



Ein Fallbeispiel für die Handlungsweise ‘Nicht- Eingreifen’ in institutionellen Kontexten: Sven

Gerd Meyer und Angela Hermann

„Ein Fallbeispiel für die Handlungsweise ‚Nicht-Eingreifen‘ in institutionellen Kontexten: Sven,“ in: J. Classen (Hg.), *Erich Fromm - Erziehung zwischen Haben und Sein*, Eitorf (Gata-Verlag) 2002, S. 192-214.

Copyright © 2002 and 2011 by Professor Dr. Gerd Meyer, Schellingstr. 4, D-72760 Reutlingen, E-Mail: gerd.meyer[at-symbol]uni-tuebingen.de.

Sven ist 19 Jahre alt, besucht im Rahmen der Ausbildung zum Industriekaufmann eine Berufsschule, hat eine Freundin und lebt seit kurzer Zeit in einer eigenen Wohnung. Die Eltern sind geschieden, der Vater arbeitet im eigenen Maschinenvertriebsbetrieb, die Mutter ist Hausfrau.

Sven zeigt sich als Person, die sich vor allem in institutionellen Kontexten nicht für andere einsetzt, vor allem dann, wenn er riskieren würde, durch seinen Einsatz aus einer Gruppe herauszufallen. Er handelt ebenfalls nicht, wenn er Nachteile wie zum Beispiel schlechte Noten zu erwarten hätte. Sven würde dann eingreifen, wenn er Personen seines nahen Umfeldes bedroht sähe. Sein Eingreifen bzw. Nicht-Eingreifen lässt sich mit einer von ihm formulierten allgemeinen Einstellung charakterisieren: „Wenn es dann um meine Familie geht oder um meine Freundin, dann denk ich mir, da muss ich schon helfen, wenn was passiert, ... Aber sonst denk ich mir, jeder ist für sich selber verantwortlich.“

Situation 1: Hilfe für einen Freund

Sven berichtet davon, eingegriffen zu haben, als ‘ein Kumpel’ andere Leute im betrunkenen Zustand provozierte. Dies geschah auf der Straße oder in einer Gaststätte. Sven handelt, bevor es zu einer körperlichen Auseinandersetzung kommt. Er versucht zunächst, die vom Freund provozierten Jugendlichen zu beschwichtigen, indem er ihnen erklärt, dass sein Freund „besoffen“ sei. Daraufhin trennt er die Gegner und weist den Freund zurecht: „Das muss jetzt nicht

sein ... er soll sich gefälligst beherrschen.“ Sven nimmt an, die Situation hätte ohne sein Eingreifen in eine gewaltsame Auseinandersetzung umschlagen können. Dann wäre auch er von Gewalt betroffen gewesen, weil er in jedem Fall dem Freund zur Seite gestanden hätte. Er erachtet sein Eingreifen für den ‘Kumpel’ als Selbstverständlichkeit. Seine Deeskalationsversuche sind aber für ihn nicht nur Hilfe für den Freund, sondern auch Selbstschutz, um nicht in eine körperliche Auseinandersetzung verwickelt zu werden.

Situation 2:

Eine Bekannte vor ‘Anmache’ schützen

Sven wird Zeuge, wie ein Betrunkener eine Freundin seiner Partnerin in der Disco belästigt. Er weist zunächst den Betrunkenen verbal zu recht. Dann greift er aber auch körperlich ein: Er nimmt die Hand des Mannes von seiner Bekannten weg. Dann hat er die Frau „geschnappt“ und ist „gegangen“. In einer solchen Situation ist es für Sven wichtig, dass er sich sicher sein kann, dass die Frau auch wirklich Hilfe will und braucht. Er will sich vor allem nicht blamieren und betont, dass es „Frauen gibt, denen gefällt es dann auch noch, wenn sie angemacht werden, und wenn ich ihnen dann helfe, dann ist es ihnen im Prinzip ja auch unrecht.“ Wenn die Situation für ihn nicht eindeutig ist und er sich deshalb unsicher wäre, würde Sven zunächst „nichts unternehmen“, das Geschehen jedoch „weiter beobachten“.



Situation 3: Den Klassenkameraden ausgrenzen

Sven erlebt während seiner Realschulzeit, wie ein Schüler, den er als „Außenseiter“ beschreibt, von der ganzen Klasse immer wieder gekränkt, gehänselt und ausgegrenzt wird: „Man hat zum Beispiel immer über ihn gelästert, oder ja, wenn es um irgendwas ging, wo man sich verabredet hat, da wurde er einfach weggelassen“. Eine Begründung für dieses Verhalten kann Sven nicht angeben, sondern erwähnt, dies geschah „wegen allem Möglichen ... alles, was einem eigentlich gerade so eingefallen ist“. Die Hänseleien bezeichnet er als „Kleinigkeiten“, die allen eine gewisse Lust bereiten haben. Sven hat bei diesen Aktionen selbst auch mitgemacht. Einerseits interpretiert er diese als „schon ziemlich schlimm“, andererseits entlastet er sich und die anderen, indem er darauf hinweist, dass doch alle rechtzeitig wieder aufgehört haben: „Aber bevor es dann wirklich so ihm, wirklich an die Nerven gegangen ist, dass er heulend rausgelaufen wäre oder so, da hat dann die Gruppe schon aufgehört“. Dennoch räumt er ein, dass „es irgendwo dann übertrieben worden ist, das Hänseleien und so weiter“. Wenn Sven den Eindruck hatte „für mich reicht’s“, hat er „nichts gesagt“ und war „dann still“. Sven handelt aber nicht autonom, sondern hebt hervor, dass er sich so wie alle verhalten hat und so wie die anderen auch die Grenze der Hänseleien erkannt habe: „Dann [hat] eigentlich die ganze Gruppe gemerkt, dass es zuviel ist“. Er argumentiert häufig damit, das zu tun, was alle tun. Dem Opfer schreibt er ein gewisses Maß an Selbstverschulden zu. Er wertet dessen Gegenwehr als Handlung, die die Situation weiter vorantreibt: „Der hat das Hänseleien halt mitgemacht. Oder nicht mitgemacht, sondern er hat sich da dagegen ..., er hat sich halt gewehrt, und dann macht man halt weiter“.

Situation 4: Einen Mitarbeiter ausgrenzen

Sven erlebt mit, wie ein Mitarbeiter in seinem jetzigen Betrieb ausgegrenzt wird: „In einer Abteilung (war) einer, der ja, wie soll man sagen, von der Abteilung schon ausgestoßen war. Und an dem habe ich aber auch schon gemerkt, also mir hat er dann auch nicht gepasst und dann hab ich die Ausstoßerei praktisch auch mitge-

macht“. Der Mitarbeiter wurde vor allem von gemeinsamen Aktivitäten und Kontakten ausgeschlossen bzw. ignoriert: „Wenn man zum Essen gegangen ist, hat man ihn nicht mitgenommen, wenn man überhaupt sonst Gespräche geführt hat, hat man ihn nicht mitgenommen, oder nicht mit einbezogen. Ja, [man] hat [ihn] im Prinzip sein Geschäft machen lassen und seine Ruhe gelassen, will nichts von ihm wissen.“ Sven beteiligt sich an diesem Verhalten in gleicher Weise wie die anderen Mitarbeiter. Es wird an keiner Stelle deutlich, dass er sich für diesen Mitarbeiter in irgendeiner Weise einsetzt. Er hebt hervor, dass der Zustand der Ausgrenzung bereits bestand, als er selbst in die Abteilung kam und er sich nur angeschlossen hat. Sven bezeichnet die Situation des Mitarbeiters durch dessen Unbeliebtheit und unangemessenes Verhalten als selbst verschuldet: „Einfach die Art, wie er mit allen Leuten geredet hat ... das lässt sich auch wieder so schlecht beschreiben, einfach unangenehm, es hat ihn eigentlich niemand leiden können.“

Situation 5: Die Beispielgeschichte

(Bei der Beispielgeschichte handelt es sich um eine Entscheidungssituation, in der Rechte und Verpflichtungen oder Fürsorgeargumente für unterschiedliche Personen oder Gruppen miteinander im Widerstreit liegen. Die Begründung für eine Handlungsentscheidung soll über verschiedene Stationen des Nachfragens erfasst werden. Diese Entscheidungssituation muss für die Befragten als Konflikt nachvollziehbar sein und sollte deshalb in ihrem Lebens- und Erfahrungsraum spielen. Aus diesen Gründen haben wir eine Situation aus der Schule gewählt. Je nach dem Geschlecht der befragten Person wurde die Geschichte so erzählt, dass ein Schüler oder eine Schülerin die Hauptperson war (männliche oder weibliche Form). Der/die Interviewerin leitete die Geschichte mit dem Satz ein: „Ich erzähle dir jetzt eine kurze Geschichte und frage dich dann, wie die Geschichte weitergehen könnte.“

Im Folgenden der *Text* unserer Beispielgeschichte: Die Geschichte spielt in einer Schule. Eine Schülerin aus einer Berufsschulklasse trinkt während des Unterrichts. Der Lehrer fordert sie auf, das Getränk wegzustellen. Die Schülerin stellt die Hasche weg, nimmt aber zuvor noch einen Schluck. Die ganze Klasse weiß, dass der Lehrer die Schülerin ohnehin nicht leiden kann. Alle erwarten jetzt, dass der Lehrer diesen Anlass nutzt, um gegen die Mitschülerin vorzugehen.



Und tatsächlich: Für den Lehrer ist es eine Provokation, dass die Schülerin nicht sofort gehorcht hat. Er gibt der Schülerin einen Eintrag ins Klassenbuch wegen Störung des Unterrichts und weil sie sich den Anordnungen des Lehrers widersetzt. Zusätzlich soll sie sich vor versammelter Klasse entschuldigen. Die Schülerin versucht jedoch, statt der Entschuldigung mit dem Lehrer zu argumentieren: Sie habe nur Durst gehabt und den Unterricht nicht stören wollen. Doch der Lehrer antwortet darauf: 'So ein fleghaftes Benehmen dulde ich hier nicht. Wenn du dich nicht augenblicklich entschuldigst, gibt es eine Beschwerde im Betrieb, weil du in der Schule störst und die Mitarbeit verweigerst.' Die Schülerin ist sichtbar eingeschüchtert. Dieser hypothetische Konflikt spielt sich zum einen zwischen Lehrerin und Schülerin ab, weist also eine institutionell-hierarchische Ebene auf. Zum anderen kann man ihn auch als Konflikt zwischen Schülerinnen verstehen. Es blieb den Jugendlichen überlassen, auf welche Ebene sie sich vorrangig beziehen wollten.)

Sven hebt zunächst hervor, dass er die angedrohten Maßnahmen des Lehrers (Eintrag ins Klassenbuch, Meldung beim Ausbildungsbetrieb) für unangemessen erachtet. Leichtere Formen von Zurechtweisung oder Bestrafung würde er akzeptieren wie zum Beispiel dem Schüler „eine Rüge“ erteilen oder „ihn rausstellen“.

Sven würde dann *eingreifen*, wenn die betroffene Person sich nach seinen Vorstellungen angemessen verhält, eigenes Fehlverhalten einräumt und den Lehrer nicht provoziert: „... wenn er normal argumentiert, dann kann man schon helfen also ... wenn er ihn fragt, warum denn das jetzt sein muss, oder von mir aus dann auch Einsicht zeigt und sagt, das hätte eigentlich nicht sein müssen ...“. Eine leichte Form der Ablehnung dem Schüler gegenüber wäre für ihn kein Hinderungsgrund, ihn zu unterstützen. *Nicht eingreifen* würde er, wenn er wahrnimmt, dass die betroffene Person die Angelegenheit selbst regeln kann, wenn er das Verhalten des Schülers als provokativ bis unverschämt einschätzt: „Da würde ich dann eher wahrscheinlich grinsen und ihm nicht helfen. ... also viele werden dann auch frech oder so. Und das muss nicht sein.“ „Man kann auch mit normale[n] Sachen kommen.“ Ein massiver Konflikt etwa mit einer körperlichen Auseinandersetzung würde ihn ebenfalls davon abhalten einzugreifen. Auch eine bevorstehende Notengebung wäre für ihn ein Grund für Nicht-Eingreifen. Insgesamt wertet

er seinen Einsatz eher als ein 'Sich-Wehren' gegen den Lehrer, der seiner Auffassung nach 'ungerecht' handelt, denn als Unterstützung für den Schüler: „Ich denke, dass es dann von dem Lehrer aus ungerecht ist und nicht von dem Schüler aus, dann sehe ich es mehr, dass ich gegen den Lehrer gehe und nicht für den Schüler kämpfe ... sonst könnte der Lehrer auch machen, was er will, wenn er merkt, dass da auch überhaupt kein Zusammenhalt ist. Dann könnte er Schüler, die ihm unlieb sind, halt auch mehr runterlaufen lassen.“

Wichtig erscheint dabei insgesamt, so zu handeln wie alle anderen (die ganze Klasse) auch.

Die Situationen im Vergleich

Beide Situationen, in denen Sven sich für andere einsetzt, sind Situationen im nicht institutionalisierten öffentlichen Raum. In beiden Fällen erscheinen eine Eskalation und damit eine gewaltsame Auseinandersetzung möglich. Beide Male sind Personen aus seinem Freundeskreis betroffen: sein Freund bzw. die Freundin seiner Partnerin. Die beiden Situationen, in denen Sven sich nicht einsetzt, erlebt er innerhalb institutionalisierter Kontexte: in der Schule und im Ausbildungsbetrieb. Beide Male beobachtet er, wie ein anderer missachtet bzw. ausgegrenzt wird und beteiligt sich auch selbst daran. Beiden Opfern schreibt er ein gewisses Selbstverschulden an ihrem Ausgrenztsein zu. Er hebt in beiden Fällen hervor, sich in seinem Handeln nicht von den anderen Personen der jeweiligen Gruppe unterschieden zu haben.

Auch in Bezug auf die Beispielgeschichte beobachtet er, wie sich die anderen in der Klasse verhalten. Auch hier ist es ihm wichtig, ob der betroffene Schüler die Rüge des Lehrers selbst verschuldet hat oder nicht. Im Falle eines 'schuldhaften' Verhaltens würde er sich nicht für den Schüler einsetzen. Hier nimmt Sven auch mögliche Nachteile in den Blick: Er würde sich ebenfalls nicht einsetzen, wenn die Notengebung bevorstünde.



Beweggründe und Bestimmungsfaktoren des Handelns

Sven greift dann in eine Situation ein, wenn er Freunde oder nähere Bekannte, eine Person seines nahen sozialen Umfeldes als in Gefahr sieht. In diesen Fällen ist es nicht von Bedeutung, ob die Personen die Gefahr selbst mit verschuldet haben. Wenn Sven nicht eingreift, konstruiert er häufig ein Selbstverschulden bei den Betroffenen. So verschulde der Mitschüler der Beispielgeschichte selbst die Bestrafung durch den Lehrer, indem er sich nicht gemäß der 'angemessenen' Umgangsformen verhalte. Der Mitschüler der Realschule verschuldet aus Svens Sicht seine ausgegrenzte Situation mit, da er durch seine Verteidigungshaltung dazu beiträgt, dass die Hänseleien fortgesetzt werden. Der Mitarbeiter seiner Ausbildungsfirma verschuldet seine Ausgrenzung durch ein 'unangemessenes' Verhalten und ein unsympathisches Auftreten.

Es ist für Sven von zentraler Bedeutung, nicht aus einer Gruppe bzw. einer Mehrheit heraustreten zu müssen. Die Integration in Gruppen und Mehrheiten, mit denen er in seinem Alltag zu tun hat, ist für ihn so wichtig, dass er dann nicht handelt, wenn er sich dadurch aus einer Gruppe herausheben würde. Im Gegenteil - er betont, so zu handeln, so zu fühlen und Gegebenheiten so einzuschätzen wie alle anderen auch. Gruppenkonformes Verhalten ist für ihn aufgrund seines Wunsches nach Integration sinnvoll und wird deshalb positiv bewertet. Damit lässt sich erklären, dass er sich nicht als einzelner für jemanden einsetzt, wenn er zu diesem Zweck aus einer Gruppe heraustreten, sich sogar gegen diese stellen müsste.

Der starke Wunsch, sich als 'Gleicher' integriert fühlen zu können, lässt sich aus seiner eigenen Diskriminierungserfahrung als Schüler erklären. Diese Erfahrung hat er nicht verbalisiert

oder verarbeitet. Er erhielt in dieser Situation keine Unterstützung, auch, weil er sie nicht eingefordert hat. Dabei scheinen ihn sowohl Scham, als auch die Schwierigkeit, innerpsychische Vorgänge zu verbalisieren, gehindert zu haben, sich Hilfe zu holen. Statt dessen verallgemeinert er sein Bewältigungsmuster, solche Angriffe zu ignorieren, und fordert von anderen ein ähnliches Verhalten. Sein Wunsch, als 'unauffällig' zu gelten, als einer, der sich 'wie alle' verhält, sowie die generell positive Bewertung konformen Verhaltens lassen sich ebenfalls aus seiner biographischen Erfahrung ableiten. Er wurde in seiner Kindheit selbst als aggressiv und gewalttätig auffällig. Dies führte zu Kritik und Sanktionen, die er rückblickend als gerechtfertigt und als positive Grenzsetzung interpretiert. Positiv bewertet er ein kontrolliertes, selbstbeherrschtes und konformes Verhalten. Damit lässt sich erklären, weshalb er für Personen, die sich normverletzend verhalten, nicht eingreifen würde, sondern diese für ihre Situation selbst verantwortlich macht.

Sven würde sich gegen Autoritäten nur dann für andere einsetzen, wenn er annimmt, dass diese formal oder willkürlich Unrecht begangen haben, jedoch nur dann, wenn er selbst keine Nachteile zu erwarten hätte. Schutz vor negativen Sanktionen durch Autoritäten erwartet er dann, wenn 'die Masse' hinter ihm steht. Prinzipiell akzeptiert Sven zunächst formale Autoritäten und wertet deren richtungsweisendes Verhalten eher positiv. Hier zeigt sich eine Parallele zu dem Verhalten seines Vaters. Ihn bezeichnet Sven insgesamt als eher autoritär. Dies wertet er retrospektiv als richtiges 'Grenzen setzen', das zu gesellschaftlich akzeptablem Verhalten führt. Sein Vater stellt für ihn derzeit ein berufliches Vorbild dar. Er möchte selbst auch eine eigene Firma aufbauen und wie sein Vater „schon viel verdienen“.



Das Beispiel Sven: Handlungsweisen im Überblick

Einflussfaktoren	Eingreifen im öffentlichen Raum	Nicht eingreifen im institutionellen Raum	Einflussfaktoren
Einschätzung der Stärke des Opfers/ der Hilfsbedürftigkeit	Hilfe für einen Freund – Eingreifen in eine Provokation	Nicht eingreifen für ausgegrenzten Klassenkameraden	Biographische Erfahrungen: In der Kindheit aggressiv-auffällig
Selbstbild: Sich mit allen verstehen wollen / mit niemandem Streit haben	Hilfe für eine Bekannte: sie in der Disco vor Anmacheschützen	Nicht eingreifen für ausgegrenzten Mitarbeiter	Konformität Wie alle sein und handeln wollen/ integriert sein
		Nicht eingreifen wollen in der Beispielgeschichte	Autoritärer Erziehungsstil: Vater sagt, was zu tun ist, verlangt Unterordnung
			Weltbild
			Zukunftsperspektiven Studieren, aufsteigen und wie der Vater viel verdienen

2. Förderung von Zivilcourage in der Schule: Lernprozesse, pädagogisches Handeln und strukturelle Veränderungen

Will man Zivilcourage in der Schule fördern, so geht es zum einen um die Änderung von individuellen und gruppenbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen durch Lernprozesse und pädagogisches Handeln. Zum anderen sind eine Reihe von institutionellen Handlungsbedingungen zu verbessern, die erst jene Problemlagen erzeugen, für deren Veränderung Zivilcourage erforderlich ist.

Im Bereich der personalen Lernprozesse und des pädagogischen Handelns sind in Bildungsinstitutionen, allen voran in der Schule, Formen sozial-reflexiven Lernens zu etablieren, die zivilcouragiertes Handeln fördern. Hier geht es darum, die Reflexion über soziale, politische und innerpersönliche Mechanismen in Interaktionen und Beispielsituationen sowie über ihnen zugrunde liegende Strukturen anzuregen. Will man für andere (zum Beispiel für Benachteiligte,

für Außenseiter oder „Fremde“) eintreten, so setzt dies häufig voraus, dass man sich in deren Lage versetzen kann, dass man ihre Bedürfnisse, Gefühle und Denkweisen kennt, dass man in Konflikten lernt, aus verschiedenen Perspektiven zu argumentieren. Es kommt also darauf an, diesen *Perspektivwechsel* zu üben und in das eigene Denken und Handeln zu integrieren: zum Beispiel indem man versteht, wie sich eine „ausgegrenzte“ oder bedrohte Person fühlt, und erkennt, welche Unterstützung sie braucht bzw. erwartet.

Pädagogisch ist vor allem die Nutzung der Gruppe (Klasse) als soziales Lernfeld sinnvoll. So kann die Bedeutung der Gruppe für den Einzelnen betrachtet werden sowie Wünsche nach Zugehörigkeit und Akzeptanz. Macht, gruppeninterne Autorität und Konformität kann aufgedeckt und reflektiert werden. Die Gruppe kann auch als Lernfeld genutzt werden, um zu verdeutlichen, wie Normen entstehen, was sie für Einzelne und eine Gruppe bedeuten. Dies ist besonders wichtig, um entscheiden zu können, ob



und wo eine Person bewusst gegen (Gruppen-)Normen verstoßen will, um sich für eine Sache oder für andere einzusetzen. Eine gezielte Auseinandersetzung mit (Gruppen-) Normen ist aber auch wichtig, um normabweichendes Verhalten anderer verstehen, es einordnen und damit umgehen zu können, ohne gleich mit Mechanismen der Ausgrenzung und Diskriminierung darauf zu reagieren, diese mit zu forcieren oder sie zu dulden.

Daneben erscheint es pädagogisch ebenso wichtig, *personale Kompetenzen* in der Weise zu stützen, dass Jugendliche ihre eigenen kognitiven, sozialen und körperlichen Fähigkeiten einschätzen und wissen, wie sie diese in Konfliktsituationen sinnvoll und effektiv einsetzen können. Dies bedeutet vor allem, Selbstwahrnehmung anzuregen im Blick auf Stärken aber auch im Blick auf Schwächen und Ängste. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, wahrzunehmen, ob und an welchen Punkten ich Unterstützung habe bzw. wie und von wem ich mir Unterstützung sichern kann.

Zudem erscheint die Frage wichtig: Wie wird man aus Erfahrung klug, wie können persönliche Erfahrungen mit Ungerechtigkeit, Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt aufgegriffen und reflektiert werden, um daraus neue Handlungsweisen abzuleiten? Hier wie bei den genannten Lernzielen kommt es vor allem darauf an, *nicht nur kognitive Lernprozesse* anzuregen, sondern Erfahrungen und emotionale Erlebnisse, wie sie zum Beispiel in Rollen- und Planspielen gemacht werden, zu aktualisieren und damit für das Handeln in anderen Situationen fruchtbar zu machen, so dass neue Erfahrungen und weitere Lernprozesse möglich werden.

In allen Institutionen, besonders aber in der Schule, kommt es darauf an, ein *Klima des konstruktiven Konfliktaustrags* zu schaffen und Formen der Konfliktbewältigung zu üben. Damit sind auch aber nicht nur Deeskalationsstrategien in Gewaltsituationen gemeint, sondern auch Formen, bei denen gelernt (und vor allem praktisch geübt) wird, wie unterschiedliche Interessen dargestellt werden, und welche Möglichkeiten der konstruktiven Problem- und Konfliktbearbeitung es gibt. Inzwischen gibt es zahlreiche Übungsprogramme nicht nur für gewaltfreie

Mediation, sondern auch „wie man Zivilcourage lernen kann“.¹

Wenn solche Anforderungen an Bildungsinstitutionen herangetragen werden, so sind diese jedoch nicht zum „Nulltarif“ zu haben und nur gewillten Lehrerinnen aufzubürden. Vielmehr müssen hierfür *zeitliche Ressourcen* - beispielsweise eine „Klassenstunde“ - zur Verfügung gestellt werden, die es ermöglichen, neben dem sachorientierten Unterricht solche Lernprozesse etablieren zu können. Nicht zuletzt bedeutet dies auch eine stärkere Berücksichtigung von (gruppen-) pädagogischen Handlungsmöglichkeiten neben der Fachdidaktik in der Ausbildung für Lehrerinnen.

Es genügt jedoch nicht, bei individuellen und gruppenbezogenen Verhaltensweisen und Einstellungen anzusetzen, sondern es müssen auch die *institutionellen Handlungsbedingungen* in den Blick genommen werden, die erst jene Problemlagen erzeugen, für deren Veränderung Zivilcourage erforderlich ist - für die man dann womöglich noch „bestraft“ wird. Will man Zivilcourage fördern, dürften ggf. erhebliche interne Veränderungen in Institutionen notwendig werden, die wiederum auch bestimmte Nachteile (oder doch mindestens Unbequemlichkeiten) für die dort Mächtigen mit sich bringen könnten. Die kritische Frage (nicht nur an die Schule) lautet deshalb: Wird unbequemes, zivilcouragiertes Handeln in Institutionen, in den Hierarchien der Machteliten überhaupt „politisch“ gewollt und tatsächlich gefördert (und nicht nur verbal gewünscht)?

Wird diese Frage bejaht, so ist zunächst mehr *Transparenz* in Institutionen wichtig, für die Schule vor allem in Bezug auf (1) die Organisationsstruktur (Machtbefugnisse, Partizipationsmöglichkeiten, Rechte und Verfahren); (2) die Kriterien und Kompetenzen, wer welche Sanktionen ausüben kann; (3) die Möglichkeiten, die eine Person hat, selbst aktiv zu werden und wen sie dabei um Unterstützung bitten kann. Wissen über und Durchschaubarkeit von Strukturen, Machtbeziehungen und Partizipationschancen vermitteln Sicherheit und helfen

¹ Als Übungsprogramm besonders empfehlenswert: Lünse, Dieter/ Rohwedder, Jörg/ Baisch, Volker, 1995: *Zivilcourage. Anleitung zum kreativen Umgang mit Konflikten und Gewalt*. Münster: agenda-Verlag.



Vermutungen und Spekulationen einzudämmen, die sonst mutiges Handeln hindern. Auch können so mögliche Folgen eigenen Handelns besser eingeschätzt werden. Doch hat unsere Studie auch gezeigt, dass transparentes Verhalten von Autoritätspersonen und gute Kenntnisse in diesem Bereich zwar förderlich sind, aber allein noch nicht ausreichen, damit Jugendliche tatsächlich zivilcouragiert handeln. Entscheidend - im Sinne des „Lernens durch Erfolg“ - ist aber, dass SchülerInnen praktisch erfahren, dass zivilcouragiertes Handeln möglich ist und erfolgreich sein kann, dass sozialer Mut nicht bestraft, sondern anerkannt und belohnt wird. Dies gilt weit über die Schule hinaus auch für viele andere Institutionen.

Machtstrukturen transparent machen und abbauen heißt zunächst, aufzeigen, wer die Kompetenz hat, Strukturen, Normen und Beurteilungskriterien festzulegen. Sodann gilt es offenzulegen, wer über welche Sanktionsmöglichkeiten verfügt, wo deren Grenzen liegen und wie man im Beschwerdefall vorgehen kann. Um sich gegen Regelverstöße und Ungerechtigkeiten wehren zu können, ist es außerdem wichtig, Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, wer auf welche Weise ein legitimes Anliegen unterstützen kann. Auch waren die Befragten eher zu zivilcouragiertem Handeln bereit, wenn sie bestimmte Orte (wie zum Beispiel die Schule als Institution oder deren Nahbereich) als „ihre Orte“ ansehen und sich für das, was dort geschieht, mit verantwortlich fühlen. Dafür bedarf es transparenter *Möglichkeiten zu effektiver Partizipation*, die nicht mehr auf die allgemeinen Befugnisse der SMV oder die Mitentscheidung über die Raucherecke oder den Cola-Automaten beschränkt bleiben können und die für LehrerInnen und Schulleitung bedeutet, Macht abgeben zu müssen.

SchülerInnen haben oft den Eindruck, dass sich institutionelle Macht vor allem in der *Benotung* äußert, die nicht nur als Bewertung einer Leistung, sondern auch als Belohnung für Wohlverhalten bzw. als Bestrafung für Aufmüpfigkeit oder sog. Fehlverhalten angesehen wird. Diese Wahrnehmung, wie Macht ausgeübt wird, hindert viele SchülerInnen daran, sich für andere einzusetzen oder sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren. Mehr Transparenz bei der Notenge-

bung und die Bereitschaft von LehrerInnen, darüber mit den Betroffenen zu sprechen, würde die Angst, nachzufragen oder Widerspruch anzumelden, mindern und das Klima für Zivilcourage verbessern.

Institutionen, also auch die Schule, zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Sinne normativer Systeme Handlungsmuster vorgeben und erwarten, dass diese erfüllt werden. Dies gilt nicht nur für die hierarchisch strukturierten Beziehungen, sondern auch für jene „auf gleicher Ebene“. Will man zivilcouragiertes Handeln fördern, müssen VertreterInnen der Institution Schule Verhaltenserwartungen offenlegen und sich zu ihnen bekennen. Wichtig sind aber nicht nur „konservative“ Verhaltenserwartungen (Disziplin, Ordnung, Leistung), sondern ebenso die Bereitschaft, Schülerinnen an Prozessen der Normsetzung zu beteiligen und Kontroversen darüber offen auszutragen. Dazu gehört auch, dass die Mächtigen grundsätzlich bereit sind, über jene Dinge zu verhandeln, über die tatsächlich verhandelt werden kann, oder aber dass sie klar sagen, worüber man nicht verhandeln will oder kann. Die gemeinsame Verständigung über Normen über die Hierarchieebenen hinweg schafft Klarheit und Handlungssicherheit und erleichtert zivilcouragiertes Handeln. Denn Konflikte und „Ungerechtigkeiten“ entstehen oft dann, wenn unklar ist, welche Normen gelten, oder die Geltung von Normen und Sanktionen nicht auf einem klar formulierten Konsens der Beteiligten beruht. Auch deshalb sollten konflikthafte Situationen nicht nur aus der Sicht der (machthabenden) LehrerInnen definiert und angegangen werden; vielmehr sollten auch die Definitionen der SchülerInnen ernst genommen, ihre Beiträge diskutiert und in Lösungsstrategien einbezogen werden. Das setzt Offenheit, Engagement, Zeit und Sensibilität bei allen Beteiligten voraus. Insgesamt bietet vielleicht auch Kohlbergs Modell einer „just community“ einige Anregungen für die Schule, wie man mehr Transparenz und Mitbestimmung erreichen kann.²

Will man nicht bei idealistischen Appellen

² Kohlberg, Lawrence, 1986: „Der just-community-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis“, in: E.Oser/ R.Fatkel O.Höffe (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 21-55



enden, so ist Realismus erforderlich. Es wird in der Schule wie in vielen anderen Institutionen auf absehbare Zeit Machthierarchien und Gruppen geben, in denen sich Problemlagen und Situationen entwickeln, in denen Zivilcourage gefragt ist, um sie zum Positiven zu ändern. Wir meinen, viel wäre schon gewonnen, wenn es gelänge, schon in Elternhaus und Schule, aber genauso später am Arbeitsplatz, im Umgang mit Behörden und Vorgesetzten, in Vereinen und Parteien ein Klima zu schaffen, das Zivilcourage „von oben“ wie „von unten“ nachhaltig fördert - sei es durch die Unterstützung der peers und der Oberen, durch veränderte Strukturen oder durch die öffentliche Meinung. Entscheidend bleibt, ob Verantwortliche und Betroffene diesen sozialen Mut an möglichst vielen sozialen Orten tatsächlich wollen und praktisch erfahrbar machen. Nur wenn es ein Bewusstsein gibt, dass Zivilcourage ein wichtiger Bestandteil einer demokratischen politischen Kultur ist, wird sie auch bereits in der Erziehung gefordert und in der sozialen Praxis tatkräftig gefördert werden.

An uns selbst, an die Schule, an die Mächtigen in unserer Gesellschaft richten sich deshalb einige allgemeine Fragen: Sind wir als Bürgerinnen bereit und in der Lage, in uns und um uns das zu verändern, was Zivilcourage hindert? Wie konform oder mutig handeln wir in Gruppen? Wie gehen wir um mit Autorität und wie verhalten sich Autoritäten? Wird „unbequemes“, zivilcouragiertes Handeln in Institutionen, in den Hierarchien der Betriebe, von den Chefs und den Machteliten überhaupt „politisch“ gewollt und tatsächlich gefördert (und nicht nur verbal gewünscht)? Diese Fragen verweisen auf einen Kontext von Zivilcourage oder sozialem Mut, zu dem in einem letzten Teil einige weitergehende Überlegungen von Erich Fromm dargestellt werden sollen.

3. Psychische Kontexte und „Existentieller Mut“ bei E. Fromm

Fromm hat zwar nichts *unmittelbar* zum Thema Zivilcourage geschrieben; doch sind seine Ausführungen über Dispositionen für mutiges Handeln aufgrund einer autoritären, konformistischen oder produktiven Charakterorientierung,

über die Fähigkeit „nein zu sagen“, „Seelenstärke“ (Spinoza) und „existentiellen Mut“ (R. Funk) zu entwickeln, anregend und erhellend für das Verständnis einiger tiefenpsychologischer und existentiell-philosophischer Grundlagen von Zivilcourage.³

Allerdings unterscheidet sich der Ansatz unserer Studie, die konkretes Erleben und spezifische Handlungsweisen in bestimmten Situationen analysiert, von dem psychoanalytisch orientierten, *Ansatz Erich Fromms*. Er untersucht die dem Verhalten zugrunde liegenden, das Fühlen, Denken und Handeln einer Person durchgängig bestimmenden Grundmotive oder -strebungen als relativ dauerhaften, vor allem gesellschaftlich geprägten Charakterorientierungen. Unsere Studie konnte und wollte die Personen und ihre Äußerungen nicht tiefenpsychologisch interpretieren. Diese Art der Deutung ist aber auch nicht ausgeschlossen; in einzelnen, besonders ausgeprägten Fällen konformistischen und autoritären Verhaltens haben wir sie angedeutet. Ob und wie solche *gemeinsamen motivationalen Tiefenstrukturen* oder Charakterorientierungen im zivilcouragierten Handeln wirksam sind, muss jedoch insgesamt offen bleiben. Ihre Wirksamkeit im *Handeln* kann je nach Situation, Kontext und Gruppenkonstellation in sehr unterschiedlicher Weise zum Tragen kommen. Erfahrungen des Handelnden könnten umgekehrt auch Charakterstrukturen oder wenigstens Charakterzüge im Sinne Fromms beeinflussen. Auch haben wir wie Fromm die Bedeutung gesamtgesellschaftlich vermittelter Einflussfaktoren betont.⁴ Ein Arbeitskreis der Erich-Fromm-Gesellschaft hat vor einigen Jahren mit der Pilotstudie „Die Charaktermauer“⁵ den Versuch gemacht, solche Gesell-

³ Erich Fromm: *Gesamtausgabe*. Hg. von Rainer Funk. 10 Bände. Deutsche Verlagsanstalt zunächst Stuttgart 1980/181; in 12 Bänden (Bd. I-X textgleich) Stuttgart München 1999. (Schriftenverzeichnis und Stichwortregister für Bd. I-X, u.a. mit dem Stichwort „Mut“ in Bd. X).

⁴ Vgl. dazu a.a.O. (Anm. 1). S. 152 sowie S. 171-176.

⁵ Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft (Arbeitskreis Gesellschaftscharakter-Forschung): *Die Charaktermauer. Zur Psychoanalyse des Gesellschafts-Charakters in Ost- und Westdeutschland. Eine Pilotstudie bei Primarschullehrerinnen und Primarschullehrern*. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen/Zürich 1995.



schafts-Charakterorientierungen im Ost-West-Vergleich am Beispiel von Primarschullehrerinnen qualitativ zu untersuchen. (Eine Zusammenfassung der Studie und einige kritische Überlegungen zur Gesellschafts-Charakter-Forschung finden sich in einem Sammelband zur Aktualität des Denkens von Erich Fromm.⁶)

Charakterorientierungen und zivildcouragiertes Handeln

Einem mutigen Verhalten können nach Fromm also sehr unterschiedliche Charakterorientierungen oder Grundmotive des Handelns zugrunde liegen: „Mutiges Verhalten lässt sich beschreiben als ein Verhalten, bei dem sich der Mensch in der Verfolgung eines Zieles nicht leicht durch Gefährdung seines Lebens, seiner Gesundheit und Freiheit oder seines Besitzes abschrecken lässt. Diese Definition gilt praktisch für alle Arten mutigen Verhaltens. Ganz anders sieht es aus, wenn wir die - oft unbewusste - Motivation für mutiges Verhalten betrachten. Ein mutiger Mensch (zum Beispiel ein Soldat im Krieg) kann durch seine Hingabe an ein bestimmtes Ziel oder durch sein Pflichtgefühl motiviert sein, und wir denken meist an diese Motivation, wenn wir vom Mut als von einer Tugend sprechen. Aber Mut kann auch von Eitelkeit, von dem Verlangen nach Anerkennung und Bewunderung motiviert sein; es können Selbstmordtendenzen im Spiel sein, und der Verlust des Lebens kann - wenn auch unbewusst - erwünscht sein. Ein Mensch kann auch aus Mangel an Vorstellungsvermögen mutig sein, der ihn blind macht gegen Gefahren, oder Angsthaben, als Feigling angesehen zu werden. Auch Alkohol fördert ihn. ... Natürlich können alle genannten Faktoren untereinander in Beziehung stehen.“ (E. Fromm, 1970b, GA III, S. 249)

Welche Charakterorientierungen disponieren nun eher, welche weniger zu sozial mutigem Verhalten? Der autoritäre, der narzisstische und der konformistische Marketing-Charakter - so die allgemeine Tendenz - können durchaus mutiges Verhalten zeigen, aber ihr Grundmotiv weist ei-

ne nicht-produktive Orientierung auf. Der produktive Charakter dagegen weist in seiner motivationalen Tiefenstruktur und seinen moralischen Überzeugungen das größte Potential auf, um im Sinne jener humanistischen und demokratischen Werte zu handeln, die wir eingangs als normative Basis unseres Begriffs von Zivilcourage oder sozialem Mut angeführt haben.

Der *autoritäre Charakter* tritt in zwei Ausprägungen auf: der masochistischen, der sich der Autorität unterwirft, und der sadistischen, der sich andere Menschen unterwirft. Fromm geht nur sehr kurz auf den Mut des sadistischen Charakters ein. (E. Fromm, 1939a, GA VIII, S. 107f.) Ausführlicher analysiert er den Mut des masochistisch orientierten Menschen: „Dem autoritären Charakter fehlt es nicht an Tatkraft, Mut und Glauben. Aber diese Eigenschaften haben für ihn eine völlig andere Bedeutung als für einen Menschen, der sich nicht nach Unterwerfung sehnt. Für den autoritären Charakter: wurzelt die Aktivität im Grundgefühl der Ohnmacht, das er überwinden möchte.... Der autoritäre Charakter gewinnt seine Kraft zu handeln, indem er sich an eine überlegene Macht anlehnt.“ (E. Fromm, 1941 a, GA I, S. 318) Sein Mut „ist im wesentlichen ein Mut, das zu ertragen, was das Schicksal oder sein persönlicher Repräsentant oder ‘Führer’ für ihn bestimmt hat. Zu leiden ohne zu klagen, ist seine höchste Tugend - und nicht der Mut zum Versuch, das Leiden zu enden oder wenigstens zu mildern. Nicht das Schicksal zu ändern, sondern sich ihm zu unterwerfen, macht den Heroismus des autoritären Charakters aus.“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 318) Mut ist hier „die Bereitschaft sich zu unterwerfen und Leiden zu erdulden, und nicht die stärkste Behauptung von Individualität der Gewalt gegenüber.“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 380; auch S. 116f)

Fromm analysiert vor allem im Blick auf den Faschismus („Furcht vor der Freiheit“, 1941) die gesellschaftlichen Ursachen dieser Art „freiwilliger Unterwerfung“: „Je mehr umgekehrt die Widersprüche innerhalb der Gesellschaft anwachsen und je unlösbarer sie werden, je blinder und unkontrollierter die gesellschaftlichen Kräfte sind, je mehr Katastrophen wie Krieg und Arbeitslosigkeit als unabwendbare Schicksalsmächte das Leben des Individuums überschatten, desto stärker wird die sado-masochistische Triebstruktur

⁶ G. Meyer: „Gesellschafts-Charaktere in Deutschland: Eine „Charaktermauer“ zwischen Ost und West?“, in: R. Funk, H. Johach, G. Meyer (Hg.): *Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens*, 2. Aufl. München: dtv 2000, S. 46-67.



und damit die autoritäre Charakterstruktur, desto mehr wird Hingabe an das Schicksal zur obersten Tugend und zur Lust. Diese Lust macht es überhaupt erst möglich, dass die Menschen ein solches Leben gern und willig ertragen, und der Masochismus erweist sich als eine der wichtigsten psychischen Bedingungen für das Funktionieren der Gesellschaft, ein Hauptelement des Kitts, der sie immer wieder zusammenhält. Eine endgültige Überwindung des Sado-Masochismus ist erst in einer Gesellschaft denkbar, in welcher die Menschen ihr Leben planmäßig, vernünftig und aktiv regeln und nicht die Tapferkeit des Erduldens und Gehorchens, sondern der Mut zum Glück und zu Besinnung des Fatums oberste Tugend ist.“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 177)

Der konformistische Marketing-Charakter strebt vor allem danach, sich eher passiv anzupassen oder sich eher aktiv so darzustellen und so „zu verkaufen“, dass er überall „gut ankommt“. Er ist so, wie ihn die anderen haben wollen; er eckt nicht an, sondern möchte in seinem sozialen Umfeld akzeptiert und erfolgreich sein. Das alles sind Charakterzüge, die zivilcouragiertes Handeln gegenüber Autoritäten oder einer Gruppenmehrheit, gegenüber vorherrschenden Normen eher unwahrscheinlich machen. Denkbar ist der wohl eher seltene Fall, dass Zivilcourage in einem bestimmten sozialen Umfeld „in“ ist und jemand sich so Anerkennung verschaffen möchte. Ähnliches gilt für den *narzisstischen Charakter*, für den das eigene Ich, die Größe und Bewunderung des eigenen Ego im Mittelpunkt seines psychischen Strebens steht. Der egozentrierte, auf seinen Vorteil bedachte Mensch aber wird kaum für andere eintreten, wenn damit Risiken und Nachteile für ihn selbst verbunden sind -- es sei denn, er ist so stark mit dem anderen als „alter ego“ identifiziert, dass er zum Beispiel ein Unrecht, das diesem widerfährt, gleichsam sich selbst zurechnet.

Im Gegensatz dazu steht *der produktive Charakter*. Er weist in seiner Motivation und in seiner charakterlichen Grundorientierung eine Reihe wichtiger Merkmale auf, die wir in unserer Studie als förderlich für Zivilcourage ermittelt haben, und die auch Fromm in anderer, eher allgemeiner Weise als Grundlage eines „produktiven Mutes“ sieht. Diese Potentiale können verstärkt werden durch individuelle Charakter-

merkmale und das Temperament des einzelnen. Der produktive Charakter ist lebendig bezogen auf die Welt, aufmerksam und interessiert im Umgang mit anderen Menschen und sich selbst; er lebt und wächst aus seinen eigenen Kräften heraus und ist fähig zu Liebe, Vernunft und sinn-erfülltem Tätigsein.⁷ Für das Handeln mit Zivilcourage ist besonders wichtig, was Fromm auch als Grundlage einer „produktiven Liebe“ ansieht: Fürsorge und Verantwortungsgefühl verbunden mit Achtung vor dem anderen; Mitgefühl, Empathie und wissendes Verstehen um die Bedürfnisse des anderen, ohne ihn beherrschen zu wollen; die Fähigkeit unabhängig und doch nahe zu sein („Nähe zur Person, Nähe zum Problem“ in unserer Studie); den Fremden nicht als Fremden erfahren und dem Unbekannten offen zu begegnen; die Fähigkeit mich für andere einzusetzen, zu geben, etwas zu wagen; im Bewusstsein, das Richtige zu tun, ein Risiko, einen Nachteil auf mich nehmen. Der produktive Charakter lebt aus sich selbst heraus und ist zugleich intensiv mit anderen Menschen verbunden. Er hat den Mut, „er selbst und um seiner selbst willen zu sein (to be himself and to be for himself). „ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 157) Entscheidend ist für Fromm, „ob der einzelne den Mut haben wird, voll lebendig zu sein und selbst nach Lösungen für das Problem seiner Existenz zu suchen, anstatt darauf zu warten, dass ihm eine Antwort von den Bürokraten oder von Ideen erst noch gegeben wird.“ (E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 390) Rainer Funk hat diese Grundhaltung zum Leben (und das Akzeptieren des Sterbens) im Gespräch „existentiellen Mut“ genannt. Dieser Mut verleiht dem produktiven Charakter ein hohes Maß an innerer Stärke und Kraft, an Vertrauen, Unabhängigkeit und Selbstsicherheit, die ihm helfen, Angst zu überwinden und couragiert zu handeln.

Der Mut, „zu einer Macht nein zu sagen und ungehorsam zu sein“

Mut ist für Fromm auch - darin sehr nahe unserem Verständnis von Zivilcourage - die Fähig-

⁷ Eine sehr gute Darstellung der verschiedenen Charakterorientierungen findet sich in dem Beitrag von R. Funk in a.a.O. (Anm. 11), S. 17-73, zum produktiven Charakter insbesondere S. 68-73.



keit, „nein“ zu sagen und aus guten Gründen „Ungehorsam“ zu üben gegenüber irrationalen, illegitimen Autoritäten oder Mehrheiten in einer Gruppe oder Institution. Dies geschieht nicht aus Trotz oder „aus Prinzip“, sondern weil Vernunft, Moral oder die Verantwortung für andere es gebieten. Erich Fromm sagt über die Grundlagen in diesem Sinne legitimen, weil produktiv motivierten Ungehorsams: „Um ungehorsam zu sein, muss man den Mut haben, allein zu sein, zu irren und zu sündigen. Die Fähigkeit zum Mut hängt aber vom Entwicklungsstadium des Betreffenden ab. Nur wenn ein Mensch sich vom Schoß der Mutter und den Geboten des Vaters befreit hat, nur wenn er sich als Individuum ganz entwickelt und dabei die Fähigkeit erworben hat, selbständig zu denken und zu fühlen, nur dann kann er den Mut aufbringen, zu einer Macht nein zu sagen und ungehorsam zu sein. Ein Mensch kann durch den Akt des Ungehorsams, dadurch dass er einer Macht gegenüber nein sagen lernt, frei werden; aber die Fähigkeit zum Ungehorsam ist nicht nur die Voraussetzung für Freiheit - Freiheit ist auch die Voraussetzung für Ungehorsam. Wenn ich vor der Freiheit Angst habe, kann ich nicht wagen, nein zu sagen, kann ich nicht den Mut aufbringen, ungehorsam zu sein. Tatsächlich sind Freiheit und Fähigkeit zum Ungehorsam nicht voneinander zu trennen.“ (E. Fromm, 1963d, GA IX 370f.)

*Mut, „Seelenstärke“
und ihre Gründung in Transzendenz*

„Existentieller Mut“ schließt die Fähigkeit ein, autonom zu handeln und zum Beispiel Gehorsam gegenüber irrationalen Autoritäten zu verweigern. Wer so handelt, so Fromm, beweist „Mut, oder wie Spinoza sagt ‘Seelenstärke’ (fortitudo). ‘Seelenstärke ist vielleicht der weniger vieldeutige Ausdruck, denn mit ‘Tapferkeit’ bezeichnet man häufiger den Mut zu sterben und nicht den Mut zu leben. ‘Seelenstärke’ ist die Fähigkeit, der Versuchung zu widerstehen, Hoffnung und Glaube dadurch zu gefährden, dass man sie in einen leeren Optimismus oder in einen irrationalen Glauben umwandelt, wodurch sie zerstört werden. Seelenstärke ist die Fähigkeit, ‘nein’ sagen zu können, wenn die Welt ‘ja’ hören will....“

Aber wir haben noch nicht ganz begriffen, was Seelenstärke ist, wenn wir nicht auch noch einen anderen ihrer Aspekte erwähnen: die Furchtlosigkeit. Der Furchtlose fürchtet sich nicht vor Drohungen, ja nicht einmal vor dem Tod. Aber, wie so oft bezeichnet das Wort ‘furchtlos’ mehrere völlig unterschiedliche Einstellungen. Ich will hier nur die drei wichtigsten erwähnen: Erstens kann jemand furchtlos sein, weil ihm nichts am Leben liegt. ... Eine zweite Art von Furchtlosigkeit ist bei Menschen anzutreffen, die sich einem Idol, einem anderen Menschen, einer Institution oder einer Idee symbiotisch unterwerfen. ... Die dritte Art der Furchtlosigkeit findet man bei vollentwickelten Menschen, die in sich selber ruhen und das Leben lieben. Wer seine Gier überwunden hat, klammert sich weder an ein Idol noch an irgendeine Sache und hat deshalb nichts zu verlieren: Er ist reich, weil er leer ist; er ist stark, weil er nicht der Sklave seiner Begierden ist. Er kann Idole, irrationale Wünsche und Phantasien loslassen, weil er mit der Wirklichkeit in sich selbst und außerhalb seiner selbst in vollem Kontakt steht. Wenn ein solcher Mensch zur vollen ‘Erleuchtung’ gelangt ist, ist er vollkommen furchtlos.“ (E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 271f.)

Fromm zählt so begründeten „existentiellen“ Mut oder „Seelenstärke“ - ebenso wie Glaube und Hoffnung oder das Erleben von „wahrer“ Identität und Integrität - zu den „spezifisch menschlichen Erfahrungen“. Ihnen allen liegt nach Fromm die lebendige Erfahrung der Transzendenz zugrunde, also „die Überschreitung menschlicher Dimensionen, um zum Erlebnis des Göttlichen zu gelangen. Eine solche Definition der Transzendenz ist in einem theistischen System durchaus sinnvoll; vom nicht-theistischen Standpunkt aus (den Fromm einnimmt, G.M.), lässt sich die Gottesvorstellung dagegen als ein poetisches Symbol dafür verstehen, dass man das Gefängnis des eigenen ‘Ego’ verlässt und jene Freiheit erlangt, in der man auf die Welt bezogen und für sie offen ist. Wenn wir im nicht-theologischen Sinn von Transzendenz sprechen, brauchen wir den Begriff ‘Gott’ nicht. Trotzdem bleibt die psychologische Realität die gleiche. Die Grundlage für Liebe, Zärtlichkeit, Mitgefühl, Interesse, Verantwortungsgefühl und Identität ist genau die Frage nach dem Sein im Gegensatz



zum Haben, und das bedeutet: die Transzendierung des 'Ego'." (E. Fromm, 1968a, GA IV, S. 324f.)

Diese Erfahrung der Transzendenz nennt Fromm in Anlehnung an die jüdische Tradition des „namenlosen Gottes“ auch „X-Erfahrung“. „Für die X-Erfahrung gibt es eine klar umrissene Hierarchie der Werte. Der höchste Wert ist die optimale Entfaltung der eigenen Kräfte der Vernunft, der Liebe, des Mitgefühls und des Mutes. „ (E. Fromm, 1966a, GA VI, S. 118) Fromm sieht einen engen Zusammenhang zwischen Mut und Glauben: „Glauben erfordert *Mut*. Damit ist die Fähigkeit gemeint, ein Risiko einzugehen und auch die Bereitschaft, Schmerz und Enttäuschung hinzunehmen. Wer Gefährlosigkeit und Sicherheit als das Wichtigste im Leben ansieht, kann keinen Glauben haben. Wer sich in einem Verteidigungssystem verschanzt und darin seine Sicherheit durch Distanz und Besitz zu erhalten sucht, macht sich selbst zum Gefangenen. Geliebtwerden und lieben brauchen Mut, den Mut, bestimmte Werte als das anzusehen, was 'uns unbedingt angeht', den Sprung zu wagen und für diese Werte alles aufs Spiel zu setzen....

Dieser Mut ist etwas völlig anderes als der Mut, von dem der Angeber Mussolini sprach, wenn er sich des Schlagworts 'Lebe gefährlich!' bediente. Sein Mut war der Mut des Nihilismus. Er wurzelte in einer destruktiven Einstellung zum Leben, in der Bereitschaft, sein Leben wegzuzwerfen, weil man nicht fähig ist, es zu lieben. Der Mut der Verzweiflung ist das genaue Gegenteil des Muts der Liebe, genauso wie der Glaube an die Macht das Gegenteil des Glaubens an das Leben ist.

Kann man Glauben und Mut irgendwie üben? Glauben kann man tatsächlich jeden Augenblick üben. ... Zu seinem Urteil über einen Menschen auch dann zu stehen, wenn die öffentliche Meinung oder irgendwelche unvorhergesehenen Ereignisse den Anschein erwecken, dass man sich irrte, an seinen Überzeugungen festzuhalten, auch wenn sie unpopulär sind - zu all dem ist Glauben und Mut nötig. Die Schwierigkeiten, Rückschläge und Kümernisse des Lebens als Herausforderung anzusehen, deren Überwindung uns stärkt, anstatt sie als ungerechte Strafe zu betrachten, die wir nicht verdient haben, das erfordert Glauben und Mut.

Das praktische Üben von Glauben und Mut fängt bei den kleinen Dingen des täglichen Lebens an. Die ersten Schritte hierzu sind: darauf zu achten, wo und wann man den Glauben verliert, die Rationalisierungen zu durchschauen, deren man sich bedient, um diesen Glaubensverlust zu verdecken, zu erkennen, wo man sich feige verhält und welche Rationalisierung man hierbei anwendet ... Dann werden wir auch erkennen, dass wir bewusst zwar Angst haben, nicht geliebt zu werden, dass wir uns aber in Wirklichkeit wengleich meist unbewusst - davor fürchten zu lieben.“ (E. Fromm, 1956a, GA IX, S. 514f.)

„Existentieller Mut“ schließt ein „die Bereitschaft geboren zu werden“ „und das bedeutet die Bereitschaft, alle 'Sicherheiten' und Illusionen aufzugeben“. Dies „erfordert *Mut und Glauben*: Mut, die Sicherheiten aufzugeben; Mut, sich von den andern zu unterscheiden und die Isolierung zu ertragen; Mut, wie es in der Bibel in der Geschichte Abrahams heißt, sein Vaterland und seine Familie zu verlassen und in ein noch unbekanntes Land zu gehen; Mut, sich um nichts zu kümmern als um die Wahrheit, und zwar um die Wahrheit nicht nur in bezug auf das eigene Denken, sondern auch in bezug auf das eigene Fühlen. Dieser Mut ist nur auf der Grundlage des Glaubens möglich, jedoch nicht eines Glaubens, wie man ihn heute gern versteht, als Glaube an eine Idee, die man wissenschaftlich oder verstandesmäßig nicht beweisen kann, sondern eines Glaubens wie im Alten Testament, wo das Wort für Glauben (*emuna*) soviel wie Gewissheit bedeutet. Der Realität des eigenen Erlebens im Denken und Fühlen sicher sein, darauf vertrauen und sich darauf verlassen können, das ist Glaube. Ohne Mut und Glauben gibt es keine Kreativität. Daher ist es eine unentbehrliche Voraussetzung für die Entwicklung der kreativen Haltung, dass man begreift, was Mut und Glaube ist, und dass man beide fördert. „ (E. Fromm, 1959c, GA IX, S. 407)

Anmerkung

Dieser Aufsatz stellt wesentliche Ergebnisse eines Buches vor, das als Gemeinschaftsarbeit entstand. Im Rahmen eines Projektseminars haben 15 Studierende in den Jahren 1996/97 am Institut für Politikwissenschaft



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

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

der Universität Tübingen zunächst Konzeption und theoretische Grundlagen des Projekts diskutiert, dann das Forschungsdesign sowie den Leitfaden entwickelt, schließlich die Interviews durchgeführt und in einem ersten Schritt ausgewertet.

Anschließend haben die beiden Autoren in Zusammenarbeit mit Steffen Andreae und Katrin Uhl als Kernteam das Buch konzipiert, die Texte geschrieben und gemeinsam diskutiert.