an die er sich anlehnen kann und bei denen er Sicherheit findet. Je angemessener seine Einschätzung der Wirklichkeit aber ist, desto besser steht er auf eigenen Füßen und findet sein Zentrum in sich selbst“ (Fromm, GA XII, 1999: 423). Nebenbei wird auch den drei Bereichen der Politischen Bildung laut Grundsatzterlass Rechnung getragen. Zum Begriff der Politischen Bildung des Seins soll noch gesagt sein, dass dieser ein Vorschlag des Autors der vorliegenden Arbeit ist. Fromm selbst hat nicht konkret zu politischer Bildung publiziert, aber zu politischer Erziehung. Diese kommt mit den hier dargebrachten Worten von Rogers sowie mit denen Fromms unter Punkt 2.2.3. erörterten Einforderung von Demokratisierungsprozessen, also von mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten, und seinem Starkmachen für Friedensinitiativen bzw. Friedenserhaltung vollends zum Ausdruck (vgl. Fromm, GA IV, 1999: 344ff).

4.3.1. Entzauberung der Illusionen und Befreiung von den Idolen – ein Konzept zur Persönlichkeitsbildung

Bereits in Punkt 2.2.4. wurde als eine Möglichkeit vom Haben zum Sein zu gelangen das Gewährwerden genannt. Jenes beschreibt den Vorgang der beginnenden Desillusionierung sowie des Bewusstwerdens von Konflikten. Unumgänglich scheint die Erfahrungswelt der Schülerin / des Schülers, die im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip als soziale Erfahrungen angeführt wird, als Ausgangspunkt für politische Bildung zu nehmen. Denn so Fromm: „Man findet Antworten auf Probleme nur dann, wenn sie einem auf den Nägeln brennen und wenn es eine Frage auf Leben und Tod ist, sie zu lösen. Ist hingegen nichts von brennendem Interesse, so arbeiten die eigene Vernunft und das eigene kritische Vermögen auf einer niedrigeren Ebene; es scheint, als fehle einem die Gabe zu beobachten“ (Fromm, GA XII, 1999: 424, 425). Die Bedeutung des Gewährwerdens für die Existenzweise des Seins unterstreicht Fromm folgenderweise: „Der wichtigste Schritt auf dem Weg zur Kunst des Seins umfaßt alles, was die Fähigkeit, gewahr zu werden, stärkt und kritisches, fragendes

Erkenntnis, daß die Psychoanalyse mehr ist als eine rein therapeutische Methode. Sie kann ein Weg zu innerer Befreiung sein, indem der Mensch sich seiner verdrängten Konflikte gewahr wird“ (Fromm, GA XII, 1999: 434).

Denken fördert“ (Fromm, GA XII, 1999: 424). Und jenes stellt „eine Frage des Charakters“ (Fromm, GA XII, 1999: 424) dar. Nochmals soll festgehalten werden, dass im Zentrum der Seinsorientierung fortwährend das Streben nach dem größtmöglichen „Ausmaß an persönlicher Unabhängigkeit von irrationalen Autoritäten und Idolen aller Art“ (Fromm, GA XII, 1999: 424) steht. Desillusionierung beschreibt zweifelsohne keinen schmerzfreien bzw. leidlosen, angenehmen Prozess und stößt daher auch auf heftigen Widerstand. „Die meisten Individuen und Gesellschaftsklassen können eine Desillusionierung ohne positive Lösungen nicht ertragen“ (Fromm, GA XII, 1999: 424). Warum dieser Weg trotzdem beschritten werden soll, kann lapidar beantwortet werden: um „ein ganzer Mensch zu werden“, schlichtweg um „als menschliches Wesen – und nicht als Schaf – zu leben und zu sterben“ (Fromm, GA XII, 1999: 424). Schlussendlich eröffnet jenes Streben auch einen positiven Werdegang für die Gesellschaft, gar für eine Kultur, indem mehr und mehr Menschen dieses Wagnis auf sich nehmen und so notwendige gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen. Fromm sieht die Möglichkeit zur Veränderung, also zur Desillusionierung in einem zeitlich begrenzten Fenster ablaufen. Außerdem soll diese ohne Zwang erfolgen: „Es scheint mir aber unmenschlich, einem Menschen die Wahrheit aufzuzwingen, weil man dogmatisch glaubt, daß nur dies das „Beste für ihn“ sei“ (Fromm, 1999: 424). Eng mit dem Durchschauen und Ablegen von Illusionen und dem Bewusstwerden von Idolen ist die Wirklichkeitseinschätzung verbunden. Und zwar betrifft jener Prozess nicht nur die Schülerin / den Schüler, sondern ebenso die Lehrerin / den Lehrer, sodass auch die LehrerInnenausbildung darauf Rücksicht nehmen muss, um nicht für den Marketingcharakter einen fruchtbaren Nährboden zu schaffen. „Für den Lehrerberuf bedeutet dies Desillusionierung in Bezug auf das Schulsystem, die eigene Berufssituation und die eigene Sicht der Schüler“ (Jäger, 2002: 165). So äußert sich seitens der Lehrerin / des Lehrers der Marketingcharakter „zum Beispiel durch Überbetonung der Notengebung, die Note wird zum Götzen“ (Jäger, 2002: 163). Hinzu kommt: „Der Zwang zu Notengebung, über andere Menschen Urteile zu fällen, ist fast immer mit aufreibendem Grübeln, Zweifeln und oft mit schlechtem Gewissen verbunden“ (Jäger, 2002: 163). Ferner lässt sich dieser nicht mit der im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung festgehaltenen Forderung nach einer in partnerschaftlicher Weise geführten LehrerIn-SchülerIn-Beziehung vereinbaren. Illusionen auf der LehrerInnenseite wären beispielsweise für „alle Probleme der Schüler“ (Jäger, 2002: 163) verantwortlich zu sein und darüber hinaus Lösungen auf all jene Angelegenheiten finden zu müssen und zu können. Nicht selten endet dieses Szenario in kompletter Überforderung und in Schuldgefühlen aufgrund

des eigenen Versagens und Unvermögens. Ohnmachtsgefühle treten auf und die Suche nach Sicherheit zum Preis der Unterwerfung unter Götzen bzw. irrationale Autoritäten beginnt. Andere „Ausweichmanöver und Ersatzbefriedigungen“, die als „weitere Verhaltensweisen des Marktcharakters“ (Jäger, 2002: 164) ausgemacht werden können, sind etwa „Entfremdung von den Schülern, die sich oft bis zum Zynismus steigert, Entfremdung von der Sache, was sich in abstraktem Lehren äußert, Passivität und Konsumverhalten, Faulheit“ (Spiegel-special, S.18; vgl. bmukk: 3; Fromm, GA XII, 1999: 423ff; Jäger, 2002: 160ff).

Die Bedeutung der Übertragung in Zusammenhang mit Idolen als magische Helfer wurde bereits in 3.3.2. näher erörtert. Fromms Hervorhebung jener in Bezug auf Idole soll hier nochmals verdeutlicht werden: „Mit der Entdeckung der Übertragung entdeckte er [Anm. d. A.: er ist Freud] zugleich eine besonders starke Strebung im Menschen: die Neigung zum Götzendienst (Entfremdung). Diese Strebung wurzelt in der Zwiespältigkeit der menschlichen Existenz und sucht eine Antwort auf die Unsicherheit des Lebens. Der Mensch versucht eine Person, eine Institution, eine Idee in etwas Absolutes zu verwandeln, das heißt in einen Götzen, dem er sich unterwirft und der ihm die Illusion von Sicherheit verschafft. [...] Götzendienst ist *die* Illusion, die eigenes Tätigsein und Unabhängigkeit behindert“ (Fromm, GA XII, 1999: 437). Nun soll diese Neigung in Zusammenhang mit der Lehrperson gebracht werden. Der Lehrerin / dem Lehrer kann also allzu leicht die Rolle des magischen Helfers zufallen. Psychoanalytisch betrachtet wird die Lehrerin / der Lehrer zur „Vaterfigur“, die als „Bedürfnis nach einer starken Autorität“ (Fromm, GA XII, 1999: 437) zu verstehen ist und daher Sicherheit gibt. Das Gefühl der Machtlosigkeit sieht Fromm nicht bloß auf das Kind beschränkt, sondern „auch der Erwachsene ist machtlos“ (Fromm, GA XII, 1999: 437). Dem Ist-Zustand der Schule wurde zu Ende des Punktes 3.1. die Entwicklung von Ohnmachtsgefühlen zugeschrieben. Zudem sei angemerkt, dass das Gefühl der Machtlosigkeit und Ohnmacht verbunden mit Angst den Menschen in eine Bindung an magische Helfer treibt. „Diese Ohnmacht wurzelt in den Bedingungen der menschlichen Existenz selbst, in der „menschlichen Situation“. Angesichts der vielen Gefahren, die den Menschen bedrohen, angesichts des Todes, der Ungewißheit der Zukunft, der Begrenztheit seines Wissens, kann der Mensch nicht anders, als sich ohnmächtig zu fühlen. Diese existentielle Ohnmacht des einzelnen wird durch die historische Machtlosigkeit des Menschen verstärkt, die es in allen Gesellschaften gibt, in denen eine Elite ihre Ausbeutung der Mehrheit aufrechterhalten will“ (Fromm, GA XII, 1999: 437). Des Weiteren wurde unter Abschnitt 3.3.4. zum Ausdruck gebracht, dass der Lehrer eine rationale Autorität anstatt einer irrationalen Autorität darstellen

soll. Außerdem soll abermals darauf hin gewiesen werden, dass der Lehrer selbst meist „starke Abhängigkeitswünsche“⁵⁹ (Grossmann et al., 1980: 94) verspürt. Jene Abhängigkeit äußert sich folgendermaßen: „an der Bereitschaft, fremde Entscheidungen und Anordnungen auch zu akzeptieren, wenn sie den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen nicht entsprechen; im Verzicht auf den Versuch einer selbständigen Einflußnahme auf soziale Prozesse und Entscheidungen (außer durch Unmutsäußerungen im informellen Kreis); im Verzicht, die eigenen Interessen überhaupt öffentlich zu artikulieren; in der mehr oder minder bewußten Überzeugung, der Autoritätsträger sei eigentlich besser in der Lage zu wissen, was für mich gut ist; und vor allem in einer besonderen Qualität der emotionalen Beziehung zu dieser Autorität“ (Grossmann et al., 1980: 94). Die Befreiung von Idolen hat daher ihre wohl bedeutendste Funktion in der Stärkung des Ichs⁶⁰ – an dieser Stelle soll auch auf die unter Punkt 3.2 aufgelisteten Wirkungen, die der Ich-Stärke zuspielden, einer an der Existenzweise des Seins orientierten Erziehung verwiesen werden. Parallel mit dem Zuwachs der Ich-Stärke, welche eben ein starkes synthesefähiges Ich, „das auf der Basis eines integrierten Über-Ich und Ichideals und seiner kognitiven Fähigkeiten sich selbst neu anpaßt und auch die Realität nach seinen Vorstellungen gestalten kann“ (Grossmann et al., 1980: 99), zum Ziel hat, nimmt der Grad der Selbstbestimmung zu. Im Gegenzug soll eben die Fremdbestimmung – gerade von Autoritäten, worunter auch ein verinnerlichtes allzu strenges Über-Ich fällt - abnehmen. Ebenso erfährt die „Realangst“ eine Reduktion. Für die Entstehung eines starken Ichs nehmen die „äußeren Entwicklungschancen“ (Grossmann et al., 1980: 99) die entscheidende Rolle ein. Das Über-Ich stellt eine moralische Instanz, die sich „durch die Identifikation mit den Eltern und die Verinnerlichung ihrer Ge- und Verbote“ (Grossmann et al., 1980: 95) – besonders die „Erlebnisse der ersten Lebensjahre“ (Grossmann et al., 1980: 96) sind hierfür ausschlaggebend - aufbaut, dar. Wiedermal taucht eine Dialektik auf. Diesmal beschreibt sie das „Verhältnis von Über-Ich und Autorität“ (Grossmann et al., 1980: 95), nämlich: „Das Über-Ich wird immer wieder von neuem auf die in der Gesellschaft herrschenden Autoritätsträger projiziert, mit anderen Worten, das Individuum bekleidet die faktischen Autoritäten mit den Eigenschaften seines eigenen Über-Ichs. Durch diesen Akt der Projektion des Über-Ichs auf die Autoritäten werden diese

⁵⁹ Darunter ist nicht eine „funktionale Abhängigkeit“ zu verstehen, sondern eine Fremdbestimmung hinsichtlich des eigenen „Denken, Fühlen und Handeln, also ein „tiefgreifendes Bedürfnis[...], Anleitung zu bekommen, Sicherheit durch Anlehnung an Autoritäten“(Grossmann et al., 1980: 94) zu suchen.

⁶⁰ „Entscheidend für die Ich-Entwicklung ist die Möglichkeit zu aktiver, tätiger Umweltgestaltung“ (Grossmann et al., 1980: 100). Ebenso äußert sich in Hinblick darauf „das Ausmaß an Angst, dem das Individuum ausgesetzt ist“ (Grossmann et al., 1980: 100) als ein bestimmender Faktor. Nämlich benötigt das schwache Ich für seine Entwicklung beinahe Angstfreiheit (vgl. Grossmann et al., 1980: 100).

weitestgehend der rationalen Kritik entzogen. Es wird an ihre Moral, Weisheit, Stärke in einem von ihrer realen Erscheinung tendenziell unabhängigen Maße geglaubt. Dadurch aber werden diese Autoritäten umgekehrt geeignet, immer wieder von neuem verinnerlicht und zum Träger des Über-Ich zu werden“ (Grossmann et al., 1980: 96). Inwiefern nun das Über-Ich jene Projektion und spätere Identifikation erfährt, hängt maßgeblich von den gesellschaftlichen Bedingungen, genauer gesagt von den „in der Gesellschaft herrschenden Autoritäten“ (Grossmann et al., 1980: 96) ab. Wichtig hierbei ist anzumerken, dass Autoritäten stets auch „Träger der physischen Gewalt“ (Grossmann et al., 1980: 96), die im Prozess der Über-Ich-Bildung eine Verinnerlichung und damit auch eine moralische Verklärung erfährt, darstellen. Als relevant für die „Aufrechterhaltung und Erneuerung des Über-Ichs beim Erwachsenen“ zeigt sich daher die „äußere Gewalt und die Angst vor ihr“ (Grossmann et al., 1980: 96). Bereits unter Punkt 3.3. wurde festgestellt, dass die Institution Schule wie die Familie als „psychosoziale Agentur der Gesellschaft“ (Pongratz, 1987: 133) fungiert. Infolgedessen soll nun auf die vielen Projektionsmöglichkeiten für schon gemachte Autoritätserfahrungen in der Schule verwiesen werden: „Die Autoritätsstrukturen in der Institution Schule (wie überhaupt im Bereich der Bürokratie) tragen stark den Charakter von familiären Beziehungen“ (Grossmann et al., 1980: 97; vgl. Fromm, GA XII, 1999: 436ff; Grossmann et al., 94ff).

Die Erziehung zur Mündigkeit wird so zu einem gesamtgesellschaftlichen Unterfangen, indem unter der Prämisse der Befreiung von den Idolen und der Desillusionierung bzw. der Orientierung an der Existenzweise des Seins die Gesellschaft, die Familie, die Schule – hier stellvertretend für eine Bildungsinstitution⁶¹ - sowie die Lehrperson und die Schülerin / der Schüler mitwirken, vorausgesetzt, die im dritten Kapitel aufgelisteten Fehlentwicklungen durch den vorherrschenden Gesellschaftscharakter, genauer gesagt durch den Marketingcharakter werden korrigiert. Vor allem die beschriebenen Forderungen im Bereich der Erziehung, der Ausbildung der Lehrpersonen bzw. der PädagogInnen, des Aufbaus und der Struktur der Schule sind entscheidend für eine Politische Bildung des Seins, die den Marketingcharakter und die damit einhergehende Entfremdung des Menschen sichtbar macht, Attribute der Seins-Orientierung aufweist und die Schülerin / den Schüler mit seinen Eigenkräften in den Vordergrund stellt. So erfährt die im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung geäußerte Forderung nach einem „Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern“ (bmukk:4) Realisierung. Politische Bildung kann in diesem Sinne auch als eine Notbremse für

⁶¹ Ihre institutionellen Anfänge sollte eine am Sein orientierte Erziehung, die auf Mündigkeit abzielt, „[...] bereits im Kindergarten und in der Grundschule“ (Fromm, GA IV, 1999: 346) nehmen.

Konformität und zugunsten kritischen Denkens angesehen werden. Diese ist nicht als Hilfestellung zur Entwicklung eines trotzigem Rebellen zu verstehen, sondern als Unterstützung für einen unter Punkt 3.3.4. dargelegten, produktiven Ungehorsam und für den Umgang mit Autoritäten, die als innerer und äußerer Zwang erlebt werden. Themengebiete entspringen der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, die einen Gegenwartsbezug der Unterrichtsinhalte nahelegt, oder stehen mit jener in Verbindung, sodass soziales, erfahrungs- und problemorientiertes Lernen in den Vordergrund tritt. Stets sollen persönliche und emotionale Anschlussmöglichkeiten - gerade eben aufgrund der SchülerInnenorientierung, die das SchülerInneninteresse und die SchülerInnennähe inkludiert - bestehen. Beispielsweise haben Frage- und Problemstellungen⁶² Gewalt, Macht, Konflikte, Zivilcourage, Konsum, Armut oder eben Demokratie zum Inhalt. Etwa die steigende Anzahl der Menschen mit einem Konsumproblem wie Kaufsucht zeigen die Problematik der gegenwärtigen Haben-Orientierung, die unter Punkt 3.1. als zwanghaftes Konsumverhalten dem Marketingcharakter zugeschrieben wurde, auf. Kaufen fungiert als innerer Zwang zur Erhöhung des Selbstwertgefühls und kann zu Kontrollverlust führen. Dahinter stehen

⁶² Wie bedeutend der Zusammenhang der Emotionen und der Inhalte im Geschichtsunterricht ist, bringt Borries auf den Punkt: „Niemand soll glauben, historische Themen ließen sich ohne Affekte verhandeln und behielten dennoch für die Lernenden auch nur einen Schatten von Lebendigkeit. [...] Die Parteinahme für Luther oder Ignatius (oder Erasmus) mag sich inzwischen für die meisten erledigt haben. Aber bei Kolonialismus und Osmanen-Kriegen, Französischer Revolution und Sklavenbefreiung, Suffragettenbewegung und Arbeiterelend, Sozialismus und Stalinismus, De-Kolonisation und Neokolonialismus usw. sieht es schon ganz anders aus. Nicht nur NS und SED rufen lebhaft - oft nicht eingestandene und gegen die Konvention verstoßende - Emotionen hervor. Ein reflektierter und balancierter Umgang (der Einzelpersonen wie der Gesellschaft) damit muss in einer pluralen, interkulturellen und in Globalisierungsprozesse eingebundenen Gesellschaft erst noch gelernt werden“ (Borries, 2008: 82). An dieser Stelle soll auch ausgehend vom entscheidenden begrifflichen Unterschied von der Frage und vom Problem der problemorientierte Geschichtsunterricht Erwähnung finden. Ein Problem zeigt die vorliegende Komplexität auf, denn: „Ein Problem ist keine einfache, auf einen Sachverhalt bezogene Frage, sondern konstituiert sich durch die Verbindung verschiedener dem Fragenden verknüpfbar erscheinender Sachverhalte (Fragestellung) und ihrer Benennung eben als Problem“ (Uffelmann, 1999: 36). „Das Fragliche durch Erkenntnisarbeit selber beantworten zu müssen, markiert den Übergang vom Fragen zum Problembewußtsein“ (Uffelmann, 1999: 36). Und zwar steht daher im Zentrum jenes Ansatzes der Geschichtsdidaktik das „problembewußte Erkennen“ (Uffelmann, 1999: 35), das ihren Ausgangspunkt bei der Erfahrungswelt gemäß des „sozialen Ortes“ und somit bei den „eigenen Problemerkahrungen“ (Uffelmann, 1999: 38) der Schülerinnen und Schüler hat: „Die Probleme des problemorientierten Geschichtsunterrichts sind in Gegenwartserfahrungen entstandene historische Fragen, welche die Lernenden selber stellen“ (Uffelmann, 1999: 35). Ein Problem weist also immer auch einen lebenspraktischen Bezug auf. „Diesen lebenspraktischen Problemen eignet auch eine historische Dimension, denn jeder Mensch ist lebensweltlich in die Geschichte eingebunden“ (Uffelmann, 1999: 37). So kann festgehalten werden: „Geschichtsunterricht hat mit der Bewußtmachung der lebensweltlichen Einbindung des Individuums in die Geschichte seine erste spezifische Aufgabe“ (Uffelmann, 1999: 37). Darüber hinaus geht mit einem Problem Betroffenheit, die erstens als „emotionale Affizierung“ (Uffelmann, 1999: 38) und zweitens als „Infragestellung sozialer Identität im Sinne der Infragestellung von Erwartungen, Routine sowie Interaktionen und Herausforderung zur Neubestimmung sozialer Identität“ (Uffelmann, 1999: 39) zu verstehen ist, einher. Schlussendlich soll „die Problemfindung und -akzentuierung über emotionale Besitznahme eines geschichtlichen Sachverhaltes durch die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe historischer und gegenwärtiger Befunde“ den Weg der „Hypothesenbildung“ (Uffelmann, 1999: 39) einschlagen. Daher kann als ein bedeutendes Element für den problemorientierten Geschichtsunterricht die Formulierung von „Arbeitshypothesen“ angeführt werden (vgl. Uffelmann, 1999: 35ff).

jedoch meist der Wunsch nach Anerkennung und die Kompensation von mangelnder Zuwendung. Die Betroffenen werden oft von Schuldgefühlen geplagt und leiden an Depressionen. Nicht selten weisen diese eine „Neigung zu Alkohol- und Esssucht“ (Werner et al., 2010: 10) auf. Für Schüler kommt neben dem Streben nach Anerkennung vor allem „der gesellschaftliche Druck, sich aktuellen Trends anzupassen“ (Werner et al., 2010: 10) sowie Gruppenzwang hinzu. Die Thematisierung des Marketingcharakters und der damit verbundenen Illusionen im Zusammenhang mit Produkt und Mensch sollen den Weg zur Mündigkeit beschreiben und nicht ihr Ziel, indem ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen Individuum, Gesellschaft und sozioökonomischen Verhältnisse gewonnen wird. So kann als Ausgangspunkt für die unter Punkt 2.2.2. beschriebene Funktion von Illusionen im Bereich Ware und Individuum Werbung, die als Scheinwirklichkeiten dem Pseudoselbst zuspielden, herangezogen werden. Etwa vermitteln Werbespots von Wandersport- und Bergbekleidungsartikelhersteller das Gefühl von Abenteuer, das abseits jeglicher Zivilisation angesiedelt ist, vom Erleben der Natur echt und hautnah sowie von der puren Wildnis – kurzum: Eine gesamte Lebenswelt wird durch einen Werbespot transportiert. Ob nun im Falle des genannten Beispiels tatsächlich auf Fromms Forderung für die neue Gesellschaft, nämlich jene nach einem Stopp für Massensuggestion und -manipulation in Form der Werbung – sowohl der kommerziellen als auch der politischen – im Rahmen der politischen Bildung hingewiesen werden soll, bleibt dahingestellt. Für einen Diskussionsbeitrag ist dieses Anliegen aber allemal gut. Jedoch soll politische Bildung ebenso wenig eine Ersatzreligion bzw. eine neue Religion darstellen, die durch die Lehrerin / den Lehrer als Predigerin / Prediger in einer missionarischen Tätigkeit verkündet oder die in Form eines Produktes durch die Lehrerin / den Lehrer als Verkäuferin / Verkäufer an die Schülerin / den Schüler vermarktet wird. Doch ohne Wertesystem und deren Vermittlung kommt keine Politische Bildung aus und im Falle der Politischen Bildung des Seins werden folglich Merkmale der Existenzweise des Seins – teils als normativer Anspruch⁶³ - übernommen. Stellvertretend werden hierfür Solidarität, Empathie, Selbstliebe, Authentizität oder Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben genannt (vgl. Borries, 2008: 2f; Werner et al., 2010: 10).

⁶³ Beispiele für normative Forderungen sind: „Anspruch auf Demokratie, Pluralität und Mündigkeit, der Verzicht auf Suggestion, Indoktrination und Verordnung“ (Borries, 2008: 40).

Abseits der Erfahrungswelt der Schüler⁶⁴ sind jedoch auch andere wesentliche Inhalte für Politische Bildung – mehr noch für die Geschichtsdidaktik - ausschlaggebend. Diese werden unter 3.3.5. als Knotenpunkt- und Orientierungswissen benannt und stellen als Überblickswissen nicht totes Wissen dar. Gleichfalls haben diese Inhalte für eine Idologie, die zu Beginn des Kapitels als ein Teil der Politischen Bildung des Seins beschrieben wurde, große Relevanz, um den Götzendienst und die Idole über die Zeit sichtbar zu machen. Erst eine historische Sachkompetenz macht „Kontextualisierung“ (Borries, 2008: 76) möglich und forciert so kritisches, (historisches) Denken. Entscheidend jedoch für solch ein „Kompetenz-Entwicklungs-Modell“ (Borries, 2008: 224), wie etwa jenes der „historischen Kompetenz“ oder auch des „historischen Lernens“ (Borries, 2008: 76), ist die Abwesenheit eines verpflichtenden Kerncurriculums. Einzig „Themen, die das Sosein von Gegenwart erklären, die (vermutlich) zumindest die nahe Zukunft prä-determinieren, die in unterschiedlichen Bereichen der Geschichtskultur auf unterschiedliche Weise aufgegriffen werden, sollten auch im Geschichtsunterricht bearbeitet werden, in der Regel nach dem Motto „weniger aber gründlich““ (Borries, 2008: 225) und somit bleiben diese Inhalte als Kerncurriculum bestehen. Beispielsweise kann der Nationalsozialismus als ein derartiges Thema angeführt werden. Trotzdem sollen die Schwerpunktsetzungen innerhalb eines Themas nach SchülerInneninteresse gewählt und auf alle Fälle mit einer Begründung, wieso dies und nicht jenes den Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen wird, versehen werden. „Für alle Inhalte, die ausgewählt werden, gilt, dass sie kategorial gewendet werden sollen (vgl. Artikel „Herrschaft“), bezogen auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Zeitverläufe (bis hin zur Gegenwart und hinein in die Zukunft) zu strukturieren, dass sie auf die Entwicklung von Kompetenz in dem prozessbezogenen Bereichen bezogen werden sollen“ (Borries, 2008: 225, 226). Kompetenzen folgen der Intention der Befreiung des Selbst von Abhängigkeiten, des Zuwachses von Ich-Stärke, indem sie die Befähigung zum Erkennen und Lösen eines Problems und zwar auf eine nicht festgelegte Situation verleihen. Darüber hinaus soll stets „Hilfestellung zur eigenen (selbst verantworteten) Identitätsbildung, -reflexion und -erweiterung“ (Borries, 2008: 41) im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung angeboten werden. „Die Schüler(innen) sollen lernen, selbst zu urteilen [...], d.h. einen eigenen Standpunkt zu historischen, geschichtskulturellen und geschichtspolitischen Fragen – nach den Maßstäben Rationalität und Humanität – zu

⁶⁴ Dies ist jedoch nicht als konventionelle Bildungsidee zu deuten, denn schließlich soll „[...] an die Stelle der Kluft zwischen den emotionalen Erfahrungen und dem Denken eine neue Einheit von Herz und Geist“ (Fromm, GA IV, 1999: 345) treten.

finden und einzunehmen“ (Borries, 2008: 41). Somit würde auch endlich „das Verbot von (verordneter) Identitätsstiftung, von Loyalitätsverpflichtung und Indienstnahme“ (Borries, 2008: 41) aufgehoben werden. Neben der genannten Rationalität und Humanität muss auch der Emotionalität besondere Aufmerksamkeit zu kommen. Schließlich sind „Interessen, Affekte und (unbewusste) Triebstrebungen“ (Borries, 2008: 40) beim historischen Lernen, bei der historischen Sinnbildung und bei der Identitätsbildung maßgeblich mitbeteiligt. Im Weiteren kann Identitätsbildung von Geschichte nicht getrennt werden, da die Historie als wesentliche Bedingung für Identität fungiert. Wie mit den „Erinnerungen von Menschen“ verhält es sich mit der Entstehung von „Identität, Sinn und Kontinuität“ (Borries, 2008: 119) selbst: Sie werden konstruiert – ganz gleich ob neu-, um- oder fehlkonstruiert. „Alle Erinnerung ist wesentlich „narrativ“ strukturiert [...]. Und „Identität“ ist selbst strukturell historisch, d.h. verknüpft notwendig Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, kombiniert Kritik und Akzeptanz, bedeutet Dauer und Wandel, stellt Kontinuität her [...]. Identität ist also stets narrativ gestaltet“ (Borries, 2008: 119). Die Bezogenheit zur Gesellschaft, zum Mitmenschen nach Frommscher Diktion wird im Prozess der Konstruktion von Identität sichtbar. „Doch sind Konstruktion, Umkonstruktionen, Fehlkonstruktionen in diesem Falle nicht nur individuell – wenn auch in Bezug zu den anderen – gestaltet, sondern Teil eines gesellschaftlichen Prozesses, sie vollziehen sich im Austausch mit und in Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen“ (Borries, 2008: 119). Daher kommt dem „Fremdverstehen“ ein besonderer Stellenwert zu, um dem „komplexen Wechselverhältnis der Verschlingung“ (Borries, 2008: 119) zwischen Selbst und Welt mehr Verständnis zu verleihen. Migration, Europäische Union oder Globalisierung sind unter dieser Perspektive der „Bildung von historischer Identität“ (Borries, 2008: 120) zu diskutieren (vgl. Borries, 2008: 39f; 73ff; 119f, 217; 223ff).

„Lernen ist damit als „Identitätserweiterung“ oder „Identitätsrevision“ zu verstehen“ (Borries, 2008: 265) – schlicht und einfach als Identitätsbildung⁶⁵. Jenes meint also „Erfahrungsaufbau und selbstständige Produktion/Konstruktion symbolischer Welt (natürlich unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen)“ (Borries, 2008: 266). Somit beschreibt Lernen einen Prozess, der die Eigenschaften: individuell, autonom und nicht vorhersehbar aufweist. Damit einher geht der Abschied vom Lehren als „anordnen, kommandieren, befehlen von Lernprozessen“ (Borries, 2008: 266). Vielmehr wird Lehren den Ansprüchen einer „demokratisch-pluralistischen Gesellschaft“ (Borries, 2008: 266) gerecht und „verlangt von den Lehrenden ein hohes Mass an Sensibilität,

⁶⁵ Ein solches Lernen kann auch als „lebenspraktisch relevantes, [...] existentiell bedeutsames, [...] dauerhaft nachhaltiges Lernen“ (Borries, 2008: 266) bezeichnet werden.

Flexibilität und Reflexivität“ (Borries, 2008: 266). Entscheidend ist, dass „der/die Lernende den jeweiligen Lernprozess als „Entwicklungsaufgabe“ begreift und selbst bejaht, ja aktiv (mit)gestaltet“ (Borries, 2008: 266). Hierzu muss eben auch „der Individualität und Subjektivität der Lernenden, damit auch ihren Lebensläufen bzw. Biografien“ (Borries, 2008: 266) seitens des Lehrenden besondere Aufmerksamkeit eingeräumt werden. Da Lernen hier einen „Prozess des Aufbaus einer sinnhaften Welt, der Konstruktion und Bedeutungszumessung“ beschreibt, steht im Unterricht „der Prozess des Aushandelns von Bedeutungen“ im Vordergrund, sodass dieser „Bargainings- und Sinnbildungs-Charakter“ (Borries, 2008: 266) hat. Folglich gilt es für die Didaktik jenen sichtbar zu machen. Schlussendlich wird unter dem Standpunkt, der als „gesellschaftstheoretisch und geschichtsphilosophisch“ (Borries, 2008: 267) bezeichnet werden kann, Lernen um die Dimension Gesellschaft erweitert, nämlich als „innovatorisches, d.h. antizipatorisches und partizipatorisches Lernen“ (Borries, 2008: 267). Nichts Geringeres als die zukünftige Orientierung einer Gesellschaft wird hier ausverhandelt (vgl. Borries, 2008: 265ff).

4.3.2. Aufholjagd des emotionalen Rückstandes

Die „Disharmonie zwischen Denken und Fühlen“ (Wehr, 1987: 140) wirkt der Entwicklung zur politischen Mündigkeit entgegen. Wo das vorangegangene Kapitel dem Denken näher steht, ist hier die emotionale Ebene im Blickfeld. Anders gesagt, rückt nun im Sinne der Kompetenzförderung die emotionale Kompetenz in den Mittelpunkt des Geschehens. Infolgedessen erklärt die Desillusionierung „Aufklärung und Emotionsklärung“ als ihre Ziele und das Kapitel „Emotionen und emotionale Lernziele“ (Borries, 2008: 81), wobei sich beide miteinander verschränken. Werden also die im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung festgehaltenen Anliegen, etwa „die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist“ (bmukk: 1), angestrebt, muss auch die Emotionalität der Schülerin / des Schülers im Besonderen berücksichtigt werden. Denn ohne sich emotional in der Gesellschaft zurecht zu finden, wird politische Mündigkeit ein unmögliches Unterfangen. Ebenso soll die Illusion, dass parallel mit der Schulung der Rationalität zwangsläufig eine selbsttätig stattfindende Entwicklung der Emotionalität des Schülers einhergeht, entwirrt werden.

In Bezug auf das unter 3.3 erörterte emotionale Lernen, der jedoch noch ein didaktisches Konzept fehlt, soll die wichtige Bedeutung der Empathie für Politische Bildung und folglich für politische Mündigkeit dargelegt werden. Hierfür können vier Schritte genannt werden:

- . „die Übernahme fremder Perspektiven (Soziale Perspektivenübernahme);
- . die Entstehung von Empathie;
- . die Umwandlung von Empathie in Mitgefühl und/oder Empörung;
- . der Schritt von diesen Gefühlen hin zum politischen Denken und Handeln“ (Breit, 2004: 104,105).

Soziale Perspektivenübernahme stellt also „die Denkoperation, sich in Gedanken und Gefühle des anderen hineinzudenken“ (Breit, 2004: 105), dar. Mit ihr geht auch das „Wissen um die Unterschiedlichkeit zweier Perspektiven (Perspektivendifferenzierung)“ (Uffermann, 1999a: 222) einher, sodass eine „Perspektivenkoordinierung“ (Uffermann, 1999a: 222) im Sinne einer Einbettung der gewonnen divergenten Inhalte durch die Perspektivenübernahme ermöglicht wird. Des Weiteren kennzeichnet die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme – zurückgehend auf Selmans Fünf-Stufenmodell⁶⁶ - altersbedingte Einschränkungen, die auch die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts mitbestimmen, da sie die Grenzen des Möglichen vorgeben. Untrennbar mit der Perspektivenübernahme ist die „Fähigkeit zum moralischen Urteilen“⁶⁷ verbunden und somit beschreibt erstgenannte einen „ebenso kognitiven wie emotionalen und moralischen Vorgang“⁶⁸ (Uffermann, 1999a: 222). Wichtig hierbei ist anzumerken, dass der Mensch aufgrund der Selektion der Wahrnehmung sich bloß der Komplexität einer Perspektive nähert und daher stets nur Teile von ihr erfasst. Die Bedeutung der Perspektivenübernahme für den Geschichtsunterricht liegt auf der Ausrichtung nach einer „interstaatlichen und intergesellschaftlichen Ebene“, die von „Rolf Schörkens Thesen vom Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt“ (Uffermann, 1999: 223) her stammt. Ebenso findet „Reflexivität“, also reflexives Denken, als eine Leitlinie Eingang in den Geschichtsunterricht (vgl. Breit, 2004: 105; Uffermann, 1999a: 222ff).

⁶⁶ Der Verweis auf Robert L. Selman findet sich in Uffermann (1999), Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht S. 222.

⁶⁷ Jene Fähigkeit beschreibt den Soll-Zustand zwischenmenschlicher Denk-, Handlungs- und Kommunikationsmuster, hingegen beschreibt die Perspektivenübernahme den Ist-Zustand (vgl. Uffermann, 1999a: 222).

⁶⁸ „Ausgangspunkt für die emotionale Reaktion bildet eine Denkoperation, die kognitive Operation der sozialen Perspektivenübernahme“ (Breit, 2004: 105).

„Bewirkt eine soziale Perspektivenübernahme die Identifikation mit dem anderen, so führt dies häufig zu Empathie“ (Breit, 2004: 105), wobei „zwei Dimensionen: eine kognitive und eine emotionale“ (Breit, 2004: 105) angesprochen werden. Erste hat „die Wahrnehmung des Standpunktes und der Interessen des anderen“ und zweite „die dabei entstehenden Gefühle“ (Breit, 2004: 105) zum Inhalt. Entscheidend hierbei ist: „Der Mensch ist dazu fähig, empathische Selbsterregung kognitiv zu produzieren“ (Breit, 2004: 106). Diese „empathische Erregung“, die aus der Identifikation hervorgegangen ist, kann „Sympathie“ im Sinne von „Anteilnahme und Fürsorge“ und „Gerechtigkeitsempfinden“ (Breit, 2004: 106) bewirken. Kurzum führt diese zu Betroffenheit, die als Ausgangspunkt des Interesses für „moralische und dann auch für soziale bzw. politische Aspekte“ (Breit, 2004: 107) zu sehen ist. „Wer das Schicksal des anderen stellvertretend mit- und nacherlebt und dabei empathisch erregt wird, erkennt den anderen zumindest im Augenblick der Perspektivenübernahme als gleichberechtigt an. Aus dem Gefühl der Gleichwertigkeit entsteht die Forderung nach Gerechtigkeit. Dieses Eintreten für Gerechtigkeit bildet für Piaget den Kernbereich des moralischen Urteils“ (Breit, 2004: 108). Bei der Urteilsbildung spielt meist die „Goldene Regel“, die in Kohlbergs Stufenmodell der „menschlichen Moralentwicklung“ (Breit, 2004: 108) das dritte Niveau von insgesamt sechs darstellt, die entscheidende Rolle. „Diese Stufe erreichen Jugendliche ab dem Alter von zehn bis zwölf Jahren“ (Breit, 2004: 108). Im Falle des politisch-moralischen Urteils besteht nun die Herausforderung beim Vollziehen des Schrittes vom Einzelfall zum Allgemeinen, anders formuliert: „Der Übergang zum politischen Denken erfordert einen Schritt der Abstraktion“ (Breit, 2004: 109). Auf dieser „politischen Ebene“ werden „Lösungsmöglichkeiten für ein Problem“ (Breit, 2004: 109) oder für Konflikte erkennbar. Dieser Prozess wirkt den anfangs dieses Kapitels beschriebenen Ohnmachtsgefühlen entgegen. Die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler stellt nun den Ausgangspunkt politischen Denkens dar. Dort sollen die Schülerinnen und Schüler abgeholt und zum weiteren politischen Denken motiviert werden. Wichtig hierbei ist jedoch, dass Betroffenheit nicht „durch direkte Appelle an ihre Gefühle“ (Breit, 2004: 114) evoziert wird, da diese dann meist nur - wie unter Punkt 3.3. angemerkt - sozial Erwünschten entsprächen und den Erwartungen der Lehrperson bzw. der Gesellschaft angepasst wären. Ohne die Berücksichtigung der Emotionalität der Schülerinnen und Schüler wird „eine soziale oder politische Handlungsorientierung“ (Breit, 2004: 116) in weite Ferne rücken. Schlussendlich wird durch die Perspektivenübernahme und durch die damit verbundene empathische Erregung nicht bloß die Wahrnehmung der Mitmenschen und ihrer „Bedürfnisse und Interessen“ (Breit, 2004: 116) geübt, sondern über diesen Weg auch der Beginn zur

Entfaltung einer engagierten (politischen) Handlungsbereitschaft gesetzt. Dieser Prozess ist durch die Achtung vor und durch die Solidarität mit anderen gekennzeichnet. Die Schüler lernen „für Entscheidungen einzutreten, die ihnen selbst annehmbar erscheinen, und, in einem Schritt der Verallgemeinerung, politische Probleme, Konflikte und Strukturen zu erkennen und zu beurteilen und eine politische Handlungsorientierung zu entwickeln“ (Breit, 2004: 116). Somit werden „Gefühle mit systematischem, kategorialen Denken“ (Breit, 2004: 120) verknüpft und verhelfen der Schülerin / dem Schüler zu demokratischen und humanen Werten, die sich in ihrer moralischen Urteilsbildung widerspiegeln (vgl. Breit 2004: 105ff).

4.3.3. Zivilcourage als Kernstück einer Politischen Bildung des Seins

Die wohl bedeutendste Wirkung einer Politischen Bildung des Seins stellt die Zivilcourage dar. Mit ihr treten die unter 3.2. erörterten Wirkungen der am Sein orientierten Erziehung zu Tage. Wie nachfolgend gezeigt wird, entspricht Zivilcourage meist einem Handeln „gegen den Strom“, das bereits zu Ende des Punktes 3.3. bei der Besprechung der Lebenskunde Eingang in diese Arbeit gefunden hat. So kann folglich Zivilcourage auch im Regelfall als ein Akt des Ungehorsams gegenüber dem Gesellschaftscharakter oder gegenüber irrationalen Autoritäten verstanden werden. Obendrein kann Zivilcourage als Verwirklichung der am Ende von Punkt 4.3.2. dargelegten Perspektivenübernahme und moralischen Urteilsbildung genannt werden. Hier soll nochmals auf den Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung verwiesen werden, genauer gesagt auf das dort genannte fünfte Ziel: Dieses meint nämlich nichts anderes als Zivilcourage.

4.3.3.1. Fromm und die Zivilcourage

Zivilcourage ist eng mit dem „existentiellen Mut“, der den produktiven Ungehorsam „gegenüber irrationalen, illegitimen Autoritäten oder Mehrheiten in einer Gruppe oder Institution“ (Meyer et al., 2002b: 210) in sich trägt, verbunden. Hier verschränkt sich die Befreiung des Selbst von Illusionen und von Idolen mit der „Fähigkeit zum Ungehorsam“⁶⁹ (Fromm, GA IX, 1999: 370). Ferner kann jener folglich der produktiven

⁶⁹ Die Bedeutung von Freiheit für den Ungehorsam und umgekehrt wird hier ersichtlich: „Ein Mensch kann durch den Akt des Ungehorsams, dadurch daß er einer Macht gegenüber nein sagen lernt, frei werden; aber die Fähigkeit zum Ungehorsam ist nicht nur die Voraussetzung für Freiheit – Freiheit ist auch die Voraussetzung für Ungehorsam. Wenn ich vor der Freiheit Angst habe, kann ich nicht wagen, nein zu sagen, kann ich nicht den Mut aufbringen, ungehorsam zu sein. Tatsächlich sind Freiheit und Fähigkeit zum Ungehorsam nicht voneinander zu trennen“ (Fromm, GA IX, 1999: 370,371).

Charakterorientierung zugeschrieben werden. Wo beim autoritären Charakter, genauer gesagt bei dessen masochistischer Orientierung, als Grundmotiv für „mutiges Verhalten“ die Anlehnung an und Unterwerfung unter eine Macht auszumachen ist, weist der konformistische Marketing-Charakter durch seine passive Anpassung kaum „zivilcouragiertes Handeln“ auf, wobei erstgenannter Charakter aus Ohnmachtsgefühlen heraus handelt und sein Mut untrennbar mit dem Ertragen des eigenen Schicksals mit all seinem Leid zu betrachten ist. Am ehesten tritt beim Marketing-Charakter Zivilcourage auf, wenn diese „in einem bestimmten sozialen Umfeld „in“ ist und jemand sich so Anerkennung verschaffen möchte“ (Meyer et al., 2002b: 208,209). Beim narzisstischen Charakter ist Zivilcourage ebenso selten anzutreffen, „es sei denn, er ist so stark mit dem anderen als „alter ego“ identifiziert, daß er zum Beispiel ein Unrecht, das diesem widerfährt, gleichsam sich selbst zurechnet“ (Meyer et al., 2002b: 209). Im Gegensatz zu den nicht-produktiven Orientierungen trägt der produktive Charakter viele, die Zivilcourage begünstigende Attribute - hinzukommen möglicherweise auch noch vom Individualcharakter herrührende, zusätzlich aktivierende Eigenschaften. Fromm spricht nicht direkt von Zivilcourage, doch kann sein Begriff des „produktiven Mutes“ mit dieser in Verbindung gesetzt werden. „Der produktive Charakter ist lebendig bezogen auf die Welt, aufmerksam und interessiert im Umgang mit anderen Menschen und sich selbst; er lebt und wächst aus seinen eigenen Kräften heraus und ist fähig zu Liebe, Vernunft und sinnerfülltem Tätigsein. Für das Handeln mit Zivilcourage ist besonders wichtig, was Fromm auch als Grundlage einer „produktiven Liebe“ ansieht: Fürsorge und Verantwortungsgefühl verbunden mit Achtung vor dem anderen; Mitgefühl, Empathie und wissendes Verstehen um die Bedürfnisse des anderen, ohne ihn beherrschen zu wollen; die Fähigkeit unabhängig und doch nahe zu sein [...]; den Fremden nicht als Fremden erfahren und dem Unbekannten offen zu begegnen; die Fähigkeit mich für andere einzusetzen, zu geben, etwas zu wagen; im Bewußtsein, das Richtige zu tun, ein Risiko, einen Nachteil auf mich nehmen. Der produktive Charakter lebt aus sich selbst heraus und ist zugleich intensiv mit anderen Menschen verbunden“ (Meyer et al., 2002b: 209,210). Letztendlich gesellt sich noch der „existentielle Mut“ dazu. „Dieser Mut verleiht dem produktiven Charakter ein hohes Maß an innerer Stärke und Kraft, an Vertrauen, Unabhängigkeit und Selbstsicherheit, die ihm helfen, Angst zu überwinden und couragiert zu handeln“ (Meyer et al., 2002b: 210). Des Weiteren geht mit jenem die Bereitschaft einher, aus eigener Kraft nach Problemlösungen der eigenen Existenz zu suchen - stets im Wissen und im Anerkennen der Endlichkeit des Lebens (vgl. Meyer et al., 2002b: 206ff).

4.3.3.2. Zivilcourage – eine Annäherung

Zivilcourage, die auch als sozialer Mut bekannt ist, beschreibt nun „eine Art prosozialen Handelns in bestimmten Situationen, die charakterisiert sind durch:

- . ein Geschehen, das das subjektive Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden einer Person verletzt;
- . einen daraus resultierenden Konflikt mit anderen;
- . Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum;
- . Öffentlichkeit (mehr als zwei Personen sind anwesend);
- . ein reales oder subjektiv wahrgenommenes Machtungleichgewicht zum Nachteil dessen, der mutig handeln will, etwa in einer Minderheits-/ Mehrheitssituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung zum Beispiel am Arbeitsplatz, oft verbunden mit Anpassungsdruck;
- . Risiken, das heißt der Erfolg zivilcouragierten Handelns ist unsicher und es sind eher Nachteile zu erwarten“ (Meyer et al., 2002a: 175).

Im Übrigen kann Zivilcourage „spontan oder überlegt, eher rational oder eher intuitiv bzw. emotional“ initiiert sein und „folgt primär ideellen, nicht-materiellen Motiven, Werten und Interessen“ (Meyer et al., 2002a: 176). Handeln ist sichtbar, so auch das zivilcouragierte Handeln, das eine Aktivität beschreibt. Zusätzlich findet es auf der Basis der Freiwilligkeit statt und vertritt die am Ende des letzten Kapitels erwähnten Werte der Menschlichkeit und Demokratie. So kann von einem unmissverständlichen, öffentlichen Bekennen zur „Verantwortung für andere wie für sich selbst“ (Meyer et al., 2002a: 176) gesprochen werden. Bezüglich der Handlungsbereitschaft im Zusammenhang mit Zivilcourage können drei Kategorien genannt werden:

- . „Eingreifen vs. Nicht-Eingreifen zugunsten anderer, meist in unvorhergesehenen Situationen, in die man hineingerät und schnell entscheiden muß, was man tut“ (Meyer et al., 2002a: 177).
- . Sich-Einsetzen vs. Sich-nicht-Einsetzen – meist ohne akuten Handlungsdruck – für allgemeine Werte, für das Recht oder für die legitimen Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen, häufig auch für eine größere Zahl zum Beispiel von KollegInnen oder Betroffenen“ (Meyer et al., 2002a: 177).
- . Sich-Wehren vs. Sich-nicht-Wehren: in etlichen Fällen verbindet sich das Eintreten für allgemeine Werte oder die berechtigten Belange anderer mit eigenen legitimen

Interessen der Handelnden. Meist geht es darum, sich couragiert zu wehren gegen „akute“ Zumutungen und Angriffe, auch gewaltsamer Art“ (Meyer et al., 2002a: 177).

4.3.3.3. Beispiele von Einflussmöglichkeiten und Motiven für Zivilcourage

Im Blickfeld Institution Schule, die hier als sozialer Ort⁷⁰ ausgelegt wird, ergeben sich bestimmte Strukturen und Räume für zivilcouragiertes Handeln. Die Schule ist – wie schon mehrmals in dieser Arbeit erörtert – „mit formellen Hierarchien, Kompetenzen und Regeln“ (Meyer et al., 2002a: 178) ausgestattet. Darüber hinaus stellt diese als „sozialer Lebensraum“ auch eine Schnittstelle von formellen und „informellen Beziehungen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Schulleitung“ mit den unterschiedlichsten „Positionen und Rollen“ (Meyer et al., 2002a: 178) dar. Gleiches trifft auch auf die „Schulklasse“ zu, wo eben „formelle und informelle Ordnungen nebeneinander“ (Meyer et al., 2002a: 183) existieren. Einmal mehr spielen hier „Autoritätsbeziehungen“, die um die Dimension der „personalen Autoritäten“ in den Gruppen der Jugendlichen (peer-groups) erweitert werden, und damit verbunden die Familie als psychosoziale Agentur eine große Rolle. Jedoch soll darauf hingewiesen werden, dass Autoritätsbeziehungen „in der Familie oder im Freundeskreis“ (Meyer et al., 2002a: 179) sich nicht zwingend ähnlich entwickeln. Oft zeigt sich nämlich ein ungleiches Verhalten in den unterschiedlichen Kontexten. Doch kann festgehalten werden, „daß die Bereitschaft und Fähigkeit, sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren, mutig einzugreifen und sich für andere einzusetzen“ (Meyer et al., 2002a: 181), also zivilcouragiertes Handeln auszuführen, mit der Sozialisation in der Familie zusammenhängt. Die ausschlaggebenden Attribute der Erziehung zur Förderung von prosozialem Verhalten des Kindes sind Freiheit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Kinder, die sich keine produktive Konfliktbewältigung aneignen konnten und im Falle von Ungerechtigkeiten mangelnde bis gar keine Unterstützung erfuhren, neigen künftig dazu „in Konfliktsituationen eher unterwürfig, vorsichtig oder unsicher“ (Meyer et al., 2002a: 181) zu reagieren. „Es entstehen dann leicht Angst und die Neigung, dem bekannten Vermeidungs- und Rückzugsmuster zu folgen, sich also nicht zu wehren oder zugunsten anderer einzugreifen“ (Meyer et al., 2002a: 181). Andererseits „werden verbale, überlegte und z.T. geplante Strategien der

⁷⁰ Soziale Orte meinen „sozial und physisch definierte Räume, in denen Menschen miteinander kommunizieren. Als kommunikative Räume sind sie Öffentlichkeiten. Innerhalb eines sozialen Ortes entwickeln sich dann spezifische Situationen, Konstellationen und Handlungsabläufe. Je nach sozialem Ort und Öffentlichkeit werden Handlungsbedingungen und -optionen, werden Erfolgchancen und Hindernisse für zivilcouragiertes Handeln vorstrukturiert“ (Meyer et al., 2002a: 177).

Konfliktlösung bevorzugt“ (Meyer et al., 2002a: 182). So sind unter anderem „vorsichtiges Abwägen und Selbstkontrolle, seltener spontanes Eingreifen“ (Meyer et al., 2002a: 179) für deren Handeln ausschlaggebend. Oft ziehen diese Schülerinnen und Schüler die Lehrerin / den Lehrer oder eben andere in der Schulhierarchie höher gestellte Personen hinzu. Ein weiterer, bedeutender Einflussfaktor für Zivilcourage im Kontext Schule bildet die bereits angeschnittene „Bedeutung von Gruppen und Positionen“ (Meyer et al., 2002a: 179). Bezüglich der Positionen können „drei verschiedene Bezugssysteme“ genannt werden (vgl. Meyer et al., 2002a: 177ff):

- . „die Position in informellen Gruppen (peers/ Freundschaftsbeziehungen),
- . die Position in der Klasse als formell organisierter Gruppe, und
- . die Position in der Schulhierarchie“ (Meyer et al., 2002a: 182).

Entscheidend für die Lehrperson in Zusammenhang mit Zivilcourage ist die Frage nach „der subjektiven Funktion und der Rationalität des Handelns der Jugendlichen“ (Meyer et al., 2002a: 180). Das „Verhältnis LehrerIn-SchülerIn“ (Meyer et al., 2002a: 182) spiegelt für die Schülerinnen und Schüler die Schulhierarchie wieder. Hier wird die „hierarchische Struktur der Schule“ (Meyer et al., 2002a: 182) – hauptsächlich über die Leistungsbeurteilung seitens der Lehrperson, also über die Notengebung – erfahrbar. Formelle Positionen innerhalb jener Struktur führen meist verstärkt aus Pflichtbewusstsein und aus mit der Position einhergehenden Rollenzuschreibungen zu zivilcouragiertem Handeln. Im Falle der informellen Gruppen kann neben der „Leistungshierarchie“ auch „Sympathie/ Beliebtheit und Tüchtigkeit bei der Bewältigung von Klassenproblemen“ als Charakteristika „für Positionen und Status“ (Meyer et al., 2002a: 183) angeführt werden. Etwa steht jedoch einem zivilcouragierten Handeln die Befürchtung, dass damit „Konflikte, Sanktionen und Statusverlust bis hin zum Ausschluß aus der Gruppe“ (Meyer et al., 2002a: 183,184) einhergehen, im Weg. Ebenso kann in informellen Gruppen aus einem Gefühl der Pflicht Zivilcourage erfolgen, indem nämlich die Gruppe selbst hierarchisch organisiert ist und die passende Position ein solches Handeln vorsieht. Nicht bloß „die formelle und informelle Position in Gruppen und Institutionen“ wirken sich hemmend oder förderlich für Zivilcourage aus, sondern auch „die persönliche emotionale und / oder soziale Nähe zu einer unterstützungsbedürftigen Person, zum „Opfer“ (wenn nicht deutliches Selbstverschulden vorliegt)⁷¹ (Meyer et al., 2002a: 184), und zwar nach dem Motto: Je näher, desto eher. Dementsprechend klein ist „die Bereitschaft, sich für unbekannte

⁷¹ Zivilcouragiertes Handeln steht oft mit einer „Täter-Opfer-Situation“ in Zusammenhang. Hier ist „meist unerwartet ein schnelles Eingreifen“ (Meyer et al., 2002a: 176) notwendig.

Personen einzusetzen“ (Meyer et al., 2002a: 184). Stets kann Zivilcourage mit der „Verletzung eines moralischen Wertes“ (Meyer et al., 2002a: 184), der als Initialzündung für das Handeln im Sinne eine „Handlungsimpuls“ zu verstehen ist, in Verbindung gesetzt werden. Für das tatsächliche Handeln muss sich „zur Empörung über Ungerechtigkeiten auch eine „fürsorgemoralische Haltung“⁷² (Meyer et al., 2002a: 184) hinzugesellen. Abgesehen von der Nähe zur Person, entpuppt sich die Nähe zum Problem als ebenso großer Einflussfaktor für prosoziales Verhalten. Diese „zeigt sich darin, daß jemand das dem Opfer Zugefügte selbst erlebt (hat) oder daß die Befragten das Gefühl haben, sie könnten eine solche Situation selbst einmal erleben“ (Meyer et al., 2002a: 185). An dieser Stelle soll auf die Forderung nach Selbstreflexion verwiesen werden. Denn jene Fähigkeit wird für ein zivilcouragiertes Handeln benötigt. Ebenso spielen „Empathie und Perspektivwechsel“ (Meyer et al., 2002a: 185) eine entscheidende Rolle für Zivilcourage (vgl. Meyer et al., 2002a: 177ff).

Wird der Gesellschaftscharakter, gegenwärtig: der Marketingcharakter, berücksichtigt, so drängt sich die Frage nach der Konformität und deren Auswirkung auf zivilcouragiertes Handeln auf. Konformität meint hier nicht „jede Form von Anpassung, sondern die überwiegende Bereitschaft einer Person, das eigene Verhalten, die eigene Einstellung oder Meinung an Gruppenstandards zu orientieren“ (Meyer et al., 2002a: 186). Ob Schülerinnen und Schüler zur Konformität neigen, hängt mit den „erwarteten oder vermuteten Nachteilen und dem Umgang damit“ (Meyer et al., 2002a: 186) zusammen. Nicht bloß kurzfristige Nachteile, sondern auch längerfristige sind von Interesse. Es kommt zu einem Abwägen von Vor- und Nachteilen. In der Schule können „zwei Orientierungsmuster für das eigene Handeln“ in den Vordergrund (vgl. Meyer et al., 2002a: 186ff) treten:

. „die Ausrichtung an den institutionell gesetzten Verhaltensanforderungen“ (Meyer et al., 2002a: 186,187)

. „die Orientierung an den Standards der informellen Gruppe, der sich eine Person zuordnet“ (Meyer et al., 2002a: 187)

Bei erstgenannter können als entscheidende Kräfte für Konformität die Lehrperson sowie die Notengebung ausgemacht werden. Fragen hinsichtlich der folgenden „Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen“ (Meyer et al., 2002a: 187) sind hierfür bedeutend. Bei zweiter stellt der „Wunsch nach Zugehörigkeit“ (Meyer et al., 2002a: 187) den ausschlaggebenden Beweggrund für konformes Verhalten dar. So werden

⁷² Darunter wird die „Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, wenn es um Hilfe für andere bzw. die Lösung eines Konflikts oder Probleme geht“ (Meyer et al., 2002a: 184) verstanden.

etwa „Gruppenanforderungen“ und damit verbunden die „Gruppenmoral“ vor die „eigenen Moralvorstellungen“ (Meyer et al., 2002a: 187) gereiht. „Personen, die kaum oder keine Bereitschaft zur Konformität zeigen, sind durchgängig eher bereit, sich mutig für sich oder andere einzusetzen“ (Meyer et al., 2002a: 188). Jene Personen weisen „eine klare Auffassung von dem, was grundsätzlich Recht und Unrecht ist“ (Meyer et al., 2002a: 188) auf. Darüber hinaus sehen sie sich im Recht gegen Unrecht einzutreten und sie sehen sich legitimiert, sich geradeso zu verhalten und nicht anders. Sie gehen das Risiko, im schlimmsten Fall einen Gruppenausschluss zu erhalten, ein. Ihre „eigene Integrität“ (Meyer et al., 2002a: 183) wird höher gereiht als konformes Verhalten (vgl. Meyer et al., 2002a: 186ff).

4.3.3.4. Die drei Kompetenzen der Zivilcourage

Für die Förderung von Zivilcourage können drei Kompetenzen angeführt werden, nämlich „Sach-, Personal- und Sozialkompetenz“ (Meyer et al., 2002a: 189). Erste hat „neben dem Fachwissen auch Kenntnisse über Strukturen, Machtverhältnisse und Partizipationsmöglichkeiten in Institutionen“ (Meyer et al., 2002a: 189) zum Inhalt. Sie spielt der Ich-Stärke zu und „vermittelt Sicherheit“ (Meyer et al., 2002a: 189). Zweite meint eben die „Selbstsicherheit“, die für prosoziales Verhalten notwendig ist. Des Weiteren spielen „Artikulations- und Argumentationsfähigkeit“, „die Fähigkeit, in Situationen mit akutem Handlungsdruck nach kurzer Lageanalyse schnelle Entscheidungen zu treffen und sich zuzutrauen entsprechend zu handeln“ und die „Fähigkeit zur Reflexion einer aktuellen Situation“ (Meyer et al., 2002a: 190) eine entscheidende Rolle. Letzte Kompetenz rückt bezüglich prosozialem Handeln die „Fähigkeit zur Empathie, also Einfühlungsvermögen und Mitgefühl, sowie zum Perspektivwechsel“ und „die Fähigkeit und Bereitschaft, Konflikte konstruktiv und möglichst gewaltfrei auszutragen sowie mit anderen zu kooperieren und sich solidarisch zu verhalten“ (Meyer et al., 2002a: 1190,191) ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Meyer et al., 2002a: 189ff).

Diese drei von Meyer et al. dargestellten Kompetenzen entsprechen auch dem in dieser Arbeit angedachten Konzept einer Politischen Bildung des Seins.

Schlusswort

Politische Bildung des Seins bedeutet Aufklärung. Und zwar in zweierlei Hinsicht: der Rationalität und der Emotionalität. Dementsprechend ist der (politisch) mündige Mensch sowohl mit einem kritischen Denken ausgestattet als auch befähigt, sich in Gesellschaft und im Bezogensein zum Mitmenschen zu orientieren. Mündigkeit beschreibt hier einen Weg, der kein Ende kennt. Ganz nach der Maxime: Je weniger innere und äußere Abhängigkeiten der Mensch verspürt bzw. erleidet, desto mündiger ist dieser. Möglicherweise werden hier auch Assoziationen zu Schillers aufklärerischem Konzept einer Veredelung des Menschen wachgerufen, oder wird etwa durch das Streben nach einer größtmöglichen Verringerung von Leid an buddhistische Lehren gedacht.

Als entscheidend für eine Politische Bildung des Seins entpuppt sich das Wissen über den Gesellschaftscharakter sowie das Verstehen desselbigen, nämlich derart, dass Autoritätsverhältnisse und -strukturen, Abhängigkeiten und Zwänge stets im Kontext von Individuum und Gesellschaft zu betrachten sind – jedoch unter der Prämisse der Vermeidung eines einseitigen Rationalismus. Gerade deswegen wurde in der vorliegenden Arbeit auch das 3. Kapitel breiter angelegt, um die Bedeutung und den Zusammenhang zwischen Familie, Gesellschaft und Kind bzw. Schülerin/ Schüler in Hinblick auf die Erziehung zur Mündigkeit, die - provokativ formuliert – nur durch die Orientierung an der Existenzweise des Seins gelingen kann, sichtbar zu machen. (Politische) Mündigkeit steht also dem Frommschen Begriff der Authentizität sehr nahe.

Solch ein Unterricht steht im Dienste der Ich-Stärke und der Förderung von Wirklichkeitseinschätzung, der Ermutigung zur Selbstreflexion und der Wertediskussion. Des Weiteren kennzeichnet diesen das schon in der Einleitung erwähnte Zusammenlaufen von Theorie und Praxis, die ihre Manifestation als Beispiel der Verwirklichung der Seins-Orientierung im prosozialen Verhalten finden soll. Für den Bereich Schule drängt sich aber unweigerlich die Vermutung auf, dass Theorie und Praxis weit auseinanderklaffen. Obendrein besteht ein Unterricht der Politischen Bildung des Seins voller Möglichkeiten, die ein aktives Gestalten und Beeinflussen der Umwelt ermöglichen und durch Angstfreiheit gekennzeichnet sind. Kurzum: Die eigene Wirksamkeit wird erfahrbar.

Das prosoziale Verhalten geht Hand in Hand mit einem achtsamen Umgang mit der Natur, sodass die Ökologie als eine weitere Akzentuierung in einer Geschichtsdidaktik

nach Fromms Existenzweisen des Habens und des Seins zu nennen ist und aus zeitlichen Gründen keine genauere Betrachtung in dieser Arbeit erhält. Ebenso wäre dieses Thema als Kernstück eher einem Unterrichtsfach Biologie oder Geografie zuzuschreiben.

Im weiteren Schritt äußert sich jene Politische Bildung des Seins im Wahrnehmen der Partizipationsmöglichkeit am politischen Geschehen und infolgedessen in ihrer Aufwertung, gemeint ist hier die Partizipationsmöglichkeit. Ein politisches Handeln abseits der eigenen Ohnmacht bzw. im produktiven Überwinden dieser wird praktiziert. Machtverhältnisse werden kritisch beobachtet und als veränderbar angesehen. Somit wird die eigene Entscheidung als Anteilnahme an der politischen Macht verstanden, möglicherweise mit dem Ziel des gesellschaftlichen Wandels, genauer gesagt mit dem Ziel zur neuen Gesellschaft, die dem Zeitgeist der Leistungs- und Konsumgesellschaft widerspricht. Nach Fromm könnte vielleicht die Politische Bildung als Notbremse für eine Gesellschaft vor deren langsamen Selbstzerstörung durch die Existenzweise des Habens verstanden werden.

Nochmals soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass diese Arbeit ihrem Selbstverständnis nach mehr einem Impuls und einer Idee für eine Politische Bildung gleicht als einer ausgefeilten Didaktik – erst recht nicht einer Verheißung für inhaltliche, methodische oder zwischenmenschliche Problemlösungen im Geschichtsunterricht oder anderswo.

Allerdings will die Arbeit aufzeigen, dass die Implementierung des tiefenpsychologischen Basiswissens - im Sinne eines Bekanntmachens mit dem psychotherapeutischen Instrumentarium - im pädagogischen Teil der LehrerInnenausbildung an den Hochschulen notwendig ist.

Abschließend soll auch kritisch erwähnt werden, dass wahrscheinlich ein Unterrichtsprinzip des Unterrichtsfachs Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung dieser Idee nicht gerecht werden kann. Selbst im Falle eines eigenständigen Unterrichtsfachs Politische Bildung wäre dies nicht gegeben, es sei denn, das System Schule als Repräsentant des Gesellschaftscharakters verändere sich.

5. Literatur

Adorno, T.W. (1973). Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Arnold, R. (2002). Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt/Main: VAS.

Bader, A. (1987). Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung (S. 61-75). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Bierhoff, B. u. Bierhoff, B. (1991). Jenseits der Antipädagogik. Radikale Erziehungskritik nach Erich Fromm. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Kritische Pädagogik (S. 58-83). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Bierhoff, B. (1987). Erziehung und Identität zwischen Haben und Sein. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung (S. 95-113). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Bonß, W. (1992). Analytische Sozialpsychologie – Anmerkungen zu einem theoretischen Konzept und seiner empirischen Praxis. In Kessler, M. u. Funk, R. (Hrsg.), Erich Fromm und die Frankfurter Schule: Akten des internationalen, interdisziplinären Symposiums, Stuttgart-Hohenheim, 31.5 – 2.6.1991 / Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart; Institut für Fort- und Weiterbildungen der Diözese Rottenburg-Stuttgart. In Verbindung mit der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft (S. 23-41).Tübingen: Francke.

Borries, B. von (2008). Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen u. Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Breit, G. (2004). Fühlen und Denken im politischen Unterricht. In Schiele, S. (Hrsg.), Politische Mündigkeit. Zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung (S. 104-123). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Brenner, A. (1998). Ökologie-Ethik. In Pieper, A. u. Thurnherr, U. (Hrsg.), Angewandte Ethik: Eine Einführung. München: Beck.

Bueb, B. (2008). Lob der Disziplin. Eine Streitschrift (2. Auflage). Berlin: Ullstein Taschenbuch Verlag.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2001). TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. München: Mediahaus Biering Grafischer Betrieb. Zugriff am 16. Mai 2010 unter <http://www.bmbf.de/pub/timss.pdf>

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung Politische Bildung. Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzlerlaß zum Unterrichtsprinzip. GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94. Zugriff am 22. Juni 2010 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzlerlass.pdf

Claßen, J. (1991). Einleitung. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Kritische Pädagogik (S. 7-16). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Claßen, J. (1987). Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen, am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam dargestellt. In Claßen, J. (Hrsg.). Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung (S. 13-40). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Daniel, C. (1981). Theorien der Subjektivität. Einführung in die Soziologie des Individuums. Frankfurt/Main u. New York: Campus-Verlag.

Diem-Wille, G. u. Wimmer R. (Hrsg.). (1987). Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Schule als Ort politischer Sozialisation. Materialien und Texte zur politischen Bildung Band 3. Beiträge zur Lehrerfortbildung, 29. Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. u. Wigger, L. (2008). Einführung in die Theorie der Bildung (2. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fatzer, G. (1998). Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater (5. Auflage). Paderborn: Junfermann Verlag.

Fritzsche, K. P. (2000). Die neue Furcht vor neuen Freiheiten. In Funk, R., Johach, H. u. Meyer, G. (Hrsg.), Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens (S. 218-231). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Fromm, E. (2006). Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft (34. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Fromm, E. (2005a). Die Furcht vor der Freiheit (12. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Fromm, E. (2005b). Die Kunst des Liebens (12. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fromm, E. (1999). Gesamtausgabe in zwölf Bänden. hg. von Rainer Funk. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fromm, E. (1983). Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fröhlich, K. (1992). Erich Fromms Beitrag zur Kritischen Theorie. Verhältnisbestimmung und Konsequenzen für die emanzipatorische Erwachsenenbildung. Hamburg: Krämer Verlag.
- Funk, R. (2002). Existenzweise des Seins und umweltgerechtes Handeln. In Ferst, M. (Hrsg.), Erich Fromm als Vordenker. „Haben oder Sein“ im Zeitalter der ökologischen Krise (S. 24-39). Berlin: Edition Zeitsprung.
- Funk, R. (2002b). Erziehung zwischen Haben und Sein. Nachhaltige Erkenntnisse Erich Fromms. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 11-36). Eitorf: gata-Verlag.
- Funk, R. (2001). Erich Fromm (8. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Funk, R. (2000). Psychoanalyse der Gesellschaft. Der Ansatz Erich Fromms und seine Bedeutung für die Gegenwart. In Funk, R., Johach, H. u. Meyer, G. (Hrsg.), Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens (S. 20-45). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Fütterer, G. (1999). Fromm, Erich. In B. Lutz (Hrsg.), Die großen Philosophen des 20. Jahrhunderts. Biographisches Lexikon (S. 149-152). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Grossmann R. u. Wimmer R. (1980). Schule und Politische Bildung II. Lehrerarbeit und Persönlichkeitsentwicklung. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.h.
- Hardeck, J. (2005). Erich Fromm. Leben und Werk. Darmstadt: Primusverlag.
- Jäger, O. (2002). Schule 2000 – mit Profil aber ohne Orientierung?. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 147-172). Eitorf: gata-Verlag.
- Meyer, G. (2002). Freiheit wovon, Freiheit wozu? Politische Psychologie und Alternativen humanistischer Politik bei Erich Fromm. Darstellung – Interpretation – Kritik. Opladen: Leske + Budrich.

Meyer, G. u. Hermann, A. (2002a). Zivilcourage in der Schule: Empirische Befunde, pädagogisches Handeln und „existentieller Mut“ (Erich Fromm). In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 173-191). Eitorf: gata-Verlag.

Meyer, G. u. Hermann, A. (2002b). Ein Fallbeispiel für die Handlungsweise „Nicht-Eingreifen“ in institutionellen Kontexten: Sven. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 255-303). Eitorf: gata-Verlag.

Osuch, B. (2002). Humanismus – Lebenskunde – Erich Fromm Traditionen und Perspektiven eines kaum bekannten Schulfaches. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 255-303). Eitorf: gata-Verlag.

Pallasch, W. (1995). Personenzentrierte Gesprächsführung. In Buddrus, V. (Hrsg.), Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens (S. 153-172). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Pongratz, L. (2002). Bildung als Ware. Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 37-56). Eitorf: gata-Verlag.

Pongratz, L. (2000). Ökonomisierung der Bildung. Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. In Funk, R., Johach, H. u. Meyer, G. (Hrsg.), Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens (S. 121-137). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Pongratz, L. (1987). Vergesellschaftung im Schulbetrieb – Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung (S. 127-137). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Rathkolb, O. (2005). Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Rogers, C.R. (1988). Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Rogers, C.R. (1984). Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel-Verlag.

Schumann, S. (2001). Persönlichkeitsbedingte Einstellungen zu Parteien: Der Einfluß von Persönlichkeitseigenschaften auf Einstellungen zu politischen Parteien. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Schuster, P. u. Springer-Kremser, M. (1997). Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie (4., überarbeitete Auflage). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Schuster, P. u. Springer-Kremser, M. (1998). Anwendungen der Psychoanalyse. Gesundheit und Krankheit aus psychoanalytischer Sicht (2., überarbeitete Auflage). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Spiegel-special. Rückzug ins Nichtstun. 11/96. In Jäger, O. (2002). Schule 2000 – mit Profil aber ohne Orientierung? (S.164). In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein (S. 147-172). Eitorf: gata-Verlag.
- Steiner, C. (1997). Emotionale Kompetenz. München u. Wien: Carl Hanser Verlag.
- Uffelman, U. (1999). Problemorientierter Geschichtsunterricht. In Uffelman, U., Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht (S. 35-40). Idstein: Schul-Kirchner Verlag.
- Uffelman, U. (1999a). Der Stellinga-Aufstand oder die Perspektivenübernahme beim historischen Lernen. Ein Unterrichtsbeispiel zum Problemorientierten Geschichtsunterricht. In Uffelman, U., Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht (S. 221-232). Idstein: Schul-Kirchner Verlag.
- Voß, R. (1978). Der Schüler in einer personenorientierten Schule. Humane Relevanz als Problem pädagogischer Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Wehr, H. (1990). Fromm zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Wehr, H. (1987). Humane Erziehung in einem entfremdeten Schulalltag? Einige Möglichkeiten alternativer biophiler Schulpraxis. In Claßen, J. (Hrsg.), Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung (S. 127-137). Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Werner J., Böhler A., Schmid N. u. Buczko D. (2010). „Ich kaufe, also bin ich“. Jugendliche im Kaufrausch. Die Folgen des Konsumverhaltens werden unterschätzt. Der Standard vom 14.07.2010, S.10.

Anhang

Abstract in Deutsch

Der Mensch ist nach Fromm permanent auf seine Mitmenschen, seine Umwelt, ferner auf die Gesellschaft bezogen. Mit seinem Postulat der Existenzweise des Seins und des Habens werden nun Charakterorientierungen des Menschen beschrieben, die jene Bezogenheit gestalten. Neben den Charakterorientierungen tritt der Gesellschaftscharakter in Erscheinung, der gegenwärtig als Marketingcharakter zu bezeichnen ist. Die Entfremdung durch diesen äußert sich im Menschen in tiefen Gefühlen der Einsamkeit, Ohnmacht und Bedeutungslosigkeit sowie in einem Verlust von lebendigen Beziehungen. Anstelle des eigenen Selbst, der eigenen Gefühle und eigenen Bedürfnisse tritt ein Pseudoselbst mit Pseudogefühlen und Pseudobedürfnissen. Diese sind untrennbar mit den sozioökonomischen Bedingungen, den Sozialisationsprozessen sowie mit den Assimilierungsprozessen verbunden. Das hat zur Folge, dass der Mensch sich als Produkt, das es zu vermarkten gilt, begreift, und dass er nach einem Maximum an Haben strebt.

Der Marketingcharakter mit seiner Entfremdung des Menschen macht auch vor der Erziehung und Bildung sowie vor den dafür vorgesehenen Einrichtungen mit all ihren Akteuren nicht Halt. Diese Institutionen, die als hierarchisch strukturierte, bürokratische Gebilde zu verstehen sind, enthalten Autoritäten sowie Machtverhältnisse und bedienen einen einseitigen Rationalismus auf Kosten der Emotionalität des Menschen. Den ersten Schritt hierfür tut bereits die Familie, die nach Pongratz eine „psychosoziale Agentur der Gesellschaft“ darstellt.

Der Geschichtsunterricht, insbesondere die Politische Bildung, steht der emotional verkrüppelten gesellschaftlichen Verfasstheit in nichts nach. Folglich stellt sich die Politische Bildung nicht in den Dienst der Demokratisierung der Gesellschaft und der Hilfestellung beim Gelangen zur (politischen) Mündigkeit, sondern verhindert selbstreflexives, kritisches Denken – und zwar einerseits jenes in Form einer Gesellschaftskritik im Sinne der Kritischen Theorie und andererseits jenes als Kompetenzerwerb im Sinne der emotionalen, sozialen, sachlichen und historischen Kompetenz. Eine seinsorientierte Politische Bildung hat somit zur Aufgabe Machtverhältnisse, Autoritäten, Abhängigkeiten, Zwänge – seien sie von Innen oder Außen herrührend – bewusst zu machen und zu thematisieren. Hierfür wurden

Anleihen am Konzept des emotionalen Lernens, an Rogers' Überlegungen zum signifikanten Lernen und an Fromms Forderung nach einer Idologie, einer Wissenschaft von Idolen genommen. Von geschichtsdidaktischer Seite bieten sich der problemorientierte Geschichtsunterricht und das Konzept der Perspektivenübernahme zum Einüben im moralischen Urteilen und Handeln nach demokratischen und humanen Werten an. Die Stärkung der Zivilgesellschaft und die Förderung von zivilcouragiertem Handeln sind die angestrebten Wirkungen dieses Unterrichts. All diese Überlegungen kulminieren schließlich in einer Idee der Politischen Bildung des Seins.

Abstract in English

According to Fromm, human beings find themselves permanently in relation to other people, to the environment and to the society from the first second of their lives. Fromm differentiates between two modes of existence: to have or to be. These characteristics then shape the relationships with others. The human character is accompanied by the social character. These days the social character is also called marketing orientation. The marketing orientation causes alienation, which results in feelings of loneliness, isolation, powerlessness, insignificance and the loss of lively relationships. The Pseudo Ego, including pseudo feelings and pseudo needs, replaces the own self, own feelings and the own needs. They are all intrinsically tied to the socioeconomic conditions and the process of socialization and assimilation. This results in human beings defining themselves as a product of the free market. Another consequence of alienation is the aspiration for having more and more.

Education, learning, the school itself and its actors, are all affected by the marketing orientation and its alienation. These hierarchic and bureaucratic institutions, with their authorities and power relations, stand for rationalism and completely forget about emotion. The first step into this process starts inside the family.

History teaching, especially the Civic education, consequently displays characteristics of the marketing orientation. Therefore Civic education neither facilitates processes of democratization in the society nor helps pupils gain maturity. As such, it prevents self-reflexive and critical thinking. A Civic education, which follows the human character orientation of being, has to make pupils conscious of power relations, authorities, constraints and restraints, dependences – either arising from inside or outside ourselves. The concept of emotional learning, Rogers' reflections about Significant learning and Fromm's idea of idolatry are used in this diploma thesis. For moral decision making and for displaying democratic and human values, the didactics of problem-oriented history teaching and the concept of change of perspective are very useful. History teaching of this kind is more likely to result in a stronger civil society and facilitation of civil courage. All these concepts constitute the idea of a Civic education of being.

Lebenslauf

Name: Christian Werneth
Geburtsdatum: 05.12.1981
Geburtsort: Mistelbach (Österreich)
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulbildung und berufliche Erfahrung:

1988 - 1992 Volksschule in Mistelbach

1992 - 1996 Bundesgymnasium in Laa/Thaya

1996 - 2001 Bundesoberstufenrealgymnasium in Mistelbach

Während der Sommerferien arbeitete ich als Briefsortierer und Paketverteiler sowie später während der Sommerferien meines Studiums als Briefzusteller bei der Österreichischen Post AG.

Vom Frühjahr 2001 bis zum Frühjahr 2002 leistete ich Zivildienst beim Österreichischen Roten Kreuz als Sanitäter und später als Rettungswagenfahrer. Anschließend arbeitete ich bis zu meinem Studienanfang bei der Erste Bank der österreichischen Sparkassen AG in Mistelbach.

seit Frühjahr 2002 Lehramtsstudium des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie und des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Während meines Studiums arbeitete ich als Aufsichtspersonal im Kunsthistorischen Museum in Wien. Derzeit bin ich als Rezeptionist bei der FitInn Sportstudio GmbH tätig.