



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

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

Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen am Beispiel seiner dialektischen Auffassung der Relation Gehorsam / Ungehorsam dargestellt

Johannes Claßen

Erstveröffentlichung in: J. Claßen (Hg.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim/Basel (Beltz Verlag) 1987, S. 14-40. Literaturnachweise ohne Autorenangabe beziehen sich auf die 12bändige Erich Fromm-Gesamtausgabe (GA), hg. von Rainer Funk, München: DVA und dtv, 1999.

Copyright © 1987 und 2011 by Dr. Johannes Claßen, Gotenstr. 152, 53175 Bonn-Bad Godesberg, E-Mail: J-Classen[at-symbol]t-online.de.

I.

Ungehorsam von Kindern und Jugendlichen ist für viele Erzieher eine Qual und wird häufig als Laster bewertet. Gehorsam dagegen gilt meistens als wünschenswert und wird als Tugend angesehen. Wird diese Einstellung auch für normal gehalten, kann sie doch fragwürdig sein. Muss Ungehorsam ausschließlich als Laster empfunden werden? Oder kann sich hinter Ungehorsam auch etwas Positives, sogar Lebensbejahendes bemerkbar machen? Muss Gehorsam zwangsläufig ein ethischer Wert für die Erziehung sein? Gibt es einen höheren Wert, von dem Ungehorsam bzw. Gehorsam ihre Bewertung psychologisch und sittlich erst erhalten?

Es ist zunächst mein Anliegen, auf diese Frage nach der Bewertung des Ungehorsams und Gehorsams eine Antwort aus der Sicht Erich Fromms zu erhalten. Wir finden dazu in Fromms Werk zahlreiche Belege - von seinen Frühschriften bis zu seinen letzten Veröffentlichungen -, und darunter den Aufsatz: „Der Gehorsam als ein psychologisches und ethisches Problem“ (1963d, GA IX, 367-373). Mit Recht kann man sagen, dass Ungehorsam und Gehorsam bei Fromm Grundprobleme sind, denen er durch sein ganzes Schaffen hindurch besondere Aufmerksamkeit gewidmet hat. Mein Beitrag kann daher bei der Untersuchung dieser für Fromms Denken zentralen Probleme in pädagogisch relevante Grundanliegen Erich Fromms einführen.

Der erwähnte Aufsatz ist für meine Absicht von besonderem Interesse, weil in ihm Ungehorsam und Gehorsam für Fromms Auffassung sowohl exemplarisch als auch systematisch (GA IX, 534) dargestellt werden. Deshalb bestimmt dieser Aufsatz den argumentativen Rahmen meiner Untersuchung. Sie wird durch andere Belegstellen aus Fromms Werk ergänzt, um die Relevanz des Frommschen Denkens für die Pädagogik weiter zu verfolgen. Mein Vorgehen wird durch die Konsistenz des Frommschen Werkes noch begünstigt.

Durch meinen Beitrag wird eines deutlich: die dialektische Fassung der Relation Gehorsam/Ungehorsam repräsentiert bei Fromm das primär psychoanalytisch behandelte Problem der Liebe und des Hasses bzw. der Liebe und selbstbehauptenden Aggression als sozialpsychologisches Phänomen. Setzt man dies voraus, so ergibt sich für die Erziehung eine prekäre Situation: sie gerät genau in den Konflikt, durch den jede Familie, Schule oder sonstige Institution der Erziehung ausgezeichnet ist - nämlich als Agentur der Gesellschaft diese und deren Werte zu reproduzieren, um dadurch eine produktive Lebensweise zu vermitteln. Mein Beitrag thematisiert über die Psychoanalyse hinaus ein brisantes Grundproblem der Pädagogik, das, will man sich nicht in einer falschen Sicherheit wiegen, in einer konkreten Erziehungspraxis wohl kaum endgültig gelöst werden kann. Vorausgreifend soll deshalb bereits hier angedeutet werden, dass für E.



Fromm die Relation Gehorsam/Ungehorsam eine dialektisch-prozessuale Fassung hat. Um welche Auffassung von Dialektik es sich dabei näher handelt, werde ich später aufzeigen.

Es ist das vorrangige Grundanliegen Erich Fromms, unbewusste gesellschaftliche Haltungen (vgl. 1941a, GA I, 384ff.) zu analysieren. Gerade hinsichtlich der Auffassung von Gehorsam und Ungehorsam lassen sich solche unbewussten gesellschaftlichen Haltungen, die auch die gegenwärtige Erziehungspraxis prägen, finden. Deshalb wird der psychoanalytische Ansatz der Sozialpsychologie Erich Fromms (vgl. 1932a, GA I, 37-77), der in Fromms Entdeckung *des Gesellschafts-Charakters* seinen spezifischen Ausdruck fand, uns bei der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen helfen. Es ist nämlich schon viel gewonnen, wenn Erzieher erspüren und sich klar machen können, dass gesellschaftliche Haltungen, durch die man stillschweigend determiniert wird und auf Grund deren man so erzieht, wie es faktisch geschieht (vgl. 1949c, GA I, 207-214; 1955a, GA IV, 76ff.), fragwürdig sind.

II.

Seinen Aufsatz beginnt E. Fromm mit einer durch seine psychoanalytische Beschäftigung in Therapie und Wissenschaft gewonnenen Einsicht, die er in seinem Werk wiederholt dargestellt hat: „Jahrhundertlang haben Könige, Priester, Feudalherren, Industrielle und Eltern darauf bestanden, dass *Gehorsam eine Tugend und Ungehorsam ein Laster sei*“ (1963d, GA IX, 367). Die heutigen Erziehungsmethoden sind, ähnlich wie E. Fromm das für die gegenwärtigen Formen der Liebe darstellte (vgl. 1956a, GA IX, 491), vom Gesellschafts-Charakter des Kapitalismus im 20. Jahrhundert bestimmt, der hierarchische Strukturen in den menschlichen, mithin auch in den pädagogischen Beziehungen aufweist. In einem hierarchischen Bezogenheitsmuster wird Gehorsam als Tugend und Ungehorsam als Laster bewertet (vgl. 1973a, GA VII, 185).

Im Gegensatz dazu sieht Erich Fromm im Akt des Ungehorsams den Anfang der Menschheitsgeschichte und er hält es für „nicht unwahrscheinlich, dass sie mit einem Akt des Gehorsams ihr Ende finden wird“ (1963d, GA IX, 367). Erziehung zum Gehorsam, in der Gehorsam eine

blinde Tugendhaltung ist, wird als eine den Menschen vernichtende Verfallsform von Erziehung bewertet. Es wird sich noch deutlicher zeigen, dass sich Fromms ethische Grundhaltung von einer heute vielfach propagierten Lebenspraxis unterscheidet (vgl. 1974b, GA XI). Blinder Gehorsam garantiert „ein reibungslos funktionierendes Team“ (1956a, GA IX, 491), das als Beziehungsstruktur sowohl einer entfremdeten Ehe als auch einer entfremdeten Erziehung in einer Computer-Gesellschaft (vgl. 1963d, GA IX, 372) erfahren und meist sogar als glücklich (vgl. 1956a, GA IX, 491) empfunden wird. „Das Individuum wird zu einer Nummer und verwandelt sich in ein Ding“ (1963d, GA IX, 372; vgl. auch 1957a, GA VIII, 21-26). Der Mensch büßt dabei seinen humanen Wert und seine persönliche Individualität als Erzieher und Erzogener ein, und beide behandeln sich in ihrer Beziehung zueinander wie ein „austauschbares Rädchen in der Maschinerie“ (1956a, GA IX, 490). „Beziehungen dieser Art laufen alle auf die gut geölte Beziehung zwischen zwei Menschen hinaus, die sich ihr ganzes Leben lang fremd bleiben, die nie zu einer Beziehung von Personmitte zu Personmitte gelangen, sondern sich lediglich höflich behandeln und versuchen, es dem anderen etwas leichter zu machen“ (1956a, GA IX, 491f.). Fromms Kritik der gesellschaftlichen Verfallsform des Menschen leitet sich freilich nicht aus einem rebellischen Nein zur Gesellschaft ab, das im Nein das Ja zur menschlichen Person sichern will, vielmehr erfolgt das Nein aus einer humanen Überzeugung heraus, die den Menschen als Person bejaht. „Der Mensch ist aber kein Ding und kann auch nicht wie ein Ding definiert werden. Dennoch wird der Mensch sehr häufig als Ding gesehen. Man sagt von ihm, er sei Arbeiter, Fabrikdirektor, Arzt usw., doch damit wird lediglich seine gesellschaftliche Funktion bezeichnet, das heißt, der Mensch wird gemäß seiner gesellschaftlichen Stellung definiert“ (1983d, GA XI, 601). Aus dieser humanen Grundeinstellung ergibt sich Fromms Sicht von Erziehung und seine Wertung von Gehorsam und Ungehorsam.

III.

Fromm fragt, wie sich der Mensch zum Menschen entwickelte und wodurch er auch heute



noch die Möglichkeit hat, als Person zu leben. Um darauf eine Antwort zu geben, verbindet Fromm seine geschichtsanthropologische Auffassung mit den Erfahrungen seiner Analytischen Sozialpsychologie. Durch seine entschiedene Ablehnung der Forderung nach Gehorsam und der Ächtung des Ungehorsams repräsentiert Erich Fromm eine Geschichts- und Moralüberzeugung, wie sie in der Zeit der Aufklärung, so etwa auch bei Friedrich Schiller zu finden ist. Durch einen kurzen Vergleich mit Schillers Auffassung soll Fromms Überzeugung und Denkweise verdeutlicht werden.

Für Schiller ereignet sich im Ungehorsam, wie er im biblischen Bericht vom Sündenfall geschildert wird, die „erste Äußerung seines (des Menschen, Adv) Selbsttätigkeit, erstes Wagstück seiner Vernunft, erster Anfang seines moralischen Daseins“¹. Bei Schiller geht es wie bei Fromm in der Deutung des Ungehorsams um den Ursprung der Geschichte des Menschen: „aus einem Sklaven des Naturtriebes“² wird im Akt des Ungehorsams „ein freihandelndes Geschöpf“³. Damit steht Schillers und Fromms Deutung des Sündenfalls in einem entschiedenen Kontrast zur üblichen Gehorsamsforderung; denn Ungehorsam wird als fruchtbringender Akt der Menschwerdung des Menschen verstanden. Es erhebt sich folglich die kritische Frage, ob tatsächlich durch jeden Gehorsam Kinder zu freihandelnden Personen erzogen werden. Ebenso steht die Wertung des Ungehorsams zur Disposition. Erziehung zum Gehorsam oder Ungehorsam verlieren ihre meist unbewusste Selbstverständlichkeit, und unsere für normal gehaltene Einstellung gegenüber einem hierarchischen Bezogenheitsmuster in der Erziehung kann problematisiert werden und so die Chance gewinnen, die Eigenart einer Erziehung zum Menschen als Mensch bewusst zu machen.

Die Würde des Menschen gründet für Friedrich Schiller und Erich Fromm in der Freiheit des Menschen, die sich im Akt eines ursprünglichen

Ungehorsams geschichtlich erstmals verwirklichte. Mit ihm beginnt nach jüdischer und christlicher Tradition die Geschichte des Menschen. Aus der Aufklärung gewinnt das neuzeitliche Denken die Idee der Freiheit, der Fromm voll und ganz zustimmt, wie der wiederkehrende Topos der Aufforderung zum Ungehorsam bezeugt: „Der Kampf gegen die Autorität im Staat wie auch in der Familie war oft geradezu die Basis für die Entwicklung einer unabhängigen und wagemutigen Persönlichkeit. Der Kampf gegen die Autorität war nicht zu trennen von der intellektuellen Stimmung, die für die Philosophen der Aufklärung und für die Naturwissenschaftler kennzeichnend war. Dieser „kritische Geist“ glaubte an die Vernunft und zweifelte gleichzeitig an allem, was gesagt und gedacht wurde, wenn es sich auf Tradition, Aberglauben, Sitte oder Moral gründete. Die Grundsätze *sapere aude* und *de omnibus est dubitandum* („Wage zu wissen“ und „Zweifle an allem“) waren charakteristisch für eine Einstellung, welche die Fähigkeit, nein zu sagen, zuließ und förderte“ (1963d, GA IX, 371f.). Fromm greift das Anliegen der Aufklärung auf, verfolgt es jedoch nicht abstrakt, sondern vertieft es, weil er auf den krassen Widerspruch zwischen der reinen Vernunftidee der Freiheit und der konkreten Lebenspraxis, in der Freiheit meist nicht Motiv ist, aufmerksam wird und ihn zum Anlass seiner Analysen macht. Damit entgeht Fromm der Gefahr, die Idee der Freiheit als Rationalisierung zu missbrauchen.

Deshalb verknüpft Erich Fromm die aufklärerische Idee der Freiheit mit der psychoanalytischen Erkenntnis der Loslösung des Menschen von der Natur bzw. des Kindes von seiner Mutter. Fromm vollzieht eine Veränderung der Blickrichtung von der Vernunftidee zum konkret Gelebten und analysiert, wie der einzelne Mensch faktisch in seiner Lebenspraxis Freiheit verwirklicht. Die Eigenart des Frommschen Denkens kommt in folgender Selbstaussage präzise zum Ausdruck: „Abstraktes Denken fällt mir schwer. Ich kann nur denken, was sich auf etwas bezieht, was ich gleichzeitig konkret erfahren kann. Wenn das nicht geschieht, habe ich wenig Interesse und wenig Fähigkeit“ (1974b, GA XI, 622). Im Akt des Ungehorsams wird Freiheit als sich verwirklichendes Geschehen im Menschen mitgeföhlt und dann erst reflektiert (vgl. 1956a,

¹ Friedrich Schiller: Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaïschen Urkunde, In: Friedrich Schiller: Sämtliche Werke, Viertes Band, Historische Schriften, Stuttgart, Zürich, Salzburg 3. Aufl. 1961, S. 769.

² ebd.

³ ebd.



GA IX, 444ff.). Das Problem des Ungehorsams und Gehorsams wird also aus einer Denkhaltung heraus betrachtet, die aus Empathie und nachfolgender Reflexion (vgl. 1957a, GA VIII, 26) erfolgt. Fromms Analytische Sozialpsychologie prüft, inwieweit die Idee der Freiheit tatsächlich Motiv der Lebensführung innerhalb einer Gesellschaft ist. Eine Pädagogik sollte sich fragen, wie sie Reflexion handhabt, und ob sie den Zusammenhang von Empathie und Reflexion sieht und praktiziert. Die entscheidende Frage lautet: was nimmt ein Pädagoge wahr, wenn er Erziehungswirklichkeit thematisiert?

Gemeinsam ist den Deutungen Schillers und Fromms die innere Dialektik des Geschichts- und Menschwerdungsprozesses, die bei aller Widersprüchlichkeit die Möglichkeit der Vervollkommnung des Menschen bietet. Ist jedoch bei Schiller die Dialektik eine philosophisch-abstrakte Denkfigur, die in seinen Dramen und Erzählungen ästhetische Gestalt annimmt und in seinen theoretischen Schriften auch Hintergrund einer Bildungsphilosophie ist, so interessiert Fromm sich ausschließlich für die seelische Widerspruchserfahrung⁴ des konkreten Menschen in seinen Lebensvollzügen. Erstaunlich ist trotz der Unterschiede die Übereinstimmung in der humanistischen Grundüberzeugung: „Nach dem hebräischen und auch nach dem griechischen Mythos steht am Anfang der Menschheitsgeschichte ein Akt des Ungehorsams. Als Adam und Eva noch im Garten Eden lebten, waren sie ein Teil der Natur; sie standen in voller Harmonie mit ihr und transzendierten sie noch nicht. Sie befanden sich in der Natur wie der Embryo im Mutterleib. Sie waren Menschen und gleichzeitig waren sie es noch nicht. All das änderte sich, als sie einem Gebot nicht gehorchten. Dadurch dass der Mensch seine Bindung an die Erde und Mutter löste, dass er die Nabelschnur durchtrennte, tauchte er aus der vormenschlichen Harmonie auf und konnte so den ersten Schritt in die Unabhängigkeit und Freiheit tun. Der Akt des Ungehorsams setzte Adam und Eva frei und öffnete ihnen die Augen. Sie erkannten, dass sie einan-

der fremd waren und dass auch die Außenwelt ihnen fremd, ja sogar feindlich war. Ihr Akt des Ungehorsams zerstörte die primäre Bindung an die Natur und machte sie zu Individuen. Die Erbsünde hat den Menschen keineswegs verdorben, sondern setzte ihn frei; sie war der Anfang der Geschichte. Der Mensch musste den Garten Eden verlassen, um zu lernen, sich auf die eigenen Kräfte zu verlassen und ganz Mensch zu werden“ (1963d, GA IX, 367).

Nur insofern Freiheit im Leben und in der Erziehung stetig wirksam wird, kann ein Mensch je seine eigenen Kräfte bilden, das heißt, ganz geborener Mensch werden; unbewusste gesellschaftliche Hindernisse sollen dabei aus dem Weg geräumt werden. Was sich uranfänglich im Akt des fruchtbringenden Ungehorsams im Verhältnis des Menschen zur Natur ereignete, aktualisiert sich je im Leben eines jeden Menschen in der Beziehung zu seiner Mutter neu und erstmals⁵. Der zum Menschen sich gebärende Mensch kann sich als Person zu seiner eigenen Lebensgeschichte frei setzen, er verlässt sich dabei auf seine in ihm wirkenden Energien und spezifischen Werdemöglichkeiten, um allmählich immer mehr Mensch werden zu können. Fromm faßt die Menschwerdung des Menschen als Individuation, die immer schon Bezogenheit beinhaltet.

Aus pädagogischer Sicht lässt sich dieses Werden des Selbst als Bildung bezeichnen. Sie hat dialektisch-prozessualen und konkreten Charakter, da Fromm Dialektik als reflektierte Denkfigur versteht, die inhaltlich die fließend-fluktuierende Lebendigkeit des Lebens durch Einfühlung erspürt. „Die Aufgabe, lebendig zu sein, ist identisch mit der Aufgabe, er (der Mensch, Adv) selber zu werden, sich zu dem Individuum zu entwickeln, das er potentiell ist“ (1947a, GA II, 17). Eine Erziehung zum Menschen dient dieser Aufgabe. Sie ist lebendiges, erfahrungsorientiertes Erziehen und hat dasselbe Ziel wie das Leben des Menschen, man muss „das Ziel des menschlichen Lebens in der Entfaltung der menschlichen Kräfte entsprechend den Gesetzen der Natur des Menschen sehen“ (ebd.). Durch

⁴ Rainer Funk: Radikaler Humanismus - humanistischer Radikalismus, In: Josef Speck (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen, Philosophie der Gegenwart VI, Göttingen 1984, S. 84ff.

⁵ In der Erziehung spielt zunächst die Beziehung zur Mutter, später zum Vater die für die Charakterbildung entscheidende Rolle (vgl. 1956a, GA IX, 462ff.).



seine Hinwendung zu den Lebensvollzügen des Menschen faßt Fromm Dialektik als Prozessualität des Lebens auf, die nie anders als vom konkreten Menschen her zu bestimmen ist und deshalb auch nie ding- und begriffsfest (vgl. 1957a, GA VIII, 21-26) gemacht werden darf. Deshalb meint Autonomie immer Subjekthaftigkeit und Produktivität, Werden des Selbst, indem anstelle primärer Bindungen eine psychische Strukturierung durch eine neue Qualität der Bezogenheit in Vernunft und Liebe eingeübt wird. Deshalb verfällt Fromm auch nicht in den für die Pädagogik tragischen, leider oft begangenen Fehler, im Nein gegenüber der Gesellschaft das Ja zur Produktivität und Freiheit sichern zu wollen (vgl. 1941a, GA I, 231-238). Ungehorsam als nicht-produktive Form der Aggression findet bei Fromm keinerlei ethische Rechtfertigung; wer rebellierenden Trotz mit Selbstständigkeit verwechselt, findet in Fromm keinen Fürsprecher. Diese Erkenntnis und Haltung ist für die Frage, wo Gehorsam und wo Ungehorsam erforderlich sind, von entscheidender Bedeutung, weil sich jedes und alles als im Dienst der Natur des Menschen und seiner Autonomie stehend auszugeben sucht. Im weiteren Verlauf seines Aufsatzes unterscheidet Fromm zwischen autonomem und heteronomem Gehorsam (vgl. 1963d, GA IX, 369), wie später ausgeführt wird.

IV.

Es handelt sich bei dem lebendigen Bildungsprozess des Menschen um eine lebenslange Geburt: „Die Geburt ist nicht ein augenblickliches Ereignis, sondern ein dauernder Prozess. Das Ziel des Lebens ist es, ganz geboren zu werden, und seine Tragödie, dass die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind. Zu leben bedeutet, jede Minute geboren zu werden“ (1960a, GA IV 313). Humane Erziehung ist Geburtshilfe als „Erziehung zum Lebendigsein“ (1970i, GA IX, 419), oder - wie Fromm in seinem Spätwerk „Haben oder Sein“ sagt: Erziehung zum Sein. Entscheidend für eine Pädagogik im Sinne Erich Fromms ist es, dass ein Mensch wirklich aus seinen eigenen Kräften gemäß seiner Natur selber sein Leben als höchsten Wert leben kann. „Das Leben ist für den Menschen die höchste Richtschnur“ (1966a, GA VI, 192). Aus dieser Bewertung ist

der uranfängliche Ungehorsam ethisch und psychologisch bestimmt. Ungehorsam um seiner selbst willen oder aus einer anderen Begründung wird damit ebenso als lebensfeindlich abgelehnt wie Gehorsam als höchster Wert oder in einer anderen, nicht lebensdienlichen, biophilen Funktion.

Eine neue Form von Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit ergibt sich von hier her als Aufgabe und Bedingung einer wirklich humanen Erziehung. Sie erstrebt eine lebensfördernde und Freiheit motivierende Qualität ihrer Bezogenheit zum Kind, deren Zueinander von Lebens- und Freiheitsförderung niemals zerrissen werden darf. Erziehung „in ihrem ursprünglichen und grundlegendsten Sinne von *e-ducere* = herausführen, herausbringen - nämlich dessen, was im Menschen ist“ (1955a, GA IV 242), ist in ihren faktischen Vollzügen frei. Sie hat die innere Tendenz, sich je in dem Maß zu gewähren oder zurückzunehmen, wie es der Prozess der Bildung verlangt; dem sich entwickelnden Grad an Autonomie des sich bildenden jungen Menschen gemäß wird sie überflüssig. Da Fromm Dialektik vom Lebensprozess her erfaßt, gilt es, die konkrete Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit immer erneut taktvoll zu fühlen, dann erst zu reflektieren und zu handeln. Erzieherische Nähe und Distanz sind je eine Frage des pädagogischen Taktes, die nur mit Empathie und Reflexion zu beantworten ist. Deshalb lassen sich Erfolg und Misserfolg nicht voraus berechnen; vielmehr sollte ein Erzieher Geduld haben bzw. einüben, um zu lernen, mit seinen Erwartungen umzugehen. Es wäre zu wünschen, dass ein Erzieher fähig ist, bei sich und mit anderen tiefenseelische Vorgänge zu verarbeiten, und als professioneller Erzieher sollte er psychoanalytische Techniken in der Erziehung handhaben können, um im Bezogenheitsmuster von Erziehung nicht blind unbewussten Energien und ihrer Struktur ausgeliefert zu sein. Unter diesen Voraussetzungen kann dem jungen Menschen das Abspringen zum eigenen Schwimmen in seinem Lebenselement (vgl. 1957a, GA VIII, 25; 1956a, GA IX, 503) gelingen. Erich Fromm hebt bei dieser symbolischen Deutung der Erziehung⁶ besonders

⁶ In seinem Aufsatz: „Der Mensch ist kein Ding“ (1957a, GA VIII, 21-26) geht es Erich Fromm u. a. um



hervor, dass Erziehung „niemals an die Stelle des Tuns, des Vertrauens (in die eigenen Kräfte, Adv), des Sprungs treten“ (1957a, GA VIII, 26) darf, sie soll „darauf hinführen, die Vorbereitungen treffen, die Möglichkeit schaffen“ (ebd.). Ideengeschichtlich lässt sich Fromms Absicht von Erziehung mit den Anliegen der Aufklärung und Einsichten der modernen Pädagogik verbinden; was sein eigener Beitrag im Sinne seiner Analytischen Sozialpsychologie sein will, sagt er selber: „Nur in dem Maße, in dem die *Lebenspraxis* von ihren Widersprüchen und ihrer Irrationalität befreit wird, kann auch das Weltbild der Wahrheit entsprechen“ (1973a, GA VII, 208).

V.

Bereits Fromms Frühschrift: „Psychoanalyse und Soziologie“ (1929a, GA I, 3-5) endet mit dem Marx-Zitat: „Die Geschichte tut nichts, sie besitzt keinen ungeheuren Reichtum, sie kämpft keine Kämpfe. Es ist vielmehr der Mensch, der wirkliche, lebendige Mensch, der alles tut, besitzt und kämpft“ (1929a, GA I, 5). Fromms geschichtsanthropologische Auffassung verbindet sich mit der psychoanalytischen Entdeckung, dass das Unbewusste im Menschen „eine Kraft mit einer eigenen Dynamik ist, so dass alle Lebensprozesse, an denen der Mensch beteiligt ist, von den den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln determinierenden unbewussten Kräften - von seinem seelischen Apparat - mitbestimmt werden“⁷. Die Geschichte des Menschen wird als innerer Bildungsprozess, in dem der Mensch selber entscheiden kann, ob und inwieweit er sich menschlich oder unmenschlich entfaltet, aufgefaßt. Die menschliche Bildung als widersprüchliche Geschichte des Menschen wird dann nicht zum Idol (vgl. 1966a, GA VI, 177 Anm. 21), wenn der Mensch sich seiner unbewussten

die Fähigkeit der Bezogenheit und die Empathie des Analytikers. In diesem Zusammenhang verwendet er eine Analogie zum Lehrer, die gegen Ende des Aufsatzes auf den Lehrer hin zurückgedeutet werden kann. Dabei ist innerhalb der Analogie an den Unterschied von Analytiker und Lehrer, aber auch an eine Übereinstimmung hinsichtlich verschiedener Aspekte gedacht.

⁷ Rainer Funk: Erich Fromm, rororo bildmonographien, Reinbek bei Hamburg 1983, S. 74.

Energien bewusst wird und er so selber sich entscheidendes Subjekt seiner Bildungsgeschichte wird. Diese lebendige Bildung als innere und äußere Verwirklichung seiner Freiheit kommt im konkreten Leben nie zur Ruhe, weshalb sich die Relation von Gehorsam/Ungehorsam immer auch als dialektisch-prozessual ausweist. Durch den lebendigen Akt des fruchtbringenden Ungehorsams am Anfang seiner Menschwerdung eroberte sich der Mensch die grundlegendste und erste Vorbedingung (vgl. 1964a, GA II, 166) dafür, dass seine Bildungsgeschichte jener produktive Prozess wird, in dem sich der Mensch entscheiden kann, menschlich zu werden (vgl. 1963d, GA IX, 367). Ungehorsam, dem die Entscheidung zur Menschlichkeit zugrunde liegt und in dem Freiheit faktisch vollzogen wird, ist lebensbejahender, positiver Gehorsam dem Leben gegenüber. „Die Propheten haben mit ihrer messianischen Vorstellung die Idee bestätigt, dass es richtig gewesen war, nicht zu gehorchen; dass der Mensch durch seine „Sünde“ nicht verdorben, sondern von den Fesseln der vormenschlichen Harmonie befreit wurde. Für die Propheten ist *die Geschichte* der Ort, wo der Mensch menschlich wird“ (ebd.).

Fromms Geschichtsanthropologie macht auch seine Auffassung von symbiotischer Fixierung verständlich: „Viele andere schreiten auf dem Pfad des Lebens weiter und können doch die Nabelschnur sozusagen nicht vollständig zerreißeln; sie bleiben symbiotisch mit Mutter, Vater, Familie, Rasse, Staat, Stand, Geld, Göttern usw. verknüpft; niemals werden sie ganz sie selbst und sind daher niemals ganz geboren“ (1960a, GA VI, 313). Die Dialektik als Widerspruchserfahrung in seiner Bildungsgeschichte kann ein Mensch produktiv leben, indem er seine humanen Kräfte verwirklicht; kann ein Mensch nicht-produktiv zerstören, wenn er sich anders als menschlich verwirklicht. In einem lebensbejahenden Akt des Ungehorsams vollzieht ein Mensch je seine innere Geburt (vgl. 1960a, GA VI, 313) bzw. seinen seelischen Sprung (vgl. 1957a, GA VIII, 25) erneut, löst beim Schwimmen in seinem Lebenselement Zug um Zug symbiotische Abhängigkeiten auf und eröffnet sich allmählich eine produktivere Lebensweise aus seinem authentischen Selbst heraus. In ihrem Bildungsprozess können jedoch auch Erzieher noch



so symbiotisch abhängig sein, dass sie ihre eigenen, nicht überwundenen Fixierungen stillschweigend auf Kinder und Jugendliche übertragen (vgl. 1956a, GA IX, 500), weil sie nicht-produktiven Gehorsam verlangen und produktiven Ungehorsam unterbinden. Ungehorsam von jungen Menschen ist dann tatsächlich für einen solchen Erzieher eine Qual, weil die Ursachen ihm unbekannt bleiben. Dabei finden Erzieher auch leicht Unterstützung in ökonomischen Faktoren, zwischenmenschlichen Beziehungen und ideologischen Rechtfertigungen, weil sie von derselben Art und Weise des gesellschaftlichen Unbewussten, das lebendshemmend oder gar zerstörend wirkt, geprägt sind (vgl. 1949c, GA I, 211). Bedenkt man das, so ergibt sich die für eine humane Erziehung notwendige Konsequenz, dass ein Erzieher fähig sein sollte, in dem pädagogischen Bezogenheitsmuster, in dem er je wirkt, konkret mit Übertragungen und Gegenübertragungen umgehen zu können, nicht um Therapie zu betreiben, sondern um humane Erziehung zu ermöglichen. Eine diesen Forderungen entsprechende, psychoanalytisch fundierte Erziehung hätte freilich, ohne selbst Therapie zu sein, eine therapeutische Nebenwirkung, die humane Erziehung als wohltuend und belebend wahrnehmen lässt, weil das Werden des Selbst gefördert wird. Daraus ergibt sich, dass ein Erzieher durch seine Person und seine Fähigkeiten hindurch konkret Verantwortung für das Selbstwertgefühl junger Menschen trägt.

Eine dynamisch-analytische Geschichts- und Bildungsauffassung kann Motivationsgrundlage einer menschlichen Erziehung sein, weil sie die subjekthafte Aktualisierung der dem Menschen eigenen Kräfte fördert. Für Fromms ganzheitliche Anthropologie ist es charakteristisch, dass es sich dabei um die produktiven Fähigkeiten der *Vernunft und Liebe* handelt, durch die der Mensch ganz Mensch wird. Liebe und Vernunft sind die höchsten Formen menschlicher Lebendigkeit, weil sich in ihnen die Bezogenheit lebensfördernd ausdrückt. Im Unterschied zu S. Freud bestimmt nach E. Fromm nicht das Triebchicksal den Menschen im Sinne der Libidotheorie, sondern die jeweilige Form der Aktualisierung seiner vorgängigen Bezogenheit formt den sich bildenden Charakter. „Eine Theorie aber, die annimmt, der Charakter werde durch die Art

der zwischenmenschlichen Beziehungen geformt, wie sie in einer bestimmten Kultur existiert und geformt wird, muss, um mit H. S. Sullivan zu sprechen, eine Theorie der *zwischenmenschlichen Beziehung sein*“ (1949c, GA I, 212). Da Fromm den Menschen nie als in sich selbst kreisendes Subjekt ansieht, sondern als Wesen der Bezogenheit, treten in einer Pädagogik aus Fromms Sicht die faktisch gelebten Bezogenheitsmuster von Erziehung in den Vordergrund. Aus Fromms analytischem Terminus der Charakterorientierung könnte man versuchen, einen pädagogischen Begriff eines Bezogenheitsmusters zu gewinnen, um mit ihm die Analyse pädagogischer Sachverhalte im charakterologischen Sinne zu betreiben.

Da für Fromm der Mensch immer schon bezogen ist, wobei die gesellschaftlichen Beziehungen von besonderer Bedeutung sind, geht es in einer Erziehung im Sinne Fromms primär um die Qualität der gesellschaftlichen Beziehungen des Menschen, die der junge Mensch wirklich erfährt, um seinen Charakter inhaltlich auszubilden. In einer menschlichen Bildung und lebendigen Erziehung entwickelt der Mensch dann die „Kräfte seiner Vernunft und Liebe, bis er eine neue Harmonie zwischen sich selbst, seinen Mitmenschen und der Natur erzeugt“ (1963d, GA IX, 367). In einer an Liebe und Vernunft orientierten Gesellschaft erfahre der junge Mensch die Chance, seinen Charakter und folglich seine Bezogenheitsmuster menschlicher zu bilden. Leider ist aber auch schon seit längerem unser Bildungs- und Erziehungssystem an einer einseitig cerebral-intellektuellen Leitidee orientiert und führt zu entsprechender Verkrüppelung junger Menschen.

Da in einem Menschen immer eine Mischung bzw. Konfiguration produktiver und nicht-produktiver Charakterorientierungen vorhanden ist, geht es in einer dynamischen Bildung und geburtsfördernden Erziehung entschieden darum, die produktiven Fähigkeiten je kräftiger zu stärken, damit die Korrelation der Bezogenheit zu sich, den Mitmenschen und der Natur sich lebendiger und menschlicher bildet. Die nicht-produktiven Orientierungen werden innerhalb einer sich so verändernden Charakterstruktur verwandelt, integriert und schwächen ihre inhumane Intensität und Eigenart allmählich



ab. Wenn auch die nicht-produktiven Orientierungen nie völlig verschwinden, sollte es dennoch das Ziel von Bildung und Erziehung sein, innerhalb eines Charakters die produktiven Orientierungen zu einer Dominanz gelangen zu lassen, durch die die nicht-produktiven Orientierungen eine andere Qualität erlangen. So veränderte sich im Laufe des Erziehungsprozesses im pädagogischen Bezogenheitsmuster die Charakterstruktur von Erzieher und Erzogenen korrelativ. Durch die Widersprüche seiner Bildung und Erziehung hindurch sollte jedoch ein Mensch über die Art und Weise seiner Bezogenheit so weit entscheidungsfähig werden, dass er produktiver seine Bezogenheit leben lernt. Dann verwirklicht ein Mensch mit Hilfe einer biophil-orientierten Erziehung seine menschliche Liebes- und Vernunftfähigkeit. Das erstrebte Lebens-, Bildungs- und Erziehungsziel ist die neue Harmonie, die „ein ‚neues‘, vom Menschen selbst geschaffenes Paradies“ ist, „ein Paradies, das er nur schaffen konnte, weil er wegen seines Ungehorsams gezwungen wurde, das alte Paradies zu verlassen“ (1963d, GA IX, 368). Von hier her erscheinen symbiotische Fixierungen als lebenshemmende Überbleibsel des alten Paradieses im konkreten Leben, in dem nicht-produktive Formen des Ungehorsams und Gehorsams wirksam sind.

Ob ein Mensch menschlich bild- und erziehbar wird, hängt davon ab, inwieweit er seine primären und symbiotischen Fixierungen im Akt eines fruchtbringenden Ungehorsams zerstören kann. In dem Maße, wie diese Abnabelung gelingt, wird ein Mensch liebesfähig, zugleich erziehungs- und bildungsfähig: der Mensch nimmt neue Beziehungen zur Welt auf und entwickelt sich selbst in dieser produktiven Korrelation hin zum ganzen Menschen: „Die Fähigkeit zur Liebe hängt davon ab, ob es uns gelingt, unseren Narzissmus und die inzestuöse Bindung an die Mutter und die Sippe zu überwinden. Sie hängt von unserer Fähigkeit ab, zu wachsen und eine produktive Orientierung in unserer Beziehung zur Welt und zu uns selbst zu entwickeln“ (1956a, GA IX, 51 1). Weil die produktive Orientierung unserer Beziehung zur Welt mit der eigenen Selbstverwirklichung korreliert, sind in einer im Sinne Fromms sich verwirklichenden Bildung und Erziehung sowohl der materiale, auf Inhalte

bezogene, und formale, auf Fähigkeiten bezogene Aspekt miteinander verbunden. „Der verhältnismäßig plötzliche Übergang vom Fötus zur menschlichen Existenz und das Durchschneiden der Nabelschnur ist ein Zeichen dafür, dass das Kind vom Mutterleib unabhängig geworden ist. Aber diese Unabhängigkeit ist nur in dem Sinne wirklich eingetreten, als beide Körper jetzt voneinander getrennt sind. In bezug auf seine Körperfunktionen bleibt das Kleinkind noch ein Teil der Mutter. Es wird von ihr gefüttert, getragen und sein Leben hängt von ihrer Fürsorge ab. Langsam nur gelangt das Kind dazu, die Mutter und Gegenstände als von ihm getrennte Größen zu erkennen. Bei diesem Prozess spielt die neurologische und die allgemeine körperliche Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle, dass es lernt, Gegenstände - körperlich und geistig - zu erfassen und mit ihnen umzugehen. Durch die eigene Aktivität lernt es, die Welt außerhalb seiner selbst kennen. Der Individuationsprozess wird durch die Erziehung gefördert“ (1941a, GA I, 232).

Wie in der Liebe gewinnt ein Mensch auch durch seine Vernunft nicht nur ein Gefühl seiner eigenen Identität, sondern auch eine geistige und gefühlsmäßige Orientierung in der Welt. Durch diese geistige und gefühlsmäßige Korrelation und Balance in der Bildung überwindet die Pädagogik einen einseitigen Rationalismus, ebenso einen einseitigen Emotionalismus, gleichzeitig eine narzisstische Ichzentrierung und eine hilflose Abhängigkeit (vgl. 1956a, GA IX, 455). Bildung und Erziehung, die faktisch von ihren Motiven her menschlich sind, sind liebesfähig und vernunftgemäß, produktiv und rational; denn sie fördern „das adäquate Funktionieren und Wachstum des Ganzen, von dem sie einen Teil bilden“ (1973a, GA VII, 238) und beziehen sich auf alle Objekte (vgl. 1956a, GA IX, 467ff.). So soll ein Mensch Zug um Zug eine ausbalancierte Korrelation seiner emotionalen und geistigen Fähigkeiten in den Beziehungen zu sich, seinen Mitmenschen und zur Welt leben lernen.

VI.

In pädagogischer Hinsicht fungiert die neue Harmonie als geschichtlich geprägtes Erziehungsziel im Sinne einer dynamischen und paradoxen



Hoffnung: „Die richtige Einstellung ist weder stürmische, Ungeduld noch passives Abwarten; richtig ist eine *dynamische Hoffnung*. Diese Hoffnung ist in der Tat paradox. Sie setzt eine Haltung voraus, die mit der Möglichkeit rechnet, dass das Heil in eben diesem Augenblick eintritt, während wir gleichzeitig bereit sind es hinzunehmen, dass es zu unseren Lebzeiten und vielleicht in vielen künftigen Generationen nicht zur Erlösung kommt“ (1966a, GA VI, 176). Von dieser Haltung her erscheint der Bildungsprozess des Menschen als eine über Generationen hinausgehende Selbstbildung, die in der Einstellung einer dynamisch paradoxen Hoffnung ihr regulatives Ziel hat. In diesem Sinne spricht Erich Fromm auch von einer „rationalen Vision“ (1956a, GA IX, 511). Wenn eine Erziehung von dieser Hoffnung bzw. Vision her bestimmt und gefühlsmäßig fundiert ist, geht sie auf den Ernst der Bewährung im Hier und Jetzt, tatsächlich etwas Menschliches produktiv zu verwirklichen, ein, ohne dabei das Gefühl zu haben, je die neue Harmonie schon zu erreichen. Menschliche Bildung bleibt auch in dieser Hinsicht ein stetiger Geburtsprozess. Insofern je ein Mensch diesen Aufgabencharakter seines Lebens in einer Situation ernst nimmt, trägt seine Individualgeschichte dazu bei, dass „Friede herrscht zwischen Mensch und Mensch und zwischen Mensch und Natur“ (1963d, GA IX, 367f.). Frieden selber ist kein Zustand, sondern eine dynamische Herausforderung in den Widersprüchen des Lebens. Eine dynamisch paradoxe Hoffnung bewahrt die Erziehung davor, Idole und Projektionen auszubilden, die auf Kinder übertragen werden, motiviert dazu, dem Kind seine Freiheit zuzugestehen und es darin zu bestärken, sein Leben als Friedensförderung einzuüben. Der Machtkampf zwischen Erzieher und jungen Menschen lässt sich von der Einstellung einer paradoxen Hoffnung her in ein friedensfähiges Bezogenheitsmuster verändern. Humane Erziehung ist zugleich Friedenserziehung und ihre gesellschaftliche Bedeutung ist kreativ: „Die Gesellschaft hat also nicht nur die Funktion, etwas zu unterdrücken obwohl sie auch diese Funktion hat - sondern auch eine kreative Funktion. Die Natur des Menschen, seine Leidenschaften und seine Ängste, sind ein Produkt der Natur. Tatsächlich ist der Mensch selbst die wichtigste Schöpfung und Er-

runge des unaufhörlichen menschlichen Bemühens, die Dokumentation dessen, was wir Geschichte nennen. Es ist die besondere Aufgabe des Sozialpsychologen, diesen Prozess der Selbsterzeugung des Menschen in der Geschichte verstehen zu lernen“ (1941a, GA I, 224f.).

Eine dynamisch kreative und zugleich friedensfördernde Bezogenheit in der Erziehung lebt aus einer sich verwirklichenden Liebe heraus, die sich je der Aufgabe stellt, Projektionen immer mehr abzubauen. „Die so erfahrene Liebe ist eine ständige Herausforderung; sie ist kein Ruheplatz, sondern bedeutet, sich zu bewegen, zu wachsen, zusammenzuarbeiten. Ob Harmonie waltet oder ob es Konflikte gibt, ob Freude oder Traurigkeit herrscht, ist nur von sekundärer Bedeutung gegenüber der grundlegenden Tatsache, dass zwei Menschen sich vom Wesen ihres Seins her erleben, dass sie miteinander eins sind, indem sie mit sich selbst eins sind, anstatt vor sich selber auf der Flucht zu sein. Für die Liebe gibt es nur einen Beweis: die Tiefe der Beziehung und die Lebendigkeit und Stärke in jedem der Liebenden. Das allein ist die Frucht, an der Liebe zu erkennen ist“ (1956a, GA IX, 501f.). In einer Erziehung, in der Liebe lebt, ist eine dynamisch paradoxe Hoffnung jene unversiegbare Motivquelle, aus der ein Mensch den Mut gewinnt, seine eigenen Probleme selber zu lösen; weder der Erzieher noch der junge Mensch flüchten dann in die Übertragung eigener Probleme auf andere und anderes. In dem Maße, wie ein pädagogisches Bezogenheitsmuster liebevoll ist, kann es ein Ferment kreativer gesellschaftlicher Beziehungen sein, aber auch eine produktive Beziehung zur Natur und die Ermöglichung einer menschlichen Gotteserfahrung fördern (vgl. 1966a, GA VI, 83-226).

VIII.

Der Charakter des Menschen wird bei Erich Fromm sowohl dynamisch als auch widersprüchlich aufgefaßt. Das wird für Fromm bereits am Anfang der Menschheitsgeschichte im widersprüchlichen Verhalten von Prometheus einerseits und Adam und Eva andererseits sichtbar. Während im griechischen Mythos Prometheus bei seinem fruchtbringenden Ungehorsam bleibt und weiter progrediert, fallen Adam und Eva im



FROMM-Online

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

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

alttestamentlichen Mythos hinter ihre Menschwerdung zurück, regredieren in die vormenschliche Einheit durch ihren nicht-produktiven Gehorsam (vgl. ÜU 10; GA IX, 368). Mit seiner Deutung der beiden Mythen meint Fromm nicht zwei wesensverschiedene Menschen, sondern alternative Möglichkeiten des Menschen, mit seinen Kräften umzugehen. Durch Prometheus wird die Fähigkeit des Menschen, sich zu entwickeln, deutlich, während in Adams und Evas Reue und Bitte um Vergebung (ebd.) die Furcht des Menschen vor der Freiheit (vgl. 1941a, GA I 215-392) dargestellt ist. In den widersprüchlichen Reaktionen seiner Gesamtpersönlichkeit auf die Herausforderungen des Lebens aktualisiert der Mensch sich seinem Wesen nach als Widerspruchswesen: „Ich glaube, dass sich das Dilemma lösen lässt, wenn man das Wesen des Menschen nicht als eine gegebene Qualität oder als eine Substanz, sondern als *einen der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch* definiert“ (1964a, GA II, 241). Weil der Mensch ein Wesen der Bezogenheit und des Widerspruchs ist, bleiben in einem pädagogischen Bezogenheitsmuster Progression und Regression alternative Möglichkeiten.

Nachdem der Mensch im lebendigen Akt des fruchtbringenden Ungehorsams seine Geschichte als Selbstbildung begonnen hat, kann er diesen Prozess seiner autonomen Vermenschlichung fortsetzen progredieren - oder hinter seine anfängliche Selbstwerdung zurückfallen - regredieren. Diesen alternativen Möglichkeiten seiner Geschichte und Bildung kann ein Mensch nicht enttrinnen, er kann wohl sein Dilemma aus eigenen Kräften in der Entscheidung jeweils progressiv oder regressiv beantworten. Eine gelungene Bildung oder Erziehung stärkt zwar die menschlichen Kräfte, dabei darf sich jedoch nicht die Illusion einschleichen, das Ziel bereits erreicht zu haben. In der Regression stellt der Mensch seine ihm eigenen Fähigkeiten seiner eigenen Selbstzerstörung und nicht der Zerstörung primärer oder symbiotischer Fixierungen zur Verfügung. Die Regression ist auch kein energieloser Rückfall ins Vormenschliche, sondern mit eigenen, schon entwickelten Fähigkeiten vollzogene Selbstzerstörung. Eine solche Zerstörung kann auch in einer Bildung und Erziehung sich ereignen, etwa dann, wenn das Erreichte genügt oder

größere Herausforderungen zu bewältigen wären. Eine an der dynamischen Hoffnung orientierte Erziehung wird demgegenüber aus dem Vertrauen in die bereits entwickelten Fähigkeiten auch schwierigere Probleme angehen und den Bildungsprozess belastbarer und erprobungsfähiger erleben. Für eine Pädagogik ergibt sich die Forderung, in alternativen Situationen und bei gleichzeitigem Auftreten antagonistischer Gefühle (Ambivalenzen z. B. von Lust- Unlustgefühlen, Hass - Liebe) ein feines Gespür und eine möglichst wahrheitsgemäße Reflexion zu gewinnen, um Unter- bzw. Überforderungen wahrzunehmen. Im pädagogischen Bezogenheitsmuster sollen so durch wechselseitige Geduld und Achtung (1956a, GA IX, 507f.) Entscheidungen heranreifen können.

Was im weiteren Bildungsprozess schon an entwickelter Energie dem Menschen zur Verfügung steht, kann in die Regression der Bildung umgeleitet werden, sobald eine Herausforderung nicht mit den entwickelten Fähigkeiten korreliert. In einer solchen Entscheidungssituation befindet sich die Menschheit heute durch ihre technische Verfügung über Atomwaffen. Dennoch ist die Zukunft des Menschen nicht ausweglos, weil der fruchtbringende Ungehorsam als produktiver Ausdruck der menschlichen Fähigkeiten möglich bleibt und gerade in einer solchen Entscheidung gefordert ist. So kommt Erich Fromm zu seiner eindringlichen, prophetisch klingenden Mahnung: „Wenn auch die Fähigkeit zum Ungehorsam den Anfang der Menschheitsgeschichte darstellt, so könnte doch der Gehorsam sehr wohl deren Ende sein“ (1963d, GA IX, 368). Diese Mahnung Erich Fromms macht eine pädagogische Möglichkeit sichtbar, wie in einer von Regressionen bedrohten Situation auch der Erzieher wirken kann. Unter Hinweis auf die positiven Möglichkeiten kann der Erzieher Konsequenzen und Alternativen aufzeigen, die sich aus Regressionen ergeben können. Damit kann die Entscheidung des Menschen zum Gebrauch seiner produktiven Fähigkeiten geweckt werden.

Die Bedingung der Möglichkeit einer Selbstzerstörung des Menschen gründet in der Widersprüchlichkeit seines Charakters, die sich in den zwischenmenschlichen Beziehungen ebenso auswirkt, wie in der Bezogenheit des Menschen zur Natur, wie die Umweltproblematik über-



deutlich heute erkennen lässt. Erziehung kann sich in eine energiegeladene, entfremdete Form von Erziehung umwandeln, bei der lebensbejahender Ungehorsam nachhaltig unterdrückt und Gehorsam mit offener oder anonymer Gewalt verlangt wird. Der junge, bereits entwickelte Mensch wird dabei auf ein früheres Stadium seines Kindseins zurückgedrängt. Über Konflikte zwischen der bereits entfalteten Ungehorsamfähigkeit des jungen Menschen und den gesteigerten Gehorsamsforderungen der Erzieher braucht man sich dann nicht zu wundern. Ungehorsam ist so tatsächlich eine Qual und kann erst überwunden werden, insofern der Erzieher sich seine inneren Haltungen bewusst macht und tatsächlich ändert. Eine verhängnisvolle und hoffnungslose Situation wäre freilich erreicht, wenn eine nekrophile Haltung so weit sich ausbreitete, dass jeder Ungehorsam als Aktualisierung einer biophilen Einstellung ausgerottet wäre.

Eine dynamisch paradoxe Hoffnung, so lange sie als Lebenseinstellung realisiert werden kann, vermittelt eine Erziehungshaltung, die geburtsfördernd auch angesichts bedrohlicher Herausforderungen bleibt. In einer von der paradoxen Hoffnung bestimmten Erzieherhaltung ist die Erinnerung an den ersten Akt des Ungehorsams lebendig und mithin der Glaube an die produktiven Möglichkeiten des Menschen wirksam. Wegen der Anfälligkeit der Erziehung gegenüber regressiven und nekrophilen Tendenzen ist vom Erzieher gerade heute eine Einstellung paradoxer Hoffnung und jener Liebe verlangt, in der er erfahrbar beweist, dass er mit sich selbst, mithin in seinen Fähigkeiten mit seinem Wesen, eins ist (vgl. 1956a, GA IX, 501). Die Liebesfähigkeit des Erziehers sollte sich dynamisch weiterentwickeln, um größeren Anforderungen gewachsen zu sein. Unser Ausbildungssystem für junge Pädagogen, das zur Zeit zu praxisfern durchgeführt wird, bietet leider kaum ausreichende Möglichkeiten, durch Erfahrung erziehungs- und liebesfähiger zu werden. Was zu wünschen ist, sind analytisch-sozialpsychologisch fundierte Praxisübungen, in denen durch Erfahrung Erziehung lebendig gelernt wird und in denen der Mensch in der Mitte steht⁸.

⁸ Ich experimentiere mit pädagogischen Praxisübungen, in denen eine Verbindung von Analytischer Sozi-

VIII.

Das Dilemma der menschlichen Existenz und die damit verbundene Verantwortung der Erziehung zeigt sich heute besonders kraß, weil der Mensch seine Fähigkeiten einseitig bis zur Verfügung über Atomwaffen technisch ausgebildet hat, in seiner emotionalen Entwicklung jedoch noch in der Steinzeit lebt (1963d, GA IX, 368). Die tiefenseelische Bedingung eines Menschheitssuizides ist vorrangig im regressiven, lebenszerstörenden Gehorsam begründet: „Wenn die Menschheit Selbstmord begehen wird, dann deshalb, weil die Menschen denen gehorchen werden, die ihnen befahlen, auf den Knopf zu drücken, der die Vernichtung auslöst, weil sie den archaischen Leidenschaften von Angst, Hass und Gier und den veralteten Klischeevorstellungen von der Souveränität des Staates und der nationalen Ehre gehorchen werden“ (ebd.). Die lebensbedrohende Gefahr geht vom Menschen, der in der Sowjetunion und der „freien Welt“ seinem Wesen nach kein anderer ist, aus: „Die Sowjetführer reden viel von der Revolution, und wir in der „freien Welt“ reden viel von der Freiheit. Aber sie wie wir unterbinden den Mut zum Ungehorsam - in der Sowjetunion ausdrücklich und gewaltsam, in der „freien Welt“ unausgesprochen und mit den raffinierten Methoden der Überredungskunst“ (ebd.).

Unsere modernen Erziehungsmethoden bedienen sich oft einer geheimen Form von Autorität, die entgegen ihrer offenkundigen Behauptung dennoch einen blinden Konformitätsgehör-

alpsychologie im Sinne Erich Fromms mit Themenzentrierter Interaktion nach Ruth C. Cohn versucht wird. Zur Themenzentrierten Interaktion: Ruth C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, 5. Aufl., 1981; Gernot Klemmer: Lebendiges Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. IPN - Arbeitsbericht 57, Kiel 1985; Irene Amann u. a. (Hrsg.), Erfahrungen lebendigen Lernens, Grundlagen und Arbeitsfelder des TZI, Mainz 1985; Kroeger, Matthias: Themenzentrierte Seelsorge, Stuttgart, 3. Aufl. 1983; Langmaack, Barbara; Michael Braune-Krickau: Wie die Gruppe laufen lernt, München-Weinheim, 2. Aufl. 1987; Stollberg, Dietrich: Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion, München 1982.



sam fordert. Kinder und Jugendliche, aber auch Erzieher können den Träger einer anonymen Autorität nicht so leicht erkennen, weil sie von einer Herdenerfahrung unbewusst gefesselt sind. Dann ist eine Auseinandersetzung mit dem Träger der Autorität erheblich erschwert; die Fähigkeit zum Ungehorsam kann bis zur Ohnmacht erlahmen und eine nekrophile Tendenz gefördert werden. Es hält sogar der Mensch in einer solchen Situation sein konformistisches Funktionieren für eigene Aktivität. „Aber gerade weil es keine offene Autorität gibt, weil der einzelne nicht gezwungen wird zu gehorchen, kann er sich der Illusion hingeben, er handle freiwillig und folge nur seinem eigenen Willen und Entschluss oder er richte sich nur nach einer ‚rationalen‘ Autorität. Wer könnte wohl dem ‚vernünftigen‘ den Gehorsam verweigern, wer wollte der Computer-Bürokratie nicht gehorchen, wer kann den Gehorsam verweigern, wenn er nicht einmal merkt, dass er gehorcht? In der Familie und in der Erziehung geschieht dasselbe. Die missverstandenen Theorien von der progressiven Erziehung haben zu einer Erziehungsmethode geführt, bei der dem Kind nicht mehr gesagt wird, was es zu tun hat, wo ihm keine Anordnungen gegeben werden oder wo es nicht bestraft wird, wenn es solche nicht ausführt. Das Kind soll sich selbst ausdrücken“. Aber es wird ihm von seinen ersten Tagen an ein heillosen Respekt vor der Konformität eingeimpft, die Angst, anders zu sein, und die Furcht, sich von der Herde zu entfernen. Der so in Familie und Schule aufgezogene ‚Organisationsmensch‘, dessen Erziehung dann in den großen Institutionen vervollständigt wird, besitzt Meinungen, aber keine Überzeugungen; er amüsiert sich und ist unglücklich dabei; er ist sogar bereit, sein Leben und das seiner Kinder im freiwilligen Gehorsam gegenüber unpersönlichen und anonymen Mächten zu opfern. Er akzeptiert die Kalkulationen, die man über die voraussichtlichen Todesopfer anstellt, wie sie bei den Diskussionen über einen Atomkrieg üblich geworden sind: Die Hälfte der Bevölkerung eines Landes tot - ‚noch ganz annehmbar‘; zwei Drittel tot - ‚vielleicht gerade nicht mehr‘“ (1963d, GA IX, 372). Die technischen Möglichkeiten des Menschen über Atomkraft einerseits und blinder Konformitätsgehorsam andererseits sind heute jene gefähr-

lichsten Bedrohungen der Menschheit, die auch unsere Verantwortung gegenüber der Erziehung junger Menschen herausfordert. Können wir uns heute eine Erziehung zu einem blinden Gehorsam noch leisten und was wird unternommen, um produktiven Ungehorsam zu fördern?

IX.

Nachdem Erich Fromm in seinem eingangs erwähnten Aufsatz die gegenwärtige Brisanz des psychologischen und ethischen Problems des Ungehorsams mit eindringlichem Ernst dargestellt hat, hebt er, um jedes Missverständnis auszuschließen, die dialektische Struktur zwischen Gehorsam und Ungehorsam ausdrücklich hervor: „Mit all dem ist natürlich nicht gesagt, dass jeder Ungehorsam eine Tugend und jeder Gehorsam ein Laster sei. Eine derartige Auffassung würde die dialektische Beziehung außer acht lassen, die zwischen Gehorsam und Ungehorsam besteht. Immer wenn die Prinzipien, denen man gehorcht und denen man nicht gehorcht, miteinander unvereinbar sind, ist ein Akt des Gehorsams dem einen Prinzip gegenüber notwendigerweise ein Akt des Ungehorsams seinem Widerpart gegenüber und umgekehrt“ (1963d, GA IX, 368). Wer in der Erziehung einen absoluten Gehorsam oder Ungehorsam fordert, findet dafür bei E. Fromm keinerlei Zustimmung; vielmehr verweist die Dialektik zwischen Ungehorsam und Gehorsam auf die innere Bindung des Menschen und seiner Erziehung an Prinzipien und Werte, die in den gesellschaftlichen Beziehungen von Menschen ge- und erlebt werden. Ungehorsam und Gehorsam werden durch die Lebenspraxis geprägt, sie aktualisieren sich dynamisch und widersprüchlich, und drücken jene Wertung aus, die faktisch gelebt wird. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass ein Mensch, indem er gehorcht oder ungehorsam ist, den lebendigen Selbstwert seiner humanen Existenz entfalten kann. Gehorsam und Ungehorsam sollten jeweils im Dienst der Natur des Menschen und seiner Autonomie stehen. Dabei kann das Ja von heute morgen schon ein Nein im Dienst des Lebens und der Freiheit sein.

Beim Problem des Gehorsams/Ungehorsams geht es letztlich darum, wie Gehorsam bzw. Ungehorsam ethisch und psychologisch begründet



ist: „In Wirklichkeit geht es also nicht um die Frage, ob ich ungehorsam bin oder nicht, sondern wem gegenüber ich gehorche oder ungehorsam bin“ (1963b, GA IX, 351). Damit spiegelt die Dialektik der Relation Gehorsam / Ungehorsam den der menschlichen Existenz innewohnenden Widerspruch wider. Um das aufzuzeigen, wählt E. Fromm ein produktives Beispiel der Menschheitsgeschichte aus, um sogleich über dieses Beispiel hinaus die produktiven Chancen in unserer Bildung und Erziehung zu benennen: „Das klassische Beispiel für diese Dichotomie bietet uns Antigone. Wenn sie den unmenschlichen Gesetzen des Staates gehorcht hätte, so hätte sie notwendigerweise den Gesetzen der Menschlichkeit nicht gehorcht. Wenn sie letzteren gehorchte, musste sie den ersteren den Gehorsam verweigern. Alle Märtyrer der Religion, der Freiheit und der Wissenschaft mussten denen den Gehorsam verweigern, die sie mundtot zu machen suchten, um ihrem eigenen Gewissen, den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft folgen zu können“ (1963b, GA IX, 368f.). Wen die Dialektik von Gehorsam und Ungehorsam betrifft, der steht in der Entscheidung, nach welchen Werten er seine innere Haltung orientieren soll; er hat dabei die Wahl, den Gesetzen der Menschlichkeit und Vernunft oder den Gesetzen der Unmenschlichkeit und Irrationalität zu gehorchen.

Die Fähigkeit zur Entscheidung ist beim Menschen unterschiedlich, entsprechend dem Grad des menschlichen Prozesses des Sich-Lösens - gemäß seiner Charakterreife -, ausgebildet: „Wenn ein Mensch nur gehorchen und nicht auch den Gehorsam verweigern kann, ist er ein Sklave; wenn er nur ungehorsam sein und nicht auch gehorchen kann, ist er ein Rebell und kein Revolutionär; er handelt dann aus Zorn, aus Enttäuschung und Ressentiment und nicht aus Überzeugung oder Prinzip“ (ebd.). Erst „der revolutionäre Charakter ist ein Humanist, sofern er in sich die ganze Menschheit erfährt und ihm nichts Menschliches fremd ist ... Er kann 'nein' sagen und gehorsam sein, eben weil er ja' sagen kann und jenen Grundsätzen gehorcht, die in Wahrheit seine eigenen sind“ (1963b, GA IX, 353). E. Fromm ist davon überzeugt, „dass es so etwas wie die menschliche Natur gibt, etwas was das Wesen des Menschen ausmacht ... wodurch

der Mensch Mensch ist“ (1973a, GA VII, 197). 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. Die inneren Werdemöglichkeiten des Menschen sind in den Fähigkeiten des revolutionären Charakters produktiv und vollständig entfaltet. Deshalb ist der Revolutionär im charakterologischen Sinne der Analytischen Sozialpsychologie Erich Fromms der „voll entfaltete Mensch“ (1963b, GA IX, 353) und sein Gehorsam bzw. sein Ungehorsam ein autonomer.

Die Prinzipien und Werte, an denen sich ein Mensch orientieren soll bzw. die er ignoriert, sind in seinem Wesen als Mensch immer schon potentiell vorhanden. Alle Ausprägungen der menschlichen Beziehungen und mithin auch die Erziehung haben sich an der Eigenart der menschlichen Natur und ihrer Autonomie zu orientieren. Diese humanistische Haltung Erich Fromms bestimmt einzig und alleine seine Auffassung von der Relation Gehorsam/Ungehorsam; in seiner Sicht des revolutionären Charakters kommt das treffend zum Ausdruck. Jeder Gehorsam bzw. Ungehorsam, der nicht den menschlichen Wesensgesetzen folgt, ist heteronom. Von Fromms Frühschrift: „Psychoanalyse und Soziologie“ (1929a, GA I, 3-5) bis zu seinem Spätwerk: „Haben oder Sein“ (1976a, GA II, 269-414) tritt uns ein überzeugter Humanismus entgegen, der nicht idealistisch, sondern lebensbezogen ist und besonders in Fromms Auffassung vom Revolutionär und in seiner Wertschätzung eines produktiven Ungehorsams uns begegnet. Weil jedoch die meisten Menschen zu einem fruchtbringenden Ungehorsam unfähig sind - weder autonom noch gesund leben - da ihre nicht-produktiven Orientierungen in ihrer Lebenspraxis überwiegen, kommt E. Fromm zu seiner Aussage: „Ich behaupte, dass der revolutionäre Charakter, der voll gesunde Mensch in einer verrückten Welt, der voll entwickelte Mensch in einer verkrüppelten Welt, der wache Mensch in einer Welt, die im Halbschlaf liegt, ist“ (1963b, GA IX, 353; vgl. 1956a, GA IX, 518).

X.

Die unterschiedlichen Formen des Gehorsams



klar definierend, faßt Erich Fromm zusammen: „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. Man kann das Wort ‚gehorsam‘ deshalb nur in einem metaphorischen Sinn und in einem Sinn, der sich von der Bedeutung des heteronomen Gehorsams‘ grundsätzlich unterscheidet, verwenden (1963d, GA IX, 369).

Die Einführung in Fromms pädagogisch relevante Grundanliegen lässt sich nach dieser begrifflichen Klärung weiter abrunden. Ein Erzieher sollte somit liebevoller und vernunftgemäßer leben lernen (vgl. 1956a, GA IX, 501), dass es ihm gelingt, seine produktiven Fähigkeiten innerhalb seiner Charakterstruktur je weiter zu entfalten. Wenn es auch Menschen geben mag, die sich in ihrem Charakter nicht ändern wollen oder können (z. B. überwiegend narzisstisch, autistisch, destruktiv oder gar nekrophil Orientierte), so sind als Erzieher nur solche Menschen geeignet, die sich faktisch produktiv ändern wollen und können, da diese lebendige Fähigkeit erforderlich ist, um in der Korrelation des pädagogischen Bezogenheitsmusters jungen Menschen die Möglichkeit zu bieten, sich als Menschen menschlicher zu entwickeln. 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: „Was ein Mensch für den anderen tun kann, beschränkt sich darauf, ihm wahrheitsgetreu und liebend und frei von Sentimentalität

oder Illusionen, die Alternativen vor Augen zu stellen. Die Konfrontation mit den wahren Alternativen kann in einem Menschen alle verborgenen Energien wecken und ihn in die Lage versetzen, sich für das Leben und gegen den Tod zu entscheiden. Wenn er sich nicht für das Leben entscheiden kann, kann kein anderer ihm Leben einhauchen (1962a, GA IX, 152).

Eine von der dynamisch paradoxen Hoffnung getragene Erziehung wird die Konfrontation als eine Möglichkeit von Erziehung nutzen, so die Entscheidungsfreiheit des jungen Menschen zur Lebendigkeit fördern und eher das Scheitern seiner Bemühungen hinnehmen, als den jungen Menschen durch eine heteronome Gehorsamsforderung zum Ding herabzuwürdigen, dabei aber das Ziel der Erziehung nicht aufgeben und dennoch den Menschen lieben (vgl. 1956a, GA IX, 514). Im Scheitern seiner erzieherischen Bemühungen empfindet der Erzieher eine Einheit von Liebe und Hoffnung: die Bejahung des jungen Menschen ist dann schmerzlich, deshalb nicht weniger liebevoll. Wenn ein Mensch sich nicht für das Leben entscheiden kann, kann zwar kein anderer ihm Leben einhauchen, dennoch sollte er ihm Liebe nicht entziehen. Die Echtheit erzieherischer Liebe wird im Scheitern erzieherischen Bemühens auf ihr faktisches Motiv hin geprüft. Eine solche Situation kann nur derjenige Erzieher aushalten, der tatsächlich begonnen hat, mit sich eins zu werden. Eine der schwierigsten Erziehungshaltungen ist das gelassene Aushalten beim Scheitern von Erziehung, weil die Versuchung energisch wirkt, gewalttätig Gehorsam zu erzwingen.

Der Erzieher sollte fähig sein, seine eigene gesellschaftliche „Entfremdung und die zu seinem Mitmenschen zu überwinden“ (1957a, GA VIII, 26). Eine entsprechende Erzieherfähigkeit wird dabei nicht primär in der Theorie über Erziehung, sondern im gelebten Sein des Erziehers verwirklicht: „(Über der Vermittlung von Wissen geht uns jene Art zu lehren verloren, die für die menschliche Entwicklung am allerwichtigsten ist: die einfache Gegenwart eines reifen, liebenden Menschen“ (1956a, GA IX, 508f.). Was Erich Fromm mit dieser einfachen Gegenwart meint, verdeutlicht er an der Bezogenheit der Mutter zu ihrem Kind: „Wenn wir uns nach einer Situation umsehen, wo ein Mensch ein Gespür für



den anderen hat, so finden wir das deutlichste Beispiel im Verhältnis der Mutter zu ihrem Baby. Sie bemerkt gewisse körperliche Veränderungen, Wünsche und Nöte ihres Kindes bereits, bevor es diese offen äußert. Sie wacht auf, wenn das Kind schreit, während andere, viel lautere Geräusche sie nicht wecken würden. All das bedeutet, dass sie ein Gespür für die Lebensäußerungen ihres Kindes hat; sie ist nicht ängstlich oder besorgt, sondern befindet sich in einem wachen Ruhezustand, in dem sie für jede bedeutsame Mitteilung, die von ihrem Kind kommt, aufnahmebereit ist“ (1956a, GA IX, 508). Einfache Gegenwart bedeutet ein Gespür für die Lebensäußerungen eines anderen Menschen zu haben; meint Sein als Liebesfähigkeit; meint jenen wachen Ruhezustand, in dem das Ich das Du spürt und sein Ich vom Du her wahrnimmt und aus dieser Korrelation heraus das je Erforderliche tut. Wenn Erziehung geschieht, so nur aus dieser Qualität der Bezogenheit oder sie entfremdet sich von ihrer Aufgabe; aus diesem Grund ergibt sich die Liebesfähigkeit als Grundforderung an den Erzieher.

In einer Erziehung im Sinne Erich Fromms geht es primär nicht um eine Erziehungstheorie, obwohl auch sie wichtig ist, sondern vorrangig um eine durch Empathie und nachfolgende Reflexion hindurchgegangene menschliche Erfahrung in der Erziehungspraxis. „Es liegt auf der Hand, dass man, um für sich selbst ein Gespür zu bekommen, eine Vorstellung davon haben muss, was unter dem vollkommen gesunden Funkzionieren eines Menschen zu verstehen ist - und wie soll man zu dieser Erfahrung gelangen, wenn man sie in seiner Kindheit oder im späteren Leben nie gemacht hat? Diese Frage ist gewiss nicht einfach zu beantworten, aber sie weist auf einen sehr kritischen Punkt in unserem Erziehungssystem hin“ (1956a, GA IX, 508).

Autonomer Gehorsam und fruchtbringender

Ungehorsam werden geweckt in der lebendigen Erziehung als persönlicher Begegnung eines produktiven Erziehers mit einem jungen Menschen; denn das gelebte Vorbild in der konkreten Begegnung redet nicht über Gehorsam bzw. Ungehorsam, sondern macht ihn unmittelbar faktisch erfahrbar. 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 (vgl. 1956a, GA IX, 518), um den jungen Menschen wirksam und eindeutig eine klare Lebensorientierung zu ermöglichen: „Ich glaube, Erziehung bedeutet, dass man die Jugend mit dem Besten bekanntmacht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die Fleisch wird, kann einen Einfluss auf den Menschen ausüben; die Idee, die ein Wort bleibt, kann nur Worte ändern“ (1962a, GA IX, 153).

In einer lebendigen Erziehung, in der lebensbejahende Erzieherpersönlichkeiten und produktive Gesellschaftsstrukturen erfahren werden, kann der junge Mensch Geschmack daran finden, „das Gute und Rechte zu tun, und ein Gefühl dafür zu entwickeln, dass es einem wohltut. Ich meine damit nicht die Lust im Sinne von Bentham oder Freud, sondern das Gefühl einer gesteigerten Lebendigkeit, mit der die eigenen Kräfte und das eigene Identitätserleben bestärkt werden“ (ebd.).