



Humanismus - Lebenskunde - Erich Fromm Traditionen und Perspektiven eines kaum bekannten Schulfaches

Bruno Osuch

„Humanismus - Lebenskunde - Erich Fromm. Traditionen und Perspektiven eines kaum bekannten Schulfaches,“ in: J. Classen (Hg.), *Erich Fromm - Erziehung zwischen Haben und Sein*, Eitorf (Gata-Verlag) 2002, S. 255-303.

Copyright © 2002 und 2009 by Dr. Bruno Osuch, Am Pferdegatter 28, D-14532 Kleinmachnow. E-Mail: Dr osuch[at-symbol]aol.com.

Vorbemerkung

Im folgenden soll eine bislang weithin unbekannt Alternative zum Religionsunterricht - die Humanistische Lebenskunde in der Berliner Schule - vorgestellt und diskutiert werden. Dabei werden die freigeistigen Wurzeln wie die gegenwärtigen Diskussionen des Faches nach Möglichkeit immer auch im Spiegel der Frommschen Perspektive von Gesellschaft und Erziehung reflektiert. Beim Vergleich beider Entwicklungslinien lassen sich zum Teil erhebliche Parallelen und Überschneidungen feststellen. Das gilt auch für das gemeinsame Schicksal eines „absichtsvollen Vergessens“ (vgl. Bierhoff 1993, S. 42) im Bereich der universitären Wissenschaften der frühen Bundesrepublik.

In weltanschaulicher Hinsicht wird das gemeinsame Anliegen der Lebenskunde und Erich Fromms durch folgende Schlüsselfrage verdeutlicht: „Wie können wir bestimmte menschliche Ziele, bestimmte menschliche Werte begründen, ohne hierfür auf Gott, die Offenbarung oder einfach auf die Tradition zurückgreifen zu müssen“ (E. Fromm, 1966i, GA IX, S. 25). Über diese Parallele hinaus ist der Autor der Ansicht, dass die Berliner Lebenskunde - in konsequenter Fortsetzung ihrer bisherigen Entwicklung - unter didaktischen und weltanschaulichen Gesichtspunkten mit Hilfe des sozialpsychologischen und anthropologischen Instrumentariums von Erich Fromm erheblich erweitert beziehungsweise vertieft werden kann, ohne dabei bestimmte Grenzlinien zu übersehen. Die folgende Darstellung

füßt auf einer entsprechenden Dissertation des Autors, die im Frühjahr 2000 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin angenommen wurde (vgl. Osuch 2000). Diese Forschungsarbeit wurde im gleichen Jahr mit dem Internationalen Erich-Fromm-Preis ausgezeichnet. Inwieweit die hier vorgestellte Position in der Berliner Lebenskunde tragen kann, wird sich erweisen (vgl. dazu auch Osuch 1999a).

1. Zur Bedeutung der Lebenskunde und der Trennung von Kirche und Staat in der Schule

In der alten und neuen Hauptstadt Berlin hat sich mit der Lebenskunde seit den achtziger und neunziger Jahren wieder ein Schulfach etabliert, das bislang einzigartig in der bildungspolitischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland ist. Lebenskundeunterricht wurde bereits 1920 erstmals an den sog. „weltlichen Schulen“ Preußens an Stelle von Religion eingeführt und kann im Jahr 2000 damit auf eine achtzigjährige Geschichte zurückblicken. Das Fach bildet im Land Berlin auch heute wieder die Alternative zum Religionsunterricht, allerdings unter gänzlich anderen Rahmenbedingungen als in den meisten Bundesländern:

Religions- und Lebenskundeunterricht sind in Berlin absolut freiwillige Angebote außerhalb des staatlichen Fächerkanons, das heißt die Schüler müssen sich für den wöchentlich zweistündigen Unterricht anmelden und nicht abmelden.



Eine Leistungsmessung ist nicht verbindlich vorgegeben, eine mögliche Note erscheint nicht auf dem staatlichen Zeugnis. Träger dieser Angebote sind nicht der Staat, sondern die beiden christlichen Großkirchen sowie die Jüdische Gemeinde beziehungsweise bei der Lebenskunde der Humanistische Verband Deutschlands (HVD). Dieser ging 1993 bundesweit aus verschiedenen freidenkerischen und freigeistigen Verbänden hervor, die teilweise über hundert Jahre alt sind und in Bayern sowie in Nordrhein-Westfalen auch die Körperschaftsrechte besitzen.

Am Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbandes nehmen im Schuljahr 2000/2001 knapp 30.000 Kinder und Jugendliche teil (zum Vergleich: beim evangelischen Religionsunterricht sind es in Berlin ca. 94.000, beim katholischen Religionsunterricht etwa 24.000 und beim jüdischen Religionsunterricht sind es einige hundert Schülerinnen und Schüler). Weit über die Hälfte aller Berliner Schülerinnen und Schüler (vor allem in den oberen Klassen) entscheidet sich für keines dieser Angebote. Daneben gibt es noch an einer Reihe von Schulen einen Modellversuch „Ethik/Philosophie“. Auch dieser Unterricht ist freiwillig. Schwerpunkte bilden bei der Lebenskunde die östlichen Bezirke sowie im Westen die traditionellen Arbeiterbezirke (zum Beispiel der mit 320.000 Einwohner bevölkerungsreichste Bezirk Neukölln) und linksalternativen Wohngebiete (zum Beispiel Kreuzberg und Schöneberg). Rund zwei Drittel der Lebenskundeschüler besucht die in Berlin sechsjährige Grundschule. Lebenskundegruppen gibt es an einer Reihe von Schulen aber bis in die gymnasiale Oberstufe. Finanziert wird der Lebenskundeunterricht (ebenso wie der Religionsunterricht) über einen neunzigprozentigen Zuschuss durch das Land Berlin für Personal- sowie die Aus- und Weiterbildungskosten. Den Rest müssen die Träger selbst aufbringen.

Diese relativ weit gehende Form der Trennung von Kirche und Staat kann beispielgebend in der kulturpolitischen Entwicklung Deutschlands sein. Sie stützt sich auf den Artikel 141 des Grundgesetzes („Bremer Klausel“), der in Abweichung von Art. 7.3 GG („Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen ... ordentliches Lehrfach“) denjenigen Ländern einen Sonderweg freistellt, in denen es vor Inkrafttreten des

Grundgesetzes bereits eigene Regelungen gab. So hatte in Berlin schon 1947 die damals noch nicht geteilte Stadtverordnetenversammlung mit einer Zweidrittelmehrheit von SPD, LDPD und SED eine alte Forderung aus der Aufklärung und der Arbeiterbewegung gegen den erbitterten Widerstand christlich-konservativer Kreise durchgesetzt und den Religionsunterricht aus dem staatlichen Fächerkanon verbannt. Gleichzeitig wurde den Kirchen - sowie nun auch den Weltanschauungsgemeinschaften (gemeint waren vor allem Freidenker und Freireligiöse) - die Möglichkeit eröffnet, entsprechende Angebote in eigener Regie zu machen. Hervorzuheben ist, dass auch das Grundgesetz im Artikel 137.7 in Verbindung mit Art. 140 eine Gleichwertigkeit von Kirchen und Weltanschauungsverbänden bestimmt. Mit dieser schulgesetzlichen Regelung wurde zugleich der Monopolanspruch der christlichen Kirchen auf ethische Erziehung gebrochen und die Anerkennung eines weltlichen Humanismus und entsprechender Trägerorganisationen als gleichberechtigte Alternativen durchgesetzt¹. Allerdings musste der damalige Regierende Bürgermeister Willy Brandt 1960 heftig intervenieren, um auch bei der Finanzierung der freidenkerischen Lebenskunde im damaligen West-Berlin eine Gleichbehandlung gegenüber dem Religionsun-

¹ Die Gleichbehandlung alternativer Lebensauffassungen drückt sich nicht nur im § 23 des Berliner Schulgesetzes aus („Der Religionsunterricht ist Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“). Bereits im Basisparagrafen 1 des Schulgesetzes werden neben dem Christentum explizit auch „die Antike ... und die für die Entwicklung zum Humanismus ... wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen“ als geistig-kulturelle Grundlagen des Bildungswesens genannt (Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. August 1980, zuletzt geändert am 12. März 1997, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin im DGB/Hrsg. Sept. 1998, S. 2000-1; Hervorhebungen Osuch). Auch diese Formulierungen gehen auf den Beschluss von 1947 zurück. Mehr zur Frage der Trennung von Kirche und Staat in der Berliner Schule vgl. Osuch 2000. Außerhalb von Berlin gab es noch bis in die achtziger Jahre in Rheinland-Pfalz und Hessen vereinzelte Angebote der dortigen Freireligiösen Vereinigungen für einen eigenen Unterricht. Abgesehen von Resten pantheistischer Vorstellungen ähnelte dieser Unterricht in weltanschaulicher Hinsicht in hohem Maße der Berliner Lebenskunde.



terricht der Kirchen durchzusetzen (vgl. dazu: Abgeordnetenhaus von Berlin: Protokolle der 35. Sitzung vom 23. März 1960)². Rein quantitativ spielte der Lebenskundeunterricht der (West-) Berliner Freidenker - von Ausnahmen wie Neukölln abgesehen - in dieser Zeit jedoch nur eine marginale Rolle. Das änderte sich erst mit der Neukonzeption des Faches seit den achtziger Jahren (s.u.) sowie durch die gesamtdeutsche Wende 1989/90.

Auch gegenwärtig kann sich die Humanistische Lebenskunde im Berliner Abgeordnetenhaus nur auf die Unterstützung der Parteien links von der CDU verlassen. Mit dieser Mehrheit aus SPD, FDP, Grüne und PDS gelang es 1995, das Fach unter dem Begriff der „Humanistischen Lebenskunde“ in die Berliner Lehrerbildung zu integrieren. Dieser Umstand war besonders brisant, da die SPD zur gleichen Zeit mit der CDU die Berliner Landesregierung (Senat) stellte³. Seit dem Umzug der Regierung von Bonn nach Berlin erhöht sich der Druck der Kirchen und der CDU auf Senat und Abgeordnetenhaus, das laizistische Berliner Modell zu Gunsten eines obligatorischen Religionsunterrichts (in Kombination mit Ethik als Wahlpflichtfach) zu kippen. Nach dem

Willen der christlich-konservativen Kreise soll sogar die Humanistische Lebenskunde ganz verschwinden beziehungsweise in Ethik aufgehen. Demgegenüber betonen der HVD und seine Verbündeten, dass die weltanschaulich orientierte Humanistische Lebenskunde keinesfalls durch einen weltanschaulich neutralen Ethikunterricht ersetzbar ist (mehr dazu weiter unten). Der Druck auf die Politik wächst noch dadurch, dass sich die fundamentalistisch orientierte „Islamische Föderation“ durch alle Instanzen in das Berliner Modell als Religionsgemeinschaft eingeklagt hat. Der Ausgang dieses kulturpolitischen Grundsatzstreites ist offen.

Für die vorliegende Thematik von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass sich auch Erich Fromm vor allem im Rahmen seines politischen Engagements seit den fünfziger Jahren mit der Frage des Verhältnisses Kirche-Staat beschäftigte. Er sah die Gewährleistung der „freien Religionsausübung“ - das heißt nicht zuletzt ohne weltanschauliche Bevorzugung der christlichen Religion - „bei einer völligen Trennung von Kirche und Staat“ als ein Essential moderner demokratischer Politik an (vgl. E. Fromm, 1960b, GA V, S. 36). Um diesem Gedanken auch eine größere politische Wirksamkeit zu geben, baute Fromm die Forderung Ende der fünfziger Jahre in seinen Entwurf für ein Programm der Sozialistischen Partei der Vereinigten Staaten ein (vgl. ebd.). Entsprechend wurde auch die Abwesenheit eines traditionellen Religionsunterrichts in der antiautoritären Schule *Summerhill* in England von Fromm hervorgehoben, da die ihm zugrunde liegende christliche Erbsündentheorie die Menschen unterdrücke (vgl. E. Fromm 1960e, GA IX, S. 412).

Folgerichtig bezog auch die *Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft* die verfassungsrechtliche Problematik des Religionsunterrichts in Deutschland in eine wissenschaftliche Tagung über „die neuen ‘Seelenfänger’“ ein (vgl. Neumann in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.) 1998, S. 61-84). Danach ist die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Deutschland keineswegs von ‘neuen Seelenfängern’ wie etwa den vielzitierten ‘Jugendsekten’ gefährdet, „sondern nach wie vor von den dominanten Kirchen im Verein mit der staatlichen Gewalt“, was sich nicht zuletzt im staatlich verordneten

² Brandt betonte in dieser Debatte: „Für humanistische Grundauffassungen ist auf dieser Seite des Hauses ebenso sehr Raum wie für den Geist der Bergpredigt“ (ebd. S. 170 f). Er schloss seine Ausführungen zum Antrag der CDU auf Streichung der beschlossenen Mittel für den Lebenskundeunterricht mit den Worten: „Bevor die Abstimmung stattfindet, erkläre ich von dieser Stelle aus vor der Berliner Öffentlichkeit: Die eine Seite dieses Hauses verfügt über kein Monopol, was die Werte des Christentums und der christlichen Kirchen angeht - zum ersten - und die andere Seite, die größere Seite dieses Hauses, lässt sich nicht mit einem Schreckgespenst des Atheismus identifizieren, das man sich für diesen Zweck zurechtmacht“ (ebd., S. 172). Die katholisch orientierte Wochenzeitung *Neue Bildpost* begleitete die Auseinandersetzungen mit heftigen Attacken gegen den SPD-geführten Senat mit Überschriften wie: „Westberlin finanziert Gottlosenpropaganda“ (*Neue Bildpost* vom 18.10.1959).

³ „Einem Antrag der FDP zur Einführung der atheistischen Lebenskunde in die Berliner Lehrerbildung hat heute die Vereinigte Linke aus SPD/Grüne/PDS über die parlamentarische Hürde geholfen“, kommentierte die damalige bildungspolitische Sprecherin der CDU-Fraktion bissig ihre Niederlage (vgl. *Der Tagesspiegel* v. 23.09.1995).



Religionsunterricht zeige (vgl. ebd. S. 61 ff.).

2. Erziehung und Bildung in der Lebenskunde und bei Fromm

Die zentralen Werte der Humanistischen Lebenskunde finden sich nahezu durchgängig auch im Frommschen Werk wieder: Autonomie und Selbstbestimmung, Verantwortung, Solidarität, Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit beziehungsweise Vernunft und Toleranz. In didaktisch-methodischer Hinsicht kann die Lebenskunde mit folgenden Stichworten gekennzeichnet werden:

- 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 sozialkulturellen Umfeldes der Kinder und Jugendlichen in die ethischen Reflexionen und somit ein hohes Maß an Lebensnähe sowie
- Bearbeitung von moralischen Dilemmasituationen (zum Beispiel die Frage, ob man für eine Freundschaft lügen darf; zur Methode des moralischen Dilemmas in der Lebenskunde vgl. Osuch 1995).

Auch mit diesen Prinzipien erfüllt die Lebenskunde - im Unterschied zu vielen anderen Fächern und Lernangeboten - bereits in hohem Maße Forderungen, wie sie von Fromm wie auch von Arbeiten im Anschluss an Fromm immer wieder aufgestellt wurden (vgl. zum Beispiel Claßen/Hrsg. 1991a und b, Jäger 1998a und b, oder Wehr 1989 und 1992). Fromms Kritik richtete sich vor allem gegen die „entfremdeten, rein verstandesmäßigen Formen“ von Schule und Erziehung (vgl. E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 345) und forderte als Alternative einen „produktiv-tätigen“ Bildungsprozess (vgl. ebd.). Hierbei soll der Menschen eben nicht „zum ewigen Säugling“ degradiert (vgl. E. Fromm, 1960e, GA IX, S. 410), sondern ernst genommen werden in seinen primären Bedürfnissen nach Neu-

gierde, Kooperation und Entfaltung.

Derartige Leitideen finden sich durchgehend sowohl im Rahmenplan (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a) als auch in den didaktischen Materialien der Lebenskunde wie der Praxismappe zum Rahmenplan (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993b) oder den Didaktikbausteinen (vgl. Schulz-Hageleit 1994). Selbstverständlich ist auch die gesamte Struktur der Aus- und Weiterbildung entsprechend ausgerichtet. So gehören etwa Phantasie- und Entspannungsübungen, Unterrichtseinheiten zur „Aufklärungszauberei“, Methoden aus der Theater- und Gestaltpädagogik, Rollenspiele und kreatives Schreiben zum Standardrepertoire (vgl. hierzu auch die halbjährlichen Weiterbildungsprogramme in: Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993/94 ff.). Zum kreativen Schreiben ist auch die einzige literarische Schülerzeitschrift *Trauma* in Berlin zu zählen. Sie entstand bereits Ende der achtziger Jahre im Rahmen eines kooperativen Projektes des Lebenskunde- und Deutschunterrichtes an der Martin-Buber-Gesamtschule in Berlin-Spandau (vgl. Leichs 1994).

Hervorzuheben ist darüber hinaus die Parallele zwischen Fromm und der Lebenskunde in der Ablehnung eines rein nach innen gerichteten Blickes, wie er etwa für Teile der Psycho- und Esoterikszene (bisweilen wohl auch des Religionsunterrichts) charakteristisch ist. Fromm wie die Lebenskunde betonen die Verbindung von Individuum und Gesellschaft. Ähnlich wie die Lebenskunde plädiert auch Fromm für eine regelmäßige Selbstreflexion etwa durch Konzentrationsübungen, Yoga oder Traumdeutung. Zugleich aber warnte er vor einer Verabsolutierung der „Selbsterfahrung“ als „Irrweg“ des sich Ausklinkens aus der Verantwortung vor sich und der Gesellschaft. Im Gegenteil solle die systematische „Selbstanalyse“ einem erlauben, „für den Rest des Tages möglichst wenig mit sich selbst beschäftigt zu sein“ (E. Fromm, 1989a, GA XII, S. 453). Zugleich kritisiert er heftig das „big business“ vieler selbsternannter Gurus und „Meister“ (vgl. ebd. S. 405 f.) und die autoritätsgläubige Bindung an „magische Helfer“ wie Schamanen, Priester oder die Kirchen (vgl. ebd. S. 437).

Diese Thematik ist für die Lebenskunde nicht nur von rein didaktisch-methodischer Be-



deutung. Sie hat zugleich eine enorme Relevanz in der bildungspolitischen Auseinandersetzung. Denn das Fach ragt mit den beschriebenen Prinzipien deutlich aus dem Schulalltag heraus - zumal unter einer dezidiert weltlichen Perspektive. Dementsprechend ist die Lebenskunde zum Teil heftigen Angriffen von konservativer Seite ausgesetzt, die nicht zuletzt die Selbsterfahrungsanteile zum Gegenstand haben. So gipfelt einer der Vorwürfe im Kampfbegriff des „gruppendynamischen Teetrinkens“ (vgl. Oswald 1995). Solchen Anfeindungen kann die Lebenskunde aber gerade mit Erich Fromm gelassen begegnen.

Ähnlich der Frommschen Forderung bleibt auch die Lebenskunde nicht auf der Ebene individueller „Innenschau“ stehen, sondern hält stattdessen an ihrem sozialemancipatorischen Anspruch weiter fest. So beteiligen sich Lebenskundegruppen immer wieder auch an gesellschaftlichen beziehungsweise politischen Themen wie Umweltschutz, Wohnumfeldverbesserung, Dritte Welt-Solidarität oder Antirassismus.

Als besonders herausragendes Beispiel im Sinne einer solchen handlungs- und projektorientierten Form der Zusammenarbeit sollen die vielseitigen schulischen Aktivitäten im Rahmen der Berliner Weltklimakonferenz im Frühjahr 1995 angeführt werden (es handelte sich um eine Nachfolgeveranstaltung der ersten UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro des Jahres 1992). So erbrachte eine Umfrage, dass circa ein Drittel aller Lebenskundelehrkräfte alleine zu diesem Anlass mit Lehrerinnen und Lehrern aus anderen Fächern kooperierten (vgl. *Lebenskundebblätter*, Nr. 19, Oktober 1995, S. 19). Entsprechende Aktivitäten reichten von kleineren fächerübergreifenden Projekten über öffentliche Aktionen (etwa in Zusammenarbeit mit Kindergruppen von Greenpeace, den sog. „Greenteams“) bis zu großen Schulveranstaltungen⁴. In diesem Zusammenhang kam es auch zu einer gemeinsamen Her-

ausgabe von fächerübergreifenden Unterrichtsbausteinen zum Thema „Klima und Entwicklung“ durch den HVD, die Berliner Regionalgruppe der Nord-Süd-Initiative „Germanwatch“ sowie der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie (vgl. Nord-Süd-Initiative u. a. (Hrsg.) 1995).

Aktivitäten wie zur Klimakonferenz können damit als Beispiele dafür angesehen werden, dass die Lebenskunde nicht nur ein auf das Fach bezogenes und insofern vielleicht isoliertes Bemühen einer Schar engagierter Humanisten darstellt, sondern im Zusammenwirken mit anderen Reformkräften offensichtlich auch Beiträge zur Humanisierung der Schule im Frommschen Sinne leisten kann.

3. „Am Anfang war die Lebenskunde ...“ - zur Tradition nichtreligiös-ethischer Bildung in Deutschland

Die Wurzeln für diesen ganzheitlichen, sozial-emancipatorischen und wissenschaftlich-kritischen Ansatz lassen sich bei der Lebenskunde bis in die zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, teilweise sogar noch weiter zurück verfolgen. Erste Überlegungen für eine weltliche Alternative zum Religionsunterricht reichen in Deutschland bis in das Jahr 1848, repräsentiert etwa durch den Führer der Linksliberalen in der Frankfurter Paulskirche, den Freidenker Robert Blum. Der Freidenkerbegriff wiederum fußt auf der Bezeichnung *freethinker* des englischen Aufklärungsphilosophen Shaftesbury. In dieser Denkrichtung gehört die Fähigkeit zur ethischen Lebensführung zur natürlichen Ausstattung des Menschen und kann unabhängig von den Ansprüchen einer Religion begründet werden. Auch der große Pädagoge Adolph Diesterweg stellte sich in diese Tradition und wurde wegen seiner antiklerikalen Haltung Mitte des 19. Jahrhunderts als Seminardirektor in Berlin suspendiert. „Lebenskundliche Unterweisungen“ (der Begriff ist seit Ende des 19. Jahrhunderts nachgewiesen) beschränkten sich auf Grund der kirchlichen Hegemonie zunächst auf außerschulische Angebote freidenkerischer beziehungsweise freireligiöser Gruppierungen vor allem im Umfeld der Arbei-

⁴ Vgl. zum Beispiel den ausführlichen Bericht einer solchen gelungenen Kooperation an der traditionsreichsten Gesamtschule Deutschlands, der Fritz-Karsen-Schule in Neukölln, wo die Lebenskundegruppen aus dem 10. und 12. Jahrgang ein satirisches Theaterstück zur Klimaproblematik für die ganze Schule aufführten (vgl. *Lebenskundebblätter*, Nr. 19, Oktober 1995, S. 19-21; diese Schule wurde bereits 1948 gegründet).



terbewegung. Zumeist waren sie um die Jahrhundertwende noch eng gekoppelt an die Kurse zur „proletarischen Jugendweihe“ für Konfessionslose. Die enge Anbindung an die Sozialdemokratie führte zugleich zu ständigen Repressalien des wilhelminischen Staates. So waren die Lebenskunde-Lehrerkräfte oftmals von Berufsverbot in ihrer ursprünglichen Pädagogenprofession betroffen. Ein Beispiel ist die Lehrerin Ida Altmann, zugleich erste Leiterin des Arbeiterinnen Sekretariats der deutschen Gewerkschaften. Sie formulierte auch als erste „Leitsätze“ für einen entsprechenden Unterricht (vgl. Altmann/Hrsg. o. J./1895; zur Bedeutung von Altmann vgl. Losseff-Tillmanns 1988).

Über die systemkritischen Freidenker hinaus gab zu Beginn des vorigen Jahrhunderts aber auch im bürgerlich-liberalen Lager eine intensive Debatte um einen nichtkirchlichen Alternativunterricht (zum Beispiel unter dem Begriff des „Moralunterrichts“). Teilweise kam es bis 1917 auch zu gemeinsamen Eingaben der verschiedenen „Dissidentengruppen“ (so die damalige Bezeichnung für die kirchlich-religiös Ungebundenen) etwa gegenüber dem preußischen Kultusministerium und dem Reichskanzler zur Gleichbehandlung von konfessionsfreien Bürgern (vgl. hierzu besonders Groschopp 1997). Gleichwohl setzte sich schließlich der Begriff der Lebenskunde mit einer starken Orientierung an den Werten der Arbeiterbewegung durch.

Dies war zunächst eine Folge der Politisierung sowohl der Freireligiösen und Freidenker (zum Beispiel durch den Beitritt führender Sozialdemokraten wie Wilhelm Liebknecht) als auch der damals größten Pädagogenorganisation, des Deutschen Lehrervereins, der sich - ähnlich wie SPD und Freidenker - ebenfalls für eine strikte Entkonfessionalisierung (und Vereinheitlichung) des deutschen Schulwesens einsetzte. Die absolute Dominanz der Kirchen besonders in den deutschen Volksschulen konnte jedoch erst im Rahmen der revolutionären und demokratischen Umwälzungen von 1918/19 aufgeweicht werden. Das war zugleich die Geburtsstunde der Lebenskunde nun auch als „offizielle“ Alternative zum Religionsunterricht.

Vor allem sozialdemokratische Bildungsreformer wie Konrad Haenisch (Freidenker und preußischer Kultusminister) oder Kurt Löwen-

stein (Reichstagsabgeordneter, Volksbildungstadtrat in Berlin-Neukölln und Organisator der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung, aus der später die Kinder- und Jugendorganisation „Die Falken“ hervorgingen) sorgten zusammen mit engagierten Pädagogen und Eltern in Preußen für die Gründung von „weltlichen Schulen“ mit Lebenskunde anstelle von Religionsunterricht. Allerdings konnten diese Schulen in der Regel nur in den Zentren der Arbeiterbewegung gegen den erbitterten Widerstand des Klerus und seiner politischen Verbündeten durchgesetzt werden. Teilweise blieb dazu den konfessionslosen Eltern nur das Mittel des Schulstreiks.

Weitgehend unbekannt ist die Tatsache, dass die Lebenskunde somit Vorläufer aller heutigen Alternativen zum Religionsunterricht in Deutschland (wie zum Beispiel des Ethik-Unterrichts) ist. Denn das Fach wurde in der Weimarer Republik über Preußen hinaus auch in anderen Ländern des Deutschen Reiches wie zum Beispiel in Hessen und Sachsen angeboten -- dort sogar flächendeckend an allen überkonfessionellen Schulen. Entsprechende Forschungen stehen jedoch noch aus.

4. Eine spezielle reformpädagogische Tradition und weitere Parallelen zu Fromm

Der wichtigste Träger der weltlichen Schulbewegung beziehungsweise des Faches Lebenskunde war in der Weimarer Zeit der *Bund der Freien Schulgesellschaften*. In ihm wirkten vor allem sozialliberale und freidenkerisch orientierte Schulpolitiker und Reformpädagogen. Die KPD allerdings lehnte offiziell weltliche Schulen beziehungsweise die Lebenskunde als „sozialdemokratischen Reformismus“ ab, wenngleich viele kommunistische Pädagogen an der Basis in dem Fach beziehungsweise in diesen Einrichtungen mit großem persönlichen Engagement wirkten (vgl. hierzu zum Beispiel Hoffmann 1984). In Städten wie Berlin und Hamburg gelang es den Freien Schulgesellschaften, dass viele der weltlichen Schulen sogar den Status öffentlicher Versuchsschulen erhielten. So bekamen in Berlin 10 der insgesamt 50 weltlichen Schulen eine solche Genehmigung als „Lebensgemeinschaftsschulen“. Sie konnten sich vorn üblichen Stunden- und



Lehrplan weitgehend frei machen zugunsten eines fächerübergreifenden Arbeitens, legten besonderen Wert auf schöpferisch-handwerkliche Projekte und zeichneten sich durch einen hohen Anteil von sozialpädagogischen Elementen aus. Lebenskunde war an diesen Schulen entweder Fach oder durchgehendes Unterrichtsprinzip. Damit entwickelten sich viele dieser Schulen zu Zentren einer progressiven Schulreform und wurden zum Teil weit über Deutschland hinaus bekannt. Eine Großzahl von ihnen konzentrierte sich im Berliner Arbeiterbezirk Neukölln, damals zugleich das Zentrum der „Kirchenaustrittsbewegung“ im Deutschen Reich (zu diesem besonderen pädagogischen „Versuchsfeld“ der damaligen Zeit vgl. Radde u.a./Hrsg. 1993).

Leider ist anzumerken, dass dieser Strang deutscher Reformpädagogik jahrzehntelang in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft nahezu gänzlich ausgeblendet wurde, da sie lange Zeit vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geprägt war. So hebt Bernhard mit Recht hervor, dass wir noch heute mit dem Begriff Reformpädagogik in erster Linie die breit rezipierten Konzeptionen, die mit den Namen Maria Montessori, Bertold Otto, Peter Petersen, Hermann Lietz und Rudolf Steiner verbunden sind, assoziieren. Aber diese Namen repräsentierten „nicht unbedingt die progressiven Anteile der pädagogischen Reformbewegung dieses Jahrhunderts“ (Bernhard 1996, S. 354). Zweifellos gingen auch von ihnen wichtige innovative Impulse aus. Doch kann dieser Umstand nicht darüber hinwegtäuschen, dass vielfach auch „national-konservative Momente das Denken dieser Strömungen durchsetzte“ (ebd.). Hinzu kam, dass auch die 68er-Bewegung die weltlichen Schulen mit ihrem Fach Lebenskunde nicht in den Blick bekommen konnte, da sie sehr schnell die einseitige Geschichtsschreibung der KPD- beziehungsweise DDR-Pädagogik rezipierte, in der diese pädagogische Strömung ja als „reformistisch“ abgeschrieben und damit ausgeblendet war. Damit erlitt die kritische Reformpädagogik der weltlichen Schulen mit ihrem lebenskundlichen Ansatz ein ähnliches Schicksal wie das Frommsche Werk in der bundesdeutschen Nachkriegswissenschaft - beide traf für lange Zeit der „Bannstrahl“ eines konservativen wie eines bestimmten linken „mainstreams“ (zur Ausblen-

dung der Lebenskunde aus der akademischen Forschung vgl. auch Osuch 1999b, S. 266f.).

Die weltlichen Schulen der Weimarer Republik eignen sich auch zu einem intensiven Vergleich mit pädagogischen Einrichtungen, die Erich Fromm später in Mittelamerika untersuchte. Unabhängig von ihrer atheistischen Orientierung ähnelten sie in pädagogischer Hinsicht offenbar in großem Maße zum Beispiel jenem Waisenhaus *Nuestros Pequeños Hermanos* („Unsere kleinen Brüder“) des liberalen Pater Wasson in Cuernavaca Mexiko, dessen pädagogische und ethische Erfolge Erich Fromm ausführlich untersuchte (vgl. E. Fromm, 1970b, GA III, S. 458 ff. sowie Claßen 1991b). Beide Arten von pädagogischen Einrichtungen wurden charakterisiert durch die „vorbehaltlose Annahme“ der Kinder (es gab keine Relegation), eine umfangreiche Mitbestimmung von Schülern und Lehrern, Pflichten gegenüber der Gemeinschaft (zum Beispiel in Küche und Garten) und eine unbürokratische beziehungsweise menschliche Leitung (selbstverständlich war die - im jeweiligen Umfeld noch weit verbreitete - Prügelstrafe verboten).

Ein anschauliches Bild des Lebenskundeunterrichts vor 1933 schildert der Bericht des Zeitzeugen Wolfdietrich Schnurre (1920-1989). Der Schriftsteller fasste die Erinnerungen an seinen eigenen Lebenskundeunterricht in einem persönlichen Brief an den Trägerverband der Berliner Lebenskunde aus dem Jahre 1985 so zusammen:

„In Lebenskunde, die wir statt Religion hatten, haben wir mit unserem Klassenlehrer die politische Lage besprochen. Wir gingen immer von irgendeiner Zeitungsschlagzeile aus. Er war Sozialdemokrat, also war der Lebenskundeunterricht, was die politische Lage anging, entsprechend 'ausgerichtet'. Die aktuelle Politik war aber nur ein Teil des Lebenskundeunterrichts. Alles, was wir fragten, was wichtig war - Arbeitslosigkeit zum Beispiel - wurde besprochen. Auch ob es human sei, wenn man ein Dienstmädchen habe. Die Geschichte der Gewerkschaften war ebenfalls ein Thema. Auch die Filme, die wir gesehen hatten, wurden besprochen. Ich erinnere mich an den 'Schimmelreiter', an Chaplin-Filme, an Buster Keaton und Harold Lloyd. Unser Klassenlehrer



machte uns in Lebenskunde klar, dass das nicht nur Unterhaltungsfilme waren, sondern Filme, die eine soziale Stoßrichtung hatten, die die Kapitalisten aufs Horn nahmen usw. Mir fällt auch ein, dass wir in Lebenskunde mal mehrere Stunden auf Märchen verwandten. Die Frage untersuchten, was an Märchen 'stimmt' und was 'gesponnen' war, und was dahinter steckte. Alles zusammengefasst, hatte eigentlich jedes Thema in Lebenskunde Platz. Wir mochten Lebenskunde immer ungeheuer gern, weil man als Schüler auch fast jedes Thema anschneiden konnte. Bis 33 jedenfalls; dann, ab Februar, war es mit dem Lebenskundeunterricht aus" (Brief des Schriftstellers Wolfdietrich Schnurre an den Deutschen Freidenker-Verband in Berlin vom 6. Mai 1985, zit. in: Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 59).

Diese Orientierung an den Werten der Aufklärung und besonders der sozialistischen Arbeiterbewegung führte 1933 zur Zerschlagung des Faches (beziehungsweise der weltlichen Schulen) durch die Nazis. Die Lebenskundeschüler (in Berliner Arbeiterbezirken wie Neukölln oder Prenzlauer Berg waren dies bis zu 25 Prozent eines Jahrgangs) mussten wieder am christlichen Religionsunterricht teilnehmen, ihre freidenkerischen Lehrer wurden meist entlassen. Viele von ihnen emigrierten beziehungsweise gingen in den Widerstand. Als eines von vielen Beispielen sei der langjährige Leiter einer weltlichen Volksschule in Berlin-Wedding und Vorstandsmitglied im Bund der freien Schulgesellschaften, Walter Rieck, genannt. Nach seiner Entlassung 1933 organisierte er vor allem Hilfe für Verfolgte. So konnte die bekannte jüdische Schriftstellerin Inge Deutschkron („Ich trug den gelben Stern“), selbst ehemalige Schülerin einer weltlichen Schule, durch seine Hilfe dem Holocaust entkommen. Rieck ist deshalb in der Gedenkstätte „Yad Vashem“ in Jerusalem in der „Allee der Gerechten“ ein Baum gewidmet.

Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass die Lebenskunde beziehungsweise die weltlichen Schulen vor 1933 auch in die Grabenkämpfe der Arbeiterbewegung selbst gerieten (erinnert sei etwa an den Sozialfaschismusvor-

wurf der KPD-Führung gegen die Sozialdemokratie) und dabei teilweise ins gesellschaftliche Abseits drifteten (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 283 ff.). Andererseits war es gerade die feste Einbindung in ein „linkes“ beziehungsweise kritisches sozialkulturelles Umfeld (zum Beispiel mit einer ausgeprägten Fest- und Feierkultur wie 1. Mai- und Sonnenwendfeiern, proletarischen Jugendweihen, Arbeitersportfeste, Zeltlager, kulturelle Arbeitsgemeinschaften an diesen Schulen usw.), die erst jene tiefe Verbindung von kognitivem und emotionalen Lernen als Voraussetzung für eine wirksame ethische Bewusstseinsbildung ermöglichte. „Die Ghettosituation dieser Schulform verstärkte ... ungewollt deren pädagogische Intention: Erziehungsziele wie Solidarität und Klassengefühl verloren unter den minoritären Bedingungen ... ihre Abstraktheit“ (Behrens-Cobetl Reichling 1987, S. 502). Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, wenn Zeitzeugen etwa ihr späteres soziales Engagement auf die besondere „Erziehung zur Sittlichkeit“ in der Lebenskunde beziehungsweise den weltlichen Schulen zurückführen (so das Resümee einer Befragung von etwa fünfzig ehemaligen Lebenskundeschülern aus dem Ruhrgebiet, in: ebd. S. 497).

Solche Ergebnisse korrespondieren auch mit neueren Forschungen zur Motivation moralischen Handelns etwa bei Edelstein, Keller und Tugendhat (vgl. Edelstein u. a. Hrsg. 1993). Moralische Sollen (zum Beispiel zur Solidarität) ist nach diesen Forschungen immer gekoppelt an Gefühle. Demnach „liefert die Einbindung in affektiv getönte Beziehungen eine wichtige motivationale Basis für die Entwicklung moralischer Verantwortlichkeit“ (ebd. S. 25). Auch Fromm wies immer wieder auf die Notwendigkeit dieser Verbindung von Kognition und Emotion gerade im Bereich von Erziehung und Bildung hin (vgl. zum Beispiel sein berühmt gewordenes Vorwort zu Neills „Summerhill“ in: E. Fromm 1960e, GA IX, sowie sein späteres „Pro und Contra Summerhill“, 1970i ebenfalls in GA IX).

In der Lebenskunde wird dementsprechend ein weiteres Augenmerk auf ein interessantes kulturelles Binnenleben in den Gruppen einschließlich kleiner Rituale gelegt: vom morgentlichen Stuhlkreis, über das Feiern von Geburtstagen bis zur regelmäßigen Teilnahme an Festen



und Veranstaltungen der Schulen beziehungsweise ihres Umfeldes. Im 7. und 8. Jahrgang können die Schüler darüber hinaus an den in der Tradition der freidenkerischen Jugendweihen stehenden *Humanistischen Jugendfeiern* des HVD teilnehmen (zur Abgrenzung zu den unrühmlichen DDR-Jugendweihen benannte der HVD sein über hundertjähriges Ritual an der Schwelle zum Erwachsenwerden bewusst in „Humanistische Jugendfeier“ um). An ihnen nehmen jährlich mehrere Tausend Jugendliche teil und sie gehören in Berlin und Brandenburg mittlerweile zu einem festen Bestandteil des kulturellen Lebens (vgl. zum Beispiel das Interview mit dem Brandenburgischen SPD-Landesvorsitzenden, Reiche 1993). Damit ist die Lebenskunde (beziehungsweise der HVD) zugleich am Aufbau jener Kultur „weltlicher Rituale“ beteiligt, wie sie auch Erich Fromm für kommunale und dezentrale Gemeinden und Organisationen vorschwebte, um die entsprechenden Bedürfnisse der Menschen ernst zu nehmen und sie etwa „nicht der Geschäftswelt (zu) überlassen“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 244).

Gleichwohl ist die Lebenskunde nicht bloß ein Angebot von Frohsinn und Harmonie. In der heutigen humanistischen Sicht des Faches bedeuten Selbstbestimmung und Verantwortung immer auch die Schulung von Konfliktfähigkeit sowie vor allem die Einbeziehung der Dimensionen von Leid, Schmerz und Angst in den pädagogischen Prozess. Solche Überlegungen weisen auf eine curriculare Öffnung der Lebenskunde seit Ende der achtziger und vor allem der neunziger Jahre hin. Sie stellt zugleich eine weitere Brücke zum Frommschen Werk dar und soll im folgenden dargestellt werden.

5. Sozialpsychologische Öffnung, programmatische Erneuerung und Unterschiede zum Ethik-Unterricht

Die Reorganisation der Lebenskunde und ihre sozialpsychologische Öffnung seit den achtziger Jahren war auf das engste verbunden mit den kulturellen Veränderungen im Gefolge der 68er-Bewegung und einer personellen Verjüngung des damaligen Freidenkerverbandes im ehemaligen West-Berlin durch Intellektuelle vor allem aus

den Reihen der SPD-nahen „Sozialistischen Jugend Deutschlands - Die Falken“. Oftmals kam es zu Überschneidungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, studentischen Zirkeln, außerschulischer Jugendarbeit der Falken und der freidenkerischen Jugend- und Bildungsarbeit. Dazu gehörte auch eine verstärkte Rezeption von Werken der Kritischen Theorie - einschließlich der Schriften von Erich Fromm - bei den neuen Lebenskundeprotagonisten. Im Ergebnis kam es zu einer systematischen Einbeziehung von Erfahrungen der außerschulischen Bildungsarbeit etwa in Gestalt der „Interaktionserziehung“ von Gudjons (vgl. ders. 1990 beziehungsweise 1977) sowie zu einer völligen Neuformulierung des Rahmenplanes Anfang der neunziger Jahre (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/ Hrsg. 1993a). Dieser Plan verband die sozialemanzipatorische Tradition und den ethisch-wissenschaftlichen Anspruch früherer Jahrzehnte mit einem besonderen sozialpsychologischen Ansatz.

Der wichtigste Unterschied zu früheren Überlegungen besteht darin, dass man erstmals die Rolle der Gefühle und des Unbewussten bei der Herausbildung ethischer Orientierungen explizit und durchgängig zu berücksichtigen versucht, ohne dabei die gesellschaftliche Dimension außer Acht zu lassen: „Im Lebenskundeunterricht werden auch die Dispositionen reflektiert, die Menschen dazu bereit machen, mit ihrem Handeln die Zerstörung der Lebensgrundlagen zu riskieren. Gedanken und Ideologien werden auf *die zugrunde liegenden Ängste, Wünsche und gesellschaftlichen Interessengegensätze* hin untersucht“ (ebd. S. 12, kursiv Osuch).

In diesem Zusammenhang ist allerdings darauf hinzuweisen, dass es ähnliche Versuche bei der Lebenskunde schon in der Weimarer Zeit gegeben hatte, die sich damals jedoch nicht durchsetzen konnten. Sie wurden vor allem durch die Anhänger des Freudomarxismus in den Reihen der Freidenker unterstützt (vgl. zum Beispiel Krusche 1924). Für die hier vorliegende Thematik ist besonders interessant, dass es dabei bereits zu Berührungen zwischen der Lebenskunde und der Gruppe freudomarxistischer Psychologen und Pädagogen um Erich Fromm, Wilhelm Reich und Siegfried Bernfeld in Berlin kam (Fromm hatte Ende der zwanziger Jahre



seine erste psychoanalytische Praxis in Berlin). Diese Gruppe hatte sich bewusst zur Gesellschaft hin geöffnet und man hielt Vorträge auch für psychoanalytische Laien wie Lehrer und Kindergärtnerinnen. Wie der Bericht des ehemaligen Schülers einer weltlichen Schule Berlins, des Juden Nathan Steinberger, zeigt, hatte der psychoanalytische Pädagoge Bernfeld zum Teil erheblichen Einfluss in diesen Kreisen. Nathan Steinberger wechselte zusammen mit zwei weiteren Führern des Sozialistischen Schülerbundes Berlin (SSB) im Herbst 1925 von der Knabenschule der Jüdischen Gemeinde in Berlin-Mitte bewusst auf die von dem freidenkerischen Reformpädagogen Fritz Karsen geleitete weltliche Aufbauschule in Neukölln, wo man den „Kontrast zwischen dem bisher gewohnten und dem ... völlig neuartigen Schulsystem in all seinen Aspekten sehr deutlich wahrnehmen“ konnte (vgl. Steinberger 1993, S. 226). Als einflussreichste Schrift in dem vor allem von Gymnasiasten getragenen SSB nennt Steinberger die Veröffentlichung von Bernfeld aus dem Jahre 1928 über *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* (vgl. Bernfeld 1974). Diese Schrift wiederum wurde von Erich Fromm ausführlich und sehr positiv rezensiert (vgl. E. Fromm, 1930c). Wie die frühen freudomarxistischen Forschungen um Horkheimer und Fromm wurden auch diese sehr ähnlichen Ansätze innerhalb der freidenkerischen und weltlichen Schulbewegung alsbald unterdrückt. Zum einen war dies eine Folge der nun einsetzenden ideologischen Richtungskämpfe innerhalb der Arbeiterbewegung. Vor allem aber gerieten sie sehr schnell in das Visier der Nationalsozialisten.

Im Rahmen der Lebenskunde gelang es erst in den neunziger Jahren, diesen abgerissenen Traditionsstrang wieder aufzugreifen und systematisch weiterzuentwickeln. Auf die Ebene der Lernziele übertragen liest sich dieser Anspruch heute wie folgt: „Individuelle Lebenserfahrungen als psychische und soziale Basis für Lebensauffassungen erkennen“, um so auch „kulturelle Hintergründe von Weltanschauungen und Religionen verstehen“ zu lernen (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 30 f.). Auf dieser Grundlage sollen die Schüler „Selbstbestimmung mit gesellschaftlicher Verantwortung verbinden“ (ebd.).

Zugleich wird hierbei deutlich, dass man nicht auf die aufklärerische Tradition von Religionskritik verzichtet. Andererseits wurden mit dieser sozialpsychologischen Sichtweise die letzten Reste kirchenkämpferischer und vulgäatheistischer „Zöpfe“ der alten Freidenker abgeschnitten. „Die Chance der Aufklärung liegt heute nicht so sehr in der Bekämpfung der Religion, sondern in den Versuchen, bessere Übersetzungen der Wünsche, Bedürfnisse und Ängste zu leisten ...“, wie es der Leiter der Lebenskunde daher programmatisch formuliert (vgl. Schultz 1997, S. 37). Dabei ist hervorzuheben, dass es auch schon in früheren Zeiten führende Kräfte in der Lebenskunde gab, die in diesem Zusammenhang etwa vor „Pfaffen des Freidenkertums“ warnten (vgl. Adler/ Löwenstein 1926, S. 5). Denn „das freie Denken“ sei ja „nicht immer ein wirklich freies Denken“, sondern sei „oft nichts anderes als eine Bezeichnung für die Gegnerschaft gegen jede Religion überhaupt“ und sei „nur zu oft verbunden mit einer geradezu ebenso fanatischen wie bornierten Verteidigung dieses Standpunktes“ (ebd.). Für Fromm ist im übrigen der „militante Atheismus“ nur „die logische Folge einer auf Gott zentrierten Religion“, die „darin versagt hat, etwas zur Entwicklung des Menschen beizutragen“ (E. Fromm, 1992s, XII, S. 501).

Der didaktische Neuanfang in der Lebenskunde war zugleich eingebettet in eine umfassende Kurskorrektur der freidenkerischen Humanisten Berlins (und darüber hinaus). In Abkehr eines alten, vornehmlich negativen Selbstverständnisses als konfessionslose *Atheisten*, die sich lediglich auf die Trennung von Kirche und Staat hin orientieren, nahm man sich allmählich die gesellschaftlich sehr viel erfolgreichereren Humanistenverbände der Beneluxstaaten oder Norwegens zum Vorbild. Dort hatte man auf der Grundlage eines positiven - weltlich-humanistischen - Selbstverständnisses bereits seit Jahrzehnten ein umfangreiches Angebot von ethisch-kulturellen und sozialen Dienstleistungen für kirchlich ungebundene Bürger aufgebaut.⁵

⁵ Die Angebote reichen von einem der Berliner Lebenskunde vergleichbaren Schulunterricht, über humanistische Akademien und einer eigenen Universität (in Utrecht) bis zu humanistischen Altersheimen und einer eigenen - auch von der NATO anerkannten -



Diese Entwicklung wurde in Berlin quasi im Zeitraffer nachgeholt. Als Katalysator wirkte der deutsche Einigungsprozess, in dessen Folge die organisierten Christen in der Hauptstadt mit ca. 30 Prozent an der Gesamtbevölkerung mittlerweile in der Minderheit sind. Im Ergebnis bietet der HVD in Berlin nicht nur die traditionelle Lebenskunde und die Humanistischen Jugendfeiern (s.o.) an. Er ist darüber hinaus auch Träger von Kindertagesstätten, Sozialstationen, Jugendeinrichtungen, Schwangerschafts- und Seniorenberatungen usw. mit ca. 500 hauptamtlichen Beschäftigten und einem Jahresumsatz von über 30 Millionen DM.

Die zunehmende Kooperation auf internationaler Ebene etwa im Rahmen der *Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU)*⁶ sowie vor allem mit der Humanistischen Universität in Utrecht beförderten auch in Berlin die Planungen für eine eigene akademische Ausbildung. So war es möglich, zum Jahreswechsel 1998/1999 ein eigenes wissenschaftliches Ausbildungsinstitut für Humanistische Lebenskunde zu gründen. Als Direktor konnte der sozialdemokratische Bildungsfachmann und frühere Leiter

humanistischen Beratung für Kriegsdienstverweigerer und für Soldaten. Am weitesten ist das Konzept bei den Niederländern gediehen, wo man mittlerweile ein eigenes Berufsbild des „humanistischen Beraters“ als einer Mischung aus ethisch-humanistischer Lebenshilfe, psychosozialer Konfliktberatung und Sozialarbeit entwickelt hat. Ein Ergebnis der politischen Neuorientierung in der deutschen Freidenkersonne nach diesem Vorbild war 1993 die Gründung des HVD.

⁶ Die *IHEU*, zu deren Vorstand auch ein Vertreter des *HVD* gehört, ist auf europäischer Ebene als Interessensorganisation für Konfessionsfreie bei der EU in Brüssel akkreditiert und genießt dort einen ähnlichen Status wie etwa der Vatikan. Langjähriger Weltvorsitzender war der niederländische Soziologe, Prof. Rob Tielmann, zugleich Leiter der Lehrerbildung des der Lebenskunde vergleichbaren Humanismus-Unterrichts in den öffentlichen Schulen der Niederlande. Tielmann ist auch Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde in Berlin. Zur *IHEU* gehört im übrigen auch die *American Humanist Association*, die Erich Fromm 1966 die Auszeichnung „Humanist des Jahres“ verlieh und aus diesem Anlass in ihrem Publikationsorgan *The Humanist* erstmals den zum Aufsatz überarbeiteten Vortrag Erich Fromms *Zum Problem einer umfassenden philosophischen Anthropologie* (E. Fromm, 1966i, GA IX) veröffentlichte.

des Berliner Landesschulamtes, Wilfried Seiring, gewonnen werden. Seiring hatte zu Beginn seiner Karriere Anfang der sechziger Jahre einst selbst das Fach unterrichtet. Darüber hinaus gelang es, das Institut im Rahmen eines Kooperationsvertrages an den Fachbereich Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin anzubinden. Der dortige Dekan, Preuss-Lausitz, ist als profilierter Erziehungswissenschaftler zugleich Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats Lebenskunde.

Der neue Studiengang, der bislang als viersemestriges Ergänzungsstudium ausgelegt ist, umfasst die folgenden drei Bereiche:

Studienbereich I - Geschichte des Humanismus und Fragen der theoretischen Orientierung (zum Beispiel „Geschichte der Weltbilder“, „Religionswissenschaft ...“, „Religionskritik“ oder „Humanistische Psychologie und Pädagogik“);

Studienbereich II - Praktischer Humanismus (zum Beispiel „ethische Alltagsprobleme“ oder „Geschichte und Struktur moderner sozialer Bewegungen“);

Studienbereich III - Zur Pädagogik des Lebenskundeunterrichts (zum Beispiel „Theorien zur moralischen Entwicklung“, „Geschichte der weltlichen Schulen“ oder „Theorie und Praxis gruppenspezifischer Prozesse“).

Es ist hervorzuheben, dass sich das Studienprogramm zum einen durch ein hohes Maß an interdisziplinärer Vernetzung der Bereiche Philosophie, Religionswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Pädagogik auszeichnet. Zum anderen fällt das Bemühen auf, in allen drei Studienbereichen gesellschaftskritische wie auch psychologische Dimensionen - einschließlich von Theorien zur Aufklärung des Unbewussten - zu integrieren. Es sei hier betont, dass damit Ansprüche realisiert wurden, die auch Erich Fromm zeitlebens an die akademische Ausbildung, insbesondere von Pädagogen und verwandten Berufen, richtete (vgl. zum Beispiel E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 345). Mit dem neuen Konzept bemühen sich die Protagonisten der Humanistischen Lebenskunde um eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung ihres Lehrpersonals, das somit zugleich unterscheiden lernt zwischen einem the-



rapeutischen Setting und dem, was Unterricht bei Einbeziehung kommunikativer und affektiver Aspekte leisten kann und darf. Dazu gehört auch eine berufsbegleitende Supervision, die der HVD seinen Lehrerinnen und Lehrern für ein relativ geringes Entgelt anbietet.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist auch eine Abgrenzung zum Ethikunterricht möglich, wenngleich es etwa durch ähnliche philosophische Traditionen eine beachtliche gemeinsame Schnittmenge gibt. Die Lebenskunde ist mehr als Philosophie und Ethik und daher auch nicht durch solche Fächer ersetzbar. Der Ethikunterricht stellt „in der Regel ... die *kognitiven* Fähigkeiten zur eigenverantwortlichen, ethischen Überzeugungsbildung in den Vordergrund“, wie es Lohmann zusammenfassend formuliert (vgl. Lohmann 1996, S. 149, kursiv Osuch). Wenngleich auch viele Ethiklehrer in ihrer Praxis ganzheitliche Verfahren anstreben dürften, so verfolgt dieser Unterricht konzeptionell doch meist das Ziel der Einübung in die Wahrnehmungs-, die Sprach- und die Argumentationskompetenz. In weltanschaulicher Hinsicht ist der Ethikunterricht zudem strikt an die staatliche Neutralitätspflicht gebunden und kann die Perspektiven der Religionen, Weltanschauungen und Philosophien nur vergleichend nebeneinander stehen lassen (zur explizit philosophischen Orientierung des Ethikunterrichts vgl. auch Witzleben 1999).

Die Lebenskunde hingegen geht bei der Erschließung ethisch-moralischer Fragen von einer - freilich offenen - weltlich-humanistischen Lebensauffassung im oben beschriebenen Sinne aus 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. Insofern weist der Unterricht in Lebenskunde offenbar schon „vom Grundsatz über den Ethik-Unterricht hinaus“, wie es Warnke auf der Basis eines wissen-

schaftlichen Vergleichs der Lebenskunde mit dem (hessischen) Ethikunterricht einschätzt (vgl. Warnke 1997, S. 41). Auch Negt betont für eine an Aufklärung und Herrschaftskritik orientierte Bildungsarbeit im Rahmen der Berliner Lebenskunde die Wichtigkeit der „Aufarbeitung subjektiver Erfahrungen“, die zudem heute meist „Erfahrungserfahrungen“ seien (vgl. Negt 1996, S. 28ff.).

6. Zur didaktischen und weltanschaulichen Vertiefung der Lebenskunde mit Erich Fromm

a) Zum Problem des Religionsbegriffs

Neben den bisher genannten Parallelen und Überschneidungen zwischen dem Frommschen Werk und der Lebenskunde bietet sich das Frommsche Denken darüber hinaus auch zu einer weltanschaulichen und didaktischen Vertiefung des Faches an. Diese Aufgabe ist jedoch nicht einfach zu lösen und führt zugleich in das Zentrum des Frommschen Werkes. Dabei fällt zunächst ein offenkundiger Widerspruch ins Auge: Es ist der Konflikt zwischen dem „religiösen“ Humanisten Fromm und der „nichtreligiösen“ Humanistischen Lebenskunde.

Der entscheidende weltanschauliche Bezugspunkt - vor allem im Unterschied zum Religionsunterricht - bildet in der Lebenskunde seit den neunziger Jahre explizit das Humanismusverständnis der *Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU, s.o.)*. Der Lebenskunderahmenplan beschreibt „weltlichen Humanismus“ - im Rückgriff auf die Definition der *IHEU* - als „eine demokratische, nicht-religiöse, ethische Lebensauffassung, von der Menschen das Recht und die Verantwortung ableiten, ihrem Leben einen Sinn und eine Form zu geben“ (Humanistischer Verband Deutschlands/ Hrsg. 1993, S. 10 f.). Diese Definition könnte - fast - von Fromm selbst stammen. Auch er identifizierte sich mit einem „nicht-theistischen Humanismus“ (siehe das Fromm-Zitat in der Vorbemerkung zu diesem Aufsatz), auch für ihn ist ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben die zentrale Aufgabe schlechthin. Darüber hinaus steht auch er - ähnlich wie die Lebenskunde - in der Tradition einer Gesellschaftsanalyse aus einer



kritischen marxistisch-psychoanalytisch orientierten Sicht. Andererseits behielt Fromm zeitlebens „eine Einstellung, die man religiös nennen kann, wenn dies keinen Glauben an Gott beinhaltet“, wie er rückblickend resümierte (E. Fromm, 1971b, zit. in: Kessler/ Funk/ Hrsg. 1992, S. 250).

Das primäre Problem in diesem Konflikt ist meines Erachtens begrifflicher Art. Erst in zweiter Hinsicht scheint es auch eine inhaltliche Differenz zu geben. Religion wird in beiden Fällen unterschiedlich definiert. Die Lebenskunde geht vom umgangssprachlichen Religionsbegriff aus, der darüber hinaus aber auch in der Religionswissenschaft überwiegt. In unserem Kulturkreis wird Religion (mit Ausnahme des frühen Buddhismus) in der Regel mit einem spezifischen Bezug zwischen einem angenommenen „überweltlichen, transzendenten Heiligen in personaler Gestalt einer oder mehrerer Gottheiten einerseits und den Menschen andererseits in einer deren Verhalten normativ bestimmenden Weise“ definiert (vgl. Meyers Großes Taschenlexikon 1995, Bd. 8, S. 180). Religion ist in dieser Sicht an den Glauben an eine überweltliche Kraft gebunden.

Demgegenüber ging Fromm in seinen Hauptwerken seit den vierziger Jahren von einem gänzlich anderen Religionsbegriff aus. Ähnliches gilt auch für sein Verständnis von „Glauben“ und „Transzendenz“. Alle diese Begriffe entkleidete er ihrer theistischen Bedeutung und benutzte sie neu. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass es auch in der frühen Geschichte der Lebenskunde zeitweise Überlegungen gab, den Begriff der „weltlichen Religiosität“ zu verwenden (vgl. zum Beispiel Radbruch/Hrsg. 1920, S. 4). Nachdem Fromm sich im Rahmen seiner eigenen Psychoanalyse Mitte der zwanziger Jahre von seinem ursprünglichen jüdisch-orthodoxen Glauben losgelöst hatte, vertrat er zunächst einen vor allem an Freud und Marx orientierten Religionsbegriff (Religion als universelle Zwangsneurose beziehungsweise kollektive Illusion, Gott als infantile Projektion des väterlichen Über-Ichs beziehungsweise von Allmachts- und Erlösungsphantasien). Nach seiner Abkehr von Freuds Libidotheorie in den dreißiger Jahren aber verwendete Fromm den Begriff „religiös, nicht mehr im konventionellen Sprachgebrauch, wo das Religiöse an eine bestimmte Religion gebunden ist“, wie er es selbst formu-

lierte (vgl. E. Fromm, 1970d, GA VIII, S. 246). Er dachte vielmehr an die „kollektiven leidenschaftlichen Bedürfnisse“, die auf die Regelung der „affektiven Bezogenheit zur Welt“, auf die Lösung des „menschlichen Problems“ gerichtet sind. Denn gerade auch viele der leidenschaftlich erstrebten Ziele, von denen der moderne Mensch glaube, sie seien zweckrational motiviert, „sind in Wirklichkeit seelische Bedürfnisse, die in - im weitesten Sinn - religiösen Strukturen entwickelt wurden“ (ebd.).

Im Rahmen seiner anthropologisch und sozialpsychologisch erweiterten Definition verstand Fromm unter „*Religion*“ daher spätestens seit 1950 „*jedes System des Denkens und Tuns ..., das von einer Gruppe geteilt wird und dem Individuum einen Rahmen der Orientierung und ein Objekt der Hingabe bietet*“ (E. Fromm, 1950a, GA VI, S. 241). Auch diese Auffassung ist damit weiterhin funktionalistisch wie die Freudsche. Aber sie ist losgelöst von jedem Inhalt. Zugleich integrierte Fromm dieses Religionsverständnis in seine spezielle Sichtweise von Mensch und Gesellschaft.

Nach dieser Definition wird Religion zum Oberbegriff für alle möglichen Formen der Orientierung - ob philosophischer, traditionell „religiöser“ oder sonstiger Art. Insofern kann selbst das leidenschaftliche Streben etwa nach Macht über andere Menschen oder das Streben nach Reichtum oder nach grenzenlosem Konsum den Charakter einer Religion annehmen. Nach Fromms Analysen spielen derartige Leidenschaften im praktischen Verhalten von Menschen meist eine viel bestimmendere Rolle als ihre jeweils „offizielle“ Religion (oder politisch-philosophische Orientierung). So sprach Fromm daher auch von der „geheimen Religion“ der modernen kapitalistischen Industriegesellschaft, die sich „hinter der christlichen Fassade“ entwickelt habe. Wirklich „heilig“ seien in dieser Art von Religion Arbeit und Eigentum, Profit, Macht und Verkäuflichkeit (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 373 ff.). Nach Fromm ist daher nicht (wie bei Nietzsche) die primäre Frage, ob Gott tot sei, sondern ob der Mensch - im psychischen beziehungsweise ethischen Sinne --tot sei (vgl. E. Fromm, 1966i, GA IX, S. 26).

In ähnlicher Weise definierte Fromm auch den Glaubensbegriff nun eher psychologisch als



„Charakterzug“ oder „Grundhaltung“ unabhängig vom jeweiligen Inhalt (vgl. E. Fromm 1947a, GA II, S. 126). Der heutige Mensch leide entweder daran, dass er einen „irrationalen Glauben“ habe, der durch offene bis subtile Abhängigkeit oder Unterwerfung gekennzeichnet ist (zum Beispiel unter irrationale Autoritäten der Kirchen, Politik, Unterhaltungsindustrie): Oder er leide unter dem Fehlen jeglichen Glaubens in Form eines sich als modern gebenden Relativismus. In beiden Fällen verlasse der Mensch keinesfalls „das Gefängnis seiner Selbstsucht und Isolierung“, komme es nicht zur „Transzendenz“ (vgl. E. Fromm, 1966a, GA VI, S. 119).

Freilich war sich auch Fromm der sprachlichen Problematik bewusst. So betonte er, dass etwa der wissenschaftliche Skeptizismus in Glaubensfragen „aufs engste mit dem Vormarsch der Vernunft“ zusammenhänge und nur das Ergebnis eines langen Kampfes gegen den Allmachtsanspruch der Kirche sei (vgl. ebd. S. 125). Insofern habe der Glaubensbegriff etwas anachronistisches. Andererseits sei der moderne Relativismus (im Frommschen Sinne also Glaubenslosigkeit) ein Zeichen für geistige Orientierungslosigkeit beziehungsweise „Ausdruck tiefer Verwirrung und Verzweiflung“ (ebd.). Noch schwieriger sei es beim Religionsbegriff. Denn jede Erörterung über Religion sei durch die „ernste terminologische Schwierigkeit behindert“, dass wir die Vorstellung von Religion mit der von einem System verbinden würden, „das um Gott und übernatürliche Kräfte kreist“ (E. Fromm, 1950a, VI, S. 241). Daher werde es zweifelhaft, ob Religionen ohne Gott, wie der Buddhismus oder der Taoismus oder der Konfuzianismus, Religionen im eigentlichen Sinne genannt werden könnten. Weltliche Systeme wie bestimmte autoritäre Gebilde würden keinesfalls Religionen genannt, „obwohl sie, psychologisch gesprochen, diese Bezeichnung verdienen. Wir haben einfach kein Wort, mit dem wir die Religion als allgemein menschliches Phänomen bezeichnen könnten, ohne dass sich die Vorstellung eines bestimmten Religionstyps einschleiche und den Begriff färbte“ (ebd., Fromm).

Um das sprachliche Problem zu vereinfachen und zugleich die Chance der Frommschen Perspektive für die Lebenskunde zu nutzen, wäre es meines Erachtens sinnvoll, das Wort Religion

etwa durch „Weltanschauung“ zu ersetzen. Statt zu sagen, dass jede Orientierung oder Weltanschauung eine Religion darstellt, kann unter Beibehaltung des Frommschen Inhalts im weltlich-humanistischen Sinne der Lebenskunde durchaus umgekehrt definiert werden:

„Alle Phänomene, die der Befriedigung der existentiellen Bedürfnisse der Menschen nach Orientierung, Beziehung, Verwurzelung und Hingabe dienen, haben in der Regel eine weltanschauliche Dimension beziehungsweise führen zu Weltanschauungen oder sind Weltanschauungen. Das gilt damit auch für jede Religion!“

Damit wird möglicherweise die besondere Frommsche Betonung der emotionalen Hingabequalität von Orientierungssystemen abgeschwächt, wie es etwa Funk als Gefahr sieht (so Rainer Funk in einem Brief an B. Osuch v. 10.02.1998). Doch dürfte unter den gegenwärtigen verfassungs- und schulrechtlichen Bedingungen der Lebenskunde als Unterricht einer „Weltanschauungsgemeinschaft“ der Gewinn an sprachlicher Klarheit überwiegen. Zudem sprach Fromm phasenweise selbst synonym von „Religion oder Weltanschauung“ (E. Fromm, 1950a GA VI, S. 245).

b) Gibt es eine Grenze zwischen der Lebenskunde und Fromm?

Bevor die Frage spezifiziert werden soll, worin die besondere Chance der Frommschen Sozialpsychologie und Ethik für die Lebenskunde sowohl unter theoretischen wie auch praktischen Gesichtspunkten besteht, ist eine Dimension im Frommschen Werk anzusprechen, für die, falls sie existiert, sich die Lebenskunde kaum mehr zuständig fühlen muss. Bei genauer Analyse des Frommschen Ansatzes und seiner für uns zumeist ungewöhnlichen Begrifflichkeit ist festzustellen, dass - fast - alles, was bei ihm als „religiöse Erfahrung“ beschrieben wird, auch für die humanistische Ethik der Lebenskunde zu übernehmen wäre beziehungsweise dort bereits vorhanden ist. Seine Kernaussagen über die sog. „X-Erfahrung“ (Fromm schlug 1966 diesen Begriff wegen der o.g. sprachlichen Missverständnisse



als Alternative zur „religiösen Erfahrung“ vor, vgl. E. Fromm, 1966a, GA VI, S. 118 f.) über

- ein Bewusstsein für die eigene existentielle Unsicherheit,
- die Loslösung von Ich-Fixierung und abhängig machenden Bindungen,
- die Zielsetzung von Vernunft, Mut, Empathie- und Liebesfähigkeit als gleichzeitige Voraussetzung für die Überwindung von Destruktivität sowie über
- Welterkenntnis im konkreten Lebensvollzug als Grundlage einer tendenziellen Überwindung der Subjekt /Objekt-Spaltung

stehen den lebenskundlichen Zielen von Selbstbestimmung und Verantwortung sowie einer kritisch-rationalen beziehungsweise diesseitsbezogenen Lebensführung keineswegs im Wege. Eher im Gegenteil können sie diese Prämissen psychoanalytisch und ethisch sowie anthropologisch ergänzen und weltanschaulich festigen. Wo Fromm jedoch diese kritisch-materialistische beziehungsweise psychoanalytische und sozialpsychologische Ebene tendenziell verlässt und auch Bereiche des religiös-mystischen (und seien sie noch so „atheistisch“ gemeint⁷) für sich reklamiert, erhält der Begriff der X-Erfahrung möglicherweise eine Dimension, die für die dezidiert nichtreligiöse Humanistische Lebenskunde eine Grenzüberschreitung andeutet: „Denn in der Tat scheint es, dass bestimmten Arten religiöser Erfahrungen ein Faktor gemeinsam ist, der über

⁷ In einem ausführlichen Exkurs zur „Tradition der Mystik“ im Rahmen einer Arbeit über „Meister Eckhart und Karl Marx“ betonte Fromm, dass im Unterschied zu landläufigen Vorstellungen Mystik nicht notwendigerweise weltabgewandte „Mystifizierung“, irrational-fromme „Verzückung“ oder ein Zustand „andauernder mystischer Kontemplation“ bedeuten müsse (vgl. E. Fromm, 1992s, GA XII, S. 518); zumal die mittelalterliche christliche Mystik des Meister Eckhart zumindest in ihrer Anfangswirkung hauptsächlich tätige Nächstenliebe war (vgl. Hardeck 1992, S. 158). In seiner religionsphilosophischen Analyse kommt Fromm zum Ergebnis, dass die theistische Mystik des Westens, für deren hervorragendsten Vertreter Fromm Meister Eckhart hielt, im Kern ebenso „Nicht-Theistisch“ sei wie die asiatische. Mehr noch - für Fromm war Eckharts Auffassung letztlich sogar „atheistische Mystik“ und seine Theologie in sprachlicher Hinsicht nur Ausdruck einer „kulturell bedingten Pression“ (E. Fromm, 1992s, GA XII, S. 523 ff.).

das rein Ethische hinausgeht“ (E. Fromm, 1950a, GA VI, S. 279). In einer Anmerkung zitiert Fromm zur Erklärung dieser Auffassung den Christen Albert Schweitzer: „Das zu Ende gedachte Denken führt also irgendwo und irgendwie zu einer lebendigen, für alle Menschen denknotwendigen Mystik“ (zit. in ebd., Anm. 4). Eine neuere Darstellung fasst die entsprechende Entwicklung im Frommschen Verständnis daher wie folgt zusammen: „Ist das frühe Religionsverständnis noch mehr oder weniger von der klassischen Religionskritik des 19. Jahrhunderts geprägt, so wird Fromms Ansatz in den späteren Jahren immer abstrakter, spiritueller und mystischer“ (Kurz 1998, S. 12).

Insofern scheint es gerechtfertigt, aus lebenskundlicher Sicht im übertragenen Sinne Sigmund Freuds Frage aus dessen Werk *Die Zukunft einer Illusion* auch an Erich Fromm richten zu können: „Man kann von allen Menschen verlangen, dass sie die Gabe der Vernunft anwenden, die sie besitzen, aber man kann nicht eine für alle gültige Verpflichtung auf ein Motiv aufbauen, das nur bei ganz wenigen existiert. Wenn der eine aus einem ihn tief ergreifenden ekstatischen Zustand die unerschütterliche Überzeugung von der realen Wahrheit der religiösen Lehren gewonnen hat, was bedeutet das dem anderen?“ (Freud 1993, S. 131).

Die Problematik ist jedoch abschließend nicht eindeutig zu beantworten und nur vor dem Hintergrund der über zwanzig Jahre währenden orthodox jüdischen Erziehung und Bildung Fromms zu verstehen. Unabhängig von dieser möglichen Differenz darf daher keinesfalls die entscheidende Frage aus dem Auge verloren gehen, inwiefern der wissenschaftliche und ethische Kerngehalt des Frommschen Werkes einen wichtigen Beitrag zur weltanschaulichen und didaktischen Erweiterung und Vertiefung der Lebenskunde leisten kann. Als Brücke bietet sich dafür das Beispiel der Angst an.

c) „Mut zur Freiheit“ als didaktischer Leitgedanke

Eines der lebenskundlichen Ziele ist die Angstbearbeitung als Teil der Aufklärung über Religionen und Weltanschauungen, die im Rahmen ei-



nes Spiralcurriculums an mehreren Stellen des Rahmenplanes aufgeführt ist. Andererseits wird jedoch eine weitere Einordnung oder nähere Qualifizierung von Ängsten im gegenwärtigen Konzept der Lebenskunde nur ansatzweise vorgenommen. Aus der Frommschen Perspektive ist eine solche Qualifizierung jedoch nicht nur möglich, sondern auch dringend erforderlich. Denn vor allem mit seiner zentralen These der „Angst vor der Freiheit“ (seine erste Monographie hatte den Titel *Die Furcht vor der Freiheit*, vgl. Fromm 1941a, GA I) als Basis weltanschaulich-religiöser Orientierungen legte Fromm die existentielle und damit zugleich *ethische Tiefendimension* dieser Form individueller wie kollektiver Angst offen.

In der Frommschen Sicht haben die Menschen gattungs- wie individualgeschichtlich eine Art Grundangst als Folge ihrer „existentiell bedingten“ Zerrissenheit und Orientierungssuche. Im Zuge der Lösung von den „primären Bindungen“ (Instinkte, Mutter und Familie, aber auch kulturelle und religiöse Bindungen) entstehen Gefühle von Bindungslosigkeit und Verunsicherung (bei Beck findet das seine Entsprechung in der Analyse von aktuellen Entwicklungen der „Individualisierung und Enttraditionalisierung“ in der „Risikogesellschaft“, vgl. Beck 1996). Dieser „existentielle Widerspruch“ zwischen zunehmender Vereinsamung, Verunsicherung und Angst andererseits ist nach Fromm die eigentliche „Natur“ des Menschen. Die Menschen werden zwar freier, zugleich wachsen ihre Unsicherheiten und Fragen. Durch seine jahrzehntelangen psychoanalytischen Erfahrungen erkannte Fromm, dass Bindungs- und Orientierungslosigkeit für den Menschen auf Dauer jedoch unerträglich und nur mit dem Gefühl von völliger Isolation (wie etwa bei bestimmten Psychosen) vergleichbar ist. Die Menschen haben daher - bewusst oder unbewusst -- „kollektive leidenschaftliche Bedürfnisse“ nach Orientierung, einem „Objekt der Hingabe“ und nach Bezogenheit, um die Gefühle von Desorientierung, Ohnmacht und Angst zu überwinden.

Diese Kombination aus einer revidierten Freudschen Psychoanalyse, einer anthropologisch orientierten Perspektive der Orientierungssuche und einem interaktionistischen Ansatz der

Bezogenheit macht die Frommschen Überlegungen sowohl in weltanschaulicher wie auch in didaktischer und pädagogischer Hinsicht so interessant für die Lebenskunde. Sie erweitert nicht nur die theoretische Basis der Humanistischen Lebenskunde als Angebot auch zur persönlichen Lebensorientierung und Sinnfindung. Sie stärkt auch die weltlich-humanistische Grundorientierung des Faches etwa hinsichtlich religiös-kirchlicher Skepsis gegenüber dem Fach (vgl. hierzu Wilke 1992, S. 496 ff.). Denn die Tiefe der menschlichen Verunsicherung sowie daraus folgernd die Stärke der Orientierungssuche ist damit jeglicher religiösen beziehungsweise kirchlichen Inanspruchnahme beraubt und einzig auf die menschliche „Natur“ selbst zurückzuführen. Zugleich ist daraus das didaktische Leitmotiv der Erziehung zum *Mut zur Freiheit* als Alternative zur weit verbreiteten „Angst vor der Freiheit“ für die Lebenskunde ableitbar.

Nach Fromm hat der Mensch prinzipiell zwei Möglichkeiten, seine existentielle Verunsicherung zu überwinden: regressiv-symbiotisch oder progressiv-autonom. In der ersten Variante sucht er nach Bindungen und Orientierungen, die als eine Art Wiederholung mütterlich-beschützender, aber vereinnahmender und abhängig beziehungsweise unfrei machender Primärerfahrungen angesehen werden können (vgl. E. Fromm, 1941a, GA I, S. 297 ff.). Mit dieser psychoanalytischen Perspektive können im Lebenskundeunterricht eine Vielzahl gesellschaftlicher Erscheinungen bearbeitet und kritisch hinterfragt werden: Von den regressiv-symbiotischen Strukturen etwa in Jugendcliquen, in der Okkultismusszene oder in fundamentalistischen Strömungen (religiöser wie politischer Art) bis hin zu entsprechenden Elementen im Rahmen eines übersteigerten Idolisierungs- und Konsumverhaltens beziehungsweise einer extremen Fankultur etwa im Sport oder der Unterhaltung. Dabei kann jegliche Art von Moralismus des erhobenen Zeigefingers sowie Eifer unterbleiben. Stattdessen können die Lebenskundelehrkräfte solche Phänomene mit Gelassenheit, Güte und einem taktvollen Grundverständnis des fragenden Verstehens behandeln. Denn nach den Frommschen Erkenntnissen unterliegen - meist unbewusst - *wir alle* der Faszination der uns eher vertrauten regressiven und symbiotischen Muster. Nach



Fromm kommt sogar die Mehrheit der Menschen im Laufe ihres Lebens nie über dieses regressiv-symbiotische Stadium hinaus. Insofern sei es die „Tragödie“ des Lebens, „dass die meisten von uns sterben, bevor sie ganz geboren sind“ (E. Fromm, 1960a, GA VI, S. 313). Didaktisch-methodisch kann man etwa am Beispiel von Jugendcliquen im Unterricht genau solchen Fragen nachgehen, welche die Ambivalenzstrukturen von jugendlichen Subkulturen zum Gegenstand haben („Was macht die Clique so attraktiv?“, „Was kann man dort erleben, was du nicht kennst?“, „Gibt sie auch Schutz?“, „Ist man darin immer frei?“, „Wer hat das Sagen?“, „Was passiert, wenn man sich nicht anpasst?“ usw.).

Vor diesem Hintergrund ist es in der Frommschen Perspektive zugleich möglich, die psychologischen Voraussetzungen des zentralen lebenskundlichen Ziels der Selbstbestimmung zu erhellen und damit seine Realisierungschancen zu vergrößern. Das Stichwort lieferte Fromm mit seinem ethisch-normativen Postulat der „autonom-bezogenen“ beziehungsweise „biophilen“ Persönlichkeit als progressive Antwort auf die existentielle Verunsicherung.

Selbstverständlich sah Fromm auch die Fähigkeit des Menschen zum Schlechten etwa in der Form von Destruktivität und Sadismus als böartige Variante einer ebenfalls inhärenten, aber *sekundären* Potentialität zur defensiv orientierten Aggression (zum Beispiel bei bestimmten Jugendbanden, vgl. dazu E. Fromm, 1973a, VII, S. 186). Mit seiner Formel von der „Destruktivität als Folge ungelebten Lebens“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 137) legte er jedoch die Existenz einer *primären* menschlichen Potentialität zum Guten im Sinne von Biophilie offen. Sein umfangreichstes Werk zur *Anatomie der menschlichen Destruktivität* (1973a, GA VII) ist in großen Teilen der - offenkundig gelungene - Versuch, die Existenz menschlicher Primärpotentiale auch wissenschaftlich zu belegen. Nur in dieser Lebensweise kann sich demnach der Mensch erst wirklich frei entfalten, sein Möglichkeitspotential voll ausschöpfen und dabei zugleich sozial (und ökologisch) verantwortlich handeln. Da die biophilen Primärpotentiale nach Fromm ebenfalls Teil der „Natur“ des Menschen sind, ist für eine biophile Lebensweise - ganz im Sinne der Lebenskunde - auf keinen Fall der Glaube etwa an

eine angenommene göttliche Instanz nötig. Entscheidend ist vielmehr, ob die Lebens- und Lernbedingungen ein „gelebtes Leben“ ermöglichen.

Die These wird auch empirisch gestützt zum Beispiel in der Studie des Kultursoziologen Tertilt. Dieser wies in einer mehrjährigen ethnographischen Feldstudie über die Frankfurter Jugendbande „Turkish Power Boys“ nach, dass deren aggressive Reaktionen etwa auf den „schiefen Blick“ deutscher Jugendlicher sowie deren zum Teil brutale Überfälle oftmals nur die „Umkehr der eigenen Erniedrigung“ darstellten. Tertilt betrachtet diese Verhaltensmuster daher als einen Versuch der Migrant*innenjugendlichen, sich von ihrem negativen Selbstbild - der verinnerlichten Perspektive der Deutschen - zu befreien. „In ihren Gewalttaten reagierten sie auf eine abnorme gesellschaftliche Situation, in der sie ihre Ethnizität und Klassenzugehörigkeit vorwiegend durch Ausgrenzung, Geringschätzung und Missachtung erlebten“ (Tertilt 1997, S. 29). Der Lebenskundeunterricht will gerade auch an solchen Erfahrungen anknüpfen und Raum für deren Bearbeitung geben. So verlagern Lebenskundegruppen oftmals ihren „Arbeitsplatz“ in die Berliner Hinterhöfe oder auf Spielplätze und Straßenecken, um die außerschulischen Lebenswelten zu dokumentieren (zum Beispiel die mit Graffiti belegten Häuserwände fotografieren oder Straßeninterviews durchführen), um mit dem Material anschließend in der Schule weiterzuarbeiten. Wie eigene langjährige Unterrichtsbeobachtungen zeigen, fühlen sich die meisten Schülerinnen und Schüler durch das tabulose Aufgreifen gerade solcher verdeckten Sphären von jugendlicher Subkultur im Lebenskundeunterricht erst wirklich ernst genommen, können sie ihre oftmals verdrängten Nöte und Hoffnungen mutig und ohne Scheu einbringen. Die Berliner Lebenskunde mit ihrer Freiwilligkeit, Nichtbenotung und nichtstaatlichen Trägerschaft bietet dafür, optimale Bedingungen.

Mit Fromm wäre es jedoch illusionär, ausschließlich die individuelle Ebene etwa einer „besseren Lebensführung“ anzuvisieren. Notwendig ist vielmehr ihre Kombination mit der gesellschaftlichen Sphäre. Denn es ist der jeweilige „Gesellschafts-Charakter“ als charakterologische Manifestation gesellschaftlicher Anforderungen und Notwendigkeiten, der dazu führt,



dass viele Menschen in der Tendenz das „tun wollen, was sie tun sollen“ (E. Fromm 1976a, GA II, S. 364, kursiv Fromm). Die entsprechenden Sozialisationsinstanzen (bei Fromm „Agenturen der Gesellschaft“) sind die Familie, die öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und zunehmend die Welt der (Jugend-)Kulturen und der Medien. Gerade Bildungsinstanzen wirken jedoch nicht ausschließlich im Sinne von Anpassung oder gar Herrschaftsstabilisierung. Mit ihren auch auf die Zukunft gerichteten Zielen erlaubt Schule oftmals beträchtliche innovative Handlungsspielräume. Bisweilen führt sie sogar zu „dysfunktionalen“ Wirkungen, wie Jäger unter Bezug auf Fromm hervorhebt (vgl. Jäger 1998b). So kann das bloße Wissen des Schülers bereits „subversive Folgen“ haben, was sich zum Beispiel in der aufklärerischen Wirkung der Kenntnisse zur Evolution oder zur menschlichen Sexualität besonders für strenggläubige christliche wie muslimische Schüler zeigt (auch in der Lebenskunde finden sich immer wieder Schüler mit religiösem Hintergrund).

Die Frommsche sozialpsychologische Kategorie des Gesellschafts-Charakters stellt das Vermittlungsglied zwischen den Marxschen Kategorien der ökonomischen „Basis“ und des ideologischen „Überbaus“ dar. Sie ist das Ergebnis einer langjährigen und fruchtbaren Zusammenarbeit von Fromm mit Horkheimer und anderen Mitarbeitern bis zum Jahre 1939 sowie nachfolgender Forschungsprojekte unter Anleitung Fromms vor allem in Mexiko. Die auch für das pädagogische Vorgehen wichtigen Entdeckungen waren hierbei, dass der Aufbau entsprechender Charakterstrukturen (zum Beispiel in Gestalt der „Haben-Orientierung“) weitgehend unbewusst abläuft und diese darüber hinaus den „offiziellen“ Idealen und Weltanschauungen der Menschen (oder von Organisationen beziehungsweise Strukturen) vielfach sogar diametral entgegenstehen. Im Lebenskundeunterricht käme es somit besonders auch darauf an, eine Sensibilität für diese bereits erwähnten „geheimen Weltanschauungen“ zu entwickeln - bezogen auf die Gesellschaft wie auch auf das je eigene Verhalten. Besonders angebracht sind hierbei kreative Formen wie das Schreiben eines fiktiven Tagebuches, die szenische Darstellung oder das Rollenspiel (einschließlich dem Rollentausch). Dabei

können die Schüler zum Beispiel die enorme Bedeutung etwa von jeweils aktuellen Modetrends für ihr Leben thematisieren. Oder es ist möglich, die Faszination zu bearbeiten, die u.U. auch von extrem selbstbewusst auftretenden Rechtsradikalen für manche Schüler ausgeht. Entscheidend ist dabei, die jeweils zugrunde liegenden beziehungsweise angesprochenen „existentiellen Bedürfnisse“ nach Dazugehörigkeit, Anerkennung, Bezogenheit, Hingabe usw. zu dechiffrieren sowie die Frage zu bearbeiten, wo die Selbstbestimmung aufhört und die Fremdbestimmung (etwa durch Gruppendruck, den Druck der Modeindustrie oder den „Druck“ eines emotionalen Vakuums auf Grund mangelnder Ich-Stärke) anfängt.

War es im neunzehnten und frühen zwanzigsten Jahrhundert vor allem der „autoritäre Gesellschafts-Charakter“ mit einer Neigung zu „somasochistischen“ Verhaltensweisen und einer Tendenz zum „Horten“, so wurde dieser Charaktertypus nach Fromm tendenziell überlagert vom gänzlich anders gearteten „Marketing-Charakter“, der sehr viel weniger auf autoritäre Vorgaben angewiesen ist. Ihn zeichnen eher äußerliche Freundlichkeit, Individualität und Großzügigkeit aus. Im Inneren aber ist er tendenziell ebenfalls „hohl“, das heißt außengeleitet und angepasst an die Prinzipien des kapitalistischen Marktes etwa in der Form des permanenten „Sich-Verkaufens“ (vgl. E. Fromm, 1947a, GA II, S. 47 ff.). Für die hier thematisierte humanistische Werteerziehung wirkt sowohl die autoritäre wie auch die Marketing-Orientierung in ihrer Reinform geradezu kontraproduktiv: In beiden Fällen ist der Mensch weder autonom-bezogen noch lebt er authentisch-kreativ. Selbstbestimmung und Verantwortung stehen diesen Charakterorientierungen zunächst diametral gegenüber.

Haubl (vgl. ders. 1996) hat unter Bezug auf Fromm gezeigt, dass offenbar auch viele klinisch-psychologische Studien aus der Bundesrepublik Deutschland der letzten Jahrzehnte das Vorhandensein eines tendenziell fremdbestimmten Gesellschafts-Charakters belegen. Offensichtlich lässt sich damit auch das Verhalten der Mehrzahl klinisch „unauffälliger“ Menschen aus Versagensängsten vor dem Anpassungsdruck an die „identitätspsychologischen Zumutungen der postmodernen Gesellschaft“ erklären (vgl. ebd., S. 70).



Entsprechende - zumeist unbewusste -- Gegenstrategien sind demnach extremer Erlebnishunger, Idolisierung als eine spezifische Form von imagefixierter Autoritätsgläubigkeit, Selbstreklame und Umtriebigkeit - Formen also, die besonders auch unter jungen Menschen sehr verbreitet sind (im Lebenskundeunterricht können Schüler zum Beispiel den eigenen Tagesablauf oder ihr Freizeitverhalten unter diesen Gesichtspunkten dokumentieren und reflektieren).

Wo diese Abwehrstrategie aber scheitert (zum Beispiel im Gefolge von zentralen Verlusten wie dem des Partners oder des Arbeitsplatzes), kommt es zu den befürchteten Gefühlen, die in ihrer Gesamtheit das Bild einer „narzisstischen Depression“ ergeben (wobei die kategorialen Unterschiede der einzelnen psychologischen Schulen etwa zwischen dem „narzisstischen Marktcharakter“ und der „narzisstischen Depression“ für die gesellschaftskritische Gesamteinschätzung an dieser Stelle sekundär sind). Solche Ergebnisse über die „Pathologie der Normalität“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 12) korrespondieren auch mit Untersuchungen im Bereich von Schule und Bildung, wie sie vor allem im Rahmen einer am Frommschen Instrumentarium orientierten Studie zur „Charaktermauer“ zwischen ost- und westdeutschen Grundschullehrkräften vorgenommen wurden (vgl. Die Charaktermauer 1995). Demnach dominiert im Westen die Marketing-Orientierung, während im Osten der autoritäre Charakter noch immer präsent ist. Allerdings scheinen sich die wenigen „produktiven Orientierungen“ vor allem in den neuen Bundesländern zu konzentrieren. Die Ergebnisse sind gerade für die Berliner Lebenskunde von besonderer Bedeutung, da an diesem Unterricht Lehrkräfte wie Schüler aus, beiden ehemaligen Stadthälften (beziehungsweise politischen Systemen) beteiligt sind. Die Thematik kommt insbesondere im Rahmen der Supervision für die Lehrkräfte zur Sprache.

Vor dem Hintergrund solcher empirischen Befunde wäre auch eine resignative Konsequenz denkbar in dem Sinne, dass eine humanistische Erziehung und Bildung zu Selbstbestimmung, Verantwortung und kritischem Denken in der öffentlichen Schule von vornherein zum Scheitern verurteilt ist oder zumindest nur äußerst geringe Chancen hat. Denn nach Fromm sind die Kinder

und Jugendlichen in der Schule bereits in einem erheblichen Maße vorgeprägt beziehungsweise einer fortdauernden Prägung durch entsprechende Einflüsse unterworfen. Dieser negative Schluss ist jedoch nicht zwingend. Gerade mit Fromm ist die gegenteilige Konsequenz nicht nur nötig, sondern vor allem auch möglich beziehungsweise tendenziell realisierbar. Der Grund dafür liegt nicht in einem nahezu prophetischen Glauben an „den guten Menschen“, wie er Fromm bisweilen vorgeworfen wurde. Vielmehr sind es die Ambivalenzen und Differenzierungen im Gesellschafts-Charakter, die gerade auch für ein Fach wie der Lebenskunde Anlass zur Hoffnung geben.

Der Frommsche Begriff des Gesellschafts-Charakters ist nicht statisch und ausschließlich etwa im Sinne eines „Zements“ vorgegebener (Herrschafts-) Strukturen zu verstehen. Unter bestimmten Umständen kann der Gesellschafts-Charakter nach Fromm sogar zum „Sprengstoff“ werden (vgl. E. Fromm, 1976a, GA II, S. 364). Der Mensch wird in dieser Sicht nicht nur von der Geschichte geschaffen, die Geschichte wird auch ihrerseits vom Menschen geschaffen. Wir können die Vision der produktiv-biophilen Persönlichkeit im Frommschen Sinne daher sowohl als Alternative zu m Bestehenden als auch als Alternative i m Bestehenden begreifen, wie es für die „dysfunktionalen“ Wirkungsmöglichkeiten etwa von Bildung bereits erwähnt wurde (s.o.).

Hinsichtlich einer prinzipiell optimistischen Sicht ergibt sich ein weiterer Aspekt aus der Tatsache, dass die o.g. Charakterorientierungen lediglich als allgemeine beziehungsweise gesellschaftliche Grundtendenzen zu verstehen sind. Für Fromm handelte es sich dabei um idealtypische Vorstellungen. In Wirklichkeit ist der Charakter eines Individuums auch im Frommschen Verständnis fast immer eine Mischung verschiedenster Eigenschaften (vgl. E. Fromm, 1947a, GA II, S. 74 ff.). Allerdings wird in der Regel - je nach soziokulturellem Hintergrund - eine der Orientierungen schließlich dominieren. Gleichzeitig kann - je nach den äußeren Bedingungen - die Qualität einer bestimmten Eigenschaft in ihr jeweiliges Gegenteil umschlagen. So kann etwa eine liberale Grundhaltung unter ungünstigen Bedingungen zu moralischem Relativismus de-



generieren (und umgekehrt). Dementsprechend verfügen auch die meisten Menschen mit einer Marketing-Orientierung in der Regel noch über ein Mindestmaß an menschlichen *Primärpotentialen* wie etwa zur Authentizität. Auf die Schule übertragen erhält vor diesem Hintergrund eine freie, produktive und zugleich pädagogisch geschützte Lern- und Arbeitsatmosphäre in Fächern wie Lebenskunde eine wichtige Funktion, die positiven Charaktereigenschaften und Primärpotentiale deutlich zu fördern.

Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass es seit einigen Jahrzehnten zu Differenzierungen im Marketing-Charakter kommt, die Fromm so noch nicht sehen konnte (oder wollte, wie einige Kritiker behaupten). So werden zumindest auf Seiten der Gewinner gegenwärtiger Transformationsprozesse in der Gesellschaft auch positive Fähigkeiten („Schlüsselqualifikationen“) wie Teamgeist, Kreativität, Flexibilität und kommunikative Kompetenz besonders gefördert, die für die Angehörigen dieser Gruppen in der Regel zumindest ihre produktiv-biophilen Spuren hinterlassen. Nach Preuss-Lausitz (vgl. ders. 1993) scheint es, als ob heutige Schülerinnen und Schüler systematisches Lernen daher nicht mehr durch Abspaltung oder Sublimation von körperlichen Bedürfnissen leisten können, sondern dieses Lernen die enge Verbindung mit positiv erlebten Körpererfahrungen einschließt oder gar voraussetzt - Entwicklungen also, die dem ganzheitlichen Anspruch in der Lebenskunde und bei Fromm entgegenkommen. Gleichwohl sehen Autoren wie Preuss-Lausitz auch kritische Aspekte wie etwa in Form eines extrem konsumorientierten Hedonismus.

Für große Teile der Verliererschichten gelten die positiven Aspekte jedoch nur bedingt. Hier kommen die negativen Seiten der Marketing-Orientierung (wie zum Teil auch noch des autoritären Charakters) oftmals besonders stark zum Tragen, sind die produktiven Primärpotentiale erheblich überlagert beziehungsweise verschüttet. Auch das spricht wiederum in besonderer Weise dafür, den Anspruch nach Aufklärung von Unbewusstem sowie nach Revitalisierung der primären Potentiale unbedingt beizubehalten beziehungsweise zu verstärken und didaktisch und methodisch umzusetzen.

Obwohl Fromm weder Pädagoge noch Di-

daktiker war, lassen sich somit auch für die lebenskundliche Praxis bei ihm wichtige Hinweise finden beziehungsweise ableiten. Sie ergeben sich zusammengefasst aus der *pädagogischen Umkehrung* der oben genannten „*Pathologie der Normalität*“. Vor allem aber können viele der in der Lebenskunde fast schon selbstverständlichen Methoden und Arbeitsformen im Frommschen Kontext eine weltanschaulich und didaktisch wesentlich vertiefte Bedeutung erhalten.

Um die fremdbestimmten und unbewussten Orientierungen etwa von Erlebnishunger, Umtriebigkeit und Selbstreklame oder eines sich flexibel gebenden Werterelativismus im Gewand der „coolness“ pädagogisch zu unterlaufen und schließlich zu dechiffrieren sowie die verschütteten Primärpotentiale zu reaktivieren, scheinen solche Methodenkombinationen erfolgreich, die genau gegenteilige Elemente enthalten:

- 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).

Diese Methoden und Zielsetzungen sind freilich nicht isoliert zu betrachten. Vor dem Hintergrund der lebenskundlichen wie der Fromm-



schen Tradition sind sie nur im Zusammenhang mit einem materialistisch-humanistischen Grundverständnis von Erziehung und Gesellschaft zu verstehen. Dementsprechend wird auch mit solchen Verfahren immer die Ebene der *kritischen Reflexion des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens* angestrebt. Die *Balance zwischen Emotion und Kognition ist unbedingt beizubehalten*. Zusätzlich könnten diese Ziele und Verfahren ergänzt werden durch eine in den Lebenskundegruppen noch intensiver zu pflegende *Kultur weltlicher Rituale und Feste*.

Ein solcherart angelegter Unterricht erfordert auf Seiten der Lehrkräfte freilich besondere Fähigkeiten, die weit über die traditionelle Lehrerbildung hinausgehen. Sie liegen insbesondere auf den Ebenen der Gesellschaftsanalyse, der Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexion, der sozial-kommunikativen Kompetenz und der Methodenvielfalt. Darüber hinaus sind psychoanalytisch orientierte Grundkenntnisse und -fähigkeiten nötig, um die Dynamik unbewusster Prozesse (wie etwa von Übertragung und Gegenübertragung) zu erkennen und pädagogisch handhabbar zu machen. Eine wichtige Fähigkeit besteht außerdem in dem Erkennen der Grenzen derartiger Verfahren sowohl hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler als auch in Bezug auf die Lehrkräfte selbst. Lebenskunde ist weder Therapie- noch Politikersatz. Eine wichtige Konsequenz wäre in diesem Zusammenhang der systematische Ausbau der bereits eingeleiteten berufsbegleitenden Supervision für *alle* Lehrkräfte. Aus der Frommschen Perspektive kann die Humanistische Lebenskunde somit als der Versuch beschrieben werden,

- 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“. Es ist „schwer, dieses Ziel zu erreichen, und es gelingt nur selten. Ihm näher

kommen kann jedoch ein jeder, denn es bedeutet nichts anderes als die Emanzipation des Menschen von jeder gesellschaftlich bedingten Entfremdung von sich selbst und der Menschheit“ (E. Fromm, 1962a, GA IX, S. 121).

Literatur

- Abgeordnetenhaus von Berlin: Protokolle der 35. Sitzung vom 23. 3. 1960 und der 48. Sitzung vom 3.9.1998.
- Adler, M. / Löwenstein, K., 1926: „Soziologische und schulpolitische Grundfragen der weltlichen Schule“, in: Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands (Hrsg.): *Soziologische und schulpolitische Grundfragen der weltlichen Schule*. Vorträge von Prof. Max Adler (Wien) und Stadtrat Dr. Kurt Löwenstein (Neukölln) gehalten auf der Vertreter-Versammlung des Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands zu Dortmund am 17. und 18. Oktober 1925. Magdeburg.
- Altmann, I. (Hrsg.), 1895: „Leitsätze für die Kinder von Freidenkern und Freireligiösen“, in: *Zur Erinnerung an die Feier der Jugendweihe in der Freireligiösen Gemeinde zu Berlin*. Berlin.
- Beck, U., 1996: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/ M.
- Behrens-Cobet, H.I Reichling, N., 1987: „Wir fordern die freie Schule, weil sie die Schule des Sozialismus ist., Die Bewegung für freie weltliche Schulen in der Weimarer Republik“, in: *Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (IWK)*, 23. Jg., Nr. 4/1987, S. 485-505.
- Bernhard, A., 1996: „Pädagogische Prinzipien und Schulmodelle im Kontext der entschiedenen Schulreform und der sozialistischen Erziehungstheorie“, in: Seyfarth-Stubenrauch, Michael/ Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. 2 Bde. Hohengehren. Bd. 2, S. 329-361.
- Bernfeld, S., 1974: *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* in: Ders.: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*. Ausgewählte Schriften Bd. 2. Berlin. S. 14-105.
- Bierhoff, B., 1993: *Erich Fromm. Analytische Sozialpsychologie und visionäre Gesellschaftskritik*. Opladen.
- Claßen, J. (Hrsg.), 1991a: *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*. Weinheim und Basel.
- Claßen, J., 1991b: „Erich Fromms Grundaussage zur Erziehung, verdeutlicht am Beispiel der Gemeinschaft „Unsere kleinen Brüder und



- Schwestern“, in: Ders. (Hrsg.), 1991a, S. 181-232.
- Die Charaktermauer, 1995: *Zur Psychoanalyse des Gesellschafts-Charakters in Ost- und Westdeutschland; eine Pilotstudie bei Primarschullehrerinnen und -lehrern* / Internationale Erich Fromm-Gesellschaft. Göttingen, Zürich.
- diesseits. Zeitschrift für Humanismus und Aufklärung.* Hrsg.: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin. (1987 aus *Stimme des Freidenkers*, Berlin, hervorgegangen).
- Edelstein, W./ Nunner-Winkler, G./ Noam, G.. (Hrsg.), 1993: *Moral und Person*. Frankfurt/M.
- Freud, S., 1993: *Massenpsychologie und Ich-Analyse. Die Zukunft einer Illusion*. Einleitung von Reimut Reiche. Frankfurt/M.
- Fromm, E.: siehe die Nachweise am Ende des Bandes.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft - GEW Berlin (Hrsg.), 1998: *Berliner Recht für Schule und Lehrer (=26. Ergänzungslieferung)*, 2 Bde., Berlin September 1998.
- Groschopp, H., 1997: *Dissidenten. Freidenkerei und Kultur in Deutschland*. Berlin.
- Gudjons, H., 1990: *Spielbuch Interaktionserziehung*. Bad Heilbrunn/Obb. (1. Aufl. 1977).
- Hardeck, J., 1992: *Vernunft und Liebe. Religion im Werk von Erich Fromm*. Frankfurt/M., Berlin.
- Haubl, R., 1996: „Postmoderne Phantasien und verdinglichte Moral. Eine identitätstheoretische Skizze“, in: *Ethik und Unterricht*, Themenheft Nr. 4 („Ethik und Moral in der Kritik“), Oktober, S. 68-74.
- Heimann, Si Walter, F., 1993: *Religiöse Sozialisten und Freidenker in der Weimarer Republik*. Bonn.
- Hoffmann, V., 1984: „Reformschulen und KPD - am Beispiel der Berliner Lebensgemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik“, in: *Demokratische Erziehung*, Köln H. 10/1984, S. 27 ff.
- humanismus heute. Zeitschrift für Kultur und Weltanschauung*. Herausgegeben von der *Humanistischen Akademie*, Berlin (erscheint seit 1998, steht dem Humanistischen Verband Deutschlands nahe).
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.), 1993a: *Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht*. 3. überarbeitete Auflage. Berlin.
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.), 1993b, Landesverband Berlin (Hrsg.): *Praxismappe zum Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht*. Berlin [die Praxismappe wird nach einem Bausteinprinzip laufend ergänzt. Letzte Ergänzung: 2000].
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.), 1993/1994, Landesverband Berlin (Hrsg.): *Lebenskunde/ Fortbildung*. Winterhalbjahr 1993/1994 [erscheint seitdem fortlaufend halbjährlich].
- Humanistischer Verband Deutschlands (Hrsg.), 1996: *Humanismus, Ethik, Lebenskunde. Antworten suchen - den Menschen vertrauen*. Kongress in der Technischen Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften am 12. und 13. Oktober 1995. Dokumentation. Dortmund.
- Internationale Erich Fromm Gesellschaft (Hrsg.), 1998: *Die neuen „Seelenfänger“*. *Religion zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung*. Dokumentation der Referate einer Tagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft, die vom 17. bis 19. April 1998 im Adam von Trott-Haus der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg in Berlin am Kleinen Wannsee stattfand. Tübingen.
- Jäger, O., 1998a: *Projektwoche: Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft*. Neuwied.
- Jäger, O., 1998b: „Erich Fromm: Gesellschaft und Schule - heute und morgen“, in: Ders. 1998a, S. 7-17.
- Kessler, M./ Funk, R. (Hrsg.), 1992: *Erich Fromm und die Frankfurter Schule*. Akten des Internationalen, interdisziplinären Symposiums Stuttgart-Hohenheim, 31.5.-2.6.1991. Tübingen.
- Krische, P., 1924: *Marx und Freud. Neue Wege in der Weltanschauung und Ethik der Freidenker*. Agitationsbibliothek 1, Heft B. Leipzig - Plagwitz.
- Kurz, H., 1998: „Fromms Religionsbegriff als Orientierungshilfe angesichts eines 'religiösen Supermarktes'“, in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.) o. J. (1998), S. 11-16.
- Lebenskundeblätter*. Herausgegeben vom Humanistischen Verband Deutschlands, Landesverband Berlin (erscheint seit 1991).
- Leichs, S., 1994: „Liebe, Enttäuschung, Schmerz, Tod und andere Themen. 'Trauma' heißt ein beispielhaftes Schülerzeitungsprojekt, in dem Selbsterfahrung und literarischer Ausdruck verbunden werden“, in: *Schwäbische Zeitung*, Nr. 123, 31. Mai 1994.
- Lohmann, G., 1996: „Thesen zur Ethiklehrerausbildung vor dem Hintergrund einiger Unterschiede zwischen Religion und Ethik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, H. 21/1996, S. 144-150.
- Losseff-Tillmanns, G., 1988: „Ida Altmann. Gewerkschafterin und Freidenkerin“, in: *diesseits*, H. 4, 9/1988, S. 34-35.
- Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden*. 5., überarbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1995.
- Negt, O., 1996: „Was müssen unsere Kinder lernen, um sich in der heutigen Welt orientieren zu



- können?“, in: Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin (Hrsg.) 1996a, S. 24-33.
- Neumann, J., 1998: „Zur akuten Gefährdung der Glaubens- und Gewissensfreiheit in Deutschland“, in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Hrsg.) o. J., S. 61-84.
- Nord-Süd-Initiative Germanwatch e.V. (1995) in Zusammenarbeit mit Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin und Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie Berlin (Hrsg.): Klima und Entwicklung. Unterrichtsbausteine für den Lebenskundeunterricht in der Grundschule und Sekundarstufe 1. Berlin.
- Osuch, B., 1995: „Dilemma-Unterricht im Fach Lebenskunde. Die Bearbeitung moralischer Dilemmata als didaktischer Kerngedanke“, in: *Ethik und Unterricht*, H. 111995, S. 12-17.
- Osuch, B., 1999a: „‘Haben und Sein’. Zur Bedeutung von Erich Fromms Sozialpsychologie für die Humanistische Lebenskunde“, in: *humanismus aktuell*, Sonderheft 21 August 1999 (=Protokollband der Berliner Tagung der Humanistischen Akademie zur Werterziehung und zum Fach Lebenskunde vom 5.-7. Mai 1999), S. 125-134.
- Osuch, B., 1999b: „Humanistische Lebenskunde - eine weltanschauliche Alternative zum Religions- und Ethikunterricht in der Berliner Schule“, in: Schulz-Hageleit (Hrsg.) 1999, S. 251-275.
- Osuch, B., 2000: *Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung*. Phil. Diss. an der TU Berlin (Bibl. Nr. D 83, erhältlich auch als Mikrofiche).
- Oswald, A., 1995: „Kein Teetrinken mit Gruppendynamik. Reges Interesse am Lebenskundeunterricht“, in: *Berliner Zeitung* v. 28.12.9.01.1995.
- Preuss-Lausitz, U., 1993: *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim und Basel.
- Radbruch, G. (Hrsg.), 1920: *Die weltliche Schule*. Kiel.
- Radde, G./ Korthaase, W./ Rogler, R.1 Gößwald, U. (Hrsg.), 1993: *Schulreform - Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1912-1945*. Berlin.
- Reiche, S., 1993: „Jugendfeiern, Lebenskunde und Kirchenpolitik. Interview mit dem Brandenburgischen SPD-Landesvorsitzenden Steffen Reiche“, in: *diesseits*, H. 3 - 24/1993, S. 17.
- Schultz, W., 1997: „Humanismus und Religionskritik“, in: *humanismus heute*, H. 1/1997, S. 35-38.
- Schulz-Hageleit, P., 1994: *Bausteine einer Didaktik des Lebenskunde-Unterrichts*. Hrsg. vom Humanistischen Verband Deutschlands, Landesverband Berlin.
- Schulz-Hageleit, P. (Hrsg.), 1999: *Lernen unter veränderten Bedingungen. Fachdidaktiken und Lehrerbildung auf dem Weg ins nächste Jahrhundert*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien.
- Steinberger, N., 1993: „Der Sozialistische Schülerbund im Spannungsfeld von Schulreform und Schulkampf - Bericht eines ehemaligen Schülers“, in: Radde u.a. (Hrsg.) 1993, S. 223-231.
- Tertilt, H., 1997: „Turkish Power Boys. Zur Interpretation einer gewaltbereiten Subkultur“, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1/1997, S. 19-29.
- Trauma*. Berlins erste literarische Schülerzeitschrift. (Sie ging Ende der achtziger Jahre aus einem kooperativen Projekt des Deutsch- und Lebenskundeunterrichts an der Martin-Buber-Gesamtschule in Berlin-Spandau hervor).
- Warnke, G., 1997: „‘Lebenskunde’ in Berlin. Eine weitere Alternative zu Religions- und Ethikunterricht?“, in: *Ethik & Unterricht*, H. 1/1997, S. 40-42.
- Wehr, H., 1989: *Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms als Leitbild pädagogischen Handelns* (Dissertation). Frankfurt/M., Bern, New York, Paris.
- Wehr, H., 1992: „Entdeckendes Lernen - eine kreative Möglichkeit für die Schule“, in: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 46 (1992), S. 19-33.
- Wilke, H.-H., 1992: „Lebenskunde - Wahlfach der Freidenker in Berlin“, in: *Die Christenlehre*, Leipzig, H. 1111992, S. 496 ff.
- Witzleben, F., 1999: „Denkerfahrten: Zur Bildungstheorie und zur Praxis des Philosophieunterrichts und des philosophischen Ethikunterrichts“, in: Schulz-Hageleit (Hrsg.) 1999, S. 231-249.