



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.

Internationale-Erich-Fromm-Gesellschaft_1995

Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft

Die Charaktermauer

Zur Psychoanalyse des Gesellschafts-Charakters in Ost- und Westdeutschland

Eine Pilotstudie bei PrimarschullehrerInnen

Erstveröffentlichung 1995 beim Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (Göttingen und Zürich)

Copyright © 2004 und 2009 bei der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft
Ursrainer Ring 24, D-72076 Tübingen; E-Mail: info[at-symbol]erich-fromm.de
bzw. bei den Autoren

Seite 1 von 181

Internat. Erich-Fromm-Gesellschaft 1995:
Die Charaktermauer, S. 1-16



I Einleitung

II Der Gesellschafts-Charakter: „Mit Lust tun, was die Gesellschaft braucht“

1. Das Konzept des Gesellschafts-Charakters
2. Gesellschafts-Charakterorientierungen
 - a) Verständnis und Systematik
 - b) Produktive und nicht-produktive Orientierungen
3. Charaktertypen im Überblick
 - a) Beherrschen und sich unterwerfen: der autoritäre Charakter
 - b) Sich anpassen und sich vermarkten: der Marketing-Charakter
 - c) Besitz ergreifen: der hortende Charakter
 - d) Verzwecken und bedeutsam sein: der leicht narzisstische Charakter
 - e) Den anderen anfeinden und selbst grandios sein: der stark ausgeprägte narzisstische Charakter
 - f) Zerstören und sich selbst zerstören als Selbstzweck: der nekrophile Charakter
 - g) Lieben, vernünftig sein, tätig sein: der produktive Charakter

III Was LehrerInnen gesellschaftlich prägt. Ost und West im Vergleich

1. Die Prägung durch Gesellschaft und Beruf
 - a) Das analytische Modell
 - b) System- und gruppenspezifische Prägefaktoren
2. Gesellschaftliche Funktionen und Selbstverständnis
3. Politische und institutionelle Rahmenbedingungen
4. Ökonomische Aspekte und sozialer Status
5. Art der Tätigkeit und Einstellungen zur Arbeit
6. Lebensstile und geschlechtsspezifische Aspekte

IV Welche Charakterorientierungen sind zu erwarten? - Hypothesen

1. Lehrerberuf und Charakterorientierungen
2. Tendenzen in Westdeutschland
3. Tendenzen in der DDR/Ostdeutschland
4. Nach dem Umbruch

V Eine neue Methode psychoanalytischer Feldforschung

1. Erkenntnistheorie und Grundsätze der Methodik
2. Die Befragten: PrimarschullehrerInnen in Ost und West
3. Der Fragebogen
4. Die Psychoanalytische Auswertungsmethode

VI Die wichtigsten Charaktertypen - empirische Befunde

1. Die wichtigsten Charakterorientierungen
 - a) Der autoritäre Charakter
 - b) Der Marketing-Charakter
 - c) Der hortende Charakter
 - d) Der leicht narzisstische Charakter
 - e) Der nekrophile Charakter
 - f) Der produktive Charakter
2. Exemplarische Kurzporträts
3. Charakteristische Fragen und Antworten

VII Charakterunterschiede in Ost und West verstehen – Ergebnisse



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.

1. Forschungsansatz und Ergebnisse der Pilotstudie
2. Zur Erklärung der Unterschiede in Ost und West
3. Anstöße für die Gesellschafts-Charakterforschung
4. Eine „Charaktermauer“ in Deutschland? Charakterunterschiede und innere Einheit

Anhang

1. Text und Auswertung von Interview Nr. 08

- a) Text des Interviews
- b) Auswertungsprotokoll von Interview Nr. 08

2. Text und Auswertung von Interview Nr. 16

- a) Text des Interviews
- b) Auswertungsprotokoll von Interview Nr. 26

3. Weitere Auswertungen zu einzelnen Fragen

- a) Glauben sie, dass Frauen jemals in unserer Gesellschaft eine umfassende Gleichstellung erlangen können? Geben Sie Gründe an! (Frage 43)
- b) In welchen Situationen empfinden Sie einen anderen Menschen als Konkurrenz? Beschreiben Sie solche Situationen! (Frage 44)
- c) Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber besonders? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb? (Frage 47) - Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber am wenigsten? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb? (Frage 48)
- d) Was bedeuten Ihnen Religion und Religiosität? (Frage 55)

Literaturnachweise



I. Einleitung

(von Petra Tauscher)

Der Prozess des Zusammenwachsens der Deutschen nach der Wiedervereinigung erweist sich nicht nur ökonomisch und politisch, sondern auch gesellschaftlich und kulturell viel schwieriger als erwartet. Offensichtlich ist der psychische Anpassungsprozess an die neuen ökonomischen und politischen Verhältnisse sehr kompliziert und langwierig, weil sich auf beiden Seiten psychische Strukturen ausgebildet haben, die sich stark voneinander unterscheiden und nicht ohne weiteres änderbar sind.

Diese seit dem Vollzug der Wiedervereinigung gemachte Beobachtung ruft nach einer Erklärung, die im Unterschied zu den inzwischen zahlreichen vergleichenden sozialwissenschaftlichen Untersuchungen die psychischen Tiefenstrukturen von West- und Ostdeutschen erfasst.

Die Untersuchung bedient sich des psychoanalytischen Charakterbegriffs und der Charaktertypologie, wie sie von Erich Fromm entwickelt wurden. Seine Analytische Sozialpsychologie begnügt sich nicht damit, das augenfällige Verhalten der Menschen zu erfassen; vielmehr will sie die dieses Verhalten determinierende motivationale Tiefenstruktur empirisch analysieren. Mit Hilfe dieser sozialpsychologischen Studie sollen die charakterologischen Auswirkungen, die die je verschiedene wirtschaftliche und gesellschaftlich-politische Lebenspraxis in der BRD und der DDR hatte, gezeigt werden.

Die Anfänge der Frommschen Gesellschafts-Charaktertheorie, die das Grundgerüst seiner Analytischen Sozialpsychologie bildet, gehen in die dreißiger Jahre zurück. Fromm selbst erprobte seine Theorie in zwei empirischen Untersuchungen: Die erste erschien 1980 unter dem Titel: *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches* (E. Fromm, 1980a), wurde aber bereits von 1929 bis 1937 am Institut für Sozialforschung in Frankfurt und -

nach der Emigration der „Frankfurter Schule“ - in New York durchgeführt. Die zweite Studie machte Fromm in Mexiko zusammen mit Mitgliedern des von ihm gegründeten Mexikanischen Psychoanalytischen Instituts. Sie hatte den Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes zum Gegenstand. Ende der fünfziger Jahre begonnen, fand sie ihren Abschluss erst mit der Publikation im Jahre 1970, die Erich Fromm zusammen mit Michael Maccoby besorgte (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b).

Das Spezifische der analytisch-sozialpsychologischen Methode Fromms besteht in dem Aufweis des Zusammenhangs zwischen der sozio-ökonomischen Struktur einer bestimmten Gesellschaft und dem in ihr vorherrschenden Gesellschafts-Charakter, also des Charakters, der für die meisten Mitglieder dieser Gesellschaft typisch ist. Fromm wandte die psychoanalytische Theorie des Unbewussten in den beiden soziologischen Erhebungen an. Es gelang ihm, die hinter den bewusst geäußerten Meinungen und Einstellungen liegenden unbewussten tatsächlichen Motive und leidenschaftlichen Strebungen zu entdecken, die das Verhalten des Menschen steuern. Der einzelne wird nach Fromm im wesentlichen von seinen gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen geprägt, die ihm meist nicht oder nur teilweise bewusst sind. So bestimmt nicht zuletzt das gesellschaftliche Unbewusste sein Denken, Fühlen und Handeln. Damit wird eine bestimmte Gesellschaftsform durch die meisten ihrer Mitglieder nicht nur erhalten, sondern immer wieder reproduziert.

Mit der deutschen Vereinigung bot sich die einmalige historische Gelegenheit, die unterschiedliche Lebenspraxis der beiden deutschen Staaten und die unterschiedlichen Gesellschafts-Charakterstrukturen als Resultat der unterschiedlichen sozio-ökonomischen



Verhältnisse empirisch zu untersuchen. Der Gesellschafts-Charakter zeichnet sich dadurch aus, dass er unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen zunächst noch erhalten bleibt und sich erst allmählich den neuen Verhältnissen anpasst. Menschen, die bisher unter planwirtschaftlichen und staatssozialistischen Verhältnissen gearbeitet haben, haben einen anderen Gesellschafts-Charakter entwickelt als Menschen, die unter marktwirtschaftlichen und spätkapitalistischen Verhältnissen gelebt haben. Unsere Studie soll helfen, die Frage zu beantworten, warum es zum Teil zu erheblichen Schwierigkeiten beim Zusammenwachsen der beiden deutschen Teilstaaten kommt und wie Konflikte auf produktive Weise gelöst werden können.

Die besondere Bedeutung der Pilotstudie liegt in erster Linie in ihrem Anspruch, tiefenpsychologisch orientierte qualitative Sozialforschung in Anlehnung an Fromm anzuwenden und unter Einbeziehung neuerer qualitativer Methoden weiterzuentwickeln. Zu diesem Zweck haben wir zunächst einen interpretativen Fragebogen zur Durchführung von Tiefeninterviews erarbeitet. Innovativ war sodann die von uns entwickelte, aufwendige psychoanalytische Auswertungsmethode, die insoweit über die von Fromm hinausgeht, als Übertragungs- und Gegenübertragungswahrnehmungen der auswertenden Gruppe als analytisches Erkenntnisinstrument eine besondere Bedeutung haben.

Der Charakter von West- und Ostdeutschen wurde an je fünfzehn LehrerInnen¹ von Grundschulen bzw. Unterstufen erforscht. Diese Berufsgruppe bot sich unter anderem auch

¹ Die zutreffende Nennung der weiblichen und männlichen Form, also konsequent jeweils von Lehrerinnen und Lehrern zu sprechen, hätte den Text nahezu unlesbar gemacht. Wir nennen im folgenden deshalb die Vertreterinnen und Vertreter des Berufs durchweg LehrerInnen, in der weiblichen Form. Die Leserinnen und Leser werden gebeten, sich jeweils Angehörige beider Geschlechter vorzustellen. Sich Frauen unter männlichen Bezeichnungen mitzudenken, haben wir alle gelernt. Da dürfte es wohlwollenden Lesern nicht schwer fallen, sich das zunehmend auch umgekehrt vorstellen zu können.

deshalb an, weil der Primarschulbereich besondere Bedeutung für die gesellschaftliche Anpassung hat.

Grundlage für die Studie waren Tiefeninterviews, mit denen gezielt nach den das Verhalten motivierenden Charakterstrukturen gefragt wurde. Da es zu den Fragen keine vorgefertigten Antworten gab, waren sie offen zu beantworten. Anschließend wurden die Interview-Antworten in einer Gruppe ausgewertet. Die Aufmerksamkeit der Gruppe richtete sich dabei nicht nur auf den Inhalt, auf Widersprüchlichkeiten und den emotionalen Gehalt der Antworten, sondern auch auf die Wahrnehmungen und Reaktionen, die die Antworten bei den AuswerterInnen hervorriefen. Diese Übertragungs- und Gegenübertragungswahrnehmungen der auswertenden Gruppe spielten als analytisches Erkenntnisinstrument eine wesentliche Rolle bei der Aufdeckung unbewusster Anteile der Tiefenstruktur der Interviewten. Diese anspruchsvolle Auswertungsmethode bedingte auch die relative kleine Zahl der untersuchten Personen. *Die Bedeutung der Pilotstudie liegt daher in erster Linie in ihrem Anspruch, tiefenpsychologisch orientierte qualitative Feldforschung auf innovative Weise zu verwirklichen.*

Von den Ergebnissen sei an dieser Stelle nur so viel vorweggenommen: Der Vergleich der psychischen Tiefenstruktur von ost- bzw. westdeutschen PrimarschullehrerInnen zeigt deutliche Unterschiede in den dominanten Gesellschafts-Charakterorientierungen. Die Bedeutung, die die berufliche Tätigkeit bei der Prägung des Charakters hat, erweist sich als vergleichsweise geringer als die Bedeutung, die die fundamentalen unterschiedlichen wirtschaftlichen und politisch-gesellschaftlichen Systeme für die Ausbildung der Gesellschafts-Charakterorientierungen haben.

Unsere Annahmen gingen dahin, dass bei den ostdeutschen UnterstufenlehrerInnen autoritäre Charakterorientierungen im Vordergrund stehen werden. Im Blick auf die westdeutschen GrundschullehrerInnen gingen wir von der Hypothese aus, dass wir, bedingt durch das marktwirtschaftliche System, eher erfolgsorientierte und narzisstische Charaktere



finden werden, obwohl auch das westliche Schulsystem aufgrund der nicht unerheblichen Bürokratisierung stärkere autoritäre Grundstrebungen erwarten ließe.

Der Aufbau der Studie

Die Studie hat folgenden Aufbau: In der Einleitung (*Petra Tauscher*) werden die Entstehung unseres Projekts und unsere Arbeit dargestellt (verantwortliche AutorInnen jeweils in Klammern). Die theoretischen Grundlagen der Analytischen Sozialpsychologie Erich Fromms und damit auch unserer Studie entwickelt Kapitel II (*Rainer Funk*). In ihm werden das Konzept des Gesellschafts-Charakters und seine einzelnen Orientierungen in ihrer Erscheinungsweise und Psychodynamik vorgestellt. Da für den Gesellschafts-Charakter der vielen einzelnen der gesellschaftliche Kontext prägend ist, in dem sie leben, werden auch die Arbeits- und Lebensbedingungen von PrimarschullehrerInnen in Ost und West analysiert. Die Wahl unserer Untersuchungsgruppe, der PrimarschullehrerInnen, ergab sich aus der relativ vergleichbaren Berufssituation. Dieser lebensweltliche Kontext lieferte zugleich den Rahmen für die jeweiligen Charakterdispositionen in Ost und West und erlaubte Hypothesen über erwartbare typische Charakterorientierungen (Kapitel III und IV: *Gerd Meyer*; Kapitel III, 6, West: *Karl Kaz*).

Daran anschließend werden die Grundsätze unseres methodischen Vorgehens in der psychoanalytischen Erforschung des Gesellschafts-Charakters erläutert (Kapitel V, 1: *Petra Tauscher*). Sozialforschung im Sinne Erich Fromms will nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen, sondern verfolgt auch ethische Zielvorstellungen. Fromm geht es vor allem um die Liebe zum Leben („Biophilie“), um Wachstum des Menschen, um den Vorrang der Orientierung am „Sein“ vor der am „Haben“. Subjektives und objektives Erkennen bilden eine Einheit, die notwendig ist für die Erforschung des gesellschaftlichen Unbewussten. Auf dieser Grundlage ist unser Fragebogen aufgebaut und die Organisation der Befragung durchgeführt

worden (Kapitel V, 2 und 3: *Karl Kaz*). Besondere Bedeutung messen wir der hier erstmals verwendeten Auswertungsmethode zu, bei der die Gegenübertragungsreaktionen der Auswertungsgruppe als Instrument zur Erkenntnis des gesellschaftlichen Unbewussten der Interviewten genutzt wurden (Kapitel V, 4: *Enrique Ubilla*).

Danach werden die Befunde zu den dominanten Charakterorientierungen, wie wir sie bei den ost- und westdeutschen PrimarschullehrerInnen gefunden haben, in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Schattierungen dargestellt (Kapitel VI: *von der Gruppe gemeinsam erarbeitet*). Die dominanten Charakterorientierungen werden in drei Formen dargestellt: zunächst anhand von Textbeispielen und Zitaten (Kapitel VI, 1), sodann in einer vertieften Auswertung in Form von drei exemplarischen Kurzporträts (Kapitel VI, 2), und schließlich durch eine Querschnittsauswertung einzelner Fragen, die Aufschluss über jeweils bestimmte Charakterorientierungen geben (Kapitel VI, 3).

Im Schlussteil unserer Studie (Kapitel VII) werden die Anlage, die Vorgehensweise und die wichtigsten Befunde unserer Studie zunächst noch einmal zusammengefasst (*Rainer Funk*). Dann werden Charakterunterschiede in Ost und West im Kontext ihrer gesellschaftlichen Prägung interpretiert (*Gerd Meyer*). Sodann stellen wir Überlegungen an, welche Anstöße diese Pilotstudie zur Weiterentwicklung der Theorie vom Gesellschafts-Charakter und der qualitativen Methoden einer humanistisch orientierten, psychoanalytischen Sozialforschung enthält (*Petra Tauscher, Karl Kaz*). Abschließend diskutieren wir, welche Relevanz diese Pilotstudie die innere Einheit Deutschlands hat (*Gerd Meyer*).

Im Anhang (der nicht in der Buchpublikation enthalten war, aber 1995 im Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft veröffentlicht wurde) werden exemplarisch die Interviews Nr. 08 und 26 sowie jeweils das Protokoll zur Auswertung dieser beiden Interviews im Wortlaut abgedruckt (*Rainer Funk*). Die Ergebnisse der beiden Auswertungen sind als charakterologische Kurzporträts im 2. Abschnitt von Kapitel VI



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.

wiedergegeben. Interview 08 steht exemplarisch für eine ostdeutsche Unterstufenlehrerin mit einem autoritären Gesellschafts-Charakter, während Interview 26 die Marketing-Charakterorientierung einer westdeutschen Grundschullehrerin illustriert.

Schließlich enthält der Anhang weitere so genannte „Querauswertungen“, wie sie in Abschnitt 3 von Kapitel VI bereits für die Fragen 23, 26, 32, 52, 63 und 54 vorgestellt wurden. Der Anhang enthält darüber hinaus noch die Auswertungen zu den Fragen 43 und 44 (*Gerd Meyer*) 47 und 48 (*Matthias Stieber*) sowie zu Frage 55 (*Wolfgang Weber*).

Alle 30 Interviews und sämtliche Auswertungsprotolle, aber auch Kurzporträts zu jeder interviewten Person sowie eine ausführlichere Fassung des Projektberichts sind für Interessierte im Erich-Fromm-Archiv (D-72076 Tübingen, Ursrainer Ring 24, E-Mail: frommfunk[at-symbol]aol.com) zugänglich.

Die AutorInnen

Der Arbeitskreis „Qualitative Gesellschafts-Charakterforschung“ der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft war von 1986 bis 1994 tätig. Zwei Phasen der Arbeit lassen sich unterscheiden. In der ersten, die bis 1990 dauerte, waren die Westdeutschen unter sich und erarbeiteten vor allem die Gesellschafts-Charaktertheorie und die Gesellschafts-Charakterorientierungen. Dabei setzten wir uns mit unseren eigenen Gesellschafts-Charakteranteilen und den empirischen Studien Erich Fromms auseinander.

In der zweiten Phase wurde unter dem Eindruck der großen gesellschaftlichen Umwälzung in Deutschland, dem Zusammenschluss von Ost- und Westdeutschland, unsere sozialpsychologische Studie geplant und durchgeführt. Die Interviews fanden in der Zeit vom Herbst 1991 bis zum Sommer 1992 statt, die Auswertungen zwischen den Sommern der Jahre 1992 und 1993. Die vorliegende Dokumentation wurde im Sommer 1994 abgeschlossen. Sie wurde möglich durch die ausdauernde ehrenamtliche Zusammenarbeit

von Mitgliedern der Erich-Fromm-Gesellschaft. Zwölf Mitglieder waren konstant im Zeitraum des Projektes dabei, insgesamt haben jedoch achtzehn Mitglieder verschiedenster wissenschaftlicher Bereiche den Arbeitskreis im Laufe der Zeit aktiv begleitet. Dies war vor allem für die Durchführung der Interviews und die Auswertungen in der Gruppe sehr wesentlich. Einzelne Kapitel dieses Buches entstanden unter der Federführung einzelner MitarbeiterInnen (vgl. die Angaben oben). An der Erstellung der Kurzporträts und ihren Interpretationen waren alle ständigen MitarbeiterInnen beteiligt. Die Mitwirkenden waren:

Dr. Rainer Funk, Psychoanalytiker, Tübingen
Karl Kaz, Diplom-Ökonom, Augsburg (jetzt: Swisttal)
Dr. Gerd Meyer, Professor für Politikwissenschaft, Tübingen
Stefan Otto, Diplom-Sozialpädagoge, Diplom-Psychologe, Leipzig, jetzt Ludwigsburg)
Reinhard Slotta, Lehrer, Könitz
Ina Slotta, Lehrerin, Könitz
Matthias Stieber, Student der Sozialpädagogik, Erfurt
Werner Storch, Diplom-Sozialpädagoge, Diplom-Psychologe, Augsburg
Petra Tauscher, Diplom-Soziologin, Berlin
Ubilla Opazo, Victor Enrique, Arzt, Warstein (jetzt Hamburg)
Wolfgang Weber, Diplom-Volkswirt, Ludwigshafen (jetzt Neustadt / Weinstraße)
Peter Wriedt, Diplom-Kaufmann, Hamburg

Zu danken haben wir außerdem den folgenden MitarbeiterInnen des Projekts, die in einer früheren Phase an diesem Projekt beteiligt waren: Waldtraut Espinosa (†), Uwe Kampmann, Elisabeth Lorbeer, Hans-Jürgen Melerski (†), Maik Oyen und Andreas Sommer. Dank gilt auch der Erich-Fromm-Gesellschaft, die durch finanzielle, technische und räumliche Hilfen die langjährige Arbeit am Projekt möglich machte. Insbesondere danken wir dem Verlag für die gute Kooperation sowie der „Zeit-Stiftung“, die mit einer großzügigen Spende die Veröffentlichung dieser Pilotstudie unterstützte.



II. Der Gesellschafts-Charakter: „Mit Lust tun, was die Gesellschaft braucht“

(von Rainer Funk)

1. Das Konzept des Gesellschafts-Charakters

Sozialpsychologische Untersuchungen haben das Verhalten vieler einzelner Menschen bzw. bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zum Gegenstand. Sie arbeiten heute zumeist mit Methoden, die menschliches Verhalten möglichst *wissenschaftlich*, das heißt in quantifizierbaren Größen und für jeden unter gleichen Voraussetzungen nachvollziehbar und wiederholbar, zu erfassen versuchen. Ein Wissenschaftsideal, das das menschliche Verhalten nach dem Vorbild überbrachter naturwissenschaftlicher Vorstellungen zu erkennen sucht, lässt sich nur realisieren, wenn sein Gegenstand versachlicht wird. Menschliches Verhalten lässt sich unserer Überzeugung nach jedoch nicht verdinglichen und wie eine Sache begreifen, weil es uneindeutig ist.

Im Gegensatz zu verhaltenspsychologischen (behavioristischen) Ansätzen sehen wir im menschlichen Verhalten die Äußerung eines *Subjekts*, bei dem ein und dasselbe beobachtbare Verhalten aus unterschiedlichen Beweggründen resultieren kann. Es ist also nicht nur das ins Auge fallende, geäußerte Verhalten, sondern es sind die diesem Verhalten in seiner Zielgerichtetheit zugrunde liegenden Beweggründe, die es zu erkennen und zu untersuchen gilt. Die Beweggründe selbst verstehen wir nicht nur als Reaktionen auf bestimmte innere und äußere Stimuli; vielmehr sind sie als im Menschen bleibend verankerte dynamische Wirkkräfte zu begreifen, die mit Energie ausgestattet sind. Sie zeigen sich als leidenschaftliche Strebungen, die das Verhalten eines Menschen in einer relativ gleichbleibenden Weise bestimmen.

Um das menschliche Verhalten von seinen triebhaften (dynamischen) Kräften her zu erforschen, bedienen wir uns des Begriffs des

Charakters, wie er von Sigmund Freud (1908b) gefasst und von Erich Fromm (1947a, GA II; 1962a, GA IX, S. 85-95; 1973a, GA VII, S. 207-242; E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 245-261) weiterentwickelt wurde. Mit ihm lässt sich menschliches Verhalten von seiner triebhaften Tiefenstruktur her qualifizieren. So kann ein aggressives Verhalten - zum Beispiel: jemand schlägt einem anderen mit einem harten Gegenstand auf den Kopf - die Folge einer Lebensbedrohung sein, gegen die sich der Betroffene aggressiv zur Wehr setzt. Das aggressive Verhalten wird in diesem Fall vom Überlebenstrieb des Menschen determiniert und stellt deshalb die Äußerung einer selbstbehauptenden, defensiven leidenschaftlichen Grundstrebung dar. Das in seiner Äußerung gleiche aggressive Verhalten kann sich aber auch unabhängig von einer Lebensbedrohung zeigen; oft tritt es spontan auf oder wird durch einen völlig unangemessenen Anlass ausgelöst. Situation und Umstände geben keinen gesicherten Aufschluss über die Intentionalität des Verhaltens. In diesem Fall kann das aggressive Verhalten aus der Grundstrebung resultieren, der Stärkere sein zu müssen, den anderen unterlegen erleben zu müssen, unter allen Umständen der Sieger zu sein - kurz, das aggressive Verhalten kann Ausdruck des ständigen Triebwunsches nach Vorherrschaft und Unterwerfung, also eines sadistischen Charakters sein. Es kann aber auch Ausdruck eines ständigen Bedürfnisses sein, alles andere, was nach Leben drängt, vernichten zu wollen. In diesem Fall ist das äußerlich gleiche aggressive Verhalten Ausdruck einer am Töten, Vernichten, Leblos-Machen interessierten Grundstrebung.

Das vorstehende Beispiel soll nur verdeutlichen, dass menschliches Verhalten nicht eindeutig ist, so dass der Erkenntnisgegenstand



einer sozialpsychologischen Studie, will sie der für menschliches Verhalten typischen Uneindeutigkeit gerecht werden, nicht das Verhalten als solches, sondern die dahinter stehenden erkennbaren und unterscheidbaren Grundstrebungen (Charakterzüge und -orientierungen) sind.

Nun liegt freilich der Charakter selbst auch nicht offen zu Tage, sondern lässt sich nur erschließen. Neben anderen deutenden Methoden (wie zum Beispiel Rorschachtests, Thematischer Apperzeptions-Test (TAT), graphologische Analysen, Deutungen von Träumen, Übertragungen, Fehlleistungen, Symptomen) ist es wiederum das Verhalten selbst, das einen Zugang zu dem ihm zugrunde liegenden Charakter ermöglicht. Darum wählen wir einen offenen, interpretativen Fragebogen und verstehen die frei formulierten Antworten der Interviewten als uneindeutige Verhaltensaussagen. Ihre Uneindeutigkeit bringt es mit sich, dass die Antwort eines Befragten nie einen eindeutigen Schluss auf die zugrunde liegende Charakterorientierung zulässt. Die Tatsache, dass jemand Macht ausübt, lässt noch keinen Rückschluss auf einen sadistischen Charakter zu. Die Tatsache, dass sich jemand für Maschinen begeistern kann, ist noch kein hinreichendes Indiz für einen nekrophilen Charakter. (Über die benutzten deutenden Methoden, mit denen von den Verhaltensaussagen auf die dominante Charakterorientierung geschlossen werden kann, wird eigens Rechenschaft gegeben im Abschnitt über die Auswertungsmethoden: Kapitel V, 4.)

Der Begriff des Charakters ermöglicht die Operationalisierung menschlichen Verhaltens von einer motivationalen Tiefenstruktur her. Auf diese Weise wird einerseits die in der empirischen Psychologie übliche „Reifikation“ (Verdinglichung) vermieden, bei der menschliches Verhalten in Analogie zu Maschinen nur als Ensemble von Funktionszusammenhängen begriffen wird und jede Sinn- und Bedeutungsdimension als „unwissenschaftlich“ ausgeschlossen wird. Mit dem Begriff des Charakters wird andererseits der in der Soziologie übliche Ansatz, menschliches Verhalten nicht von seiner Tiefenstruktur her, sondern mit Hilfe des Normbegriffs oder des

Rollenbegriffs zu begreifen, überwunden. Sigmund Freud hat dem Begriff des Charakters dadurch eine neue Bedeutung gegeben, dass er ihn als eine energiegeladene psychische Struktur verstand, die vom Menschen im Laufe seiner Kindheit erworben wird und die als Wirkkraft menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns das Gesamt seines Verhaltens disponiert.

Der Charakter veranlasst den Menschen, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. In sämtlichen, das Verhalten determinierenden Charakterzügen zeigt sich eine bestimmte Grundorientierung, die dem psychischen Geschehen eine Struktur gibt, so dass der Mensch als „System“ begriffen werden muss. Diese Tiefenstruktur manifestiert sich in Charakterzügen, die für eine bestimmte Charakterorientierung typisch sind, und hat die Eigenschaft, relativ konstant zu sein. Die in der Charakterorientierung gefasste leidenschaftliche Grundstrebung eines Menschen hält sich auch dann durch, wenn die Umstände und die Erwartungen der Umwelt eine andere Strebung nahelegen. „Ist die Energie einmal in einer bestimmten Weise ‚kanalisiert‘, dann vollzieht sich das Handeln ‚getreu dem Charakter.‘“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 42.) Ein Mensch mit einem ausgeprägten Charakterzug der Pünktlichkeit wird auch dann pünktlich um acht Uhr der Einladung Folge leisten, wenn der Gastgeber ausdrücklich gesagt hat, dass man sich Zeit lassen kann, und auch klar ist, dass die meisten anderen Eingeladenen erst eine halbe Stunde später kommen werden. In seinem Charakterzug der Pünktlichkeit manifestiert sich die Grundorientierung seiner Tiefenstruktur, nämlich sich unterwerfen zu wollen nach dem Motto: „Dein Wunsch ist mir Befehl“.

Tiefenstruktur meint aber darüber hinaus auch, dass die das Verhalten determinierenden Charakterzüge und Charakterorientierungen unbewusst sein können, also weder dem sich verhaltenden Subjekt bewusst sind noch dem das Verhalten Untersuchenden als solche offen gegenüber treten. Eine in ihrem bewussten Erleben besonders um ihr Kind besorgte Mutter kann aus einer liebenden Grundstrebung heraus sich besorgt zeigen; das gleiche Verhalten kann aber auch das Ergebnis der Abwehr einer unbewussten Strebung sein, derzufolge die



Mutter das Kind eigentlich hasst, die erschreckende feindselige Haltung gegenüber dem Kind aber mit besonderer Fürsorglichkeit zu kompensieren versucht. Der Einbezug unbewusster leidenschaftlicher Strebungen macht für die Auswertung der Interviews den Einbezug psychoanalytischer Erkenntnismethoden erforderlich (siehe hierzu im Abschnitt über die Auswertungsmethoden).

Eine mit dem Charakterbegriff operierende Sozialforschung rezipiert drei zentrale Erkenntnisse der Psychoanalyse: Menschliches Verhalten wird (1) von bewussten und *unbewussten* Strebungen determiniert, die (2) leidenschaftlicher und triebhafter Natur, also *mit psychischer Energie geladen* sind und die (3) eine *Strukturierung* aufweisen, die bewirkt, dass menschliches Verhalten einer Grundorientierung bzw. einer Mischung von Grundorientierungen folgt.

Erich Fromm hat diesen psychoanalytischen Charakterbegriff wesentlich erweitert. Die Anwendung auf gesellschaftliche Größen führte ihn zu zwei Einsichten:

(1) Der Gegenstand sozialpsychologischer Untersuchung ist nicht eine Gesellschaft oder eine gesellschaftliche Schicht als solche, sondern sind jene sich verhaltenden Subjekte, die auf Grund einer bestimmten verbindenden sozialen, ökonomischen, kulturellen Situation gleichgerichtete Charakterzüge und -orientierungen entwickelt haben. Dies bedeutet, dass Fromm nicht eine Massenseele oder eine vom sich verhaltenden Subjekt unabhängige soziale Größe im Auge hat, sondern immer den einzelnen als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse. „Gesellschaft und Individuum stehen sich nicht gegenüber. *Die Gesellschaft ist nichts als die lebendigen, konkreten Individuen, und das Individuum kann nur als vergesellschaftetes Individuum leben.*“ (E. Fromm, 1992a [1937], S. 76.) Gesellschaft lässt sich sozialpsychologisch nur fassen über leidenschaftlichen Strebungen vieler einzelner Menschen, die zu einem gleichen Verhalten führen. Die psychische Struktur einer Gesellschaft und das gesellschaftliche Unbewusste wird nur über die Analyse der gesellschaftlich

geprägten leidenschaftlichen Strebungen - der *Gesellschafts-Charakterzüge* und -*orientierungen* - erkennbar.

(2) Die zweite Erkenntnis knüpft an die Frage an, wie es zur Ausbildung von Charakterzügen und -orientierungen kommt. Sigmund Freud nahm an, dass der Charakter in seiner Ausprägung das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses eines vorgegebenen Triebes - nämlich der Sexualität - ist. Dieser Trieb ist mit einer Eigengesetzlichkeit ausgestattet, derzufolge er sich im Laufe der kindlichen Entwicklung an bestimmten erogenen Zonen (Mund, After, Phallus, Genital) manifestiert und dort durch die Einflussnahme der Umwelt (Erziehung, Werte, gesellschaftliche Erfordernisse etc.) ein bestimmtes Triebchicksal erleidet. Es kann zu Fixierungen auf den prägenitalen Triebentwicklungsstufen kommen oder zu Regressionen von höheren zu niedrigeren Stufen. Der Charakter spiegelt die Stufe der Entwicklung wider, bis zu der sich Menschen entwickelt haben.

Fromms Versuch, jene Triebstrebungen zu erkennen, die Menschen auf Grund eines gemeinsamen Lebensprozesses, das heißt auf Grund gleicher ökonomischer, sozialer, kultureller, politischer Strukturen, teilen, ließ ihn zu dem Schluss kommen, dass die im Charakter sich manifestierenden psychischen Strebungen nicht das Ergebnis eines durch die Umwelt modifizierten Sexualtriebes sind. Was den Menschen auf so vielfältige Weise „treibt“, resultiert für Fromm nicht aus einem oder mehreren Trieben, die in ihren Entfaltungsmöglichkeiten durch erogene Zonen am Körper „vorprogrammiert“ sind, so dass das „Triebchicksal“ weitgehend durch die Eigengesetzlichkeit des oder der Triebe determiniert ist. Vielmehr werden die Grund- und Teilstrebungen des Menschen in ihrer Intentionalität als Ergebnis eines Identifizierungsprozesses mit den Erfordernissen des jeweiligen historischen Lebensprozesses begriffen. Die im Menschen vorhandene, zunächst unspezifische psychische Energie erhält ihre Prägung erst



durch das Bezogensein auf die Wirklichkeit und die Identifizierung mit deren Anforderungen. Die leidenschaftlichen Strebungen des Menschen spiegeln also die Erfordernisse der historischen Wirklichkeit wider, so dass die Menschen einer bestimmten Gesellschaft das gerne und mit Leidenschaft tun, was eben diese Gesellschaft zu ihrem eigenen ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Erhalt und Fortbestand braucht. In Abgrenzung von der Freudschen Triebtheorie, bei der die Physiologie (der Sexualtrieb) die materielle Basis darstellt, gilt für Fromm: „Der Lebensprozess, in den die physiologischen Bedürfnisse als ein Moment eingehen, nicht die Physiologie, bildet die materielle Basis, aus der die psychische Struktur des Menschen verstanden werden muss.“ (E. Fromm, 1992a [1937], S. 61.)

Für Fromm ergibt sich das Vorhandensein der (anfangs noch unspezifischen) psychischen Energie aus der Tatsache, dass der Mensch als ein mit Vernunft, Vorstellungsvermögen und Bewusstsein seiner selbst begabtes Wesen sein Dasein widersprüchlich erlebt und deshalb gezwungen und „getrieben“ ist, mit Leidenschaftlichkeit auf seine Widerspruchssituation zu reagieren. Das „Getriebensein“ artikuliert sich in psychischen Bedürfnissen, auf die jeder Mensch immer antworten muss, unabhängig davon, wie er im einzelnen antwortet. Solche existentiellen Bedürfnisse sind das Bedürfnis nach Bezogenheit, das Bedürfnis nach Verwurzelung, das Bedürfnis nach einem Rahmen der Orientierung und nach einem Objekt der Hingabe, das Bedürfnis nach einem Identitätserleben und das Bedürfnis, den vorgegebenen Zustand zu transzendieren. (Vgl. E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 20-50; 1973a, GA VII, S. 207-214.)

- (3) Die Maßnahmen nun, die der Mensch zur Befriedigung seiner Bedürfnisse ergreift, habitualisieren sich in seinen Charakterzügen und -orientierungen, so dass es ihm ein Bedürfnis ist, sie durchzuführen. Der Charakter übernimmt

so beim Menschen im wesentlichen jene Funktion, die der Instinkt für das animalische Leben hat. Seine Ausrichtung und Intentionalität bekommt der Charakter entsprechend dem jeweiligen historischen Lebensprozess, indem er sich mit den gesellschaftlich vorgegebenen und vermittelten Leitwerten und Erfordernissen des Wirtschaftens, der Arbeitsorganisation, des gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenlebens identifiziert und sie internalisiert, so dass er mit Leidenschaftlichkeit das erstrebt, was er zum Erhalt und Fortbestand der Gesellschaft erstreben soll. „Das Charaktersystem stellt die relativ beständige Form dar, in der menschliche Energie im Prozess der Bezogenheit auf andere und der Assimilierung mit der Natur Gestalt angenommen hat. Das System Charakter ist das Ergebnis der dynamischen Wechselwirkung zwischen dem System Mensch und dem System Gesellschaft, in dem der Mensch lebt“ (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 250.) Mit „Gesellschafts-Charakter“ bezeichnet Fromm näherhin jenes „Syndrom von Charakterzügen, das sich bei der Anpassung an die ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen entwickelt hat, die jener Gruppe gemeinsam sind“ (a. a. O., S. 254; vgl. den Anhang „Charakter und gesellschaftlicher Prozess“, in: E. Fromm, 1941a, GA I, S. 379-392).

Erkenntnisgegenstand der von Erich Fromm entwickelten analytischen Sozialpsychologie ist der Gesellschafts-Charakter. Mit ihm lässt sich nicht nur die dynamische Qualität der psychischen Tiefenstruktur, die das menschliche Verhalten determiniert, fassen, sondern auch die psychische Struktur gesellschaftlicher Größen, wie sie in den gesellschaftlich geprägten Charakterzügen und -orientierungen von Menschen entgegentritt, die eine bestimmte Lebenspraxis teilen und in einem gemeinsamen Lebensprozess stehen.

„Die Verschiedenheit der Produktions- und Lebensweise der verschiedenen Gesellschaften beziehungsweise Klassen führt zur Herausbildung



verschiedener, für diese Gesellschaft typischen Charakterstrukturen. Die einzelnen Gesellschaften unterscheiden sich nicht nur durch die Verschiedenheit in der Produktionsweise und ihrer sozialen und politischen Organisation, sondern auch dadurch, dass ihre Menschen bei allen individuellen Unterschieden eine typische Charakterstruktur aufweisen. Wir wollen diese den ‚sozial typischen Charakter‘ nennen.“ (E. Fromm, 1992a [1937], S. 77.) Die Fruchtbarkeit des Begriffs des „sozial typischen“ oder Gesellschafts-Charakters „muss sich daran erweisen, dass bei aller Allgemeinheit des Typs er dennoch spezifisch für die betreffende Gesellschaft ist und sich vom sozial typischen Charakter anderer Gesellschaften deutlich abhebt; ferner daran, dass auch die Analyse des Charakters des einzelnen mit allen seinen individuellen Zügen auf die Elemente des sozial typischen Charakters zurückführt, und dass erst das Verständnis des sozial typischen Charakters ein volles Verständnis des individuellen Charakters ermöglichen kann.“ (A. a. O.)

2. Gesellschafts-Charakterorientierungen

a) Verständnis und Systematik

Da der Charakter das Medium ist, mit dessen Hilfe die menschliche Energie im Vollzug des Lebens geformt wird, bestimmt seine Struktur auch die Ausrichtung einzelner bewusster und unbewusster Charakterzüge. Dass jemand zum Beispiel pünktlich ist, auch wenn es die Situation nicht erfordert, ist Ausdruck seines Charakterzugs der Pünktlichkeit. Dieser Charakterzug ist nun seinerseits wiederum auf eine Grundstrebung rückführbar; im Falle der leidenschaftlichen Streben, pünktlich zu sein, manifestiert sich oft die Grundstrebung, sich (dem Diktat der Zeit) unterwerfen zu wollen. Diese *Charakterorientierung* der Unterwürfigkeit ist das letzte und mächtigste Movers für das pünktliche *Verhalten*, das im *Charakterzug* der Pünktlichkeit wurzelt. Die Grundorientierung (oder das „Grundverhältnis“, wie Fromm zu Beginn seiner Theorieentwicklung sagte) kann sich im Charakterzug der Pünktlichkeit zeigen, muss es aber nicht. Es gibt noch andere

Möglichkeiten, die Orientierung, sich zu unterwerfen, zu befriedigen. Die Pünktlichkeit ist deshalb keine *Grundorientierung*, sondern nur ein mit psychischer Energie besetzter *Charakterzug*. Sie lässt sich in ihrer Bedeutung und Leidenschaftlichkeit deshalb erst richtig verstehen, wenn sie als Ausdruck der unterwürfigen Grundorientierung des Charakters aufgefasst wird.

Bei der Suche nach Orientierungen des Gesellschafts-Charakters unterscheidet Fromm zwischen zwei Erscheinungsformen der Orientierungen: solche, die im *Umgang mit Menschen* (und mit sich selbst) in Erscheinung treten (also im „Sozialisationsprozess“) und solche, die sich bei der *Aneignung von Gütern* beobachten lassen (also im „Assimilierungsprozess“). Bereits 1937 benannte er als wichtigste Charakterorientierungen, „was die Formen der Beziehung zu Menschen anlangt, Destruktivität, Liebe und Sado-Masochismus, soweit es die Formen der Aneignung von Gütern anlangt, der Impuls passiv zu empfangen, gewaltsam wegzunehmen, zu sparen und zu produzieren.“ (E. Fromm, 1992a [1937], S. 59.)

Die vorliegende sozialpsychologische Untersuchung stützt sich auf die von Erich Fromm im Laufe seines wissenschaftlichen Arbeitens entwickelten Orientierungen des Gesellschafts-Charakters. Bereits in seinem Erstlingswerk *Die Furcht vor der Freiheit* (1941a, GA I) hat Fromm drei (nicht-produktive) Charakterorientierungen als Mechanismen der Flucht vor der Freiheit beschrieben: die autoritäre, die destruktive und die konformistische Grundstrebung. In *Psychoanalyse und Ethik* (1947a) folgte dann die systematische Darstellung von vier (nicht-produktiven) Grundstrebungen bei der Aneignung mit Gütern: Die rezeptive, die ausbeuterische, die hortende und die Marketing-Orientierung. Dabei ist die Marketing-Orientierung eine Weiterentwicklung des Konformismus und müsste eigentlich konformistischer Marketing-Charakter heißen. (Der Einfachheit halber wird im folgenden statt von „konformistischem Marketing-Charakter“ nur von „Marketing-Charakter“ oder „Marketing-Orientierung“ gesprochen.) Die Marketing-Orientierung hat Fromm über das in



Psychoanalyse und Ethik (1947a, GA II, S. 47-54) zur Anschauung Gebrachte hinaus noch über die Analyse der Entfremdung des Marketing-Orientierten in vier Vorlesungen aus dem Jahr 1953 verdeutlicht, die im 6. Nachlassband mit dem Titel *Die Pathologie der Normalität* abgedruckt sind (1991b, S. 15-105). In seinem Buch *Die Seele des Menschen* (1964a, GA II, S. 179-223) folgten Beschreibungen der narzisstischen und der nekrophilen Gesellschafts-Charakterorientierungen. Letztere wurde darüber hinaus in *Anatomie der menschlichen Destruktivität* (1973a, GA VII, S. 299-334) beschrieben. Eine Analyse der die Nekrophilie erzeugenden sozio-ökonomischen Verhältnisse findet sich in *Die Revolution der Hoffnung* (1968a, GA II, S. 284-301).

Eine Systematisierung dieser Orientierungen über den Versuch in *Psychoanalyse und Ethik* (1947a, GA II, S. 73) hinaus wurde von ihm selbst nicht vorgenommen. Nachfolgend wird eine solche Systematisierung versucht. Das besondere Interesse gilt dabei den Orientierungen des Bezogenseins, weniger den Orientierungen bei der Aneignung von Gütern. Bei den Bezogenheitsorientierungen wird jeweils zwischen den Orientierungen im Umgang mit sich selbst und mit anderen unterschieden, obwohl im Sinne Fromms immer gilt, dass die Art des Bezugs zu sich selbst der Art des Bezugs zu anderen entspricht (vgl. hierzu E. Fromm, 1939b).

Aus seinem Gesamtwerk lassen sich folgende drei mehr durch Nähe bzw. drei mehr durch Distanz gekennzeichnete (nicht-produktiven) Charakterorientierungen im Umgang mit anderen und mit sich und bei der Güteraneignung systematisch darstellen:

- der sadomasochistische oder **autoritäre** Charakter mit seinen Grundstrebungen, andere *beherrschen* zu wollen (sadistisch) beziehungsweise *sich* diesen *unterwerfen* zu wollen (masochistisch). Im Umgang mit sich selbst herrscht die Grundorientierung vor, *sich* zu *beherrschen* (sadistisch) beziehungsweise *sich* selbst zu *verleugern* und aufzuopfern (masochistisch). Bei der Aneignung von Gütern zeigen sich die Grundstrebungen im *Nehmen* (ausbeuterisch) und *Empfangen* (rezeptiv);

- der **Marketing**-Charakter gehört nur noch eingeschränkt zur ersten Gruppe, denn seine Grundstrebung ist ein chameleonhaftes *Sich-anpassen* an das, was der Markt verlangt, ohne sich zu binden und zu identifizieren. Nähe im Sinne von Bindung und die Fähigkeit zu tiefergehenden Gefühlen wären Hindernisse bei der Befriedigung seiner Grundstrebung, ganz flexibel zu sein und sich je neu anzupassen. Im Umgang mit sich selbst zeigt sich bei dieser Grundorientierung der Wunsch, sich in seinem Eigensein zu negieren, sich leer zu machen und *sich* zu *vermarkten* und zu *verkaufen*.
- der **hortende** Charakter, der von der Grundleidenschaft getrieben wird, sich alles aneignen und *aufbewahren* zu wollen.

Hiervon abgrenzbar ist der durch Distanz gekennzeichnete **narzisstische** Charakter, bei dem es zwei verschieden starke Ausprägungen mit einer je verschiedenen Grundstrebung gibt.

- Der **leichte Narzissmus** („*Narzissmus I*“ in E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 499f.) zeichnet sich dadurch aus, dass zwar ein Umgang mit anderen stattfindet, doch ist dieser Umgang immer von der Strebung bestimmt, den anderen zu *verzwecken*. Es geht in Wirklichkeit nie um den anderen, sondern immer nur um die Bedeutung, den Nutzen, den Wert, den er für einen selbst hat. Entsprechend ist beim leichten Narzissmus die Grundstrebung im Umgang mit sich selbst: Es geht immer um den Wunsch, selbst erfolgreich und *bedeutsam zu sein*. Dies geschieht entweder dadurch, dass der andere als Spiegel des eigenen Selbst oder komplementär als Teil des eigenen Selbst gebraucht wird.
- Dieses verzweckende Moment fällt beim **stark ausgeprägten Narzissmus** („*Narzissmus II*“ in E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 500) weg. Der Umgang mit anderen ist von der Grundstrebung bestimmt, den anderen *entweder anzufinden* (wobei sich die Ausdrucksformen von der Gleichgültigkeit über das Desinteresse, den Neid bis hin zum destruktiven Wunsch, den anderen



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.

auszuschalten, erstrecken) *oder zu vereinnahmen*. Gleichzeitig ist der Umgang mit sich selbst ganz davon bestimmt, *grandios zu sein*.

- Schließlich gehört zu den Distanz schaffenden Grundorientierungen, der **nekrophile** Charakter. Dieser zeigt sich im

Umgang mit Gütern als Grundstrebung des *Vernichtens und Verbrauchens*, während er im Umgang mit anderen als Wunsch, *zerstörerisch* bzw. im Umgang mit sich als Wunsch *selbsterstörerisch* zu sein, in Erscheinung tritt.



Systematik und Übersicht über die Charakter-Orientierungen und Grundleidenschaften

Orientierung	Umgang mit anderen	Umgang mit sich	Aneignung von Gütern
autoritär: - sadistisch - masochistisch	beherrschen sich unterwerfen	sich beherrschen sich verleugnen	sich nehmen empfangen
hortend	Besitz ergreifen	sich sichern	sammeln
Marketing	sich anpassen	sich vermarkten	tauschen
leicht narzisstisch	verzwecken	bedeutsam sein	vereinnahmen
stark narzisstisch	anfeinden	grandios sein	missbrauchen
nekrophil produktiv	zerstören lieben, vernünftig sein	sich selbst zerstören lieben, vernünftig sein	verbrauchen tätig sein

b) Produktive und nicht-produktive Orientierungen

Grundsätzlich lassen sich die Charakterorientierungen entsprechend ihrer Wirkung bezüglich Entfaltung, Wachstum und Integration der psychischen Kräfte unterscheiden. Die *produktive* Qualität der Charakterorientierung, die dem Menschen ein Erleben und den Vollzug von abgegrenzter Individualität, von Eigenständigkeit (Autonomie) und Subjektsein (Subjektivität) ebenso wie ein Erleben und den Vollzug von interessiertem Bezogensein auf die Wirklichkeit, von Wirklichkeitssinn (Fähigkeit zur Objektivität) und Liebesfähigkeit ermöglicht, verstärkt die integrativen und lebensliebenden Kräfte und führt zu einem *Wachstumssyndrom*.

Im Unterschied dazu zeichnen sich die *nicht-produktiven Charakterorientierungen* dadurch aus, dass der Mensch sein Erleben und den Vollzug seiner selbst und seines Bezogensein auf andere Menschen nicht aus seinen eigenen psychischen Kräften hervorbringt (*pro-ducere*), sondern sich von ihm wesensfremden, angeeigneten Kräften abhängig macht. Die hierdurch bewirkte Entfremdung des Menschen von seinen Eigenkräften führt zu einer Aktualisierung und Verstärkung der desintegrierenden und zerstörerischen Kräfte, die schließlich zur Manifestation eines *Verfallssyndroms* führen können.

Bei allen Gesellschafts-Charakteren unterscheidet Fromm zwischen einer *produktiven und einer nicht-produktiven Orientierung*. Je nachdem, wie stark die produktive oder nicht-produktive Orientierung ist, tendieren die jeweiligen Charakterzüge dazu, die Wachstumskräfte bzw. die Verfallskräfte zu stärken (vgl. E. Fromm, 1964a, GA II, S. 238). Die Kennzeichnung produktiv und nicht-produktiv gibt Auskunft darüber, ob die Dynamik der Charakterzüge auf Progression oder Regression ausgerichtet ist. Ein produktiver Charakter bzw. ein nicht-produktiver Charakter ist deshalb nicht als statische Größe, sondern als idealtypisch gefasste Orientierung der Charakterzüge zu verstehen.

Die im folgenden in idealtypischer Weise dargestellten nicht-produktiven und produktiven Charakterorientierungen kommen im einzelnen Menschen in mannigfachen Mischungen und Stärkeverhältnissen vor. Deshalb muss man einerseits die Mischung der nicht-produktiven Orientierungen untereinander und die dabei dominante Orientierung erkennen; andererseits muss die Mischung der nicht-produktiven mit den produktiven Orientierungen erkannt werden, um den Grad der Produktivität bestimmen zu können.

Der Grad der Produktivität bestimmt nämlich zugleich die Qualität der nicht-produktiven Charakterzüge. Ist ein Mensch zu Vernunft, Liebe und Arbeit fähig, dann



verändert diese produktive Charakterorientierung auch die Qualität seiner nicht-produktiven Orientierungen: „Hier haben die nicht-produktiven Orientierungen nicht die negative Bedeutung, die sie besitzen, wenn sie dominant sind, sondern sie haben eine andere, konstruktive Qualität.“ (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 318.) Bei der ausbeuterischen Charakterorientierung etwa wandelt sich der aggressive Charakterzug dahingehend, dass sich ein solcher Mensch nicht leidenschaftlich aggressiv, sondern initiativ zeigt. Der für den hortenden Charakter typische Geiz zeigt sich in der Mischung mit einer stärker produktiven Orientierung als leidenschaftliche Strebung, ökonomisch zu denken.

3. Charaktertypen im Überblick

a) Beherrschen und sich unterwerfen: der autoritäre Charakter

Der autoritäre (*authoritarian*) Charakter tritt immer mit einer sadistischen Grundstrebung, andere und sich selbst *beherrschen* zu wollen und zugleich mit einer (oft nicht in gleicher Weise erkennbaren) masochistischen Grundstrebung, *sich* im Umgang mit anderen *unterwerfen* zu wollen bzw. im Hinblick auf den Umgang mit sich selbst *sich selbst verleugnen* zu wollen. Bei der Aneignung der Güter zeigt sich eine ausbeuterische Tendenz, *sich zu nehmen*, was man braucht, bzw. eine rezeptive Haltung, alles *empfangen* zu wollen.

Kennzeichnend für den autoritären Charakter ist darüber hinaus, dass die Bezogenheit auf andere eine *symbiotische* Qualität hat: wer Herrschaft ausüben will, ist existentiell auf jene angewiesen, die sich ihm unterwerfen müssen, und wer sich der Autorität unterwerfen will, hat ein sehnsüchtiges Verlangen nach einer starken Macht und nach repressiven Herrschaftsstrukturen. Symbiose bedeutet hier also, dass „beide in eine völlige Abhängigkeit voneinander geraten“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 310). Dass die sadistische und masochistische Orientierung nur zwei Aspekte der einen autoritären Charakterorientierung

sind, wird plausibel, wenn man in Rechnung zieht, dass die Unterwerfung unter eine Autorität unbewusst den Versuch darstellt, als Teil eines größeren, mächtigen Ganzen an dessen Macht und Überlegenheit partizipieren zu können, also selbst gleich mächtig und überlegen zu sein. „Aus eben diesem Grund stellt eine Bedrohung der Autorität und eine Bedrohung seiner autoritären Struktur ... eine Bedrohung seiner selbst, eine Bedrohung seiner seelischen Gesundheit dar. Deshalb ist er gezwungen, sich gegen eine Bedrohung des Autoritären so zu wehren, als ob es sich um eine Bedrohung seines Lebens und seiner seelischen Gesundheit handelte.“ (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 320.)

Die *sadistische* Orientierung ist die aktive Form der symbiotischen Bezogenheit. Sie tritt bevorzugt in drei voneinander abgrenzbaren Erscheinungsbildern auf: (1) Herrschaft wird dadurch ausgeübt, „dass man andere von sich abhängig macht und dass man sie in seine absolute, uneingeschränkte Gewalt zu bekommen sucht“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 301). Diese Grundstrebung, andere von sich abhängig zu machen, tritt oft im Gewand des Wohlwollens auf: als bevormundende Fürsorge bei helfenden Berufen, als Weisheit der Mutter Kirche in religiösen Gemeinschaften oder als Überlegenheit des Sozialismus im paternalistisch organisierten politischen System. Die Autorität nimmt in diesen Fällen immer für sich in Anspruch, besser zu wissen, was für den einzelnen gut ist. (2) Die zweite Form von Herrschaftsausübung zeichnet sich durch das Bestreben aus, „nicht nur über andere in absoluter Weise zu herrschen, sondern sie auszubeuten, auszunutzen, zu bestehen, sie auszunehmen und sich sozusagen alles Genießbare an ihnen einzuverleiben“ (A. a. O.). Dieser ausbeuterische Zug im Umgang mit anderen Menschen betrifft nicht nur materielle Werte, sondern ebenso emotionale und intellektuelle Eigenschaften, die ein Mensch zu bieten hat. (3) Schließlich drückt sich die Grundstrebung zu beherrschen in der Form aus, andere leiden zu machen oder leiden zu sehen, andere zu verletzen, ihnen gegenüber grausam zu sein, sie zu beschämen oder zu demütigen.

Was bei der sadistischen Orientierung für



den Umgang mit anderen Menschen gilt, trifft auch für den Umgang mit sich selbst zu: auch hier geht es um das Beherrschen: des Körpers, der Triebe, der Emotionen, der Talente, des „inneren Schweinehunds“ usw. Die Ausübung der Herrschaft wird hier weitgehend vom autoritären Gewissen übernommen, das mit unerbittlicher Schärfe Gefolgschaft und Gehorsam fordert.

Bei der Aneignung von Gütern zeigt sich die Grundstrebung, Herrschaft auszuüben im Wunsch auszubeuten und sich die Dinge einfach zu nehmen. Der einzelne holt sich das Ersehnte, Gebrauchte, Erhoffte, Nützliche, sei es offen, mit Selbstverständlichkeit, aggressiv, selbstbewusst, herrschaftlich, mit Gewalt, sei es heimlich, trickreich, verführerisch, spontan, hintenrum.

Die *masochistische* Orientierung ist die passive Form der symbiotischen Bezogenheit. Hier macht der Mensch sich zu einem Teil einer anderen Person, die ihn führt, leitet, beschützt, versorgt, Weisung erteilt. Die Macht jener Person oder Institution, der sich der masochistische Charakter unterwirft, wird idealisiert und übersteigert: die Partei hat immer Recht, das Lehramt ist unfehlbar, Gott ist allwissend, die Theorie ist unangreifbar, die Autorität über alle Zweifel erhaben. Die Unterwerfung unter eine starke oder fürsorgliche Hand wird gern als Liebe, Treue, Dankbarkeit rationalisiert.

Im Umgang mit sich selbst äußert sich die masochistische Orientierung in Selbstverleugnung und Selbstlosigkeit, in Inferioritäts- und Unwertgefühlen, in Schuldgefühlen und Strafängsten, in Impotenz und tiefen Ohnmachtsgefühlen. Mehr unbewusst als bewusst gestalten masochistisch orientierte Situationen mit, in denen sie sich klein und schwach erleben, verunglücken, sich ins Unrecht setzen, sich selbst schädigen.

Bei der Aneignung von Gütern zeigt sich die Grundstrebung, sich zu unterwerfen in der rezeptiven Leidenschaftlichkeit, alles empfangen zu wollen. Der einzelne erwartet, dass ihm das Ersehnte, Gebrauchte, Erhoffte, Nützliche zufällt, geschenkt, gegeben, vorgegeben, eingeflößt, aufgetragen wird.

Der autoritäre Charakter mit seiner Grundstrebung zu herrschen und sich zu unterwerfen resultiert aus einer *sozialökonomischen Situation*, die durch (staats-)kapitalistische Eigentums- und Machtverhältnisse sowie durch autoritäre und hierarchische Gesellschaftsstrukturen gekennzeichnet ist. Jemand, der Macht hat, kann sich andere unterwerfen und zum Gehorsam zwingen. Am ausgeprägtesten war diese autoritäre Struktur im politischen Bereich im Absolutismus, im preußischen Staat und in Diktaturen wie etwa dem Dritten Reich oder in den Staaten des real existierenden Sozialismus. Autoritäre Strukturen sind immer durch Herrschaft gekennzeichnet: Der eine beherrscht den anderen, wobei es eine klare Hierarchie der Macht gibt. Wer immer jemanden über sich hat, muss sich dieser Macht beugen. Wer noch jemand unter sich hat, kann diesem befehlen und über ihn Macht ausüben. Für alle im Mittelbereich gilt: nach oben buckeln, nach unten treten.

In einem autoritär-paternalistischen System, wie es die DDR auf weiten Strecken darstellte, zeigt sich das Autoritäre insbesondere auch darin, dass Gefühle, Kunst, Wissenschaft ihrer unkontrollierbaren Kreativität beraubt werden müssen, da sie mit ihrer kritischen Kraft eine potentielle Gefahr für das symbiotische System darstellen. Jede Fehlbarkeit der Autorität muss verleugnet, jede Schwäche ignoriert werden. Eingeständnisse von Schuld und Misswirtschaft sind undenkbar. Es gibt keine Arbeitslosigkeit und keine Wohnsitzlosen, aber auch keine intellektuellen und innovativen Gestaltungskräfte und zudem keine parlamentarische oder außerparlamentarische Opposition. Die Wissenschaft ist im Wesentlichen Apologie und Beweisführung für die Überlegenheit und Unfehlbarkeit der Autorität bzw. des Systems. Autoritäre Systeme müssen alles bis in den letzten Winkel hinein kontrollieren, sei es durch moralische Vorschriften oder durch das innere Regelsystem des Menschen, also sein Gewissen, sei es über öffentliche politische Bekenntnisfeiern, bürokratische Kontrolleinrichtungen und eine Geheimdiensttätigkeit, bei der bald jeder Dritte oder Vierte zum Informant wird.



Die sozial-ökonomisch vorgegebenen autoritären Strukturen spiegeln sich bevorzugt in folgenden **Charakterzügen** wider:

- in der *Bewunderung und Idealisierung der Autorität*, des Autoritären, des Starken, des Mächtigen (weshalb Werte wie Ehre, Respekt, Achtung einen hohen Stellenwert haben);
- in der Neigung zum *Gehorsam* und Gehorchen sowie in der Fähigkeit zu Treue und Demut;
- in einer *Ergebenheitshaltung*, bei der alles Gute von der Autorität ausgeht und nur geduldig erwartet werden muss;
- in der *Unterwerfung* unter die Befehle und Anordnungen der Obrigkeit, der Parteitagsbeschlüsse, der Sachzwänge;
- im Gefühl der *Dankbarkeit* gegenüber der Autorität und in der Erwartung, dass sie schon sorgt und weiterhilft und für das Gesamte die Verantwortung trägt;
- im Verständnis von Arbeit als *Pflichterfüllung* (des Beamten, des Arbeiters, des Polizisten, Soldaten usw.), oder als *Erfüllung des Plansolls* oder als *Dienst* (vor allem bei religiösen und ethischen Ansprüchen);
- in einer *Kritikunfähigkeit* gegenüber den Oberen, bei der aggressive und kritische Gefühle abgewehrt und um so massiver gegenüber Untergeordneten ausgelebt werden;
- in der *Liebe zu Gesetz und Ordnung*, schärferen Kontrollen, härterem Durchgreifen;
- in der *Wertschätzung von Tradition*: von überbrachten Werten und Ritualen oder auch von Festigkeit und Bodenständigkeit, von Rassismus und Nationalismus;
- in einer *Betonung der sozialen Unterschiede* und Klassengegensätze; deshalb wird Wert gelegt auf Titel und formelle Anreden (Herr Direktor, Frau Doktor), auf Etiketten und Uniformen (besonders bei den Ordnungshütern und Trägern staatlicher Gewalt);
- in einer *Geringschätzung des Schwachen* und Hilflosen;
- in der *Feindseligkeit gegen alles Autonome*,

gegen alles, was Ungehorsam, Trotz, Unabhängigkeit, Erwachsensein zeigt: beim Ehepartner, bei den eigenen Kindern, bei den Untergebenen, bei den einem Anvertrauten - und auch bei sich selbst;

- in der *Lust am Strafen* und Belegen mit Sanktionen bei Ungehorsam und im Belohnen von Gehorsam und Willfährigkeit;
- im *Verbieten von selbst verdanktem Glück* (etwa durch eine repressive Sexualmoral), von Freiheitsbewegungen, Eigenwilligkeit;
- in *Willkürhandlungen* bzw. (in paternalistischen und religiösen Systemen) in Gnadenhandlungen;
- in *bevormundender Fürsorglichkeit* des Lehrers, der Krankenschwester, des Arztes, der Mutter, der Kirche, der Partei, der sozialistischen Gesellschaft (die alle besser wissen, was für den einzelnen gut ist).

Im Umgang mit sich selbst sind darüber hinaus folgende Züge besonders kennzeichnend:

- *Unterdrückung eigener Triebstrebungen* und Gefühle, insbesondere wenn diese Trotz, Ungehorsam, Widerspruch, Rebellion etc. ausdrücken;
- *Strenge gegen sich selbst*, Disziplin, Keuschheit, Selbstbeherrschung, Askese, Leibfeindlichkeit, Versagung, Verzicht;
- *Neigung zu Triebängsten*, Strafängsten, Bedrohungsgefühlen, Hemmungen, zwanghaftem Kontrollverhalten;
- *Neigung zu Minderwertigkeitsgefühlen*, Schuldgefühlen, Selbstanklagen, rigide Moralität, Neigung zu Fehlhandlungen, Selbstbestrafungen durch Unfälle, Missgeschicke usw.

b) Sich anpassen und sich vermarkten: der Marketing-Charakter

Der Marketing-Charakter will sich nichts aneignen, weil alles Eigene und alles, was er sich zu eigen machen könnte, seinem Tauschwert hinderlich ist. An die Stelle der Aneignung tritt vielmehr das *Tauschen* als leidenschaftliche Streben. Vorbild für diese Form der Aneignung von Dingen ist die moderne Marktwirtschaft, für die nicht mehr der Gebrauchswert einer Ware



maßgeblich ist, sondern ihr Tauschwert. Solange der Gebrauchswert einer Ware maßgeblich ist, bestimmt in erster Linie auch der Wert, den die Ware für die Bedürfnisbefriedigung des Menschen hat, den Markt. Ihr Marktwert hat also direkt etwas mit der Ware und ihrer Brauchbarkeit für den Menschen zu tun. Der Gebrauchswert ist sozusagen etwas, das der Ware - wenn auch erst auf Grund ihrer Bedeutung für den Menschen - zu eigen ist.

Bestimmt sich der Markt jedoch vom Tauschwert her, dann ist nicht mehr vorrangig der für den Menschen maßgebliche Gebrauchswert einer Ware das Wertbestimmende, sondern nur der Mechanismus von Angebot und Nachfrage. Der Marktwert einer Ware hat nichts mehr mit der Ware selbst zu tun. Entscheidend ist nicht, ob der Mensch eine Ware für den Vollzug seines Lebens braucht; vielmehr hängt alles davon ab, ob man die Nachfrage steigern kann (indem man für die Ware wirbt und ihr Eigenschaften zuordnet - zum Beispiel Aktivität, Frische, Lebendigkeit, Harmonie -, die mit ihrem Gebrauchswert nichts zu tun haben).

„Der Begriff des Marktwertes, bei dem der Tauschwert einer Ware wichtiger ist als ihr Gebrauchswert, führte zu einer ähnlichen Wertauffassung bezüglich des Menschen und besonders der eigenen Person. Die Charakterorientierung, die in der Erfahrung wurzelt, dass man selbst eine Ware ist und einen Tauschwert hat, nenne ich Marketing-Orientierung.“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 47f.)

Die Orientierung am Tauschwert hat bei der Anwendung auf den Menschen selbst zur Folge, dass sich der Mensch wie eine Ware erlebt, deren Marktwert sich vorrangig am Tauschwert misst, und dass das Tauschen zur leidenschaftlichen Grundstrebung des Menschen wird. Auf dem Personalmarkt bestimmt zwar noch immer auch der Gebrauchswert - also die fachlichen und menschlichen Fähigkeiten eines Menschen - seinen Wert, doch der Erfolg eines Menschen auf dem Personalmarkt „hängt weitgehend davon ab, wie gut sich jemand auf dem Markt verkauft, wie gut er seine Persönlichkeit einbringt, sich in netter ‚Aufmachung‘ präsentiert: ob er freundlich, tüchtig, aggressiv, zuverlässig, ehrgeizig ist,

welche Familie hinter ihm steht, welchen Vereinen er angehört und ob er mit den richtigen Leuten bekannt ist.“ (A. a. O., S. 48.)

Entscheidend ist die Persönlichkeit, die ein Mensch „darstellt“, nicht die, die er ist. Er muss möglichst viele Persönlichkeitsrollen spielen können und in jene Rollen und Charakterzüge hineinschlüpfen können, für die es auf dem Markt eine Nachfrage gibt. Wer jemand selbst ist, seine Individualität, der tatsächliche Charakter eines Menschen interessiert niemanden; sein Erleben wäre nur ein Hindernis, erfolgreich zu sein. Sein Selbstwerterleben hängt weitgehend von seinem Erfolg auf dem Markt ab und nicht von seinem tatsächlichen Können und seiner individuellen Persönlichkeit. „Die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung. Es werden nur diejenigen Eigenschaften ‚entwickelt‘, die sich am besten verkaufen lassen. Dominant ist keine besondere Haltung, sondern das Vakuum, das sich am schnellsten mit der jeweils gewünschten Eigenschaft ausfüllen lässt. Dies ist jedoch nicht mehr eine Eigenschaft im eigentlichen Sinne des Wortes. Es ist höchstens eine Rolle oder die Vorspiegelung einer Eigenschaft, die in dem Augenblick ausgewechselt wird, in dem größerer Bedarf nach einer anderen besteht.“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 53.)

Der Marketing- Charakter verfolgt im Umgang mit anderen und sich selbst jene Grundstrebung, die der Marketing-Orientierte bei der Aneignung von Gütern praktiziert: Er versucht sich jeweils chameleonhaft mit dem zu identifizieren und an das *anzupassen*, was der Markt verlangt bzw. was „man“ tut. Diesem Bestreben, sich nicht an seinem Sein und an seinen Eigentümlichkeiten, sondern sich jeweils an den Erwartungen, Zwängen, Bedingungen, Vorgaben der Umwelt zu orientieren, entspricht im Umgang mit sich selbst der Orientierung, sich selbst in seinem Eigenvermögen zu negieren und zu *verkaufen und zu vermarkten*.

Sein *Umgang mit anderen* ist völlig funktionalisiert und bestimmt sich immer von der Frage der Verkäuflichkeit, des Erfolgs, des Verdienstes, der Brauchbarkeit, der Akzeptanz, des Nutzens für ihn usw. Jedes Objekt wird nur unter dem Aspekt seines Warencharakters



wahrgenommen, nicht in seinem Sosein, seiner Eigengesetzlichkeit und seinem Eigenwert. Die Objektwelt wird nur instrumentalisiert wahrgenommen, das heißt unter dem Aspekt, ob sie dabei behilflich sein kann, auf dem Markt erfolgreich zu sein. Aus dieser funktionalisierten Objektwahrnehmung resultiert ein Perspektivismus, der sich nicht für das Eigensein („Wesen“) des Objekts und seine Eigengesetzlichkeit interessiert, sondern oberflächlich bleibt.

Wie sieht bei dem am Markt orientierten Konformisten der *Umgang mit sich selbst* aus? Um sich selbst verkaufen zu können, muss sich der Mensch seines Eigenseins fremd geworden sein, muss er sich selbst ent-eignen. Dies ist das Erfordernis des Marktes. Mit diesem Erfordernis identifiziert er sich, abstrahiert von seinem Eigensein, geht zu sich auf Distanz geht und schlüpft in eine ihm mehr oder weniger fremde Rolle. Damit aber gibt er seine Identität und Individualität auf. Beim Abstraktions- und Distanzierungsvorgang übereignet sich der Mensch dem anonymen Markt und anonymisiert sich selbst, das heißt er gibt seine Identität auf, er hat keinen Namen mehr und wird sich selber fremd, er muss sich innerlich leer, zum Vakuum, zu einem Nichts machen. „Der einzelne erlebt sich dabei nicht mehr als das konkrete Individuum, das ißt, trinkt, schläft, liebt und hasst; er ist ... eine Ware. ... Sein Selbsterleben, sein Vertrauen in sich selbst bestimmt sich nicht mehr von der Wertschätzung seiner realen konkreten Eigenschaften, seiner Intelligenz, seiner Ehrlichkeit, seiner Integrität, seinem Humor und all dem, was er ist, vielmehr hängen sein Selbstwertempfinden und seine Sicherheit davon ab, ob es ihm gelingt, sich selbst zu verkaufen. Aus diesem Grunde ist er immer unsicher, immer abhängig vom Erfolg und wird äußerst unsicher, wenn sich dieser Erfolg nicht einstellt.“ (E. Fromm, 1991b, S. 66.)

Der am Markt orientierte Konformist hat sich mit dem, wozu ihn die industrielle Produktion und die Marktwirtschaft schon lange gemacht haben, nämlich zu einem rein ökonomischen Faktor und zu einer Ware, identifiziert: „Er erlebt sich nicht als tätiger Urheber, als Träger menschlicher Kräfte... Sein Selbstgefühl beruht nicht auf seiner Tätigkeit als

liebendes und denkendes Individuum, sondern auf seiner sozio-ökonomischen Rolle.“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 102.)

Der vermarktende Umgang mit sich selbst führt zu einer *Selbstwahrnehmung*, die durch Leere, Inhaltslosigkeit, „Charakterlosigkeit“ sowie durch Selbstverlust und Unselbständigkeit gekennzeichnet ist: Ich bin nichts; ich bin wie ein Chamäleon; ich bin meine Rolle; ich bin nur Hülle, die sich je anders füllen lässt; ich bin das, was die anderen aus mir machen; ich bin nur ein Spiegel; erst das Echo und der Erfolg beleben mich; ich lebe nicht, sondern werde belebt; ich bin wie eine Zwiebel: nur Schalen, kein Kern. Fehlendes Eigensein und fehlende Eigenkräfte haben eine völlige „Außenorientierung“ (D. Riesman, 1950) und suchthafte Abhängigkeit von „guten Objekten“ zur Folge, die das Selbsterleben erst ermöglichen.

Die **Psychodynamik** des Marketing-Charakters weist eine gewisse Verwandtschaft zum autoritären Charakter auf. Bei beiden gibt es auch ein Gegenüber, auf das er völlig angewiesen ist, dem er sich zu übereignen hat und das über das eigene Heil entscheidet. Dieses Gegenüber ist aber keine in Personen oder Institutionen verkörperte Autorität, sondern die anonyme und sich permanent verändernde Autorität des Marktes, der Erwartung, die Autorität dessen, was „man“ eben tut. Wenn aber die Autorität anonym ist, dann macht es auch wenig Sinn, ihr gefallen zu wollen oder sich ihr dankbar und unterwürfig zu ergeben bzw. sich dauerhaft an sie binden zu wollen.

Mit der Veränderung von der offenen zur anonymen Autorität kommt es auch zu zwei wesentlichen Veränderungen der charakterologischen Grundorientierung: (1) *Nicht Unterwerfung* ist gefragt, mit der man seine ureigensten Kräfte auf die bewunderte Autorität projiziert, *sondern Anpassung* an die Nachfrage auf dem Markt. Die Fähigkeit zur Anpassung setzt aber die Fähigkeit voraus, sich in seinem Eigensein negieren und aufgeben zu können. Nur wer sein Eigensein zur Disposition stellen kann und verkäuflich ist, zeigt die Flexibilität, die auf dem Markt verlangt wird. (2) Für den autoritären Charakter ist neben der sadomasochistischen Grundstrebung eine



symbiotische Nähe und Beständigkeit kennzeichnend. Dieses Streben nach symbiotischer Nähe macht beim Angewiesensein auf eine anonyme Autorität keinen Sinn mehr, da die durch das Marktgeschehen definierte anonyme Autorität gerade keine verlässliche und dauerhafte Verbindlichkeit anzubieten hat, sondern sich im Gegenteil durch Wechselhaftigkeit und Unverbindlichkeit auszeichnet. *Nicht symbiotische Nähe, sondern unverbindliche Distanz und erfolgsorientiertes Engagement* sind gefragt.

Freilich wird durch diese distanzierende Tendenz des Marketing-Charakters nicht sein Angewiesensein aufgehoben. Im Gegenteil, es kommt zu einer geradezu existentiellen Abhängigkeit vom Markt, vom Konformismus, von dem, wie man sich verkaufen und vermarkten kann. Das „Man“ ist dann die einzige Autorität. Dieses „Man“ kann viele Gesichter haben. „Es ist der Profit, die wirtschaftliche Notwendigkeit, der Markt, der gesunde Menschenverstand, die öffentliche Meinung, das, was man tut, denkt, fühlt.“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 110.) Durch die Anpassung an das „Man“ hört „der einzelne auf, er selbst zu sein. Er adoptiert völlig das Persönlichkeitsmodell, das ihm seine Kultur anbietet, und wird deshalb genau wie alle anderen und so, wie die anderen es von ihm erwarten.“ (E. Fromm, 1941a, GA I, S. 325.)

Je stärker die Erfordernisse des Marktes das gesellschaftliche, kulturelle und politische Leben dominieren, desto bedeutsamer wird bei der Marketing-Orientierung die Distanz fordernde Flexibilität und Unverbindlichkeit. Eben weil die wirtschaftliche Produktion heute nur noch auf Gewinnmaximierung ausgerichtet ist und durch permanente Produktverbesserungen und Neuentwicklungen in Gang gehalten werden muss, braucht es den ungebundenen und flexiblen Verkäufer und Konsumenten. Der Konformismus zeigt sich heute deshalb in erster Linie in der Grundstrebung, sich unverbindlich und flexibel den Markterfordernissen anpassen zu können.

Die Tatsache, dass der am Markt orientierte Konformist sich als Ware begreifen muss, bedeutet, dass er für seinen Umgang mit sich und anderen die gleichen **Charakterzüge**

ausbildet, die zur Aneignung von Gütern erforderlich sind. In Wirklichkeit aber lässt sich nicht von Charakterzügen sprechen, weil damit immer dauerhafte und unverwechselbare Eigenschaften des Betreffenden bezeichnet werden. Eben solche Eigenschaften wären dem Marketing-Charakter nur hinderlich. Was er sucht, sind Rollen, die seinen Tauschwert erhöhen, in die man hinein- und herausschlüpfen kann und die man sich wie ein Verhalten aneignet und wieder ablegt. Für den Marketing-Charakter sind deshalb typisch:

- *Opportunismus* und *Relativismus*: Prinzipien sind nur hinderlich; sich „überbringen“ können, ist alles; entscheidend ist, dass man anpassungsfähig ist: sich richtig anbietet und sich verkaufen kann; es gilt, mit der Mode gehen zu können; ich bin, was ihr wollt, was mehr Geld abwirft, womit ich mich besser verkaufen kann; der Kunde ist König; es ist alles nur eine Frage des Geschmacks; es gibt keine bleibenden Werte und Werte an sich; Werte lassen sich statistisch oder durch die Verkaufszahlen (Bestsellerlisten) ermitteln;
- *Flexibilität* und *Mobilität*: man muss mit der Mode gehen; heute hier, morgen dort; ich kann jeden Job machen; das ganze Leben ist ein einziges Herumexperimentieren; ich kann an jedem Ort der Welt leben;
- *Oberflächlichkeit* und *Außenorientierung*: Treueversprechen und Verbindlichkeiten sind nur hinderlich; deshalb gilt immer: ja keine festen Bindungen; small talk und Augenblicksbeziehungen sind „in“; es kommt darauf an, wie man sich verpackt; das Outfit muss stimmen; ohne Imagepflege läuft nichts; das einzige „Muss“ sind die „public relations“ und dass man in jede Rolle schlüpfen kann; man braucht keine Persönlichkeit, Autorität, Künstlernatur zu sein, vielmehr muss man sie darstellen können;
- *Leistungsdenken* und *Erfolgsstreben*: es muss immer etwas herauskommen; es muss sich rechnen; Rentabilitätsberechnungen und Effizienzkontrolle sind auch auf den Menschen und die Beziehungen, die man pflegt, anzuwenden; man darf nie den Markt aus dem Auge verlieren, sonst ist man



- „out“ und ein Versager;
- *instrumentelle Vernunftfähigkeit*: entscheidend ist das Know how; auf den IQ-Wert kommt es an; man muss eben wissen, wie man Geschäfte machen kann und Erfolg hat; Manipulation ist alles; den richtigen Riecher muss man haben und clever muss man sein; Forschung muss immer praktisch sein und darf nicht um ihrer selbst willen geschehen;
- *Gleichgültigkeit*: es interessiert weder, woher jemand kommt, noch welche schulische und akademische Vorbildung er hat, noch interessieren die Folgen des Handelns und was sein wird; Vergangenheit und Zukunft sind bedeutungslos, „egal“; es interessiert nur, ob jemand ein „Erfolg“ ist;
- *Abhängigkeit von der Umwelt und Unfähigkeit zum Alleinsein*: nur wer am Puls der Zeit bleibt, hat eine Chance; erst der Applaus treibt zu Höchstleistungen (deshalb braucht die Talk-Show das Beifall klatschende Publikum); ich bin nur, wenn ich die Nachfrage nach mir spüre; ohne Echo und Erfolg bin ich ein Nichts; da ich innerlich leer und ohne Eigenkräfte bin, bedarf es der permanenten Reizung und Stimulation, um mich nicht verloren zu fühlen.

Typische Äußerungsweisen der Marketing-Orientierung können zum Beispiel sein:

- „Man muss mit der Zeit gehen“;
- „Hauptsache die Kasse stimmt“;
- „Man muss schon was aus sich machen“;
- Die wichtigsten Erziehungsziele sind die Fähigkeit, sich anzupassen, lernfähig und für Neues offen zu sein;
- Praxisorientierung ist das A und O allen Lernens;
- Wertfreiheit ist die Voraussetzung für jede Art Fortschritt;
- „Wir suchen jugendliche, dynamische, anpassungsfähige, teamfähige Mitarbeiter“;
- Eigenständiges Arbeiten hat weniger mit „eigenem Stand“-punkt als vielmehr mit der Fähigkeit zu tun, der Erwartung des anderen gerecht werden zu können und seine Rolle gut zu spielen;

- Gefragt sind eine rasche Auffassungsgabe, „Intelligenz“, Wissen, die Fähigkeit, sich für alles zu interessieren, ohne sich darin zu verlieren;
- Der Lehrer produziert sich (mit seinem Äußeren, seiner Didaktik, seinem Können) und will (gegenüber den Eltern, der Schulleitung und Schulbehörde) erfolgreich sein, statt dass er die produktiven Kräfte im Schüler weckt und fördert.

c) Besitz ergreifen: der hortende Charakter

Bei der hortenden (*hoarding*) Orientierung erfolgt die Aneignung von Gütern immer aus der leidenschaftlichen Strebung des Besitzergreifens heraus. Der einzelne eignet sich so viel wie möglich an, verleibt sich alles ein, nimmt alles in Beschlag, hält sich an allem fest, nimmt so viel er kann unter seine Fittiche, um es zu besitzen, um sich draufzusetzen, einzuzäunen, abzuschließen, um sich an ihm festzukrallen, um es aufzubewahren, nicht mehr herzugeben, es zu konservieren, zu sammeln, aufzuhäufen, von anderen fernzuhalten, zu sichern, in den Tresor zu legen.

Der *Umgang mit anderen* gestaltet sich beim Hortenden immer besitzergreifend und auf das Eigene gerichtet: gut ist, was mir gehört, mein Eigentum ist, von mir besessen wird und wertbeständig ist. Was außerhalb von mir ist, ist feindlich, bedrohlich, mich und meinen Besitz gefährdend. Neben materiellen Werten, die Bestand haben, sind es vor allem Ideen, Gedanken, Erinnerungen, Wissen, Gefühle, Kinder, Ehepartner, die besessen werden, als Eigentum erlebt werden und gegen Angriffe von außen gesichert werden müssen. Alles Verderbliche, Lebendige, Vergängliche und Prozesshafte ist unattraktiv und wird entwertet.

Bevorzugte Objektqualitäten sind Sicherheit Geben, Eigenwille, Unberührbarkeit, Verborgenheit, Abgeschlossenheit, Unangreifbarkeit, Stärke, Großartigkeit, Einmaligkeit. Beliebte Symbolisierungen des Objekts sind der Darm, der Schoß, Eichhörnchen, Gesetz, Burgen und Schlösser, Schutzmäntel usw.

Der *Umgang mit sich selbst* ist beim



Hortenden durch Unsicherheit und tiefe Selbstzweifel sowie durch eine permanente Angst gekennzeichnet, mit dem Besitz den Boden unter den Füßen verlieren zu können. Der Hortende erlebt sich ständig durch die Umwelt bedroht, weil sein Besitz zum Ersatz für seine Leben schaffenden Eigenkräfte und für sein Selbstvermögen geworden sind. Darum ist er pedantisch auf Gesetz und Ordnung aus und in einer zwanghaften Schutzhaltung gegen alle Infragestellungen seines Besitzstandes; er umgibt sich mit einem Panzer und darf nichts von sich zeigen und herauslassen.

Dieses leidenschaftliche Aufbewahren tritt bevorzugt in folgenden **Charakterzügen** auf:

- *Sammelleidenschaft* und *Vereinnahmungstendenz*: je mehr, desto besser; davon kann man nie genug haben; da weiß man, was man hat; die Vorliebe für Possessivpronomina;
- *Geiz* und *Ichschutz*: ja nie etwas hergeben, vererben, verschenken, riskieren; keine Gefühle, keine Solidarität, kein Mitleid zeigen; was ich in mir habe, kann man mir nicht nehmen; alles zur eigenen größeren Ehre; nur das Haben zählt;
- *Verlustangst* und *Pedanterie*: Besitz beruhigt; keine Experimente, kein Risiko, kein Glücksspiel; genau Buch führen, alles selbst im Auge behalten, niemandem Einblick geben, alles peinlich genau kontrollieren;
- *Misstrauen* und *Bedrohungsgefühl*: die anderen sind nur neidisch, wollen mir an mein Vermögen, trachten mir nach dem Leben, wollen mich beerben, wollen mich verunsichern, meinen Schutz wegnehmen.

Typisch hortende Äußerungsweisen können zum Beispiel sein:

- „my home is my castle“;
- pedantische Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Reinlichkeit („Exaktheit des Denkens“) und Sicherheit sind heilige Werte;
- „law and order“ als Prinzip des Zusammenlebens;
- ungeheure Wissensansammlung, „umherlaufendes Lexikon“, doch zu keinem eigenen schöpferischen Gedanken fähig;
- lieben heißt in Besitz nehmen;

- konsumieren ist Eigentum erwerben;
- Bildung ist Wissensaneignung, Wertkonservatismus;
- auf die inneren Werte kommt es an;
- die Kinder vor den bösen Einflüssen der Welt schützen und die Schule / die Familie zu einem Hort der Ordnung und der überbrachten Werte machen;
- Standfestigkeit lernen und mit den eigenen Kräften sparsam haushalten, weil sich sonst der Besitzstand dezimiert;
- „es gibt nichts Neues unter der Sonne“; „semper idem“;
- überzogenes Gerechtigkeitsempfinden nach dem Grundsatz: „Mein ist mein und dein ist dein“.

d) Verzwecken und bedeutsam sein: der leicht narzisstische Charakter

Um beim narzisstischen Charakter die für ihn typische leidenschaftliche Grundstrebung benennen zu können, bedarf es zunächst der Klärung dessen, *was Narzissmus in Anschluss an Fromm bedeutet* und wie er habitualisiert als Charakter auftritt. Wie die Gliederung erkennen lässt, lassen sich zwei Grundorientierungen des Narzissmus unterscheiden, bei denen es auf Kosten des Wirklichkeitsbezugs und des interessierten Umgangs mit anderen zu einer Überbetonung des Umgangs mit sich kommt. Dabei stellt der stark ausgeprägte Narzissmus zwar nur die Potenzierung des leicht narzisstischen Charakters dar, doch zeigen beide eine qualitativ unterschiedliche Grundorientierung der Leidenschaftlichkeit im Umgang mit anderen und mit sich, so dass sie verschiedene Charakterorientierungen darstellen. Der leicht narzisstische Charakter zeichnet sich dadurch aus, dass er den anderen nicht in seinem Anderssein wahrnimmt, aber doch in seiner Nützlichkeit und Brauchbarkeit für die eigenen narzisstischen Zwecke, während der stark ausgeprägte narzisstische Charakter den anderen nach Möglichkeit gar nicht mehr wahrnimmt oder nur noch in entwertender Weise, um sich selbst als einzig Beachtenswertem zu erleben. Wie kommt es zu diesen narzisstischen Charakterorientierungen?



Neben einer Reihe von physiologischen Bedürfnissen, die der Mensch mit dem Tier gemeinsam hat, wie etwa dem Bedürfnis zu essen, zu trinken, zu schlafen, sich zu bewegen, sich fortzupflanzen, gibt es auch psychische Bedürfnisse, die allerdings nur für den Menschen typisch sind und die jeder Mensch immer befriedigen muss. Abgesehen von dem zentralen Bedürfnis nach Bezogenheit, das uns schon immer auf die Welt um uns herum und auf Menschen bezogen sein lässt, gibt es unter anderem auch das psychische Bedürfnis nach einem Identitätserleben. (Vgl. Fromms Bedürfnislehre in E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 20-50; 1973a, GA VII, S. 207-214.) Damit ist gemeint, dass jeder Mensch einen Bezug zu sich selbst haben muss, der sich einerseits in dem Bild, das er von sich selbst hat, andererseits in einem gefühlsmäßigen Selbsterleben und in seinem Selbstwerterleben manifestiert. Dieses Identitätserleben, also das Bild, das Gefühl und die Wertschätzung, die wir von uns selbst haben, ist dabei relativ unabhängig von der aktuellen Befindlichkeit unseres Ichs. Wir können momentan in unserem Icherleben zum Beispiel durch eine Krankheit oder durch ein Leid, das uns zustoßt, erschüttert werden, dennoch wirft uns dieses aktuelle Icherleben nicht um; es zerstört nicht unser Identitätserleben oder - wie der psychologische Fachbegriff hierfür heißt - unsere Selbstrepräsentanz. Wir sind und bleiben trotz der misslichen Umstände, wer wir sind. Es gibt also ein Selbsterleben, das zu unserem Persönlichkeitskern gehört und das der Grund dafür ist, dass wir uns unserer selbst trotz widriger Umstände sicher sein können und uns mit uns identisch fühlen können.

Neben der Selbstrepräsentanz gibt es noch einen ähnlich gearteten Persönlichkeitskern. Dieser betrifft unsere Bezogenheit auf die natürliche und menschliche Umwelt, also auf Objekte. Hier gibt es eine sogenannte Objektrepräsentanz in uns, die der Grund dafür ist, dass wir in unserer Bezogenheit auf die Welt und andere Menschen trotz aktueller bedrohlicher Ereignisse nicht das Vertrauen in eben diese Objekte einbüßen, sondern trotz der aktuellen negativen Beziehungserfahrungen grundsätzlich in einer vertrauensvollen Bezogenheit verbleiben können.

Beide Persönlichkeitskerne, die Objektrepräsentanz und die Selbstrepräsentanz, bilden unser Selbst. Sie sind innere Größen, die im Laufe der ersten Kindheitsjahre entstehen, eine gewisse Beständigkeit und Unabhängigkeit von den aktuellen Icherfahrungen haben und für unser Vertrauen in uns selbst und in andere Menschen verantwortlich sind.

Um die Schwäche oder um die Gefährdung und Verletzung dieser inneren Kerne unseres Selbst geht es, wenn wir von Narzissmus sprechen. Sie können schon immer labil und von Kindheit an nicht gefestigt sein; sie können aber auch sekundär durch entwertende und das Selbsterleben entleerende Erfahrungen geschwächt werden. Ob noch nie gefestigt oder ob erst sekundär eine Selbstentfremdung stattfindet: immer besteht die Gefahr, dass die inneren Kerne brüchig werden. Stehen diese inneren Kerne aber nicht mehr für unser Selbst- und Objekterleben zur Verfügung, dann sind wir zur Stabilisierung unseres gefährdeten Selbst oder mangels eines Selbst auf die aktuellen Icherfahrungen mit uns selbst und mit anderen Menschen angewiesen.

Dieses Angewiesensein bedeutet eine ungeheure Abhängigkeit von aktuellen und realen Beziehungserfahrungen und Ichzuständen, die uns in unserem Akzeptiertsein und Selbstwerterleben sowie in unserem Gutsein spiegeln. Ohne diese guten Erfahrungen können wir nicht das Vertrauen in die Welt und in andere Menschen haben. Ohne sie gibt es auch kein positives Identitätserleben. Bekommen wir negative Dinge gespiegelt, etwa dass sich jemand von uns zurückzieht oder dass jemand uns kritisch infragestellt und angreift, fühlen wir uns in unserem Selbsterleben verletzt und gefährdet.

Sind die inneren Kerne unserer Persönlichkeit entleert und geschwächt, dann besteht die Gefahr, dass unser Selbstgefühl, unser Selbstbild und unser Selbstwerterleben zerbricht; das kleinste Ereignis kann uns den Boden unter den Füßen entziehen. Um dem zuvorzukommen, versuchen wir, unsere aktuellen Ich- und Beziehungserfahrungen nur noch positiv zu gestalten. Wir finden uns und andere ganz großartig; wir idealisieren uns und sie und machen vor möglichen negativen Widerspiegelungen einfach die Augen zu. Der



narzisstische Mensch findet sich ganz großartig und gestaltet seine Beziehungen zu anderen Menschen so, dass diese nur ideal sind und er der Wertschätzung durch den oder die anderen sicher sein kann.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die **Psychodynamik** des leicht narzisstischen Charakters benennen: Er stabilisiert sein gefährdetes Selbst dauerhaft dadurch, dass er Aspekten von *sich selbst eine überhöhte Bedeutung verleiht* und den Umgang mit anderen zur Stärkung seines Selbsterlebens *verzweckt*.

Je mehr wir darum bemüht sein müssen, unser Selbstwerterleben durch selbstsüchtige Aufblähungen oder durch die Sicherung positiver Objekterfahrungen zu stabilisieren, desto unangemessener und wirklichkeitsfremder wird unser Umgang mit uns selbst und mit anderen. Ein bestimmter Aspekt von uns selbst - etwa unsere Intelligenz oder unser Körper oder unsere Leistungsfähigkeit oder unser Durchsetzungsvermögen - wird aufgebläht. Subjektiv erlebe ich den aufgeblähten Aspekt von mir als mein ein und alles; auf ihn kommt alles an, auf ihn bin ich stolz, ich definiere mich durch ihn, er gehört wesentlich zu mir. Ihm wird die Funktion zugesprochen, mein Selbsterleben zu sichern. Ich bestimme mich dann vom Haben meiner Intelligenz oder eines attraktiven Körpers oder bester Leistungswerte usw. her. Es gibt fast nichts an unserem körperlichen, emotionalen und geistigen Ich, dem nicht diese Funktion zugesprochen werden kann und das deshalb von mir idealisiert wird: meine Haare, meine muskulöse Gestalt, mein Gewicht, mein Wissen, meine Bildung, mein Einfühlungsvermögen, meine Kompromissbereitschaft, meine Sensibilität, meine Härte, meine Kompetenz usw. Immer muss der gewählte Aspekt meiner Icherfahrung das fehlende Selbst ersetzen.

Das brüchige Selbst lässt sich nicht nur durch die Überbetonung und Funktionalisierung von Aspekten meines Ichs kompensieren, sondern auch durch die Sicherung und Kontrolle über andere Menschen, die mein Ich spiegeln, verstärken und bestätigen. Dies geschieht etwa in narzisstischen Beziehungen zu einem Lebenspartner, der die gleichen Ansichten und

Überzeugungen, in homosexuellen Beziehungen auch das gleiche Geschlecht hat.

Eine spiegelnde Funktion können nicht nur Ehepartner, Kinder oder die einem beruflich Anvertrauten (Säuglinge, Kinder, Unwissende, Behinderte, Kranke, Alte, Auszubildende) haben, sondern auch Gruppierungen, denen ich mich zugehörig weiß, bzw. die zu mir gehören und als ein Teil von mir erlebt werden. Zu solchen Geborgenheit und Sicherheit gebenden kollektiven „Wir-Größen“ gehören die eigene Familie, die Schule, der Betrieb, der Verein, die Glaubensgemeinschaften, die Partei, der Staat oder auch die Landsmannschaft, die eigene Nationalität, die eigene Rasse. Immer haben der Partner oder die anderen die Funktion, mir in den wesentlichen Aspekten meiner selbst ein mich verstärkender und bestätigender Spiegel zu sein, der mir lebensnotwendig ist und mit dem ich innerlich identifiziert bin. Jeder Angriff auf die anderen, zu denen ich gehöre, ist ein Angriff auf mein Selbsterleben, weil die anderen in Wirklichkeit ein Teil von mir sind.

Noch häufiger lässt sich beobachten, dass jemand jene Aspekte seiner selbst, die bei ihm verloren gegangen sind (etwa seine Jugendlichkeit) oder deren Entwicklung ihm nicht gegönnt war (wie beispielsweise die Entwicklung eines künstlerischen Talents oder ein Universitätsstudium) oder die er auf Grund seiner Erziehung verdrängen musste (wie bei vielen Frauen zum Beispiel ein Bewusstsein ihrer Stärke), beim anderen gesucht werden. In diesem Fall hat der andere nicht die Funktion, mich zu spiegeln, sondern zu ergänzen und wird als ein, obwohl ausgelagerter, dennoch notwendig zu mir gehörender Teil erlebt. Geht das Studium des Sohnes daneben, dann kränkt dies meinen Stolz und gefährdet mein Selbsterleben. Habe ich als Frau mein Erleben von Stärke an den Partner delegiert und dieser wird schwach oder arbeitslos, dann ist nicht nur das Selbsterleben der Frau, sondern meist auch die Ehe gefährdet, weil der Mann schon immer nur in seiner Funktion gesucht und wahrgenommen wurde, der Starke zu sein.

Ob das brüchige Selbsterleben durch eine spiegelnde oder durch eine komplementäre Beziehung stabilisiert werden soll, der narzisstische Mensch ist nicht wirklich am



anderen interessiert, sondern immer nur an dem, was der andere für ihn bedeutet, wie andere von ihm ausgenutzt werden können und das Eigene ergänzen, verstärken und spiegeln. „Der Narzissmus ist eine Orientierung, in der jedes Interesse und jede Leidenschaft auf die eigene Person - auf den eigenen *Körper*, den eigenen *Geist*, die eigenen *Gefühle* und *Interessen* - gelenkt ist... Für den narzisstischen Menschen ist nur er und was ihn betrifft ganz real; was außerhalb ist, was andere anbelangt, erscheint ihm nur *oberflächlich* für seine Wahrnehmung als real. Anders gesagt: Die Außenwelt ist nur für seine Sinne und für seinen Verstand real, aber nicht in einem tieferen Sinne, für sein Fühlen oder für sein Verstehen. Das, *was außerhalb ist, interessiert ihn nur insofern, als es ihn betrifft*. Er hat keine Liebe, kein Mitgefühl, kein rationales, objektives Urteil. Der sehr narzisstische Mensch hat eine unsichtbare Mauer um sich erstellt; er ist alles, die Welt ist nichts - oder vielmehr: er ist die Welt.“ (E. Fromm, 1989a, S. 153.)

Für den narzisstischen Charakter ist nur das ganz real ist, was ihn betrifft. Dies ist das entscheidende Merkmal des Narzissten. Was außerhalb von ihm ist, wird nur insofern wahrgenommen, als es ihn betrifft und also zu seiner Selbstwertsteigerung beiträgt.

Auf Grund welcher **ökonomischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten** kommt es zu einer massenhaft auftretenden leicht narzisstischen Charakterorientierung? Welche Gegebenheiten führen zu dieser Entwertung und Entleerung unseres Selbst, das heißt zur Brüchigkeit unserer inneren Persönlichkeitskerne?

Die Ausführungen zur Marketing-Orientierung und zum Konformismus haben bereits gezeigt, welche entwertende Wirkung der Ausverkauf der dem Menschen eigenen Kräfte hat und dass die Notwendigkeit, sich zur Ware zu machen, um auf dem Markt erfolgreich sein zu können, zu einer Entleerung und Vernichtung des Selbsterlebens führt. Trotz aller reklamierten Individualität, Wertschätzung, Menschenwürde usw. findet derzeit in Wirklichkeit eine umfassende Entwertung des Menschen statt. Man kann sogar direkt schlussfolgern: Je größer und imposanter die Rede von der individuellen Initiative, individuellen Note, von der Großartigkeit des einzelnen, dem persönlichen

Geschmack, der ganz persönlichen Glücksnummer, dem Extra-für-Sie-Ausgewählt, der persönlichen Freiheit, der kreativen Entfaltungsmöglichkeit, dem echten Interesse usw. ist, desto ideologischer ist die Rede und hat nur den Zweck, ihren wertlosmachenden Effekt zu verheimlichen.

Unbewusst nehmen wir sehr wohl die totale Entwertung wahr. Wir spüren und wissen unbewusst: Wir sind nicht mehr als eine Nummer; unser Wert ist meist geringer als der einer Maschine; wir sind jederzeit ersetzbar; obwohl wir heute gefragte Leute sind, sind wir morgen arbeitslos; wir sind nur das, was wir haben; wir schämen uns, zu puren Konsumenten verkommen zu sein. Es gibt kaum noch etwas, das uns begründeten Respekt vor uns selbst geben könnte, weil unser Selbstwert nicht in uns und unseren Eigenkräften begründet liegt, sondern in dem, was wir haben, was wir leisten und wie wir uns auf dem Markt verkaufen können. Wir machen nur noch die Erfahrung, dass wir nur insofern wertgeschätzt werden, als wir gebraucht werden können, eine Funktion für andere haben. Niemand interessiert sich mehr für das, wer und was wir *sind*.

Jeder muss mit diesen massiven Entleerungen und Entwertungen fertigwerden. Er kann nicht anders, als dass er geradezu verzweifelt versucht, sich teils mit einer Überbetonung von Icherfahrungen, also in einer Art Egomane und Egozentrismus, oder in der Sicherung und Kontrolle von Objekterfahrungen, die ihm positive Icherfahrungen garantieren, zu stabilisieren. Die narzisstische Kompensation besteht immer in einer Idealisierung von mir und/oder von anderen. Dabei tun wir im Umgang mit anderen genau das, was wir eigentlich schmerzlich erleben: Am Markt haben wir nur eine Chance, wenn wir uns für die Zwecke anderer anbieten. Genau diesen verzweckenden Umgang praktiziert der leicht narzisstische Charakter, indem er den anderen nur noch in seiner Brauchbarkeit wahrnimmt und zur Stabilisierung seines Selbsterlebens verzweckt.

Beim leicht narzisstischen Charakter (Narzissmus I) lassen sich folgende **Charakterzüge** beobachten:



- das Bestreben, das *eigene Selbst zu idealisieren*. Dies zeigt sich etwa in einem übersteigerten Selbstbewusstsein, in Arroganz, Selbstbezogenheit, Selbstgenügsamkeit, Selbstgefälligkeit, Selbstbewunderung, in einem penetranten Subjektivismus, im Rückzug auf Innerlichkeit, in der Rede von der Selbstfindungssuche, oder auch zum Beispiel in dem Drang, sich bei jedem und allem selbst bekennen zu müssen.
- die Neigung, sich *vor allem mit sich selbst beschäftigen zu müssen*: mit seinen Ideen, Plänen, Vorhaben, Zukunftsträumen; in ständiger Selbstreflexion; im tagebuchartigen Festhalten aller Einfälle, Gedanken, Gefühle; oder auch negativ: in der Beschäftigung mit Grübeleien, Selbstvorwürfen, moralischen Zweifeln oder auch mit Krankheiten und Körperfunktionen.
- eine *Fixierung auf bestimmte Teilaspekte seiner selbst*. Diese selektive Selbstwahrnehmung und Fixierung kann idealisierend oder entwertend sein: Sein gesamtes Selbstwerterleben bestimmt sich von seiner Frisur, Kleidung, Bildung, Position im Betrieb, Überzeugung, moralischen Größe - oder aber negativ von seiner Behinderung, krummen Nase, seinem Übergewicht, seinem Versagen, schlimmen Kindheit usw.
- eine *Idealisierung von und Fixierung auf bestimmte Aspekte des anderen*, die als Teil des eigenen Selbst erlebt werden. Ein typisch narzisstischer Charakterzug ist die Neigung, ganz enthusiastisch zu sein und für andere zu schwärmen. Besonders in Partnerbeziehungen kommt es zur Idealisierung und Fixierung „auf die bessere Hälfte“, ist man begeistert und „verliebt“ in die Figur des anderen, in seine „Coolheit“, seinen Mut, seine Stärke, seine Treue usw. Ähnliches gilt für die Beziehung zu Menschen, die einem familiär oder beruflich anvertraut sind. Auch hier zeigt sich das Narzisstische darin, dass Aspekte der anderen Menschen wie eigene idealisierte Selbstaspekte wahrgenommen werden. Wie sehr die anderen nur eine Ausweitung des eigenen aufgeblähten Selbst sind, zeigt sich, sobald die anderen angegriffen werden (etwa das intelligente Kind vom Lehrer schlecht benotet wird). „Narzisstische Kollusionen“ (Zusammenspiele), bei denen der andere komplementär einen Selbstaspekt repräsentiert, der bei sich selbst nicht gefunden oder zugelassen werden kann, können auch negative Selbstaspekte betreffen: Der andere wird geliebt, weil er die Angst, Schuld, Depression oder Wut erlebt oder weil er für den Müll und das Grobe zuständig ist.
- eine *Tendenz zu depressiven Reaktionen*, wo der andere oder der von mir idealisierte Aspekt des anderen bzw. von mir selbst verloren geht. Der Verlust wird als Selbstverlust wahrgenommen und führt zu Verstimmungen und Gefühlen, bei denen die „Welt untergeht“ oder einem der „Boden unter den Füßen entzogen wird“.
- die *Neigung, alles zu entwerten*, was nicht mit mir oder meiner narzisstischen Fixierung zu tun hat: die selektive Wahrnehmung etwa der Umwelt, des Ehepartners (zum Beispiel nur als Sexualpartner), der Kinder (zum Beispiel nur als Spiegel meiner guten Erbanlagen), des Freundes (weil er so gut zuhören kann) impliziert immer eine Entwertung des anderen in seinem Anderssein und Eigensein. - Aber auch die selektive Wahrnehmung der Selbstaspekte impliziert eine faktische Entwertung anderer, etwa unser Körpersein, unsere Sinnlichkeit, unser Geschlechtlichsein, unser Vorstellungsvermögen, unsere Gefühlsmächtigkeit, unsere Symbolfähigkeit, unsere Fähigkeit zum Gemeinschaftserleben usw.
- die *Neigung, alles nur auf sich zu beziehen*. Mit der verzweckenden Wirklichkeitswahrnehmung wird ein Charakterzug eingeübt, bei dem jedes und alles nur noch in seiner Bezogenheit auf mich gesehen wird. Das erkenntnisleitende Interesse ist immer, welche Bedeutung etwas „für mich“ hat, ob sich etwas „für mich“ rechnet, was dabei „für mich“ herauskommt, was ich davon habe, ob damit „auch ich“ gemeint bin. Alles muss sich um mich drehen, muss mich zum



Mittelpunkt haben. Auch im negativen Sinne gilt dann, dass der andere das ja nur getan hat, um mich zu beleidigen, verletzen, auszubooten, zu ärgern. Es gibt nichts, was nicht mit mir zu tun hätte.

- mit der Neigung, alles nur auf sich zu beziehen, geht der Charakterzug der *Gleichgültigkeit* gegenüber der Wirklichkeit außerhalb von mir und gegenüber dem anderen in seinem Eigen- und Anderssein einher. Dem Mangel an tiefer Bezogenheit und wirklichem Interesse entspricht oft eine Neigung zur *Sentimentalität*, mit der der Narzisst tiefere Gefühle abwehrt.
- *Bedürfnis sich im Gleichen zu spiegeln*: Ist das narzisstische Selbst ausgeweitet auf einen anderen oder auf viele andere Menschen, dann zeigt sich der Narzissmus in der ausschließlichen Liebe, in der Vorliebe für Unisex, in der Liebe zum gleichen Geschlecht, in der Brüderschaftsideologie, im Feminismus, der die Männer ausschließt; er zeigt sich aber auch in der Familienideologie, im Fremdenhass, Gruppenegoismus, Nationalismus und Rassismus; im Sektierertum, im Dogmatismus der Auserwählten und Gleichgesinnten, in einer Gemeinschaftsideologie und in einer Gleichheitsideologie.
- ein spezifischer Charakterzug des narzisstischen Charakters ist die *Neigung zu Stimmungsschwankungen*. Diese *Dünnhäutigkeit* und *Sensibilität* rührt von der faktischen Abhängigkeit von Icherfahrungen ab, die das bedrohte Selbst(wert)erleben stabilisieren müssen. Von einer Minute auf die andere kann die Stimmung von „himmelhochjauchend“ zu „zu Tode betrübt“ kippen.
- besondere *Reizbarkeit, Kränkbarkeit und Verletzlichkeit*, wenn die Idealisierungen angegriffen werden. Wegen der Verletzlichkeit ist ein weiterer Charakterzug des Narzisst seine *Unfähigkeit, Kritik zu ertragen*.
- ein *Perfektionsstreben*, überall der Erste und Beste sein zu müssen; im Zusammenhang damit steht sein *Unfehlbarkeitsanspruch* und sein *Heiligkeitsstreben*.
- im Unterschied zum Marketing-Charakter,

der auf Erfolg setzt und sich deshalb vermarktet und verkauft, will der Narzisst entweder unter den Besten sein (eine Note schlechter als 1,5 ist bereits eine Kränkung) oder - noch besser - *der Auserwählte sein*, dem man den Job anträgt, der um die Übernahme einer Verantwortung „gebeten“ wird, dem die Wohnung in den Schoß fällt oder der - wie in religiösen Gemeinschaften - von vornherein zu den Auserwählten und Berufenen (Klerikern) gehört.

- ein *Autarkiestreben*, das den Narzisstischen unabhängig, unverletzbar und unangreifbar machen soll. Dieses *Verleugnen des Angewiesensein auf andere* findet statt, weil jedes Angewiesensein als Abhängigkeit verstanden und als Einschränkung der Selbstherrlichkeit. Er macht lieber alles selber und kann auch alles. Dann wird er nicht enttäuscht (und muss auch nicht seine Enttäuschungswut zeigen) und fällt in keine Depression, wenn der andere nicht mehr zur Verfügung steht.
- die *Neigung zu Tagträumen und Heldenphantasien*, aber auch das Interesse für Science fiction und wirklichkeitsfremde idyllische Schnulzen sind für den narzisstischen Charakter besonders typisch, da die Größenvorstellungen in der Phantasiewelt ungeniert blühen können und nicht von der Realität falsifiziert werden.

e) Den anderen anfeinden und selbst grandios sein: der stark ausgeprägte narzisstische Charakter

Der leicht narzisstische Charakter (Narzissmus I) zeigt ein verstärktes Interesse an sich oder an Aspekten seiner selbst sowie ein bestimmtes, positives Interesse am Umgang mit anderen Menschen. Dieses Interesse am anderen geschieht freilich nicht um des anderen willen, sondern ist ein verzwecktes, nämlich selbstsüchtiges, Interesse, bei dem der andere vereinnahmt, ausgenutzt, gebraucht, instrumentalisiert (und deshalb in seinem Eigensein entwertet) wird und nur als Mittel zur Erhöhung des Selbsterlebens interessant ist. Beim stark ausgeprägten narzisstischen Charakter



(Narzissmus II) zeigt sich eine prinzipiell andere Grundstrebung im Umgang mit anderen und mit sich selbst: Beim Umgang mit den anderen kommt es zu einer „Scheidung der Geister“: entweder der andere wird als Teil des eigenen grandiosen Selbst erlebt oder als eine Bedrohung und Gefahr. Er wird dann nicht nur offen entwertet, sondern aktiv gemieden, gehasst, ausgeschlossen, vernichtet. Im Umgang mit sich selbst kommt es zu einer völligen Selbstidealisation, die keinerlei Kritik und Infragestellung zulässt. Die leidenschaftliche Grundstrebung des Narzissmus II ist deshalb zum einen in seinem *aggressiven Umgang mit anderen* zu sehen und zum anderen in der Sicherung seiner *eigenen Grandiosität*.

Zur **Psychodynamik** des stark ausgeprägten narzisstischen Charakters: Je instabiler und/oder bedrohter die Selbst- und Objektrepräsentanzen (vgl. die Einleitung zum Abschnitt über den leicht narzisstischen Charakter) ist, desto größer wird die Angst vor dem völligen Zerbrechen des Selbst und desto mehr kommt es beim narzisstischen Charakter zu Kompensationsversuchen, bei denen das Selbst mit grandiosen Ich- und Objekterfahrungen stabilisiert werden muss. Je brüchiger nun aber die Persönlichkeitskerne, desto mehr müssen das Selbst und seine Aspekte sowie die Objekte im Dienste des Selbst *idealisiert* werden. Menschen mit einem stark ausgeprägten Narzissmus „genügt es nicht, lediglich Achtung und Anerkennung in der Öffentlichkeit zu genießen. Sie müssen sich stets ihrer Überlegenheit bewusst sein und andere davon überzeugen.“ (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 500.)

Werden das Bild, die Wertschätzung und das Erleben des Selbst immer grandioser, dann können keine negativen realen Ich- und Objekterfahrungen als dem Selbst zugehörig oder entspringend akzeptiert werden. Es entsteht die Notwendigkeit, diese negativen Erfahrungen zu verleugnen und zu projizieren. Erlebt wird bei der narzisstischen *Verleugnung* nur noch die eigene Großartigkeit (sowie auch die als Teil des eigenen Selbst erlebte Grandiosität der idealisierten Objekte), während alles Negative, Niedrige, Fehlbare, Schmutzige, Böse, Beschädigte, Endliche, Schwache auf

andere projiziert und von dort aus als das grandiose Selbst bedrohend erlebt wird. Muss das Projizierte besonders stark verleugnet werden und weit von sich gewiesen werden, dann wird es mit dem Gefühl des Ekels belegt.

Zum stark ausgeprägten narzisstischen Charakter gehört die *Projektion seiner eigenen Defizite auf Feindbilder*. Projektion heißt, dass eine bestimmte Icherfahrung, also etwa ein Schuldgefühl, ein Versagen, ein aggressiver Impuls, der eigentlich zu mir gehört, als zu einem anderen Menschen gehörend wahrgenommen wird. Nicht ich bin schuld, sondern die schlechten Arbeitsbedingungen; nicht ich versage, sondern die Schulleitung oder das Oberschulamt versagt; nicht ich bin es, der mit dem Hammer ungeschickt umgeht, sondern der Hammer ist ein blödes Werkzeug! Nicht ich bin aggressiv, sondern der Ehepartner; bei sich streitenden Geschwistern gehört die Projektion der Aggression zum festen Ritual, denn es ist immer so, dass der andere angefangen hat.

Ein weiteres Merkmal des stark ausgeprägten narzisstischen Charakters ist seine relative Angstfreiheit bei gleichzeitiger *permanenter Aggressionsbereitschaft*. Eben weil das Projizierte, das dann als von außen kommend das Selbst bedroht, in Wirklichkeit keine reale Bedrohung ist, auf die der Mensch mit Angst und Selbstbehauptung reagiert, sondern die eigene verleugnete negative Schattenseite, reagiert das bedrohte Selbst nicht mit Angst, sondern mit Erscheinungsformen der Aggression: mit Entwertung, Verteufelung, Stigmatisierung, Wut, Hass, Feindseligkeit, Ekel usw.

Verleugnung und Projektion haben die Funktion, das Selbst zu idealisieren und alles Negative von ihm fernzuhalten. Ein weiteres Merkmal ist deshalb die *Aufspaltung aller ambivalenten Selbsterfahrungen*. Er spaltet das Gute und das Böse, das Starke und das Schwache, das Gelingen und das Versagen, das Liebenswerte und das Ablehnenswerte, er spaltet alle gegensätzlichen Pole, die in jedem Menschen zugleich und in einer Mischung vorhanden sind, auf und bezieht das Positive nur auf sich, während das Negative auf die Welt außerhalb seines Ichs projiziert wird. Typisch für diese Spaltungstendenz ist ein Denken, das kein



Sowohl-Als-auch kennt, sondern nur ein Entweder-Oder, das nur schwarz und weiß zulässt, das kompromisslos, hart, fanatisch, gewalttätig, prinzipiell, dualistisch (statt dialektisch) ist.

Mit der Aufspaltung in ein idealisiertes Selbstbild und ein projiziertes Feindbild geht ein charakterologischer *Fremdenhass* einher: Gut und lebenswert ist nur das idealisierte Eigene, alles Fremde aber ist etwas Hassenswertes weil Feindliches (der Narzisst kennt, wie bereits gezeigt, kaum *Fremdenangst*, sondern vor allem *Fremdenhass*). Beispiele hierfür gibt es in Hülle und Fülle. Der Narzisst, der in sein eigenes Geschlecht verliebt ist, erlebt das andere Geschlecht als etwas Feindliches. Der in seine moralische Stärke Verliebte, sieht in den anderen nur die bedrohlichen Verderbten; der in seine nationale Identität Verliebte, sieht im Ausländer nur den Schmarotzer und Wirtschaftsflüchtling; der in sein Vermögen Verliebte, sieht in den Habenichtsen nur potentielle Diebe; der sich unfehlbar Wahnende, muss das Versagen dem anderen in die Schuhe schieben und braucht für jedes und alles einen Sündenbock; der von seiner Menschenfreundlichkeit allzusehr Überzeugte, sieht das Böse bei den anderen (nach dem Motto: „Mein Gott, ist die Welt schlecht! Was ein Glück, dass es mich gibt!“).

War schon für den Narzissmus I eine Tendenz zur *Autarkie* spürbar, die freilich dadurch relativiert ist, dass der leicht narzisstische Charakter den anderen als gesonderte Größe wahrnimmt, der er sich meist gerne bedient, um sich im anderen zu spiegeln oder zu ergänzen, so muss der stark ausgeprägt narzisstische Charakter um sich und um die von ihm narzisstisch Vereinnahmten (einzelne Menschen oder kollektive Größen wie die Familie, die Sekte, der Geheimbund) eine starke distanzierende Mauer errichten (wobei die von ihm vereinnahmten Objekte als nicht mehr klar abgrenzbare Teile seines Selbst, als sog. „Selbstobjekte“ (H. Kohut, 1971), erlebt werden). Er begibt sich in eine „splendid isolation“, fühlt sich unverwundbar, macht sich und die Seinen unangreifbar, igelt sich ein, zieht sich von der Außenwelt zurück, damit ihn das Bedrohliche nicht wieder einholt und erreicht. Er ist misstrauisch, empfindet jeden Kollegen und

jede Kollegin als Gefährdung und Belästigung, weiß immer alles besser und meidet jedes Messen und Gemessenwerden. Oft korrespondiert mit dem Rückzug aus der „rauh“ Wirklichkeit eine *Flucht in die Phantasie* und in das Größenwahnsinnige, bei der jeder Kontakt mit der Realität gemieden wird, damit die phantasierte Großartigkeit, Selbst- oder Objektverliebtheit nicht angegriffen und infrage gestellt werden kann. Die Flucht in die Phantasie kann sich derart steigern, dass schließlich eine eigene Wirklichkeit halluziniert wird und mit der Aufgabe der Wirklichkeitskontrolle sich manifeste Psychosen einstellen.

Nicht immer wird der andere beim stark ausgeprägten Narzissmus nur als Bedrohung und Gefahr erlebt, findet eine Spaltung zwischen dem Selbst und dem anderen statt. Es gibt auch die *Möglichkeit, dass der andere als Teil des eigenen Selbst, erlebt* wird. Anders als beim leichten Narzissmus, wo der andere als anderer, wenn auch bevorzugt nur in seiner spiegelnden oder komplementären Funktion wahrgenommen wird, kann der andere beim stark ausgeprägten Narzissmus entweder nur als Bedrohung oder als Teil des eigenen idealisierten Selbst, als „Selbstobjekt“ erlebt werden. Diese *narzisstische Vereinnahmung* des anderen zeigt sich in einer Reihe von besonderen Merkmalen: da der „andere“ ein Teil des eigenen idealisierten Selbstbildes darstellt, darf er *keinen Eigenwillen* und Trotz entwickeln. Der andere wird permanent unter *Kontrolle* und zur Verfügung gehalten, dass er auch wirklich mit allen Fasern seines Vermögens der eigenen Größenvorstellung entspricht. Dass sich die eigenen Kinder dafür besonders eignen, bedarf keiner besonderen Begründung. Geht ein Lehrer mit dem eigenen Kind nicht einfühlsam genug um, dann erleben die Eltern dies als Kränkung ihrer eigenen Person. (Bei vielen Hundebesitzern von heute kommt dem Hund die Funktion zu, ein narzisstisches Selbstobjekt zu sein; deshalb können sich diese Hundebesitzer auch gar nicht vorstellen, dass andere Menschen vor ihrem frei herumlaufenden Hund Angst haben.)

Noch dramatischer wirkt sich das Bestreben des den anderen vereinnahmenden Narzisten aus, *die Grenze zwischen Ich und dem anderem*



zu verleugnen und völlig über den anderen zu verfügen. Ausdruck dieser Verleugnung ist das *Fehlen von Scham* und von Achtung vor dem anderen in seinem Eigen- und Anderssein sowie der Anspruch, über den anderen total verfügen zu können. (Der heute so auffällige sexuelle Missbrauch von Kindern, die Unfähigkeit, das Inzesttabu zu respektieren, und die Zunahme der Gewalttätigkeit gegen Kinder sind beredter Ausdruck dieses Narzissmus.) Um den Unterschied dieser Art inkorporierender Vereinnahmung und Kontrolle von der autoritär-sadistischen und der nekrophilen Kontrolle und Bemächtigung abzugrenzen, mag der folgende Vergleich mit dem Erleben des Körpers hilfreich sein: Der narzisstisch Vereinnahmte wird vergleichsweise wie die Hand des eigenen Körpers erlebt, die ganz unter der Kontrolle des Eigners steht. Wagt es die Hand dennoch, eine andere Bewegung zu machen, dann kränkt sie den Eigner und der Eigner züchtigt sie („böse Hand“) und fügt ihr Schaden zu (in Form von autoaggressiven Handlungen).

Der rasche Wechsel von narzisstisch vereinnahmendem Werben einerseits (der andere wird umworben und idealisiert) und massiver Zurückstoßung und Entwertung, sobald dem anderen der Sinn nach etwas anderem steht, als sich narzisstisch vereinnahmen zu lassen, ist ein weiteres Merkmal des vereinnahmenden Umgangs beim stark ausgeprägten Narzissmus. Der Vereinnahmte erlebt immer *Wechselbäder von Zuneigung und Abstoßung* und weiß nie, wie er in Wirklichkeit dran ist, so dass sich bei ihm auch keine eindeutige Beziehungserfahrung verinnerlichen kann. Die Objektrepräsentanz bleibt oder wird instabil.

Eines der auffälligsten Merkmale des stark ausgeprägten Narzissmus ist seine Reaktion auf eine *Verletzung des Narzissmus*. Was passiert, wenn die mit viel Aufwand betriebene narzisstische Stützungsmaßnahme angegriffen wird und zusammenbricht, was, wenn dem Narzissten sein ehrgeiziges Vorhaben misslingt und sein Stolz verletzt wird, seine Großartigkeit offensichtlich demaskiert wird? Was passiert, wenn der Narzisst nicht befördert wird, wenn er, der alles in seinen Beruf investiert hat und

sein Herz ganz an seine Karriere gehängt hat, arbeitslos wird, wenn die narzisstisch Vereinnahmten sich entziehen und nicht mehr zur Verfügung stehen, wenn die „bessere Hälfte“ stirbt, das Objekt seiner Verliebtheit fremdgeht? Was passiert, wenn der Hoffnungsträger der Familie, das begabte Kind, das Studium abbricht und bei einer Jugendsekte Zuflucht sucht? Dann bricht der Boden durch und es kommt zu einer blind um sich schlagenden *Wut und Destruktivität*, zur wilden Raserei, zur totalen Tyrannei, zum Tobsuchtsanfall, bei dem er alles kurz und klein schlägt.

Es gibt kaum Situationen, in denen schlagartig soviel Destruktivität freigesetzt wird, wie beim verletzten Narzissmus. Dabei kann sich die unbändige Wut gegen die richten, die den Narzissmus verletzt haben; sie richtet sich oft aber auch gegen den Narzissten selbst. Das Kind zerstört den mühsam gebauten Legoturm, die misslungene Bastelei fliegt im großen Bogen in den Müll, das Papier, auf dem die Bewerbung geschrieben werden sollte, wird in tausend Fetzen zerrissen. Kann man die Wut nicht an einem Gegenstand auslassen, dann richtet sie sich in erster Linie gegen die, die einen beim Versagen beobachtet haben. Und wenn ich nur zugeschaut habe, wie ihm der sportliche Versuch kläglich misslungen ist, dann bin ich daran Schuld, habe ich ihn abgelenkt und richtet sich die ganze Wut gegen mich. Ist die Verletzung des Narzissmus durch einen bestimmten Menschen verursacht worden, dann richtet sich die Wut und Rache gegen diesen; er wird mit allen Mitteln des Hasses, mit einem Gerichtsverfahren oder durch üble Nachrede verfolgt.

Für den verletzten Narzissmus ist typisch, dass der Verlust der Großartigkeit nicht betrauert, sondern nur mit Zerstörungswut beantwortet werden kann. Wie der Narzisst auf Bedrohung nicht mit Angst, sondern mit Aggression reagiert, so vermag er auf den Verlust seiner Grandiosität oder den Verlust eines idealisierten Objekts *nicht mit Trauer reagieren*, sondern nur mit wütenden Reaktionen. Richtet sich die Wut gegen sich selbst, so äußert sie sich nicht nur in selbstdestruktiver Raserei (s. u.) sondern auch in „vernichtender Depressivität“. Wo narzisstische



Beziehungen auseinander gehen, ist die Trennung endgültig und bleiben die Getrennten im allgemeinen unversöhnlich bis an ihr Lebensende.

Da die Grundeinstellung zum anderen, sofern dieser nicht als Teil des eigenen idealisierten Selbst erlebt werden kann, feindselig ist und jedes Angewiesensein vermieden wird, tut er sich äußerst schwer, den anderen um einen Gefallen zu bitten. Im Konfliktfall fällt nicht nur die Trauerreaktion aus; es kommt auch zu keiner Versöhnung oder Entschuldigung.

Die durch die Verletzung des Narzissmus freigesetzte Wut kann sich auch gegen den Narzissten selbst richten. Gerade dort, wo die Gewaltlosigkeit und Friedfertigkeit gegenüber anderen zu jenen Ichaspekten gehörte, die zur Stabilisierung des Selbst eingesetzt wurden, so dass der Betreffende auf sie besonders stolz war, kommt es bei der Verletzung des Narzissmus oft zu *selbstdestruktiver Raserei* und zu „vernichtenden“ Depressionen, die in Selbstschädigungen und Selbstmord münden können. Nicht selten symbolisieren Suizidanten ihren Sturz aus dem narzisstischen Höhenflug ins Bodenlose in der Art, wie sie sich umbringen: Sie stürzen sich von der Autobahnbrücke, von einem Turm oder von einem Hochhaus in die Tiefe; oder sie rasen mit hoher Geschwindigkeit gegen einen Brückenpfeiler oder ungebremst gegen einen Lastwagen.

Der stark ausgeprägte narzisstische Charakter zeigt sich vor allem in folgenden **Charakterzügen**:

- im *Bewusstsein der Großartigkeit*, Unfehlbarkeit, Überlegenheit, Unverwundbarkeit und Einzigartigkeit und im Vermeiden von Rivalität und Rivalisieren;
- in der *Verleugnung von Schwäche*, Endlichkeit, Tod, Schuld, Versagen, Krankheit;
- im *Ekel* gegen alles aus dem ambivalenten Selbsterleben „Ausgeschiedene“;
- im heftigen *Neid* gegen alle, die an Größe, Lebendigkeit, Leistung usw. etwas voraushaben;
- in der *Spaltung in Gut und Böse*, im

Aufteilen der Menschen in solche, die ganz zu mir gehören, und solche, die gegen mich sind („Wer nicht für mich ist, ist gegen mich“); in einer Entweder-Oder-Einstellung, in Prinzipientreue und Kompromisslosigkeit, wobei die eigenen Ambivalenzen verleugnet und die negativen Selbstaspekte projiziert werden;

- in der *Notwendigkeit von Feindbildern*, die das ideale Selbst bedrohen;
- in der *Feindseligkeit gegen alles Fremde* und Nichteigene;
- in der *allgegenwärtigen Neigung zu Wutanfällen*, sobald etwas nicht so gelingt, wie es der eigenen Größenvorstellung entspricht;
- in der *Vermeidung von* bzw. in der *Unfähigkeit zu Angst, Trauer, Bitten, Versöhnung, Reue, Schuldbekennnis, Wiedergutmachung*;
- in der Neigung, sich *unangreifbar* zu machen, einzupanzern, eine Mauer um sich zu bauen;
- im Streben nach *narzisstischer Vereinnahmung* und nach narzisstischen Kollusionen mit einzelnen Menschen oder mit kollektiven Größen;
- im *Streben nach totaler Verfügung* über andere und im *Mangel an Scham* und Abgrenzungsvermögen;
- in den *Wechselbädern zwischen Zuneigung und Abstoßung*;
- in einer permanenten *Reizbarkeit* und in meist völlig überzogenen Reaktionen, mit denen der Narzisst seine Umwelt *tyrannisiert*;
- in einer lebensgefährlichen *Kränkbarkeit und Verletzlichkeit*, und in der völligen *Unfähigkeit, Kritik zu ertragen*;
- in der Neigung, nur noch in der *Phantasie* die eigene Großartigkeit zu leben, und im vollkommenen *Realitätsverlust*;
- in *unbändiger Wut, Raserei und Destruktivität*, falls der Narzissmus verletzt wird bzw. in der Wendung gegen die eigene Person in *Suizidalität*, autoaggressiven Handlungen, schweren narzisstischen *Depressionen* mit dem Gefühl, ins Bodenlose zu stürzen und völlig nichtig zu sein.



f) Zerstören und sich selbst zerstören als Selbstzweck: der nekrophile Charakter

Das Zwanzigste Jahrhundert zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass der Mensch mit Hilfe der atomaren Energie erstmals in seiner Geschichte das Leben auf der Erde auslöschen kann, sondern auch durch eine bisher unbekannte Brutalisierung der Kriege, durch den Terrorismus und durch den bewusst geplanten Völkermord, wie er von den Deutschen mit der systematischen Ausrottung der Juden seinen Anfang nahm. Es gibt eine Aggression, die weder im Dienste des Lebens steht noch zu sonst etwas gut ist. Man will mit ihr weder jemanden in seine Gewalt bringen, noch ihn ausbeuten, berauben, bevormunden, versklaven, bekämpfen, links liegen lassen. Keiner dieser möglichen Zwecke von Aggression wird bei der nekrophilen Aggression verfolgt. Diese zerstört vielmehr um der Zerstörung willen, ist gewalttätig aus der Faszination für zerstörerische Gewalt. Im Umgang mit anderen bricht sich die Grundstrebung Bahn *zu zerstören*. Sie hat auch im Umgang mit sich selbst nur das eine Ziel: *sich selbst zu zerstören*.

Fromm definiert die Nekrophilie „als das leidenschaftliche Angezogenwerden von allem, was tot, vermodert, verwest und krank ist; sie ist die Leidenschaft, das, was lebendig ist, in etwas Lebloses umzuwandeln; zu zerstören um der Zerstörung willen; sie zeigt sich im ausschließlichen Interesse an allem, was rein mechanisch ist. Es ist die Leidenschaft, lebendige Zusammenhänge mit Gewalt entzweizureißen.“ (E. Fromm, 1973a, GA VII, S. 301.) Die Nekrophilie „tritt notwendigerweise als Folge eines gehemmten Wachstums“ auf (a. a. O., S. 332).

Die Nekrophilie als leidenschaftliche Grundstrebung richtet sich gegen das Leben selbst. Erst in der Reflexion der Eigengesetzlichkeit des Lebens lässt sich die **Psychodynamik** der nekrophilen Charakterorientierung im Umgang mit anderen und mit sich erkennen (vgl. E. Fromm, 1964a, GA II, S. 179-198; 1973a, GA VII, S. 295-334; 1991b, S. 125-130). Wesensmerkmale des Lebens

sind: (1) Leben ist etwas Lebendiges; (2) Leben hat die Tendenz, zu wachsen; (3) Leben ist nur möglich als unmittelbarer, gegenwärtiger Vollzug; (4) Leben ist etwas Ganzheitliches, das nur als zusammenhängende, ganzheitliche Größe begriffen werden kann; (5) Leben hat die Tendenz, sich zu erhalten.

(1) Leben ist etwas Lebendiges. Darum *sucht der Nekrophile das Leblose und Tote und das, was in diesen Zustand übergeht* bzw. von ihm in diesen Zustand gebracht werden kann. Er ist von *Mord und Totschlag* fasziniert: wenn er „live“ miterleben kann, wie jemand - möglichst hinterlistig und brutal - umgebracht wird oder wie ein Unglück, ein Unfall passiert, bei dem Menschen und Autos zerfetzt werden. Er liebt die *Zerstörung* um ihrer selbst willen und das Töten aus Lust am Töten. Für den Nekrophilen ist „die größte menschliche Leistung nicht die Erzeugung, sondern die Zerstörung von Leben“ (E. Fromm, 1964a, GA II, S. 181). *Gewaltanwendung* ist dem Nekrophilen „keine ihm von den Umständen aufgezwungene, vorübergehende Handlung - sie ist seine Art zu leben“ (a. a. O.). Darum ist er offen oder insgeheim von Gewalt fasziniert. Er fühlt sich von Gewaltvideos, Kriegsberichten, Kriminalfilmen, Gerichtsprotokollen, Katastrophen- und Sensationsmeldungen angezogen und schlägt mit ihnen die Zeit tot.

Besonders eindrücklich zeigt sich die nekrophile Destruktivität in der *offenen Gewalttätigkeit jugendlicher Gruppen*, insbesondere der Hooligans und Skins. Gewalt - so geben sie unumwunden zu, ist die einzige Aktionsweise, bei der „noch ‘was los“ ist. Die Fußballspiele der Bundesliga sind der wöchentliche Höhepunkt; dazwischen kann man S-Bahnwagen schrotten, Ausländer kaltmachen, ein Asylantenheim abfackeln, wehrlose Jugendliche zusammenschlagen, Bullen das Fürchten lehren. Das Leben ist so tot, dass nur noch gewalttätige „Action“ das Gefühl vermitteln kann, dass etwas los ist. Mitglieder gewalttätiger Gruppen geben im Monat durchschnittlich 500 DM für Reisekosten aus, um zu jenen Stätten fahren zu können, wo was los gemacht wird.

Nekrophilie zeigt sich aber auch in *latent*



gewalttätigen Leidenschaftlichkeiten: im zwanghaften Bemühen nach Reinlichkeit, nach sauberen Lösungen, nach glasklaren Verhältnissen. Die reinliche Hausfrau wird von einer Feindseligkeit gegen das Leben angetrieben, wenn sie dem WC die ganze „Frische“ jener Vernichtungsmittel angedeihen lässt, die auch noch die kleinste Mikrobe tötet. Und sie preist sich glücklich und darf ein gutes Gewissen haben wegen ihrer porentief reinen und weißen Weste. Die *Gleichgültigkeit* gegenüber der Umweltschädigung, der Vergiftung der Böden und Flüsse ist angesichts unseres Wissens darum nicht mehr anders zu deuten als ein latenter Zerstörungswunsch.

Die offene, und mehr noch die latente Gewalttätigkeit zeigt sich auch in vielen Symptomen *gewalttätigen Umgangs mit sich selber:* bei den meisten Suchtformen - von der Drogenabhängigkeit über den Alkoholismus, das Zigarettenrauchen bis zur Arbeitssucht - ist die Lust an der Selbstschädigung unverkennbar; die Raserei im Verkehr oder etwa das Verkehrsverhalten bei Nebel kann kaum anders als eine Form von russischem Roulett verstanden werden; das Nicht-Wahrnehmen von Vorsorgeuntersuchungen zur Früherkennung von Krebs lässt sich ebenso als Ausdruck gewalttätigen Umgangs mit sich selbst deuten wie die hohe Bereitschaft zur Suizidalität.

(2) Leben hat die Tendenz, zu wachsen. Darum sind Wachstum und Lebendigkeit für den Nekrophilen bedrohlich und daher *wird er von allem angezogen, was nicht wachsen kann:* das Ding, die Sache, das Mechanische. In unmittelbarem Zusammenhang mit der *Verdinglichungstendenz* des Nekrophilen steht sein Bemühen, qualitative Erfahrungen zu quantitativen Größen zu machen. Lässt sich das Leben *quantifizieren*, verliert es seine Bedrohlichkeit und wird zu einer berechenbaren Größe. Der Nekrophile liebt die Gewissheit, baut auf Gesetz und Ordnung, hält sich an den toten Buchstaben und schätzt die Lebensversicherung als todsicheren Gewinn. *Berechenbarkeit* ist die Eigenschaft von toten Dingen. Darum ist sie bei der Bestimmung von sachhaften Zusammenhängen nützlich und sinnvoll. Als zentraler Wert im Lebensvollzug wie in der

Politik ist sie aber zerstörerisch. Menschliches Leben ließe sich weitaus besser handhaben, wenn es nicht dem Unberechenbarsten ausgeliefert wäre: den Gefühlen. Im Umgang mit sich selbst *meidet der Nekrophile deshalb die Gefühle* als etwas Irrationales, verlässt sich auf seinen *Sachverstand*, beugt sich den *Sachzwängen*, achtet peinlich genau auf die Wertfreiheit (Gefühlsfreiheit) seiner Wissenschaft, überlässt den Affektbereich den Geisteskranken und Neurotikern, notfalls noch dem Pfarrer bei der Hochzeit und am Grab, vertraut auf seinen Kopf und seine cerebralen Ableger in Form von Computern und Datenbanken und sieht im übrigen das Unberechenbare im affektbesessenen Feind oder im Ehepartner.

(3) Leben ist nur möglich als unmittelbarer, ganzheitlicher, gegenwärtiger Vollzug. Darum muss der Nekrophile *jede Unmittelbarkeit und Nähe der Bezogenheit meiden*. Die panische Angst vor Nähe und Unmittelbarkeit lässt den Nekrophilen *jede Erfahrung von Gegenwartigkeit vermeiden* und sein Heil in der Vergangenheit oder in der Zukunft suchen statt im gegenwärtigen Vollzug. Er sichert seine Existenz mit dem Beständigen, woran er sich festhalten kann und das er reproduzieren, imitieren, restaurieren kann. Je älter, desto besser und wertvoller. Nostalgie ist „in“. Wer nicht in dem Toten der Vergangenheit Zuflucht nimmt, der flieht in einen futuristischen Zukunftsglauben, der ganz und gar von dem bestimmt ist, was einmal gewesen sein wird. Der Student wird erst zu leben anfangen, wenn er eine Stelle gefunden haben wird; die Kinder sind erst liebenswert, wenn sie aus dem Größten heraus sein werden, und der beruflich Arbeitende glaubt ernsthaft, erst richtig zu leben anzufangen, wenn er die Pensionierungsgrenze erreicht haben wird. Das gegenwärtige Verweilen birgt nur die Gefahr der Langeweile in sich. Darum darf es keine Verweildauer geben. Der Nekrophile liebt das schnell Vergehende, die hohe Geschwindigkeit, das Schnellebige, die Kurzweil, das je Neue und Aktuelle, das die Garantie bietet, von der nächsten Aktualität überrollt zu werden.



(4) Leben ist etwas Ganzheitliches, das nur als zusammenhängende, ganzheitliche Größe begriffen werden kann. Darum zeigt der Nekrophile immer die *Tendenz, das Ganze zu zergliedern, zu atomisieren, zu sezieren*. Lebenszusammenhänge werden nur noch perspektivisch, monokausal, asystemisch zu erfassen versucht. Gesucht werden Facharbeiter, Spezialisten. Der Arbeitsprozess wird so lange in kleinste Einheiten aufgeteilt, bis sich nur noch der Computer einen Überblick verschaffen kann. Die Verantwortung lässt sich dann immer der anderen Abteilung zuschieben, die eine Hand weiß nicht mehr, was die andere tut, und jeder wäscht sich die Hände in Unschuld. Im Umgang mit sich selbst nimmt der Mensch sich auch nur noch perspektivisch wahr: als Nur-Körper, als Nur-Intellekt, als Nur-Gefühl; er erlebt sich selbst nur noch funktional: in seiner Gebärfunktion oder in seiner Verkaufsfunktion usw.

(5) Leben hat die Tendenz, sich zu erhalten. Darum wird der Nekrophile *von Verfall, Verwesung, Sterben und Tod angezogen*. Nekrophilie äußert sich gerne in einem Angezogenensein von allem, was mit dem vergänglichen, sterbenden Leben zu tun hat oder mit dem Tod. Das besondere Interesse gilt im Umgang mit anderen und mit sich selbst allen Formen von Krankheiten, am liebsten von schleichenden und heimtückisch zerstörerischen Krankheiten sowie Berichten darüber. Aber auch der Tod und alles, was an ihn erinnert (der Friedhof, Grabsteine, Skelette, Reliquien, Totengedenktage, Erinnerungsstücke von Toten, die Frage des Lebens nach dem Tode, Berichte von klinisch bereits Gestorbenen usw.) haben eine ungeheure Anziehungskraft.

Der *Umgang mit den anderen und mit der Welt* ist beim nekrophilen Charakter immer durch die Lust am Zerstören bzw. am Zerstörten bestimmt. Denn nur so vermag der Nekrophile die größtmögliche Distanz für sein Streben, mit der Welt in Beziehung zu treten, herzustellen. Wenn die Menschen und Gegenstände tot, vernichtet, unbrauchbar sind oder gemacht werden können, kann keine bedrohlich erlebte Nähe mehr aufkommen, dann ist er der unangefochtene Herr über Leben und Tod.

Der *Umgang mit sich selbst* ist beim Nekrophilen gekennzeichnet durch Gefühle der Allmacht, Gewalt, Brutalität, Überlegenheit, des Alleinseins, der Unangreifbarkeit, zugleich aber auch durch Leblosigkeit, Leere, tödliche Langeweile, Lethargie, Phantasielosigkeit, Unbezogenheit und panische Angst vor dem Leben. Sobald etwas bei ihm oder bei einem anderen zu wachsen beginnt, muss es im Keim erstickt und mit der Wurzel ausgerottet werden. Nur im Vernichtenkönnen und im Umgang mit dem Toten, das ganz in seiner Macht liegt, erlebt er sich selbst.

Der nekrophile Charakter zeichnet sich durch eine spezifische Art der Aneignung von Gütern aus: Seine tiefste leidenschaftliche Strebung ist das *Verbrauchen und Vernichten*. Diese Eigenart der Aneignung wurde zwar von Fromm selbst nicht ausformuliert, ergibt sich aber aus der von ihm beschriebenen Psychodynamik. Ähnlich wie bei der Marketing-Orientierung stellt sie eine Form im Umgang mit den Gütern dar, bei der die leidenschaftliche Strebung nicht auf eine wirkliche Aneignung zielt, sondern sich als Trieb zu vernichten und zu verbrauchen zeigt, damit etwas weg- und zunichte gemacht ist.

In dem Maße, wie sich die Nekrophilie beim einzelnen als Folge ungelebten und vereitelten Lebens bildet, hat sie gesellschaftliche Ursachen und ist das Ergebnis eines Identifizierungsprozesses mit den Erfordernissen einer Produktionsweise und Arbeitsorganisation, die um der größeren wirtschaftlichen Effizienz willen alles maschinell, dinglich, sachlich, berechenbar gestalten muss und deshalb auch mit dem Menschen nur noch als einer quantifizierbaren ökonomischen Größe rechnet.

Die Lust zu vernichten und zu verbrauchen resultiert hier nicht aus der Notwendigkeit, das im Übermaß Produzierte auch absetzen und verbrauchen zu müssen, sondern aus dem das Produktionsgeschehen bestimmenden Diktat, alles Lebendige, Offene, Unberechenbare auszuschalten. Wer auf Schritt und Tritt damit konfrontiert wird, dass das Lebendige und Subjektive ausgeschaltet werden muss, der identifiziert sich mit dieser ökonomischen Notwendigkeit und sucht selbst mit Leidenschaftlichkeit, alles Lebendige in etwas



Totes zu überführen. Als Form der Aneignung zeigt sich diese Leidenschaftlichkeit im Verbrauchen und Vernichten: im Abfall produzieren und Müll machen, im Geld ausgeben müssen, im Schulden machen müssen, im Unbrauchbarmachen, in der Lust am Aufbrauchen, Leermachen, Zunichtemachen, in der Verschwendungssucht, in der Kaufsucht, in der Zerstörungssucht usw.

Der Gedanke mag absurd sein, dass jemand kauft und konsumiert, um Totes zu produzieren, zu zerstören, zu verbrauchen und damit zu vernichten; das faktische Verhalten vieler Menschen heute kann dennoch nicht anders gedeutet werden. Dabei ist der Wunsch zu vernichten und zu verbrauchen vielfältig rationalisiert, denn die zerstörerische Grundstrebung des Verbrauchers von heute ist weitgehend unbewusst. Und doch gilt: Je größer der Mülleimer, der Altkleidersack, die Altpapierbündel, der Altglascontainer und der Sperrmüllberg vor dem Haus und je liebevoller die Sortierung des Mülls, desto besser.

Da der Nekrophile jeden Umgang (mit anderen und sich) zu einem Vernichtungsvorgang machen will, entsprechen die Charakterzüge für den Umgang mit sich und mit anderen denen der Aneignung von Gütern. Die Nekrophilie äußert sich bevorzugt in folgenden **Charakterzügen**:

- in *Gefühllosigkeit* und *Distanziertheit*, weil sie lebendige Vollzüge vermeiden und vernichten muss, die ein Gefühls- und Näheerleben implizieren: Unfähigkeit zu trauern, Abschied zu nehmen, sich zu trennen, zu weinen, sich schuldig zu fühlen, sich zu schämen, alt zu werden, zu sterben, zu bitten, Angst zuzugeben und zu erleben; Unfähigkeit, sich selbst und den anderen innerlich wahrzunehmen und sich dem Erleben - zum Beispiel im sexuellen Vollzug - überlassen bzw. sich empathisch auf den anderen einlassen zu können; Unfähigkeit zu echter Bezogenheit, Betroffenheit, Intimität, symbiotischer Nähe; Idealisierung von allem Coolen, Harten, Gefühlslosen;
- in der *Abstraktion* und *Entpersönlichung*: in der Idealisierung des Nicht-Subjektiven, Werturteilsfreien, „Natur“-Wissenschaftlichen, Distanzierten,

Abstrakten, Intellektualistischen, Rein-Cerebralen, Dinglichen, Sachhaften;

- in *Wachstumsangst* und *Selbstdestruktivität*: Angst vor Autonomie, selbstbehauptender Aggression, Widerspruch, Älterwerden; Idealisierung von Jugendlichkeit, Höchstleistung, sexueller und vor allem maschineller Potenz; Lust am Entfernen von Haaren; Fingernägelkauen;
- in *Fremdenhass* und *Lebensfeindlichkeit*: Gewalt und Hass gegen Asylanten, Schwache, Angewiesene, Habenichtse, „Andersartige“, Kinder, Jugendliche; Verteufeln von triebhaften und als fremd erlebten Persönlichkeitsanteilen bei sich und bei anderen: Leibfeindlichkeit, Hass gegen Homosexuelle und Perverse, Tabuisierung der Sexualität, Zölibatsgesetz, Verbot der Empfängnisverhütung; Vernichten „unwerten“ Lebens, Euthanasie;
- im *vernichtenden Entwerten* von allem, was mit Lebendigkeit, Bezogenheit, Offenheit, Veränderung, Wachstum, Kreativität, Individualität, Liebe, Glaube, Hoffnung zu tun hat;
- im *Technikwahn* und in der *Totenliebe*: bevorzugtes bzw. ausschließliches Interesse für Maschinen, Autos, Computer, alles Technische; für alles, zu dem es keinen lebendigen, persönlichen Bezug gibt: Erstarrtes, Verwestes, Skelette, Leichen, Friedhöfe, Mumifiziertes, Verknöchertes, Altes, Reliquienhaftes, „Geschrottetes“, Metallenes, Glänzendes, Spiegelndes, Schwarzes;
- in *Todessehnsucht* und einer *Attraktivität von allem Vergänglichem*: Angezogenwerden von Themen, bei denen es um Tod und Sterben, um Unfälle, schleichende todbringende Krankheiten, Leben nach dem Tod, um Verfalls- und Zersetzungsprozesse (die stinken und schlechte Gerüche verbreiten) geht; Angezogensein von Horrorfilmen, Weltuntergangsszenarios; Fasziniertsein von allem, was schnell vergeht: Sensationsheischerei, Aktualitätenrausch, Geschwindigkeitsrausch, Unfähigkeit zum Verweilen und zur Gegenwärtigkeit; alles, womit man sich die Zeit totschiessen kann;



- in *Gewalttätigkeit* und *Sympathie für alles Zerstörerische* und alles, was Leben vernichtet: Kriegsgerät, Bomben, Sprengungen, Verkehrsunfälle, Massenkarambolagen, Flugzeugabstürze, Müll- und Verschrottungsanlagen, Mord- und Totschlag, Suizidhandlungen, Terrorismus; öffentliche und private Streitigkeiten; „vernichtende“ Niederlagen zufügen; mit „schlagenden“ Argumenten aus dem Rennen werfen;
- im *Stimulationsbedürfnis*, *Aktivismus* und *Vergnügungssucht* als Kompensation des inneren Totseins und der Unfähigkeit, aus den Eigenkräften zu leben, durch Reize aller Art: sportliche Stimulationen (extreme Sportarten, Free Climbing, Bungee Springen etc.), Körperreizungen, Ausdrücken von Mitessern, Quetschen der Haut, Pornographie, starke Parfümierung, Sucht nach „Action“, laute und permanente Musik, „schlagende“ Musik - die meisten Musikgruppen dieser Richtung zieren sich unverhohlen mit nekrophilen Namen;
- im Ideal der *Berechenbarkeit* und *Quantifizierung*: jedes und alles muss gemessen werden können; Faszination für Größen, Höhen, Tiefen, Längen, Breiten, Dauer, Kürze, Geschwindigkeiten (gemessen in hundertstel von Sekunden!), Geldbeträge, Preise, Kosten, Rekordwerte (Weltrekord, Landesrekord, Platzrekord, - der Kampf, in das Guinnessbuch der Weltrekorde zu kommen, auf der Hit-Liste oder Bestsellerliste zu stehen); Quantifizierung der Dynamik lebendiger Prozesse: bei der Arbeit, bei der Produktion, beim Lernen, im Beziehungsgeschehen, im sozialen Umgang, bei gesellschaftlichen Veränderungen, bei der Meinungsbildung, in der Kindererziehung, im Erreichen der Durchschnittswerte usw.; nur was sich in Zahlen umsetzen lässt, ist wissenschaftlich, weil es dann berechenbar ist; die Politik muss nicht mehr menschlich, sondern berechenbar sein; die Psychologie hat nicht zu verstehen, sondern zu messen und statistisch zu erheben;
- im *Atomisieren* und *Sezieren*: das lebendige Ganze, das System, die ganzheitliche

Struktur wird vernichtet, indem sie zergliedert, zerteilt, in Einzelbereiche aufgeteilt, analysiert, in kleinste Einheiten und Abteilungen auseinandergenommen werden; die Wirklichkeit wird nur perspektivisch gesehen; die Verantwortung für das Ganze dem Markt, der Wirtschaft überlassen, der Mensch als Orientierungswert vernichtet;

- im *Ver-brauchen*: der „Trieb“, der das Kaufen, Konsumieren, Gebrauchen, Ausgeben, bei dieser Orientierung tatsächlich motiviert, ist das Vernichten, Ver-brauchen und Unbrauchbar-Machen von: Konsumgütern, Reinigungsmitteln, Einrichtungsgegenständen, Nahrungsmitteln, Vorräten, Geld, Vermögen, Rohstoffen, Wasser, Luft, Natur, Zeit, sowie das Aufhäufen und „Produzieren“ von: Abfall, Müll, Schrott, Verbrauchtem, Sperrmüll, Kot, Totem, Beton, Kontaminiertem, Dioxin, Leblosem.

g) Lieben, vernünftig sein, tätig sein: der produktive Charakter

Charakterorientierungen sind bewusste und unbewusste habitualisierte Grundstrebungen, die die Funktion haben, den tierischen Instinkt zu ersetzen. Sie ermöglichen dem sich seiner selbst bewussten Menschen spezifisch *menschlichen* Bezogenheitsformen im Umgang mit sich und seiner menschlichen und natürlichen Umwelt. Wie bereits oben (vgl. Abschnitt 2 d) gezeigt, können die Charakterorientierungen zwei verschiedene Auswirkungen haben: Sie können die psychischen Eigenkräfte und Entfaltungsmöglichkeiten wachsen lassen oder sie können sich auf diese hemmend und zerstörerisch auswirken.

Hat die Charakterorientierung eine produktive Wirkung, so spricht Fromm von einem produktiven Charakter. Produktivität bezeichnet dabei eine besondere Weise der Bezogenheit zu sich und zur Welt: jene, bei der „der wichtigste Gegenstand der Produktivität ... der Mensch selbst“ ist (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 61).



Erkennungsmerkmal der produktiven Charakterorientierung ist, dass die Wachstumskräfte des Menschen mobilisiert und gefördert werden. Der produktive Charakter ist fähig, „sich zur Welt in Beziehung (zu) setzen, indem er sie so wahrnimmt, wie sie ist, und sie zugleich Dank seiner eigenen Kräfte belebt und bereichert“ (a. a. O.). Diese Wachstums- oder Eigenkräfte sind nach Fromm seine Fähigkeit zur Liebe, seine Vernunftfähigkeit und seine Fähigkeit zu einem generativen, tätigen Umgang mit der Wirklichkeit: produktives *Lieben*, produktives *Denken* und produktives *Tätigsein*.

Neben der Energiequelle, die in der Chemie unseres Körpers wurzelt und die im Laufe des Lebens abnimmt, gibt es „noch eine andere Energie. Diese entspringt unserem Bezogensein auf die Welt, unserem Interessiertsein. Man kann sie manchmal wahrnehmen, etwa wenn man mit jemandem, den man liebt, zusammen ist, oder wenn man etwas ganz Interessantes, Aufregendes liest. Man wird dann nicht müde.“ (E. Fromm, 1991b, S. 75.)

Die produktive Orientierung ermöglicht das subjektive Gefühl von Freude, Energie, Lebendigkeit, Frische, Vitalität, Glück. Alle diese Attribute der produktiven Orientierung „hängen vom Grad unserer Bezogenheit und Interessiertheit ab, das heißt, sie hängen in erster Linie davon ab, inwieweit wir mit der Realität unserer Gefühle und mit der Realität anderer Menschen in Berührung sind und diese nicht als Abstraktionen wie Waren auf dem Markt wahrnehmen. Zweitens erleben wir in diesem Prozess des Bezogenseins uns selbst als eigenständige Größe, als ein Ich, das auf die Welt bezogen ist. Ich werde eins mit der Welt in meinem Bezogensein auf sie und zugleich nehme ich mich als ein Selbst, als eine Individualität, als etwas Einzigartiges wahr, weil ich bei diesem Prozess des Bezogenseins gleichzeitig das Subjekt dieses Tätigseins, dieses Prozesses, dieses Mich-Beziehens bin. Ich bin ich und ich bin der andere Mensch. Ich werde mit dem Objekt meines Interesses eins, doch nehme ich mich bei diesem Prozess selbst auch als Subjekt wahr.“ (E. Fromm, 1991b, S. 76.)

Zur **Psychodynamik** der produktiven Charakterorientierung: Liebe, Vernunft und

produktives Tätigsein sind deshalb Eigen- oder Wachstumskräfte, weil sie nur in dem Maße entstehen und wachsen, als sie praktiziert werden; in dieser Eigenart sind sie zum Beispiel der körperlichen Muskelkraft vergleichbar. Auch sie steht nur zur Verfügung und trägt zur Entfaltung von Körperkraft bei, wenn sie praktiziert wird. Auch sie bildet sich zurück, wenn sie nicht geübt wird. Gleiches gilt für Liebe, Vernunft und produktives Tätigsein. Sie lassen sich nicht konsumieren, kaufen, aneignen, sondern nur praktizieren, üben, wagen, tun, vollziehen. Anders als für seelische Kräfte, die im Dienste einer nicht-produktiven Charakterorientierung stehen und die in dem Maße aufgebraucht werden, als sie gebraucht werden, gilt für Liebe, Vernunft und produktives Tätigsein, dass sie wachsen und mehr werden, wenn sie geteilt und gebraucht werden.

Produktive Orientierung (oder wie Fromm in seinem Alterswerk *Haben oder Sein* (1976a, GA II) formuliert: die „Orientierung am Sein“) bedeutet immer, dass man seinen Lebenssinn an den psychischen Eigenkräften des Menschen orientiert, indem man auf das Andere, Unbekannte und Fremde in sich und in der Außenwelt bezogen ist, ohne das Andere in mir und außerhalb von mir in seinem Anderssein zu schmälern oder auszublenden und ohne das eigene Eigensein einzuschränken oder hintanzustellen. Wo diese Art von Bezogenheit nach innen zu den eigenen fremden und unbekanntem (unbewussten) Aspekten und nach außen praktiziert wird, kommt es zu einer je größeren und umfassenderen, das heißt ganzheitlicheren Bezogenheit zu sich und zur Umwelt.

Der produktive Charakter „will lieber neu schaffen als bewahren. Er vermag zu staunen und erlebt lieber etwas Neues, als dass er in der Bestätigung des Altgewohnten Sicherheit sucht. Das Abenteuer zu leben ist ihm mehr wert als Sicherheit. Seine Einstellung zum Leben ist funktional, nicht mechanisch. Er sieht das Ganze und nicht nur seine Teile, er sieht Strukturen und nicht Summierungen.“ (E. Fromm, 1964a, GA II, S. 186.)

„Im Bereich des *Denkens* kommt diese produktive Orientierung in der adäquaten Erfassung der Welt durch die Vernunft zum



Ausdruck. Im Bereich des *Handelns* drückt sich die produktive Orientierung in produktiver Arbeit, im Prototyp dessen aus, was unter Kunst und Handwerk zu verstehen ist. Im Bereich des *Fühlens* kommt die produktive Orientierung in der Liebe zum Ausdruck, die das Erlebnis des Einswerdens mit einem anderen Menschen, mit allen Menschen und mit der Natur bedeutet unter der Voraussetzung, dass man sich dabei sein Integritätsgefühl und seine Unabhängigkeit bewahrt.“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 27.)

Produktives Tätigsein hat nichts mit Aktivismus und mit Geschäftigkeit zu tun, sondern „drückt sich im rhythmischen Wechsel von Aktivität und Entspannung aus“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 71). Ist eine Aktivität durch Angst oder durch irrationale Leidenschaften motiviert und angetrieben, so erfüllt sie nicht die wesentlichen Voraussetzungen von produktiver Arbeit: diese muss frei und aus eigenem Antrieb (*sua sponte*) kommen. Im Unterschied zu aller reproduzierenden Tätigkeit ist das besondere Merkmal produktiven Tätigseins, dass es generativ ist; dies kann künstlerische Kreativität bedeuten, muss es aber nicht. Auch die einfachsten Handlungen können Vollzugsmöglichkeiten innerer Lebendigkeit und Bezogenseins auf die Natur sein. Es stimmt gerade nicht, dass der Mensch von Natur aus faul ist (vgl. E. Fromm, 1991b, S. 145-197), vielmehr bedarf er zum vollen Menschsein des tätigen Bezogenseins auf seine Umwelt. Mit der Natur eins zu werden, ohne in ihr unterzugehen, setzt aber immer die Fähigkeit zu produktivem Tätigsein voraus.

Produktives Lieben ist näherhin durch einige Merkmale gekennzeichnet, die immer zu produktiver Liebe gehören, egal ob es um die Liebe der Mutter zu ihrem Kind, um die Liebe zur Menschheit, um die erotische Liebe zwischen zwei Menschen, um die Nächstenliebe oder um die Selbstliebe geht:

- durch *Fürsorge* und durch *Verantwortungsgefühl* für den anderen; beide zeigen an, „dass Liebe Tätigsein bedeutet, nicht aber eine Leidenschaft, die den Menschen überwältigt, und ebenso wenig ein Affekt, durch den man mitgerissen

wird“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 65);

- durch *Achtung* vor dem anderen und *wissendes Verstehen* um den anderen, weil ohne diese Merkmale Fürsorge und Verantwortungsgefühl „in Herrschsucht und Besitzgier ausarten“ (a. a. O., S. 67);
- durch *Unabhängigkeit* und Abgegrenztheit der Liebenden bei gleichzeitiger Fähigkeit zu *Unmittelbarkeit* und *Nähe* zum anderen;
- durch die *Korrespondenz von Nächstenliebe und Selbstliebe*. „Die Haltung dem ‚Fremden‘ gegenüber ist von der Haltung sich selbst gegenüber nicht zu trennen. Solange ich einen Menschen als grundsätzlich verschieden von mir erfahre, solange er für mich ein Fremder ist, bleibe ich auch mir selber ein Fremder.“ (E. Fromm, 1962a, GA VIII, S. 149);
- durch den *Wunsch zu teilen* und sich mitzuteilen, also durch die Fähigkeit, *geben zu können*: „Was zählt, ist das, was die Menschen miteinander gemeinsam haben, nicht das, was sie voneinander unterscheidet.“ (E. Fromm, 1989a, S. 110);
- durch eine *Interessiertheit* an allem und eine *Offenheit* für alles, was unbekannt ist;
- durch die Fähigkeit *zuzuhören* und ganz *beim anderen sein* zu können.

Auch **produktives Denken** ist durch einige spezifische Merkmale gekennzeichnet:

- durch die Fähigkeit zu *Vernunft*: Während Intelligenz die Dinge nur unter dem Aspekt ihres Erscheinens und des daraus erkennbaren Gebrauchswertes sieht, vermag die Vernunft „durch die Oberfläche zu dringen und das Wesen eines Gegenstandes zu verstehen“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 65), schließt also „eine dritte Dimension ein, die Tiefendimension, die zum Wesen der Dinge und Prozesse hinführt“ (a. a. O., S. 68);
- durch die Fähigkeit zu *Objektivität* und *Wirklichkeitssinn* unter Einsatz der ganzen Subjektivität des Erkennenden. Es geht zweifellos um eine Objektivität, bei der das Objekt so gesehen wird, wie es ist, und nicht so, wie der Erkennende gerne möchte; dies besagt nun aber gerade nicht, dass das Objekt als etwas Totes, als eine mich nicht



betreffende Sache verstanden wird. „Im Gegenteil, das Subjekt ist an seinem Objekt interessiert, und je enger die Bindung, desto fruchtbarer das Denken.“ (A. a. O.);

- durch die Fähigkeit, sich selbst zum Objekt der Erkenntnis zu machen, also durch die Fähigkeit zur *Selbsterkenntnis*; nur wer fähig ist, sich selbst so zu sehen, wie er ist, kann die Fähigkeit zur Objektivität entwickeln;
- durch echtes *Interesse* und gleichzeitig durch *Respekt* vor dem Objekt; „Objektivität heißt nicht Gleichgültigkeit, sondern Achtung“ (a. a. O., S. 70);
- durch die Fähigkeit, das zu Erkennende in seiner *Totalität* zu sehen; wer einen Aspekt des Objekts isoliert und nur diesen erkennen möchte, ohne das Ganze zu sehen, wird nicht einmal diesen einen Aspekt richtig verstehen;

- der Fähigkeit zu Unmittelbarkeit und Nähe beim produktiven Lieben entspricht beim produktiven Denken die Fähigkeit zur *Konzentration* (vgl. E. Fromm, 1989a, S. 63-68);

Produktivität ist das Kriterium für subjektives Wohl-Sein (*well-being*) wie für seelische Gesundheit. Diese ist „gekennzeichnet durch die Fähigkeit zu lieben und etwas zu schaffen, durch die Loslösung von den inzestuösen Bindungen an Klan und Boden, durch ein Identitätserleben, das sich auf die Erfahrung seiner selbst als dem Subjekt und Urheber der eigenen Kräfte gründet, durch das Begreifen der Realität innerhalb und außerhalb von uns selbst, das heißt durch die Entwicklung von Objektivität und Vernunft.“ (E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 52.)

Copyright © 1995 und 2009 by Dr. Rainer Funk
Ursrainer Ring 24, D-72076 Tuebingen / Germany
E-Mail: frommfunk[at-symbol]aol.com.



III. Was LehrerInnen gesellschaftlich prägt. Ost und West im Vergleich

1. Die Prägung durch Gesellschaft und Beruf (Gerd Meyer)

a) Das analytische Modell

Erich Fromms Konzept des Gesellschafts-Charakters geht davon aus, dass jede Gesellschaft dominante Charakterorientierungen ausbildet, die das Funktionieren und die Stabilität einer Gesellschaft gewährleisten sollen. Unser Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Charakterorientierungen von ost- und westdeutschen PrimarschullehrerInnen im Kontext ihrer unterschiedlichen Arbeits- und Lebenssituationen zu verstehen und zu erklären. (Zur Erinnerung: Wir bezeichnen als PrimarschullehrerInnen in der BRD: GHS= Grund- und HauptschullehrerInnen, die vor allem in der Grundschule tätig sind; in der DDR: UnterstufenlehrerInnen).

Dieser Kontext ist auf *systemspezifische* Weise unterschiedlich strukturiert und *berufsspezifisch* zu konkretisieren. Das analytische Modell, dem wir dabei folgen, lässt sich so skizzieren: Wir gehen aus von den grundlegenden objektiven Strukturen und Funktionsmechanismen einer Gesellschaft. Sie sind verankert in den vorherrschenden sozio-ökonomischen, politischen und rechtlichen Strukturen, in den dominanten Kulturmustern und Formen des Zusammenlebens, in Ideologien und Wertorientierungen. Für eine stabile Reproduktion, für das Funktionieren einer Gesellschaft müssen entsprechende allgemeine Charakterorientierungen, ein dem System angemessener Gesellschafts-Charakter ausgebildet werden und ständig wirksam sein. Sie sind der psychische Kitt und Motor der Gesellschaft. *In erster Linie* ist nach den objektiven *allgemeinen* Funktionsanforderungen einer Gesellschaft an Gruppen und Individuen zu fragen. Dominante Charakterorientierungen sind

aber nicht abstrakt und linear aus sozio-ökonomischen Strukturen, politisch-institutionellen Herrschaftsmechanismen und öffentlich artikulierten Wertvorstellungen abzuleiten. Sie stoßen nicht nur auf gegenläufige Tendenzen, sondern sind auch „gebrochen“ durch komplexe Vermittlungsmechanismen und vielfältig differenziert in der Alltagspraxis von Individuen und Gruppen. Dies führt zu schichten- und berufsspezifischen Prägungen und sozio-kulturellen Differenzierungen, nicht selten auch zu Widersprüchen und Spannungen. So sind komplexe Mischungsverhältnisse, Inkonsistenzen und „Abweichungen“ in den Charakterorientierungen zu erwarten.

Von diesen Grundannahmen ausgehend fragen wir zunächst: Welche Prinzipien steuern den gesellschaftlichen Prozess in der Arbeit und im Konsum, in der materiellen und ideellen Reproduktion, in der Kommunikation und in den Sozialbeziehungen? Welche psycho-sozialen Anpassungsleistungen, Leitbilder und Verhaltensmuster werden gefordert und gefördert? Auf welche Ziele und Werte richtet sich das „leidenschaftliche Streben“ (E. Fromm, 1973a) der Menschen? Was treibt sie wirklich an und um? Wo liegen die Grundmotive, die wichtigsten Befriedigungen in ihrer Arbeit und in ihrem Leben, in ihren Beziehungen zu anderen und zu sich selbst? Wie realisieren sie das Bedürfnis nach menschlicher Bezogenheit, Liebe und Vernunft, nach Selbst- und Mitbestimmung, nach sinnvoller Tätigkeit und Religion? Was macht ihre Identität aus? Fragen wir nach Inhalt und Ausrichtung der Charakterorientierungen, so interessiert uns letztlich die Mischung aus produktiven und nicht-produktiven, am Haben oder Sein orientierten Anteilen in den Individuen und damit in der Gesellschaft.

In unserer Analyse kommt es uns darauf an, *am Beispiel* der PrimarschullehrerInnen *dominante gesellschaftliche* Charakterorientierungen aufzuzeigen. Wir



übersehen weder deren gruppen- und berufsspezifische Prägung noch ihre vielfältige individuelle Differenzierung. Doch wir suchen vor allem nach dem *gesellschaftlich* Typischen in dem, was individuell oder kollektiv charakteristisch ist für die Befragten einer sozialen Gruppe.

Die Charakterorientierungen einer sozialen Gruppe sind *in zweiter Linie* geprägt von ihren spezifischen gesellschaftlichen Funktionen und den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Arbeit, von ihrer sozio-ökonomischen Lage und Lebensperspektive, von der Art der Tätigkeit und der Einstellung zu ihr, von ihrem Lebensstil und ihren Werthaltungen, von ihrem individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständnis. Charakterorientierungen werden sozial und individuell vermittelt im Prozess der Sozialisation wie der alltäglichen Reproduktion. Für die Gruppe der PrimarschullehrerInnen ist zu fragen nach jenen Prägekräften und Rollenanforderungen, die sich aus der spezifischen Arbeits- und Lebenssituation dieser Berufs- und Statusgruppe, aus den Vorgaben, Spielräumen und Optionen in Beruf und Freizeit, aus geschlechtsspezifischen Unterschieden, den Gegebenheiten einer Schullart und bestimmten Unterrichtsbedingungen ergeben. Solche gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren bedürfen jedoch immer der Umsetzung und Übersetzung durch die Subjekte, um wirksam zu werden.

So schafft dieser gesellschaftliche und gruppenspezifische Kontext bestimmte Dispositionen für dominante Charakterorientierungen. Diese werden aber nicht mechanisch und uniform gestanzt, sondern sind zugleich das Ergebnis individueller Entscheidungen und Lebenswege in der Ausfüllung persönlicher Freiheit. Im Rahmen bestimmter sozialer Modelle und Spielräume begegnen wir im Umgang mit diesen Bedingungen, in dem, wie der einzelne sie sieht und was er daraus macht, einer großen empirischen Bandbreite. Wir übersehen also nicht die *individuelle Prägung* von Charakterorientierungen durch die je besonderen Anlagen und die Psyche des Einzelnen, durch seine Biographie, sein aktuelles Erleben und die Verarbeitung von

Lebenserfahrungen. Wir gehen daher auch von Individuen aus: Wir befragen sie und arbeiten interpretativ heraus, welche Charakterzüge das Individuum kennzeichnen, um so mindestens ansatzweise und exemplarisch eine allgemeine Gesellschafts-Charakterstruktur aufzuzeigen.

Auch wenn wir die gesamtgesellschaftliche Prägung von Charakterorientierungen betonen, so muss doch zunächst offenbleiben, wie das Gewicht und die Vermittlung gesellschaftsstruktureller Determinanten im Verhältnis zu berufs- und gruppenspezifischen sowie individuellen Formierungskräften für die Befragten *genauer* zu bestimmen ist, und wie der Sozialisationsprozess verläuft und welche Instanzen dabei maßgeblich Einfluss nehmen.

b) System- und gruppenspezifische Prägefaktoren

Erich Fromm ging davon aus, dass vor allem die sozio-ökonomischen Strukturen, die Produktionsweise, die Gestaltung der Arbeit und die Herrschaftsbeziehungen einer Gesellschaft den Gesellschafts-Charakter der Individuen prägen. Politik und Recht, kulturelle Traditionen und situationspezifische Faktoren werden zwar theoretisch als eigenständige Prägefaktoren vernachlässigt, in vielen Schriften aber keineswegs übersehen und mit Gewicht angeführt. Fromms Werk enthält eine Fülle von allgemeinen Analysen und spezifischen Hypothesen zum Zusammenhang von kapitalistischen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen einerseits und den ihnen entsprechenden dominanten Gesellschafts-Charakterorientierungen andererseits. Hier sind in einem zweiten Schritt die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse im *Bildungssektor* der beiden deutschen Gesellschaften zu untersuchen: Welche allgemeinen und welche systemspezifischen Momente sind wichtig für die Herausbildung der Charakterorientierungen von LehrerInnen als Produzenten von Bildung und Erziehung in staatlichen Schulen? Ganz allgemein folgt die Produktion von Bildung und Wissen weithin denselben, zum Teil aber auch anderen Gesetzmäßigkeiten als die Produktion von materiellen Gütern und unmittelbar wirtschaftlich verwertbaren Dienstleistungen.



Die Produktion von schulischer Allgemeinbildung ist fast ausschließlich eine staatlich organisierte Dienstleistung. Private Träger und Profitorientierung spielen kaum eine Rolle, wohl aber allgemeine Nutzenkalküle. Der schulische Bildungsprozess ist besonders in den ersten vier Schuljahren sehr personenorientiert. Auf den ersten Blick vollzieht er sich fern von Markt oder Plan. Die unmittelbare Orientierung am Markt- bzw. Plangeschehen in der Wirtschaft, also den in der BRD bzw. in der DDR dominierenden ökonomischen Strukturen und Prozessen, spielt eine relativ geringe Rolle. Doch geht es bereits auch in der Grundschule um das Erlernen grundlegender Kultur- und Arbeitstechniken, von gesellschaftskonformen Verhaltensnormen und Wertorientierungen. Diese Basisqualifikationen dienen nicht nur der zweckfreien Entwicklung individueller Fähigkeiten und der Entfaltung der Persönlichkeit junger Menschen. Hier geht es vielmehr mindestens gleichermaßen durchaus verwertungsorientiert um längerfristige Zwecke wie die Ausbildung für einen Beruf, sozialer Aufstieg und Reproduktion der gegebenen Gesellschaftsordnung im Arbeitsprozess. Die Frage nach dem Verwendungszweck, dem Tauschwert des erworbenen Wissens, Leistungs- und Notenorientierung sind unvermeidbar für Lehrende und Lernende - auch schon in der Grundschule. Sie wirken noch kaum in den ersten beiden (weithin noten-, aber nicht beurteilungsfreien) Jahren, wohl aber je stärker, je näher der Übergang zu einer weiterführenden Schule rückt. Das Leistungsprinzip wirkt hier zunächst noch eher vermittelt als Norm, als anonyme, zum Teil verinnerlichte Autorität im Vergleich zu späteren Ausbildungsphasen.

Unsere These: PrimarschullehrerInnen können sich weder in Beruf noch in der Freizeit den Erfordernissen der Markt- bzw. Planwirtschaft, politisch-ideologischen Einflüssen oder gar Vorgaben entziehen. *Im Beruf* sind die systemspezifischen Funktionsanforderungen - im Westen stärker als im Osten - eher indirekt und in relativer Ferne wirksam; sie sind aber gesamtgesellschaftlich und familiär sehr viel prägender in der *vor- und außerberuflichen Sozialisation* und Lebenspraxis.

PrimarschullehrerInnen haben jedoch vor allem in der BRD nach Art und Inhalt ihrer Tätigkeit bessere Chancen als andere (z. B. in der Privatwirtschaft Tätige), ihre Arbeit und ihren Charakter weniger stark am ökonomischen Nutzen, an Aspekten der Verwertbarkeit auszurichten bzw. eine produktive Charakterorientierung zu entwickeln. Ob und in welchem Maß das geschieht, soll unsere empirische Studie zeigen.

Noch wichtiger für eine Analyse der gesellschaftlichen Prägefaktoren von Charakterorientierungen dürfte das Moment der *Bürokratisierung* der Tätigkeit von LehrerInnen sein. Diese, auch von Fromm betonte, allgemeine Entwicklungstendenz moderner Gesellschaften ist allerdings bei LehrerInnen auch nur begrenzt wirksam, da Unterrichten nicht mit Verwalten (ob nun eher problemlösend oder Rechtsnormen anwendend) gleichzusetzen ist. Lehren und Lernen orientieren sich nicht nur an allgemeinen Regeln (wie bei der Arbeit vieler anderer Staatsdiener), sondern stärker als anderswo an Personen, an individuellen Bedürfnissen und spezifischen Unterrichtssituationen. Das Maß der Bürokratisierung der Tätigkeit der PrimarschullehrerInnen war sicherlich unterschiedlich in Ost und West. Das wirkte sich entsprechend auch auf die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und die Differenzierung der Charakterorientierungen aus.

Zentral für einen *Vergleich* der gesellschaftlich geprägten Charakterorientierungen in Ost und West ist also die *systemspezifische* Art und Weise, wie diese - je nach Gesellschaftstyp unterschiedlich - produziert und reproduziert werden. Fromm hat dazu ein relativ einfaches Schema der Wechselwirkungen von Ökonomie, Gesellschafts-Charakter und Ideen erarbeitet (vgl. zusammenfassend R. Funk, 1978, S. 38-44). Es ist für unsere Zwecke und im Blick auf die Spezifik der beiden deutschen Staaten zu modifizieren und zu präzisieren.

Fromm ging von einem grundsätzlichen Primat des Ökonomischen aus. Ganz allgemein bedeutet dieser materialistische Grundgedanke zunächst: der Mensch braucht zum (Über-)Leben



eine materielle Basis. Wirtschaften (Produktion, Distribution), gesellschaftlich organisiertes Arbeiten und ein ausreichendes individuelles Einkommen sind für die Menschen unabdingbare Grundlagen ihres Lebensvollzugs. Arbeit und ökonomische Rationalität sind konstitutive Grundlagen jedweder Vergesellschaftung - im Kapitalismus wie im Sozialismus. Das heißt nicht, einem ökonomischen Determinismus oder einen simplem Basis-Überbau-Schema zu folgen. Die Strukturen politisch-sozialer Herrschaft, der Politik, Kultur und Ideologie einer Gesellschaft können in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichem Gewicht den Prozess ökonomischer Reproduktion beeinflussen oder auch bestimmen - bis hin zur Vernachlässigung ökonomischer Eigengesetzlichkeiten und objektiv gebotener Rationalität zum Beispiel aus politischen Gründen. So ist die Frage nach dem Stellenwert der Ökonomie und des ökonomischen Kalküls auch im etatistisch-planwirtschaftlichen Sozialismus wichtig und aufschlussreich. Maßstäbe, die sich an den Kategorien Planerfüllung bzw. Nutzen für Volkswirtschaft, Betrieb und Individuen orientierten, das Quantifizieren und „erfolgreiche Abrechnen“, Verdinglichung und Konsumorientierung waren im DDR-Sozialismus höchst wirksam. Ökonomische Kalküle und daraus resultierende Dispositionen für Gesellschafts-Charakter-orientierungen waren also in beiden deutschen Staaten sehr unterschiedlich, aber teilweise ähnlich wirksam.

Zunächst ist bei jeder Analyse von Gesellschafts-Charakterorientierungen nach dieser materiellen Basis des Lebensvollzugs, der Art der Arbeit und den Leitprinzipien des Wirtschaftssystems zu fragen. Sodann müssen wir den Wechselwirkungen von Ökonomie, Politik und kulturell-normativen Bestimmungsfaktoren (einschl. Ideen und Ideologien) im Prozess der Vergesellschaftung und der Formierung des Gesellschafts-Charakters nachgehen. Im Bildungssystem sind kulturelle, normative (ideologische) und subjektive Faktoren besonders wichtig.

Unsere These: Gesellschafts-Charakter, Sozialisation, Aufgaben und Tätigkeit von

LehrerInnen in Ost und West wurden von unterschiedlichen Modi der Vergesellschaftung der Individuen geprägt. Sie waren direkt-politisch, bürokratisch-autoritär, offen parteilich-ideologisch in der DDR; dagegen indirekt politisch, halb-bürokratisch, liberal-pluralistisch und eher verdeckt ideologisch in der BRD. Für die *DDR* galt bis 1989 das Primat von Politik und Ideologie gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft. Für die *BRD* kann man *gesamtgesellschaftlich* vom Primat kapitalistischer Rationalität in Wirtschaft und Politik ausgehen. Diese Rationalität wird realisiert im Rahmen und in enger Wechselwirkung mit einem aktiv gestaltenden Wohlfahrtsstaat und vielfältig differenziert je nach Gesellschaftsbereich und sozialer Lebenslage.

In der *DDR* dominierte politisch das Interesse am Machterhalt von SED und sozialistischem Staat. Im Konfliktfall wurden ökonomische Erfordernisse (mit entsprechenden Kosten und Konsequenzen) vernachlässigt. Strukturell gesehen bestimmten und durchdrangen Politik und Ideologie der SED, politische Vorgaben und Planziele, staatliche Kontrollen und die Anleitung durch „die Partei“ fast alle gesellschaftlichen Bereiche und öffentlichen Aktivitäten. Die Ideologie sollte der Politik die Richtung angeben, doch es war meist umgekehrt: die Ideologie diente vor allem den politischen Interessen von Partei- und Staatseliten und der Rechtfertigung ihres Handelns. Der Marxismus-Leninismus galt im Herrschaftssystem der DDR als strikt verbindliche Ideologie für die führende Partei wie im Kern auch für das Staatsvolk. Allerdings waren von Anfang an auch Abwehr, Skepsis und Gleichgültigkeit gegenüber der Ideologie der SED zu beobachten. Dies galt auch und gerade für den politisch-ideologisch besonders sensiblen Bereich von *Bildung und Erziehung*. Programm und Realität der Schulbildung, Unterrichtsziele und Aufgaben der Lehrer waren ausgerichtet an den Vorgaben der SED und des Ministeriums für Volksbildung. Von den LehrerInnen wurde politisch-ideologische Folgsamkeit gegenüber der Autorität von Staat und Partei gefordert. Sie sollten „sozialistische Lehrerpersönlichkeiten“ und Vorbild für die „sozialistische Lebensweise“



sein. Dazu hatten sie zu erziehen in Schule und Öffentlichkeit - mindestens dem äußeren Verhalten nach. Die SchülerInnen sollten planvoll zu disziplinierten Staatsbürgern und einsatzbereiten Werktätigen im Rahmen von Parteierrschaft und Planwirtschaft ausgebildet werden. Sie sollten politisch loyal, aber auch - technokratisch begrenzt - innovationsbereit, lernfähig und „dem sozialistischen Fortschritt“ gegenüber aufgeschlossen sein. Aus ihnen sollten „allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten“ werden.

Das Gesellschafts- und Herrschaftssystem der DDR lässt sich als bürokratisch-autoritärer Sozialismus kennzeichnen; das Verhältnis Staat - Bürger ist durch einen „sozialistischen Paternalismus“ geprägt, der umfassende politisch-ideologische Bevormundung und quasi-wohlfahrtsstaatliche Fürsorge von der Wiege bis zur Bahre miteinander verbindet. (Vgl. dazu ausführlicher G. Meyer, 1977 und 1991) *Dieser Herrschaftstyp produziert und braucht vor allem autoritäre Charaktere.* Sie sollen möglichst aus innerer Überzeugung, mindestens aber angepasst und konform gegenüber den vorherrschenden Normen und Mächten handeln. Tatsächlich aber dominierte in den 70er und 80er Jahren die positive Identifikation mit der SED und ihrer Politik nur bei einer kleinen Minderheit. Kennzeichnend für die Mehrheit war eine eher äußerliche *Konformität mit persönlichen und anonymen Autoritäten* (Ideologie, Partei, Staat). Ein massenhaft gebrochenes Verhältnis zu Politik und Öffentlichkeit in der DDR kennzeichneten die politisch-psychische Verfassung der meisten Menschen. Sie konnten sich innerlich und äußerlich nicht frei entfalten. Wenn überhaupt, so rebellierten, schimpften, nörgelten sie vor allem innerlich oder privat; oder aber sie resignierten und wurden politisch gleichgültig.

Doch bietet die DDR besonders seit Mitte der 80er Jahre auch ein gutes Beispiel dafür, wie sich im Staatssozialismus ein systemkonformer, autoritärer Gesellschafts-Charakter immer weniger bruchlos reproduzieren lässt, sondern angesichts einer unlösbaren Systemkrise und unterdrückter Reformalternativen langsam erodiert. Die wachsende Entfremdung und schließlich der weitgehende Verlust an Unterstützung aus innerer Überzeugung, die

Ritualisierung von Politik und öffentlichen Loyalitätsbekundungen, ungläubige Propaganda und repressive Reformunfähigkeit ließen die innere Abkehr der Bürger vom System und ihre Ansprüche an demokratische Freiheiten ständig wachsen. Die Spaltung in privat und öffentlich, das Reden mit zwei Zungen, das Vorspielen unechter Begeisterung und propagandistische Inszenierungen wurden immer weniger annehmbar. Schon längst hatte besonders in der Jugend ähnlich wie im Westen ein Wertewandel weg von Pflicht- und Akzeptanz- hin zu Selbstentwertungswerten eingesetzt. Allmählich und eher unsichtbar begannen sich die inneren Einstellungen der BürgerInnen in der DDR der 80er Jahre zu verändern: bei vielen entwickelte sich ansatzweise eine partielle „Gegenidentität“ (J. Häuser), die 1989 verstärkt zum öffentlichen Ausdruck drängte. Der noch in äußerer Verhaltenskonformität gebundene Gesellschafts-Charakter wirkte jedenfalls nicht mehr nur stabilisierend, sondern im Innern auch destabilisierend, nicht mehr nur als Zement des status quo, sondern nun auch als verborgenes Ferment und als Motor der Bereitschaft zur Veränderung. Die Implosion des Herrschaftssystems der DDR beruhte wesentlich auch auf solchen sozial-psychologischen Umstrukturierungen, die darauf zielten, wenigstens einzelne Momente einer produktiven Charakterorientierung im Sinne Erich Fromms zu verwirklichen. Kurzum: *Gesellschaftssystem und Herrschaftsstruktur der DDR schufen keineswegs jene nahtlose Formierung eines völlig angepassten Gesellschafts-Charakters, jene stabilen Reproduktionsmechanismen, wie sie die Analysen eines angeblich alles durchdringenden Autoritarismus oder gar Totalitarismus behaupten.*

Auch für die BRD bestimmt der Zusammenhang von Ökonomie, politischer Herrschaft und den Vorgaben des Bildungssystems die Funktionsanforderungen für den Gesellschafts-Charakter und die beruflichen Reproduktionsleistungen von LehrerInnen für ein liberal-kapitalistisches Gesellschaftssystem. Doch liegen die substantiellen Unterschiede zwischen einem grundsätzlich demokratischen und einem autoritär-sozialistischen



Bildungssystem auf der Hand. Im religiös-weltanschaulich grundsätzlich offenen, pluralistischen und vielfältig kontrollierbaren Bildungs- und Schulwesen der BRD gab und gibt es zwar auch eine Fülle von wertmäßigen (zum Teil christlich geprägten), institutionell-rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben; jedoch sind zum Beispiel die Lehrpläne weitaus offener und in sich pluralistischer als im SED-Staat. LehrerInnen waren im Westen kaum politisch-ideologischen Kontrollen, willkürlichen Interventionen und Sanktionen von übergeordneten oder externen Instanzen ausgesetzt wie etwa in der DDR. Die institutionellen und die individuellen Gestaltungsspielräume unterschieden sich also substantiell in Ost und West. Das bedeutet allerdings nicht, dass es nicht faktisch wirksame Ideologisierung gesellschaftlichen Bewusstseins (im Sinne der kritischen Theorie) gibt, die auch und gerade im Schulbereich wirksam sind: Leistung und Aufstieg als Leitwerte, Marktwirtschaft und Antikommunismus als ordnungspolitische Prinzipien, Disziplin und Anpassungsbereitschaft als Verhaltensnormen; ideologische allgemeine und fachspezifische Lernziele in Stoffplänen und Regierungsrichtlinien zur Schulerziehung etc. Der entwickelte Kapitalismus braucht heute einen Gesellschafts-Charakter, der nicht nur die Reproduktion des Bestehenden, sondern dessen systemimmanente Fortentwicklung durch relativ selbständiges Problemlösen und Reformhandeln gewährleistet. Der gewünschte Gesellschafts-Charakter der SchulabsolventInnen in der BRD soll so aussehen: einerseits folgsam und anpassungsbereit, andererseits flexibel-selbständig, „dynamisch-unternehmerisch“, mindestens systemimmanent reflexions- und kritikfähig, eher offen als ideologisch-geschlossen in der Geisteshaltung.

Für die *DDR-LehrerInnen* ist also hypothetisch davon auszugehen, dass auf der Basis einer direkt politisch-ideologisch bestimmten, bürokratisch, repressiv und durch zentralistische Planung geprägten Herrschafts-, Institutionen- und Aufgabenstruktur vor allem autoritäre Anpassungsleistungen zu erbringen waren und sich eine entsprechende Charakterorientierung entwickelte. Für die *BRD*

dagegen ist die Mischung aus hierarchisch-bürokratischen und liberal-pluralistischen Herrschaftsmechanismen kennzeichnend, die bei relativer Offenheit ein breiteres Spektrum von Charakterorientierungen erwarten lassen. Zu warnen ist jedoch vor allzu voreiligen Schlüssen - etwa so, in der DDR könne es *nur* den autoritären, in der BRD allenfalls den narzisstischen oder Marketing-Charakter (bzw. eine Mischung davon) geben, oder aber, wenn überhaupt, dann existiere nur hier der *biophile*, in Freiheit produktive Menschentyp. Autoritäre (Über-) Anpassung und produktive Lebensorientierung sind also vermutlich - wenn auch in unterschiedlichem Maße - in *West und Ost* zu finden.

Dieser Teil des Buches soll aufzeigen,

- welche objektiven und normativ gesetzten gesellschaftlichen Funktionsanforderungen für die PrimarschullehrerInnen in Ost und West galten,
- wie sich die Arbeits- und Lebenssituation für diese Berufsgruppe des tertiären Sektors (Dienstleistungen, immaterielle Produktion) durchschnittlich bis 1989 gestaltete,
- welche charakterologisch relevanten Einstellungen und Verhaltensmuster vor allem in Beruf und Freizeit vorherrschten,
- kurzum: welche strukturellen Rahmenbedingungen in Gesellschaft und Beruf, welche gruppenspezifische Lebenslage und -perspektive bestimmte Dispositionen für einzelne (dominante) Charakterorientierungen nahelegten oder wahrscheinlich machten.

Die Analysen und Materialien dieses Teils skizzieren thesenartig die für unsere Studie wesentlichen Aspekte. Leider fanden wir kaum spezifisches Material zur Situation von GHS-LehrerInnen in Ostdeutschland nach dem Herbst 1989. So ist offen, wie groß die Unterschiede zwischen Ost und West zur Zeit der Interviews (1990-1992) waren bzw. noch sind. Doch die entscheidende Prägung der Charakterorientierungen liegt in der Zeit vor der Wende (vgl. Kapitel IV).



2. Gesellschaftliche Funktionen und Selbstverständnis

(Gerd Meyer)

a) Allgemeine gesellschaftliche Funktionen von PrimarschullehrerInnen

- (1) *Bildung* = Vermittlung von kognitivem Wissen und/oder manuellen und/oder ästhetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, besonders als Basis- oder Vorqualifikation für weitere Bildungsphasen bzw. für den Beruf.
- (2) *Erziehung* = Unterstützung der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und soziokulturell angepasster Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen (insbesondere Leistungswille, Disziplin, „soziales Lernen“).
- (3) *Auslese* = Entscheidungen über individuelles Voranschreiten bzw. formale Abschlüsse im Bildungssystem auf der Grundlage von Leistungsbeurteilungen (Noten, Zeugnisse, Versetzung); dies impliziert: soziale Selektion auf der Basis von mehr oder weniger sozialer Chancengleichheit; sowie Vorentscheidungen über weitere Bildungs-, Aufstiegs-, Entfaltungs- und Lebenschancen.
- (4) *Gesamtgesellschaftliche Sozialisation*: Sie umfasst die genannten Funktionen und zugleich mehr. LehrerInnen vermitteln Kindern ganz allgemein Werte, Kulturmuster, Herrschaftsstrukturen, soziale und kulturelle Ungleichheiten, psychische Dispositionen etc., die die gesamte Gesellschaft charakterisieren. Dies geschieht eher mit dem Ziel der Anpassung als der kritischen Auseinandersetzung oder gar der Abwehr bzw. dem Willen zur Veränderung. Und wenn es geschieht, dann nur selektiv. LehrerInnen sorgen vor allem für die Reproduktion gesamtgesellschaftlicher Strukturen durch schulische, d. h. vor allem intentionale und gesteuerte Sozialisation, die jedoch zugleich auch immer ihrem faktischen „heimlichen Lehrplan“ folgt und zum Teil

andere als die beabsichtigten Wirkungen zeitigt.

- (5) *Bei PrimarschullehrerInnen* dominieren die Funktionen
 - *Erziehung*, d. h. hier vor allem personenorientierte Interaktion (Lernen auf der Basis von persönlichem Vertrauen und Sympathie, die LehrerInnen-Persönlichkeit ist besonders gefragt) und soziales Lernen (sich einfügen lernen in die Ordnung der Schule, sozial-adäquates Verhalten lernen, z. B. auch im Spiel);
 - *Bildung*, d. h. hier vor allem Vermittlung von Basisqualifikationen/Kulturtechniken; der Erwerb hoch differenzierten Fachwissens steht weniger im Mittelpunkt als z. B. auf dem Gymnasium.
 - *Auslese*: meist gibt es noch keine Benotung in den Klassen 1 und 2; aber je nach Schulsystem vor allem in Klasse 4 findet eine mehr oder weniger leistungs- und wissensorientierte Vorbereitung und Vorauswahl für weiterführende Schulen statt.

b) Westdeutschland

Kennzeichnend für den gesellschaftlichen Auftrag und das Selbstverständnis von PrimarschullehrerInnen in der BRD sind vor allem:

- (1) Es gibt nur allgemeine ethische oder Wertorientierungen als „ideologische Vorgaben“:
 - der ethische Minimalkonsens des Grundgesetzes (insbesondere Menschenwürde, freie Entfaltung und Schutz der Persönlichkeit, Grund-/Menschenrechte, Rechtsstaat und Demokratie);
 - allgemeine pädagogisch-ethische Zielvorgaben z. B. von Landesverfassungen, Schulgesetzen und Lehrplänen (Präambeln, z. B. „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“), ferner internationale Menschenrechtspakte der Vereinten Nationen;
 - weltanschaulich-religiöser Pluralismus bzw.



Neutralität (säkularer Staat; nur freiwilliger Religionsunterricht, vorzugsweise für die beiden christlichen Hauptkonfessionen; keine allgemeinverbindliche Staatsideologie).

- (2) *Professionell qualifizierte* Wahrnehmung der in (1) genannten Funktionen im Zusammenwirken mit den Eltern (bei ihnen bleibt legal die Hauptverantwortung) und mit anderen Sozialisationsinstanzen (z. B. Familie, Freundeskreise und Cliques, Massenmedien, Vereine).
- (3) Das *Selbstverständnis* von PrimarschullehrerInnen ist kaum erforscht. Dazu gibt es einige direkte oder indirekte Fragen im *Fragebogen*. Das Selbstverständnis dürfte individuell sehr unterschiedlich sein entsprechend
- den weltanschaulichen, politischen und religiösen Grundüberzeugungen,
 - den handlungsbestimmenden Lebenswerten (z. B. Leistung, Karriere, hohes Einkommen, materielle Sicherheit; außerberufliche Prioritäten Unabhängigkeit, Individualismus; soziales Engagement für andere, religiöse Werte).
 - der beruflichen Rollendefinition: als ErzieherIn, Wissensvermittlerin, pädagogische(r) Fachmann oder -frau; als Lebenshilfe für die Kinder oder als sinnvolle Beschäftigung, besonders bei Teilzeitbeschäftigung;
 - der schichtenspezifischen und beruflichen Sozialisation sowie den Verarbeitungsmustern beruflicher Erfahrungen,
 - nach Schultypus, konkreter Arbeits-, Schulklassen - und Unterrichtssituation etc.

c) DDR

- (1) Auch in der DDR bzw. Ostdeutschland nahmen und nehmen PrimarschullehrerInnen grundsätzlich dieselben allgemeinen gesellschaftlichen Funktionen wahr, wie sie in a) genannt wurden.

- (2) Im Vergleich der Bildungssysteme der „alten“ BRD und der DDR zeigen sich jedoch hinsichtlich des gesellschaftlichen Auftrags der LehrerInnen grundlegende Gegensätze, die in den unterschiedlichen politisch-ideologischen Strukturen und normativen Vorgaben beider Staaten begründet sind. Das Bildungswesen der DDR war auf die marxistisch-leninistische Weltanschauung verpflichtet. Die Interpretation der Ideologie durch Staats- und Parteiorgane, die von ihnen festgelegten Ziele und Inhalte schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit beanspruchten absolute Verbindlichkeit. Die Schule als Instrument zur Durchsetzung des Sozialismus sollte der Ideologie und der Parteiherrschaft Geltung verschaffen. Die Schule sollte die Überlegenheit der sozialistischen Weltanschauung gegenüber der bürgerlichen Ideologie (z. B. der BRD) nachweisen. LehrerInnen hatten demnach nicht nur den gesellschaftlichen Auftrag, Wissen zu vermitteln, sondern im Sinne einer ideologischen Homogenisierung der Gesellschaft die „sozialistische Persönlichkeit“ zu formen und „politisch bewusstes Verhalten“ anzuerziehen. Individuelle und gesellschaftliche Interessen wurden dabei als identisch vorausgesetzt. (Zur Stellung der Schule und der LehrerInnen im Bildungs- und Herrschaftssystem der DDR vgl. das Schaubild in: G. Meyer und R. Kruska, 1991, S. 122.)

Im sozialistischen Bildungssystem der DDR galten die Grundsätze der Einheit von Bildung und Erziehung sowie der Erziehung im Kollektiv und durch das Kollektiv. Die Verfassung der DDR und das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, das Jugendgesetz und die Lehrpläne definierten die für (alle) LehrerInnen verbindlichen politischen Erziehungsziele. „Parteilichkeit“, „politisches Bewusstsein“ und „sozialistische Zukunftsgewissheit“ bildeten ideale Eigenschaften einer „sozialistischen Lehrerpersönlichkeit“. Typisch waren die Forderung nach bedingungsloser Gefolgschaft gegenüber der SED und ein ungebrochener



Glaube an die Steuerbarkeit der Erziehung von Kindern durch die Schule. In der sorgfältig geplanten und streng kontrollierten Bildungs- und Erziehungsarbeit kam den Unterstufen-LehrerInnen eine Basisfunktion zu, die vor allem auf die emotionale Ebene der Kinder zielte. „In den ersten Schuljahren setzt man bei der weltanschaulichen Erziehung ... auf naives Vertrauen in die Allwissenheit von Pädagogen. Schüler der Unterstufen machten sich die Ansichten von ‚Autoritätspersonen‘ bis zu einem gewissen Grad ‚gläubig‘ zu eigen, und deshalb müsse ‚die Gunst der Stunde gut genutzt werden.“ (G. Helwig, 1988, S. 93).

3. Politische und institutionelle Rahmenbedingungen (Gerd Meyer)

a) Westdeutschland

- (1) Der Status als *Beamter/in* oder als de-facto-Lebenszeitangestellte(r) verleiht ein im Vergleich zu den meisten anderen Berufen hohes Maß an
 - *materieller Sicherheit* (de facto unkündbar = kein Arbeitsplatzrisiko auch bei wirtschaftlicher Rezession; Pension);
 - *Unabhängigkeit* in der beruflichen Tätigkeit, bei Meinungsäußerungen und Konflikten in der Schule;
 - weitestgehende *Sanktionsfreiheit* in bezug auf Position und Einkommen, auch bei geringen oder sinkenden Leistungen;
 - günstige Bedingungen für *Teilzeitarbeit und mehrjährige Beurlaubung* (Arbeitsplatzgarantie);
 - Schutz vor Versetzung, kein Zwang zum Wohnortwechsel aus beruflichen Gründen.
- (2) LehrerInnen sind *FunktionsträgerInnen in einem hierarchisch organisierten und hoch verrechtlichten Bildungs- und Schulsystem*. Das Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes, zahllose Verordnungen und Erlasse, Stundentafeln und Deputatsregelungen, vor allem aber die Lehr- und Stoffpläne legen wichtige

Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume fest. LehrerInnen haben zahlreiche kleinere Verwaltungsaufgaben wahrzunehmen. Dennoch sind sie - anders als untere Verwaltungsangestellte - nicht bloße ErfüllungsgehilfInnen eines bürokratischen Apparats mit stark routinisierten Handlungsabläufen, strikten Über-/Unterordnungsverhältnissen und geringer Eigenverantwortlichkeit.

Für die meisten etablierten Lehrer gibt es nur eine *anonymisierte Interaktion mit den Schulaufsichtsbehörden*, dem Kultusministerium und dem kommunalen Schulträger - vor allem über rechtliche Normierungen „von oben“ und als Empfänger staatlicher Leistungen, schließlich als Adressaten und Betroffene der allgemeinen Schulpolitik. Rektor und Kollegium sind die wichtigsten „übergeordneten Organe“, die häufig eher auf einer kollegial-paritätischen Basis arbeiten, d. h. sie sind oft wenig hierarchisch, weisungs- oder machtorientiert in den Sozialbeziehungen. Dienstliche Beurteilungen und Unterrichtsbesuche sind zwar eher unangenehme Kontrollmechanismen, die aber für etablierte LehrerInnen letztlich folgenlos bleiben - es sei denn, jemand will Karriere machen. In bestimmten Fällen kann außerdem der Rektor als Repräsentant der Schulbürokratie, als Regelwächter und pädagogische Aufsichtsperson ein schwieriges Gegenüber sein. Dann kommen leicht Konflikte, Macht und Konkurrenz ins Spiel.

Der LehrerInnenberuf ist zwar eine stark verrechtlichte, aber im Alltag weithin gering hierarchisierte und im Unterricht (!) von relativ wenigen bürokratischen Funktionsabläufen und entpersönlichten Routinen geprägte Tätigkeit.

- (3) *Trotz relativ großer Dispositionsfreiheit fühlen sich dennoch viele LehrerInnen subjektiv durchaus stark bürokratisch bevormundet, durch allzu viele Regeln eingebunden, ja bis ins Detail gegängelt und*



verunsichert. Dies bezieht sich *vor allem auf die Stoffpläne* sowie eine Fülle sich häufender *Einzelermessungen* und -maßnahmen, die von den GHS-LehrerInnen als problematisch, lästig, pädagogisch wenig sinnvoll oder gar unnützlich und zeitraubend empfunden werden (und oft auch sind). (Vgl. R. Saupe/H. Möller 1981, S. 26/27).

Insgesamt aber gilt: GHS-LehrerInnen haben durchschnittlich und im Vergleich zu anderen Berufen ein hohes Maß an individueller Unabhängigkeit und Freiheit in der Gestaltung des Kerns ihrer beruflichen Tätigkeit, also des Unterrichts und zahlreicher anderer pädagogischer Aspekte ihres Berufs. Viele denken: „Wenn die Klassentür zu ist, bin ich allein mit den Kindern, und niemand kann mir mehr wirklich reinreden“.

Es gibt daneben jedoch eine Fülle von nicht rechtlich normierten, also *tatsächlichen Bedingungen und informellen Einschränkungen* ihrer Gestaltungsfreiheit. Sie reichen von der sozialen und der ethnischen Zusammensetzung, der Größe und gruppenspezifischen Konfiguration ihrer Klassen über die materielle und personelle Ausstattung der Schule bis hin zu Schwierigkeiten im Kollegium, mit den Eltern oder im sonstigen sozialen Umfeld der SchülerInnen.

Am gravierendsten werden die Größe der Klassen (mangelnde individuelle Zuwendung), hohe Pflichtstundenzahlen, psycho-soziale Belastungen und Störungen einzelner Kinder und Elternhäuser und die Vielzahl an Detailregelungen in bestimmten Tätigkeitsfeldern empfunden.

- (4) *Die GHS-LehrerInnen arbeiten in hohem Maße individualisiert.* Sie sind bei weitem weniger auf ständige Kooperation und die arbeitsteilige Lösung von Aufgaben (wie z. B. in der Industrie oder in Verwaltungen) angewiesen und an ihr interessiert. Der Bedarf an Koordination und Anleitung im Team ist weitaus geringer, einen Zwang zum Kompromiss mit anderen gibt es im Kernbereich der Unterrichtstätigkeit kaum. Daher gibt es meist auch nur relativ wenig

unmittelbar unterrichtsbezogene Kommunikation und problemlösende Kooperation der LehrerInnen untereinander (außer über bestimmte allgemeine Aspekte z. B. in Konferenzen oder in der Fortbildung). *LehrerInnen sind daher in ihrer Berufsrolle ausgeprägte IndividualistInnen.*

- (5) *In der Regel beschränken sich die Kontakte zu den Eltern auf den üblichen Rahmen* der Elternabende und -sprechstunden, Schulfestorganisation etc. Vor allem bei „Problemfällen“ in der Klasse sind die Eltern gefragt. Darüber hinausgehende, pädagogisch konzipierte und wirksame Elternarbeit scheint eher eine Ausnahme bei sehr wenigen besonders engagierten LehrerInnen und/oder Eltern zu sein. Im allgemeinen ist das Verhältnis LehrerInnen/Eltern ziemlich spannungsfrei, solange „alles klappt“, „die Kinder ordentlich lernen“ (und aus der Sicht der Eltern das eigene Kind gut vorankommt) und die PädagogInnen nicht offensichtlich „etwas falsch machen“ oder versagen. *Also auch hier relativ wenig Kontrolle und Kooperation.*

- (6) LehrerInnen genießen wie alle BürgerInnen *Meinungsfreiheit*, sind aber rechtlich gehalten, sich mit (partiell-)politischen Meinungsäußerungen in der Schule zurückzuhalten und auch außerhalb keine extremen politischen Positionen zu vertreten.

Es gibt *erhebliche Unterschiede* von Bundesland zu Bundesland, von Schule zu Schule, *wie mit kritischen Geistern umgegangen wird.* Vor allem ist wichtig, wie und in welchem Maße jeweils Anpassung, Offenheit und Toleranz, echter Pluralismus und Konfliktbereitschaft, Autoritarismen oder Solidarität, gebeugter Rücken oder aufrechter Gang vorherrschen oder sich mischen. Eher selten geht man rechtlich - disziplinarisch vor, wenn, dann eher mit administrativem oder kollegialem Druck.

Zahlreiche „linke“ und „grüne“



LehrerInnen, „friedensbewegte“ oder schulpolitisch kritische, oft gewerkschaftlich engagierte LehrerInnen haben - besonders zur Hoch-Zeit der Berufsverbote in den 70er und bis in die 80er Jahre hinein - wiederholt Schwierigkeiten vielfältiger Art bekommen. Dies war vor allem, aber nicht nur in Ländern der Fall, deren Kultusministerien und Schulverwaltungen von der CDU/CSU beherrscht wurden. In den meisten Fällen kommen Aufmüpfige für Karrieren (Rektoren, Schulräte) nicht mehr in Frage. „Weit rechts“ stehende LehrerInnen hatten - wenn überhaupt - durchweg geringere Schwierigkeiten.

b) DDR

(1) Zum „*Quasi-Beamtenstatus*“ der *DDR-LehrerInnen* s. Kapitel III, 4, a).

(2) Das *Verhältnis LehrerInnen/ Schulbehörden* Unterstufen-LehrerInnen standen in der DDR in einem strikten Unterordnungsverhältnis und waren stets von Sanktionen bedroht. Eine strenge ideologische Ausrichtung galt gerade in der Unterstufe (Margot Honecker: „Was wir in der Unterstufe versäumen, ist nur schwer wieder aufzuholen.“). Sie war gekoppelt mit ausgefeilten Kontrollmechanismen und Disziplinierungsmaßnahmen durch das administrative Regime Volksbildung. Hinzu kamen eine meist strenge Überwachung „von oben“ und gegenseitige Kontrollen. Gegenüber dem Direktor, den Schulaufsichtsbehörden, einflussreichen Eltern und der Partei waren die LehrerInnen im Konfliktfall und ohne deren Unterstützung letztlich machtlos - und daher von vornherein vorsichtig.

Das Gefühl ständiger Überwachung entstand bei vielen Lehrkräften auch aus dem Wissen heraus, dass in jedem Kollegium Informanten saßen, die für den Staatssicherheitsdienst spionierten. So konnte sich kaum Selbstbewusstsein und Zivilcourage bei den UnterstufenlehrerInnen entwickeln. Ihre Angst, Fehler zu begehen und Unsicherheiten erkennen zu lassen, verstärkte traditionellen vorherrschende

Autoritätsstrukturen. (Sehr anschauliche Erfahrungsberichte und weitere Einzelheiten zum Schulalltag in der DDR finden sich bei C. David und D. Poschardt, 1990, sowie bei K. Hetmann, 1990.)

(3) *Zum politisch-ideologischen, pädagogischen und individuellen Gestaltungsspielraum* vgl. ausführlicher Kapitel III, 5.

4. Ökonomische Aspekte und sozialer Status

(Gerd Meyer)

a) Anstellungsverhältnisse: BeamtInnen und Angestellte

(1) *Westdeutschland/ BRD*

90 % aller Lehrer in Deutschland (West) sind Beamte mit besonders vorteilhaften Regelungen für Pension und soziale Sicherheit im Vergleich zu ArbeitnehmerInnen in der gewerblichen Wirtschaft. (Zum *Beamtenstatus* s. Kapitel III, 1.) Nur ein sehr kleiner Teil von GHS-LehrerInnen arbeitet im *Angestelltenverhältnis* und/oder mit befristeten Verträgen (Berufseingangsphase, einzelne FachlehrerInnen; befristete Beschäftigungen, Teildeputate vor der Übernahme ins Beamtenverhältnis). Für Angestellte gelten grundsätzlich dieselben rechtlichen Regelungen wie für BeamtInnen (Ausnahme: Unkündbarkeit erst nach 15 Jahren, Renten vs. Pension). LehrerInnen genießen also in der Regel eine fast vollständige Sicherheit des Arbeitsplatzes und sind de facto unkündbar.

(2) *DDR: Ein „Quasi-BeamtInnenstatus“*

In der DDR waren die UnterstufenlehrerInnen keine BeamtInnen, genossen aber als Angestellte im Staatsapparat eine Sicherheit des Arbeitsplatzes und im sozialen Bereich, die denen der BeamtInnen Westdeutschlands faktisch sehr ähnlich war. Es wurde LehrerInnen nur im Ausnahmefall gekündigt, meist bei grobem politischem oder moralischem Fehlverhalten. Eine andere Form der Sanktion war das Versagen einer Steigerungsstufe bei der Gehaltsentwicklung. Dies war aber auch sehr selten (1:1000) und hatte meist politische Gründe. Bei einer Kündigung wurden nur gesundheitliche Gründe von der Schulbehörde



akzeptiert. Wollte eine LehrerIn aus anderen Gründen kündigen, so musste sie sehr viel Kraft aufwenden, um die drei Monate währende Tortur des Kündigungsverfahrens durchzustehen. Sie war danach ohne Existenzgrundlage: kein staatlicher Betrieb durfte diese PädagogIn einstellen!

b) Gehaltsgefüge und Rentenanspruch

(1) *Westdeutschland / BRD*

Besoldung: Die Besoldung der Lehrer ist einer Studie entnommen, in der die Ergebnisse einer Erhebung im Januar 1991 zusammengefasst sind (vgl. P. Losbrich, 1991). Die Lehrer werden eingeteilt in Primarstufenlehrer (P), zu denen auch die Grundschullehrer gehören, Lehrer der unteren Sekundarstufe (S I) und Lehrer der oberen Sekundarstufe (S II). GHS-Lehrer werden nach A 12, Real- und Sonderschullehre sowie Studienräte an Gymnasien nach A 1³ (+ 100 DM) bezahlt. An Gesamtschulen gelten entsprechende Regelungen.

Vergleich mit anderen Berufen: Angestellte in Industrie/Handel verdienen pro Monat (1990) durchschnittlich 4363 DM im Monat (Frauen 3419 DM, Männer 5306 DM), also im Jahr 56.719 DM. Das Anfangsgehalt der GrundschullehrerInnen ist niedriger als das durchschnittliche Gehalt von Angestellten in der Industrie und im Handel. Es befindet sich auf dem gleichen Niveau wie dasjenige von männlichen qualifizierten Arbeitern. Die Sekundarlehrer in Westdeutschland liegen meistens oberhalb des Gehaltsniveaus von Angestellten in Industrie und Handel. (P. Döberich et al., S. 28)

(2) *DDR*

Besoldung: Wenn man die Bezahlung der LehrerInnen *verschiedener Schularten* vergleichen will, muss man die Gehaltsgruppen 3 und 4 vergleichen. Die Bezahlung der LehrerInnen richtete sich nicht nach der Schulart, sondern *allein nach der Ausbildung* der LehrerIn (Fach- oder Hochschulausbildung). Die Gehaltsgruppe 3 galt für *UnterstufenlehrerInnen*, also für LehrerInnen mit abgeschlossener pädagogischer *Fachschulausbildung*. LehrerInnen mit Hochschulausbildung (Gehaltsgruppe 4) verdienten je nach Steigerungsstufe 50 M bis 100 M mehr. LehrerInnen, die in der Hauptstadt der DDR tätig waren, verdienten 975 M bis 1385 M. Alle übrigen LehrerInnen verdienten ca. 50 M weniger, also 920 M bis 1330 M. Hier werden also *Ortsunterschiede* deutlich. Das Gehalt wurde alle 2 Jahre erhöht (*Steigerungsstufen* nach Alter). Eine Verweigerung einer



Steigerungsstufe war eine große Ausnahme. Eine vorzeitige Gewährung war möglich. Der Rahmenkollektivvertrag (RKV) sah einen ganzen Kanon von finanziellen Zuschlägen für alle nur denkbaren leitenden Funktionen vor: z. B. Fachberater erhielten monatlich 80 M, stellvertretende Direktoren 100 M und Direktoren 200 M.

Altersversorgung: Alle LehrerInnen hatten einen Rentenanspruch aus der Sozialversicherung wie jede andere DDR-BürgerIn auch. Darüber hinaus gab es die Möglichkeit, einer freiwilligen Zusatzrenten-Versicherung beizutreten. Der Beitrag wurde für alle LehrerInnen vom Staat übernommen, so dass die LehrerInnen Anspruch auf eine zusätzliche Altersversorgung der staatlichen Versicherung hatten, die sog. Intelligenzrente.

Zum Schluss noch ein wichtiger Satz aus § 13 der Versorgungsordnung: „.... Scheidet ein Pädagoge aus der hauptamtlichen pädagogischen Tätigkeit aus, obwohl dafür keine dringliche Veranlassung besteht, erlischt auch der Versorgungsanspruch“. Der Anspruch auf Intelligenzrente fiel auch weg, sobald man teilzeitbeschäftigt war, d. h. weniger als 16 Wochenstunden arbeitete.

Zum *Vergleich* mit anderen Berufen: Das Gehalt eines Meisters in der Produktion blieb kaum unter 900 M netto (mit Leistungszuschlägen etc.); ArbeiterInnen in Großbetrieben oder landwirtschaftlichen Einrichtungen erreichten oftmals die 1000 Mark-Grenze, ebenfalls netto. Fast einhellig wird von den Kollegen im Osten die Meinung vertreten, dass es *normalerweise* nicht möglich war, als Unterstufenlehrer allein eine Familie zu „ernähren“!

c) Karrieremöglichkeiten

(1) BRD

Grundsätzlich gilt: In den Lehrerkollegien, also unter den unmittelbaren erwachsenen Bezugspersonen im Berufsalltag, herrscht (anders als in der Industrie oder in den Behörden)

- Gleichheit im rechtlichen und beruflichen Status,

- grundsätzliche Parität und Transparenz in der Bezahlung (mit automatischen Steigerungsraten nach Dienstalter);
- eine statistisch geringe Wahrscheinlichkeit für einen weiteren Karriereaufstieg (relativ wenige Stellen als RektorIn, SchulrätIn o.ä.).

Ein Aufstieg zum/zur RektorIn ist mit einem weitgehenden Wechsel der Tätigkeitsinhalte verbunden: überwiegend Management/Verwaltung, nur noch wenig Unterricht; direkter pädagogischer Kontakt zu Kindern ist nur noch in wenigen Unterrichtsstunden möglich. Außerdem gibt es den Nachteil der Präsenzpflicht auch in den Ferien (nur ca. 30 Tage Urlaub). Das wollen viele PädagogInnen nicht. Die 80-90 % Frauen sind aus vielfältigen Gründen mehrheitlich ohnehin weniger karriere- und statusorientiert (vgl. Fragen 22, 23 und 25 des Fragebogens). Die finanziellen Vorteile erscheinen den meisten wohl auch nicht so groß, dass sie einen Massenansturm auf diese Positionen auslösen. Viele LehrerInnen scheuen das Maß an politisch-administrativer, pädagogischer und persönlicher Verantwortung und Anpassung, das der Auswahlprozess und der „höhere Posten“ objektiv und subjektiv erfordert. Manche Aufstiegswillige entmutigen wohl auch Momente geschlechtsspezifischer Diskriminierung und parteipolitischer Auswahlkriterien.

(2) DDR

Vieles, was oben gesagt wurde, gilt auch für die DDR. Politisch-ideologische Momente spielten jedoch - ganz anders als in der alten BRD - in allen Beurteilungs-, Auswahl- und Aufstiegsprozessen eine ausschlaggebende Rolle: nur angepasste, linientreue, gegenüber der SED und dem Staat öffentlich unkritische Personen hatten Aufstiegschancen. Nicht nur RektorIn und Schulbehörden, sondern auch Partei, FDJ und Stasi sowie das Verhalten gegenüber einflussreichen Eltern bzw. deren Kindern spielten eine wichtige Rolle. Die unangemeldeten Unterrichtsbesuche bewirkten eine vollständige Anpassung besonders (aber nicht nur!) der Aufstiegsorientierten. Zwar war der Aufstieg in leitende Positionen eine der wenigen Möglichkeiten, die negativen Aspekte



des Daseins als „einfache“ GrundschullehrerIn zu kompensieren. Dies galt aber nur für politisch Linientreue oder im SED-Jargon: für „politisch und pädagogisch bewusste und erfahrene Kader“.

d) Soziales Ansehen

(1) *GHS-LehrerInnen in der BRD*

Einerseits ist das gesellschaftliche Ansehen von LehrerInnen seit den 50er und 60er Jahren gesunken; andererseits wird es von vielen Betroffenen auch unterschätzt. GHS-LehrerInnen kann man zur Mittelschicht im Dienstleistungssektor rechnen. In der Prestigehierarchie rangieren der Volksschullehrer und der Studienrat Anfang der 70er Jahre unterhalb der Oberschicht, der Berufe wie Universitätsprofessor, Arzt, Pfarrer, Fabrikdirektor zugerechnet werden (G. Gerner 1981, S. 175, 177). Das Ansehen des Studienrats, das in den 50er Jahren noch auf Platz fünf rangierte, also am unteren Ende der Oberschicht, ist danach allerdings stark abgesunken und zwar, und das ist überraschend, noch unter das des Volksschul- bzw. GHS-Lehrers (vgl. G. Schwänke 1988, S. 124). Im ganzen gesehen hat es jedoch *keine dramatischen Veränderungen in der Prestigehierarchie* gegeben. Lehrer haben ein geringeres Ansehen als die Angehörigen der sogenannten freien Berufe wie Arzt, Rechtsanwalt, Apotheker; sie haben aber ein höheres Ansehen als selbständige Kaufleute, Offiziere, Techniker, Redakteure usw.

Auch zur *Selbsteinschätzung* der Angehörigen des Lehrerberufs liegen Untersuchungsergebnisse vor. Danach unterschätzen Lehrer ihr tatsächliches Ansehen und wünschen sich eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung (Schwänke, 1988, S. 126). Lehrer scheinen also in ihrer beruflichen Identität an einem kollektiven Minderwertigkeitskomplex zu leiden und von den Eltern ihrer Schüler günstiger eingeschätzt werden als sie glauben.

(2) *Die Unterstufen-LehrerInnen der DDR*

Das Sozialprestige von Unterstufen-LehrerInnen war relativ gering. Das hatte mehrere Ursachen:

„Aus der verfassungsrechtlich zugesicherten allgemeinen Zugänglichkeit der Bildung für jedes Kind und deren Kostenlosigkeit wurde ... eine sich wohl ab Mitte der 70er Jahre abzeichnende ... immer geringere Wertigkeit von Bildung im gesellschaftlichen Bewusstsein. Dazu trug nicht unmaßgeblich die Tatsache bei, dass - wer studiert hatte - im Regelfall nicht mehr verdiente als ein gut bezahlter Facharbeiter. ... Wichtiger als erworbene Bildung - und sei sie auch mit noch so bravourösen Abschlüssen erworben - waren die ›gesellschaftliche Tätigkeit‹ und die ›soziale Herkunft‹. ... Das Ergebnis ..(war).. eine immer offener zutage tretende Ablehnung der ›Lehrerschaft‹ (als Auswirkung der Tatsache, dass Lehrer intensiv als ›staatliche Vollzugspersonen‹ empfunden wurden)... Mit zunehmenden Schulalter der Kinder ging das bei einem Großteil der Elternschaft von einem Belächeln der pädagogischen Maßnahmen zu einer mehr oder minder zähneknirschenden Duldung bis hin schließlich zur offenen Ablehnung.“ (Aus K. Hetman, 1990, S. 25/26.)

Eine weitere Ursache für das relativ geringe gesellschaftliche Ansehen von Unterstufen-LehrerInnen in der DDR wird häufig darin gesehen, dass hier zu mehr als 90 % Frauen tätig waren. Das dürfte jedoch so allgemein kaum zutreffen, zumal im Vergleich zu vielen geachteten Frauenberufen. So stieg z. B. der Anteil der *Ärztinnen* stetig, und doch gab es hier eine viel stärkere soziale Akzeptanz. Viel wichtiger für die relativ geringe gesellschaftliche Anerkennung der UnterstufenlehrerIn war dagegen ein „inflationärer Normenverfall“ bei der Auswahl für das Lehrerstudium und beim Abschluss der LehrerInnenprüfung. Nach Meinung der Gesellschaft konnte einfach jede/r LehrerIn werden. Planvorgaben für jedes neue Studienjahr ließen es kaum zu, dass BewerberInnen nicht angenommen wurden. Auch Leistungen spielten - oberhalb eines bestimmten Minimums - keine entscheidende Rolle, am wichtigsten war die positive Einstellung zu Staat und Partei.

5. Art der Tätigkeit und Einstellungen zur Arbeit (Gerd Meyer)



a) BRD

(1) Die Lehrertätigkeit

Die folgende Übersicht ist der *Lehrerzeitung Baden-Württemberg* (Nr. 5 vom 2. 3. 1991, S. 77-80, gekürzt und geringfügig verändert) entnommen:

Unterricht vorbereiten

- *langfristig*: methodisch-didaktische oder fachwissenschaftliche Literatur zu bestimmten Unterrichtseinheiten beschaffen und durcharbeiten, Grobkonzepte für Unterrichtseinheiten entwerfen, Ideen und Materialien für künftigen Unterricht sammeln und aufbewahren;
- *mittelfristig*: Stoffverteilungspläne erstellen, Unterrichtseinheiten konzipieren und ausarbeiten, Unterrichtsmaterialien erstellen und beschaffen;
- *kurzfristig*: Unterricht für den nächsten Tag oder die nächsten Tage vorbereiten.

Unterricht nachbereiten

Erfolgs- und Leistungsbemessung / Zeugnisse, Prüfungen, u. a.

- Kurz- und Klassenarbeiten konzipieren und erstellen. Geschriebene Arbeiten korrigieren. Notenlisten führen, Zeugnisnoten errechnen und Zeugnis Konferenzen durchführen;

Pädagogische Arbeit mit Schülern / außerunterrichtliche Veranstaltungen

- Projektwochen konzipieren, durchführen und auswerten;
- Konflikte klären;
- außerunterrichtliche Veranstaltungen vorbereiten, durchführen und auswerten (Wandertage, Ausflüge, Studientage, Studienfahrten, Schullandheimaufenthalte, Sportfeste);

Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium

- Informelle Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen und der Schulleitung führen;
- Dienstbesprechungen und Konferenzen: Mitarbeit bei der Vorbereitung, Teilnahme;
- Aufgaben in der Aufgabenverteilung an das Gesamtkollegium übernehmen

(Fachkonferenzvorsitz,

Sammlungsbetreuung, Lehrmittelbetreuung, Schülermitverantwortung, „Drogenlehrer“, „Kontaktlehrer“ usw.).

Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern

Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kindergärten, anderen Schularten, Betrieben, Behörden und Vereinen

Fort- und Weiterbildung

(2) Arbeitszeiten und körperliche Belastungen
Umgerechnet auf 46,5 *Arbeitswochen* im Jahr (entsprechend der bis Mai 1980 gewährten Urlaubsverlängerungen für vergleichbare Arbeit im öffentlichen Dienst) ergibt sich eine durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche für die LehrerInnen aller Schularten von 45,6 Std. (43,9 für die GrundschullehrerInnen). Umgerechnet auf 39 *Unterrichtswochen* im Jahr ergibt sich eine wöchentliche Arbeitszeit für LehrerInnen von durchschnittlich 54,4 Std. (52,3 Std. für GrundschullehrerInnen). Trotzdem bleibt festzuhalten: Es gibt nur wenige Berufe, in denen die Tagesarbeit, die über die Unterrichtsstunden hinausgeht, im Verhältnis zu Freizeit, Hausarbeit etc. so frei disponiert werden kann, wie im LehrerInnenberuf. Hinzu kommen mehrfach längere Ferien, die weitestgehend frei (z. B. für Reisen, Lektüre) benutzt werden können.

Zu den körperlichen Belastungen:

„Die Erörterung der Stressgefährdung zeigt, dass die LehrerIn physischen, mentalen, psychischen und sozialen Stressoren ausgesetzt ist. Der Blutdruck (normal: 120/80 mm Hg) war bei 50 % der LehrerInnen unter 30 Jahren vor Unterrichtsbeginn auf 150/95 mm Hg erhöht, bei 36,8 % der LehrerInnen über 30 Jahre auf 160/100 mm Hg. Das sind eindeutige Risikofaktoren für Erkrankungen der Herzkranzgefäße (z. B. Herzinfarkt). Viele LehrerInnen weisen gleichzeitig mehrere Risikofaktoren auf, so dass nach Berechnung jede zweite LehrerIn unter erhöhtem Herzinfarktrisiko steht. Dass Stresshormone bei dem/r LehrerIn durch die Unterrichtszeit



vermehrt im Blut vorhanden sind, beweist die 8,1fache Ausscheidung eines Stresshormonprodukts als Folge der Unterrichtszeit im Vergleich zum Ruhewert.“ (Aus: R. Saupe/H. Möller, 1981, S. 12-13.)

(3) Ausbildung

GHS-LehrerInnen wurden in der BRD bis Anfang der 80er Jahre in Pädagogischen Hochschulen (heute nur noch in Baden-Württemberg) bzw. an Universitäten in 6-8 Semestern relativ praxisorientiert ausgebildet. Seit einigen Jahren folgt dem ein schulbezogener Vorbereitungsdienst (Referendariat) von in der Regel 12 Monaten. Das Referendariat und die ersten Jahre der Berufsausübung werden von vielen als schmerzhafter Anpassungsprozess beschrieben. Auch K. Flaake (1989) hat in ihren Intensivinterviews Anhaltspunkte dafür gefunden, dass junge LehrerInnen in den ersten Jahren ihrer Berufsausübung ihre Ansprüche erheblich zurücknehmen. Und zwar gilt dies vor allem für zwei Bereiche: den der Wissensvermittlung und den der guten Sozialbeziehungen zu SchülerInnen, außerdem wohl auch für Innovationen im Unterricht und in der Schule. Komplexes Wissen ist SchülerInnen schwerer nahezubringen, als man sich das als JunglehrerIn noch vorstellte, und die Beziehungen zu SchülerInnen sind kaum in der Qualität möglich, wie man sie sich gewünscht hat. Die meisten LehrerInnen bemühen sich daher um eine Anpassung ihrer „utopischen“ Ansprüchen an die Realität. Dies bedeutet beispielsweise, dass jüngere LehrerInnen strenger, bestimmter und distanzierter geworden sind. Ältere LehrerInnen dagegen berichten, sie hätten sich in entgegengesetzter Richtung verändert und seien offener, lockerer und liberaler geworden (vgl. K. Flaake, 1989).

(4) Art der Arbeit, Gratifikationen, Motivation

Ein Teil der Ergebnisse der LehrerInnenarbeit wird sichtbar in den wachsenden Lernfortschritten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Diese sind teilweise messbar in Noten, vorzeigbaren Produkten (Kunstunterricht o.ä.) oder beobachtbaren Verhaltensweisen, in der

Lebens- und Handlungsfähigkeit von SchülerInnen, in den (Miss-)Erfolgen von AbsolventInnen.

Ein anderer Teil der Wirkungen von LehrerInnenarbeit ist oft unsichtbar und nicht messbar: die Qualität menschlicher Beziehungen (LehrerInnen-Kinder; Kinder untereinander; weniger: KollegInnen untereinander; LehrerInnen-Eltern), individuelle relative Lernfortschritte und persönliche „Erfolgerlebnisse“, Zuwendung und Anerkennung durch die Kinder (auch seitens der Eltern oder RektorIn). Oft bleibt „nur“ das subjektive Bewusstsein, „es gut gemacht zu haben“, „dass diese Stunde, diese Sequenz gelungen ist“, „dass der Unterricht oder ich als Person gut ankamen, Freude gemacht haben“, „eine gute Stimmung, ein guter Geist da ist“ etc. Vielleicht gibt es ein positives feedback von Schulabgängern - wenn überhaupt, dann häufig relativ spät.

Materielle und soziale Sicherheit, relativ gute Bezahlung, insgesamt ein Mittelschichten-Status und -Lebensstil, viel Freizeit und Ferien, Dispositionsfreiheit im Beruf und im Lebensalltag und besonders in der weiblichen Lebensplanung sind objektiv und subjektiv wichtige Gratifikationen für LehrerInnen. Sie sind aber oft nicht dominant im Selbstverständnis der LehrerInnen: hier überwiegen immaterielle, human-pädagogische und individuelle psychologische Gratifikationen und Motivationen. Persönliche Anreize sind für den/die LehrerIn vor allem die Freude am Erfolg einzelner SchülerInnen und besonders in der Grundschule auch die Zuneigung der SchülerInnen zum Lehrer bzw. der Lehrerin. Gute Beziehungen zu den KollegInnen können hinzukommen, sind aber von Schule zu Schule sehr unterschiedlich.

„In einer Fragebogenerhebung bei rund 1000 LehrerInnen verschiedener Schularten im Jahre 1979 sollte festgestellt werden, wie die Einstellung der LehrerInnen zu einer *Besoldung und Beförderung nach Leistung* anstelle des bisherigen Laufbahnsystems ist, und welche Kriterien sie als repräsentativ ansehen würden, falls eine solche Änderung erfolgen sollte. Die Ergebnisse zeigen, dass LehrerInnen ihre wesentlichen Leistungen nicht in äußerlichen



Formalitäten, wie Anzahl der Klassenarbeiten, Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle, Übernahme zusätzlicher Verwaltungsaufgaben oder korrekter Befolgung dienstlicher Anweisungen, ja noch nicht einmal in der Schülerleistung als solcher sehen, sondern im pädagogischen Geschick, etwa der Methodenvariation je nach Stoff und den individuellen Lernhilfen, dem Einfühlungsvermögen, der Einsatzbereitschaft und Verantwortlichkeit des/r Lehrers/in, ebenso aber auch in der Förderung von Begabungen und der Erziehung zu selbständigem kritischem Denken. Dies alles sind komplexe und schwierige Leistungen, die nicht routinemäßig erledigt werden können, sondern den Einsatz der ganzen Person erfordern. Die größeren Belastungen ihres Berufslebens, die nach der Meinung der LehrerInnen eine besondere Honorierung verdienen würden, sind in der Reihenfolge der Zustimmung: zusätzliche Verwaltungsaufgaben, Klassen mit mehr als 25 SchülerInnen und das Gründen und Durchführen von Schülerarbeitsgemeinschaften. Diese Belastungen sollten bei einer Einführung der Leistungsbesoldung besonders belohnt werden. Die Mehrheit der LehrerInnen stand einer Leistungsbesoldung ablehnend gegenüber, vor allem, weil sie fürchteten, dadurch noch mehr als bisher überlastet zu werden.“ (Aus: *Im Brennpunkt*, März 1991, S. 13).

Bei LehrerInnen - und vermutlich besonders ausgeprägt bei den ca. 65 % Frauen in diesem Beruf - finden wir also eine andere Art von Arbeitsmotivation als die in Industrie, Handel und Handwerk übliche: immaterielle Gratifikationen und nicht-ökonomische oder status- bzw. karriereorientierte Motivationen dürften für viele LehrerInnen wichtiger sein als materielle.

(5) Einstellungen zur Arbeit

Gefragt nach den positiven, motivierenden Seiten ihres Berufs, nennen LehrerInnen vor allem den Kontakt mit jungen Menschen an erster Stelle, danach die Arbeitsbedingungen und die relativ große Selbständigkeit und Dispositionsfreiheit. Als Belastungen empfinden sie vor allem drei Bereiche: Die bürokratische

Einbindung der Schule bereitet vielen LehrerInnen ständigen Ärger und erzeugt Gefühle der Unsicherheit; die Rahmenbedingungen des Unterrichts wie zu große Klassen, zu hohe Pflichtstundenzahl u.ä.; schließlich haben viele LehrerInnen Probleme mit einzelnen SchülerInnen oder Schulklassen, die sie stark belasten. Interessant ist, dass Probleme mit KollegInnen oder dem/r SchulleiterIn kaum genannt werden.

LehrerInnen: ErzieherInnen oder FachwissenschaftlerInnen? In der lehrersozziologischen Forschung hat sich die Zweiteilung zwischen Fachwissen und pädagogischem Können etabliert. G. Gerner (1976) zeigt, dass RealschullehrerInnen und GymnasiallehrerInnen stärker fachlich, Haupt- und GrundschullehrerInnen dagegen eher pädagogisch orientiert sind. K.-O. Bauer (1980) hat herausgefunden, dass auch innerhalb der Schulformen Kollegien im Hinblick auf pädagogisch-soziale Alltagsziele variieren - je nach ihrer SchülerInnenenschaft. Die Fachorientierung hängt zusammen mit Distanz zum LehrerInnenberuf und stärkerer Unzufriedenheit, pädagogische Orientierung dagegen korreliert positiv mit Berufszufriedenheit.

(6) Überbeanspruchung?

Bei einer Befragungsaktion 1973 von 9129 LehrerInnen aus 1237 Schulen im Bundesland Hessen gaben 87,6 % der LehrerInnen an, sich überbeansprucht zu fühlen (vgl. *Brennpunkt*, GEW, Mai 1980, S. 14). Dieses Ergebnis kann nach dem Bildungssoziologen Paul Kellermann nicht mit arbeitsmedizinischen Kategorien erklärt werden. Jenes so sehr verbreitete Gefühl der Überbeanspruchung der LehrerInnen zu einem Großteil aus dem *kognitiv-ideologischen Dilemma* zu erklären ist, in dem LehrerInnen stehen. In der Rolle der LehrerIn treffen sich Erwartungen seitens der Umwelt und - was besonders prekär ist - der LehrerIn selbst, denen sie mit ihrer Arbeit nicht entsprechen kann. Fast jede 5. LehrerIn empfindet ein distanziertes negatives Verhältnis zu ihrer Arbeit. Sie geben eine Diskrepanz an zwischen Ansprüchen seitens der gesellschaftlichen Umwelt und den



subjektiven Fähigkeiten und Erwartungen der LehrerInnen, diese zu erfüllen, so dass sich das Gefühl von Überbeanspruchung deutlich bemerkbar macht (P. Kellermann, 1991, S. 26). So stimmten nur 5,2 % der LehrerInnen der Äußerung nicht zu (gar nicht oder wenig), dass „der Lehrberuf ein Beruf ist, in dem man ständig überfordert wird“, wohingegen 65,1 % die Frage mit „trifft überwiegend oder völlig zu“ beantworteten. Nur 42 % der LehrerInnen antworteten auf die Frage mit ja, ob sie sich in ihrem Beruf wohl fühlen (überwiegend bis völlig), wohingegen 18,3 % der Befragten angeben, dass sie sich in ihrem LehrerInnenberuf wenig oder gar nicht wohl fühlen. Das Gefühl des Ungenügens bzw. der Überbeanspruchung führt bei einem beträchtlichen Teil der LehrerInnen dazu, dass sie *ständig mit einem schlechten Gewissen* leben, weil sie immer das Gefühl haben, nicht genug getan zu haben, nie fertig zu werden.

Viele LehrerInnen heben das Moment der *Unsicherheit* im Ablauf der Unterrichtsstunden hervor. Dabei gibt es aber große Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung dieser Unsicherheit. Einige betrachten die alltägliche Unsicherheit mit Gelassenheit, freuen sich sogar auf spannende Situationen, die sich daraus ergeben; andere empfinden die Unsicherheit als äußerst bedrohlich und leben in der Angst, sie könnten die Kontrolle über sich oder die SchülerInnen verlieren und nicht mehr alles im Griff haben. Dies mag besonders bei jenen ausgeprägt sein, die ihr Selbstwertgefühl sehr stark aus dem - mindestens erhofften oder erstrebten - Erleben der eigenen Überlegenheit ziehen. Dies führt leicht zu mehr oder weniger autoritären Denk- und Verhaltensweisen.

(7) Das Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen

Untersuchungen aus den 50er Jahren zeigen ein recht positives Verhältnis. Die Frage: „Haben Sie einen Lehrer, der ihnen besonders zusagt?“ bejahten 74 % der SchülerInnen. Wodurch unterscheiden sich beliebte von unbeliebten LehrerInnen? Die späteren Befragungen hierzu (G. Gerner, 1981) konvergieren in einigen Punkten. Persönlichkeitseigenschaften wie Gerechtigkeit, kameradschaftliche Orientierung,

Geduld und Freundlichkeit tragen eindeutig zur Beliebtheit bei, ebenso Verhaltensmerkmale wie ermutigen, Spass verstehen, SchülerInnenwünsche berücksichtigen (vgl. K.-O. Bauer, 1990). 1985 wurden Jugendliche in der Deutschen Shell-Studie „Jugend 85“ gefragt, was ihnen aus ihrem Schulleben in besonders guter Erinnerung geblieben ist. Das Verhältnis zu LehrerInnen steht immerhin nach dem Verhältnis zu SchulkameradInnen (46 %), Freizeit/Ferien (26 %), Schulveranstaltungen (24 %) mit 21 % an vierter Stelle. Gefragt nach den schlechten Erinnerungen steht das Verhältnis zu LehrerInnen mit 47 % an der Spitze, gefolgt von Prüfungen.

(8) Ein besonderes Problem: Disziplin im Unterricht

Das Problem der Aufrechterhaltung von Disziplin im Unterricht erwies sich als ein zentrales Thema der inneren Konflikte für LehrerInnen. Disziplinschwierigkeiten als Konflikt mit Schülern oder einer Klasse werden bei Vorgesetzten, Kollegen, Schülern und Eltern oft als Zeichen von Misserfolg und Versagen gewertet. Einerseits wird die Fähigkeit zu unterrichten von Schülern und Eltern mit der Fähigkeit, Ordnung und Disziplin im Unterricht zu halten, identifiziert, andererseits sollen LehrerInnen möglichst ohne disziplinarische Mittel auskommen. Dazu kommt noch, dass häufig bestimmte Zeitpläne in der Wissensvermittlung nur durch starke Disziplinierung einzuhalten sind. Einerseits stimmten 76,6 % der LehrerInnen mit der Formulierung (überwiegend oder völlig) überein: „An sich vertrete ich die Auffassung, man sollte möglichst ohne disziplinarische Mittel auskommen.“ Andererseits wird dieser pädagogische Anspruch nicht eingehalten, denn 47,5 % stimmen der Formulierung, „in der Praxis muss ich dem ständig zuwiderhandeln“ (überwiegend oder völlig) zu. Zwar wird betont, dass den Schülern pädagogisch geholfen werden sollte, jedoch müsse in Konfliktsituationen auf disziplinarische Maßnahmen zurückgegriffen werden. Das bleibt meist nicht ohne Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des/r LehrerIn. Dies zeigt sich z. B. in folgender Äußerung: „Wenn wieder einmal



eine Stunde aus Disziplinschwierigkeiten daneben gegangen ist, frage ich mich, ob ich als Lehrer überhaupt geeignet bin.“ So stimmten 21,8 % (überwiegend bis völlig) darin überein, dass Disziplinschwierigkeiten Zweifel an ihren eigenen Fähigkeiten auslösen. (Vgl. R. Saupe/H. Müller 1981, S. 27.) Hinzu kommen heute verstärkt Störungen im Lern- und Sozialverhalten der SchülerInnen: „Die Lehrer müssen sich schon seit längerem mit unruhigeren, lernunwilligen und verstärkt gewaltbereiten Kindern herumschlagen. Kenner des Schulalltags sind sich einig: Die Kinder sind in wachsender Zahl weder sozial erzogen noch eigentlich schulreif. So ist die Schule gezwungen, sich die Voraussetzungen für ihre Arbeit - sozial verträgliche und schulreife Kinder - erst selbst zu schaffen. Die Schule wird immer mehr zur Reparaturwerkstatt für gesellschaftliche Probleme.“ (Quelle: *Südwestpresse* vom 18. 1. 1994, S. 4)

b) DDR

(1) Allgemeine Tätigkeitsbeschreibung

Die Tätigkeit der LehrerInnen in der DDR unterschied sich in vielen funktionalen Aspekten und *rein äußerlich betrachtet* nicht sehr von der in der BRD. Doch die Vorgaben und Kontrollen waren viel strikter als im Westen:

„Der Lehrer ist in seiner Unterrichtstätigkeit eng an den *Lehrplan* gebunden. Dort sind alle Anforderungen an ihn bis ins Detail vorgegeben. Der Lehrplan ist verpflichtend und muss exakt befolgt werden. In der Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungsziele für die einzelnen Unterrichtsfächer und Klassenstufen legt er für jedes Thema den Stundenumfang fest und lässt auch methodisch nur minimale Spielräume. Seine Einhaltung ist zum einen durch die Eintragungen des Lehrers ins Klassenbuch kontrollierbar, zum anderen berichteten uns Lehrer, dass der Direktor Unterrichtsvorbereitungen kontrolliert und durch Hospitationen in der Klasse die korrekte Pflichterfüllung überprüft (vgl. dazu § 26, Abs. 3, Satz 2 Schulordnung). Auch die Übersiedlerkinder bezeichneten auf die Frage nach Unterschieden zwischen

der Schule Ost und West meist an erster Stelle die unglaubliche Festgelegtheit und Starrheit des Unterrichts und nannten als Grund dafür, für uns sehr überraschend, die präzisen Vorgaben des Lehrplans.

Dieser Eindruck wird bestätigt, wenn man die ›Unterrichtshilfen‹ durchsieht, Bücher, die nach Fächern und Jahrgängen getrennt, für jede Unterrichtsstunde detaillierte Vorgaben liefern. Darin sind das Ziel der Stunde, der inhaltliche Schwerpunkt sowie ein Gestaltungsvorschlag für die methodische Aufbereitung des Unterrichts angeboten. Auch hier überrascht die völlig starre, lehrplankonforme Darstellung der Einzelstunden.

Neben dem Lehrplan wird die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule vor allem durch den *Arbeitsplan der Schule* sowie die Klassenleiterpläne bestimmt. Den Arbeitsplan erstellt der Direktor in Zusammenarbeit mit der Leitung der Schulgewerkschaftsorganisation und unter aktiver Beteiligung der Lehrer und Erzieher. Die politische Bedeutsamkeit des Arbeitsplanes zeigt sich u.a. darin, dass er ›auf der Grundlage der Beschlüsse der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und der staatlichen Dokumente...‹ (§ 26 Abs. 1, Schulordnung) auszuarbeiten ist. Der Arbeitsplan dient der Schule als Grundlage für die einheitliche politische Zusammenarbeit mit FDJ, Pionieren, Elternbeirat, den Betrieben (Patenbrigaden) und gesellschaftlichen Kräften im Wohngebiet. Mit dem Arbeitsplan wurde die feste Einbindung der Schule in das Gefüge von Staat und Partei gesichert. Anschaulich und detailliert werden Arbeitsplanung und die umfangreiche Klassenleitertätigkeit in DDR-Schulen bei C. David und D. Poschardt, 1990, geschildert.

Jedes Lehrerkollektiv traf sich wöchentlich einmal zu einer Pflichtveranstaltung: wahlweise Dienstberatung (meist zweimal monatlich), Lehrerkonferenz oder Parteilehrjahr (je einmal). Diese Veranstaltungen dienten neben der Organisation der dienstlichen Aufgaben vor allem der politischen Schulung und Agitation aller LehrerInnen. Das wurde dadurch noch verstärkt, dass diese Sitzungen auch zum Tribunal gegenüber unliebsamen KollegInnen umfunktioniert wurde. Fernbleiben war nur aus



triftigen Gründen möglich. Möglichst viele LehrerInnen sollten eine gesellschaftliche Funktion ausüben. Diese Funktionsflut in SED (Partei), FDGB (Gewerkschaft), DSF (Deutsch-Sowjetische Freundschaft), FDJ (Freie Deutsche Jugend) u.a. begann beim Vorsitzenden und dessen Stellvertreter und endete mit Aufgaben wie Kassierer, Wandzeitungsverantwortlicher oder Sport- und Kulturfunktionär. Eine wichtige Aufgabe für die Unterstufen-LehrerInnen war außerdem die *Zusammenarbeit mit den Eltern*. Sie waren sogar gehalten, „die Eltern zu erziehen“ und notfalls zu disziplinieren.

Sieht man die Aufgaben und Pflichten der LehrerInnen insgesamt, wie sie sich aus den gesetzlichen Vorgaben und aus der Verwirklichung im Schulalltag ergaben, *so bestanden für die einzelne Pädagogin weder im Unterricht noch beim sonstigen pädagogischen Tun irgendwelche größeren Handlungs- und Interpretationsspielräume*.

(2) Arbeitszeiten und körperliche Belastungen

Das Schuljahr umfasste 36 Schulwochen. Bis zur Wende galt für LehrerInnen in der DDR die 6 Tage-Woche. Unterstufen-LehrerInnen mussten *23-25 Unterrichtsstunden* pro Woche geben. Die meisten LehrerInnen waren gleichzeitig KlassenleiterInnen und bekamen dafür eine wöchentliche Abminderungsstunde. Außerdem stand jeder verheirateten Frau und Alleinerziehenden ein monatlicher Haushaltstag zu. Alle LehrerInnen bekamen 28 Tage *Urlaub*, also knapp 5 Wochen. Die Möglichkeit, Teilzeit zu arbeiten, wurde nur in Ausnahmefällen gestattet (Krankheit, mehrere kleine Kinder). Die *körperlichen Belastungen* waren vermutlich ähnlich wie in Westdeutschland. In der DDR gab es außerdem höhere allgemeine Belastungen besonders für Frauen: durch Haushalt (u.a. lange Einkaufszeiten), Kinder (z. B. frühes Aufstehen, um die Kinder in Horte und Kindergärten zu bringen) und ferner durch schlechte Transportmittel und -wege.

(3) Ausbildung

Die Ausbildung der UnterstufenlehrerInnen in der DDR erfolgte in einem dreijährigen

Fachschulstudium nach Abschluss der 10. Klasse (also ohne Abitur als Voraussetzung). Es bewarben sich fast ausschließlich Mädchen (im Alter von 16/17 Jahren), die Auswahl unterlag grundsätzlich strengen Vorgaben (Bekennnis zum Sozialismus, gute schulische Leistungen). Der Beruf galt für viele Mädchen als attraktiv und begehrenswert. Begründet durch die noch nicht erreichte Volljährigkeit wurden die StudentInnen strengstens kontrolliert und reglementiert, in ihrer Ausbildung und Lebensweise tagtäglich bevormundet. Ein streng festgelegter Studienplan bestimmte den täglichen Rhythmus, regelmäßige Anwesenheitskontrollen und Sanktionen bereits bei geringen Vergehen hielten sie in Angst und Unmündigkeit. Die Ordnungs- und Kontrollmaßnahmen reichten bis tief in die Privatsphäre: Kontrolle der Ordnung im Zimmer, des Ausgangs, von Musik, Lektüre, Post, privaten Beziehungen u.ä. Die Vereinnahmung durch die politische Jugendorganisation FDJ (Mitgliedschaft war Pflicht) tat ein übriges, die StudentInnen zur Anpassung zu zwingen. Die Vormundschaft des Staates bzw. der Volksbildung hatte nicht die Ausbildung eines allseitig gebildeten, selbständig denkenden und handelnden Menschen, sondern die Persönlichkeits-“deformation“ und weitestgehende Unterordnung zum Ziel.

Zur Persönlichkeitsstruktur bemerkt der Psychotherapeut J. Maaz kritisch, „...dass bereits häufig die Zulassung zum Lehrstudium besonders labile Menschen bevorzugte, die unsicher und eingeschüchtert waren, so dass sie dem System als staatstreue und ergebene DienerInnen zum Vorbild für den Nachwuchs geeignet erschienen. Die Ich-Schwäche der LehrerInnen und ihr Untertanengeist sollten garantieren, dass sich die Charakterdeformierung durch den autoritären Unterricht und die Gehirnwäsche mit permanenter Nötigung zu Lippenbekenntnissen ‚fortpflanze!‘“ (J. Maaz, 1990, S. 27.)

(4) Art der Arbeit, Gratifikationen, Motivation
Grundsätzlich gilt dasselbe für die DDR wie für westdeutsche LehrerInnen. Jedoch spielten die politisch-ideologischen Rahmenbedingungen, d. h. der Unterricht auf der Basis systemkonformer



Sozialisation eine viel wichtigere Rolle - individuell, positiv wie negativ, je nachdem ob man ein gebrochenes Verhältnis zur Schule hatte oder sich mit ihr identifizierte. „Dies - ein doch größtenteils erreichtes ›Mittragen trotz ungunstigen Gefühls‹, das Sich-Motivieren mit: ›Wo gehobelt wird, da fallen eben Späne‹ und dessen Auswirkungen - ist die wirkliche Tragik der vergangenen Jahrzehnte“ (*PW-Mitteilungen*).

Allerdings gab es manche(n) LehrerIn, die - im äußerem Verhalten angepasst - den Kindern dennoch eigenständiges Denken und Handeln, Sinn für Wahrheit, Integrität, Humanität und Schönheit, Bewahrung einer eigenen Identität bei Erfüllung des äußerlichen oder von oben gebotenen Minimums etc. vermitteln wollten - oft auch mit einem gewissen Erfolg und begrenzter Befriedigung. Dies geschah in den 80er Jahren mit viel innerem Zwiespalt und wachsenden Zweifeln, „ob das alles so noch richtig ist“, und im Bewusstsein „so kann es eigentlich nicht mehr lange weitergehen“, „viele muss sich ändern, z. T. grundlegend“. Die Motivation zu besonderen Leistungen oder gar zum Aufstieg war bei vielen „gebrochen“ oder begann zu sinken, als das System immer mehr erstarrte. Die meisten LehrerInnen dürften sich als wenig eigenständig und schöpferisch empfunden haben. Trotz aller Bevormundung waren jedoch die Persönlichkeit der(s) LehrerIn, ihre Glaubwürdigkeit und Integrität, die Art und der persönliche Stil des Unterrichts (offener, liberaler oder dogmatisch disziplinierend, kritisch und tolerant im Einzelfall etc.) sehr wichtig für das Wohlbefinden von Unterrichtenden und SchülerInnen und auch für die Heranbildung einer eigenständiger und kritischer denkenden jüngeren Generation.

(5) Einstellungen zur Arbeit

Es gibt keine Studien speziell zu LehrerInnen, nur allgemein zur DDR-Bevölkerung. Der Psychotherapeut J. Maaz schreibt: „Die Lehrer kamen unweigerlich in den Konflikt zwischen unablässigem Zwang zur Indoktrinierung, autoritärer Lehre im Frontalunterricht und ihrem eigenen Gewissen und der erkennbaren Pein und Not ihrer Schüler. Dieser Konflikt hat unter Psychotherapeuten eine bitter-tragische

Einstellung entstehen lassen: Lehrer in der DDR sei kein Beruf, sondern eine Diagnose! Verstärkt wurde dies vor allem auch dadurch, dass sich das Staatsmonopol ›Volksbildung‹ besonders der noch ›gesund‹ reagierenden, ›labilen‹ Lehrer entledigen wollte, dass Ärzte und Psychologen ihnen ›Berufsunfähigkeit‹ bescheinigen sollten, damit sie, die wahren Verhältnisse verschleiern und Privilegien wahren (bessere Altersversorgung), über ›Krankheit‹ aus dem Dilemma aussteigen konnten. Natürlich gab es auch eine Fülle von wirklichen Krankheitszuständen, doch deren wahre Ursachen wurden mit dieser Praxis zugedeckt. Wir Ärzte und Psychologen sind dabei oft schuldig geworden, nicht genügend eingeklagt zu haben, dass das System ›Volksbildung‹ durch und durch krank und deformiert war, und zwar für Schüler und Lehrer...“ (J. Maaz, 1990, S. 27).

Ideologische Überfrachtung in Verbindung mit dem zunehmenden Realitätsverlust der Parteiorgane führten allerdings häufig zu Überdruß, Gleichgültigkeit und innerer Verweigerung und wirkten vielfach kontraproduktiv. Ziele des sozialistischen Bildungskonzeptes in einem erstarrten System und daraus resultierende (politisch-ideologische) Ansprüche und Erwartungen an die LehrerInnen widersprachen mehr und mehr den Realitäten. Sie beunruhigten und brachten viele LehrerInnen zunehmend in Konflikte, die nicht ohne Einfluss auf die LehrerInnen-Identität geblieben sein können. Angesichts fehlender empirischer Untersuchungen bleibt diese Frage offen.

(6) Das Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen

Im pädagogischen Verhältnis dominierten Vermittlungs- und Aneignungsfunktionen. Die Überbetonung fachwissenschaftlicher Ziele und Inhalte verdrängte kommunikative und kooperative Bildungsformen und soziale Aspekte. Neue Denkansätze, die auf eine differenziertere Arbeit und eine Ausrichtung auf emotionale, kommunikative und kreative Betätigung zielten, wurden durch das administrative Regime behindert. Ein anderes Erziehungsverständnis war als unwissenschaftlich, kleinbürgerlich, utopisch oder gar staatsfeindlich



verpönt und zog Repressionen nach sich.

Eingeprägt hatte sich in der Ausbildung der *Glaube, die Klasse beherrschen zu müssen*. Frontalunterricht, Lehrerzentrierung und die bloße Reproduktion des Vorgegebenen bestimmten den Unterricht. Kontroverse Diskussionen gab es fast nie, Gruppenarbeit und spielerische Momente selten. So dominierten traditionelle Autoritätsstrukturen von Schulbeginn an. *Leistung und Disziplin* rangierten vor den Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Die LehrerInnen forderten Unterrichtsdisziplin als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. Zur Aufrechterhaltung dieser Disziplin wurde sehr häufig physischer oder psychischer Druck ausgeübt. Die Kinder hatten sich in einen starren Rahmen aus Verhaltensregeln, Disziplinarmaßnahmen und Stoffpensen einzupassen. Die LehrerInnen pochten auf striktes Einhalten von Anweisungen: Zu Unterrichtsbeginn stehen die Kinder auf, die Bereitschaft der Klasse zum Unterricht wird gemeldet, man bindet die Sprecherlaubnis an vorheriges Sich-Melden und Aufgerufen-werden, fordert gerades Sitzen und Verschränken der Arme. Man duldet keine Zwischenbemerkungen, Aufstehen, Umdrehen, aus dem Fenstersehen, Hantieren mit Gegenständen. Man achtet auf die richtige Schreibhaltung, saubere Löschblätter usw. Regeln für den Unterricht lauteten etwa: „Organisieren Sie zielstrebig und straff die Aktivität aller Schüler! Fordern Sie mit natürlicher Selbstverständlichkeit, konsequent und überlegt!“ „Prüfen Sie immer wieder, ob Ihr Auftreten und Verhalten, aber auch Ihr Äußeres der Entwicklung Ihrer Autorität nützt oder schadet!“ Das Verhaltensrepertoire bei mangelnder Disziplin reicht vom „schweigenden und fordernden Anschauen“ über Arbeitsaufträge („dem Schüler keine Ruhe lassen“) bis hin zu: „Der Schüler ist in einem kategorischen Ton anzuweisen, sich nach der Unterrichtsstunde zur Stellungnahme zu melden.“ Am Ende werden Bestrafungen angekündigt und durchgeführt. (Vgl. B. H. Döbert und G. Scholz, 1983).

Die Tatsache, dass die Unterstufenkinder verhältnismäßig fleißig, gewissenhaft und diszipliniert lernten, leicht beeinflussbar und damit schnell für die Sache des Sozialismus zu

begeistern waren, wurde zunächst einmal als *Erziehungserfolg der UnterstufenlehrerInnen* verbucht. Doch diese Art der Disziplinierung zur reibungslosen Anpassung, quasi-militärische Verhaltensmuster und Ordnungselemente erzeugten Aggression und Hass, die sich dann in der Mittel- und Oberstufe Bahn brachen.

6. Lebensstile und geschlechtsspezifische Aspekte (von Karl Kaz)

a) Westdeutschland

(1) Die Situation der LehrerInnen Ende der 60er Jahre

Das Freizeitverhalten der Westdeutschen hat sich im Laufe von 40 Jahren getrennter Entwicklung in Ost und West stark verändert. Zunächst ohne sichtbaren Wertewandel, aber mit stetig wachsendem Wohlstand in den 50er und in der ersten Hälfte der 60er Jahre kommt es in Westdeutschland in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zur Studentenbewegung mit weitreichenden Konsequenzen für die gesamte Gesellschaft und damit auch für Lebensstil und Freizeitverhalten. Die Gruppe der LehrerInnen bleibt davon nicht unberührt.

H. Baier (1969) legt - neben einer eigenen empirischen Studie - eine Bestandsaufnahme bisheriger empirischer Befunde zum Freizeitverhalten und zu den kulturellen Interessen von VolksschullehrerInnen vor. Zunächst eine Skizze dieser von Baier vorgestellten Befunde:

- Es gibt ein hohes Maß an nebenberuflichen Verpflichtungen, die kaum hinterfragt wahrgenommen werden. Von LehrerInnen wird die Ausübung von Ehrenämtern geradezu erwartet (Vereine, Gemeinderat, Wahlhelfer usw.). Dies gilt im dörflichen und kleinstädtischen Milieu noch stärker als in der Großstadt.
- Frauen werden weniger mit solchen Ämtern betraut: dies gilt auch für Nebenfunktionen an der Schule.
- Die männlichen Lehrer verhalten sich konsequent nach der klassischen Rollenverteilung: sie helfen bei der Kindererziehung und im Haushalt so gut



wie gar nicht.

- Das Freizeitverhalten von LehrerInnen unterscheidet sich im Hobbybereich und bei den Do-it-yourself-Aktivitäten grundsätzlich nicht von vergleichbaren anderen Bevölkerungsgruppen. Lediglich im künstlerisch-musischen Bereich sind sie wohl deutlich aktiver.
- LehrerInnen bekennen sich nicht parteipolitisch. Sie sind deshalb auch selten Parteimitglied oder Mandatsträger. (Wie wir wissen, hat sich dies in den 70er Jahren geändert. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre kehrte sich dieser Prozess vermutlich um.)
- Diese 25 Jahre alten Befunde stützen die These eines schnellen Wertewandels in den westlichen Konsumgesellschaften (z. B. H. Klages, 1984).

(2) Freizeit und Lebensstil Ende der 80er Jahre
Bevor wir auf das Freizeitverhalten und den Lebens- und Konsumstil von PrimarschullehrerInnen in Westdeutschland Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre näher eingehen, möchten wir *allgemeine Trends* im Bereich Freizeitverhalten sowie Lebens- und Konsumstil vorstellen, die für die gesamte Gesellschaft und damit auch für die Gruppe der LehrerInnen heute zutreffen (H. W. Opatkowski, 1990 und 1992):

- allgemein freizeitorientierter leben und die Arbeit nicht mehr in den Mittelpunkt stellen („freizeitorientierte Schonhaltung“)
- Verabschiedung von der traditionellen Familie, d. h. das normale häusliche Familienleben verschwindet zunehmend
- mehr außenorientierte Aktivitäten (Besuch von Restaurants, Cafés, Hallen- und Schwimmbädern, Theater, Kino usw.)
- unkontrollierter und ungezielter Medienkonsum (z. B. TV-Hopper statt Buchleser, PC-Freaks, Cyber-Space)
- Freizeitaktivitäten mit immer mehr und immer hochwertigeren Gütern (z. B. : kein einfaches Fahrrad, sondern ein Mountainbike, dazu Radleranzug mit Sturzkappe; das Rad wird schließlich mit dem Autofahrradgepäckträger in die Berge

transportiert)

- „Thrilling“: Aktivitäten, bei denen Angstlust, Spannungszreiz, Nervenkitzel oder Wagnis eine Rolle spielen, nehmen deutlich zu (z. B. Free-Climbing, Drachenfliegen, Bungee-Springen, S-Bahn-Surfen)

Natürlich gibt es auch Menschen, die diesen Trends gegensteuern. Immerhin ist wohl eine bewusste Anstrengung erforderlich, diesem stärker werdenden „Wohlstandsstress“ zu begegnen, z. B. wertkonservative Menschen aus dem ländlichen Milieu oder eine Minderheit sehr bewusster, autonomer Menschen (vgl. dazu G. Scherhorn, 1986).

(3) Das Freizeit- und Konsumverhalten von PrimarschullehrerInnen

Da uns zum Freizeit- und Lebensstil der LehrerInnen keine neuere gruppenspezifische Untersuchung vorliegt, gehen wir den indirekten Weg und leiten aus repräsentativen Untersuchungen mit Hilfe der demographischen Daten gruppenspezifische Ergebnisse ab.

Bei unseren Befragten handelt es sich fast ausschließlich um Frauen im Alter von Ende 20 bis Anfang 40. Das Haushaltseinkommen dürfte überdurchschnittlich sein, besonders wenn noch ein verdienender Mann im Hause ist. Die Befragten haben alle studiert und damit eine überdurchschnittliche Bildung. Schneidet man diese Gruppe aus dem Ergebnis einer Repräsentativen Untersuchung heraus, kommt man zu folgenden Befunden (Statistische Daten aus: MarkenProfile 2, 1988): Da es sich um *Frauen* handelt, lesen sie relativ mehr Unterhaltungsliteratur als Männer, insbesondere auch Modezeitschriften. Sie gehen häufiger in Konzerte und ins Theater als Männer. Soweit Sport getrieben wird, dann vor allem Gymnastik, Schwimmen und Aerobic u.ä.. Sie lieben Besuche, gehen gerne bummeln, spazieren und fahren häufiger Rad. Die Befragungsergebnisse bestätigen gewisse Klischees, dass sie weniger Tageszeitung und Fachbücher lesen, dass sie sich weniger in Vereinen und Parteien engagieren; schließlich machen sie deutlich weniger Heimwerkerarbeiten. Mit zunehmenden Alter



lieben sie dann vermehrt Gartenarbeit und Spazierengehen. Höhere Bildung erhöht das Interesse für spezielle Hobbies, Musikhören, den Besuch von Museen und Ausstellungen. Aktives Engagement in Vereinen und Parteien, musische Aktivitäten und Restaurantbesuche nehmen zu. Vom Durchschnittsfrauentyp unterscheidet sich die Frau mit höherer Bildung im mittleren Alter vor allem im geringeren Fernsehkonsum und in der Abstinenz von Handarbeit.

Fazit: Durch höhere Bildung und aktive Berufsausübung relativiert sich das traditionelle Frauenbild, wobei Frauenspezifisches durchaus erkennbar bleibt.

Außerdem können wir mittelbar etwas über PrimarschullehrerInnen erfahren, indem wir moderne Konsum- und Lebensstiltypologien nach ihrem demographischen Profil durchsehen (z. B. Dialoge 2: Typologien und Fallbeispiele, 1987). Nach einer von der Zeitschrift „Stern“ in der zweiten Hälfte der 80er Jahre durchgeführten Studie könnte unsere Gruppe der PrimarschullehrerInnen ungefähr wie folgt in eine *Typologie von „Konsumstilen“* eingeordnet werden (Dialoge 2: Typologien und Fallbeispiele, 1987, S. 123 ff.): Unter sieben Konsumentengruppen zählen sie mit großer Wahrscheinlichkeit entweder zu den „Preis-Leistungs-KäuferInnen“ oder zu den „Bio- und umweltbewussten KonsumentInnen“. Unwahrscheinlich ist dagegen eine Zugehörigkeit zu den Gruppen „generell Konsumfreudige“, „großzügige PrestigekäuferInnen“, „verhinderte Viel-KonsumentInnen“, „BilligkäuferInnen“ und „zurückhaltende KonsumentInnen“. Eine detaillierte Beschreibung der beiden wahrscheinlichen Konsumentengruppen macht dieses Ergebnis plausibel:

- *Bio- und umweltbewusste KonsumentInnen:* Der gezielte Kauf umweltfreundlicher sowie naturreiner Produkte ist das Charakteristikum dieser Konsumenten-Gruppe, verbunden mit der Bereitschaft, für solche Produkte mehr Geld auszugeben. Sie zeichnet sich durch eine leicht überdurchschnittliche Formalbildung aus. Sie ist gesellschaftlich engagiert, zeigt generell ein aktives umweltbewusstes Verhalten, ist eher technikfeindlich und hat eine starke

Präferenz für „grüne“ Politik. Sie ist leicht frauenlastig, ohne Schwerpunkt in bestimmten Altersgruppen (allerdings nicht die 14-19jährigen) und zeichnet sich durch eine leicht überdurchschnittliche Formalbildung aus. Tageszeitungen werden intensiv genutzt, bei Zeitschriften stehen vor allem Special-Interest-Titel im Vordergrund.

- *Preis-LeistungskäuferInnen:* Ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein (hinsichtlich Produkt und Service) kennzeichnet diesen Käufer, Firmennamen werden hier als Qualitätsindikator verstanden. Hinzu kommt eine ausgesprochene Preissensibilität, man ist allgemein über Produkte und deren Preis auf dem laufenden. Käufe werden am tatsächlichen Bedarf orientiert. In dieser Gruppe sind auch die Intensiv-Nutzer der Stiftung Warentest zu finden. Die Preis-Leistungskäufer sind zum aktiven und umweltbewussten Teil der Gesellschaft zu rechnen. Sie gehören vor allem zur Altersgruppe der über 40-jährigen. In ihrer Mediennutzung weisen sie keine besonderen Merkmale auf.

Zusammenfassend, aber mit gebotener Vorsicht, da es sich hier lediglich um „abgeleitete“ Ergebnisse handelt, die eine direkte empirische Erhebung nicht ersetzen können, halten wir fest: die Gruppe der PrimarschullehrerInnen kann sich zwar allgemeinen westlichen Trends im Freizeit- und Konsumbereich wohl kaum widersetzen, aber sie neigen zu einem etwas reflektierteren Konsum- und Lebensstil und heben sich damit ein wenig vom Durchschnitt ab.

(4) Freizeit und Lebensstil in Ost- und West - eine Vergleichsstudie 1991

In einer SPIEGEL-Untersuchung im Jahre 1991 (Spiegel-Spezial II, 1991, S. 53) wurde auch der Freizeit- und Lebensstil von Ost- und Westdeutschen erfragt. Die Hauptergebnisse: Ostdeutsche sind generell häuslicher als Westdeutsche. Die Ostdeutschen kreuzten alle Freizeitmöglichkeiten, die sich daheim realisieren lassen, häufiger an - vom Warten des Autos bis zur Gartenarbeit. In der ehemaligen DDR wurde mehr gekocht und gebacken, mehr gestrickt und



mehr genährt, mehr gebastelt und gewerkelt. In Ostdeutschland empfing man auch mehr Besuch, saß öfter gemütlich zu Hause oder las Zeitungen und Illustrierte. Westdeutsche dagegen leben außenorientierter, wie wir auch aus zahlreichen anderen Untersuchungen wissen (z. B. H. W. Opaschowski, 1990 und 1992). Sie besuchen öfter Restaurants und Theater oder Frei- und Hallenbäder. Dies hängt mit höheren Einkommen und mit einer objektiv besseren Infrastruktur zusammen, ist aber auch Ausdruck eines generell anderen Lebens- und Konsumstils, wie wir herausarbeiten konnten. Die nun folgenden Abschnitte zur Konsum- und Lebenssituation in der DDR bis 1989 werden die hier konstatierten Unterschiede weiter plausibel machen.

b) DDR

(von Gerd Meyer)

Zu den gruppenspezifischen Lebensstilen in der DDR liegen nur *wenige Untersuchungen* vor, zu PrimarschullehrerInnen sind keine bekannt.

(1) Konsum

LehrerInnen waren DurchschnittsverdienerInnen und ihr Konsumverhalten unterschied sich wohl kaum von dem anderer Berufsgruppen. Die Ausgaben für kulturelle Zwecke dürften allerdings höher gewesen sein. Der allgemeinen Knappheit an Konsumgütern waren LehrerInnen besonders unterworfen, denn sie hatten nichts Materielles als Tauschobjekt anzubieten. Das tägliche Einkaufen war in der DDR oft zeitraubend und eine Qual: Schlagen an Bäcker-, Fleischer- und Gemüseläden. Wiederholte Wege waren nötig, um einen gewünschten Gegenstand kaufen zu können. Kleidung in den Exquisit-Läden war sehr teuer. Allerdings konnte sich eine LehrerIn auch maßgeschneiderte Kleidung leisten. Lehrerfamilien oder Lehrerinnen mit einem anderweitig berufstätigen Ehemann besaßen in der Regel Waschmaschine, Kühlschrank, Fernsehgerät. Sie mussten aber über 4 Jahre auf einen Tiefkühlschrank und 10-15 Jahre auf ein Auto warten (meist Trabant, seltener Wartburg oder Skoda). Man war bescheiden, kaufte und

schenkte gern Bücher und Schallplatten, beides war preisgünstig. Aber nach gewünschter Literatur musste man schon suchen. Auch bei zwei Verdienern war an den Bau eines Eigenheimes bei LehrerInnen kaum zu denken. Schon die Beschaffung des Baumaterials wäre ohne Beziehungen nicht möglich, Schwarzarbeit nicht zu bezahlen gewesen. Im allgemeinen herrschte unter LehrerInnen kein ausgeprägtes Besitzdenken, es wurde nicht aus Prestige Gründen gekauft. Die LehrerInnen interessierten sich zwar für ökologische Belange, sie setzten sich aber nicht besonders aktiv dafür ein.

(2) Freizeit

Unter Freizeit verstehen wir diejenige verfügbare Zeit, die jenseits der festgelegten Arbeitszeiten liegt. Die sind bei LehrerInnen nicht eindeutig bestimmbar. In der DDR war jede/r LehrerIn neben der Pflichtstundenzahl (in der Unterstufe 23-25 pro Woche) zu regelmäßigen Versammlungen teils pädagogischen, teils politischen Inhalts, zu Weiterbildungsveranstaltungen und zur aktiven Pionierarbeit in seiner Klasse verpflichtet. Die Zeiten für Vorbereitungen, Korrekturen und Lesen von Fachliteratur waren individuell unterschiedlich lang. Sie konnten nach Belieben in den Tagesablauf eingebaut, also auch auf die Abendstunden verlegt werden.

Da die meisten UnterstufenlehrerInnen verheiratete Frauen und Mütter waren, konnten sie sich so einrichten, dass sie tagsüber Zeit für den Haushalt und die eigenen Kinder hatten - ein Vorteil gegenüber anderen Berufen. Aber persönliche Freizeit war das nicht, eher die „zweite Schicht“. Auch nach 1967 galt für alle LehrerInnen die 6 Tage-Arbeitswoche. Trotz der langen Schulferien hatten LehrerInnen nicht mehr Urlaub (28 Tage) als andere Werktätige. Sie waren bei den Ferienspielen (Klassen 1-5) eingesetzt, es gab Anwesenheitsverpflichtungen in der Schule, Veranstaltungen zur LehrerInnenweiterbildung und die Vorbereitungswoche auf das neue Schuljahr. Für verheiratete LehrerInnen mit Kindern blieb kaum Zeit für persönliche Freizeitaktivitäten (Sport, Hobbies) außerhalb der Familie. Die Familie bestimmte das Freizeitverhalten: gemeinsame



Spaziergänge, Ausflüge, Verwandtenbesuche, Veranstaltungen für die Familien am Wochenende. Geistig-kulturelle Höhepunkte dürften Konzert- und Theaterbesuche und Besuche von Ausstellungen gewesen sein, in der Großstadt leichter erreichbar als auf dem Land. Häufig blieb es aber beim Lesen, Musikhören und Fernsehen zu Hause.

Erst wenn die Kinder aus der Familie herauswachsen, gab es für LehrerInnen einigen Freiraum für eigenes Tätigsein in der Freizeit. Üblich waren Freundeskreise als Diskussionsgruppen. Es wurden weltanschauliche und persönliche Fragen diskutiert, die öffentliche Diskussion aber wurde gemieden. Diese vielen privaten Kreise stellten so etwas wie eine informelle Öffentlichkeit in kleinen sozialen Nischen dar.

Eine Urlaubsreise mit der Familie war die Norm. LehrerInnen fühlten sich mit ihrer Arbeit verbunden, wollten aber auch ihren familiären Verpflichtungen gerecht werden und lebten so ständig im Spannungsfeld zwischen beiden Lebensbereichen. Weder waren Freizeitaktivitäten lebensbeherrschend gegenüber der beruflichen Tätigkeit, noch schonte man sich im Beruf für die Freizeit.

(3) Ein Frauenberuf

In der DDR spielten Männer in der Unterstufe (Grundschule) eine völlig untergeordnete Rolle. Genaue Statistiken dazu wurden in der DDR nicht erstellt bzw. nicht veröffentlicht. Nach eigenen Erfahrungen und Recherchen im Schulamtsbezirk Saalfeld kann aber mit großer Sicherheit davon ausgegangen werden, dass der *Anteil der Männer in diesem Berufszweig*

deutlich unter 10 % lag. Als Grund wird zunächst der Verdienst genannt. UnterstufenlehrerInnen erhielten weniger Lohn als ihre KollegInnen in der Oberstufe, in der mehr Männer unterrichteten. Vergleicht man ihren Verdienst allerdings mit dem Verdienst von Frauen anderer Berufsgruppen, so kann man feststellen, dass die LehrerInnengehälter höher lagen als z. B. die der Friseurin, Schneiderin, Köchin oder Verkäuferin. Sie alle hatten zum Monatsende nicht mehr als ca. 80 % des Lehrergehalts in der Lohntüte und waren dabei oft noch bis abends fest eingebunden. Allein durch diese Tatsache wurde der Beruf der Unterstufenlehrerin für viele Frauen attraktiver als andere.

Vor allem aber wirkten sich die geschlechtsspezifische *Sozialisation und Lenkung der Berufswahl* aus: Die SchülerInnen der DDR kannten nur den Beruf der Unterstufenlehrerin. Der Beruf Unterstufenlehrer wurde so zum *anerkannten Frauenberuf*. Nach Beendigung der 10. Klasse kam so gut wie kein Schüler aus eigenem Antrieb auf den Berufswunsch „Unterstufenlehrer“. Die Berufsberatung tat ebenfalls das Ihre: Da wurde kaum „beraten“, sondern die Jugendlichen wurden für die angeblich „gesellschaftlich wichtigen Bereiche“ geworben, d. h. überzeugt oder überredet. Mädchen brauchte man immer in den Kinderkrippen und Kindergärten, aber eben auch als Unterstufenlehrerinnen. Für Jungen ging es vor allem um die Armee (Berufsunteroffiziere), außerdem um die Ausbildung zum Facharbeiter, besonders in Bauberufen.



IV. Welche Charakterorientierungen sind zu erwarten? Hypothesen

(von Gerd Meyer)

1. Lehrerberuf und Charakterorientierungen

In *Ost und West*, so die Ausgangshypothese, disponiert der Lehrerberuf ganz *allgemein* vor allem für drei Charakterorientierungen: autoritäre, narzisstische und potentiell auch für produktive.

(1) *Autoritäre*: dazu disponieren die Tätigkeiten Macht ausüben, Überlegenheit zu zeigen, anleiten, beurteilen, auslesen, disziplinieren, kontrollieren, korrigieren; Regeln, Normen, Lehrpläne und pädagogische Richtlinien durchsetzen; sich selbst und die Kinder in das hierarchische System der Schule einordnen. Meist handelt es sich um die fürsorgliche Variante des Autoritären - als Ausdruck eines vorherrschenden Paternalismus (DDR) und/oder als eher individualistisches, pädagogisch motiviertes z. T. geschlechtsspezifisch geprägtes Bestreben, anderen helfen zu wollen.

(2) *Narzisstische, überwiegend in der „leichten“ Form*: im äußeren Verhalten und im Selbstverständnis stellt sich diese Orientierung meist dar als: „für die Kinder da sein“, „für ihr individuelles Wachstum sorgen“, „sie zu Lernfortschritten motivieren, anleiten, unterstützen“; kurzum: die SchülerInnen fördern und ihnen mit Wohlwollen begegnen. Dies sind mindestens teilweise Rationalisierungen, denn in Wahrheit dient beim narzisstischen Charakter das Lehren primär der eigenen Befriedigung, dem eigenen Wohlbefinden und der Selbsterhöhung nach dem Motto:

„Ich bin gut zu Dir, damit es mir gut geht“; oder: „Ich bin stolz auf mich, wenn oder weil *ich* euch so weit gebracht habe“; „ich habe in dieser Klasse erreicht, was *ich* erreichen wollte“.

(3) Der Beruf des Primarschullehrers bzw. der Primarschullehrerin enthält - im Vergleich zu vielen anderen Berufen - *relativ gute Chancen, eine produktive oder biophile, am Sein statt am Haben interessierte Orientierung zu entwickeln*, relativ frei von autoritären oder narzisstischen Charakterzügen. Je freier ein Bildungssystem, um so eher kann die persönliche und fachliche Autorität des Lehrenden mit - E. Fromm gesprochen - rational und produktiv ausgeübt werden, um Wachstum, Eigenständigkeit und reflektierende Vernunft der Lernenden zu fördern. So gibt es pädagogisches Engagement und persönliche Zuwendung, Fachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein bei vielen LehrerInnen, die Kinder lieben und mehr geben als nehmen. Inwieweit solche *Chancen* zur biophilen Lebenspraxis *tatsächlich* realisiert werden (können), hängt - so unsere Vermutung - vor allem (aber nicht nur!) vom gesellschaftlichen Kontext ab. Das könnte am Gegensatz BRD/DDR bis 1989 besonders deutlich werden.

Im folgenden fassen wir zunächst noch einmal wesentliche **Ergebnisse unserer bisherigen Analyse** gesellschaftlicher Kontexte zusammen, um daraus Hypothesen über dominante



Charakterorientierungen abzuleiten. Dabei gehen wir hier grundsätzlich vom Primat gesamtgesellschaftlicher Bestimmungsfaktoren gegenüber gruppen- bzw. berufsspezifischen und individuellen aus. (Dieses Primat gilt nicht ohne weiteres für alle sozialen Gruppen und Lebenszusammenhänge.) Für die DDR sind ausführlichere Erläuterungen nötig, um die sehr komplexe und widersprüchliche, im Westen meist unzureichend verstandene sozialpsychologische Situation dort zu erläutern. In der DDR spielten gesellschaftliche Mikrostrukturen (Familie, Freundeskreis, Arbeitskollektiv) eine andere, zum Teil gewichtigere Rolle für die Formierung von Charakterorientierungen, für „psycho-soziale Brüche“ und die ansatzweise Herausbildung von „Gegenidentitäten“. Die Erfassung und kritische Bilanzierung der Gesellschafts-Charakterorientierungen sollte besonders im Falle der DDR einfühlsam und abwägend, ebenso herrschafts- wie selbstkritisch, aber ohne falsches Moralisieren (besonders aus dem Westen) erfolgen.

2. Tendenzen in Westdeutschland

Die *sozio-ökonomische Lebenslage und die berufliche Tätigkeit* der westdeutschen PrimarschullehrerInnen ist gekennzeichnet durch:

- eine fast vollständige materielle und soziale Sicherheit (sicherer Arbeitsplatz auf Lebenszeit; dauerhafte Sicherung des Lebensstandards etwa auf Mittelschicht-Niveau);
- eine weitgehende zeitliche Dispositionsfreiheit an Arbeitstagen, viel Freizeit und extrem lange Ferien;
- eine großzügige Teilzeit- und Beurlaubungspraxis, die eine im Vergleich zu anderen Berufen viel

leichtere Vereinbarkeit von Mutterrolle und Beruf bzw. den risikolosen (Teil-)Ausstieg und Wiedereinstieg faktisch - insbesondere für Frauen - ermöglicht;

- eine relativ große Gestaltungsfreiheit des Kerns der beruflichen Tätigkeit (Unterricht);
- eine stark individualistische Arbeit, die kommunikative, an Leistungsnormen wie an Personen orientierte, immaterielle Dienstleistungen erbringt, allerdings bei zum Teil unklar definierten Erfolgsmaßstäben;
- relativ egalitäre und strukturell bzw. potentiell konkurrenzfreie Sozialbeziehungen im Beruf;
- relativ geringe *unmittelbare* Abhängigkeit von Vorgesetzten und institutionellen Hierarchien; aber auch eine von vielfältigen *allgemeinen* inhaltlichen, rechtlichen und bürokratischen Vorgaben geprägte Berufsrolle..

Die dominante Arbeitsmotivation von PrimarschullehrerInnen (ca. 90 % Frauen) ist - so unsere Annahme - stark intrinsisch orientiert, das heißt an Art und Inhalt einer personenbezogenen, kommunikativen Arbeit (Erziehung, Freude am Umgang mit und am Wachstum von Kindern). Umgekehrt dürften LehrerInnen relativ wenig materiell oder karriereorientiert sein. Allerdings werden bestimmte Belastungen und Beschränkungen, die aus dem Unterrichten selbst (Disziplin halten, Stoffpläne abarbeiten), aber auch aus dem verregelten Schulsystem bzw. konkreten Mängeln an einzelnen Schulen resultieren, als negativ, beengend und demotivierend empfunden. Viele LehrerInnen fühlen sich überbeansprucht bzw. haben oft ein schlechtes Gewissen.

Das soziale Ansehen ist faktisch höher, als die LehrerInnen meinen: in ihrem



Selbstwertgefühl sind nicht wenige PrimarschullehrerInnen (relativ niedrige Besoldungsstufe, höheres Unterrichtsdeputat und geringeres Prestige als GymnasiallehrerInnen) eher unsicher, manchmal unzufrieden. Vielleicht trägt dazu auch bei, dass häufig das eigene Ideal von Lehren und Lernen, das gewünschte Maß der Zuwendung zu einzelnen Schülern weit entfernt ist von der Realität. Unübersehbar sind die hohen *psychischen und physischen Belastungen* (hohes Maß an Frühinvalidität). Dies wird verstärkt durch immer schwierigere soziale Problemlagen der Kinder (Ausländer, Familienverhältnisse, Drogen), die die Lehrer oft zu sozialpädagogischem Handeln drängen. *Allgemein* ist bei westdeutschen PrimarschullehrerInnen - entsprechend dem Gesellschaftstypus (entwickelter Kapitalismus) und vorherrschenden spezifischen Funktionsanforderungen in der Grundschule - die Dominanz von *drei nicht-produktiven Charakterorientierungen* zu erwarten:

- (1) autoritäre Charaktere,
- (2) narzisstische Charaktere,
- (3) Marketing-Charaktere.

Nicht-produktive Tendenzen dürften weniger, produktive bei Pädagogen potentiell stärker ausgeprägt sein. So könnten sich in Ost und West *gewichtige produktive Anteile* finden. Insgesamt sind ein breites Spektrum und komplexe Mischungsverhältnisse in den Charakterorientierungen zu erwarten.

Dispositionen für *autoritäre Orientierungen* entstehen durch den noch immer vorhandenen gesamtgesellschaftlichen Autoritarismus, durch die spezifisch bürokratisch-hierarchische Organisationsform der Schule und des Lehrens, aus den vielfältigen Vorgaben für den Unterricht und aus spezifischen

Rollenanforderungen (Autorität sein, Anleitung, Beurteilung, Auslese, Disziplin etc.) an die LehrerInnen.

Dispositionen für *narzisstische Orientierungen* ergeben sich in der „leichten“, fürsorglich-vereinnahmenden Form aus den Aufgaben und Einflusschancen des Lehrerberufs. Ich-Bedürfnisse können hier relativ gut in der starken Orientierung an Personen und in den noch sehr gefühlsbetonten Beziehungen von LehrerInnen und SchülerInnen in der Grundschule verwirklicht werden. Sie ergeben sich auch aus der oft geschlechtsspezifisch geprägten, altruistisch-intrinsischen Motivation von LehrerInnen (90 %), hinter der sich oft unbewusst narzisstische Motive und Helferbedürfnisse verbergen. Der Narzissmus von LehrerInnen folgt hier den gesamtgesellschaftlich vorherrschenden Orientierungen (Ich-Zentrierung, Selbsterhöhung, Überlegensein). Unter LehrerInnen ist er außerdem vermutlich stark verbreitet wegen des hohen Maßes an Freizeit und Ferien: Die große zeitliche Dispositionsfreiheit ermöglicht - viel stärker als in anderen Berufen - eine aufs Private und Persönliche orientierte Lebensführung.

Dispositionen für *Marketing-Orientierungen* entstehen zunächst aus gesamtgesellschaftlichen Mechanismen: Verkauf der eigenen Ware Arbeitskraft, Zwänge zur Selbstdarstellung, Erfolg und Effizienz als Leitwerte, gutes Funktionieren und flexible Anpassung: geringe Identifikation mit Aufgaben und Menschen, Distanz und Gleichgültigkeit bis hin zur „Profillosigkeit“. Für PrimarschullehrerInnen sind Marketing-Mechanismen im Beruf nur begrenzt und eher indirekt wirksam: Starker Anpassungsdruck herrscht zunächst in der Phase vor der Einstellung und im Referendariat (allerdings erst seit den 70er Jahren); später existieren vielfältige



Erwartungen „von außen“, besonders seitens der Eltern. Solche Mechanismen werden, wenn überhaupt, vor allem infolge allgemeiner sozialer Muster, die durch die Arbeitsbedingungen nicht besonders begünstigt werden, in den Bereichen Konsum und Freizeit wirksam.

Schließlich fragen wir nach *produktiven Orientierungen*. Westdeutsche GHS-LehrerInnen haben einige gute objektive Voraussetzungen für eine Orientierung von Arbeit und Freizeit am Sein (Teilen/Geben, Vernunft, tätige Produktivität, Liebe, Glaube) statt am Haben (Besitzstreben, Konsum, Karriere/Erfolg und Prestige als Lebenswerte: „Hast Du was, dann bist Du was“; Egozentrismus; Liebe zu Dingen statt zu Menschen). Zu fragen ist: wie ausgeprägt sind solche *produktiven* Orientierungen tatsächlich? Und wenn sie nicht sehr ausgeprägt sind - warum nicht? Dominiert hier durchweg der Gesellschafts-Charakter des entwickelten Kapitalismus? Wenn nicht: unter welchen Bedingungen wird diese Dominanz aufgebrochen oder gar aufgehoben?

3. Tendenzen in der DDR/Ostdeutschland

Der Vergleich der *sozio-ökonomischen Lage und der Tätigkeit* mit den PrimarschullehrerInnen der DDR zeigt einerseits manche *äußere* Ähnlichkeiten:

- ein hohes Maß an Arbeitsplatz- und sozialer Sicherheit;
- relativ viel zeitliche Dispositionsfreiheit (aber kaum Teilzeitarbeit und viel weniger Freizeit besonders für Frauen; keine großzügige Beurlaubungspraxis);
- eine personenzentrierte kommunikative Tätigkeit, aber auch Leistungsdruck über Stoffpläne;
- strukturell relativ wenig Konkurrenz untereinander.

Andererseits war das Maß an Reglementierung und Kontrolle „von oben“ und „von außen“ sehr viel größer als in der BRD, die Gestaltungsfreiheit im Beruf sehr gering, die bürokratische und politisch-ideologische Bevormundung umfassend. Viele Frauen hätten gern mehr Teilzeit gearbeitet. Die Chancen zur Individualisierung und Pluralisierung des Lebensstils, der äußeren Lebensumstände und z. B. der Kleidung waren in der DDR weitaus geringer als in Westdeutschland. Die Konsummöglichkeiten waren beschränkt, viele Dienstleistungen und besondere Waren nur schwer erhältlich, das Einkaufen meist aufwendig und zeitraubend. Viel Energie wurde für den (Extra-)Konsum aufgewandt, das Besondere verlangte besonderen Einsatz. Die großen materiellen Lebensziele vieler Westdeutscher (Haus, gutes Mittelklasseauto, Fernreisen etc.) waren für die meisten unerreichbar. Das vergleichsweise niedrige Einkommen der UnterstufenlehrerInnen (etwa durchschnittlich für Intelligenz-, relativ gut für Frauenberufe) bewirkte angesichts des begrenzten Warenangebots keine ausgeprägten sozialen Unterschiede in der Lehrerschaft. Dies galt auch viel stärker für die DDR-Gesellschaft insgesamt als im Westen Deutschlands (Ausnahme: vor allem die politische Führungsschicht). Geld spielte als „Lebensinhalt“ oder -ziel nur eine untergeordnete Rolle in der DDR (außer Westgeld etc.).

Allgemein ist für die DDR / Ostdeutschland eine Dominanz von autoritären und anderen nicht-produktiven Charakterorientierungen zu erwarten. Allerdings dürften mindestens ansatzweise und z. T. im Widerspruch zum dominanten Herrschaftssystem auch einzelne systemspezifisch geprägte narzisstische und Marketing-Elemente sowie produktive



Anteile zu finden sein.

(1) Die DDR der 80er Jahre: „gebrochene“ Charakterstrukturen

In der DDR gab es in den 80er Jahren nur noch bei wenigen einen ungebrochenen oder vorbehaltlosen Glauben an die marxistisch-leninistische Parteiideologie. Das war wohl auch so bei der großen Mehrzahl der Unterstufen-LehrerInnen - trotz ihrer täglich zu demonstrierenden ideologischen Konformität.

Weit verbreitet war die Trennung von öffentlichem Reden und Handeln im Beruf und in der Öffentlichkeit einerseits, und dem, was man privat und persönlich wirklich dachte und wollte, also den tatsächlichen Einstellungen, Werten und politischen Meinungen andererseits. Die Familie und der Freundeskreis waren für viele ein Ort der Balance zwischen diesen Gegensätzen, Bereiche des Rückzugs und unverstellter Kommunikation, eine Nische, nicht selten geprägt von (klein-)bürgerlichen Traditionen. In den meisten Familien erlebten Kinder und Erwachsene eine teils gegenläufige, teils konformistische - disziplinierende Sozialisation. Nischen und Subkulturen öffneten den Raum für Anderes als das Übliche - privat, informell und unorganisiert. Aber sie erlaubten nicht die öffentlich wirksame Entwicklung einer alternativen Lebens-, Berufs- oder Herrschaftspraxis. Begrenzte Loyalität, Anpassung, Ohnmacht und politische Apathie dominierten bis zum Herbst 1989. Die „DDR-spezifische Schizophrenie“ zwischen „öffentlich“ und „privat“, aber auch das spannungsvolle Ineinander dieser Momente führte dazu, dass sich hier Charakterorientierungen keineswegs einheitlich und ungebrochen entwickelten. Auch wenn die DDR-Gesellschaft im ganzen

viel homogener war als ihr westdeutsches Gegenüber, so waren die Charakterorientierungen im Osten in ihrer individuellen Ausprägung dennoch oft vielfältiger, mehrdeutiger, widersprüchlicher und offener als man auf den ersten Blick (zumal vom Westen aus) meinte. In jedem Falle haben DDR-LehrerInnen sehr viel Energie darauf verwendet, diese Spaltungen und Spannungen auszuhalten, sie „recht und schlecht“ in ihrer Person, in ihrer Berufs- und Lebenspraxis zu integrieren.

(2) Dispositionen für autoritäre Charakterorientierungen

Die institutionellen Strukturen und Machthierarchien des DDR-Schulsystems waren rechtlich und faktisch so autoritär, die politisch-ideologischen Richtlinien und die Vorgaben für den Unterricht waren im ganzen so strikt, das Netz der Kontrollen des öffentlichen Verhaltens so eng, dass sich die LehrerInnen als StaatsdienerInnen weitestgehend anpassen mussten. Eine autoritäre Charakterorientierung war damit strukturell bei den meisten vordisponiert.

Für die DDR war jener sozialistische Paternalismus kennzeichnend, der die BürgerInnen in einer Mischung aus Bevormundung und Fürsorge von der Wiege bis zur Bahre umgab. Die LehrerInnen waren Teile eines staatssozialistischen Herrschaftssystems und sie halfen, es in der Schule zu reproduzieren. Dieser Paternalismus nahm den einzelnen - im Selbstverständnis immer zu seinem Besseren - an die Hand, den Lernenden gängelte und umsorgte es. Die sozialistische Parteiherrschaft gab nicht nur einen Rahmen vor, sondern füllte ihn auch weitgehend - so die SED - „zum Wohle des Volkes“ aus. Dieser „wohlwollende“ und zugleich streng bevormundende Mater-/Paternalismus, das



„gelenkte Glück“ der Massen auf weithin vorgegebenen Bahnen, die „Biographien aus dem Baukasten“ (E. Neubert, 1989, S. 46) und die „Geborgenheit“, die der SED-Staat und nicht zuletzt seine LehrerInnen vermitteln sollten/wollten - das begründete durchaus ein beachtliches Potential für einen fürsorglichen Autoritarismus.

Die alltägliche Reproduktion von Autorität und Autoritarismus im Unterricht, wie sie das DDR-Schulsystem, seine Ausbildung und seine von der Partei angeleitete Praxis förderten, schufen auch in der einzelnen Person des Lehrenden autoritäre Dispositionen: „Du musst die Autorität sein“, „der Lehrer muss die Klasse im Griff haben“, „strikte Disziplin“, Anpassung und „gute“ Leistungen in allen Dimensionen schulischen Lebens, „Verzichte auf Widerspruch und Opposition“ - solche oder ähnliche Überzeugungen rechtfertigten oder begründeten autoritäres Handeln.

Es gab aber nicht nur eine faktische Anerkennung oder bloß fremdbestimmte Folgsamkeit gegenüber personalen und anonymen Autoritäten. UnterstufenlehrerInnen waren am Beginn ihrer Ausbildung meist 17 Jahre jung, unkritisch, zum Teil idealistisch und pädagogisch durchaus motiviert. So handelten nicht wenige besonders der jungen LehrerInnen ganz im Sinne der SED. Nicht nur eine Minderheit hatte die vorherrschenden Erziehungsideale und -muster durchaus verinnerlicht. Ideell stützte sich dies zum einen auf bestimmte Grundwerte des Sozialismus wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Frieden und Solidarität; zum anderen überzeugten wohl auch bestimmte Inhalte jenes umfassenden Weltbildes, das die Partei anbot: Grundsatzkritik am Kapitalismus in seinen Produktions- und Eigentumsstrukturen, an seinen sozialen Ungleichheiten, nicht aber an den Konsum- und Wohlfahrtsaspekten, an den

aggressiven, ausbeuterischen Seiten des „US-Imperialismus“; allgemeine Prinzipien einer sozialistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung und der Politik der SED. Viele (nicht alle!) waren mindestens von den Zielen, aber nur wenige von der Praxis sozialistischer Erziehung in der DDR überzeugt. In der Theorie sollten die Bedürfnisse, Probleme und Auffassungen der SchülerInnen, sollten Individualität und Subjektivität ernst genommen werden. Aber die Praxis blieb restriktiv und autoritär.

Vor allem aber war zu beobachten, wie sehr Autorität und autoritäres Verhalten für viele auch zum inneren Bedürfnis wurden. Das Ich gerade auch der Lehrenden wollte und konnte sich - wenigstens grundsätzlich oder teilweise - positiv identifizieren mit den Ordnungsprinzipien des Sozialismus und der Autoritäten Staat und Partei. Solche Autorität war zugleich real und projektiv, persönlich und anonym. Abstraktion von der Realität und Privatismus bewahrten Autorität und Glaubwürdigkeit des Ich-Ideals und zugleich das reale Ich (wenn auch auf falsche Weise). Sie ermöglichten immer wieder Konformität als (eingeschränkt) kritische Loyalität, die kleine Abweichung statt des großen Widerstands. Manche dachten: „Ich kann, ich muss *das* trotzdem so vertreten.“ Für Unterricht und Schule entwickelten sich Überzeugungen wie: „Das Ich braucht Disziplin, Ordnung und Autorität zu seiner Entwicklung“; „man muss die Klasse beherrschen“, „die Schüler brauchen die Autorität des Lehrers, der Schule und der Eltern“; „die Gesellschaft braucht Ordnung und zentrale Lenkung, Harmonie und Einheitlichkeit“. Die LehrerInnen trugen so dazu bei, in sich selbst und in den Kindern den Autoritarismus des SED-Staates psychisch zu reproduzieren. Manchmal gar ließen sie erzwungene als selbst gewählte Beschränkungen erscheinen.



Wir finden also autoritäre Dispositionen als Kombination von masochistischen (Unterwerfung, Verinnerlichung paternalistischer Bevormundung) und sadistischen Elementen (gegenüber sich selbst, aber besonders gegenüber den Schülern: disziplinierende Machtausübung, „Mitspielen“ in einem insgesamt repressiven Schulsystem), aber auch in der Form mater-/paternalistischer Fürsorge (evtl. mit narzisstischen Elementen). Nach außen hin geschah in den Augen der meisten dabei „auch viel Gutes“; aber die Psyche von Lehrenden und Lernenden nahm Schaden durch Selbsterstörung in sozial verträglichem Gewand.

(3) Dispositionen für Marketing-Elemente im DDR-Gesellschafts-Charakter

Dispositionen für Marketing-Momente gab es in der DDR nicht in der Art, wie sie nach Fromm in kapitalistischen Gesellschaften entstehen und in jüngerer Zeit vorherrschen. Sie sind jedoch in manchen Aspekten ähnlich, aber stets nur sekundär, das heißt, sie ergänzen die autoritären. Folgende Hypothesen seien gewagt:

1. Marketing-Orientierungen dürften sich vor allem bei jenen Karrieristen und Opportunisten finden, die als Funktionäre des Partei- und Staatsapparats, aber auch in der FDJ und im FDGB bzw. als leitende Kader arbeiteten bzw. aufsteigen wollten. Auch wenn hier die von der Partei gesteuerte Kaderauswahl und eine strikt kontrollierte Kaderpolitik dominierten, so blieb doch für den einzelnen ein gewisser Spielraum, sich auf diesem engen Quasi-Personalmarkt wie eine Ware möglichst gut zu präsentieren und zu verkaufen. Überangepasstes Verhalten, Wendigkeit gegenüber den

Schwenks in der SED-Politik; ein Gespür dafür, „aus welcher Richtung gerade der Wind bläst“; ritualhafte Loyalitätsbekundungen, den Oberen gefallen wollen und sich dadurch Vorteile versprechen, sich hervortun in der Durchsetzung der Linie der Partei; verlogene Selbstdarstellungen des Ego und von Kollektiven, Denunziation und gezielte Abwertung anderer (oft politisch verbrämt) - all dies waren Verhaltensweisen, die für diese Gruppe durchaus typisch waren.

2. Der ständige Zwang, „nach oben“ Erfolgsberichte abzuliefern, sich selbst als durchgängig erfolgreich darzustellen, ständig Fortschritte in allen Bereichen zu dokumentieren und zu propagieren, das Erfüllen von Plänen und Zielen vorzuspielen - dieses „Marketing qua Erfolgsbericht“ war eines der Strukturmerkmale der sozialistischen Bürokratie bzw. ihrer administrativen Verkehrsformen. Alle spielten allen, insbesondere der Obrigkeit, etwas vor, und alle - häufig auch die Obrigkeit selbst - spielten mit. Dies waren öffentliche Inszenierungen, in denen es aber vielfach auch um handfeste individuelle oder Gruppenvorteile ging.
3. Nicht zu unterschätzen ist der Einfluss von Westwaren als Statussymbolen. Wer Westwaren, insbesondere Kleidung, hochwertige Nahrungsmittel und Einrichtungsgegenstände, besaß und zeigen konnte, der kam an und genoss eine Mischung aus Anerkennung und Neid. Hier gehen Haben-Orientierung, konsumorientierte Selbstdarstellung und Streben nach Sozialprestige eine spezifische Mischung ein, die Marketing-Orientierungen z. T. begründet, mindestens aber begünstigt haben. Gerade auch in den Schulen begann früh das „Spiel“ mit dem Zeigen und



Tauschen der Westsachen: Wer sie hatte, galt mehr in den Augen der Mitschüler, hatte ein bisschen mehr von der Sonnenseite des Lebens mitbekommen. Marketing-Orientierungen sind also für die DDR nicht als dominante, sondern nur sekundär in Mischverhältnissen zu erwarten.

(4) Dispositionen für narzisstische Orientierungen

Dispositionen für einen *individuellen* Narzissmus waren aufgrund der dominanten Strukturen in Gesellschaft und Beruf wenig wahrscheinlich. Weit verbreitet waren dagegen die schon erwähnte Trennung von privat und öffentlich (hier: Schule und Politik) und eine zunehmende innere Abkehr vom versteinerten DDR-Sozialismus, die zu einem *privatistischen* Narzissmus führten. Die bei der großen Mehrzahl der DDR-Bürger alles überragende Wertschätzung des Privaten und Persönlichen, das Streben nach dem individuellen oder gruppenspezifischen Anderssein begünstigte narzisstische Orientierungen (übrigens auch bei den oft in sich abgekapselten oppositionellen oder subkulturellen Gruppen). In den 80er Jahren verstärkte sich in der DDR die Tendenz zu einer begrenzten Pluralisierung und Individualisierung der Lebensstile und der äußeren Erscheinung des Ich. Die Jagd nach dem Besonderen und nach den kleinen Extras wurde oft mit viel Energie betrieben. Der sozialistische Paternalismus erlaubte und begünstigte z. T. diese privatistische und konsumistische Orientierung: der bewachte und behütete Bürger kreiste vor allem um die Verbesserung seiner eigenen kleinen Welt und ihrer materiellen Ausstattung. Wenn das private Leben zuhause oder in der Datsche, allein, in der Familie oder im

Freundes- und Bekanntenkreis „das eigentliche Leben“ darstellt, wenn man sich vor allem um das Wohlbefinden in sehr kleinen sozialen Räumen oder gar nur um sich selbst kümmert, dann ist eine wichtige Grundlage für einen *systemspezifischen sozialen Narzissmus* gelegt. Narzisstisch leben in der DDR hieß: das eigene kleine Glück, bzw. das der Kleinfamilie sind wichtig im Leben.

Schwächer ausgeprägt war schließlich eine systemspezifisch geprägte *kollektive* Selbstbezogenheit in der DDR. Man musste oder wollte sich beschränken auf die DDR als Lebensperspektive. Viele haben aus der Not eine Tugend gemacht, haben teilweise regional und lokal ein gewisses Heimatgefühl entwickelt - eine deutsche Provinz hinter der Mauer (mit abendlichem Ausguck im Westfernsehen). Vor allem war man in der DDR auf manches stolz, was man aus eigener Kraft (ohne Marschallplan und Westhilfe) erreicht hatte - materiell, sozial, im Beruf oder im Sport. Gemeinschaftsgefühle und ein gewisses Selbstbewusstsein halfen dabei, die erzwungene Selbstbeschränkung erträglicher zu machen und zu rationalisieren.

(5) Selbstwertgefühl und produktive Orientierungen

Auch wenn die systemkonformen Anpassungsleistungen und autoritären Charakterorientierungen überwiegen, so kann man doch nicht sagen, dass in der DDR kein Raum für Individualität und Kreativität *mindestens im Privaten* gegeben war. Auch konnte sich ein bestimmtes Selbstwertgefühl aus dem Beruf heraus und durch partielle Identifikation mit bestimmten Werten und Elementen der Gesellschaftsordnung entwickeln. Vielleicht gab es bei PrimarschullehrerInnen so etwas



wie ein auf partielle Abwehr der Außenanforderungen bedachtes pädagogisches Ethos, das die Kinder dennoch „zum Besseren“ führen wollte - sei es im Sinne eines „humanen Sozialismus“, sei es „wenigstens“ zu größerer Wahrhaftigkeit, Sensibilität oder Urteilsfähigkeit. Dies mochte geschehen aus Liebe zu den Kindern, aber auch um seine eigene Integrität zu bewahren oder um im Beruf noch eine gewisse Befriedigung empfinden zu können.

Schon vor 1989 gab es nicht wenige, die die engen Gestaltungsspielräume als LehrerInnen unterschiedlich und oft liberaler nutzten als andere. In der alltäglichen Auseinandersetzung mit den Vorgaben und Zumutungen der Ideologie und den leitenden Kadern als Repräsentanten des Systems, im Umgang mit der starken sozialen Kontrolle durch KollegInnen, SchülerInnen und Eltern musste man täglich entscheiden, wie weit man bereit war, mitzugehen oder bestimmte Erwartungen zu erfüllen. Daraus ergaben sich vielfältige Differenzierungen in Einstellungen und Verhaltensweisen, viele Ja's, aber auch viele kleine Nein's, manch mutigen Gebrauch des Ermessens. Dies war zwar sicher auch eine Form der geschickten Integration von oben, indem man in einzelnen Bereichen oder Fragen - zumal in den 80er Jahren - die Zügel etwas lockerer ließ. Zugleich aber eröffnete solche Liberalisierung begrenzte Spielräume und eine gewisse Dynamik, so dass Momente der schweigenden Widerständigkeit und des inneren Widerspruchs, das Bestreben und die Bereitschaft zunahm, „es anders zu machen“ oder gar seine Unzufriedenheit öffentlich auszudrücken.

Es entwickelten sich latente Aggressionen und angestaute Ohnmacht gegen vieles, was die Herrschenden wollten und durchsetzten. Langsam, aber sicher

bildete sich *im Stillen* eine partielle „Gegenidentität“ (J. Häuser, 1992) bei vielen DDR-BürgerInnen heraus. Sie wandten dem System innerlich den Rücken zu, auf der Suche nach einem noch unklar definierten Neuen (wie es sich zunächst in den ersten Programmen der Bürgerbewegungen und Parteien manifestierte). Im demokratischen Aufbruch des Jahres 1989 verwandelte sich das Gefühl, dass endlich etwas geschehen muss, dass es so nicht weitergeht, in Handlungsbereitschaft: ich will, ich kann, ich muss etwas tun. Zitat aus der Demonstrationszeit im Herbst 1989: „Wenn ich da nicht hingehere, kann ich mir selbst nicht mehr ins Gesicht sehen.“ Man war nun nicht mehr allein, überwand die Angst vor Sanktionen, reihte sich ein und konnte endlich etwas tun. Diese und weitere Momente der friedlichen Revolution von 1989/90 begründeten zunächst vielfältige produktive Orientierungen in Ostdeutschland, auch wenn diese im öffentlichen Bereich schnell wieder in den Hintergrund gedrängt wurden.

Insgesamt darf also nicht übersehen werden, dass es bei etlichen DDR-LehrerInnen auch *gewichtige Ansätze zu produktivem Denken, Fühlen und Handeln* innerhalb und außerhalb des Berufs gegeben hat. Die relative Entlastung (meist widerwillig hingenommen) von extensivem Konsum- und Besitzstreben, der Druck, der auf allen lastete, haben, last but not least, oft eine bemerkenswerte Qualität in den menschlichen Beziehungen hervorgebracht: im persönlichem Gespräch; in praktischer, nicht nur materieller Hilfsbereitschaft und Solidarität; im Zusammenhalt des Arbeitskollektivs, gleichsam unter der Decke und oft gegen „die da oben“; in der cleveren Zivilcourage und im faktischen Unterlaufen rüder Herrschaft und beengender Kontrollen.



4. Nach dem Umbruch

Was bedeutete der Umbruch in der DDR speziell für die UnterstufenlehrerInnen? Die komplexen Prozesse der Neuorientierung, der Verunsicherung und Neustrukturierung in Gesellschaft, Beruf und persönlichem Leben, der drohende Arbeitsplatz- und Statusverlust, der schwierige Umgang mit der eigenen Vergangenheit in Schule und Unterricht, die schnelle Umorientierung auf gänzlich neue Verhältnisse sind kaum überschaubar oder gar wissenschaftlich erfasst. Forderungen nach der Öffnung des Unterrichts seit dem Umbruch im Herbst 1989 riefen unter UnterstufenlehrerInnen Beunruhigung hervor. Viele LehrerInnen fühlten sich nach dem Umbruch angegriffen und unsicher, wenn sie Neues ausprobieren sollten. Nicht wenige sprachen von Chaos, Durcheinander, Unruhe, mangelndem Überblick und unzureichender Vorbereitung der Kinder auf die Leistungsgesellschaft, wenn es darum ging, autoritäre Strukturen aufzulösen. Sie kritisierten Ungerechtigkeiten der Überprüfungspraxis, bei der Neubesetzung von Leitungspositionen, im Gehaltsgefüge und einen neuen elitären Bürokratismus. Sie wandten sich gegen die Abwertung und politische Pauschalkritik an ihrer bisherigen Berufspraxis. Sie kritisierten den überhandnehmenden Materialismus und die weithin kritiklose, alternativlose Übernahme des westdeutschen Gesellschafts- und Bildungssystems.

Umgekehrt begrüßten viele die neuen Freiheiten und die neuen Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule. Viele fühlten sich befreit vom ideologischen und politischen Joch der SED und ihrer kleinlichen Bevormundung. Neue Motivation und Ideen entwickelten sich spontan besonders im Herbst 1989, aber

auch danach. Bestimmend zum Zeitpunkt der Befragung (1991/1992) war jedoch bei vielen die Angst, den Arbeitsplatz zu verlieren - allerdings individuell unterschiedlich. *Ganz allgemein* waren nach dem Umbruch im Herbst 1989 drei Verhaltensmuster zu beobachten:

1. Die *autoritär Orientierten* waren mehr als andere extrem verunsichert, sie suchten nach neuer Autorität und warteten auf neue Weisungen, auf jemand, der ihnen sagt, „wie man es nun unter den neuen Bedingungen richtig macht.“ Sie wehrten die neuen Freiheiten faktisch ab, weil sie nicht in der Lage waren, sie selbständig auszufüllen. Dort aber, wo es klare neue Vorgaben und Erwartungen gab, waren sie mit die ersten, die sie folgsam und ordentlich erfüllten. Sie wurden umprogrammiert oder ließen sich umprogrammieren, blieben aber im Kern autoritär außengesteuert.
2. Die *teilweise Marketing-Orientierten* passten sich schnell und gut an, wussten sich gut zu verkaufen, waren flexibel und offen gegenüber den neuen Möglichkeiten eines Personalmarktes, der Wendigkeit und Cleverness verlangte. Gerade diese Eigenschaften ebenso wie manche kommunikative, organisatorische und soziale Kompetenzen brachten die Funktionäre der Herrschaftsapparate und die Manager der Kombinate mit. Es war daher nicht verwunderlich, dass Funktionäre und leitende Kader aus Partei, Wirtschaftsmanagement und Bildungssystem, die schon früher gelernt hatten, sich wendig im Apparat zu bewegen, nun einmal mehr beweglich und positiv auf die neue kapitalistische Marktsituation und ihre Chancen reagierten. Nicht wenige von ihnen fanden bald den Weg in gut bezahlte



und z. T. angesehene Positionen oder konnten in der Wirtschaft in leitenden Positionen weiterarbeiten.

3. *Mindestens teilweise produktive Orientierungen* zeigten sich überall dort, wo die DDR-BürgerInnen die neuen Freiheiten nutzten, eigene Vorstellungen und zum Teil praktische Ansätze zu einer individuell, beruflich, sozial und politisch alternativen und selbstbestimmten Praxis zu entwickeln - im Privaten wie im Öffentlichen, zum Beispiel in Bürgerbewegungen, an Runden Tischen, im persönlichen Umgang mit der Vergangenheit, in der spontanen Aneignung des Produktiven im Westen, in neuen basisorientierten Organisationen. (Doch schwächten sich diese Tendenzen schon im Einheitsjahr 1990 wieder ab.)

Viel spricht dafür, und wir gehen in unseren Interpretationen weithin von dieser *Annahme aus, dass der in der DDR-Zeit formierte Gesellschafts-Charakter sich in den Jahren 1991/92 nicht kurzfristig verändert hat und die grundlegenden vorherigen Prägungen zu diesem Zeitpunkt noch deutlich vorhanden und beobachtbar sind.* Insgesamt aber muss offenbleiben, welche Tiefen- und Langzeitwirkungen die system- und berufsspezifische Sozialisation und Schulpraxis aus der DDR-Zeit für die LehrerInnen in Ostdeutschland hat. Ambivalenzen und Widersprüche werden vermutlich ebenso bleiben wie gewichtige Unterschiede zu ihrem westdeutschen Gegenüber. Kurzum: Der Ost-West-Vergleich ist für diese Zeit ebenso reizvoll wie schwierig.

V. Eine neue Methode psychoanalytischer Feldforschung

1. Erkenntnistheorie und Grundsätze der Methodik

(von Petra Tauscher)

In unserer Arbeit stellt das Subjekt nicht nur ein Instrument der Erkenntnis dar; vielmehr machen wir es selbst zum Gegenstand der Erkenntnis und nutzen die Subjektivität als Instrument objektiver Erkenntnis. Hier sind nach Fromm im folgenden die Bedingungen zu klären, unter denen diesem subjektiven Erkennen Objektivität zukommt. Gerade darin besteht die Bedeutung Fromms, subjektives und objektives Erkennen unter bestimmten Voraussetzungen als einheitliches Erkennen transparent gemacht zu haben, das im eigentlichen Sinne wissenschaftlich, weil ganzheitlich, zu nennen ist. Objektivität reduziert sich hier nicht auf die Frage nach empirisch eindeutigen Messungen unter Ausschluss von Subjektivität. Unsere Prämisse lautet entgegengesetzt: Ohne Subjektivität ist Objektivität nicht möglich. Es gilt hierbei, ein

hohes Maß an bewusster Subjektivität zu erreichen und diese transparent zu machen. Hiermit müssen wir den Widerspruch der Positivisten herausfordern. Denn mit dem Frommschen Verständnis von Wissenschaft wagt man es, den Begriff Wahrheit (im empathischen Sinne) auch in der Wissenschaft zu benutzen. Dafür gibt es zu klärende Bedingungen.

Die gängigen qualitativen Methoden sind zwar methodisch gut entwickelt, ihnen fehlt jedoch meist eine Theorie, die den Zusammenhang von Erkenntnis und Gesellschaft reflektiert. Ohne eine solche gesellschaftskritische Perspektive ist Objektivität in unserem Sinne nicht erreichbar.

Die Suche nach einem ganzheitlich strukturierten Weltbild ist insbesondere im letzten Jahrzehnt als Folge der weltweiten katastrophalen Zuspitzungen in vielen Bewegungen deutlich geworden. Die Suche nach „Ganzheit“ in den Sozialwissenschaften drückte sich vereinzelt in dem Versuch aus, quantitative



und qualitative Methoden zu verbinden, d. h. in einer Synthese von verallgemeinerbaren Ergebnissen quantitativer Natur und nicht messbarer sogenannter „subjektiver Momente“. Was dabei jedoch nach wie vor ausgeklammert blieb, war die philosophisch explizite Standortbestimmung, die um ihre unabdingbare Funktion bei der wissenschaftlichen Begriffsbildung weiß, und eine gesellschaftstheoretische Fundierung, die ganzheitlich subjektive (d. h. psychologische) und objektive (d. h. sozio-ökonomische) Faktoren einzubeziehen vermag.

Welches Erkenntnisinteresse leitet uns? Mit Fromm werden Wissenschaft und Ethik auf ihren gemeinsamen Ursprung zurückgeführt, der bereits in der antiken Philosophie zu finden ist. Die Ethik ist auch in unserem Forschungszusammenhang wichtig, weil wir als Sozialforscher nicht nur feststehende, naturgegebene, unumstößliche Tatsachen ergründen, sondern historisch gewordene und damit veränderliche Zusammenhänge. Der ethische Gehalt ist bei Fromm unabdingbarer Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnis. „Grundsätze der Methodik“ erschöpfen sich also hier nicht in technischen Fragen, sondern werden zu philosophischen und ethischen Grundfragen, die dann methodisch zu operationalisieren sind.

Fromms Beitrag ist so wichtig, weil er wissenschaftliche Methodik, ihren philosophischen und gesellschaftstheoretischen Hintergrund sowie ihre ethische Reflexion zusammenbringt. Um mit der Essenz zu beginnen: Fromm formuliert ein Interesse, das um die Wiederentdeckung der Einheit von wissenschaftlicher Erkenntnis und Erkenntnis des Guten bemüht ist (vgl. hierzu das vorzügliche Buch von Armin Bader, 1988). Dies schlägt sich in Fromms Konzept der Biophilie als der eigentlichen Urstrebung im Menschen nieder, die sich erst durch fehlgeleitete Entwicklung in Destruktivität verwandeln kann. Das Streben nach Wachstum der dem Menschen eigentümlichen Kräfte ist das Ursprüngliche im Menschen.

a) Auf dem Weg zu einem integrativen Forschungsansatz

Fromms erkenntnisleitendes Interesse, die Erkenntnis des Guten, steht in der Wissenschaftstradition der abendländischen Philosophie. Bei Platon bringt nur die Idee des Guten „Wahrheit und Vernunft“ hervor, bei Aristoteles stimmt die Wahrheit mit dem rechten Begehren überein. Erst mit Descartes, der das Denken zum Prinzip erhob und damit das Ego zum eigentlichen Ausgangspunkt von Erkenntnis setzt, wird die Trennung von Ethik und wissenschaftlicher Erkenntnis als Weg der Wahrheitserkenntnis zur philosophischen Hauptströmung vervollkommen.

Die hermeneutisch-dialektische Kritik von Jürgen Habermas erkennt ein erkenntnisleitendes Interesse an, das den Forschungsprozess bestimmt. Dialektisch-kritisches Denken arbeitet nicht nur formal, sondern sieht in der Struktur des Objekts auch eine bestimmte historische Form des Bewusstseins und vermag somit, ethisches Interesse als Bestandteil der Forschung anzuerkennen und zu reflektieren. Habermas geht es gerade darum, die Trennung von Wissenschaft und Ethik in Frage zu stellen. Auch das empirisch-analytische Wissenschaftsverständnis ist einem dem eigentlichen Forschungsprozess vorgelagerten Interesse unterworfen, nämlich einem technischen Interesse zur Vorhersage und Kontrolle objektiver Vorgänge.

Ein wissenschaftliches Interesse an menschlichen Handlungsstrukturen kann nicht allein mit analytisch-empirischer Methodologie beantwortet werden. Zur wissenschaftlichen Analyse symbolhafter Kommunikation gehört die Anerkennung von Selbstreflexion, die sich erst durch zwischenmenschliche Interaktion entfaltet. Durch sie wird Ich-Identität erst möglich und menschliches Handeln erklärbar. Ein wissenschaftliches Interesse aber, das auf Selbstreflexivität gründet, fällt zusammen mit dem menschlichen Interesse nach Ich-Identität überhaupt. Habermas nennt drei Kategorien von Forschungsprozessen, denen er ein jeweiliges erkenntnisleitendes Interesse zuordnet. In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaft



geht ein technisches, in den historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften ein emanzipatorisches Interesse ein.

Bei den historisch-hermeneutischen Wissenschaften ist die Frage nach dem „tieferen Sinn“ unumgänglich für den Forschungsprozess. Der Sinn von überlieferten Texten erschließt sich dem Interpreten aber nur dann und in dem Maße, als sich dabei auch seine eigene Lebenswelt erhellt und aufklärt. In diesem Sinn ist das Erkenntnisinteresse praktisch ausgerichtet. Der Interpret erschließt den ursprünglichen Sinn des Textes, wenn er diesen auf sich selbst und seinen aktuellen Zeitgeist anwendet. Hierdurch erweitert er die Intersubjektivität möglicher handlungsorientierter Verständigung.

Systematische Handlungswissenschaften (nach Habermas Wirtschaftswissenschaften, Soziologie, Politologie) haben mit den Naturwissenschaften die Untersuchung unveränderlicher Gesetzmäßigkeiten gemeinsam. Dabei darf eine kritische Sozialwissenschaft jedoch nicht stehen bleiben. Sie hat zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen unveränderliche Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen.

Wahr ist eine Erkenntnis im soziologischen und philosophischen Umfeld dann, wenn sie unveränderliche Gesetzmäßigkeiten (nomologisches Wissen) aufdeckt und diese von veränderbaren, historisch gewordenen Gesetzmäßigkeiten, die meist egoistischen Machtinteressen dienen, unterscheiden kann. Das antik-mittelalterliche Ideal von wahrer und guter Erkenntnis wird so in der kritischen Sozialwissenschaft in verwandelter Form eingelöst, indem wahre Erkenntnis an die ethische Kategorie von Emanzipation gebunden wird.

Habermas hat nun die Entwicklung einer Idee von Wissenschaft versäumt, zu deren Selbstverständnis der rein verstandesmäßige Horizont von Selbstreflexion überschritten werden muss zugunsten einer Reflexion auch auf Erkenntnisweisen, die emotionaler und intuitiver Natur sind. Diese sind in dem Sinne normativ,

dass sie das Individuum steuern und somit auch, unter einer ganzheitlichen Betrachtungsweise, zur menschlichen Natur und damit zur Erkenntnisgewinnung gehören. Diese Einheit ist in der psychoanalytischen Selbstreflexion aufgehoben, die auf das Individuum in seiner Einheit von Geist, Körper, Kognition, Handlung, Emotion und Intuition zielt.

Die dazugehörigen Methoden der Erkenntnisgewinnung sind freie Assoziation und kathartische Selbstreflexion. Eine Erkenntnistheorie, die auf kathartische Selbstreflexion zielt, erforscht die emotionalen Hintergründe und das Unbewusste. Kathartische Selbstreflexion sprengt den verstandesmäßigen Horizont, weist auf Transzendenzerfahrung hin und ist durch eine alles durchdringende Liebe gekennzeichnet (Transzendenz im Sinne von Überschreitung, Entwicklung, Veränderung des Ichs infolge einer durch Liebe transzendierenden Erfahrung).

Armin Bader (1988) fügt den von Habermas beschriebenen drei Forschungsprozessen einen vierten hinzu, den er „integrativen Forschungsprozess“ nennt und dem ein ganzheitliches Erkenntnisinteresse zu eigen ist, das kognitive Selbstreflexion, kathartische Selbsterfahrung und Transzendenzerleben beinhaltet. Als wissenschaftstheoretische Konsequenz folgt für ein integratives Selbstverständnis von Wissenschaft, dass auch transzendente subjektive Erfahrungen als normative und objektive Wahrheiten anerkannt werden müssen, die nicht ausschließlich durch formal-logische Begrifflichkeiten verständlich gemacht werden können, wohl aber durch Bestätigung einer Gruppe, die aufgrund gemeinsam vollzogener Erfahrungsprozesse bestimmte subjektive Erfahrungen (z. B. Transzendenzerfahrungen) teilt. So wäre die kathartische Selbstreflexion empirische wie auch hermeneutisch und reflexiv vermittelte Erfahrung. (Die Gruppe müsste anhand von überlieferten Texten oder eigener vergangener Selbsterfahrung die zur Diskussion stehende kathartische Selbstreflexion deuten und die emanzipierenden Elemente erfassen.)

Der Wahrheitsbegriff des integrativen Forschungsansatzes ist ein zustandsspezifischer Begriff: Nur solche Menschen können



kompetent über Inhalte und Formen kathartischer Selbstreflexion urteilen, für die diese Erfahrung zur erlebten und damit zur empirisch gewordenen Wirklichkeit geworden ist.

Voraussetzung für solch eine liebende Form der Erkenntnis ist nach Fromm charakterologische Reife. Erkenntnis wurzelt im produktiven Charakter und wird von Fromm auf ihren psychologisch-charakterologischen Ursprung zurückgeführt. Erkenntnis von Wahrheit und Wirklichkeit wird zur Funktion des Charakters, insbesondere des Gesellschafts-Charakters. Erkenntnis und erkenntnisleitendes Interesse sind also nur in Abhängigkeit von der Gesellschaftsstruktur und ihrer gesellschaftlich-ökonomischen Organisation zu verstehen.

Bei Fromm bilden bewusstes Denken und Intuition, Unbewusstes und Bewusstes eine Einheit. Die letzte Erkenntnis von Wirklichkeit ist nicht nur durch rein verstandesmäßiges Denken möglich, sondern übersteigt bei weitem rationale Erkenntnis und ist eine intuitive Erlebnisform (die jedoch bereits die Analyse voraussetzt). Eine zentrale Aussage hierzu: „Die Welt des Denkens bleibt in Paradoxien verfangen. Die einzige Möglichkeit, die Welt letztlich zu erfassen, liegt nicht im Denken, sondern im Akt, im Erleben von Einssein.“ (E. Fromm, 1956a, GA IX, S. 486.)

Die sogenannte X-Erfahrung (vgl. vor allem E. Fromm, 1966a, GA VI, S. 118-120), auch Satori oder Erleuchtung im Zen-Buddhismus genannt, sprengt formal-logische Denkkategorien zugunsten der unaussprechlichen Erfahrung von Einssein: Fromm sieht in diesem Erfahrungshorizont eine überrationale Form von Erkenntnis, die er paradoxe Logik nennt. Nur in der X-Erfahrung liegt die Möglichkeit, Welt letztlich erkennen zu können. Die logische Struktur der X-Erfahrung ist die paradoxe Logik (A und B schließen sich zwar aus, als Merkmale von C müssen sie sich jedoch nicht ausschließen und werden darin aufgehoben. Die Dialektik in der Tradition von Hegel und Marx folgt dieser Auffassung von Wirklichkeit.). Über Gott (resp. X-Erfahrung) können keine positiven Aussagen gemacht werden (infolge der paradoxen Logik, die diese Wirklichkeit in Widersprüchen wahrnimmt). Fromm nennt die „negative

Gotteserkenntnis“ letztlich die einzige Möglichkeit, Welt zu erfassen (d.h., dass über „Gott“ keine identischen, positiven Aussagen gemacht werden können, sondern nur annäherungsweise Aussagen). Der emotionale Gehalt negativer Gotteserkenntnis verweist auf die Transzendenzerfahrung der alles durchdringenden Liebe, die Urgrund der produktiven Charakterentwicklung ist.

Wir kommen auf die ethische Seite der Erkenntnisgewinnung als Ausdruck der Charakterentwicklung zurück, denn für den produktiven Charakter, für den allein die X-Erfahrung möglich ist, gibt es eine klar umrissene Hierarchie der Werte. Der höchste Wert ist die optimale Entwicklung der eigenen Kräfte der Vernunft, der Liebe, des Mitgefühls und des Mutes.

Fromm entwirft ein provokantes Paradigma: Die wissenschaftliche Reflexion der spirituellen Erfahrung auf dem Hintergrund einer Theorie, welche diese als höchste Form der Erkenntnis ansieht. Der X-Erfahrung kommt im integrativen Forschungsprozess eine sehr wesentliche Bedeutung zu: sie muss als Bedingung ganzheitlich-objektiver Erkenntnis gelten und damit gleichzeitig als erkenntnis-ethisches Ideal (vgl. A. Bader, 1988, S. 155ff.).

b) Erich Fromms Erkenntnistheorie

Fromms besonderes Verdienst ist es nun, die Bindung der Ethik an die gesellschaftlich bedingte Charakterentwicklung nicht als zufällig und relativ ausgewiesen zu haben, sondern als historisch gewordene Synthese. Fromms ganzheitliche Erkenntnsethik, deren wissenschaftliche Begründung er Analytische Sozialpsychologie nennt, wurzelt in der Analyse der existentiellen Situation des Menschen und seiner anthropologischen Konstanten. Somit kann er sowohl feststehende Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Natur als auch historisch gewordene Zustände, die sich im Bewussten und Unbewussten spiegeln, erfassen. Die Gesellschafts-Charaktertypologie Fromms liefert hierfür das Instrumentarium.

Die Analytische Sozialpsychologie entstand in der Auseinandersetzung mit Hegel und



Marx/Engels einerseits, andererseits mit der Psychoanalyse Freuds. Schon bei Hegel und Marx/Engels finden wir in dialektischen Begrifflichkeiten die Kernbeziehung von Individuum, Gesellschaft und Erkenntnis. Erkenntnis ist historisch-gesellschaftlich bedingt. Nach Hegel dürfen Wahrheit und das die Wahrheit erkennende Subjekt nicht als zwei voneinander unabhängige Tatsachen anerkannt werden, vielmehr bedingen und verändern sie sich in fortdauernder Bewegung. Marx radikalisiert die Hegelsche dialektische Bestimmung der Selbstreflexion. Er arbeitet die Beziehung von gesellschaftlichem Sein und Bewusstsein in der historischen Bedingtheit heraus, wobei die sozio-ökonomischen Strukturen im wesentlichen prägend sind. In den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts wurden Fragen nach dem Wie der Transformation von gesellschaftlichen Verhältnissen in das subjektive Denken, Fühlen und Handeln der Menschen nachdrücklicher gestellt. Fromm verbindet Marx und Freud und versteht Erziehung als soziale Interaktion von Menschen, die als vergesellschaftete Individuen ein historisch und gesellschaftlich bedingtes Lebensschicksal erfahren sowie entsprechendes Verhalten und Bewusstsein entwickelt haben.

Zentral ist für Fromm die existentiell gegebene Bezogenheit des Menschen. Die existentiellen Bedürfnisse des Menschen sind außer dem nach Bezogenheit das Bedürfnis nach Verwurzelung, nach einem Identitätserleben, nach Transzendenz und nach einem Rahmen der Orientierung und einem Objekt der Hingabe (vgl. E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 24-50). Sie können ausschließlich in dialektischen Formen von Bezogenheit produktive Lösungen finden. Menschliches Identitätserleben wird nur möglich auf der Grundlage der vollständigen Entfaltung der dem Menschen eigenen schöpferischen Möglichkeiten und Fähigkeiten, seiner Kreativität und seiner Liebesfähigkeit.

Es ist nun nach Fromm die Aufgabe des Menschen, das problematische Faktum der zerrissenen Harmonie von Mensch und Natur - dem eigentlichen Sündenfall - so zu lösen, dass die Wiederherstellung der Harmonie auf einem Niveau erreicht wird, das dem Menschen als einem selbstbewussten und vernunftbegabten

Wesen gerecht wird. Diese neue Harmonie kann für den Menschen aber nur - so Fromm - im Rahmen von produktiven Formen von Bezogenheit erreicht werden. Die zerstörte Harmonie ist der traurige Ausdruck davon, dass bisher überwiegend nicht-produktive Antworten gefunden wurden, die historische Ursachen haben. Beides - produktive und nicht-produktive Formen der Bezogenheit - gehören also zum menschlich Möglichen.

Seelisch-geistige Bedingung von Bezogenheit ist das Selbstbewusstsein, das sich beim Menschen mit dem Abnehmen der instinktiven Verhaltenssteuerung entwickelte. Die fehlende Instinkthaftigkeit und das Wachstum des Großhirns gelten Fromm als naturwissenschaftliche Fundamente seiner Anthropologie, aus der sich ethische und psychologische Konsequenzen ergeben. „Die Geburt ist nicht ein augenblickliches Ereignis, sondern ein dauernder Prozess.“ (E. Fromm, 1960a, GA VI, S. 313.) Die menschliche Natur ist nicht mit feststehenden Eigenschaften zu charakterisieren, sondern mit den fundamentalen Widersprüchen seiner Existenz. Der existentielle Konflikt im Menschen erzeugt bestimmte psychologische Bedürfnisse, die allen Menschen gemeinsam sind. Er ist gezwungen, das Entsetzen vor seiner Isolation zu überwinden und neue Formen des Bezogenens zur Welt zu finden, durch die er sich in ihr zuhause fühlen kann.

Die existentielle Situation ist nicht denkbar ohne Offenheit. Das Bewusstsein seiner selbst und die Voraussicht brachten jedoch die zunächst furchteinflößenden Gaben der Freiheit und der Verantwortung mit sich. Der Mensch hat erkannt, was gut und was böse ist. Die existentielle Dichotomie fordert die Menschen heraus und lässt sie nach ihrem eigentlichen Wesen fragen.

Das ethische Interesse ist somit kein willkürliches und bloß subjektives Interesse, das der Mensch hegen kann oder nicht, sondern erwächst aus der existentiellen Dichotomie. Es ist somit ein objektives und allgemeines Interesse, das dem Menschen als Menschen durch sein eigentümliches Sein innewohnt, das er auf irgendeine Weise beantworten muss.

Das integrative Paradigma, das sowohl eine



kognitive als auch intuitive und gefühlsmäßige Ebene beinhaltet, setzt die erkenntnislogischen Grundlagen. Sie allein machen es möglich, die fundamentale Bedeutung der existentiellen menschlichen Situation für den Menschen, für sein Selbstverständnis, für seine Formen von Bezogenheit und seine Charakterorientierung aufzuzeigen. In der humanistischen Psychoanalyse bzw. dem integrativen Forschungsansatz wird die existentielle Dimension der kathartischen Selbstreflexion verdeutlicht.

Der kathartisch reflektierende Mensch erfährt die zwiespältige Grundlage seiner Existenz in ihrer Seinsgewalt. Erkenntnis des Unbewussten meint daher auch ganzheitliche Erkenntnis der problematischen Situation und Erfahrung der Sehnsucht nach ihrer zufriedenstellenden Beantwortung. Der zustandsspezifische Begriff von Wahrheit meint bei Fromm eine prozesshafte Erkenntnis der Wirklichkeit von Selbst und Welt, unabhängig von Projektionsbildern, meint Entmystifizierung von Enttäuschung, Erkenntnis der dialektischen Natur des Menschen und seiner existentiellen Dichotomie und der Wege zu ihrer Aufhebung in produktiven Formen der Bezogenheit.

Das Bedürfnis nach Bezogenheit thematisiert eine den anderen existentiellen Bedürfnissen übergeordnete Kategorie. Bedürfnis ist es deshalb, weil es energetisch in der Triebstruktur des Menschen verankert ist, verankert sein muss, da der Mensch sich als historisches und soziales Wesen seine Welt erst erschaffen muss und dieses Bedürfnis durch die fehlende Instinkthaftigkeit lebensnotwendig ist. Das sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie er auf dieses Bedürfnis antwortet. In der heutigen historischen Situation der weltweiten existentiellen Bedrohung wird jedoch besonders offensichtlich, inwieweit Selbsterhaltung des Menschen und das ethische Interesse, das der biophilen Logik folgt, zusammenfallen. Die biophile Ethik ist der produktiven Gesellschafts-Charakterorientierung eigen.

Den nicht-produktiven Charakterformen wohnt eine Neigung zu nicht-dynamischer verdinglichter Erkenntnis inne. Ein Paradigma von Wissenschaft, das wissenschaftliches Erkennen ausschließlich mit der empirisch-

analytischen Erkenntnismethode identifiziert, spiegelt einen Gesellschafts-Charakter wider, der sich besonders als ausbeuterisch-hortende Orientierung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft entwickeln konnte.

Eine historisch denkende Entwicklungspsychologie müsste feststellen, dass für die Menschheit nach ihrem Ausgang aus der matrizentrischen Kultur sozio-biologisch die autoritäre Ordnung nötig wurde, dass aber am Ende des kollektiven Gesellschaftsprozesses der produktiv-liebende Gesellschafts-Charakter möglich ist, ja sogar evolutionsgeschichtlich lebensnotwendig wird. Produktives Denken und Erkenntnis sind eingebettet in die ethisch-relevanten Tugenden der liebenden Charakterorientierung: Fürsorge, Verantwortlichkeit, Respekt. Respekt vor der Eigendynamik alles lebendig Wachsendem gilt auch als Grundlage für die Erkenntnis von Objektivität, gilt als Grundlage für die Entwicklung von Vernunft und Wissen, als emotional-intuitive Basis für produktives Denken. Objektivität heißt nicht Gleichgültigkeit, sondern Achtung.

Fromm weist im Rahmen seiner humanistischen Erkenntnsethik nach, dass wissenschaftliche Erkenntnis nicht wertneutral sein kann, sondern dieser ein Interesse innewohnt, das im Gesellschafts-Charakter des einzelnen bzw. in den Gesellschafts-strukturen verwurzelt ist. Auch das Gewissen wird von der Charakterorientierung strukturiert. Fromm unterscheidet hier das autoritäre vom humanistischen Gewissen. Das autoritäre Gewissen gründet in der Unfähigkeit, für sich selbst ethische Zielvorstellungen formulieren zu können, das Ergebnis davon ist die Illusion einer „wertfreien“ Wissenschaft. Fromm betrachtet das autoritäre Gewissen als evolutionäre Vorstufe des humanistischen Gewissens, das die Stimme liebender Fürsorge für das Selbst und der Verantwortung für das Ganze ist.

Erkenntnis ist nach Fromm nicht möglich ohne Liebe zum Leben und zum Menschen, die letztlich in der Gottes- (oder X-)Erfahrung wurzelt. Gott erscheint dann als Symbol für eine das Individuum transzendierende Erfahrung von Liebe als Urgrund allen Seins. Die Gotteserfahrung offenbart als ihr Wesen



kathartisch-dialektische Wirklichkeitserfahrung. Intelligenz bildet nur die adäquate Erkenntnisform des Verstandes-Ichs ab, das zum Zwecke der Selbsterhaltung der menschlichen Gattung Natur beherrschen und ausbeuten möchte. Produktives Denken ist die gemäßige Erkenntnisform des integrativen Forschungsprozesses. Ganzheitlich-objektive Erkenntnis und liebende Charakterorientierung werden nun feststehende Kategorien von integrativer Forschung. Das Erlebnis der X-Erfahrung als erkenntnislogische Determinante der ganzheitlichen Erkenntnis gründet in der Bereitschaft des Menschen, seine Ich-Identität in Frage zu stellen und offen zu werden für die eigene seelische Tiefe.

c) Erkenntnisinteresse und Methodik dieser Studie

Auch die produktive Orientierung kann der gesellschaftlichen Verdrängung anheimfallen, wodurch eine „Pathologie der Normalität“ entsteht (vgl. E. Fromm, 1955a, GA IV, S. 13-19). Fromms gesamtes Werk ist bestimmt durch das erkenntnisleitende Interesse an einer Ethik, die die menschliche Natur zum Gegenstand hat. Dieses Erkenntnisinteresse hat uns ebenfalls bei der Erforschung der ost- und westdeutschen PrimarschullehrerInnen geleitet. Unsere Auswertungsmethodik, in der unsere Selbstwahrnehmung bezogen auf die interviewte Person eine große Bedeutung hat, ist integrativ oder ganzheitlich, da wir nicht nur kognitiv mit den Interviews umgehen, sondern sie unter Einbeziehung unserer eigenen unbewussten Anteile reflektieren. Wir benützen uns selbst als Spiegel für die interviewte Person. Dies wurde möglich durch die Arbeit mit unseren eigenen gesellschafts-charakterlichen Anteilen. So gehörte es gerade in der ersten Phase unseres Projektes zur grundlegenden Arbeit, die Gesellschafts-Charaktertypen in der Projektgruppe theoretisch zu erarbeiten und an bzw. in uns nachzuspüren.

Armin Bader (1988) hat in Anlehnung an Habermas herausgearbeitet, dass sich die empirisch-analytische Forschung mit ihrem technischen Interesse und die historisch-hermeneutische Forschung mit ihrem

selbstreflexiven, praktischen Interesse bzw. dem emanzipatorischen Interesse der Soziologie nicht unvereinbar mit dem integrativen, ganzheitlichen Forschungsinteresse sind, sondern darin aufgehoben.

Das sogenannte technische bzw. rein empirische Interesse besteht in dem Aufweis nomologischer Wissenschaften, d.h. unveränderlicher gesellschaftlicher und historischer Tatsachen. In unserem Zusammenhang bedeutet dies, sozio-ökonomische und gesellschaftliche Zustandsbeschreibungen plausibel zu machen und ihren Ist-Zustand bzw. ihre Veränderbarkeit unter der möglichen Einflussnahme der Lehrer deutlich zu machen. Dies ist abhängig von dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein der produktiven Orientierung.

Zu den feststehenden Tatsachen gehört die Herausarbeitung der menschlichen Erfordernisse, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Was für menschlichen Eigenschaften und Fähigkeiten sind gefragt, damit der Lehrer überhaupt seinen Beruf ausüben kann? Wie nutzt er seinen Handlungsspielraum? Handelt er entsprechend einer produktiven oder weniger produktiven Ausrichtung? Welche Eigenschaften überhaupt und welche Bedingungen kommen durch die jeweiligen Gesellschaftssysteme als prägend hinzu? Wie formen die sozio-ökonomischen Verhältnisse bestimmte Einstellungsmuster? Mit diesen Fragen lässt sich nomologische Erkenntnis von gesellschaftlich-historischer Erkenntnis trennen.

Das praktische Interesse, das auf die Erhellung der eigenen Lebenswelt durch Selbstreflexivität zielt, wird anhand des Auswertungsprozesses besonders deutlich. Die Erkenntnis des Gesellschafts-Charakters bei den LehrerInnen beinhaltet gleichzeitig die Erhellung und Erkenntniserweiterung unserer eigenen Lebenswelt. Dieses Interesse am Verständnis der gesellschaftlichen Zustände, die uns alle prägen, ist als ein übergeordnetes Interesse unserer Arbeit zu sehen, insbesondere weil die gesellschaftlichen Zustände in ihrer momentanen Situation zum Handeln herausfordern. Die Einsicht, dass es so nicht weitergehen kann, ist ein Impuls, die eigene Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit zu überwinden. Sie verweist auf das emanzipatorische Interesse des



dritten Forschungsprozesses. Der emanzipatorische Gehalt ist Bestandteil der Unterscheidung von produktiven und nicht-produktiven Anteilen in unserem Auswertungsprozess. Die Herausarbeitung des produktiven Potentials in den einzelnen Charakterorientierungen lässt das emanzipatorische Potential in unserer Gesellschaft zur Überwindung krankmachender Strukturen erkennen.

Anhand der Frommschen Erkenntnisethik ist zu verstehen, warum Erkenntnis individueller und gesellschaftlicher Strukturen mit der ethischen Fragestellung als evolutionsgeschichtliche Notwendigkeit im Sinne der menschlichen Selbsterhaltung heute zusammenfließen muss. Das biophile Potential als emotionale Grundlage des integrativen Forschens treibt zur ganzheitlichen Erkenntnisgewinnung gesellschaftlicher Zustände. Wir können gar nicht frei sein von Emotionen und ethischen Fragestellungen, da die Frage von Erkenntnisgewinnung und ihrer Methodik zur Frage des menschlichen Überlebens geworden ist.

Mit der Einbeziehung des gesellschaftlichen Unbewussten in die Logik der einzelnen Gesellschafts-Charaktertypen überschreiten wir die kognitive Dimension im Habermas'schen Sinne und führen sie im Sinne des integrativen Paradigmas mit ihrer emotionalen und unbewussten Seite zusammen. Im weiteren assoziativen Verfahren wird die Einbeziehung des Unbewussten als Gruppenprozess transparent gemacht. In der Analyse der einzelnen Fragen werden vor allem die Widersprüchlichkeiten bzw. die Kontinuitäten in den Antworten deutlich gemacht. Auch die Charakterstruktur ist widersprüchlich aufgebaut, jedoch, im Sinne der paradoxen bzw. dialektischen Logik, sind es nicht sich ausschließende Strukturen, sondern der Grad ihrer Widersprüchlichkeit lässt Rückschlüsse auf den gesellschafts-pathologischen bzw. produktiven Anteil der Persönlichkeit zu. Widersprüchlichkeit ist nicht an sich ein negativer, sondern kann genauso gut Ausdruck einer Nicht-Anpassung an krankhafte Verhältnisse sein.

d) Qualitative psychoanalytische Methoden

Was bedeuten die grundsätzlichen erkenntnistheoretischen Überlegungen nun konkret für unser methodisches Vorgehen? Mit der Entwicklung unseres interpretativen Fragebogens, in dem es um die Erhellung motivationaler Tiefenstrukturen mit Hilfe der Frommschen Charaktertypologie geht, sind wir nun deutlich in das „Qualitative“ bzw. „Interpretative Paradigma“ einzuordnen, zumal unsere Erhebung mit 30 Interviews keine quantitative Repräsentativität beanspruchen kann. Allerdings gehen wir mit unserer Auswertungsmethode, in der die Übertragungs- bzw. Gegenübertragungswahrnehmungen der auswertenden Gruppe als analytisches Erkenntnisinstrument eine wesentliche Rolle spielen, weit über die dominierenden qualitativen Methoden hinaus.

Als wohl einflussreichste Methode in den qualitativen Sozialwissenschaften ist die Technik des „qualitativen Interviews“ von Fritz Schütze (1977) zu nennen, mit der versucht wird, beim Gesprächspartner eine Erzählung eigenerlebter Erfahrungen in Gang zu setzen und aufrechtzuerhalten. Die Methode des narrativen Interviews trägt insbesondere einem Ziel Rechnung: sie versucht zu gewährleisten, vom Gesprächspartner etwas über die Motivationen und subjektiven Interpretationen in vergangenen Situationen zu erfahren. Schütze geht davon aus, dass Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen dem faktischen Handeln am nächsten stehen. So liegt denn auch in der Auswertung der Schwerpunkt auf „unvoreingenommener Textexegese“, wie sie im Anschluss an die Oevermannsche „Objektive Hermeneutik“ vorgeschlagen wurde.

Wohl können wir uns in diesem Sinne den Prämissen des „Interpretativen Paradigmas“ anschließen, dass die Interpretationen und Sinnsetzungen der handelnden Menschen Wirklichkeit konstruieren (vgl. E. E. Lau, 1978 und P. Berger und Th. Luckmann, 1969). Allerdings trifft diese Erkenntnis nur bedingt zu. Die Psychoanalyse hat aufgezeigt, dass die bewusste Seelentätigkeit nur einen relativ kleinen Sektor des Seelenlebens ausmacht, dass viele entscheidende Antriebe seelischen



Verhaltens dem Menschen nicht bewusst sind (vgl. E. Fromm 1932a, GA I).

Erich Fromm gebührt nun das Verdienst, die Existenz des Unbewussten für die empirische Sozialforschung methodisch operationalisierbar gemacht zu haben. Mit seinen beiden großen sozialpsychologischen Untersuchungen *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches* (1929-1933, veröffentlicht 1980) und *Der Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes* (von 1957 an, veröffentlicht 1970) zusammen mit Michael Maccoby erhoffte man sich Aufschlüsse über den systematischen Zusammenhang zwischen seelischer und gesellschaftlicher Entwicklung. Das hieß, hinter den bewusst geäußerten Meinungen der Befragten unbewusste Dynamiken anzunehmen, die den bewussten Ansichten geradezu entgegengesetzt sein können. Der Gesellschafts-Charakter wurde Gegenstand der Forschung. Hierzu bedurfte es einer Theorie von Gesellschaft, in der die individuelle und die gesellschaftliche Entwicklung als zusammenhängend verstanden werden. Fromm fasst seine Methode, die Psychoanalyse und Historischen Materialismus als dialektische Erkenntnisweisen verbindet, im Begriff der Analytischen Sozialpsychologie zusammen. „Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie“ sagt Fromm: „Die Psychoanalyse scheint so alle Voraussetzungen mitzubringen, die ihre Methoden auch brauchbar für sozialpsychologische Untersuchungen machen und alle Konflikte mit der Soziologie ausschalten. Sie fragt nach den den Mitgliedern einer Gruppe gemeinsamen seelischen Zügen, und sie versucht, diese gemeinsamen seelischen Haltungen aus gemeinsamen Lebensschicksalen zu erklären. Diese Lebensschicksale liegen aber nicht - je größer die Gruppe ist, um so weniger - im Bereich des Zufälligen und Persönlichen, sondern sie sind identisch mit der sozial-ökonomischen Situation eben dieser Gruppe. Analytische Sozialpsychologie heißt also: die Triebstruktur, die libidinöse, zum großen Teil unbewusste Haltung einer Gruppe aus ihrer sozio-ökonomischen Struktur heraus zu verstehen.“ (E. Fromm, 1932a, GA I, S. 42).

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass es

neben der Frommschen Form der qualitativen psychoanalytischen Sozialforschung auch noch andere relevante Ansätze gibt. Fast immer wurzeln sie in einem kritischen und eher unorthodoxen Umgang mit der Psychoanalyse, der letztlich auf die Frankfurter Schule zurückgeht (vgl. Th. Leithäuser, 1978, S. 88-98, und J. Belgrad et al., 1987).

Dem Frommschen Ansatz einer qualitativen psychoanalytischen Sozialforschung kommt heute jedoch die Ethnopsychanalyse am nächsten. Die Ethnopsychanalyse wurde von Fritz Morgenthaler und dem Ehepaar Parin entwickelt (vgl. P. Parin, F. Morgenthaler, G. Parin-Matthey, 1983). Heutige Vertreter dieser Forschungsrichtung sind insbesondere Mario Erdheim (1984) und Maya Nadig (1986). Nadig arbeitet besonders deutlich ihre Forschungsmethode heraus. Die Nutzung der Gegenübertragung spielt hierbei eine zentrale Rolle. Die Ethnopsychanalyse greift in diesem Zusammenhang vor allem auf die hervorragende Pionierarbeit von G. Devereux (1984) „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften“ zurück. Devereux zeigt an zahlreichen Beispielen, wie Gegenübertragungsreaktionen beim Sozialforscher zu falschen (verzerrten) Ergebnissen führen. Die Konsequenz kann dann nur lauten, die Gegenübertragung zu nutzen und systematisch in den Forschungsprozess einzubeziehen. Devereux fordert also, dass die Wissenschaftler und ihr Verhalten während des Forschungsprozesses selbst beobachtet werden.

„Die Gegenübertragung besteht aus den unbewussten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden. Kann er diese Reaktionen durch Selbstbeobachtung und Selbstanalyse bewusst machen, so stellen sie ein zentrales Instrument dar, um Zugang zum Gegenüber und zu seinen unbewussten Prozessen und Konfliktstrukturen zu erhalten.“ (M. Nadig 1986, S. 38.) Die Einbeziehung der Gegenübertragung erlaubt es, den Weg zum Forschungsziel einigermaßen frei und offen zu halten, indem die Selbstbeobachtung in den Forschungsprozess integriert wird. Die Ethnopsychanalyse tut dies durch eine Forschungstagebuch-Technik und durch regelmäßige Supervision des Forschers während des Forschungsprozesses.



Unsere Methodik beruht ebenfalls explizit auf der Arbeit mit Gegenübertragungen, und zwar im Rahmen der Gruppenauswertung in der Nutzung der Selbstwahrnehmungen. Im Vergleich zur Ethnopschoanalyse liegt mit dem Frommschen Forschungsansatz formal ein eher traditionelles Sozialforschungsinstrument vor (interpretativer Fragebogen). Im Gegensatz zu früheren Frommschen Untersuchungen berücksichtigen wir in dieser Forschungsarbeit systematisch die Gegenübertragung im Rahmen der Auswertungsarbeit.

So haben wir also mit der Auswertung zu prüfen, inwieweit Widersprüchlichkeiten Hinweise auf Differenzen zwischen Aussage und Charakter bzw. inwieweit Meinungen bloß Fassade sind, die den gesellschaftlich akzeptierten Erwartungen entsprechen und nichts über das Individuum aussagen (wobei das auch eine Aussage sein).

Mit den Fragen zur sozio-ökonomischen Herkunft und Situation sowie mit den individuellen Fragen nach Einstellungen, Verhaltensweisen und persönlichen Erlebnisweisen haben wir die gesellschaftsanalytischen (marxistischen) und individualpsychologischen (psychoanalytischen) Determinanten der Frommschen Analytischen Sozialpsychologie einbezogen. Aufgabe unserer Auswertung ist die Analyse ihrer wechselseitigen Bedingtheit und Herleitung. Schließlich können daraus Gesellschafts-Charakter-Syndrome in ihrer paradoxen Dynamik und ihre Nähe zu produktiver bzw. nicht-produktiver Ethik beschrieben werden.

Zu unserer Vorbereitung des Auswertungsverfahrens gehörten theoretische und praktische Vorarbeiten zur Bewusstmachung eigener unbewusster Charakterzüge, wie sie vor allem in der Gegenübertragung zum Ausdruck kommen. Das kathartisch erfahrbare Moment, das für Fromm notwendiger Bestandteil der höchsten Erkenntnis ist, wurde für uns in der Auswertung der Interviews erlebbar. Die Arbeit mit den eigenen Assoziationen und damit dem eigenen Unbewussten und der schließliche Erkenntnisgewinn bergen immer ein überschreitendes Moment, das nicht durch Theoretisieren zustande kommt. Unsere emotionale Beteiligung im Gruppenprozess und

dessen schließliche dynamische Verselbständigung, da die Gruppe mehr ist als die Summe ihrer Teilnehmer, hat eine zum Teil kathartische emotionale Wirkung. Diese emotionale und rationale Wirkung besteht in der Erweiterung des eigenen Erfahrungs- und Erlebnishorizontes und führt zur Einsicht in die eigene gesellschaftlich-historische Verantwortung und Wege ihrer Umsetzbarkeit.

Mit der von uns entwickelten Methodik, die auch experimentellen Charakter hat, kommen wir also auf die Ursprünge der antikmittelalterlichen Erkenntnistradition zurück, die von Fromm fortgesetzt wurde. Die philosophische Tradition, Erkenntnis von Wahrheit mit der Erkenntnis des Guten gleichzusetzen, greifen wir auf, indem es uns um die Erforschung der biophilen Potenzen geht. Mit der Erkenntnis der produktiven Charakterorientierung verändern wir nicht nur möglicherweise unseren Gegenstand, sondern auch uns selbst durch Aufdeckung der biophilen Logik. Der wissenschaftlichen Erforschung des Biophilen kommt eine hohe ethische Aufgabe zu, da ihre Erkenntnis zur menschlichen Überlebensfrage geworden ist.

2. Die Befragten: PrimarschullehrerInnen in Ost und West (von Karl Kaz)

a) Warum PrimarschullehrerInnen?

Absicht unserer Studie ist es, Gesellschafts-Charakterunterschiede zwischen Ost- und Westdeutschen zu analysieren. Weshalb haben wir uns gerade dafür entschieden, PrimarschullehrerInnen als Untersuchungsgruppe zu wählen? Neben dem pragmatischen Grund der verhältnismäßig einfachen Erreichbarkeit und einer grundsätzlichen positiven Interviewbereitschaft der Befragten, war die folgende Überlegung entscheidend:

In der Primarschulzeit sind die SchülerInnen etwa zwischen sechs und zehn Jahre alt. Sie gelten als besonders formbar. Aus dem Elternhaus endgültig in eine stark prägende sekundäre Sozialisationsinstanz entlassen, helfen



die PrimarschullehrerInnen entscheidend mit, millionenfach den Gesellschafts-Charakter der Bevölkerung des jeweiligen Staates zu reproduzieren. Vom Sozialistionsgedanken her spielen für die Charakterentwicklung neben der Familie die frühen sekundären Sozialisationsinstanzen eine überaus wichtige Rolle. Bei der großen Verbreitung der Kindertagesstätten (Horte) in der DDR verschiebt sich dieser Prozess sogar in eine noch frühere Kindheit. Die Aussage Fromms: „Die Familie ist das Medium, durch das die Gesellschaft bzw. die Klasse die ihr entsprechende, für sie spezifische Struktur dem Kind und damit dem Erwachsenen aufprägt; die Familie ist die psychologische Agentur der Gesellschaft“ (E. Fromm, 1932a, GA I, S. 42) lässt sich zusätzlich auf die sekundären Sozialisationsinstanzen übertragen. Der Prozess der Charakterprägung läuft zum großen Teil unbewusst und ist in diesen frühen Phasen der Kindheit vor allem eine Übertragung der charakterlichen Merkmale der Erwachsenen (Eltern, HortnerInnen, KindergärtnerInnen, PrimarschullehrerInnen) auf das Kind. Dieser Prozess ist entscheidend für eine relativ reibungslose Reproduktion des Gesellschafts-Charakters.

In der ehemaligen DDR gibt es jedoch die gegenläufige Besonderheit, dass die Familie im Sozialisationsprozess oft gegengesteuert und damit für Freiräume gesorgt hat (sogenannte Gegensozialisierung). Unter Umständen lässt sich daraus auch die Distanz zum herrschenden Regime und das gegen Ende der DDR überraschend große Widerstandspotential erklären.

LehrerInnen konfrontieren die SchülerInnen über die in der Familie repräsentierten Gesellschafts-Charakterzüge hinaus mit neuen gesellschaftlichen Erfordernissen und Anpassungsleistungen. In modernen, stark dem Strukturwandel unterworfenen Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland hat die Schule damit auch eine wichtige Funktion für die Evolution neuer Gesellschafts-Charakterzüge und -orientierungen.

PrimarschullehrerInnen begegnen Kindern in einer Phase, in der sie einerseits sehr viel Vertrauen, Motivation und Lernbereitschaft,

andererseits natürlich auch Vorprägungen aus der Primärsozialisation in die Klassen mit hineinbringen. PrimarschullehrerInnen stehen damit an einer entscheidenden Nahtstelle der Prägung des Gesellschafts-Charakters. Neben den zu erlernenden Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben usw.) gibt ein „geheimer Lehrplan“ vor, welche gesellschaftlichen Regeln zu erlernen sind. Die PrimarschullehrerInnen verkörpern diese Regeln. Ihr eigener Gesellschafts-Charakter wird - trotz möglicher vorhandener Gegentendenzen - zu einem mitentscheidenden Instrument für die Reproduktion des Gesellschafts-Charakters, in dynamischen Gesellschaften auch zur Evolution neuer Gesellschafts-Charakterorientierungen. Die PrimarschullehrerInnen werden natürlich auch durch die berufliche Situation als solche geprägt (vgl. hierzu oben Kapitel III). Im Kontext der Auswahl der Gruppe für diese Untersuchung steht für uns aber die Funktion der PrimarschullehrerInnen in der Reproduktion und Evolution des allgemeinen Gesellschafts-Charakters im Vordergrund.

b) Die Auswahl der Befragten

Im folgenden soll das Auswahlverfahren und die Demographie der Befragten systematisch und vollständig dargestellt werden.

Das Auswahlverfahren, das wir für unsere Stichprobe gewählt haben, ist dem Prinzip nach das sogenannte Quotenverfahren. Die Quotenstichprobe gilt als Verfahren, mit dem man noch bei einer relativ kleinen Stichprobe aus einer relativ großen Grundgesamtheit quasi-repräsentative Ergebnisse erhalten kann. Dabei wird von der Bekanntheit aller wesentlichen demographischen Merkmale und deren Verteilung in der Grundgesamtheit ausgegangen. Die Stichprobe wird dann so gezogen, dass sie der Demographie der Grundgesamtheit möglichst angeglichen ist.

Für unsere qualitative Untersuchung haben wir das Quotenverfahren lediglich nachempfunden. Die Anlage unseres Projektes, insbesondere das komplexe Auswertungsverfahren, erlaubte uns nur insgesamt 30 Interviews durchzuführen. Eine



quasi-repräsentative Quotenstichprobe bei Berücksichtigung aller relevanten Variablen hätte wohl mehrere hundert Interviews erfordert. Darüber hinaus wäre es erforderlich geworden, exakte Statistiken bezüglich der GrundschullehrerInnen (West) und der UnterstufenlehrerInnen (Ost) zu besorgen und auszuwerten. Darauf haben wir bewusst verzichtet. Um dennoch vorsichtige Tendenzaussagen machen zu können, haben wir, wie gesagt, an Quotenverfahren orientiert. Als relevante Variablen wurden dabei folgende Merkmale festgelegt:

- das *Geschlecht*: bei den PrimarschullehrerInnen handelt es sich überwiegend um Frauen, in Ostdeutschland über 90 Prozent;
- das *Alter*: die LehrerInnen sollten zum Zeitpunkt der Befragung mindestens fünf Jahre im Beruf stehen und die volle Sozialisation der DDR bzw. der BRD durchlaufen haben. Sie sollten mindestens 25, höchstens jedoch 45 Jahre alt sein;
- die *regionale Verteilung*:
 - Ost-West: Erklärtes Ziel der Studie ist es, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Gesellschafts-Charakterorientierungen in den beiden deutschen Staaten zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung 1990 festzustellen. Deshalb wurde festgelegt, zu gleichen Teilen Ost- und West-LehrerInnen zu interviewen.
 - Großstadt, Kleinstadt, Dorf (Wohnortsgröße): Da wir auch Unterschiede zwischen Stadt- und Landbewohnern vermuteten, sollte auch eine angemessene Verteilung der Befragten auf Großstadt, Kleinstadt und Dorf erreicht werden.

Sicher wären noch weitere Merkmale interessant

gewesen, etwa die Unterschiede zwischen den einzelnen westlichen Bundesländern. Die unterschiedliche Schulpolitik zum Beispiel von Bayern und Nordrhein-Westfalen ist hinreichend bekannt. Da im Grundschulbereich diese Unterschiede nicht so zum Tragen kommen und die Größe der Stichprobe kaum auf sinnvolle Ergebnisse hoffen ließ, haben wir darauf verzichtet. Das Merkmal „Größe der Schule“ korrespondiert im wesentlichen mit der Variablen Stadt-Land und wurde deshalb nicht systematisch weiterverfolgt. Das Einkommen der Befragten musste nicht direkt erhoben werden, da das Einkommen von PrimarschullehrerInnen aus entsprechenden Angaben ersichtlich ist (siehe oben Kapitel III). Da sich die Befragten in dieser Hinsicht als im wesentlichen homogen darstellen, ist das Einkommen auch nur im Hinblick darauf interessant, dass sich in diesem Beruf keine (große) Karriere machen lässt und dass das Einkommen von PrimarschullehrerInnen oft als ein zweites Einkommen in einem Haushalt gelten kann. Weitere Variablen (zum Beispiel: Kinder, Ehestand, Unterrichtsstunden in der Woche, Beamte oder Angestellte, Krankheitshäufigkeit, besondere Tätigkeiten) gingen in den qualitativen Auswertungsprozess mit ein und wurden insbesondere im Kontext der Charakterdiagnose ausreichend gewürdigt.

c) Sozio-demographische Merkmale der Befragten

Die Projektmitarbeiter leben verhältnismäßig gleichmäßig auf das gesamte Bundesgebiet verstreut. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die *regionalen Verteilungsquoten* bei der Befragung eingehalten werden konnten (Tabelle 1):

Tabelle 1: Regionale Verteilung

	Ost (15)	West (15)	Gesamt=30
Dorf	7	2	5
Kleinstadt	9	5	4
Großstadt	14	8	6

Die Abgrenzung zwischen dörflichem und kleinstädtischem Milieu war nicht immer



einfach zu treffen. Es lässt sich ein leichtes Übergewicht großstädtischer Interviews feststellen.

Unter den PrimarschullehrerInnen gibt es, wie schon mehrfach festgestellt, weitaus mehr Frauen als Männer. Um überhaupt

Aussagen über Männer in diesem Beruf treffen zu können, sollten wenigstens jeweils 2-3 Interviews in Ost und West mit Männern gemacht werden. Dies gelang uns. Die folgende Tabelle zeigt die *Verteilung nach dem Geschlecht* (Tabelle 2):

Tabelle 2: Verteilung nach Geschlecht:

	Ost (15)	West (15)	Gesamt (30)
Mann	4	2	6
Frau	11	13	24

Das Alter der Befragten liegt zwischen 27 und 51 Jahren. Es ergibt sich ein arithmetisches Mittel von 38 Jahren. Dabei unterscheiden sich die Teilstichproben in Ost und West nur geringfügig. Die Westinterviewten sind im Durchschnitt 37,1 Jahre, die Ostinterviewten 38,9 Jahre alt. In den verschiedenen Altersgruppen sind keine besonderen Häufungen festzustellen; die Verteilung ist relativ gleichmäßig.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die angestrebte Stichprobe nach den Merkmalen Geschlecht, Alter, Wohnortsgröße und Ost-West weitgehend realisiert werden konnte.

3. Der Fragebogen

a) Zur Entwicklung des Fragebogens

Die Arbeitsgruppe nahm die beiden von Erich Fromm und seinen MitarbeiterInnen entwickelten interpretativen Fragebogen als Ausgangspunkt ihrer Arbeit: den Fragebogen der Studie *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches* aus den dreißiger Jahren (E. Fromm, 1980a, GA III, S. 212 - 218) und jenen der mexikanischen Untersuchung

Psychoanalytische Studie in Theorie und Praxis. Der Gesellschaftscharakter eines mexikanischen Dorfes aus den sechziger Jahren (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 485-488).

Beide Fragebogen sind sehr umfangreich. Der Fragebogen zur Studie des mexikanischen Dorfes erscheint zwar von der Anzahl der Fragen her kürzer, doch wird er ergänzt durch spezielle Fragen und durch mehrere komplexe, in Geschichten eingekleidete Fragen. Darüber hinaus werden in der mexikanischen Studie auch projektive Testverfahren zur Validierung der Ergebnisse verwendet. Fromm und Maccoby zeigen in ihren Beispielen für die Auswertung (GA III, S. 489-517), dass sich bestimmte Fragen als besonders fruchtbar für die Feststellung von Charakterzügen zeigen. Eine ähnliche Vorgehensweise verfolgen wir in unserer Darstellung der Ergebnisse in Form einer sogenannten Querauswertung der Interviews (vgl. unten Kapitel VI, 3).

Unsere eigene Fragebogenentwicklung war davon geprägt, möglichst „fruchtbare“ Fragen zu finden, um den Fragebogen nicht unnötig komplex zu machen. So waren wir positiv überrascht, dass wir 1987 im Rahmen eines Seminars mit Michael



Maccoby feststellten, dass die Forschungsgruppe um diesen früheren Mitarbeiter von Erich Fromm inzwischen mit einem sehr knappen Fragebogen zurecht kommt (vgl. M. Maccoby, R. Margolies und J. E. Rendhal, 1985, S. 46-47). Abgesehen von einigen biographischen und soziodemographischen Fragen sieht dieser interpretative Fragebogen lediglich 20 offene Einzelfragen vor, dessen interpretative Auswertung der Charakterdiagnose dienen sollen. Wie wir selbst in Vortests (durchgeführte beispielhafte Interviews im weiteren Bekanntenkreis) feststellen konnten, reichten diese wenigen Fragen grundsätzlich aus, um eine dominante Charakterorientierung diagnostizieren zu können. Nach einigen lehrreichen Versuchen mit dem Fragebogen von Maccoby, Margolies und Rendhal begannen wir unseren eigenen zu entwickeln, in dem noch einige Fragen aus dieser damaligen Version erhalten geblieben sind.

Folgende Fragen erweisen sich als besondere Diagnosehilfen:

Frage 23: Was mögen Sie an Ihrem Beruf?

Frage 53: Nennen Sie drei Menschen (lebende oder verstorbene), die sie besonders schätzen und sagen Sie jeweils, warum!

Frage 56: Was tun Sie für Ihre persönliche Weiterentwicklung?

Frage 57: Was ist Ihr Bild / Ihre Vision von dem Menschen, der Sie gerne werden möchten.

Die 20 Fragen aus der Maccoby-Gruppe waren die Ausgangsbasis, die wir dadurch erweiterten, dass jedes Gruppenmitglied weitere Fragen einbrachte und jeweils begründete, warum er/sie diese Fragen für besonders geeignet hält. Dabei ging es insbesondere um die Intentionalität der Frage: Welche besonderen Charakterzüge

können gerade mit dieser Frage erfasst werden. Der Fragebogen sollte schließlich die ganze Bandbreite möglicher Charakterorientierungen offenlegen können. Selbst wenn solche Intentionen im Vorfeld der Untersuchung nur unvollständig sein können, ist es für den Auswertungserfolg wichtig und hilfreich, sich darüber klar zu werden, welche Intentionen in einer Frage stecken. Mit den nachstehenden Fragen sollten bestimmte unbewusste Gefühle, Strebungen und Charakterzüge und -orientierungen angesprochen werden.

Frage 23: *Was mögen Sie an ihrem Beruf?* zielt auf Produktivität, Motiviertheit, Interessiertheit, Depressivität, Gleichgültigkeit.

Frage 26: *Wenn Sie eine Grundschule ganz nach Ihren Vorstellungen gestalten könnten: Was und wie sollten die Kinder dort lernen?* zielt auf Produktivität, Kreativität, Eigenständigkeit, Autonomiefähigkeit, Bewältigung der Spannung zwischen strukturellen (bürokratischen) Vorgaben und Individualität.

Frage 32: *Wie gehen Sie mit einem Schüler/einer Schülerin um, der/die stört?* zielt auf den Umgang mit Aggression, Verhalten bei Provokation, in Konfliktsituationen; spezielle Ausrichtung auf den autoritären Charakter.

Frage 52: *In welchen Lebenssituationen waren Sie tief bewegt? Was haben Sie dabei gefühlt?* zielt auf Gefühlsfähigkeit, Betroffensein, affektives Ausdrucksvermögen; weiterhin, ob das Erleben personen- oder sachbezogen ist, ob Beziehungserleben oder Sensationserleben im Vordergrund steht, welche Reaktion ein



Trennungserleben mit sich bringt.

Frage 53: *Nennen Sie drei Menschen (lebende oder verstorbene), die Sie besonders schätzen und sagen Sie jeweils, warum!* zielt auf Idealisierungen von anderen Menschen oder Sachen, von Nahestehenden oder kulturellen Größen, von Lebenden oder Toten; ein spezielles Interesse gilt inzestuösen, autoritären oder narzisstischen Bindungen an Familienmitglieder, Nationalität, Rasse im Gegensatz zu einer Orientierung an humanistischen Idealen und Personen.

Frage 54: *Worin sehen Sie den Sinn des Lebens?* zielt auf Produktivität, Tiefgang oder Oberflächlichkeit, Religiosität, Identitätserleben und Individualität.

Der Fragebogen wurde fortlaufend erprobt und an die besondere Arbeits- und Lebenssituation der zu untersuchenden PrimarschullehrerInnen angepasst. Besonders fruchtbare Fragen wurden in der vorliegenden Studie in die sogenannte Querauswertung hineingenommen (vgl. Kapitel VI, 3).

Der Fragebogen:

Fragebogen zur Erforschung des Gesellschafts-Charakters von PrimarschullehrerInnen in Ost- und Westdeutschland

Datum und Ort des Interviews:

Alter:

Geschlecht:

1. Welchen anstellungsrechtlichen Status haben Sie (beamtet, angestellt)?
2. Für LehrerInnen in den neuen Bundesländern: Wie sicher ist Ihre Übernahme in den öffentlichen Dienst?
3. Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit? (Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche)

b) Die Struktur und der Text des Fragebogens

Der Fragebogen, wie er in der vorliegenden Studie Verwendung gefunden hat, ist ohne Zwischenüberschriften, aber mit ausreichend Raum für die handschriftlichen Eintragungen des Interviewers ausgedruckt worden. Er hat folgenden impliziten Aufbau:

Frage 1-12: Die berufliche Situation

Frage 13-21: Die persönliche Situation / Biographie / sozio-ökonomischer Hintergrund

Frage 22-32: Interpretative Einzelfragen (eher berufsbezogen)

Frage 33-57: Interpretative Einzelfragen mit zunehmend privatem und intimerem Charakter

Mit Hilfe der biographischen und berufsbezogenen Eingangsfragen beabsichtigten wir, Vertrauen beim Interviewpartner aufzubauen, um dann langsam zu privateren und intimeren Fragen fortzuschreiten.



4. Sind Sie Alleinverdiener in der Familie?
5. Welchen Beruf hat Ihr Lebenspartner?
6. Wie groß ist das Lehrerkollegium?
7. Wie ist das Zahlenverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern?
8. Wie viele SchülerInnen gehören zu Ihrer Schule?
9. Wie viele Kinder haben Sie in Ihrer Klasse?
10. Über Sie besondere Funktionen an der Schule aus?
11. Sind Sie häufig krank?
12. Wie viele Tage haben Sie ungefähr im letzten Jahr gefehlt?

13. Geschwister(position):
14. Mit wem leben Sie zusammen und in welcher Art von Beziehung?
15. Haben Sie Kinder (Alter ?) und leben Sie mit Kindern zusammen?
16. Beschreiben Sie Ihre derzeitige Wohnsituation.
17. Bitte beschreiben Sie den Ort an dem Sie aufwuchsen (Großstadt, Vorort, ländliche Gegend).
18. Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Eltern während ihrer Kindheit und Jugendzeit (bitte so konkret wie möglich).
19. Wie beeinflusste der Beruf der Eltern das Familienleben? (Was erzählten die Eltern? Waren die Eltern präsent?)
20. Wie haben Sie Ihre Kindheit und Jugend erlebt?
21. Auf welchem Wege wurden Sie LehrerIn?

22. Warum wollten Sie GrundschullehrerIn/UnterstufenlehrerIn werden?
23. Was mögen Sie an Ihrem Beruf?
24. Was belastet Sie in Ihrem Beruf?
25. Streben Sie Veränderungen an? Wenn ja, welche?
26. Wenn Sie eine Grundschule ganz nach Ihren Vorstellungen gestalten könnten: Was und wie sollten die Kinder dort lernen?
27. Wie groß ist Ihre Vorbereitungszeit für die Schule und wie schätzen Sie Ihren Freizeitanteil gegenüber anderen Berufen ein?
28. Finden Sie, dass der Beruf des/der GrundschullehrerIn / UnterstufenlehrerIn genügend Anerkennung in der Gesellschaft findet?
29. Wie kommen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus?
30. Wie ist Ihr Verhältnis zum Rektor/Direktor und zur Schulbehörde?
31. Haben Sie genügend Gestaltungsspielraum für Ihren Beruf?
32. Wie gehen Sie mit einem Schüler / einer Schülerin um, der / die stört?

33. Beschreiben Sie die Zusammenarbeit in Ihrer Familie / Lebensgemeinschaft!
34. Welche Beziehung haben Sie zu Ihren eigenen Kindern bzw. zu denen Ihres Partners?
35. Welches sind Ihre liebsten Freizeitbeschäftigungen? Bitte beschreiben Sie diese im einzelnen und erläutern Sie, warum Sie Ihnen so gut gefallen.
36. Lesen Sie regelmäßig? Wenn ja, was ist Ihre bevorzugte Lektüre und warum?
37. Sehen Sie regelmäßig fern? Wenn ja, wieviel Stunden in der Woche? Welche Sendungen sehen Sie am liebsten? Was schalten Sie sofort ab?



38. Gehen Sie öfter ins Kino? Was hat Sie da beeindruckt?
39. Wofür geben Sie gerne Geld aus?
40. Wie geht es Ihnen, wenn Sie um Geld angebettelt werden?
41. Interessieren Sie sich für Politik? Wie würden Sie Ihre politische Überzeugung allgemein charakterisieren?
42. Sind Sie politisch aktiv? Wenn ja: warum? Wenn nein: warum?
43. Glauben Sie, dass Frauen jemals in unserer Gesellschaft eine umfassende Gleichstellung erlangen können? Geben Sie Gründe an.
44. In welchen Situationen empfinden Sie einen anderen Menschen als Konkurrenz? Beschreiben Sie solche Situationen.
45. In welchen Situationen/Bereichen fühlen Sie sich unsicher oder unterlegen?
46. In welchen Situationen/Bereichen fühlen Sie sich sicher oder überlegen?
47. Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber besonders? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb?
48. Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber am wenigsten? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb?
49. Wie reagieren Sie, wenn Sie sich von einem guten Freund/einer guten Freundin ungerecht behandelt fühlen?
50. Über welche für Sie angenehmen Eigenschaften sollte der Partner verfügen?
51. Welches Partnerverhalten empfinden Sie als negativ?
52. In welchen Lebenssituationen waren Sie tief bewegt? Was haben Sie dabei gefühlt?
53. Nennen Sie drei Menschen (lebende oder verstorbene), die Sie besonders schätzen und sagen sie jeweils, warum.
54. Worin sehen Sie den Sinn des Lebens?
55. Was bedeutet Ihnen Religion und Religiosität?
56. Was tun Sie für Ihre persönliche Weiterentwicklung?
57. Was ist Ihr Bild/Ihre Vision von dem Menschen, der Sie gerne werden möchten?

c) Organisation und Durchführung der Befragung und Auswertung

Die Befragung der PrimarschullehrerInnen wurde vom Herbst 1991 bis zum Sommer 1992 durchgeführt. Im September 1993 war das letzte Interview ausgewertet und protokolliert. Da die Mitglieder des Projektes aus den unterschiedlichen Gegenden Deutschlands kommen, wurde durch die Interviewdurchführung in der Nähe des Wohnortes der Interviewer unsere Stichproben-Auswahl gewährleistet. Die Durchführung des Interviews dauerte im Schnitt 1,5 bis 2,5 Stunden. Jeder Lehrer und

jede Lehrerin, die sich bereit erklärte, am Interview teilzunehmen, bekam ein Informationsblatt über die Zielsetzung und Verwertung des Interviews.

Die von uns ausgewählten LehrerInnen waren relativ offen und interessiert. Das Interesse bestand auch darin, die eigene Berufssituation auf diese Weise einmal zu reflektieren. Auch spürten wir eine generelle Interessiertheit an unserer Thematik. Da unsere Forschung nicht als Aktionsforschung zu betrachten ist, die darauf angelegt ist, die Situation für die Betroffenen unmittelbar zu verbessern, lässt sich nicht vorhersagen, welcher Austauschprozess mit den



LehrerInnen durch diese Untersuchung in Gang kommt.

Wir verzichteten auf den Gebrauch von Tonband und Video, denn hierdurch entstehen in der Regel Interviews, die viel länger als notwendig sind und letztlich nicht so interessant. Die beteiligten Personen sind bei Tonbandaufnahmen auch weniger motiviert, klare und konzentrierte Dialoge zu führen. Wichtiger ist, dass der Interviewer auch zusätzliche Fragen stellt und „nachhakt“, wenn etwas unklar erscheint (vgl. auch M. Maccoby, R. Margolies und J. E. Rendhal, 1985, S. 22f.).

Der Interviewer bemühte sich, die Antworten wörtlich mitzuschreiben. Darüber hinaus war den Interviewten aufgetragen, Auffälligkeiten zu notieren, auf die äußere Erscheinung zu achten, auf Stimme, Mimik, Gestik usw. und am Ende des Interviews entsprechende Notizen über die nonverbale Kommunikation zu machen. Diese Art der Erhebung, die relativ hohe Anforderungen an die Konzentration des Interviewers stellt, hat sich als sehr effektiv erwiesen.

4. Die Psychoanalytische Auswertungsmethode

(von Victor Enrique Ubilla Opazo)

Im folgenden wird die von uns angewandte Auswertungsweise dargestellt, welche sich - wie in anderen Abschnitten bereits erwähnt - auf die Frommsche Methodologie stützt (vgl. insbesondere Fromms eigene Feldforschung in Mexiko: E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 261-268), diese aber teilweise modifiziert und gleichzeitig weiterentwickelt. Streng genommen handelt es sich bei unserer Auswertungsmethode um eine doppelte Auswertung, die inhaltlich zwei unterschiedliche Evaluationsverfahren (Phase 2 und 3) erkennen lässt. Diese sind

als sich gegenseitig ergänzend zu verstehen.

Von der Auswertungssystematik her lassen sich vier Phasen oder Abschnitte mit insgesamt sieben Auswertungsschritten unterscheiden:

- (1) die Konzentrationsphase
- (2) die Phase der Selbstwahrnehmung beim Vorlesen der Interviews
- (3) Die gemeinsame Analyse, Deutung und Auswertung des Interviews. Darin lassen sich näherhin unterscheiden:
 - (a) die globale Wahrnehmung des/r Interviewten
 - (b) die Analyse der Antworten im einzelnen
 - (c) gesellschaftliche Herkunft und Kontext des/r Interviewten
 - (d) die Typisierung und Auswertung der Produktivität bzw. Nicht-Produktivität.
- (4) Die Bestimmung der Grundorientierung.

a) Auswertung in der Gruppe

Die Auswertung der Interviews ist gekennzeichnet durch ein kollektives Geschehen, die Mindestzahl der Auswerter, die Teilnahme des Interviewers sowie die Beteiligung weiblicher und männlicher Auswerter aus beiden Teilen Deutschlands in jeder Gruppe. Dieses Vorgehen beruht auf theoretischen und empirischen Überlegungen. Im Unterschied zu dem von Fromm und Maccoby benützten Auswertungsrahmen, bei dem einzelne die Auswertung der Interviews vornahmen, ist für unsere Auswertungsmethode ausschlaggebend, dass die Interviews *kollektiv* ausgewertet werden. Unsere Vorgehensweise ist z. T. mit der einer Balint-Gruppe vergleichbar. Hier wie dort wird die Psychodynamik eines Menschen von einer Gruppe erfasst, in der höchsten ein Teilnehmer den zu analysierenden



Menschen kennt. Zwei Unterschiede zur Balint-Gruppe sind zu erwähnen: der Akzent in unserer Arbeit liegt nicht im Therapeutischen und/oder Individuellen, sondern in der Erkenntnis des Psychischen in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit; außerdem arbeitet unsere Gruppe ohne Supervisor.

Diese Art der Auswertung hat zwei erwähnenswerte Vorteile: Zum einen ermöglicht unser Verfahren die verschiedenen psychodynamischen Aspekte der betreffenden Person umfassender zu erkennen, insofern die jeweiligen Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen als Gegenübertragungsreaktionen (s. unten) verstanden werden. In ihrer Unterschiedlichkeit lassen sie eine umfassendere Erkenntnis auch der unbewussten, abgewehrten oder gar abgespaltenen Aspekte des bzw. der Interviewten zu. In Anlehnung an Thomä und Kächele (1989, Band 1, S. 93), die sich ihrerseits auf Beobachtungen von Klüwer (1983, S. 132-145) stützen, können wir bezüglich des Umfangs der Reaktionen und deren Vielfalt sagen, dass sich unsere Auswertungsgruppe - wie jene von Klüwer - mit einem Resonanzkörper vergleichen lässt. Dies gilt, wie Klüwer hervorhebt, insbesondere bei Phänomenen wie Übertragung und Gegenübertragung. (Die Tatsache, dass auch der Analytiker - in unserem Falle der Auswerter und Forscher - eigene Anteile darin hat, ist zunächst von sekundärer Bedeutung.) Zweitens sorgt die Tatsache, dass - abgesehen von der Person, die das Interview durchgeführt hat - keiner der AuswerterInnen die oder den Interviewten kennt, dafür, dass sich jeder frei fühlt, seine Selbstwahrnehmungen, Eindrücke, Einfälle usw. ohne Befangenheit mitzuteilen.

Ein weiterer Aspekt ist die Größe der Auswertungsgruppe. Wir haben festgestellt,

dass für eine befriedigende Auswertung die Anwesenheit von mindesten *fünf* Personen notwendig ist und, weil wir vor allem mit Lehrerinnen zu tun hatten, die Teilnahme von Auswerterinnen sehr wichtig war.

Die Anwesenheit des Interviewers in der Auswertungsgruppe führte nicht nur dazu, mit dem Unbewussten der interviewten Person verbunden zu sein, sondern nach vollzogener Auswertung auch etwas ergänzend über die während des Interviews entstandene Stimmung, Körpersprache, Mimik, Gefühlswahrnehmung und Atmosphäre zu erfahren. Auf diese Weise kam es zu einer Verknüpfung zwischen den Wahrnehmungen der Person, die das Interview durchgeführt hatte, und den anderen AuswerterInnen, die ergänzend, korrigierend und vertiefend war.

Schließlich wurde darauf geachtet, dass in jeder Auswertungsgruppe Teilnehmer aus beiden Teilen der Republik vertreten waren. Dies war um so wichtiger, da nicht nur bereits sprachlich bestimmte Eigentümlichkeiten festzustellen waren, sondern die Semantik z. T. große Abweichungen aufwies, von bestimmten Wörtern, Redewendungen und Verkürzungen, die sich nur im Westen oder im Osten entwickelt hatten, ganz zu schweigen. Darüber hinaus konnten bestimmte gesellschaftlich geprägte Inhalte erst dann richtig verstanden werden, wenn Vertreter der jeweils entsprechenden Kultur diese sinngemäß, d. h. mit dem Hintergrund erlebter Erfahrung, erläuterten. Ein interessantes Beispiel sollte dies verdeutlichen: Das Wort „Konkurrenz“ wurde von allen Interviewten aus dem Osten anders verstanden als von jenen aus dem Westen. In den meisten Fällen stellten wir bei LehrerInnen aus dem Osten eine gewisse Ratlosigkeit fest, wenn wir nach Erfahrungen des Konkurrierens fragten.



b) Die Auswertungsphasen

(1) Die Konzentrationsphase

Die Auswertung eines Interviews begann mit einer etwa fünf Minuten dauernden Konzentrationsphase: Die Gruppe setzte sich im Kreis und schwieg in meditativer Konzentration. Im Mittelpunkt des Interesses während dieser Phase lag die eigene Befindlichkeit und das Einüben der Fähigkeit, sich zugleich auf sich selbst und die eigene Befindlichkeit konzentrieren zu können, wenn anschließend in verteilten Rollen die Fragen und die Antworten eines Interviews vorgelesen wurden. Da die Fähigkeit zu geteilter Aufmerksamkeit - einerseits für das gesprochene Wort und das sonstige Geschehen außerhalb von einem selbst, andererseits für die Selbstwahrnehmungen als Gegenübertragungsreaktionen - nicht alltäglich ist, stellte diese Übung eine wichtige Voraussetzung für die Auswertungsarbeit dar.

Die Konzentrationsphase dient darüber hinaus dazu, das unterschiedliche Selbsterleben vor, während und nach dem Vorlesen des Interviews wahrnehmen zu können, um auf diese Weise ein Gespür dafür zu bekommen, inwieweit die Gegenübertragungswahrnehmungen Reaktionen auf die Übertragungen der interviewten Person oder eigene, konflikthafte psychische Anteile des Auswerters darstellen. Ein konkretes Beispiel soll dies verdeutlichen: Wenn ein Auswerter sich nach dieser Phase und vor dem Vorlesen des auszuwertenden Interviews wohl, motiviert und wach fühlt, dann aber von Reizbarkeit, Müdigkeit und/oder Desinteresse während des Vorlesens geplagt wird, wird dieses neue Befinden als Reaktion auf das Interview interpretiert und als Gegenübertragungsphänomen gedeutet,

das uns wichtige Informationen über den Interviewten liefert (vgl. auch die nachfolgenden Ausführungen zu Übertragung und Gegenübertragung).

(2) Die Phase der Selbstwahrnehmung beim Vorlesen des Interviews

Nach der Konzentrationsphase wurde das Interview in zuvor verteilten Rollen vorgelesen. Die Rolle des oder der Interviewten übernahm dabei die Person, die das Interview durchgeführt hatte, weil sie einen direkten psychischen Kontakt mit der oder dem Interviewten hatte. Ein anderer Teilnehmer aus der Auswertungsgruppe las die dazugehörigen Fragen vor. Alle Teilnehmer der Auswertungsgruppe hatten den Text des durchgeführten Interviews in der Hand und konnten beim Hören mitlesen und sich Notizen machen. Wie bereits erwähnt, lässt sich unsere Auswertungsmethode in vier Phasen gliedern. Bei der zweiten, der Selbstwahrnehmung, geht es vor allem darum, das Bewusste und das Unbewusste des oder der Interviewten durch das in der Gegenübertragungswahrnehmung erkennbare Unbewusste der Auswerter zu erfassen. In der dritten *wird die Aufmerksamkeit auf die interviewte Person und ihre Äußerungen gelenkt und es werden Widersprüche, Fehlleistungen, Einstellungen usw., die sich aus den Äußerungen im Interview ergeben, analysiert.*

Der Begriff der Selbstwahrnehmung umfasst alle inneren Empfindungen und Beobachtungen, welche ein Auswerter beim Zuhören eines Interviews entwickelt und in sich wahrnimmt; diese sind in erster Linie als Reaktionen auf innere Vorgänge der interviewten Person zu deuten. Jeder Auswerter und jede Auswerterin entwickelt bestimmte Reaktionen, die er oder sie wahrnimmt, wenn das Interview vorgelesen wird. Wir unterscheiden dabei die *Affekte*



(der Auswerter kann traurig, euphorisch, wütend, ärgerlich usw. werden) von den *psychomotorischen Äußerungen*. Letztere zeigen sich z. B. darin, dass der Auswerter schwer atmen muss, stöhnt, Muskelverspannungen entwickelt, einen Druck im Magen oder das Bedürfnis verspürt, das Fenster zu öffnen, aufzustehen und den Raum zu verlassen; oder er gähnt, wird müde, bekommt einen Schluckauf usw.

Von Bedeutung sind auch *kollektive Äußerungen* der Gruppe, die auf das innere Leben des Interviewten zurückzuführen sind wie zum Beispiel: kollektives heiteres Lachen, das spontan und gleichzeitig eintritt oder tiefes Luftholen, das die ganze Gruppe erfasst. Aber auch unterschiedliche Reaktionen auf eine bestimmte Aussage des Interviewten, die darin bestehen können, dass zwei aus der Gruppe lachen, während sich die übrigen traurig fühlen, werden registriert und später gedeutet.

Exkurs: Übertragung und Gegenübertragung als Elemente der Methode

Die Geschichte insbesondere der Gegenübertragung nimmt eine spezielle Stelle in der psychoanalytischen Theorie (und Praxis) ein. Thomä und Kächele (1989, Band 1, S. 83ff.) bemerken mit Recht, dass die Geschichte des Gegenübertragungsbegriffs und dessen Anwendung als das Aschenputtel der Psychoanalyse zu betrachten ist. Für Sigmund Freud entsteht die Gegenübertragung „durch den Einfluss des Patienten auf das unbewusste Fühlen des Arztes“ (S. Freud, 1910d, S. 108). Dieser Satz bildet den Grundstein der Verwendung des Begriffes in der gegenwärtigen Psychoanalyse wie in unserer Forschung. Da in diesem Rahmen keine ausführliche Diskussion der Gegenübertragung möglich ist, beschränken wir uns auf die entscheidende Explizierung des

Verständnisses von Gegenübertragung durch Paula Heimann (1950, 1960, 1964 und 1969).

Paula Heimann versteht unter Gegenübertragung alle Gefühle des Analytikers seinem Patienten gegenüber; Gegenübertragung ist eine Leistung des Patienten und ist als diagnostisches Hilfsmittel und psychoanalytisches Forschungsinstrument benützlich. Allerdings haben viele Psychoanalytiker darauf hingewiesen, dass nicht alle Gefühle des Therapeuten als Gegenübertragung zu verstehen sind. Auch der Analytiker überträgt. Ferner hat die Gegenübertragung auch mit dem Analytiker zu tun. In unserem Zusammenhang interessiert die Gegenübertragung im engeren Sinne als Forschungsinstrument, das heißt wir berücksichtigen jene Reaktionen der AuswerterInnen und betrachten sie als Gegenübertragung, welche erkennbar mit dem Interviewten zu tun haben. Eine wichtige Voraussetzung, diesen Anteil des Reagierens der AuswerterInnen von anderen zu unterscheiden, ist das Maß an Selbsterkenntnis, das die Gruppe und jeder einzelne in ihr im Laufe der Arbeit in diesem Arbeitskreis gewonnen hat. Der zugehörige Prozess zielte auf die Entdeckung des eigenen Unbewussten und hier insbesondere des gesellschaftlichen Unbewussten, wie es sich in den eigenen Gesellschafts-Charakterzügen und -orientierungen widerspiegelt. In diesem und in einem erweiterten Sinne ist von Bedeutung, was W. Loch (1972, S. 173) schreibt: „Sobald wir nun die Gegenübertragung bedenken, wird deutlich, dass wir es mit einem Beziehungssystem zu tun haben, wobei der eine Faktor die Funktion des anderen ist.“ Für uns sind folgende sozial-analytischen Überlegungen von Relevanz: (1) Die Gegenübertragung, also die ausgelöste Reaktion des Forschers, hat eine inter- und



supra-individuelle Qualität. Die Gegenübertragung des Forschers ist in diesem Sinne eine durch seinen (Gesellschafts-)Charakter bedingte Erscheinung. Forscher und Interviewte beziehen sich aufeinander. (2) Eine noch wichtigere Überlegung dabei ist, dass der Forscher durch die Gegenübertragung einen Zugang zu den eigenen unbewussten Anteilen bei der Auswertung von Interviews erfährt und dadurch sein Bewusstsein erweitern und seine Bedingtheit deutlicher und kritischer betrachten kann. (3) Da es sich hier um ein Bezugssystem handelt, erhalten wir durch die Art und Qualität der Gegenübertragung ein Bezogenheitsmuster des Interviewten, das in Verbindung zu dessen Gesellschafts-Charakter steht. Für uns steht der Interviewte im Mittelpunkt. Wir befassen uns also bei der Auswertung der Interviews nach der Selbstwahrnehmungsphase primär mit den Interviewten, weniger mit uns selbst. Außerdem verfolgen wir kein therapeutisches Ziel. Dieses Vorgehen wäre im Rahmen einer Therapie nicht zu vertreten, weil es unter Umständen den therapeutischen Prozess gefährdete, wenn der Analytiker in der Dynamik der therapeutischen Beziehung seine eigenen Anteile vernachlässigte. (Vgl. hierzu auch K. König, 1993.)

Welchen Stellenwert hat die Gegenübertragung für unsere Forschungszwecke? Die Gegenübertragung gibt uns wichtige Informationen über die innerseelischen und unbewussten Prozesse im Interviewten. Der oder die Interviewte ruft bestimmte Reaktionen hervor, die mit seiner oder ihrer Art des Umgangs mit Objekten zu tun hat. Die Objektbeziehungen sind wiederum das Ergebnis eines vielschichtigen Prozesses der Bezogenheit auf andere in der Vergangenheit wie in der Gegenwart. Dabei

spielen frühe Objektbeziehungserfahrungen während der Prägung eine wichtige Rolle. Die erste und nächste Umgebung eines Menschen ist die Familie, die nach Fromm als psychische Agentur der Gesellschaft fungiert. Die Muster und leidenschaftlichen Orientierungen der Objektbeziehungen sind deshalb zugleich eine Manifestation des in der Kindheit vorherrschenden Gesellschafts-Charakters, wie er über die frühen Bezugspersonen und die Familie im einzelnen seinen Niederschlag fand. Mit Fromm gehen wir aber auch davon aus, dass die Orientierung der Objektbeziehungen aufgrund des Gesellschafts-Charakters nicht in der Kindheit ein für allemal fixiert wird, sondern sich durch veränderte gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen im Laufe des Lebens auch ändern kann.

Im Blick auf die Nutzung der Gegenübertragungsreaktionen ist fernerhin zu unterstreichen, dass sich in der Gegenübertragung die unbewussten Charakteraspekte des oder der Interviewten nur in einer Abwehr unterschiedlicher Art und Intensität beobachten ließ. Freilich sind auch Abwehrreaktionen in der Gegenübertragung charakterspezifisch: Die Abwehrreaktion in der Gegenübertragung, die ein leicht narzisstischer Charakter auslöst, hat eine andere Qualität als die eines autoritären oder eines nekrophilen Charakters.

Alle diese Gegenübertragungsreaktionen stehen in einem bestimmten Zusammenhang zu Aspekten des Charakters der interviewten Person. Dennoch sehen wir nicht in der Gegenübertragung unser alleiniges Instrument zur Erforschung und Bestimmung des Gesellschafts-Charakters. Vielmehr orientieren wir uns in der Auswertung und Deutung in erster Linie an der Analyse der im Interview gemachten



Äußerungen. Die Einbeziehung der Selbstwahrnehmung in den Auswertungsprozess erwies sich aber als äußerst hilfreich, weil sich tatsächlich oft eine starke Übereinstimmung zwischen der durch die Selbstwahrnehmung entstandenen vorläufigen diagnostischen Skizze und den Ergebnissen der Analyse in der dritten Auswertungsphase feststellen ließ. *Aufs Gesamte gesehen hatte also die Selbstwahrnehmung eine vergleichende, ergänzende, heuristische und korrigierende Funktion.*

(3) Die gemeinsame Analyse, Deutung und Auswertung

Dieser dritte Abschnitt der Auswertung folgt im großen und ganzen der Frommschen Methode, wie sie in den zwei großen Feldstudien der dreißiger und fünfziger Jahre entwickelt wurde. Von einer ersten globalen Wahrnehmung des Interviews gehen wir zu einer ausführlichen Erörterung im einzelnen. Danach wird gezielt der sozio-ökonomische Kontext erforscht, um dann mit einer charakterologischen Typisierung des Interviewten und den beobachtbaren produktiven und nicht-produktiven Anteilen zu schließen.

Die globale Wahrnehmung des Interviewten:

Bei der globalen Wahrnehmung des Interviewten richtet sich die Aufmerksamkeit auf die allgemeinen Eindrücke, die sich spontan aus dem ganzen Interview ergeben. Es liegt auf der Hand, dass die ersten Eindrücke den Stempel der Selbstwahrnehmung tragen, da sie zumeist bei der vorausgegangenen Auswertungsphase gewonnen wurden. Im Mittelpunkt des Interesses steht jetzt aber die interviewte Person, wie sie in Fehlleistungen, Widersprüchen, Einstellungen, Wortwahl, typischen

Wendungen und Sprüchen, betonten Reaktionen bzw. im Ausbleiben, Fehlen oder Nicht-Erwähnen von bestimmten Erfahrungen zum Ausdruck kommt. Es interessieren die Erfahrungen, die der oder die Betreffende mit wichtigen Bezugspersonen oder mit dem anderen Geschlecht gemacht haben bzw. machen, oder zu welcher Idealisierung oder Entwertung von Menschen, Institutionen oder Ideologien es kommt. Grundlage für diese globale Wahrnehmung sind die Eindrücke und Notizen, die sich die Auswertenden beim Vorlesen des Interviews gemacht hatten.

Hilfreich hierfür sind Leitfragen wie etwa die folgenden:

- Kommen Gefühle bei der interviewten Person zum Ausdruck?
- Welcher Natur sind diese?
- Was beeindruckt?
- Was wird vermisst?
- Welche Rolle spielen Beziehungen im Leben der interviewten Person?
- Wie gestaltet sie ihre Beziehungen?
- Was erwartet sie von ihren Beziehungen?
- Wie geht sie mit Beziehungsschwierigkeiten um?
- Wie lebendig sind diese Beziehungen?
- In welcher Form bezieht sie sich auf Fremde und Andersartige?
- Wie geht sie mit der beruflichen Realität um?
- Wie geht sie mit Vorgesetzten um?
- Wo ist sie im Arbeitsleben erfolgreich, wo hat sie Schwierigkeiten?
- Wie groß oder klein ist das Selbstbewusstsein, wovon ist dieses abhängig?
- Welche Rolle spielt das Materielle?
- Strebt sie Veränderungen in ihrem Leben an?
- Was für ein Menschenbild steht hinter



den Aussagen?

- Wie sieht die Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft aus?

Bei der Analyse der Antworten anhand solcher Leitfragen wird immer die Möglichkeit berücksichtigt, dass Antworten auch Rationalisierungen verdrängter, gegenteiliger Strebungen und Charakterzüge sein können. Ergeben sich darüber hinaus Widersprüche bei den Antworten, dann wird dies als Indiz für verdrängte gegenläufige Charakterzüge gewertet, deren Bewusstsein abgewehrt wird.

Die Analyse der Antworten im einzelnen:

Mit der globalen Wahrnehmung der interviewten Person wird ein Bild ihrer allgemeinen Tendenzen entworfen, das zugleich Voraussetzung ist für den nächsten Schritt: für die Analyse der Antworten auf die Fragen 21 bis 57 im einzelnen anhand der protokollierten Interviewaussagen. Jetzt wird jede Frage mit dem beschriebenen Instrumentarium analysiert. Geachtet wird insbesondere auf den tatsächlichen Umgang des Interviewten mit der Realität, sei diese innerer und/oder äußerer Natur. Bestimmte Abwehrmechanismen wie Verleugnung, Rationalisierung, Intellektualisierung, Idealisierung kommen gerade hier klar zum Ausdruck. Außerdem werden Einstellungen in verschiedenen Lebensbereichen deutlicher und konkreter. Der Durchgang durch das gesamte Interview anhand der einzelnen Fragen und Antworten nimmt erfahrungsgemäß fast die Hälfte der etwa vier bis fünf Stunden Auswertungszeit pro Interview in Anspruch.

Gesellschaftliche Herkunft und Kontext des Interviewten:

Anhand der ersten zwanzig Fragen wird versucht, ein Bild von der Umwelt des Interviewten zu gewinnen, in der er

aufgewachsen ist, in der er die zwei ersten Sozialisationsphasen durchmachte und in der er die (prägende) Einwirkung des Gesellschafts-Charakters insbesondere der Eltern und Geschwister erlebte, die ihrerseits konkrete Anpassungsleistungen aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Herkunft und Gegebenheiten erbringen mussten. Hier können Grundtendenzen vermutet bzw. erkennbar werden. Diesem Schritt kommt in der Gesamtauswertung eine hohe Bedeutung zu, da Fromm den Gesellschafts-Charakter eines Menschen aus seiner besonderen sozio-ökonomischen Situation heraus versteht.

Typisierung und Auswertung der Produktivität bzw. Nicht-Produktivität:

Im nächsten, vorletzten Schritt wird eine vorläufige Diagnose des Gesellschafts-Charakters gestellt. Um zu einer solchen zu gelangen, werden die Befunde aus der globalen Wahrnehmung des Interviewten und der Analyse der einzelnen Antworten mit der Selbstwahrnehmung (Phase 2) verglichen und gegenseitig ergänzt.

Besondere Aufmerksamkeit wird in dieser Phase der Frage gewidmet, welche Hinweise es für Produktivität bzw. Nicht-Produktivität gibt und wo trotz dominanter nicht-produktiver Charakterorientierung doch Ansätze auf eine Entwicklung zu mehr Produktivität vorhanden sind. Hierbei spielen die Antworten auf jene Fragen eine besondere Rolle, bei denen es um Veränderung geht (etwa die Fragen 21, 25, 26, 31, 42, 43, 54 bis 57).

Hervorzuheben ist, dass unser erkenntnisleitendes Interesse bei den Diagnosen nicht den individuellen Charaktermerkmalen gilt, sondern den gesellschaftlich bedingten Charakterorientierungen und ihren Charakterzügen. Es ist unvermeidlich, dass das Augenmerk auch auf individuelle



Unterschiede fällt. Diese spielen jedoch in diesem Zusammenhang nur eine geringe Bedeutung. (Abgesehen davon wäre eine individuelle charakterologische Diagnose mit unserem Forschungsinstrumentarium nur sehr ansatzweise zu erreichen, da für eine solche Diagnose umfangreiches anamnestisches Wissen notwendig wäre.) Die Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf den Gesellschafts-Charakter schließt andererseits nicht aus, dass mit ihr auch bei einzelnen Interviews neurotische Erkrankungen erkannt werden können (und auch wurden), die eine therapeutische Behandlung notwendig erscheinen lassen.

(4) Die Bestimmung der Grundorientierung
Der letzte Auswertungsschritt dient dazu, sich von der Person des Interviewten ein Gesamtbild zu machen. Die Typisierung in einem Gesamtbild bedeutet freilich nicht, dass Widersprüche oder Unklarheiten außer Acht gelassen oder gar verleugnet werden. Bestimmte charakterologische Erscheinungen, die nicht im vollen Einklang mit einer eindeutigen Diagnose stehen, gilt es als Mischungen mit sekundären Charakterorientierungen zu begreifen. Bei der globalen Evaluation werden die wichtigsten charakterologischen Züge sowie beobachtete Verhaltensweisen, Bewältigungsstrategien, Abwehrmechanismen, Umgangsformen, Progressions- und Regressionstendenzen

usw. in Beziehung gebracht zu der dominanten Charakterorientierung. Auf diese Weise lässt sich zum Beispiel plausibel machen, dass ein auffällig fürsorgliches Verhalten, das zunächst auf eine produktive Charakterorientierung hinweist, auch als Ausdruck einer autoritär-bevormundenden Charakterorientierung verstehbar ist oder dass der Charakterzug der Toleranz gerade kein Indiz für eine starke Bezogenheit auf andere Menschen ist, sondern ebenso gut ein Ausdruck der Unbezogenheit und Oberflächlichkeit des Marketing-Charakters.

Gab es bei der Auswertung Schwierigkeiten, eine Grundorientierung eindeutig zu erkennen, wurde mit anderer Besetzung eine zweite Auswertung desselben Interviews durchgeführt. (So geschehen in einem Fall. Zwei andere Interviews wurden unabhängig von Problemen bei der Auswertung zur Kontrolle von einer anderen Gruppe ausgewertet, die die Erstdiagnosen bestätigten.) Da die Auswertungspraxis mit der Zeit das analytische Sensorium der AuswerterInnen sehr verbesserte, wurden sämtliche Auswertungen von einzelnen nochmals überarbeitet, ohne dass es allerdings zu wesentlichen Veränderungen in der Gesellschafts-Charakterdiagnose kam. Der geschärfte Blick führte aber dazu, dass die erkannten Diagnosen sehr viel deutlicher belegt und plausibel gemacht werden konnten.



VI. Die wichtigsten Charaktertypen - empirische Befunde

(von Arbeitskreis „Gesellschafts-Charakterforschung“)

1. Die wichtigsten Charakterorientierungen

Nachfolgend soll zunächst mit Hilfe einer tabellarischen Übersicht das Vorkommen und die Häufigkeit der dominanten Gesellschafts-Charakterorientierung dargestellt werden. Die Tabelle orientiert sich an den dominanten Charakterorientierungen, enthält aber auch die festgestellten Mischungen mit sekundären Charakterorientierungen, die Herkunft der Interviewten (Ost oder West, Großstadt, Kleinstadt oder Dorf) sowie deren Alter und Geschlecht. Da die Pilotstudie vor allem an der Korrelation zwischen dominanter Gesellschafts-Charakter-orientierung und Herkunft der interviewten LehrerInnen aus Ost- oder Westdeutschland interessiert ist, zeigt die Tabelle jeweils die Charakterorientierungen in Korrelation zunächst zur ostdeutschen, dann zur westdeutschen Herkunft der interviewten LehrerInnen. Auf einen Blick zeigt sich folgende Verteilung:

Von den 15 ostdeutschen PrimarschullehrerInnen sind 12 dominant autoritär und je eine(r) hortend, narzisstisch und produktiv. Von den 15 westdeutschen PrimarschullehrerInnen haben fünf einen leicht narzisstischen, vier einen autoritären, vier einen Marketing-Orientierten, und je eine einen hortenden bzw. nekrophilen Gesellschafts-Charakter.

Andere mögliche Korrelation sollen wenigstens erwähnt werden, auch wenn ihre Erkenntnis in dieser qualitativen Feldforschung mit Hilfe von Tiefeninterviews nicht angestrebt wurde. Von den 16 dominant **autoritären** LehrerInnen kommen drei aus Dörfern (1 Ost, 2 West; insgesamt wohnen und arbeiten sieben der 30 Interviewten in Dörfern), fünf aus Kleinstädten (4 Ost, 1 West; insgesamt wohnen und arbeiten neun der dreißig Interviewten in Kleinstädten) und acht aus Großstädten (7 Ost

und 1 West; insgesamt wohnen und arbeiten 14 der dreißig Interviewten in Großstädten). Die **hortenden** Charaktere kommen beide aus Kleinstädten. Sämtliche vier **Marketing-**Charaktere leben in westdeutschen Großstädten. Bei den insgesamt sechs leicht **narzisstischen** Charakterorientierungen kommen drei aus westdeutschen Dörfern, zwei aus westdeutschen Kleinstädten und eine aus einer ostdeutschen Großstadt. Die eine dominant **nekrophile** Lehrerin wohnt in einer westdeutschen Großstadt, während der eine dominant **produktive** Lehrer aus einem ostdeutschen Dorf kommt.

Korrelationen zum Alter der Interviewten ergaben keine generellen Erkenntnisse.

Die vorliegende Pilotstudie ist keine repräsentative quantitative Feldforschung, sondern zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie die in Ost- und Westdeutschland vorherrschenden Gesellschafts-Charakterorientierungen erkennen und in ihrer Psychodynamik nahebringen will. „Befunde“ aufzuzeigen bedeutet deshalb in erster Linie, die erkannten Orientierungen im einzelnen plausibel zu machen, und zwar anhand von wörtlichen Zitaten der Interviewten. Dabei gilt es zu beachten, dass die Zitate immer aus einem bestimmten Kontext genommen sind, der beim Zitieren meist vernachlässigt werden muss. So wird beim Leser der Eindruck entstehen, dass Äußerungen auch anders verstanden werden können. Isoliert zitierte Äußerungen sind fast immer vieldeutig. Sie können zum Beispiel sowohl für eine autoritäre wie für eine narzisstische Orientierung sprechen. Oft hat erst der Vergleich mit anderen Äußerungen derselben Person und mit den Gegenübertragungswahrnehmungen der AuswerterInnen Gewissheit erbracht, dass eine bestimmte Äußerung tatsächlich die angenommene Charakterorientierung belegt.



Die „Befunde“ gliedern sich in drei Teile: (1) Im ersten Abschnitt werden alle gefundenen **Gesellschafts-Charakterorientierungen** in ihrer Psychodynamik und Erscheinungsweise mit Hilfe von wörtlichen Zitaten der Interviewten **illustriert**. Mehr noch als die theoretische Beschreibungen der Charakterorientierungen in Kapitel II vermögen die folgenden Illustrationen vor Augen führen, wie sich eine bestimmte Grundstrebung in entsprechenden Charakterzügen und Äußerungsweisen durchhält. (2) In einem zweiten Abschnitt werden sechs **Kurzporträts der Interviewten exemplarisch vorgestellt**. Solche Kurzporträts wurden für alle dreißig Interviewten erstellt aufgrund

umfangreicher Protokolle der Auswertungssitzungen (die im Erich Fromm-Archiv in Tübingen zugänglich sind). Sechs der 30 Kurzporträts werden abgedruckt. (3) In einem dritten Abschnitt wird eine Auswertung entlang ausgewählter Fragen vorgenommen. Sämtliche Antworten, die auf eine bestimmte Frage gegeben wurden, werden entsprechend den diagnostizierten Charakterorientierungen verglichen. Mit Hilfe solcher **„Querauswertungen“** lassen sich besonders eindrücklich die für eine Charakterorientierung typischen Antworten und Reaktionsweisen beobachten.

Verteilung der Charakterorientierungen in Ost und West und Größe des Wohnorts

Nr. Ort Alter w/m Charakterorientierung (=O.)

Von 30 Interviewten sind 16 dominant **autoritär**: 12 im Osten und 4 im Westen

05	Dorf-Ost	46 J.	w	autoritär gemischt mit Marketing- und geringer produktiver O.
01	Kleinstadt-Ost	29 J.	w	autoritär gefühls- und selbstbeherrscht, traditionsbewusst
06	Kleinstadt-Ost	49 J.	m	autoritär gefühlsbeherrscht
15	Kleinstadt-Ost	33 J.	w	autoritär gefühlsbeherrscht
13	Kleinstadt-Ost	40 J.	w	autoritär gefühlsbeherrscht, gemischt mit narzisstischer und produktiver O.
07	Großstadt-Ost	35 J.	m	autoritär gefühlsbeherrscht
04	Großstadt-Ost	38 J.	w	autoritär gemischt mit Marketing- und produktiver O.
09	Großstadt-Ost	29 J.	w	autoritär gemischt mit leicht narzisstischer und produktiver O.
02	Großstadt-Ost	42 J.	w	autoritär gemischt mit narzisstischer und Marketing-O.
14	Großstadt-Ost	51 J.	m	autoritär paternalistisch, gemischt mit hortender und anderen O.en
08	Großstadt-Ost	36 J.	w	autoritär paternalistisch gemischt mit produktiver O.
11	Großstadt-Ost	37 J.	w	autoritär unterwürfig und aufopfernd
24	Dorf-West	35 J.	w	autoritär fürsorglich-bevormundend
19	Dorf-West	32 J.	w	autoritär masochistisch, gemischt mit produktiver O.
29	Kleinstadt-West	38 J.	w	autoritär masochistisch
22	Großstadt-West	51 J.	w	autoritär masochistisch, gemischt mit leicht narzisstischer O.

Von 30 Interviewten sind 2 dominant **hortend**: 1 im Osten und 1 im Westen

03	Kleinstadt-Ost	40 J.	w	hortend gemischt mit autoritärer und gruppenbezogener narzi. O.
27	Kleinstadt-West	39 J.	w	hortend gemischt mit narzisstischer O.



Von 30 Interviewten sind 4 dominant **Marketing-orientiert**: alle 4 im Westen

26	Großstadt-West	40 J.	w	Marketing
20	Großstadt-West	30 J.	w	Marketing gemischt mit autoritärer und hortender O.
16	Großstadt-West	45 J.	m	Marketing gemischt mit leicht narzisstischer O.
17	Großstadt-West	35 J.	w	Marketing gemischt mit leicht narzisstischer und produktiver O.

Von 30 Interviewten sind 6 dominant **leicht narzisstisch**: 1 Ost und 5 West

10	Großstadt-Ost	25 J.	w	narzisstisch gemischt mit deutlich produktiver O.
25	Dorf-West	42 J.	w	narzisstisch gemischt mit autoritärer O.
23	Dorf-West	41 J.	w	narzisstisch gemischt autoritärer und produktiver O.
18	Dorf-West	43 J.	m	narzisstisch mit Tendenz zu stark narzisstischer O. bei abgewehrter Aggression
28	Kleinstadt-West	32 J.	w	narzisstisch gemischt mit autoritärer O.
30	Kleinstadt-West	41 J.	w	narzisstisch

Von 30 Interviewten ist 1 dominant **nekrophil** und kommt aus dem Westen

21	Großstadt-West	39 J.	w	nekrophil gemischt mit hortender und autoritär-sadistischer O.
----	----------------	-------	---	--

Von 30 Interviewten ist 1 dominant **produktiv** und kommt aus dem Osten

12	Dorf-Ost	27 J.	m	produktive gemischt mit autoritärer und leicht narzisstischer O.
----	----------	-------	---	--

Die Nachweise hinter den wörtlichen Zitaten beziehen sich auf die (hier nicht veröffentlichten) Interviewprotokolle. Die erste Zahl in der Klammer bezeichnet die Nummer des Interviews; die Zahl nach dem Komma bezeichnet die Nummer der Frage, auf die die Antwort gegeben wurde: (08,23) bedeutet also, dass das Zitat aus der Antwort auf Frage 23 im Interview Nr. 8 stammt.

a) Der autoritäre Charakter

Der autoritäre Charakter gehört zu den nicht-produktiven Charakterorientierungen. Die Grundstrebungen sind zu herrschen (sadistisch) und sich zu unterwerfen (masochistisch). Kennzeichnend für den autoritären Charakter ist außerdem die symbiotische Bezogenheit auf andere. Dabei ist die sadistische Orientierung die aktive, die masochistische Orientierung die

passive Form der symbiotischen Bezogenheit. Beide Ausrichtungen sind allerdings nur zwei Aspekte der einen autoritären Charakterorientierung. Dies wird deutlich, wenn man erkennt, dass die Unterwerfung unter eine Autorität unbewusst den Versuch darstellt, Teil eines mächtigeren Ganzen sein und an dessen Überlegenheit und Macht teilnehmen zu können.

Vergleicht man die von uns diagnostizierten Diagnosen der Charakterorientierungen der PrimarschullehrerInnen, so überwiegt bei den ostdeutschen LehrerInnen deutlich der autoritäre Charakter: Zwölf dominant autoritären LehrerInnen im *Osten* stehen nur vier im *Westen* gegenüber. Nur drei der insgesamt 15 ostdeutschen LehrerInnen hatten keine dominant autoritäre Charakterstruktur, zwei der drei nicht-dominant autoritären hatten aber sekundär autoritäre Charakterzüge. Bei den vier westdeutschen LehrerInnen fällt auf, dass sie kein



offen autoritär-sadistisches Erscheinungsbild zeigen, sondern eher die masochistische oder bevormundend-fürsorgliche Seite. Bei fünf der zwölf dominant autoritären ostdeutschen LehrerInnen drückt sich das Sadistische in der Beherrschung der eigenen Gefühle, im Phänomen des „Gefühlsstaus“ aus.

Aus der geographischen *Verteilung auf Großstadt, Kleinstadt und Dorf* ergibt sich, dass in Ostdeutschland von den acht in einer Großstadt Lebenden sieben eine autoritäre Orientierung haben, während von den vier westdeutschen LehrerInnen mit autoritärer Charakterorientierung eine Lehrerin in einer Großstadt wohnt und zwei in einem Dorf.

Welche *typischen Charakterzüge* ließen sich bei den Menschen mit autoritären Charakterorientierungen nachweisen? Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, lässt sich feststellen: *Bewunderung und Idealisierung* zeigen sich darin, dass überwiegend autoritäre Vorbilder genannt werden: „Der Pfarrer, der uns getraut hat... Meine jetzige Chefin, weil sie sehr hilfsbereit ist, es schon immer war, auch in der Zeit, als sie nur Lehrer war“ (01,53). Übertriebene Dankbarkeit und Hochachtung einem Arzt gegenüber wird genannt (08,52). Überhaupt spielen „höhere“ Instanzen eine wesentliche Rolle. Genannt werden der Direktor, das Schulamt, ein Oberstufenlehrer, der Personalrat (09,10; 09,30; 09,36) oder ein „fachkompetenter“ Psychologe: „Ein Psychologe in Wien, den ich aber nur kurz kennen lernte. Er hat mich beeindruckt und beeinflusst und war sehr fachkompetent“ (02,53). Besonders häufig wird die Kindheit und Familie idealisiert: „Wir haben eine sehr liebevolle Kindheit erlebt, beide Elternteile waren um größtmögliche Fürsorge bemüht“ (08,20). „Wir hatten ein Familienleben, wie ich es heute vielen wünschte“ (01,19). „Ich habe nur positive Erinnerungen an mein Zuhause. Wir hatten viel Freude gemeinsam mit den Eltern“ (01,20).

Die *Neigung zum Gehorsam* und Gehorchen wird zum Beispiel im Bekenntnis zum autoritären Erziehungsstil in der Schule deutlich: So sucht eine Lehrerin klare Strukturen, der alte, traditionelle Erziehungsstil war ihr lieber; wenn es sein muss, beherrscht sie die

Klasse: „Ich bin gegen diese unheimlich spielerischen Formen, ich frage mich oft, warum ich diesen ganzen Aufwand betreibe, die Kinder begreifen doch gar nicht, warum wir das alles machen. Da wäre es doch besser, wenn man es in drei Sätzen an die Tafel bringt und die Kinder dann Bescheid wissen“ (01,26). Oder: „Früher hatte ich bessere Mittel. ‚Freiheitliche Erziehung mag ich nicht so sehr, dies ist nicht immer angebracht. Ich lass mir doch nicht auf der Nase herumtanzen“ (01,31). Die Neigung zum Gehorsam und Gehorchen zeigt sich auch im „*Druck-Ausüben*“: „Ich ging mit Härte vor. Ich halte dies auch für richtig. Bei mir war Ordnung und Disziplin“ (14,32). „Bei manchen reicht schon eine Drohung. Bei anderen braucht es ein Donnerwetter“ (05,32).

Auch der Wunsch, über Abhängige prägend *Macht auszuüben*, wird deutlich: Eine westdeutsche Lehrerin unterrichtet lieber in der ersten Klasse als in der vierten, denn in der vierten Klasse sind die Kinder „dann schon durch mehrere Hände gegangen. Die Erstklässler sind ganz offen und anhänglich“ (24,23). Sie beklagt „zu wenig Einflussmöglichkeiten auf Kinder“ zu haben (24,31). Die gleiche Lehrerin kennt bei der Schülerdisziplinierung eine ganze Serie von abgestuften Strafmaßnahmen, wenn ein Schüler stört (24,32). Als Sinn des Lebens nennt sie: „auf Menschen einzuwirken“ (24,54).

Die für das Autoritäre typische *Bereitschaft sich unterzuordnen* wird an verschiedenen Stellen deutlich: „Schon ihre Mutti hatte ja nicht aufgemuckt“ (01,19). Eine typische Äußerung findet sich bei der Frage nach den liebsten Freizeitbeschäftigungen: „Mein Mann war bei den Thüringer Sängerknaben, da musste ich stets mit“ (01,35). Um Unterwerfung geht es auch bei der folgenden Äußerung: „Es dreht sich alles um den Beruf meines Vaters“ (11,19); Lehrerin zu werden, „war nicht mein Berufswunsch. Ich wollte Tierarzt werden“ (11,22). Eine andere antwortet auf die gleiche Frage: „Weil es der Wunsch meines Vaters war“ (29,22). Nach dem Fachabitur an der Frauenfachschule wollte sie nach München gehen und an der Meisterschule für Mode selbst Kleider entwerfen, aber der Vater sagte: „Das ist nix, du heiratest später doch, machst Grundschullehrerin“ (29,21).

Kritikunfähigkeit, bei der aggressive und



kritische Gefühle abgewehrt werden, zeigte sich in dem Bestreben, *Aggressionen zu vermeiden* bzw. sich klaglos den Gegebenheiten zu fügen. Auf die Frage, in welchen Lebenssituationen jemand tief bewegt war und was dabei gefühlt wurde, kam erst nach längerer Pause folgende Antwort: „Da muss ich erst mal kramen. Ach doch, ist nur schon lange her. Also meine Oma, die hat noch bei uns zu Hause gelebt, und wie sie dann immer weniger geworden ist und wir sie in ein Pflegeheim geben mussten - dieser gesamte ›Abgang‹ hat mich tief bewegt. Erst kam da die Frau vom Pflegeheim, die sagte: ›So, es ist einer gestorben, ihr könnt eure Oma jetzt bringen.‹ Und dann im Heim: So wie es mit dem Gesundheitszustand abwärts ging, so wurde auch die Oma von Stockwerk zu Stockwerk abwärts verlegt. Ich sehe immer noch die Schnabeltasse vor mir... Das hat mich damals so erschüttert, dass ich nicht mehr aus diesen Kindertassen trinken konnte. Ich nehme es meiner Mutter nicht übel, sie konnte Oma ja wirklich nicht mehr allein betreuen. Die hat auch ganz verrückte Dinge gemacht, wollte zum Fenster raus usw. Gewindelt musste sie dann werden; es ging also gar nicht anders, aber mit meiner Schwiegermutter werde ich so 'was nie machen, nur über meine Leiche“ (01,52).

Verdrängte Aggressionen werden auch deutlich, wenn etwa eine andere Interviewte im Umgang mit SchülerInnen, die stören, in bestimmten Situationen zwar „laut wird“, dann aber „eine Kasperpuppe“ hervorzieht, „die dann einspringt und vermittelt. (Ich) bin sehr impulsiv, aber Kinder nehmen es nicht übel“ (04,32). Diese Lehrerin kann sich selbst nicht als Autorität einbringen, Aggressionen und Gefühle zeigen. Sie braucht den Kasper, um ihre spontanen Impulse nur noch vermittelt und spielerisch-gedämpft auszudrücken. Die gleiche Lehrerin schaltet beim Fernsehen sofort alles ab, „was mit Kriminalität und Brutalität zu tun hat“, da dies eine „große Gefahr“ sei (04,37).

Einen starken Hang zur *Konfliktvermeidung* aufgrund gehemmter oder verdrängter Aggressionen lässt sich beispielhaft beim Interview 06 zeigen: Der Interviewte hat vor allem Neuen Angst; er bringt kein Wort der Kritik gegen seine Eltern heraus, obwohl diese offensichtlich überfürsorglich und bindend

waren (vgl. 06,18-20). Dass er nur mit Mühe seine angstbesetzte Leidenschaftlichkeit in Schach halten kann und unterdrückt, zeigt sich auch in den Gegenübertragungsreaktionen beim Auswertungsprozess: Eine Auswerterin meint, „den Interviewten mit Samthandschuhen anfassen zu müssen“. Der Interviewer bemerkte nach Abschluss des Interviews dann auch, dass er „Angst (hatte), den anderen durch weiteres Nachfragen zu verletzen“. Schließlich fällt bei diesem Interviewten auf, dass es bei ihm selbst keine positive Gefühle (Freude, Spontaneität) gibt, sondern er diese höchstens an den Kindern erlebt, ganz zu schweigen von abenteuerlichen, aggressiven, kämpferischen oder sexuellen Leidenschaftlichkeiten.

Offene Aggressionen, heftige Gefühlsäußerungen, riskante Manöver, aktiver Ungehorsam, soziale Auffälligkeiten, unsichere Äußerungen, vage Entscheidungen werden vermieden (vgl. 07,32 und 34 sowie 07,45-49 und 07,54-57). Eine *Opferhaltung* aufgrund der Wendung der Aggression gegen sich selbst zeigen die Antworten von Interview 11. Einige Interviews (z. B. Interviews 06; 13; 15) zeigen den für Ostdeutsche typischen „*Gefühlsstau*“. Eine Ostlehrerin sagt denn auch: „Sicher lasse ich meinen Gefühlen zu wenig Lauf, oder?“ (13,48), denn eigentlich sei sie „eben sehr nahe ans Wasser gebaut“ (13,52) und weiß von sich: „Ich bin sehr sentimental“ (13,52). Dennoch gilt eisern: „Ich muss mich auch durchboxen, und keiner hat mir etwas geschenkt. Ich glaube, viele lassen sich einfach nur gehen; die lassen sich lieber hängen, als dass sie sich für ein bestimmtes Ziel mühen“ (13,40). - Der „*Gefühlsstau*“ ließ sich ausschließlich bei Ost-Interviewten mit autoritärer Charakterorientierung beobachten: Gefühle wie zum Beispiel Ärger, Enttäuschung und Unsicherheit werden nicht ausgelebt.

Das *Bedürfnis nach Normalität* zeigt sich gerade bei Menschen, die ihre Gefühle stauen mussten und mit der demonstrierten Normalität ihre Affekte abwehren: „Ich hatte immer ein gutes Auskommen, prinzipiell mit allen Kollegen gab es ein normales, kollektives Auskommen, wobei ich trotzdem sehr individuell meine Arbeit bestritt...“ (15,29). Oder: „Das Familienleben war bei uns sehr normal, geregelte Arbeitszeit bei beiden (Eltern), dadurch



wurde alles positiv beeinflusst“ (15,19). „Ich glaube, dass ich ein sehr normalentwickeltes Kind habe... Bisher musste ich nicht mit irgendwelchen Erziehungsmaßnahmen eingreifen“ (15,34).

Das *Symbiotische* zeigt sich einerseits in besonderen familiären Beziehungen, sei es in der Abgrenzung der Familie nach außen bei symbiotischen Innenstrukturen, sei es in besonderen symbiotischen Bindungen zwischen Vater und Sohn (02) oder Mutter und Tochter (06). Auf eine „Familiensymbiose“ deutet folgende Antwort: „Wir beraten alles gemeinsam. Wir gehen (fahren) zusammen zum Großeinkauf. Ansonsten herrscht Arbeitsteilung. Wir informieren uns aber gegenseitig über unsere Aktivitäten. Gemeinsames Essen in Ruhe ist uns wichtig“ (14,33; vgl. auch die Interviews 06; 13; 15 und 29). Noch öfter lassen sich einzelne symbiotische Bindungen innerhalb der Familie erkennen: „Die Tochter (18 Jahre alt) erzählt mir heute noch alles“ (13,34). „Ich habe zum Beispiel noch nie einen Maler gehabt, mache wirklich alles mit der Tochter allein“ (13,35).

Das Symbiotische realisiert sich andererseits in der beruflichen Arbeit, etwa mit oft besonders anhänglichen Sonderschulkindern oder auch in einer perfekten Harmonie im Kreis der Kolleginnen (vgl. 13,29). Die symbiotische Angst vor dem Unbekannten, Dritten, Fremden zeigt sich auch in der Tatsache, dass die eigene kleine Welt nie verlassen wurde: „Ich habe die Gegend nie verlassen“ (06,17).

Besonders aufschlussreich für die *paternalistische Version* des autoritären Charakters waren die Antworten auf die Frage nach der Gleichstellung der Frau in unserer Gesellschaft. Die große Mehrheit der Ost- und auch WestlehrerInnen mit autoritärer Charakterorientierung glaubt nicht an die Realisierung der Gleichstellung: „Jetzt schon gar nicht. Dazu sind die Herren, die an der Macht sind, viel zu sehr von sich eingenommen“ (05,43). „Insgesamt wird es der Frau nicht möglich sein, eine Gleichstellung zu erlangen, wenn sie auch gesetzlich verankert ist, da die Doppelrolle Mutter und Ausübung eines Berufes immer erhalten bleibt“ (08,43). „Nein, die Macher sind die Männer, das war schon vor

Jahrtausenden so - und wird immer so bleiben. Die Kriege machen immer die Männer“ (11,43). „Ich glaube es eher nicht... Vielleicht gewinnen Frauen mehr an Einfluss, aber richtige Gleichstellung wahrscheinlich nicht“ (24,43). Aus der Sicht eines ostdeutschen Mannes mit stark autoritär-hortenden Zügen klingt die Absage so: „Nein, jetzt in der neuen Gesellschaft nicht mehr. Es gibt körperliche Unterschiede. Oft sind Leistungen unterschiedlich“ (14,43).

b) Der Marketing-Charakter

Gemäß unseres sozialpsychologischen Erklärungsansatzes, demzufolge die Grundorientierung des psychischen Strebens den Erfordernissen und Leitwerten des gegenwärtig vorherrschenden Wirtschaftssystems und seiner zu ihm passenden Formen des gesellschaftlichen Lebens zu entsprechen hat, gilt der Frage besondere Aufmerksamkeit, ob und wie sich die Veränderungen des Wirtschaftssystems weg von der offenen Macht der privaten oder staatlichen Kapitaleigner hin zur anonymen Herrschaft des freien Marktes charakterologisch niedergeschlagen hat. Die Entwicklung der letzten 45 Jahre lässt für Ostdeutschland eine Dominanz der autoritären Gesellschafts-Charakterorientierung erwarten, während für Westdeutschland mit einer stärkeren Verschiebung zur Marketing-Orientierung hin zu rechnen ist.

Bei vier von dreißig Interviewten zeigt sich eine Dominanz der Marketing-Orientierung; alle vier sind westdeutsche LehrerInnen aus Großstädten. Auch wenn sich keine dominante Marketing-Orientierung bei den ostdeutschen LehrerInnen finden ließ, so zeigten doch immerhin drei Ostdeutsche mit dominant autoritären Charakterstrukturen eine Mischung mit (schwachen) Charakterzügen der Marketing-Orientierung, wobei auch hier zwei aus Großstädten kamen. Zieht man die dominanten leicht narzisstischen Charaktere dazu, dann wird der Ost-West-Unterschied noch deutlicher: Den 12 (von 15) dominant autoritären ostdeutschen LehrerInnen stehen 9 (von 15) dominant Marketing- oder narzisstisch orientierte westdeutsche LehrerInnen gegenüber.



Wie oben aufgezeigt, kommt es mit der Veränderung von der offenen zur anonymen Autorität zu zwei wesentlichen Veränderungen der charakterologischen Grundorientierung: Statt sich der Herrschaft der Kapitaleigner zu unterwerfen, benötigt das marktwirtschaftliche System als psychische Grundorientierung das Streben nach *konformistischer Anpassung* an die jeweiligen Gegebenheiten des Marktes. Statt seine Eigenkräfte in den Dienst des Arbeitgebers, des Staates oder der sozialistischen Idee und Gesellschaft zu stellen, ist die Fähigkeit gefragt, sich von außen her zu definieren: von den Rollenerwartungen, die erfüllt werden müssen, den Marktchancen und Verkaufsmöglichkeiten, die wahrzunehmen sowie den Vorgaben der Umwelt, die zu beachten sind. Dazu ist es erforderlich, sich selbst in seinem Eigenvermögen zu negieren und statt dessen sich zu *verkaufen* und zu *vermarkten*.

In Wirklichkeit kann man beim Marketing-Orientierten nicht mehr von einem „Charakter“ sprechen, weil es nichts Verbindliches, Dauerhaftes, Eigenes und Eigentümliches mehr gibt. Es gibt nur noch Rollen, Funktionen, Outfits, in die man hinein- und herausschlüpfen können muss, und die man sich wie ein Verhalten aneignet und wieder ablegt.

Als wichtigste Charakterzüge der Marketing-Orientierung sind in Erinnerung zu bringen die Fähigkeit zur flexiblen Anpassung an die Marktgegebenheiten und das „Man“; die Außenorientierung und die mit ihr einhergehende opportunistische Prinzipienlosigkeit sowie ein allgemeiner Relativismus; die Mobilität, Ungebundenheit und Unverbindlichkeit, die Offenheit sowie die Oberflächlichkeit der affektiven Bindung; die Ausrichtung an Leistungsdenken und Erfolgsstreben.

Schon in den sprachlichen Wendungen der Interviewten war die Welt des Marketing und der Warencharakter der Menschen erkennbar: ein Lehrer, der noch eine gestaltpädagogische Ausbildung gemacht hat, glaubt, dass er sich damit zum Beispiel auch als Gruppenleiter „auf dem freien Markt *verdienen*“ könnte (16,25); von sich selbst sagt eine Lehrerin: „Ich bin gut *organisiert*“ (17,47); sie bekennt denn auch, was die Zusammenarbeit in der Familie betrifft: „Ich

manage Kinder und Haushalt“ (17,33). Eine andere spricht im gleichen Zusammenhang von der „*Alltagsorganisation*“ (20,33) und beklagt, dass es ihr „*nicht gelungen ist, ein funktionierendes Ordnungssystem* für (ihre) Gedanken und Aktivitäten herzustellen. Das müsste *automatischer ablaufen*“ (20,48); bei störenden SchülerInnen muss man „*die Taktik wechseln*“ (17,32).

In den Antworten der LehrerInnen, deren Charakter eine Marketing-Orientierung zeigt, fanden sich zahlreiche eindrückliche Belege für die genannten Charakterzüge.

Besonders ins Auge fallend sind die Charakterzüge der *Flexibilität* und *Unverbindlichkeit*, die gerade im Primarschulbereich eher nicht zu erwarten sind, weil die Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren durchaus den Wunsch nach Konstanz und Bindung an die pädagogische Bezugsperson und die LehrerInnen gerade deshalb diesen Schulbereich gerne wählen. Folgende Äußerungen sind hervorzuheben: Als Motivation zu diesem Beruf wird „*die Vielfalt der Anforderungen, die Abwechslung*“ angegeben (16,23); der gleiche Lehrer „*probiert viel aus*“ (16,56) und bildet sich permanent fort. Eine der LehrerInnen liebt an ihrem Beruf „*die Vielseitigkeit*“ im Umgang mit den Kindern sowie den „*vielseitigen Inhalt, das breite Spektrum. Ich springe gerne*“ (20,23). Auch die Partnererwartung ist davon bestimmt: „*Flexibilität ist das Wichtigste*“ (20,50) und „*Penetranz in der Form eines sturen Verhaltens*“ (20,51) wird ganz negativ gewertet. Die Offenheit wird als einer der wichtigsten menschlichen Eigenschaften gepriesen (17,53). Hinsichtlich der Aktivitäten für die persönliche Weiterentwicklung gilt: Ich „*bin da nicht so festgelegt*“ (26,56). Dementsprechend ist das Bild des Menschen, der man gerne werden möchte: „*Flexibler wieder zu werden, mehr in der Lage zu sein, auf neue Situationen einzugehen... Manchmal passiert etwas, dann ist es da, es kommt von außen.*“ (26,57).

Auch bei den Freizeitaktivitäten tritt das Flexible und Unverbindliche in den Vordergrund: „*Am liebsten wegfahren am Wochenende. Reisen, Ortswechsel, um neue Eindrücke zu gewinnen*“ (20,35). Ganz offen



antwortet eine Lehrerin auf die Frage, was sie an ihrem Beruf mag: „Die Ferien!“ (17,23). Die Neigung zum Unverbindlichen kommt ebenso in der Äußerung: „Ich fände es sinnvoll, wenn die Schulpflicht aufgehoben würde“ (16,26) zum Ausdruck, wie bei der Antwort auf die Frage, ob man etwas zu geben bereit ist, wenn man angebettelt wird: „Das kommt auf die Person an“ (26,40). Auch bei der bevorzugten Lektüre antwortet sie: „Kommt immer darauf an. Wenn ich in die Buchhandlung gehe, kaufe ich manchmal 'was ganz Unberechenbares“ (26,36). „Männer, die zu rational und moralisch, also langweilig sind“ (26,51) mag sie nicht. Entsprechend wird von einer anderen der Sinn des Lebens „im Erleben des Augenblicks“ gesehen (16,54).

Das Streben nach *Anpassung*, *Tauschen*, *Sich-Austauschen* und *Außenorientierung* drückt ebenfalls die Grundorientierung des Marketing-Charakters aus: „Die Schule ist etwas, das einen dauernd beschäftigt“ (16,27). „... in der Schule habe (ich) mich zum Teil angepasst, zum Teil habe ich mich auch durchgesetzt“ (26,45). Gegenüber den eigenen Kindern gesteht der Pädagoge ein: „Ich habe gelernt, mich nach ihnen zu richten, was sie machen wollen...“ (16,34). Die Außenorientierung am „Man“ zeigt sich auch in der Aussage: die Lektüre von „DIE ZEIT ist Pflicht“ (20,36; vgl. 20,56). Das, was man für die eigene Weiterentwicklung tun kann, ist, „mich mit anderen Menschen auszutauschen“ (16,56). „Ich tausche mich gerne mit Kollegen aus“ (17,46). „Austauschen mit anderen Menschen, das ist für mich das Allerwichtigste (17,56). Eine der wichtigsten Eigenschaften, die Lehrer haben sollen und bei anderen suchen, ist die Intelligenz, mit der man jede Situation bewältigen kann: Nach sehr langem Nachdenken, welche Eigenschaft sie an sich besonders schätze, sagt sie: „Also, ich denke, ich begreife schnell den Kernpunkt einer Sache..., also ich halte mich für ziemlich intelligent“ (17,47).

Im Beziehungsleben und bei der Konfliktbewältigung zeigt sich die Fähigkeit des Marketing-Orientierten, die Beziehung nur *oberflächlich* (aber betont gut) zu leben und den Konfliktfall mit *Fair-play* zu bewältigen. Bei diesem Typus häufen sich Äußerungen wie: Mit

den KollegInnen komme ich „gut, sehr gut“ (16,29), „sehr gut“ (17,29), „gut“ (26,29), „gut“ (20,29) aus. Die Beziehung zur Schulleitung „hat sich gut entwickelt“ (16,30), „ist auch gut“ (17,30); zur Schulleitung „besteht ein gutes Arbeitsverhältnis“ (20,30). Auch wenn die Beziehung einmal nicht so gut war, so gilt doch: „beide Seiten haben gelernt“ (16,30). Das Zusammenleben in der Partnerschaft wird zur „Alltagsorganisation“ (20,33) und mit Hilfe des „positiven Denkens“ gelingt „es mir relativ schnell..., aus einer misslichen Situation etwas zu machen, umzuwandeln“ (20,47). „Ich möchte von innen her tolerant sein können“ (20,57) wird als Zukunftsvision genannt.

Schwierigkeiten hatten die Marketing-Orientierten LehrerInnen bei den betroffenen machenden Fragen des Interviews (bes. Fragen 52 bis 57), denn sie wollen sich *nicht treffen lassen*. Die Antworten sind meist sehr knapp, mit Pausen durchsetzt und ein Ausdruck ihrer Hilflosigkeit: „Oh je, jetzt geht es ins Eingemachte“ (20,52). „Ich habe nicht so viele tiefe religiöse Gefühle... Ich mag das Geheimnisvolle, bin dafür offen... Aber es fehlt, dass ich tief ergriffen bin“ (26,55). Nach langem Nachdenken antwortet eine Lehrerin auf die Frage, wer sie gerne werden möchte: „Schön, reich, liebenswert, klug, gesund“ (17,57). Und eine andere: „Ich möchte neugierig bleiben, auf neue Eindrücke und Inhalte“ (20,57).

Von besonderer Bedeutung bei der Auswertung der Interviews waren die *Selbstwahrnehmungen*. Bei allen Auswertungen der vier Marketing-Orientierten gab es Konzentrationsprobleme, Gefühle von Entfremdung, Oberflächlichkeit, Leere, Rastlosigkeit, Diffusität, Interesselosigkeit, Unbezogenheit und Probleme, einen gefühlsmäßigen Bezug zu den Interviewten zu bekommen. Gleichzeitig waren noch deutlich abgehobene Selbstwahrnehmungen zu verzeichnen: bei Interview 16 erlebten einige heftige Körpersensationen: Herzklopfen, Herzdruck, Schweißausbruch, Magenkrämpfen - also Angstsymptome; während der Auswertung von Interview 17 wurde etwas Gefährliches, Bedrohliches wahrgenommen; gegen Ende der Auswertung des Interviews 20 kam es zu einem starken Interessenabfall; bei der Auswertung des



Interviews 26 schließlich meldeten sich Gefühle von Anspannung, Gereiztheit, Ärger und Trauer, während andere überhaupt nichts fühlen konnten. Diese gemeinsam erlebten Konzentrationsprobleme und Schwierigkeiten, mit den Interviewten in Kontakt zu sein, sprechen für die Bindungsschwäche und die geringe affektive Beziehungsfähigkeit der Marketing-Orientierung. Dass es gleichzeitig bei einzelnen zu starken affektiven oder körperlichen Wahrnehmungen kam, wurde als Wahrnehmen der „abgetrennten“ und unbewussten affektiven Seite der Marketing-Orientierten gedeutet.

c) Der hortende Charakter

Ebenso wie der autoritäre und der Marketing-Charakter gehört der hortende Charakter zu den nicht-produktiven Charakterorientierungen. Menschen mit hortender Orientierung zeigen im Umgang mit Gütern und mit anderen die leidenschaftliche Grundstrebung, Besitz ergreifen zu wollen und zu sichern. Die hortende Persönlichkeit konserviert Eigentum, Werte und Gefühle und lebt in ständiger Angst davor, diesen Besitz - Hab und Gut, Ideen, Wissen, Partner, Erinnerungen usw. - zu verlieren.

Erich Fromm beschreibt den Menschen mit hortender Charakterorientierung folgendermaßen: „Menschen dieses Typs haben weniger Vertrauen in etwas Neues, das sie von der Außenwelt bekommen können. Sie schaffen sich ein Gefühl der Sicherheit, indem sie etwas horten und aufbewahren, empfinden es aber als Bedrohung, wenn sie etwas hergeben sollen... Sie geizen mit Geld und materiellen Werten, ebenso wie mit Gefühlen und Gedanken. Sie geben keine Liebe, sondern versuchen Liebe zu bekommen, indem sie die geliebte Person in Besitz nehmen.“ (E. Fromm, 1947a, GA II, S. 46)

In unserer Untersuchung fanden wir zwei Lehrerinnen, bei denen die hortende Orientierung dominiert (03 und 27). Sie sind 39 bzw. 40 Jahre alt, verheiratet und führen in der Umgebung einer Kleinstadt ein angepasstes, stilles und behütetes Dasein - die eine im Osten, die andere im Westen Deutschlands. Neben der dominant hortenden Orientierung stellten wir

bei beiden Frauen autoritäre Charakterzüge und narzisstische Komponenten fest. Bei drei weiteren Interviewten ergaben sich sekundäre Mischungen mit einer hortenden Charakterorientierung (14, 20 und 21).

Im folgenden sollen *typische Charakterzüge*, die für eine hortende Orientierung sprechen, transparent gemacht werden. Ein grundlegender Zug, der zur Einschätzung eines hortenden Charakters führte, ist die leidenschaftliche Strebung, möglichst *nichts im Leben verändern zu wollen*, alles Fremde und Andersartige abzulehnen und sich am Sicherem festzuhalten. Veränderungen werden nicht aktiv angestrebt: „Veränderungen müssten von außen kommen...“ (27,25). Ebenfalls auf die Frage, ob Veränderungen angestrebt würden, sagt eine andere: „Ich halte meine Meinung von damals aber heute noch für gut“ (14,25). Zum Teil werden Veränderungen geradezu bedrohlich empfunden: „Wir sind so gravierenden Veränderungen ausgesetzt...“ (03,25). Weil Veränderungen als feindlich erlebt werden, wird die eigene Entwicklung blockiert: „Ansonsten möchte ich schon so bleiben, wie ich bin“ (03,57); der Mensch, der ich gern sein möchte, „der bin ich schon“ (21,57). Eine andere stellt sich selbst die Frage: „Was würdest du anders machen, wenn du nochmals ein Leben beginnen könntest?“ und beantwortet sie sich so: „dann möglichst wenig ändern müssen“ (03,54). Deutlich wird auch das Fehlen produktiver Auseinandersetzungen mit Veränderungen und ein geringes Zutrauen zu Neuem: „Wir schauen nicht mehr nur nach dem Westen. Auch bei uns gab es ja Wertvolles“ (03,57). Eine andere trauert dem Schulgartenunterricht in der DDR nach: „Es ist schade, dass dies jetzt eingeht“ (14,10).

Ein ausgesprochenes Sicherheitsbedürfnis und Angst vor Verlust bzw. *Angst vor allem Unberechenbarem* zeigen sich insbesondere bei den Fragen nach angenehmen bzw. negativen Partnereigenschaften. Als positiv gilt, wenn der Partner „treu, fleißig, gewissenhaft, zuverlässig“ ist (14,50), oder „...hilfsbereit und fleißig“ (03,50) bzw. „verständnisvoll, einführend, hilfsbereit“ (27,50) und sich durch „Zuverlässigkeit“ auszeichnet (20,50). Auf der anderen Seite werden Partner als negativ



beurteilt, wenn sie sich durch „Untreue, Unsauberkeit, Unzuverlässigkeit“ (14,51) auszeichnen, bzw. wenn sie „zurechtweisen, kritisieren“ (27,51).

Insgesamt fallen insbesondere bei den dominant hortend orientierten Frauen deren ausgeprägte *konservative Grundhaltungen und ihr Sicherheitsbedürfnis* auf. Sie leben gut situiert (beide Partner verdienen „zum Glück“ (03,04)) und vor allen Dingen ruhig und beschaulich: „Mit meinem Gatten in ehelicher Gemeinschaft“ (03,14), im „Einfamilienhaus mit Garten, ...keiner geht sich auf die Nerven“ (03,16) oder in der „Doppelhaushälfte, eigenes Haus, ...in ruhiger Lage „(27,16). Klare, geordnete familiäre Verhältnisse werden idealisiert und angestrebt: „...Zusammenleben war so eng, dass ich es dann später in einer größeren Stadt vermisste“ (03,20). Ihre Rolle als Frau bewerten sie eher ohnmächtig und negativ, ganz in traditionellen Rollenvorbildern. Über die Zusammenarbeit in der Familie sagt eine Lehrerin: „Arbeitsteilung, z. B. Wäsche zwischen mir und Tochter. Eigentlich eine ganz normale Zusammenarbeit. Den Hauptteil leiste ich“ (03,33). Auch bei der Frage nach der Gleichstellung der Frau in der Gesellschaft wird dies deutlich: „Frauen sind anders als Männer und von den Kindern eine Zeit lang festgelegt“ (27,43); Oder: „Eine Frau ist immer im Nachteil (Mutter, Hausfrau, berufstätig ...)“ (03,43). Die klassische patriarchale Rollenteilung der Herkunftsfamilie mit dem Vater als widerspruchslos anerkanntes Familienoberhaupt wird kaum infragegestellt und einfach weitertransportiert: „Durch Beruf des Vaters mussten sich alle nach ihm ausrichten; ...man musste Kompromisse machen“ (03,19). „Meine Eltern haben mir vorgelebt, wie eine gute Ehe funktioniert und wie man sich ein Leben in Würde aufbauen kann“ (03,53).

Erinnerungen an die *Vergangenheit* (Kindheit) werden sentimental verklärt und *idealisiert*. Es gab „kaum Dinge, die mir missfallen haben, ...sehr harmonisch“ (03,20); eine andere war „rundum glücklich“ (20,20). Die „Kindheit (war) angenehm, geborgen, behütet...“ (21,20), wobei das prägende hortende Element in der Herkunftsfamilie eine Rolle spielt: „Wir haben immer sparen müssen“ (27,20). Es findet sich wieder beim Partner und

im eigenen Verhalten: „Mein Mann ist unheimlich sparsam. Das hat auf mich abgefärbt“ (27,39).

Die Angst davor, etwas hergeben zu müssen, die betonte *Sparsamkeit*, wird zum Teil bei der Bettelfrage (40) und bei der Frage, wofür man gerne Geld ausgibt (39), deutlich: „Das kommt bei mir nicht vor. Bettlern auf der Straße bin ich sehr hartherzig gegenüber. Ich glaube, da bin ich kalt“ (21,40). Oder: „Das versuche ich nicht zu hören und gehe vorbei“ (14,40). Oder: „Gern gebe ich es gar nicht aus. Wenn es schon sein muss, dann für Autos und Reisen“ (14,39).

Selbstunsicherheiten, Zweifel an sich selbst und Verlustängste werden auch bei hortenden Menschen gefunden, hier allerdings oft damit abgewehrt, dass man sich mit Perfektionismus und Vollkommenheitsstreben unangreifbar zu machen versucht: „Es macht mir nur Spaß, wenn ich es vollkommen mache“ (27,27). „Ich möchte die Beste sein und alles ganz gut können“ (27,44). Mit dem hortenden Perfektionismus soll die Wirklichkeit (Beruf, Familie, Gefühle) unter Kontrolle gehalten werden. Alles Unvorhersehbare ist bedrohlich: „Zwei Häuser weiter ist ein Kind gestorben, ...das hat mich wahnsinnig getroffen“ (27,52).

Die Unfähigkeit zu geben, also der Geiz, und ein permanentes Misstrauen sind auch der Grund dafür, dass alle Interviewten mit hortenden Zügen und dominant hortender Orientierung im Interview wenig von sich zeigten und mit privaten Informationen geizten. Bei den Auswertungen fiel auf, dass sie knapp und präzise, oftmals stereotyp, mitunter auch schroff oder wenig konkret antworteten. (Bei Interview 21 gab es bei sechs Fragen überhaupt keine Antworten.) Über gefühlsmäßige Beziehungen zum Partner, zu Kindern und Freunden war kaum etwas in Erfahrung zu bringen. Häufig wichen die Interviewten aus. Der globale Eindruck der AuswerterInnen war: keine Gefühle, keine Nähe, wenig Herzliches, kaum Eigenes, wenig Bewegung, keine Zärtlichkeit, kaum Inneres, nichts Persönliches. Nichts preiszugeben, niemandem Einblick in den abgeschlossenen, unberührbaren persönlichen Bereich zu geben, gehört zum Wesen des hortenden Charakters.



Noch deutlicher zeigte sich das Hortende und Distanzierte in den Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen: Alle hatten Schwierigkeiten mit den beiden Interviewten in Kontakt zu kommen, spürten eine große Distanz. Obwohl die Konzentrationsfähigkeit bei den meisten anfangs gut war, ließ sie bei vielen im Verlauf der Interviews nach bzw. kostete immer mehr Kraft.

d) Der leicht narzisstische Charakter

Die *Psychodynamik* des leicht narzisstischen Charakters lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Er stabilisiert sein gefährdetes Selbst dauerhaft dadurch, dass er ausgewählten Aspekten von sich selbst eine überhöhte Bedeutung verleiht und den Umgang mit anderen zur Stärkung seines Selbsterlebens verzweckt.

Hinsichtlich der *Verteilung* zeigt sich, dass sich der leicht narzisstische Charakter eindeutig häufiger in Westdeutschland als in Ostdeutschland findet. So wurden fünf der westdeutschen Interviewten dominant als leicht narzisstisch diagnostiziert, im Osten dagegen nur eine Interviewte. Gerade bei diesem Interview wurden aber auch besonders deutlich sekundäre produktive Züge festgestellt. Außerdem konnten noch in neun weiteren Interviews Mischungen mit einer sekundären narzisstischen Orientierung entdeckt werden (viermal West, fünfmal Ost), die in die folgende Darstellung typischer Antworten miteinfließen werden.

Während die leicht narzisstische Orientierung vor allem ein westliches Phänomen zu sein scheint, zeigt der Blick auf die *Größe des Wohnorts*, dass diese Orientierung im Gegensatz zur Marketing-Orientierung nicht eindeutig Großstadt-bezogen ist. Alle Interviewten, die aus dem Westen kommen und als leicht narzisstisch eingestuft wurden, leben in dörflichem oder kleinstädtischem Milieu. Der einzige Mann, der als dominant narzisstisch diagnostiziert wurde, zeigt eine Tendenz zum stark ausgeprägten Narzissmus (Narzissmus II). Da jedoch die Tendenz zu Spaltung, Projektion und Destruktivität weitgehend abgewehrt wird, wurde von einer Diagnose „Narzissmus II“

abgesehen. Narzisstische Charakterzüge treten in Verbindung mit allen anderen in dieser Stichprobe vorkommenden wichtigen Charaktertypen (autoritär, Marketing, hortend) außer der nekrophilen Orientierung auf.

Die *typischen Charakterzüge* des leicht narzisstischen Charakters lassen sich überzeugend an Interviewbeispielen belegen. Für die Diagnose der Dominanz des leicht Narzisstischen kommt es nicht auf die festgestellte Anzahl der narzisstischen Einzelzüge, sondern auf ihre im Dienste der narzisstischen Grundorientierung stehende prägende Funktion an.

Der leicht narzisstische Charakter hat das Bestreben, *Aspekte des eigenen Selbst zu idealisieren* bzw. aufzuwerten. Das kann sich auf die unterschiedlichsten Aspekte beziehen. So betont eine Befragte besonders ihre Intelligenz (17,47). Eine andere idealisiert sich in der Überbetonung ihrer eigenen Lebendigkeit (10,47). Die gleiche Befragte idealisiert auch ihre Kindheit (10,17; 10,19; 10,20). Dies tut auch eine weitere Befragte: „Die Kindheit war schon gut“ (17,20). Entscheidend für die Bewertung war hier, dass dies aus dem, was die Befragte sonst beschreibt, überhaupt nicht deutlich oder glaubhaft wird. Einem anderen Lehrer ist es sehr wichtig, dass sich andere für ihn interessieren, ihn schätzen; so erwähnt er auch ausdrücklich, dass er „gern bei anderen Leuten gesehen“ (12,47) ist; auch könnte er nicht in der Oberstufe unterrichten, weil sich die Schüler dann nicht genug für seinen Unterricht interessieren, während die kleinen Kinder „sehr dankbar“ (12,22) seien.

Der narzisstische *Wunsch, etwas Besonderes zu sein*, trifft sich bei einer Lehrerin mit der Wirklichkeit. Diese berichtet über ihre ländliche Herkunft: „Ein Mädchen auf der Oberschule war ein Ausnahmefall für die Umwelt dort und ein Mädchen beim Studium war dort kaum denkbar“ (25,17). Die Selbstidealisation, etwas Besonderes zu sein, kann sich auch darin ausdrücken, dass der Vergleich mit anderen bzw. die Frage nach Vorbildern verweigert wird. Auf die Frage, in welcher Situation ein anderer Mensch als Konkurrenz empfunden wurde, sagt ein Lehrer: „Da muss ich überlegen... Wüsste da keine Situation... Ich habe da zu wenig Kontakte“ (18,44). Der gleiche Lehrer weigert



sich, Vorbilder zu nennen: „Kann und will ansonsten diese Frage eigentlich nicht so beantworten“ (18,53). „Hilflos“ reagiert auch eine andere Lehrerin auf die Konkurrenzfrage: „Das kann ich so spontan nicht sagen, wäre nur eine hypothetische Konstruktion“ (28,44).

Ein weiterer Zug des narzisstischen Charakters ist die Neigung, sich vor allem *mit sich selbst beschäftigen zu müssen*. Narzissten können eine große Sensibilität für die eigenen Gefühlswahrnehmungen haben, während gleichzeitig Gefühle mit und für andere ausfallen. Gibt es dennoch Gefühle für andere Menschen, dann werden diese gerne als zum eigenen Selbst gehörig erlebt. Die Ausweitung des Narzissmus auf die Familienangehörigen ist deshalb nur eine Spielart der Beschäftigung mit sich selbst: „Ich möchte einfach für meine Familie da sein, dass sie sich geborgen fühlt“ (03,54). Persönliche Fragen werden bevorzugt im „Wir-Stil“ beantwortet: „Wir schauen nicht mehr nur nach West...“ (03,56). Und der Partner soll einen „Sinn für ein Wir-Gefühl haben“ (18,50).

Ein weiterer Einzelzug des leicht narzisstischen Charakters ist eine *Idealisierung von und Fixierung auf bestimmte Aspekte des anderen*. Dabei wird der andere nicht oder nur vermindert und verzerrt in seinem wirklichen Sein wahrgenommen und zur Stabilisierung des eigenen Selbst verzweckt. Narzisstische Verzweckungen kommen bei PrimarschullehrerInnen bevorzugt im Blick auf die ihnen anvertrauten Kinder vor: „Ich hänge an den Kindern unheimlich“ (09,23); die „Liebe zu Kindern“ ist die einzige Eigenschaft, die dieselbe Lehrerin als Eigenschaft bei sich schätzen kann (09,47); von ihrer eigenen Schulzeit weiß sie zu berichten: „Ich habe schon von der sechsten Klasse an mit jüngeren Schulkindern gearbeitet“ (09,22). Den Sinn des Lebens sieht sie darin, „dass man jemanden hat, den man mag, eine eigene Familie, und dass einem auch der Beruf Spaß macht und einen ausfüllt“ (09,54). Die narzisstische Versuchung, die kleinen Kinder meist unbewusst zur Stabilisierung des eigenen Selbst zu nutzen, erliegen auch andere LehrerInnen. Auf die Frage nach der Berufsmotivation antwortet eine Grundschullehrerin: „Ich wollte ursprünglich mit

ganz kleinen Kindern arbeiten... Ich denke, vor größeren Kindern hatte ich auch Angst“ (17,22). Bei einer weiteren Befragten fassen die Auswerter ihren Eindruck mit den Worten zusammen: „Die Befragte holt sich über die Identifikation mit den Kindern, was sie an emotionaler Nahrung braucht“ (28). Auch bei einem Lehrer, dem es „nicht so sehr um ‚Erziehung, die von mir negativ bewertet wird, sondern mehr um ‚Beziehung,“ geht (18,23), gleicht die „Beziehung“ zu seinem Sohn eher einer narzisstischen Vereinnahmung von ihm: Er hat eine „enge, intensive Beziehung, steht der Mutterbeziehung nicht nach, gleiche Intensität“ (18,34). Bei einer anderen Befragten bezieht sich dieses narzisstische Verhalten nicht auf die Kinder, sondern auf Vater und Mann. Durch den Vater „hatte sie mit der ganzen Welt Verbindung“ (22,19). Das wiederholt sich, wenn sie von der Bewunderung für ihren Mann spricht: „Mein Mann und ich sind ein Team“ (22,33).

Ein weiterer narzisstischer Zug ist die *Entwertung* von allem, was nicht mit dem eigenen Selbst zu tun hat. Diese Entwertungstendenz kann sich auf die unterschiedlichsten Personen oder Dinge beziehen. Eine Lehrerin wertet Männer ab und ist stark auf das eigene Geschlecht bezogen: Das eigene Elternhaus hat sie als „typischen Weiberhaushalt“ (17,19) in Erinnerung; ihre eigene Position lautet denn auch: „ich bin dafür, dass die Frauen das Sagen haben... Habe weniger Geduld mit Männern, habe mehr Sympathie für Frauen“ (17,43). Sie gefällt sich als coole Frau, die ihre „Mutterschaft ausgetobt“ hat (17,21). Bei der Trennung von ihrem Freund, „da fühlte ich mich entwurzelt“ (17,52), obwohl sie ihn als schrecklich egoistisch und dumm dreist schildert. Die geschlechtsbezogene Entwertung findet sich auch bei Männern: Ein Lehrer fühlte bei der Scheidung von Frau und Kindern auch die Freude, „in etwas Besseres hineinzukommen“ (18,52). Manchmal werden keine bestimmten Menschen entwertet, sondern die anderen überhaupt oder bestimmte Gruppen: Eine globale Entwertung liegt auch vor, wenn jemand sagt: „Ich beurteile Menschen nicht nach ihren Besonderheiten“ (25,53). Die gleiche Lehrerin hat sich auf dem Dorf schon



immer als „Ausnahme“ erlebt, entwertet das Dorf aber als Ort, zu dem sie „nie eine besondere Beziehung“ hatte (25,17).

Einige Male lässt sich eine Neigung zu Pseudo-Gefühlen und *Sentimentalität* nachweisen. So bezeichnet sich die Befragte als „furchtbar sentimental“ (09,38). Eine andere Befragte gibt an „nichts Leichtes“ (13,36) zu lesen. Konkret nachgefragt nennt sie „leider auch Krimis, Arztromane und alles, was (ihr) so unter die Finger kommt“. Auch die für die narzisstische Charakterorientierung typische *Neigung zu Stimmungsschwankungen* wurde in Interviews erkennbar. So kam es im Interview 10 bei der Frage nach der Zusammenarbeit in der Familie zu einem abrupten Stimmungswechsel, als vom beruflichen auf den privaten Bereich übergegangen wurde (10,33). Das Glänzende des Berufes steht offenkundig in Kontrast zum Familienleben. Im Familienleben fällt die Anerkennung von außen weitgehend aus.

Besondere *Reizbarkeit, Kränkbarkeit und Verletzlichkeit* sind Anzeichen von Narzissmus. Eine Befragte reagiert mit narzisstischem Rückzug, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlt: „Da bin ich zutiefst verletzt und igle mich völlig ein. Ich fresse alles in mich hinein und kann mit niemandem darüber reden, das reicht über Jahre hinweg! Mein ganz großes Problem!“ (13,49). Ein narzisstischer Lehrer wird wütend, als die erwartete Dankbarkeit der bettelnden Rumänin ausbleibt (18,40). Die mit der Verletzlichkeit des Narzissten einhergehende *Unfähigkeit, Kritik zu ertragen*, zeigt sich oft darin, dass jede Konkurrenz gemieden wird. Der Lehrer, der wegen der Undankbarkeit der Rumänin wütend wird, geht generell Konfliktsituationen aus dem Weg: Über die Spannungen zum Schulleiter will er nichts Näheres berichten (18,29). Auch auf die Frage, wie er auf störende SchülerInnen reagiert, antwortet er ausweichend: „Schwierig zu beantworten“ (18,32). Auf die Frage, was er an sich selbst am wenigstens schätzt, wird er nachdenklich: „Hm, ... hat mit dem Durchsetzungsvermögen zu tun gegenüber anderen“ (18,48). Eine Lehrerin bekennt ganz offen: „Ich beziehe vieles zu sehr auf mich. Ich kann Kritik schlecht ertragen. Ich lasse mich ungern belehren“ (10,48). Prüfungen sind für

narzisstische Menschen ein besonderer Stress, denn sie sind ein Verfahren geregelter Kritik, bei dem die eigene Größenvorstellung zusammenbrechen könnte: „Der erste Prüfungsstress war extrem - Paniksituation“ (25,52).

Narzisstisches Perfektionsstreben als ein weiterer Charakterzug ist von einem „anal-hortenden Perfektionsstreben“ dahingehend abzugrenzen, dass die narzisstische Perfektion immer der Selbststabilisierung dient, während es beim anal-hortenden Charakter ein Aspekt des zwanghaften Verhaltens ist. Interview 23 ist ein anschauliches Beispiel für ein narzisstisches Perfektionsstreben, bei dem die nicht enden wollenden Selbstzweifel zu einem fatalen Perfektionsbemühen führen. Als Berufsweg und -motivation gibt sie an: „Ich hatte schon beim Turnen immer Spass daran gehabt, anderen etwas zu zeigen“ (23,21). „Ich habe Freude daran, mit Kindern zusammen zu sein, ihnen etwas zu zeigen“ (23,22). Bei der Vorbereitungszeit für den Unterricht steht sie ständig unter dem Druck, noch mehr tun zu müssen. Sie kann mit sich nicht zufrieden sein: „Ich fühle mich ständig unter Druck, mehr zu tun... Die Schwierigkeit ist für mich, die Schule gedanklich loszulassen“ (23,27). Sie hat auch Probleme beim Zeugnis schreiben, weil damit erneut Selbstzweifel auftauchen und Angst vor äußerer Bewertung (vgl. 23,24). Eine andere Befragte formuliert: „Ich möchte die Beste sein und alles ganz gut können. Ich fühle mich in der Situation, weniger zu können und weniger zu leisten“ (27,44). Sie fühlt sich unsicher und unterlegen „in allen Bereichen, wo ich keinen Durchblick habe ... Das ist mein Problem, ich möchte alles können“ (27,45).

Narzisstische Menschen neigen dazu, jedes Abhängigsein zu meiden und ihr Autonomiestreben als *Autarkiestreben* zu realisieren: „Ich brauche nicht viele Menschen um mich. Bin eher ein Eigenbrötler“ (25,29). „Ich bin gern allein“ (25,54). Mit dem Autarkiestreben verknüpft ist oft der Wunsch, sich aus der Realität zurückzuziehen und in Phantasien, Tagträume, Heldenphantasien zu fliehen. Dies geschieht mit Hilfe übermäßigen Fernsehkonsums, bevorzugt esoterischer Lektüre oder Science fiction Literatur.



Die *Selbstwahrnehmungen der Auswertungsgruppe* lassen erst auf den zweiten Blick Auffälligkeiten erkennen. Als dominant leicht narzisstisch wurden die Interviews 10, 18, 23, 25, 28 und 30 eingestuft. Die Selbstwahrnehmungen reichen von positiven Gefühlen wie Lebendigkeit (10) über eher oberflächliche Gefühle oder geringe Selbstwahrnehmung, die die distanzierte Beziehung des Narzissten verdeutlicht (23; 25; 30) bis zu extrem euphorischen Reaktionen (Gockelhahn, Freude, Lockerheit, Spiel), bei denen das Entwertende und Aggressive abgewehrt ist (18). Das breite Spektrum der Selbstwahrnehmungen erklärt sich mit dem für den Narzissten typischen Entweder-Oder: entweder der Umgang mit anderen ist entwertend und distanzierend oder idealisierend und für die eigenen Größenvorstellungen vereinnahmend. Die Intensität der widersprüchlichen Wahrnehmungen kann dabei als Gradmesser für die Stärke der narzisstischen Kompensation angesehen werden.

e) Der nekrophile Charakter

Der nekrophile Charakter gehört zu den nicht-produktiven Charakterorientierungen. Kennzeichnend für ihn ist eine völlig „sinnlose“ Aggression, die weder im Dienste des Lebens, noch eines anderen Zweckes (wie zum Beispiel Eroberung, Ausbeutung oder Versklavung) steht; er ist fasziniert von ihrer zerstörerischen Gewalt, weil dann was „los“ ist. Die Nekrophilie zeigt sich aber nicht nur in aktiv-zerstörerischen und selbstzerstörerischen Handlungen, sondern auch in der Faszination für alles Leblose, Dinghafte, Maschinelle, Schnell-Vergängliche, Berechenbare, Gefühllose sowie in einer Gleichgültigkeit gegenüber dem Lebendigen. Sie äußert sich als Lust am Trennen, Verbrauchen, Abfall-Produzieren, Zugrundrichten.

Von den dreißig Interviews haben wir nur für eines (21) eine Dominanz der nekrophilen Orientierung diagnostiziert. Neben hortenden und kontrollierend-sadistischen Zügen prägten starke passiv-nekrophile Züge das Bild dieser westdeutschen Lehrerin.

Folgende typische Merkmale und

Charakterzüge wurden festgestellt: Die Befragte hat *Angst vor dem Leben und der Lebendigkeit*. So erlebte sie ihre „Jugend nicht so angenehm“ (21,20). In der Pubertät, also da, wo das Triebleben sich verstärkt, wird sie krank. Vor allem die Unruhe der Kinder - des „lebendigen Materials“ (21,24) - belastet sie. Ebenso sprechen ihre Ideale der Zuverlässigkeit („Zuverlässigkeit habe ich mit der Muttermilch aufgesogen“ - 21,47) und Ordnung (vgl. 21,48) wie auch die Vermeidung von Konflikten und Gefühlen eher für eine Faszination an allem, was absolut sicher, weil dinghaft-tot, ist. Sie *liebt das Todsichere*: „In Situationen, in denen man sich hundertprozentig kompetent fühlt“ (21,46) fühlt sie sich sicher und überlegen. Typischerweise wird der Tod der Großeltern als jene Lebenssituation erinnert, bei der sie tief bewegt war (21,52).

Sie *scheut die Nähe von Beziehungen und ihre Konflikthaftigkeit*. Mit den „Menschen (gab es) vielen Schwierigkeiten, die der Vater mit nach Hause brachte“ und deren „Auswirkungen (spürte sie) bis in den vegetativen Bereich“ (21,19). „Ich bin nicht sehr konfliktfähig, eher friedliebend“ (21,45). Auffallend sind die Antwort-Verweigerungen auf die Fragen nach dem Partnerverhalten (50; 51). Auch auf die Frage, in welchen Situationen sie einen anderen Menschen als Konkurrenz empfindet, reagiert sie verweigernd: „Das kann ich nicht beantworten“ (21,44). Die Angst vor lebendigen Auseinandersetzungen prägt auch ihre Antwort auf die Frage, welche Menschen sie besonders wertschätze. Statt drei Menschen zu nennen, erwähnt sie nur die Eltern, die sie schätzt, weil sie den Generationenunterschied verleugnet haben: „Meine Eltern ... haben mich als gleichberechtigt behandelt. Sie sind immer für mich da“ (21,53).

Dass sie wie ein Ding immer die gleiche bleiben und *weder wachsen noch sich verändern will*, zeigt sich nicht nur in der Krankheit zwischen dem 12. und 16. Lebensjahr (vgl. 21,20) und ihrer Anspruchshaltung gegenüber den Eltern (vgl. 21,53), sondern auch in ihrer Antwort auf die Frage, welcher Mensch sie gerne werden möchte: Der Mensch, der sie werden möchte, „der bin ich schon. Ich habe eigentlich eine Phase erreicht, mit der ich ganz zufrieden



bin. Ich habe keine großen Ambitionen mehr. Ich habe meine Stellung im Umkreis der Menschen gefunden“ (21,57). Das Endgültige in ihrem Leben zeigt sich auch in der Antwortverweigerung auf die Frage, worin sie den Sinn des Lebens sieht: „Das ist mir zu hoch gestochen. Das weiß ich nicht, ist mir zu abstrakt“ (21,54). Auch in der Schule strebt sie keine Veränderungen an: Sie kann in Ruhe leben „wegen des guten Betriebsklimas, der Nähe zur Großstadt, der guten Wohnsituation“ (21,25).

Sie hat keine Geschwister, lebt allein und hat selbst keine Kinder. Sie lebt „komfortabel in einem Reihenhaus am Rande einer Großstadt“ (21,16) und hält sich eine Putzfrau (21,39). Sie lässt sich von niemandem anbetteln: „Bettlern auf der Straße bin ich gegenüber sehr *hartherzig*. Ich glaube, da bin ich *kalt*“ (21,40). Und als sie kurz danach gefragt wird, welche Eigenschaften sie an sich am wenigsten schätzt, unterbricht sie das Interview, um sich wegen der kalten Füße Wollsocken anzuziehen. Dass sie nichts geben kann, zeigt sich nicht nur in den Antwortverweigerungen, sondern auch darin, dass sie fast immer nur ganz knappe Antworten gab und das Interview mit ihr das kürzeste ist.

Das Hingezogensein zum Leblosen und die geringe Bereitschaft, bezogen, lebendig, gebend zu sein, spiegelte sich in den *Selbstwahrnehmungen bei der Auswertung*. Alle Auswerter zeigten wenig Interesse und Tiefgang, alle spürten Gefühle der Unzufriedenheit und des Genervtseins. Alle hatten spontan Schwierigkeiten, sie charakterologisch einer Orientierung zuordnen zu können. Niemand konnte etwas Erotisches oder eine Ausstrahlung dieser Frau wahrnehmen, einige aber spürten ihre Kälte und Härte („Ihre Antworten erlebte ich wie ‚Gewehrschüsse‘“).

f) Der produktive Charakter

Der produktive Charakter will lieben, tätig und vernünftig sein. Ihm geht es um lebensfreundliches Wachstum - bei sich und anderen. Er sucht die Kräfte einzusetzen und zu entfalten, die diesem Ziel dienlich sind. Er ist deshalb fürsorglich und achtsam, kann teilen, mitteilen und geben, ist aktiv (statt aktivistisch-

umtriebig oder passiv) und vermag realitätsgemäß wahrzunehmen. Produktive Bezogenheit ist weder symbiotisch noch distanziert, sondern autonom-interessiert, das heißt der produktive Charakter ist verbunden und bezogen, ohne aber die Autonomie und Integrität bei sich und beim anderen aufzugeben.

Unter den 30 Befragten wurde nur bei Interview 12 eine produktive Charakterorientierung ermittelt. Bei neun weiteren Interviews (04; 05; 08; 09; 10; 13; 17; 19; 23) dominiert ein anderer Charakter, doch zeigt sich eine sekundäre Mischung mit der produktiven Orientierung. Als *Wohnort* ist das Dorf überdurchschnittlich oft vertreten; Klein- und Großstadt sind unterdurchschnittlich oft repräsentiert. Vom *Alter* her sind die produktiv Orientierten eher bei den Jüngeren zu finden. Werden alle 10 Interviews mit einer dominant oder sekundär produktiven Orientierung betrachtet, ergibt sich, dass die produktive Orientierung bei sieben *ostdeutschen* LehrerInnen, aber nur bei drei *westdeutschen* erkennbar ist.

Wie zeigen sich die spezielle *Dynamik* und *typischen Charakterzüge* des produktiven Charakters bei den Interviewten? Die Arbeit als LehrerIn kann mehr oder weniger produktiv gemacht werden. Folgende Merkmale kennzeichnen *produktive Arbeit*: Der produktive Charakter hat „Freude daran, mit Kindern zusammen zu sein, ihnen etwas zu zeigen“ (23,22). Am Lehrberuf mag derselbe Lehrer „die Lebendigkeit, mit anderen Menschen umzugehen. Die persönlichen Beziehungen sowohl zu den Kindern als auch zu den Eltern. Die Freude am Lernfortschritt“ (23,23; vgl. 12,23; 13, 23). „Zu erleben, wie sie sich entfalten“ (19,23). Der oder die produktive LehrerIn findet Gefallen an den wesentlichen Anforderungen des Berufs, nämlich mit Menschen zusammen zu sein und anderen etwas beizubringen. Dies geschieht nicht vorrangig wegen des Wunsches der Eltern, wegen der Ferien, des guten Gehalts oder um andere beherrschen zu können oder sein Selbst dadurch aufzuwerten, sondern aus Freude am Zusammensein mit Menschen. Entsprechend wird versucht, den Unterricht „kindgerecht zu machen“ (23,25), ihn so „nach individuellen



Gegebenheiten (zu gestalten), dass jedes Kind Unterstützung in seinen Fähigkeiten bekommt, dass die Persönlichkeit des Kindes ausgebildet wird, begünstigt wird“ (23,26). Der produktive Charakter will „nicht aussortieren“, sondern „fördern“, „integrieren“ (23,26) und bezieht gegebenenfalls einen Sonderpädagogen mit ein, der „gezielt fördern“ kann (23,26). Er sieht in den Kindern Personen, und er findet es schön, zu „erleben, wie sie sich entfalten, und man nur ab und zu einige Impulse zu geben braucht“ (13,23). Er ist mehr an menschlichem Wachstum interessiert als an wissensmäßigem oder materiellem und will, dass der Unterricht lebendig ist, „nicht einfach so nach der Norm durchgezogen“ (12,21).

Jeder Mensch muss sich auf die eine oder andere Art auf sich und seine Mitwelt beziehen. Der produktive Charakter tut dies besonders durch *Liebe*. Er achtet andere in ihrer Menschenwürde. „Gewalt und Stupidität“ lehnt er ab (12,20) und versucht „darüber zu stehen, über Gemeinheiten und Furcht“ (12,57). Er will „die Fehler von anderen Menschen noch besser verstehen“ lernen (12,57). Die wichtigsten Werte sind für ihn Achtung, Verständnis, Humor (vgl. 17,50 und 08,53) Güte (08,53 und 09,57) und Fürsorge. In der Liebe sieht er den Sinn des Lebens (12,54).

Sein Ziel ist nicht: zu haben, sondern: zu sein, „dazusein“, „für andere etwas zu tun“ (12,54). Human zu sein heißt lebendig zu sein (23,23), zu fühlen und Gefühle auszudrücken (vgl. die Antworten auf die Fragen 20, 21, 23, 26, 36, 37, 48, 53 in Interview 12) statt an Gefühlskälte, Sentimentalität oder Gefühlsstau zu leiden. „Selbstgefühl und Selbstbewusstsein“ sind unverzichtbar (12,20), ebenso aber auch die Wertschätzung - nicht des eigenen Könnens, sondern der Kinder; „Sie hat sich immer sehr mit uns gefreut, wenn jemand etwas konnte und konnte das auch zeigen“ (12,21). Gefühle, die ausdrücklich genannt werden, sind: Freude, Ärger, Liebe. Der produktive Charakter ist „kein Stressmensch“ (12,57), sondern will Zeit und Gelegenheit haben, um sich persönlich zu entwickeln durch Besinnung (12,20 und 12,55) und Arbeit an sich selbst (12,47; 19,57; 23,56).

Der produktive Charakter ist nicht vorrangig auf Karriere oder Erfolg aus, sondern

intrinsisch motiviert, das heißt, er tut etwas um seiner selbst willen, aus eigenem Antrieb, weil er sich dafür interessiert, es wichtig oder auch erfreulich findet. Er will nicht nur selbst ein Mensch sein, der gern mit anderen zusammen ist und sich freut, anderen etwas beibringen zu können, sondern sucht und schätzt auch solche Menschen wie etwa den Rettungsschwimmer, der „immer mit ganzer Kraft darin lebt und voll davon begeistert ist“ (12,35) oder den Sportlehrer, der immer freundlich war und „den Sport aus reiner Freude betrieben“ hat (12,53).

Kontaktnahme und Interessiertsein sind weitere Merkmale produktiver Liebe. Nicht von ungefähr wird „Freundschaften pflegen“ bei den Freizeitbeschäftigungen an erster Stelle genannt (23,35). Der produktive Charakter ist über den eigenen engeren Kreis hinaus engagiert und interessiert sich für seine Mitwelt und für die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse (vgl. 23,41-42 und 23,47 sowie 12,20 und 12,41).

Des Weiteren zeichnet sich der produktive Charakter durch den produktiven Gebrauch seiner *Vernunft* aus. Er will wissen, was um ihn herum vorgeht und er bemüht sich um Informationen über die Realität (vgl. 12,36-37 und 12,41). Er nimmt die Wirklichkeit nicht verzerrt, sondern objektiv, das heißt wirklichkeitsgerecht wahr (12,41-42). Konkurrenz wird von ihm nicht verleugnet: „Konkurrenz empfinde ich oft beim Sport. Auch in Sachen Frauen. Mit meinem Kumpel gibt es da häufig Konkurrenz. Er ist auch oft besser als ich“ (12,44; vgl. 10,44; 17,44). Er sieht den Sinn des Lebens nicht nur darin, „für andere etwas zu tun, dazusein“, sondern auch darin, „dass andere selber für einen da sind“ (12,54). Dieser Lehrer sagt denn auch von sich: „Ich kann gut allein leben und bin gern bei anderen Leuten gesehen“ (12,47). Der produktive Charakter ist selbstkritisch (12,48 und 23,48) und findet es wichtig, sich menschlich zu entwickeln: „dann schätze ich die Fähigkeit zur Arbeit an mir selbst“ (12,47; vgl. 12, 50; 12,55; 12,57). Als wichtige Werte nennt er Ehrlichkeit, Vernunft, Menschenwürde (12,50; 12,20). Er sucht sich mit anderen zu verständigen, sie besser zu verstehen (vgl. 12,49 und 12,57).

Für den produktiven Charakter ist



wesentlich, dass er spirituell orientiert ist, er diese Dimension wahrnimmt, nicht verdrängt, weder gleichgültig noch dogmatisch, sondern sensibel ist. Er spürt, dass Verstand nicht alles ist, „dass es etwas gibt, das man nicht begreifen kann. Dass es eine Macht gibt, die außerhalb steht“ (12,55; vgl. 23,54). Er bemüht sich um „Selbstfindung, Nachdenken, Feierlichkeit, Kultur“ (12,55). Diese religiösen, spirituellen Strebungen wären missverstanden, wenn sie als etwas Abgehobenes, als bloße Innerlichkeit verstanden würden. Sie sind, im Gegenteil, wesentlicher Impuls, sich um menschliches Wachstum und menschliche Zustände zu bemühen. Der produktive Charakter will nicht in erster Linie funktionieren, managen, wegschaffen, sich anpassen oder sich grandios fühlen, sondern er will Zeit für sich haben, um sich zu besinnen und sich zu entwickeln. Genau dies ist auch wichtig im Hinblick auf Staat, Gesellschaft und Politik, etwa in dem Bemühen, sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen: „Wir haben ja in der Nähe das KZ Buchenwald. Ich gehe alle halbe Jahre mal hoch. Da oben kommt man zur Besinnung über die deutsche Geschichte“ (12,20).

Bei den *Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen* fiel auf, dass die Mitglieder der Gruppe sich überwiegend gut, interessiert, konzentriert, angenehm berührt, warm, leicht und lebendig fühlten, also ganz anders als bei den Auswertungen anderer Interviews. Beim „leicht narzisstischen Charakter mit deutlich produktiver Orientierung“ des Interviews 10 wurde die Selbstwahrnehmung so resümiert: „Durchgehende Selbstwahrnehmungen in der Auswertungsgruppe waren große Lebendigkeit, Erfrischendes, Vitalität, Gefühl freien Atmens, lebendiges, interessiertes Verfolgen des Interviews, Phantasien zum Balzen, Sympathie, Leichtigkeit.“ Und bei der Auswertung von Interview 12, des einzigen dominant produktiven Charakters, wurde protokolliert: „Die AuswerterInnen waren mehrheitlich konzentriert und in einem angenehmen Kontakt mit dem Interviewten. Sie spürten Nähe, Sympathie, Geborgenheit und vor allem Wärme. Sie waren interessiert, ruhig, angenehm berührt.“

2. Exemplarische Kurzporträts

Aus Platzgründen können im folgenden nur drei der insgesamt 30 angefertigten Kurzporträts abgedruckt werden. Mit ihnen soll beispielhaft verdeutlicht werden, wie sehr sich eine autoritäre oder narzisstische oder marketing-Grundorientierung in entsprechenden Charakterzügen, Verhaltens- und Äußerungsweisen widerspiegelt. Natürlich können nur Probanden mit einer eindeutig und zweifelsfrei bestimmbarer Dominanz ihrer Charakterstruktur als jeweils typisch für eine spezifische Orientierung des Gesellschafts-Charakters gelten.

a) Interview Nr. 08: Autoritärer Charakter

Kurzbiographie: Angestellte Unterstufenlehrerin (Übernahme Ende 1991 unsicher), 36 Jahre alt, verheiratet, zwei Kinder, wohnt in Hochhaus in Zentrumsnähe in einer ostdeutschen Großstadt. Beide Eltern arbeiteten im DDR-Staatsapparat der mittleren Verwaltungsebene.

Diagnose: Dominant autoritärer Charakter mit einzelnen produktiven Zügen. Gut gelernt sind alle Normen, gut verinnerlicht sind die wichtigsten Mechanismen des autoritär-paternalistischen Sozialismus der DDR: die bevormundende Fürsorge durch das Kollektiv bzw. durch eine Autoritätsperson; Verehrung und Dankbarkeit gegenüber Eltern, Lehrer und Arzt; Vermeidung von Kritik, Aggression und Konflikten; „das Gemeinsame“ dominiert das Individuelle; es gibt kaum eigene Gefühle und Interessen, sie zeigt fast keine Subjektivität und Individualität (besonders in ihrer Sprache erkennbar); sie ist ehrgeizig-angepasst, doch nicht ohne innere Widersprüche. Auf produktive Züge verweisen ihre Lebendigkeit und Kreativität in mehreren Antworten (Geburt der Kinder, Fortbildung/Veränderung der Schule, Gefühle beim Tod des Vaters).

Einzelnachweise für die Diagnose: Für eine autoritäre Orientierung spricht bereits die *formelhafte Sprache*, mit der sie antwortet: Viele Sätze beginnen ohne Subjekt, es wird



formelhaft-unpersönlich geantwortet, wo eigene Gefühle oder Interessen gefragt sind. Sie bemüht sich darum, das Vorgegebene, die Normen zu erfüllen: „Ich möchte, dass das, was meine Eltern in mich ‚investiert‘ haben, nicht sinnlos war“ - darin sieht sie den Sinn des Lebens (08,54). Den Ort, an dem sie aufwuchs, charakterisiert sie so: „Durch die vielen Grünanlagen gab es gute Voraussetzungen für freizeithliche Betätigungen“ (08,17). Für den Unterricht gilt: „Die Vermittlung von Wissen muss sich in eine sozial gesunde Atmosphäre einordnen“ (08,23). Die Frage, wie sie persönlich mit ihren KollegInnen auskommt, beantwortet sie u.a. mit dem Hinweis auf Maßstäbe (vgl. 08,29). Sie ist sehr bildungsbeflissen: Sie benutzt ihre freie Zeit, um ihr „Allgemeinwissen ständig zu aktualisieren“ (08,27). Im Fernsehen sieht sie nur „informativ Sendungen und niveauvolle Filme über zwischenmenschliche Beziehungen“ (08,37). Ihr Fernstudium mit dem Ziel Beratungslehrer dient ihr zur „persönlichen Weiterentwicklung“ (08,56).

Ihr Eigenes ist nicht ihr Eigenes, sondern von den gesellschaftlichen Autoritäten unreflektiert übernommen. Ihr soziales Engagement und ihr Idealismus wirken eher „gelernt“, normativ vorformuliert. Sie möchte, „dass Entscheidungen gerecht fallen und zu keinen sozialen Nachteilen führen“ (08,41). Maßstab, dafür, dass sie mit den KollegInnen gut auskommen kann, sind „Entgegenkommen, Hilfsbereitschaft und Sachverstand“ (08,29). Formelhaft-altruistisch sind die Erziehungs- und Lebensziele in bezug auf Kinder (23, 54). An sich selber schätzt sie besonders ihre Hilfsbereitschaft. „Ich würde bedingungslos jedem helfen und ...weil ich es nicht ertragen kann, dass jemand sozial unterlegen ist“ (08,47). Allerdings kann sie kein Bedauern empfinden für Menschen, „die aufgrund von Oberflächlichkeit in Geldnöte geraten“ (08,40). Unpersönlich und rein kognitiv bleibt auch ihr Verhältnis zur Religion. Sie bedauert, „dass allgemein das Materielle jetzt der Hauptinhalt des Lebens ist“ (08,47). Sie „empfinde aber“ zum religiösen Denken, „soweit das meinem Wissen über Religionsgeschichte entspricht, viele gedankliche Anknüpfungspunkte - zum Beispiel auf der Basis der Humanität, der Menschenliebe und des

Strebens nach Gerechtigkeit“ (08,55).

Die *Beherrschung von Gefühlen*, speziell das Vermeiden aggressiver Affekte zieht sich durch das ganze Interview: Sie hat „eine sehr liebevolle Kindheit erlebt, beide Elternteile waren um größtmögliche Fürsorge bemüht“ (08,20); in ihrer eigenen Familie geschieht alles gemeinsam: „...Je nach Möglichkeit wollen uns die Kinder unterstützen. Sie wollen es von sich aus“ (08,33). Alle Probleme „lösen wir gemeinsam“ (08,34). - „Der Anreiz“, Unterstufenlehrerin zu werden, „kam zustande“ durch Einflüsse der Eltern und durch einen „verehrten Lehrer“ (08,22). Obwohl die Schulbehörde sie derzeit hängen lässt, möchte sie sich „nicht unbedingt“ dazu äußern (08,30). Sie hofft, „immer genügend Kraft zu haben, um anderen gegenüber nicht ungerecht werden zu müssen oder sie zu verletzen“ (08,57). Konkurrenz- und Überlegenheitsgefühle (vgl. 08,44 und 08,46) kennt sie nicht, vermeidet also Kritik, Aggression und Konflikte.

Gelegentlich werden ambivalente oder unterdrückte Gefühle deutlich: Sie fühlt sich unsicher, wenn andere „sich nicht die Mühe machen, mich zu verstehen“ (08,45). An sich selber mag sie nicht ihr „Verletztsein durch das Nichtverstehen anderer“ (08,48). Wenn sie sich ungerecht behandelt fühlt, gilt: „Im unmittelbaren Gespräch kann ich heftig reagieren, aber mich auch verletzt zurückziehen“ (08,49). Zuverlässig, humorvoll und zielstrebig soll ihr Partner sein, nicht jedoch dominant, egozentrisch und rücksichtslos (vgl. 08,50 und 08,51).

Konservativ-autoritäre und zum Teil patriarchalische Züge werden ebenfalls deutlich. So nennt sie drei Männer als ihre Vorbilder. (08,53). Frauen können nach ihrer Meinung in unserer Gesellschaft niemals eine umfassende Gleichstellung erlangen, „da die Doppelrolle Mutter und Ausübung eines Berufs immer erhalten bleibt“ (08,43). Im Gespräch mit ihren Eltern habe sie „sehr frühzeitig kritisch staatliche Entscheidungen zu bewerten gelernt“, doch „ohne eine Veränderung zu erwägen. Aus heutiger Sicht eine gewisse Ohnmacht.“ (08,19). Schließlich fühlt sie sich durch die Zulassung von allzu vielen Schulbüchern verunsichert und zieht letztlich den Frontalunterricht der



Gruppenarbeit vor (vgl. 08,26).

Auf der anderen Seite gibt es - wenn auch nicht gleichgewichtig - eine ganze Reihe von Antworten, die Kreativität und Lebendigkeit, also *produktive Orientierungen* spüren lassen, auch wenn diese zum Teil stark sozial vermittelt sind: Sie entwickelt eine ganze Reihe von Vorschlägen zur Veränderung der Grundschule (vgl. 08,26); sie bildet sich zum Beratungslehrer weiter, liest viel und möchte sich wieder einem Zeichenzirkel anschließen; ihr Einsatz, ihre Hilfsbereitschaft und ihr Gerechtigkeitsempfinden wirken oft, aber nicht immer oberflächlich; sie schätzt Güte und Humor (vgl. 08,53); „Bei der Geburt meiner Kinder empfand ich als Summe die gesamte Schönheit des Lebens“ (08,52) und: „Beim Tod meines Vaters empfand ich Erleichterung (langes Leiden) gemischt mit Trauer“ (08,52).

Bezüge zu den Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen: Trotz des Bemühens um Harmonie und Konzentriertheit verliefen die Aufmerksamkeitskurven bei den einzelnen AuswerterInnen sehr unterschiedlich; die bei sich wahrgenommenen Gefühle waren widersprüchlich; die Wahrnehmung der Bezogenheit zur Interviewten variierte von gutem bis gar keinem Kontakt; meist war jedoch wenig Sympathie spürbar. Die meisten störte die gestanzte, genormte, glatte, unpersönliche Sprache. Die Mehrheit fühlte sich eher unwohl. Das Unbehagen oder gar die Aggression zeigte sich in Verspannungen, in körperlichen Druckgefühlen, in Stöhnen. Einzelne fanden sie „so typisch für Ostdeutsche“, allzu kontrolliert und ohne Eigenes.

b) Interview Nr. 26: Marketing-Charakter

Kurzbiographie: Verbeamtete Grundschullehrerin, 41 Jahre alt, unverheiratet, keine Kinder, allein lebend, wohnhaft in einer westdeutschen Großstadt.

Diagnose: Marketing-Charakter.

Einzelnachweise für die Diagnose: Kennzeichnend für den Marketing-Charakter

sind insbesondere folgende Äußerungen: „Wenn ich's verrechne“ (26,27) antwortet sie unter anderem auf die Frage nach ihrer Vorbereitungszeit für die Schule und lässt damit deutlich eine Austausch-Tendenz erkennen. Auf die Frage nach der Bedeutung von Religion für ihr Leben, bekennt sie: „Aber es fehlt, dass ich tief ergriffen bin“ (26,55). Allzu tiefe Gefühle könnten hinderlich sein für ihren zwischenmenschlichen Austausch und eventuell feste Bindungen oder Verbindlichkeiten nach sich ziehen. Ihre leidenschaftliche Vision vom flexiblen, anpassungsfähigen Menschen drückt sich in ihrem Wunsch aus: „Flexibler wieder zu werden, mehr in der Lage zu sein, auf neue Situationen einzugehen“ (26,57).

Bezeichnend für einen oberflächlichen, unbeständigen, wahllosen, identitätslosen, Marketing-Charakter sind auch folgende Äußerungen: Soll sie das Zahlenverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrer benennen, ist sie ungenau und bemerkt: „Ich vergess' immer ein paar“ (26,07). Bei der Frage, warum sie Grundschullehrerin wurde, ist die Motivation ziemlich wahllos: „Ich unterrichte so ziemlich alles... wollte gerne Kinder unterrichten, hätte aber auch was anderes werden können“ (26,22). Für grundsätzliche Neuorientierungen im Berufsleben bleibt sie durchaus aufgeschlossen: „...Ja, auch was Neues dann, wäre nicht schlecht“ (26,25). Pädagogische Vorstellungen zum Schulunterricht kommen und gehen. „Mit pädagogischen Formulierungen halte ich mich zurück, weil ich gemerkt habe, wie es kommt und geht... Bei mir wechselt es auch: Frontalunterricht und offener Unterricht. Würde ich nicht werten“ (26,26).

Das Auskommen mit Kolleginnen wird mit einem nichtssagenden „ist gut“ (26,29) kommentiert, und auch ansonsten scheint sie keine besondere „Kommunikationsspezialistin“ zu sein: „Ich leb' alleine jetzt gerade“ (26,14; vgl. 26,33); auf störende SchülerInnen „...muss man sich halt drauf einstellen“ (26,32). Vieles ergibt sich aus dem Augenblick bzw. dem Gegenüber. So lautet ihr pädagogisches Grundkonzept: es „ergibt sich aus der Klasse, was man macht“ (26,26).

Freizeitbeschäftigungen „gibt's 'ne ganze Menge“ (26,35), doch hinterlässt ihre



Aufzählung den Eindruck einer Unverbindlichkeit und Beliebigkeit, der sich dann bei den Aussagen zur bevorzugten Lektüre fortsetzt: „Das ist Querbeet... Kommt immer darauf an. Wenn ich in die Buchhandlung gehe, kaufe ich manchmal was ganz Unberechenbares“ (26,36). „Das wechselt“ ist ihre Antwort auf die Frage, ob sie öfter ins Kino gehe und was sie da beeindrucke (26,38).

Bei bettelnden Personen kommt es ihr „...auf die Person an“ (26,40) und politisch steht sie „...eher ein bisschen links von der Mitte“ (26,41), doch außer einer gewissen Unbestimmtheit lässt sich daran kaum etwas erkennen. Über ihre politische Aktivität sagt sie selbst: „So richtige Funktionen habe ich da nicht übernommen“ (26,42). Unterlegenheitssituationen werden von ihr weitgehend vermieden und sie fügt hinzu: „...habe mich zum Teil angepasst“ (26,45).

Das Überspielen von Langeweile ist ein besonderes Kennzeichen des innerlich entleerten und darum passiven Marketing-Charakters: Der Beruf dient ihr in erster Linie als Anregungsmedium und deshalb schätzt sie vor allem „dass mir nie langweilig ist“ (26,23). Wahlloses Fernsehen dient demselben Zweck: „Kam schon vor, dass ich lange ferngesehen habe, alles was kommt“ (26,37). Ihre Lebenspartner dürfen keinesfalls langweilig sein (vgl. 26,51), doch häufige Trennungen belegen ihre tief sitzende Beziehungsschwäche (vgl. 26,52). Der Sinn des Lebens wird von ihr als ein ständiger Versuch erlebt: „dabei passiert etwas“ (26,54). Die innere Leere und Passivität äußert sich in der Hoffnung, dass etwas von außen Kommendes sie belebt und verändert: Manchmal passiert etwas durch „körperliche Sachen, die verändern einen auch“ (26,56). Darin gipfelt auch ihre Vision von dem Menschen, der sie gerne werden möchte: „Manchmal passiert etwas, dann ist es da, es kommt von außen“ (26,57). Folgerichtig gilt: „Ich mag das Geheimnisvolle, bin dafür offen, nicht so hier, aber auf Reisen“ (26,55). Bei all ihren Weiterentwicklungsaktivitäten mag sie vor allem „...nicht so festgelegt“ sein (26,56).

Bezüge zu den Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen: Fast alle Mitglieder der

Auswertungsgruppe erlebten einen deutlichen Mangel an Konzentration, und niemand war in der Lage, einen tieferen emotionalen Bezug zur der Interviewten herzustellen. Auch Gefühle von Anspannung, Gereiztheit und Trauer traten jeweils bei mehreren Personen auf. Außerdem gewannen formal-sachliche Aspekte an Wichtigkeit. In diesen Selbstwahrnehmungen verdeutlicht sich die ganze Unbeständigkeit, Ziellosigkeit, Identitätslosigkeit und Wahllosigkeit der Befragten, doch ebenso ihre Oberflächlichkeit, Automatenhaftigkeit, Unbezogenheit und ihr Intellektualismus.

c) Interview Nr. 18: Leicht narzisstischer Charakter

Kurzbiographie: Verbeamteter Grundschullehrer, 43 Jahre alt, verheiratet, wohnhaft in einem süddeutschen Dorf.

Diagnose: Verfestigter und ausgeprägter Narzissmus I (leichter Narzissmus). Die Schwelle zum Narzissmus II wird nicht überschritten, da der aggressive Umgang mit seiner Umwelt nicht dominant ist. Erkennbar ist eine Tendenz zur Regression, da er nicht seinem Alter und Intellekt gemäß Verantwortung übernimmt und allen notwendigen Konflikten aus dem Weg zu gehen versucht.

Einzelnachweise für die Diagnose: Für seinen Narzissmus sprechen unter anderem folgende Äußerungen und Beobachtungen: Er geht möglichen *Konflikten* am liebsten *aus dem Weg* bzw. er will sich nicht darüber äußern. Mit seinen LehrerkollegInnen kommt er „*eigentlich* recht gut“ aus (18,22). Auf die Frage, wie er mit störenden Schülern umgehe, antwortet er: „Schwierig zu beantworten, ist ganz unterschiedlich! Ist vollkommen von der Situation abhängig“ (18,32). Auf die Frage, in welchen Situationen er einen anderen als Konkurrenz empfindet, wird er erst sehr nachdenklich und ist ratlos: „Da muss ich überlegen... Wüsste keine Situation. Beruflich gibt es da nichts. In der Familie auch nicht. Ich habe da zu wenig Kontakte.“ (18,44). Wie schwer er sich mit anderen Menschen tut, zeigt



sich auch bei der Frage, was er an sich selbst am wenigsten möge: Das habe „mit dem Durchsetzungsvermögen zu tun, gegenüber anderen. Würde mich gerne durchsetzen, würde gerne Entscheidungen leichter treffen.“ (18,48).

Die einzelnen Nahestehenden versucht er *narzisstisch zu vereinnahmen*: An seinem Beruf schätzt er, dass es da „nicht so sehr um Erziehung (geht), die von mir negativ bewertet wird, sondern mehr um Beziehung“ (18,23); entsprechend ist sein Interesse an den Kindern in der Schule von der Möglichkeit geprägt, dass er belebt wird: „Ich schätze den Umgang, empfand nicht so viel Eingespanntsein, mir gefiel das Erfrischende der Kinder“ (18,22). Zum eigenen Kind hat er eine „enge, intensive Beziehung; steht der Mutterbeziehung nicht nach, gleiche Intensität“ (18,34). Sicher fühlt er sich „beim Umgang mit Kindern, auch in der Haushaltsführung“ (18,46), während er politisch nicht aktiv ist, weil er „zu wenig Bezug dazu“ hat (18,42). „Sich aus der Beziehung abzukoppeln“ und ihn „bevormunden oder unterdrücken zu wollen“ sind denn auch für ihn negative Kennzeichen eines Partnerverhaltens (18,51).

Sein *Harmoniebedürfnis* ist sehr groß: Der Partner soll „tolerant, einfühlsam“ sein und „Sinn für ein ›Wir-Gefühl‹ haben“ (18,50). Danach gefragt, wieviel er täglich fernsieht, antwortet er: „Eigentlich sehen *wir* schon regelmäßig...“ (18,37). Fühlt er sich ungerecht behandelt, dann versucht er „die Sache zu klären und Dinge anzusprechen“ (18,49). Auch in seiner zweiten Ehe lebt er seinen auf die Familie ausgedehnten Narzissmus. Als er drei Menschen nennen soll, die er besonders schätze, antwortet er: „Könnte sagen, es sind meine Kinder und meine Frau. Kann und will ansonsten diese Frage eigentlich nicht so beantworten“ (18,53). Dass er die Familie als Ausweitung seines narzisstischen Selbst begreift, wird auch darin sichtbar, dass „der größte Teil des Geldes ... für meine Familien draufliegt“ (der Plural steht auch für die drei Kinder aus der ersten Ehe).

Seine bevorzugte Lektüre ist „psychologische Literatur und Esoterik“ (18,36), mit der er seinen *narzisstischen Vollkommenheitswunsch* zu befriedigen sucht: „Es gibt durchaus für mich einen Sinn (des

Lebens). Esoterische Sichtweise: Unvollkommenheiten sind da, mit denen wir auf diese Welt kommen, und diese abzubauen, ist der Sinn des Lebens“ (18,54). Gegen das, was Kirchen und etablierte Religionen hierfür zu bieten haben, hat er eine „starke Abneigung“. „Den ›Draht nach oben‹ muss man selber suchen, und die offiziellen Lehren stören da mehr als dass sie helfen“ (18,55).

Wird er in seiner *Großartigkeit* gekränkt und kann er einer solchen Kränkung nicht aus dem Weg gehen, dann wird er wütend: Als er um Geld angebettelt wurde und 20 Mark gab, die Bettlerin dies als zu wenig monierte, da „machte mich (das) wütend“ (18,40). Dass er nicht viel ins Kino geht, liegt nicht daran, dass ihn Kino nicht interessiert; vielmehr ist er „eher in letzter Zeit *enttäuscht*“ (18,38). Besonders auffällig ist seine Reaktion auf die Frage, welche Eigenschaften er an sich selber besonders schätzt: Er lacht und meint, „dies ist ein wenig zweischneidig, ist ja wirklich komisch. Muss mir zu Dingen nicht unbedingt eine Meinung bilden, betrachte eine Sache von verschiedenen Aspekten und kann dies so stehen lassen...“ (18,48); in Wirklichkeit meint er, dass er keinen echten Bezug zu etwas hat.

Bezüge zu den Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen: Fast alle AuswerterInnen spürten bei der Auswertung zu Beginn des Interviews ein wohliges, warmes, selbstgefälliges Gefühl, das sich bei allen anschließend änderte. Bei einer Auswerterin kam das Bild des „Gockelhahnes“ auf und sie dachte: „armer Eigenbrötler“; gegen Ende war ihre Grundstimmung depressiv. Ein Auswerter und eine Auswerterin empfanden das Interview als „Spiel“, das Spass machte, wobei die Auswerterin deutlich spürte, dass sie damit zum Interviewten auf Distanz ging. Eine andere spürte eine deutliche Enttäuschung, je länger das Interview ging. Auffällig war auch, dass derjenige, der die Rolle des Interviewten übernahm, im Laufe des Interviews immer lauter wurde, während der Interviewer immer leiser wurde. Für alle AuswerterInnen galt, dass sie sich intensiv mit dem Bild des Interviewten beschäftigten und dass keine ausgesprochen aggressiven Selbstwahrnehmungen gemacht



wurden. Schließlich bemerkte noch der Interviewer, dass er damals nach der Durchführung des Interviews regelrecht „geschafft“ war, so strengte es ihn an, mit dem Interviewten den inneren Kontakt zu halten.

3. Charakteristische Fragen und Antworten

Es folgen Auswertungen, bei denen alle Antworten, die jeweils auf eine Frage gegeben wurden, in Beziehung zu den diagnostizierten Charakterorientierungen gesetzt werden („Querauswertung“). Von den insgesamt 37 Querauswertungen, die durchgeführt wurden, werden nachfolgend einige besonders „ergiebig“ abgedruckt. Es wird jeweils zunächst umrissen, welche Absichten und Erwartungen wir mit der Frage verbanden; wenn möglich wird die Auswertung unter dem Gesichtspunkt des Ost-West-Vergleichs vorgenommen. Das Hauptinteresse gilt freilich dem Aufweis des inneren Zusammenhangs zwischen den Antworten und der ihnen zugrunde liegenden Charakterorientierung sowie der Unterschiedlichkeit der Antworten bedingt durch die jeweilige Dominanz der Charakterorientierung beim Befragten.

a) Was mögen Sie an Ihrem Beruf? (Frage 23)

Mit der Frage sollten insbesondere Produktivität, Interessiertheit, Motiviertheit und vor allem liebende Bezogenheit auf der einen Seite und Depressivität, Gleichgültigkeit, Verzweckung von Beziehungen oder autoritäre Bindungen auf der anderen Seite ermittelt werden.

Die Antworten der meisten Befragten die Beziehung beschreiben vor allem die Beziehungen zu den Schulkindern, also die Bezogenheit zu Menschen und nicht zu Dingen. Um so wichtiger ist es, dass bei der systematischen Betrachtung diejenigen Antworten besonders beachtet werden, in denen menschliche Bezogenheit keine oder eine untergeordnete Rolle spielt.

Eine für eine *produktive Charakterorientierung* typische Antwort, die

liebende Bezogenheit erkennen lässt, lautet: „Man ist immer mit den Kindern zusammen. Das ist besonders schön. Überhaupt ist man immer mit Menschen zusammen. Und es gibt dabei nichts Stupides. Jeden Tag bietet die Arbeit ein anderes Bild. Es bereitet mir große Freude, wenn die Kinder etwas lernen. Mir gefällt auch, dass eine freiere Zeiteinteilung möglich ist als in anderen Berufen“ (12,23).

Alle (!) als *autoritär* eingestuften LehrerInnen betonen die Freude, die Sie in der Bezogenheit auf die Kinder erfahren (Abwechslung, Freude, Spass, Zuwendung, Ausgefülltsein, Vielseitigkeit, Neugier der Kinder, ihre Spontaneität und Begeisterungsfähigkeit der Kinder, Lachen mit den Kindern, direktes Zusammensein). Der autoritäre Charakter schätzt Bezogenheit. Dies kommt hier deutlich und auch produktiv zum Ausdruck. Trotzdem gibt es in einigen Antworten Indizien, dass es nicht immer nur um eine liebende Bezogenheit geht, sondern auch um eine autoritäre Abhängigkeitsbeziehung, etwa wenn die Dankbarkeit der Kinder besonders betont wird (01,23), oder in Äußerungen wie: „Gerade die Kleinen ... bringen dir Bildchen“ (05,23); „Kleine Kinder kann man schnell begeistern“ (06,23); „...ich hänge an den Kindern unheimlich“ (09,23); „...man nur ab und zu einige Impulse zu geben braucht“ (13,23); „...wenn der Stoff von allen ‚gelöffelt‘ wurde, wenn auch die ‚Pappenheimer‘ es geschafft hatten“ (14,23).

Ein anderer Aspekt des autoritären Charakters, die Lust an der Formbarkeit der Kinder, kommt in folgender Antwort besonders deutlich zum Ausdruck: „Habe eine 1. Klasse. Ich kann meine Ideale und was ich im Studium gelernt habe, hier anwenden. Die 4. Klasse war schwieriger, die Kinder sind dann schon durch mehrere Hände gegangen. Die Erstklässler sind ganz offen und anhänglich. Man kann sehr viel außerhalb des Lernens mit ihnen machen, sie positiv formen“ (24,23). Eine betont autoritär-paternalistische und zugleich auch distanzierte Antwort ist die Folgende, die schnell und bestimmt vorgebracht wurde: „Das wichtige in meinem Beruf ist der tägliche Umgang mit Menschen und die Möglichkeit, ihnen hilfreich erzieherisch und sozialpsychologisch zur Seite zu



stehen. Die Vermittlung von Wissen muss sich in eine sozial gesunde Atmosphäre einordnen“ (08,23).

Ist für die Antworten der autoritären Charaktere die Betonung der Bezogenheit auf die Kinder besonders auffällig, während nur hin und wieder die freie Zeiteinteilung als Attraktivität des Lehrerberufs genannt wird, ist die Gewichtung bei den *Marketing-Orientierten* umgekehrt: Hier wird zwar auch die Beziehung zu den Kindern erwähnt, eine liebende Bezogenheit wird jedoch in keiner der Antworten spürbar; die Abwechslung in der Tätigkeit steht als Zufriedenheitsmerkmal eindeutig im Vordergrund wie die folgenden Zitate belegen: Attraktiv ist „die Vielfalt der Anforderungen, die Abwechslung „ (16,23). Eine andere lacht und mag „die Ferien“ am Beruf, räumt zugleich aber ein: „Ich bin berufsmüde, liegt auch an der Schule (am Einzugsgebiet ‚Fixerszene‘)“ (17,23). Geschätzt ist „die Vielseitigkeit, die Psychologie in der Pädagogik nicht nur in bezug auf die Kinder, sondern auch auf die Eltern... Ich springe gerne; allerdings meine ich das nicht oberflächlich“ (20,23); weniger rationalisierend ist das lapidare Eingeständnis, am Beruf des Grundschullehrers zu mögen, „dass mir nie langweilig ist“ (26,23).

Bei den als *narzisstisch* eingestuften Lehrern ergibt sich kein ganz so eindeutiges Bild. Anzeichen für eine narzisstische Verzweckung finden sich, wenn jemand die Arbeit mit Kindern mag, „weil sie dankbar und leichter motivierbar sind. Es war herrlich...“ (10,23) bzw. den Umgang mit ihnen, „den sogenannten unverbildeten Kindern“ mag (30,23). Ansonsten steht eine liebende Bezogenheit zu den Kindern generell nicht im Vordergrund, sondern andere Zufriedenheitsmerkmale wie etwa, dass kein hohes Wissensniveau oder dass kein Erfolgsstress notwendig sei, oder dass es viele Ferien gebe; die pädagogische Freiheit wird genannt und dass man Zeit für die eigene Familie habe.

Bei den beiden als *hortend* eingestuften Interviewten lässt sich die eine Antwort (03,23) dem autoritären Schema zuordnen, während die andere (27,23) eher dem Muster der Marketing- und narzisstisch Orientierten folgt (Betonung der Freiheit in der Zeiteinteilung und Freiheit in der Arbeit).

Der als *nekrophil* Beurteilte zeigt als Besonderheit eine auffällige Konzentration auf das Negative: Beklagt wird bei der positiv gestellten Frage „eine Menge an Routine“ und es wird als positiv festgestellt, dass „man Fehler eines Jahres im nächsten wieder ausbessern“ kann (21,23).

b) Wenn Sie eine Grundschule ganz nach Ihren Vorstellungen gestalten könnten: Was und wie sollten die Kinder dort lernen? (Frage 26)

Mit der Frage sollten primär produktive Strebungen angesprochen werden: Produktivität, Kreativität, Eigenständigkeit, Autonomiefähigkeit. Die kreative Leistung, die zur Lösung der Aufgabe verlangt wird, ist insbesondere die Bewältigung der Spannung zwischen strukturellen (bürokratischen) Vorgaben und Individualität. Unsere Hypothese lautet: Je nach Charakterorientierung wird der/die Befragte mit dieser Spannung unterschiedlich umgehen.

Der *produktive* Charakter wird die Spannung bewältigen. Er wird einerseits phantasievolle und originelle Ideen entwickeln, andererseits aber die Realisierbarkeit miteinbeziehen. Das Bedürfnis nach Struktur wird an sachlichen Notwendigkeiten entwickelt und stellt keine wesentliche leidenschaftliche Streben dieser Orientierung dar.

Die Antwort des als dominant produktiv eingestuften Lehrers erfüllt tatsächlich diese Erwartungen. Die Antwort ist phantasievoll und realitätsbezogen zugleich. Wegen des exemplarischen Charakters hier der vollständige Wortlaut:

„Also das Lernziel, dass die Kinder rechnen, lesen und schreiben können, soll schon erreicht werden. Aber ich würde methodisch einiges ändern. Das Klassenzimmer soll wie ein Wohnraum für die Kinder sein. Sie sollen sich dort so richtig wohl fühlen, wie zu Hause. Dort soll es verschiedene Ecken für sie geben. Eine Ecke soll für Bücher sein, eine für Spiele. Eine Ecke soll zum Abschalten sein und eine für Bilder der Familie. Dort sollen die Kinder mit Fotos von ihrer Familie, die sie dort aufhängen können, von zu Hause erzählen können, so dass



die Kinder mit den Familien anderer Kinder vertraut werden. Dann wäre ich für die Abschaffung der strikten Trennung zwischen den Deutsch-Disziplinen. Zum Beispiel soll ein Text der Heimatkunde auch ein Lehrstück für Rechtschreibung und Grammatik sein. Aber solche Dinge praktiziere ich ja zum Teil schon. Dann wünsche ich mir auch verbesserte äußere Bedingungen für den Sportunterricht.“(12,26)

Insgesamt sind 16 Interviews als dominant *autoritär* diagnostiziert (zwölf Ost, vier West). Wir vermuteten, dass sich in diesen Interviews, wenn auch unter Umständen verdeckt, der Wunsch nach eindeutigen Strukturen zeigt. Die Antworten dieser Befragten sind ziemlich phantasie reich und, zugleich konstruktiv und realitätsbezogen. Nur in etwa der Hälfte der Interviews zeigten sich bei dieser Frage eindeutig autoritäre Tendenzen, vorrangig bei den Interviewten aus Ostdeutschland. Einige beispielhafte Antwortauszüge machen deutlich, wie sich das Autoritäre darstellt:

„...Rahmenlehrplan müsste wohl sein; ...ich bin gegen diese unheimlich spielerischen Formen“ (01,26); „...solide Ausbildung muss sein bei aller Phantasie“ (02,26); „Ich würde wohl nichts Weltbewegendes verändern... Sicher müsste man da sehr ins Detail gehen, vielleicht am jeweiligen Lehrplan“ (06,26); „methodisch würde ich sowohl die klassische frontale Methode als auch den Gruppenunterricht anwenden, beides führt zum gleichen Erfolg, wobei Gruppenunterricht grundsätzlich den Schülern mehr Spass macht aber weniger leistungsorientiert ist, wirkt sich negativ auf leistungsschwache Schüler aus. In der Gruppe nimmt grundsätzlich der Leistungsstarke die Führungsrolle“ (08,26). „Ich bin aber keineswegs für eine antiautoritäre Erziehung. Kinder können nichts lernen, wenn alle durcheinander schreien...“ (14,26); „Ja, dann würde ich in der ganzen Grundschule Wert auf Ästhetik legen, Umgangsformen beibringen; den Sinn für's Schöne wecken“ (15,26); „dass man wenig Druck ausübt, aber so, dass man trotzdem Autorität ist und die Kinder lernen und einen ernst nehmen“ (24,26).

Bei *narzisstisch* Orientierten vermuteten wir mangelnde Realitätsbezüge und Größenphantasien. Ganz so einfach zeigte sich

der Narzissmus in den Antworten jedoch nicht. Die als leicht narzisstisch qualifizierten Lehrer gaben relativ ausführliche Antworten, die aber eher abstrakt und intellektuell formuliert waren. Es ist verhältnismäßig viel von Modellen, Projekten/Projektwochen, Hinzuziehung weiterer Fachleute wie Sonderpädagogen und Psychologen u. ä. die Rede. Die Befragten beschäftigen sich auffallend viel mit den Stärken und Schwächen der Kinder und wie damit umgegangen werden soll. Problematisiert wird, ob man Sonderschulfälle „aussortieren“ oder Fachleute hinzuziehen soll, ob es Noten geben soll, wie groß die Klassenstärke sein soll und ob es Vorrückfächer geben soll. -

Alle diese Antworten haben mit der Fragestellung nur bedingt etwas zu tun (ideale Grundschule) und deuten in der Projektion auf die Kinder auf das unsichere Selbstgefühl des leicht narzisstischen Lehrers. In den Antworten der autoritär orientierten LehrerInnen spielen diese Fragen nur eine sehr untergeordnete Rolle: Sie konzentrieren sich auf die konkrete Verbesserung des gesamten Grundschulunterrichts. Bei den narzisstisch Orientierten hatten wir die vorliegende Art der Antworten nicht erwartet, doch sie lassen sich plausibel deuten.

Für die *Marketing*-Orientierten unterstellten wir eher Oberflächlichkeit und fehlendes echtes Interesse. Auffällig waren aber andere Aspekte, vor allem ihre Flexibilität. Die Befragten, die dominant der Marketing-Orientierung zugeordnet wurden, bevorzugten wie die leicht Narzisstischen Modelle und Experimente, wollen die Schulpflicht aufheben, mehr Projektunterricht, einen großen Handlungsspielraum und kein Arbeiten nach Programm. Alles wird flexibel und offen, es gibt keine festen Maßstäbe und Richtlinien mehr: „Ich fände es sinnvoll, wenn die Schulpflicht aufgehoben würde. Das wäre der Angelpunkt für mich. Niemand würde dann gezwungenermaßen zur Schule gehen“ (16,26). „Ich kann es ja nach meinen Vorstellungen gestalten (lacht). Ich kann das umsetzen, was ich mir wünsche. Es liegt alles in der Hand des Lehrers. Wir haben einen großen Handlungsspielraum hier an der Schule“ (20,26). „...ist individuell, ist kein Programm



aufzustellen. Bei mir wechselt es auch: Frontalunterricht und offener Unterricht. Würde ich nicht werten, ergibt sich aus der Klasse, was man macht. Honorarkräfte sind auch mal gut, Schauspieler und Eurhythmieunterricht hatten wir gerade“ (26,26). - Was bei den Marketing-Orientierten zunächst sehr reformfreudig aussieht, hat nur einen Haken: Es finden sich kaum konkrete Vorstellungen, alles bleibt in Worthülsen und Schlagworten hängen.

Der *hortende* Charakter drückt sich dagegen verhältnismäßig konkret aus: Er möchte Spielflächen in den Pausen und helle Klassenzimmer, mehr Material für die Kinder, mehr Lernangebote. Zwar wird hier auch von Freiräumen gesprochen, der Hortende lässt aber keine komplexere Phantasie zu. Entsprechend knapp sind die Antworten.

Als dominant *nekrophil* wurde nur ein Interview diagnostiziert. Die Antwort dieser Befragten ist auffällig knapp (ein Satz). Es wird keine weitergehende Phantasie zugelassen. Es wird zwar von Angstfreiheit geredet und im Nebensatz negativ abgegrenzt, dann geht es aber sofort um die Leistungsansprüche. „Sie sollten angstfrei lernen, nicht im Sinne der Waldorf-Pädagogik, sondern mit gewissen Leistungsansprüchen“ (21,26). Die Frage, die einen starken Anreiz zur Kreativität bietet, wird somit überhaupt nicht genutzt:

c) Wie gehen sie mit einem Schüler / einer Schülerin um, der / die stört? (Frage 32)

Die Frage soll klären helfen, wie der oder die Befragte mit Aggressionen umgeht und sich bei Provokationen und in speziellen Konfliktsituationen verhält. Da hier nach Disziplin und Strafe und also nach Beherrschen und Sich-Unterwerfen gefragt wird, werden für die autoritäre Charakterorientierungen besonders aufschlussreiche Antworten erwartet.

Entsprechend der Grundstrebung, die für die einzelnen Charakterorientierungen typisch ist, werden je verschiedene Antworten *erwartet*:

- Personen mit *autoritärer Charakterorientierung* setzen voll und ganz auf repressive Maßnahmen in „wohldurchdachter“ Graduierung, um auf

jeden Fall die Ordnung wieder herzustellen, denn eine Bedrohung der Autorität bzw. der autoritären Struktur stellt eine Bedrohung ihrer selbst dar.

- der *Marketing-Charakter* passt sich den Gegebenheiten an, es geht ihm um das Bild, welches die Gesellschaft von ihm hat. Diesem will er entsprechen. Zu erwarten sind unterschiedliche Befunde, resultierend aus den verschiedenen Erwartungen der jeweiligen Gesellschaftsgruppen im jeweiligen sozialen Umfeld - polarisierend in dörflichem Milieu und Großstadt. Die Interviewten mit eindeutiger Marketing-Orientierung werden sich nicht festlegen wollen.
- da der *Hortende* den Umgang mit anderen immer besitzergreifend gestaltet und auf Wertbeständigkeit aus ist, wird als typische Antwort eine „besitzstandswahrende Äußerung“ erwartet: „Ich bin eins mit meinen Kindern, habe Verständnis für sie und sie verstehen letztlich mich. Ich bin also anerkannt in meiner Position, bin somit nicht in Gefahr.“
- für die *narzisstische Charakterorientierung* ist ein Konfliktleugnen („Disziplinprobleme kenne ich nicht!“) zu erwarten bzw. die konsequente Entfernung des störenden Schülers aus dem Unterricht, da ein jedes „Infragestellen des großartigen Lehrers“ für diesen eine nicht haltbare und nicht aushaltbare Bedrohung darstellt.
- für die *nekrophile Orientierung* kann als typisch erwartet werden, dass klare Regeln (vom Lehrer aufgestellt) zu befolgen und in jedem Falle einzuhalten sind. Es geht stets um „Recht und Ordnung“, unabhängig von der Situation und dem betreffenden Schüler. Ist das Ausleben der Nekrophilie mittels offener Gewalt verdrängt, dann zeigt sich das Nekrophile in der Niederschlagung und Ausrottung von allem Affektiven. Wird die Nekrophilie gewalttätig ausgelebt, dann wird auch zugelassen, dass Kinder untereinander Gewalt anwenden gemäß dem Spruch: „Das Leben ist hart - gelobt sei, was hart macht!“
- der *produktive Charakter* nimmt die Probleme des Lebens, das Aggressive und



Provozierende wahr, sucht aber zu verstehen, welche Not und welches Bedürfnis hinter dem Störenmüssen steht, um dann zu partnerschaftlichen Lösungen des Konflikts zu kommen.

Der Vergleich der erwarteten Antworten mit den tatsächlich gegebenen ergibt Folgendes: Von den 16 von uns als *autoritär* erkannten Personen, werten neun den störenden Schüler als Bedrohung des Prinzips und antworten mit kategorischem Widerstand. Da zählt einzig der Sieg der Autorität und die damit verbundene Wiederherstellung der „gottgewollten“ Ordnung (01; 05; 11; 13; 14; 15; 19; 24 und 29). In drei Fällen wird das Stören nicht als Provokation gewertet. Durch gezielte Aktionen und bewusst defensives Verhalten, wird der drohende Konflikt vermieden (04; 06; 08). Weitere drei Interviews offenbaren die Tendenz, Konflikte mit Schülern zu leugnen. Auffallend hierbei ist, dass es sich ausschließlich um Lehrer aus der Großstadt handelt und wir bei diesen auch immer eine Mischung mit der narzisstischen Orientierung feststellen konnten (02; 09; 22). Einzig bei Interview 07 fiel die Antwort gänzlich aus.

Den *Marketing-Charakter* fanden wir nur in der Großstadt. Wie vermutet stellen für alle vier Befragten Disziplinverstöße kein Problem dar: Man hat alles im Griff, da gibt es keine Probleme; alle Anforderungen an die Lehrerpersönlichkeit werden ausnahmslos erfüllt. „Wenn ich ausgeruht bin, kann ich gut damit umgehen“ (16,32); „Man muss die Taktik wechseln, ... aber im allgemeinen reicht Meckern“ (17,32). „Wenn ich voll in der Sache stehe, stört keiner“ (20,32). „...man muss sich halt darauf einstellen“ (26,32).

Augenfällig waren die Befunde bei den *leicht narzisstischen* LehrerInnen. Im Vordergrund standen abgestufte Reaktionen der „Konfliktleugnung“: Einige versuchen den offenen Konflikt mit einem Schüler zu vermeiden, indem sie Aggressionen und Provokationen nicht auf sich persönlich beziehen, sondern das Stören des Schülers als Ausdruck eines „individuellen Problems“ ansehen: „Manche brauchen eine bestimmte Aufgabe, ohne dass man böse mit ihnen war“

(10,32); ich „versuche ... Störfaktoren zu klären und abzubauen und versuche den Schüler dann einzubinden“ (23,32); „Schlafen können die Schüler, doch die Störung des Nachbarn ist unakzeptabel“ (25,32). Eine Interviewte fühlt sich selbst bedroht: Ich „werde nervös, unsicher und innerlich aggressiv“ (28,32) und wehrt sich mit harten Regeln. Eine andere lässt „auch schon Brüller“ los oder bestellt die Mutter ein (30,32).

Ganz wie erwartet äußern sich die beiden Lehrerinnen mit einer *hortenden Charakterorientierung*: „Ich habe gelernt, dass man mit solchen Kindern nur in Ruhe umgehen kann...; nehme so etwas immer zum Anlass, mich in die Kinder hineinzusetzen“ (03,32). „Verständnis und klarmachen, in diesem Rahmen geht das so nicht aus. Das wird akzeptiert“ (27,32).

Im *nekrophil* eingestuften Interview fanden sich die erwarteten Handlungsmuster. Genau wurde aufgezählt, welche konkreten Strafmaßnahmen, in festgelegter Folge angewendet werden: „Zunächst wird er humorvoll berufen, danach deutlicher; wenn das nichts nützt, an einen Extra-Tisch gesetzt, dann vor die Tür, dann ins Lehrerzimmer. Er kann auch, um beschäftigt zu sein, zu einem Hilfsdienst, z. B. Hefte austeilen oder einsammeln, herangezogen werden“ (21,32).

In Falle der *produktiven Charakterorientierung* zeigt sich die Möglichkeit der gemeinsamen Suche nach Problemlösungen von Lehrer und Klasse, notfalls unter Einbezug der Eltern: „Zunächst wird er darauf angesprochen. Wenn das nichts nützt, wird die Klasse miteingeschaltet. Meistens hilft es dann, wenn sich seine Freunde mit dagegen äußern. Droht die Störung aber zur dauerhaften Haltung zu werden, gibt es im äußersten Fall einen Eintrag in das Hausaufgabenheft. Mit den Eltern wird dann ein Gespräch geführt, das die Ursachen des Verhaltens ergründen soll“ (12,32).

d) In welchen Lebenssituationen waren Sie tief bewegt? Was haben Sie dabei gefühlt? (Frage 52)

Mit dieser Frage sollen Gefühlsfähigkeit, Betroffensein und affektives Ausdrucksvermögen



ermittelt werden. Insbesondere zielt sie darauf ab, Erkenntnisse über Reaktionen auf Trennungserleben und Wachstumserleben zu gewinnen. Außerdem geht es um Biophilie oder Nekrophilie und um die Frage, ob das Erleben personen- oder sachbezogen ist, ob Beziehungserleben oder Sensationserleben im Vordergrund steht.

Die jeweiligen Antworten geben für einen Ost-West-Vergleich relativ wenig her; dafür um so mehr mit Blick auf die unterschiedlichen Charakterorientierungen. Hier interessieren die genannten Lebenssituationen, vor allem aber, ob und welche Gefühle erwähnt werden. Lebenssituationen, die einen tief bewegen, sind naturgemäß erwartete oder unerwartete Ereignisse, die affektive Reaktionen hervorrufen. Die Kennzeichnung „tief bewegt“ lässt in erster Linie Betroffenheit erwarten und erst nachrangig Hochgefühle.

Ein *Überblick über Angaben* zeigt, dass Geburt und Tod mit jeweils 14 Nennungen am häufigsten genannt wurden. Es folgen Trennungen und Scheidungen (sechsmal); Krankheit und Abschied (viermal). Positive Ereignisse und Hochgefühle werden seltener erwähnt: Je zweimal werden die Heirat, das Verliebtsein und die gewonnene politische Freiheit genannt.

Nur bedingt aussagekräftig ist die *Zuordnung der genannten Lebenssituationen zu den Charakterorientierungen*: Die „Geburt“ als tief bewegende Lebenssituation wird bei allen Charakterorientierungen erwähnt. Auch vom „Tod“ sprechen mit Ausnahme des produktiven Charakters alle nicht-produktiven Charakterorientierungen. Bezeichnenderweise fehlt das Thema „Trennung“ bei der hortenden Orientierung, und nur narzisstische und Marketing-Orientierte waren beim Thema „Abschied“ tief bewegt. Ebenso typisch ist, dass beim erfolgsorientierten Marketing-Charakter und beim sich unfehlbar wahnenden Narzissten die Nennung „Krankheit“ fehlt.

Sehr aussagestark ist die Analyse der *Beziehung zwischen den Charakterorientierungen und den genannten Gefühlen*. Hier fällt nämlich auf, wie plastisch, gefühlsstark, bezogen, intensiv die Gefühlsäußerungen bei den dominant

autoritären LehrerInnen ist, während die Marketing-Orientierten, die Narzissten und die Hortenden meist so distanziert zu ihrem Gefühlserleben sind, dass sie trotz der Aufforderung, Gefühle zu benennen, über die pure Wiederholung des Faktums, „tief bewegt“ gewesen zu sein, nicht hinauskommen und also unfähig sind, Gefühle zu spüren und zu äußern.

Wie gefühlsfähig und ausdrucksstark die autoritären LehrerInnen sich äußerten und wie typisch die genannten Gefühle für die Bezogenheitsart des *autoritären Charakters* sind, zeigt sich bei näherem Hinsehen: Sie sprechen von „tiefer Trauer“ (02,52), von „tief deprimiert und traurig“ (09,52), „tiefer Enttäuschung“ (06,52), von „ganz schrecklich“ (29,52), „unvorstellbar“ (11,52) und „unbeschreiblich“ (04,52; 19,52), aber auch von „unbegreiflichem Staunen“ (05,52) und einem „Gefühl ungeheurer Dankbarkeit“ (08,52). Die Geburt erleben sie nicht als eigenes Hervorbringen, sondern als „ein Wunder“ (24,52; 09,52), „wie ein Geschenk“ (29,52), als ein „unbegreifliches Staunen“ (05,52). Trennung und Tod werden als wirkliche Verluste erlebt, so dass sie traurig, deprimiert, schockiert, völlig am Ende, voller Tränen, enttäuscht, einsam, verlassen, ohnmächtig sind. Überhaupt fällt das breite Spektrum der Gefühlsnennungen auf: Trauer, Angst, Freude, Dankbarkeit, Erleichterung, Ohnmachtsgefühl, Enttäuschung, Verliebtsein usw.

In scharfem Kontrast zum autoritären Charakter stehen die Antworten der *Marketing-Orientierten*: Alle nennen zwar Lebenssituationen, doch von den vier LehrerInnen sind zwei völlig unfähig, ein Gefühl zu benennen; statt dessen wiederholen sie die Feststellung, dass sie „tief bewegt“ waren. Die wenigen Gefühlsäußerungen der anderen beiden sind kennzeichnend: Eine fühlt sich bei der Trennung „tief entwurzelt“ (17,52), eine andere fühlt beim Tod der Mutter „Fassungslosigkeit“ (20,52).

Auch die Antworten der sechs *narzisstischen LehrerInnen* auf die Frage nach den Gefühlen sind charaktertypisch: Drei nennen keine Gefühle oder äußern sich formal, eine glaubt nicht einmal, dass sie „tief“ bewegt war (28,52). Die geäußerten Gefühle passen sehr zur



narzisstischen Persönlichkeit. Wenn sie positiv sind, dann ist man „überwältigt“ und findet etwas ganz „toll“ (10,52); geht es um Trennung, Verlust, Infragestellung, dann kommt es zu Wut und Enttäuschung bzw. zu einer „Paniksituation“, bei der der „Frust im wahrsten Sinne des Wortes hinuntergefressen“ wird (25,52); es wird dann „ganz große Leere empfunden, ein Gefühl zu versinken, mich aufzulösen, zu schweben, nicht mehr dazusein“ (30,52).

Auch die beiden *hortenden* Lehrerinnen reagierten charaktertypisch. Die eine kann zwar die Geburt ihrer Kinder und den Tod der Großmutter nennen, erlebte sich aber gefühlsmäßig „völlig überrannt und überfordert“ und war wegen ihrer Grundstrebung alles bei sich behalten zu müssen, „nicht in der Lage, Trost zu spenden“ (03,52). Der anderen fällt typischerweise kein eigener Verlust ein, aber doch „spontan“ der Tod eines Kindes in der Nachbarschaft. Außer der die Frage wiederholenden Feststellung, dass sie dies „wahnsinnig getroffen“ (27,52) habe, vermag sie kein Gefühl zu äußern.

Dass der einen *nekrophil* orientierten Lehrerin nur Todes- und Trennungserfahrungen einfallen, passt ebenso zu ihrer Charakterorientierung wie die zweimalige Nennung von „Verzweiflung“ (21,52) als dabei erlebtes Gefühl. Immerhin aber war sie imstande, diesen Gefühlszustand zu nennen und musste sie ihre Erfahrungen nicht „cool“ verleugnen.

Der als dominant *produktiv* erkannte Lehrer nennt zunächst die „Geburt der kleinen Anna, der Tochter meiner Schwester“, dann die Trauer, „als ich zum ersten Mal eine vierte Klasse nach vier Jahren Zusammensein wieder abgegeben habe. Da hätte ich heulen können“ (12,52). Seine direkte liebende Bezogenheit spiegelt sich in der Nennung des Namens des Kindes (kleine Anna) wie in der Nennung des Trennungserlebens, die Kinder nach der vierten Klasse herzugeben und darüber traurig zu sein.

e) Nennen Sie drei Menschen (lebende oder verstorbene), die Sie besonders schätzen und sagen sie jeweils, warum. (Frage 53)

Mit dieser Frage soll zunächst in Erfahrung gebracht werden, wie die Befragten zu Vorbildern stehen, ob sie solche anerkennen oder nicht, in welchem Maße sie sie idealisieren und welche Funktion sie für das eigene Identitätserleben haben. Aufgrund der Nennungen lässt sich erkennen, wen bzw. was die Befragten mehr wertschätzen: Menschen oder Sachen, Nahestehende oder kulturelle Größen, Lebende oder Tote. Mit der Frage soll zugleich die inzesthafte, autoritäre oder narzisstische Bindung der LehrerInnen an Familienmitglieder, Nationalität, Rasse ermittelt werden bzw. deren Orientierung an humanistischen Idealen und Personen. Ähnlich wie bei Frage 52 richtet sich das Augenmerk sowohl auf die Nennungen wie auf die Begründungen, wobei die Begründungen auch über die Werte Auskunft geben, die für die Betroffenen wichtig sind.

Alle Befragten haben eine Person genannt; bei vier Befragten fehlte jede weitere Nennung, acht weiteren fiel keine dritte Person ein. Geht man von den 74 Nennungen aus, ohne die Reihenfolge zu berücksichtigen, ergibt sich folgendes Bild: nur knapp 7 % sind öffentlich bekannte Persönlichkeiten, während 93 % Menschen aus dem Familienkreis (56,5 %) oder Bekanntenkreis (36,5 %) sind. Gut zwei Drittel der genannten Personen sind noch lebende Menschen. Vorbilder werden also generell nicht in den Großen der Geschichte und Gegenwart gesucht, sondern in der nächsten Umgebung und bei persönlich bekannten Menschen, zu denen die Betroffenen eine besondere Bindung und Beziehung haben.

Diese Beobachtung wird noch unterstrichen, wenn man nur die 30 Personen berücksichtigt, die den Befragten zuerst eingefallen sind: Hier gibt es ausschließlich Nennungen aus dem Familien- (22 Personen oder 73 %) bzw. Bekanntenkreis (acht Personen oder 27 %): fünfmal werden die Großelterngeneration, elfmal die Elterngeneration, fünfmal der Ehegatte und einmal die Kinder genannt bzw. fünfmal ein Freund oder eine Freundin und je einmal der Pfarrer, die Therapeutin und die Vermieterin.

Setzt man die *Erstnennungen in bezug zu*



den *diagnostizierten Charakterorientierungen*, dann fällt auf, dass von den insgesamt 16 autoritären LehrerInnen 13 eine Person aus dem Familienkreis genannt haben und nur drei eine Person aus dem Bekanntenkreis (Pfarrer, Vermieterin und Freund), während bei den vier Marketing-Orientierten dreimal eine Freundin bzw. ein Freund genannt wird, aber nur einmal der Ehemann.

Die *Auswertung der Begründungen*, warum die genannten Personen besonders wertgeschätzt werden, ergibt folgendes Bild: Von den insgesamt 90 möglichen Antworten stellten 66 tatsächlich Begründungen dar, weil sie Eigenschaften der betreffenden Personen kennzeichnen.

Die *Auswertung der Begründungen in Abhängigkeit von den diagnostizierten Charakterorientierungen* ergab, dass die LehrerInnen mit einem *autoritären* Charakter am bereitwilligsten Eigenschaften der geschätzten Personen nannten. Die Werte und Ideale, die dabei genannt wurden, stellen Idealisierungen dar, die keine Kritik und Nüchternheit kennen, sondern verehren und idolisieren. Sie lassen sich unterscheiden in Eigenschaften, die Stärke ausdrücken, und solche, die Opferbereitschaft signalisieren. Stärke drückt sich aus in Gefühlsstärke (04), Charakterfestigkeit (08), Stärke (09; 11; 15), Autorität (01; 02; 09); Überlebenswille (13); Perfektheit (14). Noch häufiger aber wurden Eigenschaften genannt, die Opferbereitschaft anzeigen: die Familienangehörigen werden wertgeschätzt, weil sie hilfsbereit, verständnisvoll, sorgend, selbstlos, opferwillig, liebensfähig, fürsorglich, gebend usw. sind.

Die genannten Werte und Ideale der vier *Marketing-Orientierten* unterscheiden sich klar von denen der autoritären LehrerInnen: Der Mann unter den vier Marketing-Orientierten redet sich heraus, ohne eine Begründung zu nennen. Nach längerem Überlegen und Herumreden kommt eine Lehrerin zu der typischen Marketing-Feststellung, dass sie eine Kollegin schätze, „weil sie freundlich und offen mit Menschen umgeht“ (17,53); eine andere nennt ihren Mann, „weil er alles das erfüllt, was ich mir von einem Partner wünsche“ (20,53); die vierte schließlich bewundert einsatzbereite

und durchsetzungsfähige Menschen und „alte Männer, die viel mitgemacht haben... und lebendig geblieben sind“ (26,53).

Bei den beiden *hortenden Orientierungen* werden Menschen wertgeschätzt, die „sich ein Leben in Würde“ aufgebaut haben (03,53) und die „nichts aus der Bahn“ wirft (27,53). Eine inzesthafte Elternbindung deutet die Antwort des *nekrophilen Charakters* an, der ausschließlich seine Eltern nennt, weil sie ihn „gut auf das Leben vorbereitet haben“ und ihn „als gleichberechtigt behandelt“ haben und „immer für mich da“ sind (21,53).

Der ostdeutsche Lehrer mit einer *produktiven* Charakterorientierung nennt seine Oma, die die Kindern nach dem Krieg durchgebracht hat und „nie gejamert und immer eine optimistische Lebenseinstellung behalten“ hat, sowie seinen Sportlehrer, der „den Sport aus reiner Freude betrieben“ hat (12,53).

Von den *sechs narzisstischen LehrerInnen* haben sich einige besonders schwer getan, außer sich selbst noch jemanden wertzuschätzen. Vier Westdeutsche gaben nämlich abwehrende Antworten: „beurteile Menschen nicht nach Besonderheiten“ (25,53); „habe keine direkten Ideale“ (23,53); ich „kann und will ansonsten diese Frage nicht so beantworten“ (18,53); „will keine drei nennen“ (30,53). Werden andere wertgeschätzt, dann ist oft deutlich zu spüren, dass die betreffenden Personen Identifikationsfiguren darstellen, denen man gleichen will, oder wie Erweiterungen des eigenen Selbst erlebt werden. Eine ostdeutsche Lehrerin nennt ihren Vater als Vorbild, weil der sich aus „ziemlich engen Familienverhältnissen ziemlich hochgearbeitet hat“ und ihren Mann, weil „er sich trotz seiner schwierigen Jugend so entwickelt“ hat (10,53). Ein drittes Vorbild außer Vater und Mann gibt es aber ausdrücklich nicht. Eine andere möchte wie ihre Großmutter werden: „selbstbestimmend und neugierig“ (23,53). Ihren Vater nennt sie anschließend auch, aber den sieht sie „nicht unkritisch“ (23,53). Eine andere westdeutsche Lehrerin bewundert eine Freundin, „wie die ihr Leben meistert“. Freilich ist diese deshalb außer Konkurrenz, weil sie gehbehindert ist. Die verzweckende Wertschätzung des anderen



bringt ein westdeutscher Lehrer unverblümt zum Ausdruck: „Leute die mich weiterbringen, sind mir am wichtigsten“ (18,53). In typisch narzisstischer Manier zur Selbstdarstellung genutzt hat eine andere westdeutsche Lehrerin die Frage, wen sie wertschätzt: Sie schätzt ihre Freundin, weil sie „immer offen und ehrlich zu mir ist“ und weil sie „auf meine (!) Hilfe zählen kann“ (30,53).

f) Worin sehen Sie den Sinn des Lebens? (Frage 54)

Mit dieser Frage sollte vor allem die Fähigkeit zu Subjektivität, Identitätserleben und Individualität ermittelt werden, an denen sich dann auch die Stärke der produktiven Orientierung erkennen lässt: Wird der Sinn des Lebens in erster Linie in einer Bezogenheit auf sich selbst oder in einer Bezogenheit auf andere gesehen? Werden Selbst- und Objektbezug als alternative Größen begriffen, wie dies für die nicht-produktiven Orientierungen kennzeichnend ist, oder werden sie als korrespondierende Größen erlebt, wie dies Kennzeichen von Produktivität ist (nur wer sich selbst lieben kann, kann den Nächsten lieben)? Bei der Auswertung der Antworten interessiert vor allem die Korrelation zwischen Antwort und Charakterorientierung, während sich keine spezifischen Signifikanzen im Ost-West-Vergleich, bei der Frage des Geschlechts, des Alters oder des Wohnorts ermitteln ließen.

Die Korrelation zwischen *Charakterorientierung und Sinn-Antwort* lässt sich spezifizieren zum einen nach dem Objekt der Nennung: das Ich, das Selbst, das eigene Leben und seine Attribute bzw. die anderen, die Kinder, die Familie, die Gesellschaft usw. Zum anderen können die sinnstiftenden Werte und Einstellungen, die genannt werden, auf die Charakterorientierung bezogen werden.

Bei den insgesamt 12 Antworten von dominant *autoritären LehrerInnen* in Ostdeutschland fällt die besonders häufige Nennung (insgesamt 10 mal) der Familie und der Kinder auf, die sinngebend sind. Statt den Sinn des Lebens in der Bestimmung aus sich selbst heraus zu sehen, ist die typisch autoritäre Haltung eine Fremdbestimmung, die bei

LehrerInnen zumeist in einer Fürsorglichkeit auftritt: Ich möchte „meinen Kindern alle Möglichkeiten schaffen, einmal ein erfülltes Leben zu führen“ (08,54). Eine andere schmunzelt bei der Antwort: „In meinen, unseren - besser gesagt - Kindern, in meinen Schulkindern“ (04,54). Nur bei drei Interviews wird zusammen mit der Ausrichtung auf andere auch die Bezogenheit auf das Eigene als sinnstiftend genannt. Jedoch zeigt sich die Bezogenheit auf sich selbst hier in erster Linie als leistungsorientierte Pflichterfüllung: „Der Sinn meines Lebens besteht darin, etwas zu leisten, um selbst zufrieden zu sein“ (02,54).

Eine andere Antwort drückt nur scheinbar eine produktive Selbstliebe aus; in Wirklichkeit ist der Selbstbezug eine Pflichterfüllung den Eltern gegenüber: „Ich möchte, dass das, was meine Eltern in mich investiert haben, nicht sinnlos war“ (08,54). Den positiven Selbstbezug verbietet sich diese Lehrerin: „Also manchmal fällt es schon schwer, den (Sinn des Lebens) zu finden. Ich finde es wichtig nicht an sich selbst zu denken“ (13,54). Die Unterwerfung unter die Pflicht und die Anforderungen des Lebens bestimmt auch den Selbstbezug bei autoritären LehrerInnen aus Westdeutschland. Der Lebenssinn bestimmt sich von den „Anforderungen, die an mich gestellt werden im Leben“ (19,54).

Auch die genannten sinnstiftenden Werte sind für den autoritären Charakter typisch: die Geborgenheit, das gute Auskommen, das erfüllte Leben mit den Kindern, die familiäre Harmonie sind die eher passiven Werte, die man vom sinnerfüllten Leben erwartet, während die aktiven Werte, die als sinnstiftend genannt werden, vor allem pädagogischer Art sind: „Habe (den Sinn des Lebens) in meiner Jugend und auch noch jetzt darin gesehen, auf Menschen einzuwirken - man kann auch ‚erziehen‘ dazu sagen“ (24,54). Oder: „Man sollte eine erfolgreiche Sache machen, die einem selber und den Mitmenschen irgendwie dient“ (14,54). Ganz patriarchalisch-autoritär antwortet eine 46jährige Lehrerin aus einem ostdeutschen Dorf auf die Sinnfrage: „Meine Kinder möchte ich dazu heranzuführen, dass sie ihren Mann im Leben stehen“ (05,54).

Die beiden Lehrerinnen mit einem



hortenden Charakter antworten ähnlich wie die autoritären und suchen Geborgenheit und Sicherheit: Der Sinn des Lebens wird darin gesehen, „dass ich es gut und positiv finde, dass es mit meiner Person stimmig ist“ (27,54). Die andere stellt sich selbst die Frage: „Was würdest du anders machen, wenn du nochmals ein Leben beginnen könntest - dann möglichst wenig ändern müssen. Meinen Kindern (Schülern) helfen, das Leben zu meistern. Vorbereiten auf das Leben - das ist Sinn meines Lebens“ (03,54).

Ganz anders als bei den autoritären und hortenden LehrerInnen fallen die Antworten der Marketing-Orientierten und der narzisstischen Charaktere aus. Die *Marketing-Orientierten* suchen den Sinn des Lebens „im Erleben, im Erleben des Augenblicks“ (16,54); für sie liegt der Sinn des Lebens „im Leben selber“ (20,54), ist er „das Leben selbst“ (26,54). Sie wollen einfach „glücklich sein“ und „den Augenblick leben“ (17,54). Diese Betonung des Lebensvollzugs selbst als Sinn des Lebens ist typisch für Menschen, deren Charakteristikum es ist, unverbindlich und ohne Bindung nur im Hier und Jetzt des aktuellen Marktgeschehens zu leben. Weder die Bezogenheit auf sich selbst noch die auf andere ist sinnstiftend. Und wenn die anderen überhaupt Erwähnung finden, dann so, dass „sie zu einem verantwortungsbewussten Menschen“ erzogen werden (20,54).

Die *narzisstischen LehrerInnen* sehen den Sinn des Lebens erwartungsgemäß vor allem in einer intensiven Bezogenheit auf sich selbst: „Den Sinn des Lebens (sehe ich darin), dass man, wenn man alt ist, sagen kann, ich habe mein Leben mir so gestaltet, wie ich es wollte, habe mir viele Wünsche erfüllen können, in der Gesellschaft ein bisschen was ändern können, habe viel Schönes genießen dürfen“ (10,54). Der

Narzissmus zeigt sich in einem spezifischen Verständnis von Selbstverwirklichung und Selbstfindung („möglichst eine positive Lebenseinstellung zu erarbeiten“ - 30,54; „einmal denke ich, dass ich wichtig bin als Individuum“ - 23,54), in autarker Selbstbestimmung und Willensstärke („dass jeder für sich sein Leben meistert... Ich bin gerne allein“ - 25,54), in der Abgrenzung vom Durchschnitt („kein Mitläufertum“ - 25,54) und in der Überwindung von Unvollkommenheiten („Unvollkommenheiten sind da, mit denen wir auf diese Welt kommen, und diese abzubauen, ist der Sinn des Lebens“- 18,54; „als Frau gleichberechtigt zu sein... Ich könnte niemals im Iran oder Irak leben“ - 28,54). - Sozialität, politisches Engagement, verantwortungsbewusste Interessiertheit am anderen kommen so gut wie nicht vor. „In der Gesellschaft ein bisschen was ändern können“ (10,54), das ist schon das äußerste.

Schließlich unterscheiden sich die Antworten der *nekrophilen* Lehrerin und des Lehrers mit einer *produktiven Gesellschafts-Charakterorientierung* in kaum zu überbietender Deutlichkeit. Die nekrophile Lehrerin kann die Sinnfrage nur destruktiv beantworten: „Das ist mir zu hoch gestochen. Das weiß ich nicht, ist mir zu abstrakt“ (21,54), während der produktive Charakter in aller Einfachheit umschreiben kann, was das Leben sinnvoll macht: auf sich und auf andere in liebender Weise bezogen zu sein: „Es klingt vielleicht jetzt ein bisschen blöd: Für andere etwas zu tun, dazusein. Es beruht aber auch auf Gegenseitigkeit, dass andere selber für einen da sind. Das ist wichtig. Man kann sagen, der Sinn besteht in der Liebe“ (12,54).



VIII. Charakterunterschiede in Ost und West verstehen - Ergebnisse

1. Forschungsansatz und Ergebnisse der Pilotstudie (von Rainer Funk)

Bevor die Ergebnisse zusammenfassend referiert und danach in ihrer Relevanz reflektiert werden, soll nochmals daran erinnert werden, dass die vorliegende Erforschung des Charakters von PrimarschullehrerInnen in Ost- und Westdeutschland eine *analytisch-sozialpsychologische Pilotstudie* ist.

a) Der Forschungsansatz

Das spezifisch *Psychoanalytische* kommt zum einen in der Benützung eines offenen interpretativen Fragebogens zum Tragen, der auf die Erkenntnis der bewussten und unbewussten psychischen Tiefenstruktur zielt. Diese determiniert die Äußerungen und das Verhalten der Interviewten und kommt vor allem in Widersprüchlichkeiten und Rationalisierungen bei den gegebenen Antworten zum Vorschein. Zum anderen zeigt sich das spezifisch Psychoanalytische dieser Untersuchung in der innovativen Auswertungsmethode, die sich dadurch auszeichnet, dass eine Gruppe von Menschen verschiedener human- und sozialwissenschaftlicher Provenienz ihre Aufmerksamkeit auf die interviewte Person und zugleich auf ihre Selbstwahrnehmungen konzentrieren. Ähnlich wie in einer psychoanalytischen Balintgruppe werden die Selbstwahrnehmungen als Gegenübertragungsreaktionen begriffen, mit denen die verschiedenen Mitglieder der Auswertungsgruppe die Tiefenstruktur der Befragten differenziert wahrzunehmen imstande sind. Der Vergleich der Erkenntnisse aus den Selbstwahrnehmungen der AuswerterInnen mit den Erkenntnissen, die sich aus der Auswertung der Antworten ergaben, zeigte zum Teil frappierende Übereinstimmungen.

Als *analytisch-sozialpsychologische* Studie bedient sie sich einer Theorie und Methode von Sozialpsychologie, die Erich Fromm im Kern bereits in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts entwickelte. Anders als verhaltenswissenschaftlich ausgerichtete sozialpsychologische Studien, aber auch anders als die am Individuum und seinen neurotischen Fixierungen, Regressionen und Konfliktbildungen orientierte Psychoanalyse kultureller und gesellschaftlicher Größen hat Fromm mit dem Konzept des Gesellschafts-Charakters theoretisch und methodologisch ein Instrument entwickelt, bei dem das Individuum primär als gesellschaftliches Wesen begriffen wird und mit dem sich seine psychische Struktur und sein triebhaftes Streben in erster Linie als Ergebnis einer Anpassungsleistung an die vorherrschende sozial-ökonomische Situation verstehen lässt. Die zentralen Erfordernisse und Leitwerte einer bestimmten, durch verschiedenste Faktoren determinierten Produktionsweise finden sich als psychische Grundorientierungen und -strebungen in eben jenen Menschen wieder, deren Lebenspraxis durch diese sozial-ökonomische Situation definiert ist. Um dies beispielhaft zu verdeutlichen: Die für ein effizientes Wirtschaften heute unerlässlichen Leitwerte Mobilität, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Ungebundenheit usw. erzeugen die gleichlautenden leidenschaftlichen Strebungen des Marketing-Charakters, sich anzupassen und sich zu vermarkten.

Zur Realisierung dieses besonderen sozialpsychologischen Ansatzes ist es einerseits notwendig, eine umfassende Kenntnis der heute vorherrschenden psychischen Grundstrebungen, das heißt der *Gesellschafts-Charakterorientierungen*, und der durch sie bestimmten Teilstrebungen, das heißt der *Gesellschafts-Charakterzüge*, zu erlangen. Andererseits gilt es, die gesamtgesellschaftlichen und die lehrerspezifischen Arbeits- und Lebensbedingungen - unterschieden nach Ost-



und Westdeutschland - zu erfassen, um die diagnostizierten Charakterorientierungen im Kontext der sozial-ökonomischen Situation, der beruflichen und institutionellen Rahmenbedingungen zu begreifen.

Wir haben die Charakterorientierungen einzelner Menschen im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Prägung untersucht. Von Gesellschafts-Charakter zu sprechen, hängt also nicht in erster Linie vom gehäuftem Auftreten bestimmter psychischer Grundstrebungen ab, so dass erst deren massenhaftes Vorkommen den Begriff *Gesellschafts-Charakter* rechtfertigte. Es ist vielmehr der psychische Zusammenhang zwischen der Lebenssituation des Individuums und seiner leidenschaftlichen Grund- bzw. Teilstrebung, der seine Charakterorientierung als *Gesellschafts-Charakterorientierung* qualifiziert. Mit dieser spezifisch Frommschen Sicht des Individuums korrespondiert auch sein besonderes Verständnis von Gesellschaft: „Gesellschaft und Individuum stehen sich nicht gegenüber. Die Gesellschaft ist nichts als die lebendigen, konkreten Individuen, und das Individuum kann nur als vergesellschaftetes Individuum leben.“ (E. Fromm, 1992a [1937], S. 76.)

Insofern vielen einzelnen Menschen diese Lebenssituation gemeinsam ist, kann dann auch davon ausgegangen werden, dass eine Gesellschafts-Charakterorientierung gehäuft auftritt und deshalb vom Charakter einer Gesellschaft gesprochen wird. Im Blick auf eine Gruppe, die ein gemeinsames Lebensschicksal teilt, versteht Fromm dann unter „Gesellschafts-Charakter“ jenes „Syndrom von Charakterzügen, das sich bei der Anpassung an die ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen entwickelt hat, die jener Gruppe gemeinsam sind“ (E. Fromm und M. Maccoby, 1970b, GA III, S. 254).

Die Grundstrebung des Gesellschafts-Charakters zeigt ihre Wirkung beim einzelnen prinzipiell im gesamten Spektrum seiner Äußerungsweisen. Im Blick auf die Gesellschaft findet sie sich quer durch alle Schichten, Berufe, Alter, Bildungsgrade usw. und ist geschlechterübergreifend. Auch wenn gilt, dass sich diese Grundstrebung bei den unterschiedlichsten Menschen durchzusetzen versucht, so erfährt dieser Triebwunsch doch je

andere Modifizierungen, je nachdem, was es heißt, wenn ein Manager oder eine Krankenschwester, ein Facharbeiter oder ein Lehrer sich anzupassen und zu verkaufen trachtet. Entscheidend für eine sozialpsychologische Untersuchung sind freilich nicht die je verschiedenen Äußerungsweisen, in denen sich eine Gesellschafts-Charakterorientierung im Spektrum beruflicher, altersmäßiger, schichtenspezifischer Unterschiede manifestiert, sondern der Nachweis der Grundstrebung.

Gesellschafts-Charakterforschung fragt nach den Grundstrebungen, die sich in den Einstellungen und Haltungen („Charakterzügen“) und in den situativen, konkreten Verhaltenweisen von Menschen durchzusetzen versuchen. Folgende triebhafte Grundstrebungen ließen sich bei den einzelnen Charakterorientierungen unterscheiden:

- Die **autoritäre** Gesellschafts-Charakterorientierung ist durch Herrschaft gekennzeichnet. In ihrer sadistischen Ausrichtung will sie andere beherrschen, sich selbst beherrschen und zeigt sich im Umgang mit den Dingen ausbeuterisch; die masochistische Ausrichtung des autoritären Charakters strebt danach, sich zu unterwerfen, sich selbst zu verleugnen und alles empfangen zu wollen.
- Die **Marketing**-Gesellschafts-Charakterorientierung will sich anderen immer konformistisch anpassen und sich selbst vermarkten. Die Aneignung von Gütern wird als Tauschgeschäft erlebt.
- Die **hortende** Gesellschafts-Charakterorientierung strebt danach, Besitz von anderen zu ergreifen und sich durch Sammeln und Anhäufen von Dingen Sicherheit zu verschaffen.
- Die **leicht narzisstische** Gesellschafts-Charakterorientierung folgt im Umgang mit anderen der Grundstrebung, jeden anderen für die eigenen Bedürfnisse verzwecken zu wollen und selbst bedeutsam zu sein. Seine Vereinnahmungstendenz zeigt sich also nicht nur beim Umgang mit Gütern, sondern auch beim Umgang mit anderen Menschen und mit sich selbst.
- Die **stark narzisstische** Gesellschafts-Charakterorientierung strebt nur noch nach der



eigenen Grandiosität, missbraucht die Gebrauchsgegenstände zu Steigerung des Größenwahns und muss den anderen anfeinden, weil er im anderen nicht sich selbst wiederfindet, sondern etwas bedrohlich Anderes.

- Die **nekrophile** Gesellschafts-Charakterorientierung zerstört sich und die anderen um der Zerstörung willen aus Faszination für das Leblose und Tote und verbraucht die Güter, damit sie weg und unbrauchbar sind.
- Die **produktive** Gesellschafts-Charakterorientierung ist von der leidenschaftlichen Grundstrebung bestimmt, auf andere, die Natur und sich in liebender und vernünftiger Weise bezogen zu sein und mit seinen menschlichen Eigenkräfte kreativ tätig zu sein.

So wichtig der Nachweis der Dominanz einer bestimmten Gesellschafts-Charakterorientierung beim einzelnen wie bei einer Gruppe ist, es finden sich kaum Menschen, bei denen sich nur eine Grundstrebung finden lässt. Meist mischen sich verschiedene Grundstrebungen. So lassen sich häufig Mischungen finden, bei denen die autoritäre Grundstrebung, zu herrschen und sich zu unterwerfen, mit der Marketing-Orientierung oder einer narzisstischen Grundstrebung gemischt ist und entweder die eine oder die andere dominiert. Bei Mischungen von Grundstrebungen kommt es häufig zu starken Konflikten, da die Grundstrebungen sich widerstreitende Leidenschaften zeitigen. Die Konflikte können oft nur dadurch gelöst werden, dass eine Grundstrebung verdrängt oder verleugnet wird und es beim einzelnen wie bei gesellschaftlichen Gruppen zu Symptombildungen auf Grund konfligierender Gesellschafts-Charakterorientierungen kommt.

Von entscheidender Bedeutung ist die Frage der Mischung der nicht-produktiven Orientierung mit der produktiven Orientierung. Der Unterschied zeigt sich in der psychischen Wirkung: Eine produktive Orientierung führt zu Integration und Wachstum des Selbst und zur Entwicklung der Eigenkräfte des Menschen (Vernunft, Liebe, produktives Tätigsein), während die nicht-produktiven Charakterorientierungen durch Entfremdung des

Menschen vom anderen und von sich und seinen autonomen Möglichkeiten gekennzeichnet sind und zu Desintegration, Dysfunktionalität und schließlich zum Verfall führen. Ob es gesellschaftliche Gruppierungen, soziale Schichten, Bildungsgrade Altersstufen usw. gibt, die weniger entfremdet sind als andere und ob es in dieser Hinsicht Gruppierungen gibt, die unter günstigeren Lebenssituationen stehen und eher eine produktive Grundorientierung entwickeln als andere, war nicht Gegenstand der Untersuchung.

Die vorliegende Untersuchung ist von ihrer Anlage her eine **Pilotstudie**, mit der versuchsweise und in kleinem Rahmen die beschriebene Art qualitativer Feldforschung realisiert wurde. Im weiteren Verlauf dieses Schlusskapitels wird deshalb auch überlegt, wie mit dem hier verwendeten Ansatz weiter geforscht werden kann.

Das Besondere der Frommschen sozialpsychologischen Theorie und Methode ist - wie gezeigt - darin zu sehen, dass Fromm die gemeinsamen psychischen Strebungen von Menschen aus deren gemeinsamem „Lebensschicksal“ erklärt. Diesen Ansatz empirisch zu verdeutlichen macht den wissenschaftstheoretischen Reiz der vorliegenden Studie aus. Die Wiedervereinigung Deutschlands bot hierfür eine fast einmalige historische Gelegenheit, denn sie ermöglichte eine *vergleichende* Studie über die Auswirkungen des „Lebensschicksals“ auf die psychischen Strebungen der Menschen in einem Land, das eine gemeinsame Geschichte, Kultur, Tradition und Sprache hat, in dem für 45 Jahre unterschiedliche wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Systeme die Menschen prägten. Wie wirkte sich das unterschiedliche „Lebensschicksal“ auf den Charakter der Menschen aus?

Natürlich wäre es reizvoll gewesen, eine repräsentative vergleichende Studie über die Auswirkungen der unterschiedlichen Systeme auf die Psyche der Menschen durchzuführen. Die vorliegende Studie, die nur Grundschul- bzw. UnterstufenlehrerInnen einbezieht, ist deshalb noch in einem anderen Sinne eine *Pilotstudie*, denn sie erforscht nur beispielhaft bei den PrimarschullehrerInnen die unterschiedlichen



Auswirkungen der Systeme. Zweifellos repräsentieren LehrerInnen, zumal PrimarschullehrerInnen, nicht die gesamte Gesellschaft. Lehrer stammen trotz der gemeinsamen Merkmale ihrer Berufsausübung aus unterschiedlichen Arbeits- und Lebensbedingungen und sie praktizieren ihren Beruf aktuell unter je verschiedenen Bedingungen. Allein deshalb schon lässt sich aus den Befunden keine allgemeine Repräsentativität ableiten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie, nämlich die *quantitative* Verteilung der gefundenen Gesellschafts-Charakterorientierungen, sind also nicht als Spiegelbild des Charakters der Deutschen in Ost und West zu verstehen. Die Pilotstudie zeigt vielmehr am Beispiel einer gesellschaftlichen Gruppe, welche Unterschiede sich in der Charakterprägung dieser Gruppe aufweisen lassen. Diese relativen Unterschiede können *qualitativ* freilich sehr wohl als aufschlussreich angesehen werden für die unterschiedliche Entwicklung der Charakterorientierungen in Ost- und Westdeutschland.

b) Ergebnisse

Die Studie legt wenig Gewicht auf eine quantitative Betrachtung. Im Gegenteil, ihre eigentliche Bedeutung bekommt sie durch die plastische Darstellung der beobachteten Gesellschafts-Charakterorientierungen: Wie sich etwa der paternalistisch-autoritäre Gesellschafts-Charakter einer ostdeutschen Lehrerin in ihren pädagogischen Anschauungen, in ihrem Beziehungsleben, in ihrer Selbsteinschätzung, in ihrer Freizeitgestaltung usw. niederschlägt - und wie sich dieser so grundlegend unterscheidet etwa von einer Grundschullehrerin in einer westdeutschen Großstadt, deren ganzes Sinnen und Trachten ihrer Marketing-Orientierung gemäß darauf aus ist, bei den SchülerInnen gut anzukommen, mit den Kollegen, Vorgesetzten und Eltern gut auszukommen, didaktisch fit und kulturell up-to-date zu sein, das richtige Outfit zu haben und die schulfreie Zeit als jene Zeit anzusehen, in der sie „eigentlich“ lebt. (Vgl. zu diesen eindrucksvollen Auswirkungen der unterschiedlichen Dominanzen der Gesellschafts-

Charakterorientierungen vor allem die „Querauswertungen“ in Kapitel VI, Abschnitt 3: Charakteristische Fragen und Antworten.)

Weil die Studie besonders an den psychischen Tiefenstrukturen interessiert ist, wurde bei der Darstellung der Befunde auch ein erhebliches Gewicht auf die Konkretisierung der einzelnen Charakterorientierungen mit Hilfe von wörtlichen Zitaten aus den Antworten der Betroffenen gelegt. Nur so lässt sich deutlich machen, wie sich die Psychodynamik einer autoritären, hortenden, marketing-orientierten, narzisstischen, nekrophilen oder produktiven Charakterorientierung auswirkt und in welchen typischen Charakterzügen und Verhaltensäußerungen sie sich zeigt. (Vgl. hierzu Abschnitt 1 von Kapitel VI, in dem die einzelnen Charakterorientierungen mit Zitaten aus den Interviews illustriert werden, sowie die exemplarischen Kurzporträts in Abschnitt 2 von Kapitel VI.)

Bei der Untersuchung der PrimarschullehrerInnen fanden wir autoritäre, leicht narzisstische, marketing-orientierte, hortende, nekrophile und produktive Gesellschafts-Charaktere. Unter *quantitativem* Aspekt ergibt sich aus der Untersuchung:

Von den 30 interviewten LehrerInnen zeigen insgesamt 16 eine dominant *autoritäre Gesellschafts-Charakterorientierung*. Werden auch sekundäre autoritäre Orientierungen miteinbezogen, so lässt sich insgesamt bei 23 LehrerInnen in Ost und West Autoritäres erkennen. Die zweithäufigste Charakterorientierung war der leichte Narzissmus: Hier zeigen sechs LehrerInnen, also ein Fünftel, einen dominant leicht narzisstischen Charakter. Unter Einbezug auch sekundärer Charakterorientierungen ist bei neun weiteren, also insgesamt bei der Hälfte der Befragten ein leichter Narzissmus festzustellen. An dritter Stelle folgt der Marketing-Charakter, der bei vier LehrerInnen dominant ist. Ansonsten wurden noch zwei hortende und je eine nekrophile und produktive Charakterorientierung gefunden.

Werden die gefundenen Charakterorientierungen *getrennt nach Ost und West* betrachtet, zeigt sich folgendes Bild: Bei 12 von 15 ostdeutschen LehrerInnen fanden wir



einen dominanten autoritären Charakter (unter den restlichen drei waren je einer hortend, narzisstisch und produktiv), während unter den 15 westdeutschen LehrerInnen nur vier dominant autoritär sind. Zählt man die Marketing-Orientierung und die leicht narzisstische Charakterorientierung zusammen, dann ergibt sich als Kontrast zum Osten, dass unter den 15 westdeutschen LehrerInnen vier dominant marketing-orientiert und fünf leicht narzisstisch sind (außerdem vier autoritär, einer hortend und einer nekrophil. Der Vergleich zwischen Ost und West zeigt hier, dass im Osten (bei 12 von 15) weiterhin autoritäre Orientierungen vorherrschen, während westdeutsche Lehrer (9 von 15) eher marketing- oder narzisstisch orientiert sind.

Vergleicht man die 12 ostdeutschen LehrerInnen mit einem dominant autoritären Charakter mit den vier westdeutschen, dann fallen wichtige *Unterschiede in der Art des Autoritären* auf: Drei der vier Lehrerinnen aus Westdeutschland zeigen masochistische Strebungen im Umgang mit anderen; die vierte zeigt das Autoritäre nicht offen als Herrschaftswille, sondern in bevormundend-fürsorglicher Weise. Bei den ostdeutschen LehrerInnen fällt vor allem ihr paternalistischer Autoritarismus auf, für den auch ein weiteres zentrales Merkmal typisch ist: die Wendung des Sadismus gegen die eigenen Gefühle. Gefühlsbeherrschung und - in deren Folge - Verleugnung der eigenen Gefühle (das von Maaz beschriebene Phänomen des „Gefühlsstaus“) kennzeichnen in besonderem Maße die autoritäre Gesellschafts-Charakterorientierung ostdeutscher LehrerInnen.

Ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis im Vergleich zwischen Ost und West ist das Fehlen des *Marketing-Charakters* im Osten (nur dreimal sekundär) und seine viermalige Dominanz im Westen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass alle vier westdeutschen Marketing-Charaktere in Großstädten zu finden waren, während umgekehrt von den vier autoritären WestlehrerInnen nur eine in einer Großstadt lebte. (Sie war zugleich auch mit 51 Jahren die älteste.) - Beide Beobachtungen können für die Gesamtgesellschaft nicht als repräsentativ angesehen werden. Denn PrimarschullehrerInnen

in Ost und West sind infolge ihrer faktisch unkündbaren Position wirtschaftlich gesichert und durch ihren Umgang mit noch anhänglichen Kindern mehr als der gesellschaftliche Durchschnitt von den Anforderungen nach Bezogenheit, nach Fähigkeit zu Nähe und nach Verbindlichkeit geprägt, wie sie für produktive, aber auch für autoritäre Charakterorientierungen typisch sind. Das Fehlen des durch Unverbindlichkeit und Oberflächlichkeit gekennzeichneten Marketing-Charakters im Osten und das überproportionale Vorhandensein autoritärer Charakterorientierungen trifft zwar auf die Gruppe der LehrerInnen zu. Für die ostdeutsche Gesamtgesellschaft sind einige sekundäre Marketing-Orientierungen zu erwarten. Auch für die westdeutsche Durchschnittsbevölkerung sind die vier westdeutschen LehrerInnen mit einem dominanten Marketing-Charakter nicht repräsentativ. Hier sind gesamtgesellschaftlich weitaus mehr Menschen mit einer Marketing-Orientierung zu erwarten.

Ein wichtiges Ergebnis ist auch das geringe Vorkommen von *hortenden Charakterorientierungen*. Diese für das Bürgertum und die Mittelschicht, zu der LehrerInnen zählen, früher so dominante Gesellschafts-Charakterorientierung ist nur je einmal im Osten und einmal im Westen nachweisbar. Weder im ostdeutschen Sozialismus noch in der Marktwirtschaft des Westens erfährt diese Orientierung eine Förderung. Bei beiden ist auch auffällig, dass sie mit einer sekundären narzisstischen Orientierung gemischt sind, so dass das Hortende weniger mit Anhäufen und Ansammeln zu tun hat als vielmehr mit einem Besitzstreben zur Sicherung des Selbstwerterlebens.

Dass keine stark *narzisstische Orientierung* zu finden war (nur ein westdeutscher Lehrer wurde an der Grenze vom leichten zum starken Narzissmus diagnostiziert), mag mit der untersuchten Gruppe zu tun haben: LehrerInnen, die Kinder nur als Bedrohung und Gefährdung ihrer Größenvorstellungen erleben, sind eigentlich unvorstellbar im Schulalltag einer Primarschule. Eine leicht narzisstische Orientierung fand sich hingegen fünfmal im Westen und einmal im Osten, als sekundärer Zug



immerhin noch bei vier Personen im Westen und bei fünf im Osten. Der leicht narzisstische Charakter nimmt den anderen zwar wahr, jedoch nur in einer oberflächlichen und verzweckenden Weise. Alles am anderen, was Bedeutung für das eigene Selbst haben kann, wird in selbstbezogener Weise wahrgenommen. Auch wenn der Lehrerberuf wie alle sozialen Berufe voraussetzt, dass die Betreffenden ein gesteigertes Interesse an anderen haben, so partizipieren sie dennoch an der gesamtgesellschaftlich zu beobachtenden Zunahme narzisstischer Selbstbestätigungsaktivitäten, und zwar vorzüglich dadurch, dass sie von ihrer Überlegenheit und dem Angewiesensein der ihnen Anvertrauten profitieren. Dass PrimarschullehrerInnen gerade Kinder zur Stabilisierung ihres eigenen Selbst gebrauchen können, wundert nicht. Kinder sind mit ihrer Idealisierungsfähigkeit und Anhänglichkeit in der Latenzzeit besonders dankbare Gegenüber für narzisstisch bedürftige Menschen.

Dass nur eine einzige westdeutsche Grundschullehrerin als dominant *nekrophil* erkannt wurde, mag ebenfalls mehr auf die untersuchte Gruppe zurückzuführen sein als auf die gesellschaftlichen Realität. Wer das Leben meidet und hasst und wer Wachstum als Bedrohung erlebt, wird nicht LehrerIn und will nicht mit Kindern zwischen sechs und zehn Jahren zu tun haben.

Auch wenn nur ein einziger Lehrer mit einer dominant *produktiven Gesellschafts-Charakterorientierung* gefunden wurde, spielt die Produktivität als sekundäre Orientierung keine unwesentliche Rolle. Es zeigen sich auffällige Unterschiede zwischen Ost und West. Nicht nur, dass der einzige produktive Charakter aus dem Osten kommt, auch bei den Mischungen mit sekundär produktiven Orientierungen zeigt sich ein Übergewicht von sechs zu drei für den Osten. Von den sechs ostdeutschen LehrerInnen, deren Charakterstruktur eine Mischung mit der produktiven Orientierung zeigt, sind fünf dominant autoritär und eine dominant narzisstisch. Der Vergleich zwischen Ost und West wirft die Frage auf, ob das restriktive paternalistisch-autoritäre System der DDR nicht doch noch mehr produktive

Charakterorientierung ermöglichte als die durch die anonyme Autorität „Markt“ orientierte westliche Industriekultur, in der die Entfremdung des Menschen von seinen Eigenkräften deshalb fortgeschrittener ist, weil sie den einzelnen zwingt, seine produktiven Eigenkräfte zu *verleugnen*, um sich erfolgreich am „Markt“ und an der Verkäuflichkeit zu orientieren.

Der Unterschied zwischen Ost und West hinsichtlich der produktiven Charakterorientierung zeigte sich bei der Auswertung vor allem darin, ob und welche „flowers“ (Veränderungswünsche, Wachstumsindikatoren, Verantwortungsgefühl, Interessiertheit und Bezogenheit usw.) bei den Interviewten wahrgenommen wurden. Während bei der Auswertung aller 15 Ostinterviews solche „flowers“ wahrgenommen wurden, fehlte bei drei Westinterviews diese Wahrnehmung überhaupt und waren sie oft selbstbezogen und deshalb nicht klar von rein narzisstischen Selbstbesetzungen abgrenzbar.

Mit dem Aufweis der heute vorherrschenden Typen von Gesellschafts-Charakterorientierung versuchen wir einen Beitrag zur Erkenntnis dessen zu leisten, welche grundlegenden psychischen „Triebkräfte“ heute bei vielen Menschen am Werk sind. Was andere mit Begriffen wie „Verhaltensmuster“, „Zeitgeist“, „Zeitdiagnose“, „Sozialisationstypen“, „Zivilisationsprozesse“ usw. zu fassen versuchen, wird hier vom analytisch-sozialpsychologischen Ansatz Fromms her als Orientierungen des Gesellschafts-Charakters begriffen. *Mit dem theoretischen und praktischen Aufweis der verschiedenen Charakterorientierungen und der in ihnen wirkenden, je verschiedenen Psychodynamik geben wir einen Einblick in die psychische Tiefenstruktur der gegenwärtigen Gesellschaft in Ost- und Westdeutschland, auch wenn wir keine quantitativen Aussagen darüber machen können, wie groß die Anteile der Orientierungen gesamtgesellschaftlich gesehen sind.* Von besonderem Interesse sind hierbei die erst in den letzten Jahrzehnten zu stärkerer Verbreitung gekommenen Typen: die marketing-, die narzisstische und die nekrophile Gesellschafts-Charakterorientierung.



2. Zur Erklärung der Unterschiede in Ost und West

(von Gerd Meyer)

a) Erklärungsansatz und Hypothesen

Unser Ziel war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Charakterorientierungen von ost- und westdeutschen PrimarschullehrerInnen im Kontext gegensätzlicher Gesellschaftssysteme und sehr unterschiedlicher Arbeits- und Lebenssituationen zu verstehen und zu erklären. In unserer Analyse kam es uns darauf an, am Beispiel dieser Berufsgruppe *dominante gesellschaftliche* Charakterorientierungen aufzuzeigen. Wir arbeiteten außerdem ihre gruppen- und berufsspezifische Prägung heraus, ohne vielfältige individuelle Differenzierungen zu leugnen.

Zentral für den **Vergleich** der gesellschaftlich geprägten Charakterorientierungen in Ost und West ist also die *systemspezifische* Art und Weise, wie diese - je nach Gesellschaftstyp - im Kontext unterschiedlicher Arbeits- und Lebenssituationen produziert und reproduziert werden. Fromm hat dazu ein relativ einfaches Schema der Wechselwirkungen von Ökonomie, Gesellschafts-Charakter und Ideen erarbeitet (vgl. zusammenfassend R. Funk, 1978, S. 38-44). Dieses Schema war jedoch für unsere Untersuchung zu präzisieren und teilweise zu verändern.

So galt in der **DDR** nicht das Primat der Ökonomie, sondern es dominierte das politische Interesse am Machterhalt von SED und sozialistischem Staat. Strukturell gesehen bestimmten und durchdrangen Politik und Ideologie der SED, politische Vorgaben und Planziele, staatliche Kontrollen und die Anleitung durch „die Partei“ fast alle gesellschaftlichen Bereiche und öffentlichen Aktivitäten. Das Gesellschafts- und Herrschaftssystem der DDR lässt sich als bürokratisch-autoritärer Sozialismus kennzeichnen. Das Verhältnis Staat - Bürger war durch einen „sozialistischen“ Paternalismus geprägt, der umfassende politisch-ideologische Bevormundung und quasi-wohlfahrtsstaatliche Fürsorge von der Wiege bis zur Bahre miteinander verbindet (vgl. ausführlicher G.

Meyer, 1977 und 1991). Dieser Herrschaftstyp produziert und braucht vor allem autoritäre Charaktere. Sie sollen möglichst aus innerer Überzeugung, mindestens aber angepasst und konform gegenüber den vorherrschenden Normen und Mächten handeln. Für die *DDR-LehrerInnen* ist also zunächst davon auszugehen, dass auf der Basis einer direkt politisch-ideologisch bestimmten, bürokratisch, repressiv und durch zentralistische Planung geprägten Herrschafts-, Institutionen- und Aufgabenstruktur vor allem autoritäre Anpassungsleistungen zu erbringen waren und sich eine entsprechende Charakterorientierung entwickelte.

Doch bietet die DDR besonders seit Mitte der 80er Jahre auch ein gutes Beispiel dafür, wie sich ein systemkonformer Gesellschafts-Charakter immer weniger bruchlos reproduzieren lässt: Allmählich und eher unsichtbar begannen sich die inneren Einstellungen der BürgerInnen zu verändern. Bei vielen Bürgern entwickelte sich ansatzweise eine „partielle Gegenidentität“ (J. Häuser, 1992), die 1989 verstärkt zum öffentlichen Ausdruck drängte. Der bis dahin noch in äußerer Verhaltenskonformität gebundene Gesellschafts-Charakter wirkte jedenfalls immer weniger stabilisierend, sondern vielmehr destabilisierend im Prozess der inneren Erosion des gesellschaftlichen Gefüges. Das abrupte Ende des Herrschaftssystems der DDR beruhte wesentlich *auch* auf solchen sozial-psychologischen Umstrukturierungen, die darauf zielten, wenigstens einzelne Momente einer produktiven Charakterorientierung (im Sinne Erich Fromms) zu verwirklichen.

Auch für die **BRD** bestimmt der Zusammenhang von Ökonomie, politischer Herrschaft und den Vorgaben des Bildungssystems die Funktionsanforderungen für den Gesellschafts-Charakter und die beruflichen Reproduktionsleistungen von LehrerInnen für ein liberal-kapitalistisches Gesellschaftssystem. Erich Fromm hat in zahlreichen Schriften Grundstrukturen und Geist des Kapitalismus treffend analysiert (so u. a. in *Wege aus einer kranken Gesellschaft* und in *Haben oder Sein*). Er hat gezeigt, dass im modernen liberalen Kapitalismus neben autoritären vor allem der (konformistische) Marketing-Charakter, narzisstische und nekrophile



Charakterorientierungen dominieren (so in seinen Büchern *Psychoanalyse und Ethik* und *Die Seele des Menschen*). PrimarschullehrerInnen haben jedoch vor allem in der BRD nach Art und Inhalt ihrer Tätigkeit bessere Chancen als andere (z. B. in der Privatwirtschaft Tätige), ihre Arbeit und ihren Charakter weniger stark am ökonomischen Nutzen oder an Aspekten der Verwertbarkeit auszurichten und eine produktive Orientierung zu entwickeln. Ob und in welchem Maß das geschieht, sollte unsere empirische Studie zeigen.

Auf der Basis dieses theoretischen Erklärungsansatzes und einer konkreten Untersuchung der Arbeits- und Lebenssituation von PrimarschullehrerInnen in Ost und West (vgl. Kapitel III) haben wir Hypothesen entwickelt, die sich als Leitgedanken für unsere Erklärung und Interpretation verstehen und nicht im strikten Sinne von quantitativ-empirisch zu überprüfenden Annahmen.

Ganz allgemein disponiert der Lehrberuf in der Primarstufe zu autoritär-fürsorglichen und „leicht“ narzisstischen Charakterorientierungen. Er bietet aber auch - im Westen sehr viel stärker als im Osten - relativ gute Chancen, im Beruf und in der Freizeit produktive Charakteranteile zu entwickeln und zu entfalten. System- und gruppenspezifisch nahmen wir bei DDR- bzw. ostdeutschen LehrerInnen an, dass autoritäre Charakterorientierungen dominieren und höchstens sekundär auch marketing-, narzisstische und nicht zuletzt produktive Charakteranteile zu finden seien. Für die BRD vermuteten wir, dass marketing-, narzisstische und nekrophile Orientierungen vorherrschen, dagegen nur relativ wenige autoritäre und hortende Charaktere zu finden sind. Wir unterstellten ferner, dass sich die konkrete Ausprägung der einzelnen Charakterorientierungen in Ost und West systemspezifisch unterscheiden würde.

b) Dominante Charakterorientierungen: Zur Interpretation der Befunde

Die Ergebnisse der Studie sind zum einen qualitativer Art. Das Spektrum dominanter Charakterorientierungen, die exemplarischen

Einzelporträts sowie charakteristische Fragen und Antworten machen deutlich, dass die Frommschen Charaktertypen in ihrer Psychodynamik tatsächlich so ausdifferenziert vorkommen wie angenommen, sich also eine qualitative Plausibilität dieser typologischen Unterschiede und ihrer theoretischen Basis ergibt. Auch quantitativ trafen unsere Hypothesen im wesentlichen zu; jedoch gibt es im Westen mehr autoritäre Orientierungen (vier dominant und fünf sekundär von 15 Befragten), im Osten etwas weniger narzisstische (im Sinne eines individuellen Egozentrismus) und mehr produktive Charakteranteile als erwartet. Die quantitative Verteilung in Ost und West ist zwar nicht repräsentativ, weist aber wohl auf bedeutsame Proportionen und Unterschiede hin. Diese Befunde gilt es im Rückgriff auf die Hypothesen zu erklären und zu verstehen. Betrachten wir zunächst West und Ost getrennt, dann beide im Vergleich.

(1) Westdeutschland

Die sozio-ökonomische Lebenslage und die berufliche Tätigkeit der westdeutschen PrimarschullehrerInnen ist gekennzeichnet durch:

- eine fast vollständige materielle und soziale Sicherheit;
- eine weitgehende zeitliche Dispositionsfreiheit an Arbeitstagen, viel Freizeit und extrem lange Ferien;
- eine großzügige Teilzeitarbeit- und Beurlaubungspraxis, die insbesondere für Frauen eine im Vergleich zu anderen Berufen viel leichtere Vereinbarkeit von Mutterrolle und Beruf ermöglicht;
- eine relativ große Gestaltungsfreiheit des Kerns der beruflichen Tätigkeit (Unterricht);
- eine stark individualistische Arbeit, die kommunikative, an Leistungsnormen wie an Personen orientierte, immaterielle Dienstleistungen erbringt, allerdings bei zum Teil unklar definierten Erfolgsmaßstäben;
- relativ egalitäre und strukturell bzw. potentiell konkurrenzfreie Sozialbeziehungen im Beruf;
- relativ geringe unmittelbare Abhängigkeit von Vorgesetzten und institutionellen Hierarchien, aber auch eine von vielfältigen



allgemeinen inhaltlichen, rechtlichen und bürokratischen Vorgaben geprägte Berufsrolle.

Die dominante Arbeitsmotivation von PrimarschullehrerInnen (ca. 90 % Frauen) ist eher intrinsisch, d. h. am Inhalt der Arbeit und weniger materiell oder karriereorientiert. Allerdings werden bestimmte Belastungen und Beschränkungen, die aus dem Unterrichten selbst (u. a. Disziplin halten, Stoffpläne abarbeiten), aber auch aus dem verregelten Schulsystem bzw. konkreten Mängeln an einzelnen Schulen resultieren, als negativ, beengend und demotivierend empfunden. Unübersehbar sind die hohen *psychischen und physischen Belastungen* (hohes Maß an Frühinvalidität). Dies wird verstärkt durch immer schwierigere soziale Problemlagen der Kinder (Ausländer, zerrüttete Familienverhältnisse, Drogen), die die LehrerInnen oft zu sozialpädagogischem Handeln drängen.

Bei den 15 westdeutschen PrimarschullehrerInnen sind - entsprechend dem Gesellschaftstypus (entwickelter Kapitalismus) und den spezifischen Funktionsanforderungen in der Grundschule - *vor allem drei nicht-produktive Charakterorientierungen* anzutreffen: autoritäre (4), narzisstische (5) und konformistische Marketing-Charaktere (4). Außerdem fanden wir drei sekundär produktiv orientierte Personen.

Autoritäre Orientierungen entstehen u. a. durch den noch immer vorhandenen gesamtgesellschaftlichen Autoritarismus, durch die spezifisch bürokratisch-hierarchische Organisationsform der Schule und des Lehrens, aus den vielfältigen Vorgaben für den Unterricht und aus spezifischen Rollenanforderungen (Anleitung, Autorität sein, Beurteilung/Auslese, Disziplin halten etc.) an die LehrerInnen.

Besonders bei autoritären Neigungen spielen vermutlich berufsspezifische Wertorientierungen und Verhaltenstendenzen (im Sinne einer „*déformation professionnelle*“) eine wichtige Rolle: Achtung und Respekt vor der Autorität des Lehrers, Folgsamkeit und z. T. Anhänglichkeit bei den Kindern; das Pflichtethos von Beamten, z. B. Erfüllung des Stoffplan-Solls, Orientierung an Disziplin, Regeln und Ordnung;

bevormundende Fürsorglichkeit (Mater- bzw. Paternalismus) spielen in diesem Beruf virtuell eine größere Rolle als in anderen. Vielleicht zieht dieser Beruf auch jene besonders an, die sich eine pädagogische Tätigkeit eher mit kleineren („schwächeren“?) Kindern zutrauen. Je nach der Art der Zuwendung, ob autoritär-beherrschend bzw. -fürsorglich oder liebevoll, können sich darin Schwäche oder Stärke eines Lehrer-Ichs verbergen. Allerdings muss hier (wie auch bei anderen Orientierungen) offen bleiben, welche Rolle vor- und außerberufliche Sozialisationseinflüsse spielen.

Narzisstische Orientierungen ergeben sich in der „leichten“, meist fürsorglichen Form insbesondere aus den Aufgaben und Einflusschancen des Lehrerberufs. Ich-Bedürfnisse können hier relativ gut in der starken Orientierung an Personen, in den z. T. betont gefühlsmäßigen Beziehungen von LehrerInnen und SchülerInnen an der Grundschule verwirklicht werden. Sie rühren auch her aus der stark geschlechtsspezifisch geprägten, altruistisch-intrinsischen Motivation von *LehrerInnen* (90 %), hinter der sich unbewusst allerdings oft narzisstische Motive, Mutter- oder Helferbedürfnisse verbergen. Der Narzissmus von LehrerInnen folgt hier wohl überwiegend bestimmten Momenten gesamtgesellschaftlich vorherrschender Orientierungen (Ich-Zentrierung, Selbstüberhöhung, Überlegenheit, Individualismus). Unter LehrerInnen wird er vermutlich außerdem gefördert durch das hohe Maß an Freizeit und Ferien: Die großen zeitlichen Dispositionsfreiheiten ermöglichen - viel stärker als in anderen Berufen - eine aufs Private und Persönliche orientierte Lebensführung.

Konformistische Marketing-Orientierungen entstehen zunächst aus gesamtgesellschaftlichen Mechanismen: Verkauf der eigenen Ware Arbeitskraft, Zwänge zur Selbstdarstellung, Erfolg und Effizienz als Leitwerte, gutes Funktionieren und flexible Anpassung; geringe Identifikation mit Aufgaben und Menschen, Distanz und Gleichgültigkeit bis hin zur „Profillosigkeit“. Für PrimarschullehrerInnen sind Marketing-Mechanismen *im Beruf nur begrenzt* und eher indirekt wirksam. Starker Anpassungsdruck herrscht zunächst in der Phase vor der



Einstellung und im Referendariat (vor allem seit den 70er Jahren); später existieren vielfältige Erwartungen „von außen“, besonders seitens der Eltern. Vor allem aber wirken solche Mechanismen in den Bereichen Konsum, Freizeit und Karriere. Wenn, dann werden hier jedoch vor allem allgemeine soziale Muster wirksam, die durch die gruppenspezifischen Arbeitsbedingungen nicht besonders begünstigt werden.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die *produktiven Orientierungen* bzw. Charakteranteile. Westdeutsche GHS-LehrerInnen haben einige gute objektive Voraussetzungen für eine Orientierung von Arbeit und Freizeit am Sein (Teilen/Geben, Vernunft, tätige Produktivität, Liebe, Glaube) statt am Haben (Besitzstreben, Konsum, Karriere/Erfolg und Prestige als Lebenswerte: „Hast Du was, dann bist Du was“, Egozentrismus, Liebe zu Dingen statt zu Menschen). Je freiheitlicher ein Bildungssystem, um so eher kann die persönliche und sachliche Autorität des Lehrenden - mit Erich Fromm gesprochen - rational und produktiv ausgeübt werden, um Wachstum, Eigenständigkeit und reflektierende Vernunft der Lernenden zu fördern. So gibt es pädagogisches Engagement und persönliche Zuwendung, Fachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein bei vielen LehrerInnen, die Kinder lieben und mehr geben als nehmen. Es muss hier offen bleiben, warum diese relativ guten *Chancen* zur biophilen Lebenspraxis von den befragten westdeutschen LehrerInnen faktisch geringer als erwartet realisiert werden. Dass dies offenbar nicht nur (und wohl auch nicht primär?) vom gesellschaftlichen Kontext abhängt, wird an den jeweiligen Befunden zu den beiden deutschen Gesellschaftssystemen deutlich.

Insgesamt finden wir im Westen das erwartete breite Spektrum von Charakter-orientierungen - allerdings in einer Verteilung, die nicht ganz den von Fromm genannten und auch von uns angenommenen Dominanzen (Marketing, narzisstisch, nekrophil) entspricht. Dies dürfte nicht nur auf die sehr kleine und nicht-repräsentative Stichprobe zurückzuführen sein, sondern vor allem auf berufs- bzw. gruppenspezifische (und individuelle) Faktoren:

Der Beruf der GrundschullehrerIn ist anscheinend immer noch anziehend und fördernd zugleich für autoritäre Charakterorientierungen. Möglich ist aber auch, dass in der Sozialisation, in der Familie und in vielen hierarchischen Institutionen der BRD noch mehr Autoritarismus vorhanden ist, als von Fromm angenommen wurde. Diese Frage muss offen bleiben.

(2) DDR / Ostdeutschland

Der Vergleich der *sozio-ökonomischen Lage und Tätigkeit* mit den PrimarschullehrerInnen der DDR zeigt einerseits manche *äußere* Ähnlichkeiten:

- ein hohes Maß an Arbeitsplatz- und sozialer Sicherheit;
- relativ viel zeitliche Dispositionsfreiheit (aber kaum Teilzeitarbeit und viel weniger Freizeit, besonders für Frauen; keine großzügige Beurlaubungspraxis);
- eine personenzentrierte, kommunikative Tätigkeit, aber auch Leistungsdruck über Stoffpläne;
- strukturell relativ wenig Konkurrenz untereinander.

Andererseits war das Maß an Reglementierung und Kontrolle „von oben“ und „von außen“ sehr viel größer als in der BRD, die Gestaltungsfreiheit im Beruf sehr gering, die bürokratische und politisch-ideologische Bevormundung umfassend. Viele Frauen hätten gern mehr Teilzeit gearbeitet. Die Chancen zur Individualisierung und Pluralisierung des Lebensstils, der äußeren Lebensumstände und z. B. der Kleidung waren in der DDR weitaus geringer als in Westdeutschland. Die Konsummöglichkeiten waren beschränkt, das Einkaufen meist aufwendig und zeitraubend. Viel Energie wurde für den (Extra-)Konsum aufgewandt, Geld und Besitz spielten jedoch als „Lebensinhalt“ oder -ziel nur eine untergeordnete Rolle.

In der DDR gab es vor allem in den 80er Jahren nur noch bei wenigen einen ungebrochenen oder vorbehaltlosen Glauben an die marxistisch-leninistische *Parteiideologie*. Das



war wohl auch so bei der großen Mehrzahl der UnterstufenlehrerInnen - trotz ihrer täglich zu demonstrierenden ideologischen Konformität. Begrenzte Loyalität, Anpassung, Ohnmacht und politische Apathie dominierten bis ins Jahr 1989 hinein. Diese DDR-spezifische Spaltung des Denkens und Sprechens in „öffentlich“ und „privat“, aber auch das spannungsvolle Ineinander dieser Momente führte dazu, dass sich Charakterorientierungen hier keineswegs - auch auf Grund teilweise gegenläufiger Sozialisation in der Familie - einheitlich und ungebrochen entwickelten. Auch wenn die DDR-Gesellschaft im ganzen viel homogener war als ihr westdeutsches Gegenüber, so waren die Charakterorientierungen in ihrer individuellen Ausprägung im Osten dennoch oft vielfältiger, mehrdeutiger, widersprüchlicher und offener, als man auf den ersten Blick (zumal vom Westen aus) meinte.

Politisch-strukturell war für die DDR jener *sozialistische Paternalismus* kennzeichnend, der die BürgerInnen in einer Mischung aus Bevormundung und Fürsorge umgab. Dieser Paternalismus nahm den einzelnen - im Selbstverständnis und immer zu seinem Besseren - an die Hand, den Lernenden gänzelte und umsorgte er. Die LehrerInnen waren Teile des staatssozialistischen Herrschaftssystems und sie halfen, es in der Schule zu reproduzieren. Die institutionellen Strukturen und Machthierarchien des DDR-Schulsystems waren rechtlich und faktisch so autoritär, die politisch-ideologischen Richtlinien für den Unterricht waren im ganzen so strikt, das Netz der Kontrollen öffentlichen Verhaltens so eng, dass sich die LehrerInnen als StaatsdienerInnen weitestgehend anpassen mussten. *Eine autoritäre Charakterorientierung war damit strukturell bei den meisten vordisponiert.* Es gab aber nicht nur eine bloß faktische Anerkennung oder allein fremdbestimmte Folgsamkeit gegenüber den personalen und anonymen Autoritäten von Staat und Partei oder gegenüber den Ordnungsprinzipien des Sozialismus. Nicht nur eine Minderheit hatte die vorherrschenden Erziehungsideale und -muster verinnerlicht und handelte konform im Sinne der SED. Autoritäre Macht zu spüren und autoritäres Verhalten zu zeigen wurde so oft unbewusst bei vielen zum

inneren Bedürfnis.

Es überrascht daher nicht, dass bei den DDR-LehrerInnen *autoritär-paternalistische Charakterorientierungen* dominieren (12 von 15 Befragten). Wir finden dominant autoritäre Charakterorientierungen als Kombination von masochistischen (Unterwerfung, Verinnerlichung paternalistischer Bevormundung) und sadistischen Elementen (gegenüber sich selbst als Gefühlskontrolle und Selbstdisziplinierung; gegenüber den Schülern: als disziplinierende Machtausübung: insgesamt als „Mitspielen“ in einem repressiven Schulsystem). Weithin erschien dieser Autoritarismus in der Form mater-/paternalistischer Fürsorge (z. T. gemischt mit narzisstischen Elementen). Nach außen hin geschah in den Augen der meisten dabei „auch viel Gutes“; aber die Psyche von Lehrenden und Lernenden nahm Schaden durch (Selbst-)Unterdrückung in sozial verträglichem Gewand.

Erwartungsgemäß fanden sich (konformistische) *Marketing-Elemente* nur als sekundäre Orientierung im DDR-Gesellschaftscharakter (drei Personen). Dispositionen für Marketing-Momente ergänzen die autoritären in einer für die DDR spezifischen Form: Überangepasstes Verhalten, „Wendigkeit“ gegenüber den Schwenks in der SED-Politik; ein Gespür dafür, „aus welcher Richtung gerade der Wind bläst“, ritualhafte Loyalitätsbekundungen, den Oberen gefallen wollen und sich dadurch Vorteile versprechen, sich hervortun in der Durchsetzung der Linie der Partei, verlogene Selbstdarstellungen des Ego und von Kollektiven, Denunziation und gezielte Abwertung anderer (oft politisch verbrämt). Der ständige Zwang, „nach oben“ Erfolgsberichte abzuliefern, ständig Fortschritte in allen Bereichen zu dokumentieren und zu propagieren, das Erfüllen von Plänen und Zielen vorspielen - dieses „Marketing qua Erfolgsbericht“ war eines der Strukturmerkmale der sozialistischen Bürokratie und ihrer administrativen Verkehrsformen. Auf einer nicht so politischen Ebene spielten schließlich Westwaren eine wichtige Rolle als Statussymbole und für die konsumorientierte Selbstdarstellung im Alltag. LehrerInnen (aber nicht SchülerInnen) war dieser Weg jedoch aus ideologisch-beruflichen Gründen meist verschlossen.



Narzisstische Orientierungen im Sinne eines *individualistischen* Narzissmus waren aufgrund der dominanten Strukturen in Gesellschaft und Beruf nicht vorherrschend, aber doch auch anzutreffen (einmal dominant, fünfmal sekundär). Weit verbreitet waren die schon erwähnte Trennung von privat und öffentlich (hier: Schule, Politik) und eine zunehmende innere Abkehr vom versteinerten DDR-Sozialismus, die bei der großen Mehrzahl der DDR-Bürger zu einem *privatistischen sozialen Narzissmus* führten. Der sozialistische Paternalismus erlaubte und begünstigte zum Teil eine solche Orientierung: der bewachte und behütete Bürger kreiste in erster Linie um die Verbesserung seiner eigenen kleinen Welt, und ihrer materiellen Ausstattung. Sozial narzisstisch leben in der DDR hieß: vor allem das eigene kleine Glück, der engste persönliche Kreis bzw. die Kleinfamilie sind wichtig im Leben. Schwächer ausgeprägt war schließlich eine systemspezifisch geprägte *kollektive* Selbstbezogenheit der DDR. Man musste oder wollte sich beschränken auf die DDR als Lebensperspektive. Viele haben aus der Not eine Tugend gemacht, haben zum Teil regional und lokal ein gewisses Heimatgefühl entwickelt - eine deutsche Provinz hinter der Mauer mit abendlichem Ausguck im Westfernsehen. Vor allem war man in der DDR auf manches stolz, was man aus eigener Kraft (ohne Marschallplan und Westhilfe) erreicht hatte - materiell, sozial, im Beruf oder im Sport. Gemeinschaftsgefühle und ein gewisses Selbstbewusstsein halfen dabei, die erzwungene Selbstbeschränkung erträglicher zu machen und zu rationalisieren. Nach der Einheit wurde dieses zu DDR-Zeiten eher latente Selbstbewusstsein und der in ihm verborgene Narzissmus gekränkt - und viele Ostdeutsche reagierten mit deutlicher Kritik am Westen.

Überraschend ist schließlich, in welchem Maße wir in der DDR *produktive Orientierungen* fanden (bei einer Person - der einzigen der Studie überhaupt - dominant, sechsmal als sekundäre Orientierung). Auch wenn die systemkonformen Anpassungsleistungen und autoritären Charakterorientierungen überwiegen, so kann man doch nicht sagen, dass in der DDR kein Raum für Individualität und Kreativität

mindestens im Privaten gegeben war. Bei etlichen DDR-LehrerInnen hat es *gewichtige Ansätze zu produktivem Denken, Fühlen und Handeln* innerhalb und außerhalb des Berufs gegeben. Die relative „Entlastung“ (meist widerwillig hingenommen) von Konsum- und Besitzstreben, der Druck, der auf allen lastete, haben oft (nicht durchweg) eine besondere Art der Nähe hervorgebracht, die paradoxerweise eine oft bemerkenswerte Qualität in den menschlichen Beziehungen ermöglichte: im persönlichen Gespräch; in praktischer, nicht nur materieller Hilfsbereitschaft und Solidarität; im Zusammenhalt des Arbeitskollektivs, gleichsam unter der Decke und oft gegen „die da oben“; in der cleveren Zivilcourage und im faktischen Unterlaufen rüder Herrschaft oder beengender Kontrollen. Vielleicht gab es bei PrimarschullehrerInnen auch so etwas wie ein auf partielle Abwehr der Außenanforderungen bedachtes pädagogisches Ethos, das die Kinder dennoch „zum Besseren“ führen wollte und sei es „nur“ zu größerer Wahrhaftigkeit, Sensibilität oder Urteilsfähigkeit.

Schon vor 1989 gab es nicht wenige, die die engen Gestaltungsspielräume als LehrerInnen unterschiedlich und oft liberaler nutzten als andere. Dies gilt wohl am ehesten für die Jüngeren: Zwei der drei nicht autoritär Orientierten im Osten sind jünger als 27 Jahre. So gab es viele Jas, aber auch viele kleine Neins, manch mutigen Gebrauch des Ermessens. Seit Mitte der 80er Jahre nahmen Momente der schweigenden Widerständigkeit und des inneren Widerspruchs zu, es wuchs das Bestreben und die Bereitschaft, „es anders zu machen“ oder gar seine Unzufriedenheit öffentlich auszudrücken. Autoritäre Herrschaft schafft eben auch eine Art der Bezogenheit, an der man sich in der Negation partiell produktiv abarbeiten konnte. Langsam, aber sicher bildete sich *im Stillen* eine partielle „Gegenidentität“ bei vielen DDR-BürgerInnen heraus (vgl. J. Häuser, 1992). Sie wandten dem System innerlich den Rücken zu, auf der Suche nach einem noch unklar definierten Neuen (wie es sich in den ersten Programmen der Bürgerbewegungen und Parteien manifestierte). Diese und weitere Momente lange vor und dann besonders während der friedlichen Revolution von



1989/90 förderten die Entwicklung vielfältiger produktiver Orientierungen in der DDR bzw. in Ostdeutschland. Diese Orientierungen erlitten nach dem Herbst 1989 ein ganz unterschiedliches Schicksal: teils wurden sie im öffentlichen Bereich in den Hintergrund gedrängt (weitgehende Übernahme des West-Modells), teils konnten sie sich unter den neuen Bedingungen besser entfalten.

c) Zum Ost-West-Vergleich

Befunde und Interpretationen haben gezeigt, wie systemspezifische Unterschiede des politischen und gesellschaftlichen Kontexts ebenso wie der beruflichen Rahmenbedingungen einer bestimmten sozialen Gruppe dazu führen, dass in Ost und West unterschiedliche Gesellschafts-Charakterorientierungen vorherrschen. Das zeigt sich am deutlichsten in der systemspezifischen Verteilung der Charakterorientierungen (Dominanz des Autoritären im Osten, breites Spektrum im Westen). Noch anschaulicher werden die Unterschiede, wenn man die Kurzporträts mit „typisch“ DDR-ostdeutschen bzw. westdeutschen Prägungen (wie z. B. bei den Porträts Nr. 08 und Nr. 26) oder die „Querauswertungen“ der für den Ost-West-Vergleich besonders ergiebigen Fragen liest (z. B. zur Gleichstellung von Mann und Frau, nach dem Sinn des Lebens und zu Religion/Religiosität). Auch in der vergleichenden Perspektive hat sich unser Forschungsansatz also im ganzen bewährt.

Doch ist schon hier darauf hinzuweisen, dass bestimmte Verteilungen (z. B. relativ viele autoritäre in der BRD; viel mehr produktive Anteile in der DDR) oder bestimmte Antworten auf Schlüsselfragen unseren Annahmen über Ost-West-Unterschiede mindestens zum Teil widersprachen. Und noch wichtiger: In vielen Antworten, Einstellungen und Wertorientierungen zeigen sich keine oder nur geringe Unterschiede zwischen Ost und West, die auf systemspezifische gesellschaftliche und beruflich-soziale Kontexte zurückzuführen sind. In etlichen Aussagen zu Beruf und Schule, zu Familie und Partnerschaft, zur Ich-Wahrnehmung zeigen sich entweder gesamtdeutsche Gemeinsamkeiten oder eher individuell bedingte Unterschiede. Theoretisch und empirisch ist also noch präziser zu klären, in welchem Maße und in welcher Weise die einzelnen gesellschaftlichen Ebenen (gesamtgesellschaftlich, gruppen- und berufsspezifisch, individuell) die Charakterorientierungen und ihre Verteilung in den verschiedenen Phasen und Dimensionen des Sozialisationsprozesses, in Arbeit und Freizeit



prägen. Auch sind die formende Kraft, das relative Gewicht und die konkrete Wirkungsweise der einzelnen gesellschaftlichen *Bereiche* (Ökonomie, Politik, Ideologie, Bildungs-/ Schulsystem, Berufsrolle) nicht immer klar erkennbar bzw. genauer zu bestimmen. So werden zwar in einigen Antworten aus dem Osten die allgemeinen Veränderungen des Umbruchs in Schule und Gesellschaft, persönliche und berufliche Verunsicherungen (unsichere Anstellungsverhältnisse) und kritikwürdige Neuerungen (§ 218, nicht-autoritäre Unterrichtsformen, verstärkter Materialismus) angesprochen. Aber es wird im einzelnen nicht ganz deutlich, wie sich diese weitreichenden Veränderungen in allen Lebensbereichen individuell auswirken. So konnten wir in dieser Pilotstudie viele, aber bei weitem nicht alle Zusammenhänge im Sinne unseres Erklärungsansatzes plausibel machen. Manche Aussagen sind noch nicht durch präzise Befunde und auf der Basis eines theoretisch kohärenten Forschungskonzepts überzeugend nachzuweisen.

Charakteristische Unterschiede ergeben sich auch in *einzelnen Charakterzügen und Aussagen* zu bestimmten Fragen und Lebensbereichen. Schon hingewiesen wurde auf die unterschiedliche *Ausprägung von autoritären Charakteren* in Ost und West. Im Osten dominiert der paternalistische Typus, sadistisch selbstbeherrscht und übermäßig kontrolliert in seinen Gefühlen („Gefühlsstau“). Dieser Typ ist auch besonders stark verunsichert durch die neuen Anforderungen im Unterricht und in der Schule aufgrund des Umbruchs: Er reagiert abwehrend, hält eher starr am Alten fest, begreift nicht den Sinn und die Chancen neuer Freiheiten. Im Westen dominiert dagegen der masochistische Typ. Beide neigen dazu, Konflikte zu vermeiden oder zu verdrängen. In der BRD dürften dafür eher sozial- und individualpsychologische Gründe, in der DDR dagegen viel stärker die in der gesamten Gesellschaft wirksamen konfliktfeindlichen, antipluralistischen und repressiven Herrschaftsstrukturen und Kontrollmechanismen des SED-Staats verantwortlich sein. Viel geringer sind die Unterschiede im *Konkurrenzempfinden*. Der Systemunterschied wirkt sich nicht so aus,

dass Westdeutsche im beruflichen oder im privat-persönlichen Bereich *durchschnittlich* stärker Konkurrenz empfinden als ihr ostdeutsches Gegenüber. Typisch ist aber, dass drei von vier Marketing-Charakteren im Westen im Gegensatz zu vielen zögerlich-verdrängend Antwortenden (in Ost und West!) diese Frage eindeutig positiv bejahen.

Auch in den Antworten auf die Frage nach der Möglichkeit, *Frauen und Männer sozial gleichzustellen*, zeigen sich keine systemisch geprägten politisch-ideologischen Gegensätze, wohl aber unterschiedliche Erfahrungen und Einschätzungen in Ost und West. So gab es im Osten einige objektive Vorsprünge in der Frauenemanzipation (Anteil der Berufstätigen, Kinderbetreuungseinrichtungen, Absicherung Alleinerziehender) und dort entsprechend überwiegend positive Urteile über das in der DDR Erreichte. Doch insgesamt überwog im Osten ein unterschiedlich begründeter Pessimismus, dass diese Gleichstellung erreichbar sei. Im Westen zeigte sich, teilweise mit anderen Begründungen, eine ähnliche Skepsis. Das ändert jedoch nichts an der in der DDR besonders stark ausgeprägten *Familienorientierung* wie sie in den Antworten der Ostdeutschen auf die Frage nach dem persönlichen *Sinn des Lebens* (Frage 54) sichtbar wird.

Noch deutlicher zeigen sich Unterschiede in einer weiteren „Sinn-Frage“, der nach *Religion und Religiosität* (Frage 55). Zehn der zwölf Befragten im Osten, die als autoritär eingestuft wurden, antworteten meist knapp, Religion und Religiosität bedeuteten ihnen nichts; zwei von ihnen bedeutet der christliche Glaube „viel“. Das spiegelt die Situation der gläubigen Minderheit in der ansonsten atheistisch geprägten DDR wider. Ähnlich antworteten auch die autoritär orientierten LehrerInnen aus dem Westen, während Narzissten eher kritisch (besonders gegenüber den Kirchen) und Marketing-Charaktere eher gleichgültig eingestellt sind. Im Osten wirkt die atheistische Erziehung offenbar recht nachhaltig (wenn auch mit Ausnahmen), im Westen führten Säkularisierung und weltanschaulicher Pluralismus schon früher zu einem breiten Spektrum von Haltungen.



d) Produktive Charakterzüge

In unserer Studie kam es uns nicht zuletzt darauf an, das Verhältnis von produktiven und nicht-produktiven Orientierungen näher zu bestimmen und die „flowers“ in den Menschen ausfindig zu machen. Neben der einzigen dominant produktiv orientierten Person (aus einem Dorf im Osten!) fanden sich immerhin bei neun weiteren Befragten (drei West, sechs Ost) produktive Züge. Von diesen zehn leben vier (Ost: zwei, West: zwei) in einem Dorf, einer in einer Kleinstadt (Ost), die andere Hälfte in einer Großstadt (Ost: vier, West: eine). Im Vergleich der gesamten Stichprobe (7:9:14) ist das Dorf deutlich über-, die Kleinstadt extrem unter- und die Großstadt angemessen repräsentiert. Offenbar bieten Kleinstädte in Ost und West die schlechtesten, Dörfer und Großstädte dagegen relativ bessere Voraussetzungen für die Entfaltung produktiver Orientierungen. Möglicherweise barg das Dorf in der DDR eher Möglichkeiten, sich den Kontrollen von Partei und Staat zu entziehen und intensivere, vertrauensvollere Sozialbeziehungen aufzubauen. Allgemein waren es in der DDR vor allem die Nischen des Privaten, in denen man individuellen Neigungen relativ freier als im Beruf nachgehen konnte. Bemerkenswert ist, dass alle Marketing-Orientierten in westdeutschen Großstädten und drei bzw. zwei der leicht narzisstisch orientierten Westdeutschen auf dem Dorf bzw. in der Kleinstadt leben. Begünstigen also bestimmte kulturelle und sozial-räumliche Bedingungen bestimmte Charakterorientierungen?

Auffällig ist auch, dass dem einzigen dominant produktiv orientierten Mann neun Frauen gegenüberstehen, die produktive Anteile aufweisen (Befragte insgesamt: 6 Männer, 24 Frauen). Vielleicht hängt dies - stereotyp vermutet - zusammen mit der bei Frauen ausgeprägteren emotionalen Zuwendung zu Kindern, ihren besseren Fähigkeiten zu kommunizieren und einer größeren Sensibilität für die eigene Psyche. Nicht zuletzt fällt auf, dass die produktiven Äußerungen im Osten durchweg konkreter, „näher am Leben“ und „bei sich selbst sind“ als im Westen. Dort ist bei den narzisstischen und Marketing-Charakteren

eine stärkere Selbstentfremdung zu beobachten. Die relativ größere Freiheit im Westen erlaubte Formen selbstbezogener und außenorientierter Lebensgestaltung, wie sie im Osten nicht möglich waren. Umgekehrt drängte in der DDR die tägliche Auseinandersetzung mit Vorgaben und Kontrollen nicht nur zur autoritären Anpassung, sondern auch zur Selbstbehauptung, mindestens aber zur - eventuell nur vorsichtigen - inneren Abgrenzung. Oder es wurden sogar mindestens im Privaten - Momente produktiver Selbstbewahrung und -entfaltung verwirklicht. In der DDR entwickelte sich bei vielen Menschen eine Psychodynamik, die in Anpassung und teilweisem Widerstreben Funktionserfordernisse des gesellschaftlichen Status quo, aber auch noch weitgehend latente systemische Widersprüche spiegelte. Vor allem aber drängten die vorhandenen produktiven Ansätze mindestens objektiv auf eine Reform, wenn nicht auf grundlegende Änderungen des Herrschafts- und auch des Bildungssystems. Auch ein reformierter, demokratischer Sozialismus hätte (wie immer er im einzelnen hätte aussehen können) einen anderen Gesellschafts-Charakter gebraucht. Die widersprüchlichen, „unangepassten“ Anteile des Gesellschafts-Charakters wiesen über sich selbst hinaus - und blieben doch bis zum Herbst 1989 von außen wie in sich selbst gefangen. (Und so ähnlich geschah es auch im sich vollziehenden Prozess der deutschen Einheit.) So stellt sich an dieser Stelle insgesamt die Frage, welche *konkreten* gesellschaftlichen, beruflichen und sozial-räumlichen Lebensbedingungen, welches Verhältnis von öffentlich und privat, welche Arten individueller Handlungsspielräume *auf welche Weise* die Entwicklung und Entfaltung produktiver Charakterorientierungen eher begünstigen bzw. behindern.

3. Anstöße für die Gesellschafts-Charakterforschung

(von Karl Kaz und Petra Tauscher)

Im Rahmen dieser Pilotstudie gingen wir von der *Theorie des Gesellschafts-Charakters* nach Erich Fromm aus (vgl. Kapitel II, 1). Derzufolge bildet jede Gesellschaft dominante Charakterorientierungen aus, die das



Funktionieren und die Stabilität einer Gesellschaft gewährleisten sollen. Fromm beschreibt den Zusammenhang zwischen ökonomischer Struktur einer Gesellschaft und der sozialtypischen Charakterstruktur als „labiles Gleichgewicht“ (vgl. E. Fromm, 1992a, S. 83ff.). Die spezifische Charakterorientierung entwickelt sich als Reaktion auf eine gegebene Produktionsweise und sucht gleichzeitig die mit dem Menschsein gesetzten psychischen Bedürfnisse zu befriedigen. In diesem Gleichgewichtszustand ist der Gesellschaftscharakter der „Kitt“, der die gesellschaftliche Struktur zusammenhält. Die Menschen „wollen“ mit ihrem leidenschaftlichen Streben, was sie den sozial-ökonomischen Verhältnissen entsprechend „sollen“. Das „labile Gleichgewicht“ zwischen Gesellschaftscharakter und ökonomischer Struktur wird aber immer wieder gestört. Indem sich die Gesellschaft entwickelt, werden von den Menschen neue Verhaltensweisen verlangt, die weder den bisherig geforderten psychischen Strebungen der Subjekte noch den objektiv gegebenen Strukturen entsprechen. Zur Lösung des entstehenden Widerspruchs zwischen den ökonomischen Verhältnissen und der bestehenden Charakterstruktur, lassen sich zwei Wege vorstellen.

Einmal können die sozio-ökonomischen Verhältnisse in einer Weise geändert werden, dass die einer bestimmten Charakterorientierung entspringenden psychischen Strebungen befriedigt werden können. Die andere Möglichkeit wurde vom SED-Staat versucht. Statt die notwendigen sozio-ökonomischen Veränderungen vorzunehmen, versuchte er durch politisch-ideologische Steuerung eine systemerhaltende Charakterstruktur zu erzeugen. Ein derartiger Versuch ist aber zum Scheitern verurteilt, da die Formung der Charakterstrukturen durch die realen Lebensverhältnisse unterschätzt wird. In diesem Sinne geht Fromm von „einem Primat des Ökonomischen“ aus (vgl. oben Kapitel III, 1, b), ohne einem simplen Basis-Überbau-Schema zu folgen. Es gibt vielmehr eine Wechselwirkung zwischen materieller Basis, Gesellschaftscharakter und ideologischem Überbau. Die Vernachlässigung ökonomischer Eigengesetzlichkeiten aus politischen Gründen

kann jedoch nicht dauerhaft zu einer stabilfunktionierenden Gesellschaft führen.

Das Erklärungsmodell Fromms hat im Rahmen dieser Pilotstudie einen hohen Erklärungswert sowohl für die flexibleren Anpassungsprozesse an neue sozio-ökonomische Bedingungen im Westen als auch für den Versuch der politisch-ideologischen Gesellschaftscharakterprägung im Osten. Für eine *theoretische Weiterentwicklung* haben sich uns im Laufe des Forschungsprojektes die folgenden Fragestellungen und Überlegungen zur Präzisierung des allgemeinen analytischen Modells besonders aufgedrängt.

Wir gehen vom Gesellschaftscharakter als Resultat von Anpassungsleistungen an die vorherrschende sozial-ökonomische Situation aus. Jede Produktionsweise hat zentrale Erfordernisse und Leitwerte. Eine moderne sozialwissenschaftliche Theorie muss aber aus dem reinen Generalisieren heraustreten und sollte sehr viel genauer diese Anpassungsprozesse beschreiben und erklären. So ist auch unser Versuch zu verstehen, von vorneherein zwischen allgemeinen gesellschaftlichen Prägefaktoren und den berufsspezifischen Erfordernissen zu unterscheiden. Dies ist uns im Deskriptiven wohl auch gelungen, hat aber (noch) nicht zu einer differenzierten theoretischen Ausformulierung geführt; nicht zuletzt deshalb, weil das empirische Material bezüglich der berufsspezifischen Prägung nicht ausreichte. *Klar scheint zu sein, dass bestimmte charakterologische Vorprägungen eine bestimmte Berufswahl begünstigen, dann aber die Berufsausübung selbst auf Dauer stark charakterprägend wirkt. Parallel dazu wirkt permanent die allgemeine gesellschaftliche Prägung in Privatleben, Freizeit und Konsumbereich.* Das Individuum bewegt sich also in verschiedenen sozialen Kontexten, um sein Bezogenheitsbedürfnis zu befriedigen und gleichzeitig sich charakterologisch zu bestätigen oder auch neue Anpassungsleistungen zu erbringen. Zukünftige Forschungen müssten so angelegt sein, dass die verschiedenen Bereiche klarer getrennt analysiert werden können und damit deren Bedeutung besser gewichtet werden können.

Fromm und Maccoby (1970b, GA III, S.



478) haben auf die Möglichkeit der Dynamisierung der gesellschaftlichen Entwicklung durch „unangepasste“ Charaktertypen hingewiesen. Solche Charaktertypen kommen mit den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen nur schwer zurecht. Verändern sich die sozio-ökonomischen Bedingungen oder - wie im Falle der DDR - wächst der politische Reformdruck, kann sich unter Umständen ein solcher Charaktertyp plötzlich gut entwickeln (vgl. das Prinzip der gesellschaftlichen Selektion, a. a. O., S. 481). Umgekehrt benötigen gesellschaftliche Anpassungsprozesse an neue sozio-ökonomische Bedingungen oft sehr lange, da die Bereitschaft zur Charakteränderung nicht sofort gegeben ist (Prinzip der Phasenverschiebung). Für die Analyse dieser Phänomene gibt es bislang nur diese wenigen Hinweise. Genauere theoretische und empirische Arbeiten stehen noch aus. In diesem Kontext wären natürlich Langzeitstudien von besonderem Interesse, auch unter Einbeziehung der Frage der „Weitergabe“ des Gesellschafts-Charakters von der einen Generation zur anderen und den Schwierigkeiten der Kinder und Enkel, unter ganz anderen sozio-ökonomischen Bedingungen mit einem überholten Gesellschafts-Charakter leben zu müssen. Differenziert zu beobachten sind die relative Bedeutung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (Eltern, Kindergarten, verschiedene Schulformen, adoleszente Subkulturen). Schließlich wären die Möglichkeiten der bewussten (Gesellschafts-)Charakteränderung im Erwachsenenalter genauer zu untersuchen. Dabei wäre der Frage nachzugehen, ob die Menschheit dauerhaft Opfer unbewusster gesellschaftlicher Prägungen bleiben muss oder ob wir zu bewusster sozialer Gestaltung fähig werden können. Wenn, dann wäre die Fähigkeit einer Gesellschaft zur bewussten Gesellschafts-Charakteränderung der Schlüssel zur Lösung vielfältiger gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Probleme.

Theoretische Arbeit, empirische Forschung und soziale Gestaltungsversuche müssen gegenseitig in Wechselbeziehung stehen. Wir sind nicht an der Entwicklung abstrakter Modelle interessiert. Die Theorie soll in einer sich vertiefenden und auch in die Breite

gehenden Forschungspraxis heranreifen. Deshalb ist uns im Zusammenhang mit diesem Forschungsprojekt an der Diskussion der Ergebnisse mit Lehrern und Lehrerinnen gelegen. Es wäre besonders reizvoll, diese Untersuchung in 5-10 Jahren nochmals zu wiederholen. Jedes neue Forschungsvorhaben sollte jedoch schon von der Anlage her so geplant werden, dass zumindest einige der in den letzten Abschnitten angesprochenen Fragen stärker angegangen werden können.

Auch im Blick auf die *Weiterentwicklung der Methoden qualitativer Feldforschung* und speziell der Weiterentwicklung der Methode der Gesellschafts-Charakterforschung ist die Pilotstudie von Bedeutung. Methodisch und praktisch entwickelt sie jene humanistische Forschung weiter, wie sie von Erich Fromm angestrebt wurde.

Innerhalb des „Interpretativen Paradigmas“ ist man sich zwar weitgehend einig darüber, dass das Subjekt zum Ausgangspunkt der Erkenntnis genommen bzw. dass auch die Subjektivität des Forschers zum Erkenntnisgegenstand gemacht werden muss (vgl. Kapitel V, Abschnitt 1). Objektivität ist nur unter Einbeziehung von Subjektivität möglich, und nicht etwa dadurch, dass Fragen, die auf interpretierbaren Subjekterfahrungen beruhen, in der Wissenschaft gar nicht erst gestellt werden. Wie Subjekte Wirklichkeit konstruieren, ist also Gegenstand der qualitativen Sozialforschung. *Jedoch gehen wir mit Fromm noch einen Schritt weiter, indem wir nicht nur fragen, wie das bewusste Denken, Fühlen und Handeln der Menschen Wirklichkeit konstruiert, sondern wie gerade das unbewusste Sein der Menschen, das dem Bewussten entgegengesetzt sein kann, das eigentliche individuelle und gesellschaftliche Sein strukturiert.*

Der psychoanalytische Ansatz wurde in die qualitative Sozialforschung integriert: Den unbewussten Einstellungen und Meinungen versuchten wir mit Hilfe eines interpretativen Fragebogens und der Auswertungsmethodik auf die Spur zu kommen, in die wir die Selbstwahrnehmung der AuswertungsteilnehmerInnen und schließlich die Gegenübertragung einbezogen haben. Das



Subjektive wird so in seinen bewussten und unbewussten Anteilen in hohem Maße transparent, gerade auch durch die unterschiedlichen Einzelemente der Auswertungsmethode, denen eine gewisse Kontrollfunktion zukommt.

Es sind also nicht nur die kognitiven Seiten, die ganzheitlicher Erkenntnisgewinnung zugänglich sein müssen, sondern auch die emotionalen und intuitiven, paradoxen Anteile des bewussten und unbewussten Seins. Neben der von uns entwickelten Auswertungsmethodik in der Gruppe und der Einbeziehung der Gegenübertragung war es vor allem die Auseinandersetzung mit der Frommschen Gesellschafts-Charaktertheorie und -typologie und die Arbeit mit eigenen Gesellschafts-Charakteranteilen, die uns dieses ganzheitliche Erkennen ermöglichte. Die Frommsche Gesellschafts-Charakterforschung lieferte uns den Maßstab, mit dem wir das gesunde (biophile) Menschliche von den krankmachenden gesellschaftlichen Zuständen unterscheiden lernten. Damit konnten wir ein „emanzipatorisches Element“ in die qualitative Sozialforschung einbringen, das auf die Veränderung pathologischer gesellschaftlicher Zustände zielt. Das emanzipatorische und gesellschaftskritische Interesse, wie es von der „Kritischen Theorie“ bzw. der „Frankfurter Schule“ in besonderem Maße herausgearbeitet wurde, könnte so durch einen innovativen Forschungsansatz in der qualitativen Sozialforschung verstärkt Eingang finden. Es bedarf insgesamt einer weiterentwickelten kritischen Theorie von Gesellschaft, für die die Frommsche Analytische Sozialpsychologie bzw. seine Gesellschafts-Charakterforschung eine wichtige Grundlage liefert.

In der qualitativen Sozialwissenschaft fehlte es bislang weitgehend an der Formulierung forschungspraktisch relevanter gesellschaftskritischer oder emanzipatorischer Interessen. Sie erst begründen ethisch die gesellschaftspolitische Funktion von Wissenschaft. Wissenschaft sollte dazu beitragen, destruktive und pathologische Zustände in der Welt zu überwinden und eine lebenserhaltende Rolle für den Menschen zu spielen.

Wir sind jedoch nicht im eigentlichen Sinne

der Aktionsforschung zuzuordnen, wie sie im Anschluss an Kurt Lewin (1953) entwickelt wurde. Aktionsforschung strebt die praktische Teilnahme des Wissenschaftlers an der Lösung sozialer Probleme an. Ziel unserer Untersuchung ist es jedoch nicht, dass unsere Ergebnisse unmittelbar der Verbesserung der Arbeits- und Lebenssituation der Befragten dienen und dort diskutiert werden müssen. (Allerdings schließen wir dies nicht aus.) Auch sind wir nicht im eigentlichen Sinne der partizipatorischen Sozialforschung zuzuordnen, denn als Wissenschaftler haben in unserem Team zwar Lehrer mitgewirkt, die ihre Erfahrungen eingebracht haben, jedoch gehörten sie nicht zur Gruppe der Befragten.

Partizipatorische Sozialforschung mit Hilfe der Frommschen Theorie und Methode des Gesellschafts-Charakters haben vor allem Michael Maccoby und seine Mitarbeiter in den USA und in Schweden durchgeführt und weiterentwickelt. Die Kooperation mit Gewerkschaften und Betriebsleitungen zur Humanisierung des Arbeitslebens und zur Verstärkung der produktiven Gesellschafts-Charakterorientierung führte hier zugleich zu einer geringeren Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Situation und des von Fromm vertretenen Antagonismus zwischen nicht-produktiven Orientierungen und produktiver Orientierung. (Einen Bericht über die verschiedenen Projekte und Aktivitäten, geben M. Maccoby, R. Margolies und J. E. Rendahl, 1985.)

Eine Gruppe von mexikanischen Psychoanalytikern und Sozialwissenschaftlern führt unter Leitung von Salvador und Sonia Millán seit Jahren verschiedene Projekte partizipatorischer Sozialforschung durch, am eindrucklichsten jene mit Bergarbeiterkindern und ihren Familien. Hierbei stehen die Analyse des autoritären Charakters und die Förderung der autonomen Eigenkräfte im Vordergrund. Methodisch wird bei diesen Projekten der Traum und die Traumarbeit mit in die Sozialforschung einbezogen. (Vgl. die Berichte in den Veröffentlichungen des Instituto Mexicano de Psicoanálisis *Anuario, Memoria* und insbesondere *Cuadernos*.)

Nach Beendigung der Untersuchung der



PrimarschullehrerInnen in Ost- und Westdeutschland drängen sich eine Reihe von Überlegungen auf, wie Methode, Anlage und Durchführung einer gesellschaftscharakterologischen Untersuchung *verbessert und weiterentwickelt* werden könnten.

Zunächst ist zum interpretativen *Fragebogen* kritisch anzumerken, dass die ersten 20 Fragen zur sozial-ökonomischen Situation der Befragten in Vergangenheit und Gegenwart Antworten erbrachten, die zu wenig von der wirtschaftlichen und familiären Lebenssituation, deren Erfordernissen und Leitwerten vor Augen führten. Hier sind weitere Fragen zu erproben, und es müssen in Abhängigkeit vom Verlauf des Interviews Rückfragen gestellt werden.

Die insgesamt 57 *Fragen* unseres Fragebogens waren *nicht* in gleicher Weise *ergiebig*. Von besonderer Problematik waren die Fragen zum Betteln (Frage 40) und zur Konkurrenz (Frage 44), da das Betteln in der DDR verboten war und die Wahrnehmung konkurrierender Gefühle und das Ausleben von Rivalität dem Solidaritätsgedanken im Sozialismus zu sehr widersprach, als dass sie bewusst erlebt werden durften. Andere Fragen erfüllten nicht die in sie gesteckten Erwartungen: Fragen 41 und 42 (Interesse an und Engagement in Politik). Einige komplementäre Fragen erübrigen sich, da bei der zweiten Frage nur die Kontrastantwort zur ersten Frage gegeben wurde: Fragen 45 und 46 fragen nach Gefühlen der Über- und Unterlegenheit bzw. der Sicherheit und Unsicherheit. Fragen 47 und 48 nach den Eigenschaften, die man an sich (47) mag oder nicht mag (48); Fragen 50 und 51 wollen die angenehmen und unangenehmen Eigenschaften des Partners herausfinden.

Als sehr aufschlussreiche *Schlüsselfragen* erwiesen sich die Fragen 25 und 26 (Veränderungen in der Schule), 32 (Disziplinierung von SchülerInnen), 43 (Gleichstellung der Frau), 52 (tief bewegende Lebenssituationen), 53 (Nennung von drei schätzenswerten Personen), 54 (Sinn des Lebens), 56 (persönliche Weiterentwicklung) und 57 (eigene Vision).

Erkenntnisgrundlage analytisch-sozialpsychologischer Forschung ist nicht nur der interpretative *Fragebogen* und eine

Interviewtechnik, die mit Rückfragen zur Konkretisierung, zum Erleben, zu den Gefühlen und zu den persönlichen Einschätzungen die emotionale Tiefendimension spürbar werden lässt. Es können auch *andere*, von uns nicht angewandte, *psychoanalytisch relevante Erkenntnisinstrumente* zum Einsatz kommen: Hier ist an erster Stelle die Mitteilung eines *Traumes* zu nennen, eventuell eines wiederkehrenden Traumes. Fromm und Maccoby (1970b) benützten bei der mexikanischen Untersuchung *unvollendete Geschichten*, in denen ein ethischer Konflikt formuliert wurde, den die Befragten dadurch lösen sollten, dass sie die Geschichte zu Ende erzählen sollten. Als hilfreiche Ergänzung und Korrektiv sind auch analytisch relevante Tests zu nennen wie der *Thematische Apperzeptions-Test* (TAT) und der *Rorschachtest*.

Als sehr fruchtbar haben die *non-verbale Wahrnehmungen*, die während des Interviews oder im Anschluss daran notiert wurden, erwiesen. Die Registrierung von atmosphärischen Eindrücken, Mimik, Gestik, Verlegenheitssituation, Pausen, Fehlleistungen, Lautstärke, unabsichtlichen Handlungen usw. der Befragten ist mindestens so aufschlussreich wie die wörtliche Wiedergabe von Äußerungen.

Der zweifellos interessanteste Beitrag, den wir zur psychoanalytisch-sozial-psychologischen Sozialforschung geleistet haben, ist die Entwicklung einer Auswertungsmethode, bei der die Selbstwahrnehmungen der Auswertenden als Gegenübertragungen verstanden und gedeutet werden. Wir stützten uns dabei auf den Vortrag der Fragen und Antworten des Interviews in der Auswertungsgruppe. Eine Weiterentwicklung dieser Auswertungsmethode könnte erreicht werden, wenn man die von uns beschriebene Auswertung vergleichen würde mit einer Auswertungsmethode, bei der statt des Vortrags des Interviews ein *Video-Mitschnitt* benützt würde, bei dem das gesamte Spektrum der Interaktion während des Interviews erkennbar wäre. Ob durch die Visualisierung der Interviewsituation tatsächlich präzisere Gegenübertragungswahrnehmungen hervorgerufen werden, lässt sich nur durch das Experiment erproben.

Eine zentrale Frage ist die nach der



Qualifizierung der Forscher. Die Erfahrung, die die am Projekt Beteiligten als Interviewer und als Auswerter gesammelt haben, spielt für die Frage der Qualität der Forschung eine wichtige Rolle. Wir haben festgestellt, dass die verschiedenen beruflichen und wissenschaftlichen Hintergründe der Auswerter sich sehr zum Vorteil ausgewirkt haben. AuswerterInnen, die bevorzugt von Erfahrungen psychotherapeutischer Praxis bestimmt sind, konzentrieren sich vornehmlich auf die individuellen psychischen Aspekte und tun sich schwer, die gesellschaftliche Prägung der Psyche zu würdigen. Wichtiger als die Erfahrungen aus der psychoanalytischen Praxis sind die Selbsterfahrungen der AuswerterInnen im Umgang mit den eigenen Gesellschafts-Charakterorientierungen und -zügen im übenden Vorfeld und dann in der Durchführung des Projekts.

Ebenso wichtig scheint uns eine *kritische Einstellung* der ForscherInnen zu den politischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Nur wenn die „Logik“ der verschiedenen nicht-produktiven Gesellschafts-Charakterorientierungen wirklich begriffen wurde und die in ihr zum Vorschein kommende Entfremdung des Menschen von seinen Eigenkräften erkannt und erlebt wird, kann das Bemühen um die Förderung der eigenen produktiven Charakterorientierung durch die Praxis der Eigenkräfte Wirkung zeigen. *Psychoanalytische Gesellschafts-Charakterforschung zeichnet sich deshalb weniger durch das Bekenntnis zur psychoanalytischen Theorie aus als vielmehr durch die Bereitschaft, sich auf den Prozess der Erkenntnis von gesellschaftlich geprägten Leidenschaften selbst einzulassen.*

4. Eine „Charaktermauer“ in Deutschland? Charakterunterschiede und innere Einheit (von Gerd Meyer)

Für das Verständnis der sozialpsychologischen Voraussetzungen des „inneren“ Zusammenwachsens der Deutschen in Ost und West, der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihren psychischen Tiefenstrukturen lassen sich aus dieser Pilotstudie drei Hypothesen ableiten:

- (1) Die Deutschen in Ost und West bringen deutlich unterschiedliche, vor allem gesamtgesellschaftlich, aber auch gruppenspezifisch geprägte psychische Tiefenstrukturen mit in den Prozess der Vereinigung. Solche Tiefenstrukturen (hier mit Erich Fromm als Charakterorientierungen verstanden) sind nur langfristig veränderbar. Eine innere Einheit in der sozialen Psyche wird sich daher eher als allmähliche Annäherung bei andauernder Heterogenität denn als schnelle Angleichung entwickeln, fraglich ist, ob solch eine psychosoziale Homogenität unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen überhaupt wünschbar und erreichbar ist.
- (2) Die Deutschen in Ost und West trennt keine „Charaktermauer“ in der Weise, dass es *strukturell verfestigte* psychische Barrieren für eine innere Einheit im Sinne einer Assimilation, des gegenseitigen Verstehens und ausgleichender Solidarität gäbe. Auch sozialpsychologisch gab es vor 1989 zwischen Ost und West - bildlich gesprochen - nicht nur Mauer und Niemandsland, sondern auch Besucher, Grenzübergänge und Medien, die beide Territorien verbanden, sichtbar und unsichtbar zugleich. Gemeinsamkeiten gab es in den dominanten nicht-produktiven (z. B. autoritären) wie in den produktiven Orientierungen.
- (3) Psychisch Trennendes und Einigendes aus der Zeit vor dem Umbruch in der DDR und dem Vollzug der Einheit 1990 stellen ambivalente, oft in sich widersprüchliche Potentiale für ein auch „innerlich“ geeintes Deutschland dar. Soll die Orientierung am Sein statt am Haben, sollen die viel zu schwachen produktiven Orientierungen gestärkt werden, so sind weitreichende gesellschaftliche Reformen nötig, für die eine breite Basis aber erst noch zu gewinnen ist.

„Nun wächst endlich zusammen, was zusammengehört“ - so formulierte Willy Brandt einprägsam-zuversichtlich im Jahr der Einheit. Aber richtig ist auch: „Wer die Deutschen einen will, der muss sie zunächst unterscheiden lernen“ - so DIE ZEIT im Oktober 1993. Wir haben



versucht, vor allem die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten in den Gesellschafts-Charakterorientierungen der PrimarschullehrerInnen im ersten und zweiten Jahr der deutschen Einheit herauszuarbeiten. Wir wollten *exemplarisch* beschreiben und *ansatzweise* verstehen, was sie jeweils an psychischen Prägungen ihrer Persönlichkeitsstruktur aus der Vergangenheit in diesen Prozess einbringen.

Die Studie bestätigt vorhandene Selbst- und Feindbilder der Ost- und Westdeutschen, aber sie zwingt auch zu Differenzierungen und Korrekturen. Die Westdeutschen scheinen noch immer etwas autoritärer und weitaus weniger produktiv zu sein als gedacht - selbst wenn die gesellschaftlichen Strukturen wie die Lebens- und Arbeitssituation einer relativ privilegierten Gruppe eine andere, positive und produktive Entwicklung ermöglichen. Und umgekehrt: Die ehemaligen DDR-Bürger sind keineswegs so angepasst, so durch und durch autoritär-sozialistisch geprägt, als dass sich nicht ein bestimmtes Maß an produktiven Orientierungen hätte entwickeln können - überraschenderweise oft stärker als in Westdeutschland, wo es einen solchen politischen Anpassungsdruck, einen so drückenden, aber auch zu Auseinandersetzung, Abgrenzung und Selbstbewahrung provozierenden Staat wie in der DDR nicht gab.

Wir können nicht sagen, wie sich diese Charakterorientierungen in den Jahren nach 1992 entwickelt haben und wie sie heute konkret aussehen. Unsere Vermutung ist: Sie sind überwiegend nur längerfristig veränderbar und teilweise resistent gegenüber Veränderungen in den äußeren Lebensverhältnissen. Das gilt insbesondere dann, wenn wie teilweise in der DDR diese Prägungen als positiv identitätsstiftend erlebt wurden oder gar als bewahrenswerter bzw. nur trotzig behaupteter Teil der eigenen Biographie gelten.

Zunächst also trägt unsere Studie dazu bei, diese psychischen Tiefenstrukturen in ihrer Dynamik und Kohärenz zu erkennen, aber auch in ihrem gesellschaftlichen Entstehungszusammenhang und in ihrer Wertigkeit für die Entfaltung humanen Lebens zu verstehen. Die Spezifik der Gesellschafts-Charakterorientierungen, manifestiert in den

Individuen, aber auch gesellschaftsübergreifende Ähnlichkeiten und eine psychisch-soziale Nähe in (allerdings nur scheinbar) gleichen Berufsrollen sind wichtige Handlungsvoraussetzungen für die innerdeutsche Kommunikation und Kooperation, für Erziehung und Politik. Wer die innere Einheit will, muss damit rechnen, wie wirkmächtig dieser - oft schwer durchschaubare, weil weithin unbewusste - psycho-soziale Komplex ist.

Das galt schon für den Weg zur schnellen Einheit im Jahre 1989/90. Sie wurde von 80-90 % aller Deutschen gewollt und demokratisch legitimiert, und wurde doch als bloßer Beitritt vollzogen. Für die Ostdeutschen war es ein Übergang vom sozialistischen Paternalismus des SED-Staats in die liberal-demokratische Obhut einer ebenso bestimmt wie fürsorglich lenkenden Bundesregierung, die den Vollzug der Einheit zur Stunde der Exekutive, der Bürokraten und der Vertragsjuristen werden ließ. Die autoritären paternalistischen Orientierungen auf beiden Seiten, das Bedürfnis nach aktiver und passiver „Fürsorge“ ergänzten sich also sehr gut. Die Ostdeutschen übernahmen - durchaus verständlich - ein „bewährtes Gesellschaftsmodell“, und die Westdeutschen erklärten ihnen bereitwillig (und nicht ohne Eigennutz), „wie man es macht“. Die westdeutschen Manager der Einheit waren die Autoritäten, förderlich für die Entwicklung des Ostens, aber auch fragwürdig im Zusammenspiel von neuer Herrschaft und alter Folgsamkeit, als Lehrmeister einer am Haben und dem Ego orientierten Gesellschaftsordnung. Im Gegensatz zu den Ostdeutschen vollzog sich die „äußere Einheit“ für die Westdeutschen nicht als radikale Veränderung fast aller Lebensverhältnisse. Sie waren innerlich nur anfangs positiv engagiert, dann zunehmend irritiert und teilweise distanziert angesichts der wachsenden Kosten für den einzelnen wie für die Allgemeinheit. Narzisstischer Eigennutz, autoritäre Überlegenheitsgefühle ebenso wie marketing-orientierte Beziehungslosigkeit und Distanz bildeten die charakterologischen Voraussetzungen für solche Einstellungen und Verhaltensweisen. So verweisen bestimmte Muster des sichtbaren *Verhaltens* der Deutschen in Ost und West im Prozess der Einheit auf



zuvor meist verborgene, tieferliegende Charakterstrukturen.

Unsere Studie zeigt an den PrimarschullehrerInnen, dass es manche Ähnlichkeiten zwischen den Deutschen besonders in den autoritären Charakterorientierungen gibt, und vor allem, dass das Produktive auf beiden Seiten weithin „unterentwickelt“ ist. Das bedeutet zum einen: Beide Gesellschaften haben je auf ihre Weise weithin fragwürdige psycho-soziale Grundlagen für ein inneres Zusammenwachsen geschaffen. Es droht eine Art negative psychische Konvergenz. Dabei dürfte der westdeutsche Status quo entsprechend den nun in ganz Deutschland dominanten Herrschaftsstrukturen und Funktionsanforderungen dieses Gesellschaftsmodells maßgebend sein. Zum anderen besteht aber die Gefahr (und das zeichnet sich bereits real ab), dass die Ostdeutschen sich in ihrer überwiegenden Mehrheit zwar dem äußeren Verhalten nach anpassen, aber innerlich gespalten bleiben, weil die aus der DDR-Zeit mitgebrachten Charakterorientierungen, emotionalen Spannungen und widersprüchlichen Erfahrungen nicht in einem *psychischen* Prozess, also *innerlich*, verändert bzw. aufgelöst wurden. Vielmehr werden sie nun in den neuen schwierigen Situationen und Erfahrungen mit

den Herausforderungen und Folgen der deutschen Einheit nur äußerlich „umgeprägt“ oder verdrängt, Sie äußern sich teilweise auch aggressiv oder (selbst-)destruktiv, führen zu Ressentiments oder Resignation. Kurzum: Es besteht die Gefahr, dass die deutsche Einheit eher zu einer Verstärkung nicht-produktiver Orientierungen führt - im Osten stärker und anders als im Westen. Produktive Charakterzüge haben es dann besonders schwer, sich in den härter werdenden Lebenskämpfen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen zu entwickeln und zu entfalten.

Doch weder die Befunde für die Jahre 1989-1992 noch die Entwicklung danach rechtfertigen sachlich die Rede von einer *dauerhaften* „Charaktermauer“ zwischen Ost und West. Die Entwicklung in Deutschland war und ist so offen und zugleich unüberschaubar, mindestens im Äußeren so schnell und folgenreich, dass einfache Urteile oder Prognosen kaum möglich sind. Einendes und Trennendes wird uns Deutsche in Ost und West gerade auch in den psychischen Strukturen, im Austausch unserer Biographien, in der Begegnung unserer teils „alten“, teils „neuen“ Charakterorientierungen noch länger begleiten. Die Befunde und das Gesamtbild unserer Studie können ein heilsames Aufmerken und Nachdenken anregen.



Anhang

Um Anlage und Methode der Pilotstudie über das in *Die Charaktermauer* bisher Veröffentlichte hinaus noch weiter zu illustrieren, werden nachfolgend exemplarisch die Interviews Nr. 08 und 26 sowie jeweils das Protokoll zur Auswertung dieser beiden Interviews im Wortlaut abgedruckt. Die Ergebnisse der beiden Auswertungen sind als charakterologische Kurzporträts oben im 2. Abschnitt von Kapitel VI wiedergegeben. Der Weg dorthin lässt sich mit Hilfe der nachfolgenden Veröffentlichung der Interviews und der Auswertungsprotokolle nachvollziehen.

Interview 08 steht exemplarisch für eine ostdeutsche Unterstufenlehrerin mit einem autoritären Gesellschafts-Charakter, während Interview 26 die Marketing-Charakterorientierung einer westdeutschen Grundschullehrerin illustriert. (Im Erich Fromm-Archiv sind sämtliche 30 Interviews sowie die jeweiligen Auswertungsprotokolle dokumentiert und für wissenschaftliche Zwecke zugänglich.) Über die angewandte Interview-Technik und über die einzelnen Schritte bei der Auswertung vgl. die entsprechenden Abschnitt oben in Kapitel V.

1. Text und Auswertung von Interview Nr. 08

a) Text des Interviews

Interview Nr. 08 mit einer 36-jährigen Unterstufenlehrerin, durchgeführt im Januar 1992 in einer ostdeutschen Großstadt

1. *Welchen anstellungsrechtlichen Status haben Sie (beamtet, angestellt)?*
angestellt
2. *Für LehrerInnen in den neuen Bundesländern: Wie sicher ist Ihre Übernahme in den öffentlichen Dienst?*
Im Moment unsicher, denn in Sachsen sollen noch 12000 Lehrer entlassen werden.
3. *Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit? (Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche)*
Vollzeit, zur Zeit 25 Unterrichtsstunden, die drei Abminderungsstunden (Klassenleiter, 2 Kinder unter 16 Jahren) sind ab 1992 aufgehoben.
4. *Sind Sie Alleinverdiener in der Familie?*
nein
5. *Welchen Beruf hat Ihr Lebenspartner?*
Diplom-Ingenieur für Elektronik, tätig als Entwicklungsingenieur
6. *Wie groß ist das Lehrerkollegium?*
25 Lehrkräfte einer Grundschule (Klasse 1 bis 4)
7. *Wie ist das Zahlenverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern?*
24 zu 1 (der eine Mann ist der Direktor)
8. *Wie viele SchülerInnen gehören zu Ihrer Schule?*
300 (plus/minus 10)
9. *Wie viele Kinder haben Sie in Ihrer Klasse?*
12 Kinder (auf Grund von Wegzug aus sanierungsbedürftigem Wohngebiet, 7 Kinder kommen zur Sonderschule)
10. *Über Sie besondere Funktionen an der Schule aus?*
nein
11. *Sind Sie häufig krank?*



-
- nein
12. *Wie viele Tage haben Sie ungefähr im letzten Jahr gefehlt?*
9 Tage (wegen Krankheit eines Kindes)
13. *Geschwister(position):*
Ich bin das erste von zwei Kindern, habe einen Bruder
14. *Mit wem leben Sie zusammen und in welcher Art von Beziehung?*
Ich bin verheiratet und lebe mit meinem Mann und mit unseren beiden Kindern zusammen.
15. *Haben Sie Kinder (Alter ?) und leben Sie mit Kindern zusammen?*
Ich habe zwei Kinder im Alter von 7 und 10 Jahren.
16. *Beschreiben Sie Ihre derzeitige Wohnsituation.*
Wir wohnen in einem Hochhaus am Rande des Zentrums der Stadt in der Nähe eines großen Stadtparks, in Schulnähe. Die Wohnung hat Vollkomfortcharakter, ist für vier Personen räumlich beengt (63 qm), hat drei Wohnräume, Innenküche und Innenbad.
17. *Bitte beschreiben Sie den Ort, an dem Sie aufwuchsen (Großstadt, Vorort, ländliche Gegend).*
Ich bin in einer Gartenvorstadt am Rande der Großstadt aufgewachsen. Durch die vielen Grünanlagen gab es gute Voraussetzungen für freizeitleiche Betätigungen.
18. *Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Eltern während ihrer Kindheit und Jugendzeit (bitte so konkret wie möglich).*
Ja, eine Ausbildung des Vaters als Buchbinder konnte wegen der Kriegsjahre nicht genutzt werden, nach dem Krieg tätig als Referent im Verwaltungsapparat auf Kreis- und Bezirksebene; Tätigkeit durch häufige Erkrankung unterbrochen (TBC, Kriegsfolge, Gefangenenlager Bad Kreuznach). Mutter erlernte keinen Beruf, konnte durch den Krieg bedingt keinen Abschluss erlangen, war tätig als Sachbearbeiterin auf Bezirksebene im Bereich Landwirtschaft.
19. *Wie beeinflusste der Beruf der Eltern das Familienleben? (Was erzählten die Eltern? Waren die Eltern präsent?)*
Durch den Beruf der Eltern waren wir als Kinder in unmittelbarer Weise mit der Entwicklung der Stadt und des Landkreises verbunden. Wir haben die Veränderungen im Lande sehr direkt erlebt und sehr frühzeitig kritisch staatliche Entscheidungen bewerten gelernt. In Gespräch wurde das Für und Wider von Entscheidungen diskutiert, ohne eine Veränderung zu erwägen. Aus heutiger Sicht eine gewisse „Ohnmacht“.
20. *Wie haben Sie Ihre Kindheit und Jugend erlebt?*
Wir haben eine sehr liebevolle Kindheit erlebt, beide Elternteile waren um größtmögliche Fürsorge bemüht.
21. *Auf welchem Wege wurden Sie LehrerIn?*
Nach zehnjähriger Oberschule Absolvierung eines vierjährigen Fachschulstudiums am Institut für Lehrerbildung, Lehrerin für Unterstufe mit Fachrichtung Musik.
22. *Warum wollten Sie GrundschullehrerIn/UnterstufenlehrerIn werden?*
Der Anreiz kam auf Grund der beruflichen Zusammenarbeit meiner Eltern mit Menschen zustande. Außerdem beeinflusste mich im wesentlichen Maße die geschickte Leitung eines verehrten Lehrers in der eigenen Schulklasse.
23. *Was mögen Sie an Ihrem Beruf?*
[Die Antwort kam schnell und bestimmt]. Das wichtige im meinem Beruf ist der tägliche Umgang mit Menschen und die Möglichkeit, ihnen hilfreich erzieherisch und sozialpsychologisch zur Seite zu stehen. Die Vermittlung von Wissen muss sich in eine sozial gesunde Atmosphäre einordnen.
24. *Was belastet Sie in Ihrem Beruf?*
Die momentane unsichere gesellschaftliche Stellung des Lehrers, sonst hat mich noch nie 'was belastet, außer, wenn Lehrer mit zusätzlichen außerschulischen Dingen belastet wurden (z. B. Altstoffsammlung).
25. *Streben Sie Veränderungen an? Wenn ja, welche?*
Das ist natürlich schwer. Der Status der Grundschule wird von mir als unzureichend empfunden.
-



-
- Bei der Erarbeitung eines Gesamtschulkonzepts mit Leistungs- und Neigungskursen sehe ich größere Entwicklungschancen für die Schüler. [Und persönlich?] Ich befinde mich in einem Fernstudium mit dem Berufsziel Beratungslehrer.
26. *Wenn Sie eine Grundschule ganz nach Ihren Vorstellungen gestalten könnten: Was und wie sollten die Kinder dort lernen?*
Hoffentlich fragt mich das mal jemand! Die Grundschule sollte die Klassen 1-6 umfassen, um die Entscheidung für einen weiteren Bildungsweg so spät wie möglich fällen zu können. Die Inhalte sind kindgemäß umrissen durch die neuen Bücher, sollten aber doch, wenn möglich, bundesweit nahezu vereinheitlicht werden (jetzt in Sachsen 10 Fabeln zugelassen!). Methodisch würde ich sowohl die klassische frontale Methode als auch den Gruppenunterricht anwenden, beides führt zum gleichen Erfolg, wobei Gruppenunterricht grundsätzlich den Schülern mehr Spaß macht, aber weniger leistungsorientiert ist, wirkt sich negativ auf leistungsschwache Schüler aus. In der Gruppe übernimmt grundsätzlich der Leistungsstarke die Führungsrolle.
27. *Wie groß ist Ihre Vorbereitungszeit für die Schule und wie schätzen Sie Ihren Freizeitanteil gegenüber anderen Berufen ein?*
Meine tägliche Vorbereitungszeit umfasst 30-60 Minuten, zur Zeit geringe Korrekturzeit wegen geringer Klassenstärke. Mein Freizeitanteil liegt gegenüber anderen Berufen wesentlich höher auf Grund der halbtägigen festen Stundenzahl, wobei ich die verbleibende freie Zeit benötige, um mein Allgemeinwissen ständig zu aktualisieren.
28. *Finden Sie, dass der Beruf des/der GrundschullehrerIn/UnterstufenlehrerIn genügend Anerkennung in der Gesellschaft findet?*
Da habe ich zwei Seelen in meiner Brust. Persönlich bin ich der Auffassung, dass er ungenügende Anerkennung findet im Gegensatz zum Oberstufenlehrer auf Grund der gesellschaftlichen Einschätzung, dass das in der Grundschule zu vermittelnde Wissen jedem eigen ist und die Methodenvielfalt und die Fachaufsplitterung (z. B. Sachkunde, nicht Literatur, Biologie) nicht erkannt wird.
29. *Wie kommen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus?*
Ich habe mich bisher in jedem Kollegium wohlfühlt und komme mit den meisten Kollegen gut aus. Maßstab sind für mich Entgegenkommen, Hilfsbereitschaft und Sachverstand.
30. *Wie ist Ihr Verhältnis zum Rektor/Direktor und zur Schulbehörde?*
[Lacht] Möchte mich nicht unbedingt zur Schulbehörde äußern, wo die uns so hängen lassen hier. Zum Direktor habe ich ein natürliches, sachliches Verhältnis und fühle mich von ihm in meinem Anliegen vertreten.
31. *Haben Sie genügend Gestaltungsspielraum für Ihren Beruf?*
Doch, da der Methodenvielfalt keine Grenzen gesetzt sind. Eine Einengung erfolgt materiellerseits, das empfinde ich als belastend, beispielweise stehen für das Fach Kunsterziehung keine Gelder zur Verfügung.
32. *Wie gehen Sie mit einem Schüler / einer Schülerin um, der / die stört?*
[Nachdenken] Zunächst versuche ich zu ergründen, ob die Ursache des Störens objektiv oder subjektiv (innerlich) ist, unterbreche den Unterricht und versuche, dem Schüler, seinen Konflikt, in dem er sich befindet, mit ihm gemeinsam zu lösen.
33. *Beschreiben Sie die Zusammenarbeit in Ihrer Familie / Lebensgemeinschaft!*
Im Wesentlichen findet bei uns ein gemeinsamer Wechsel von Arbeitsanspannung und Erholung statt. Mein Mann und ich erledigen die Hausarbeit gemeinsam und wir erholen uns gemeinsam. Je nach Möglichkeit wollen uns die Kinder unterstützen. Sie wollen es von sich aus.
34. *Welche Beziehung haben Sie zu Ihren eigenen Kindern bzw. zu denen Ihres Partners?*
Aus meiner Sicht habe ich eine sehr gute Beziehung zu meinen Kindern. Wir haben eine enge gefühlsmäßige Bindung zueinander, alle sie betreffenden Probleme lösen wir gemeinsam.
35. *Welches sind Ihre liebsten Freizeitbeschäftigungen? Bitte beschreiben Sie diese im einzelnen und erläutern Sie, warum Sie Ihnen so gut gefallen.*



- Die Kinder sind im jüngeren Schulalter, erst jetzt ergeben sich Freiräume, die mit dauerhaften Hobbies wieder ausgefüllt werden können. Vordem waren die Kleinkinder mein Hobby. Ich strebe an, wieder Anschluss an einen Zeichenzirkel zu finden. Gelegentliche Hobbies sind Lesen, Gartenarbeit und Schwimmen. Sie tragen wesentlich zu meiner Entspannung bei.
36. *Lesen Sie regelmäßig? Wenn ja, was ist Ihre bevorzugte Lektüre und warum?*
Ich habe seit meiner Kindheit sehr viel und sehr gern gelesen, las bevorzugt Gegenwartsliteratur: Ruth Kraft: „Insel ohne Leuchtfeuer“, „Menschen im Gegenwind“; Haldor Laxness: „Salka Valka“; Gisela Steineckert: „Gesichter in meinem Spiegel“; Autobiographien von Max Burckhardt und Maria Schell; Friedhelm Pflüger: „Richard von Weizsäcker“.
37. *Sehen Sie regelmäßig fern? Wenn ja, wieviel Stunden in der Woche? Welche Sendungen sehen Sie am liebsten? Was schalten Sie sofort ab?*
Ich sehe regelmäßig fern, etwa sieben Stunden in der Woche. Bevorzugt Nachrichtensendungen, informative Sendungen und niveauevolle Filme über zwischenmenschliche Beziehungen. Persönlich würde ich mir kein Fußballspiel und kein Rockkonzert anschalten.
38. *Gehen Sie öfter ins Kino? Was hat Sie da beeindruckt?*
Ich gehe ungern ins Kino und kann keinen Film nennen, der mich besonders beeindruckt hat. [Trotz Nachfrage konnte sie auch keinen Fernsehfilm nennen, der sie besonders beeindruckt hat.]
39. *Wofür geben Sie gerne Geld aus?*
Ich würde gern für Bücher Geld ausgeben, muss mich aber schon aus Platzmangel bremsen.
40. *Wie geht es Ihnen, wenn Sie um Geld angebettelt werden?*
Dann empfinde ich Bedauern, dass Menschen in so eine Notlage gebracht werden, wenn es ohne eigenes Verschulden dazu kam (Asylanten). Für Menschen, die auf Grund von Oberflächlichkeit in Geldnöte geraten, kann ich kein Bedauern finden.
41. *Interessieren Sie sich für Politik? Wie würden Sie Ihre politische Überzeugung allgemein charakterisieren?*
Ich interessiere mich für Politik und würde mich zu den Menschen zählen, die immer darauf bedacht waren und sind, dass Entscheidungen gerecht fallen und zu keinen sozialen Nachteilen führen.
42. *Sind Sie politisch aktiv? Wenn ja: warum? Wenn nein: warum nicht?*
Nein, ich bin politisch nicht aktiv, weil ich mein Betätigungsfeld in meiner Arbeit sehe.
43. *Glauben Sie, dass Frauen jemals in unserer Gesellschaft eine umfassende Gleichstellung erlangen können? Geben Sie Gründe an.*
Insgesamt wird es der Frau nicht möglich sein, eine Gleichstellung zu erlangen, auch wenn sie gesetzlich verankert ist, da die Doppelrolle Mutter und Ausübung eines Berufs immer erhalten bleibt.
44. *In welchen Situationen empfinden Sie einen anderen Menschen als Konkurrenz? Beschreiben Sie solche Situationen.*
Da kann ich keine Situation beschreiben. Ich kenne zwar Leute, die mich als Konkurrenz betrachtet haben, konnte das aber nicht verstehen.
45. *In welchen Situationen/Bereichen fühlen Sie sich unsicher oder unterlegen?*
Besonders, wenn ich im lockeren, täglichen, allgemeinen Gespräch versuche, meine alltäglichen familiären Erlebnisse zu erzählen, da die überwiegende Mehrheit meiner Kolleginnen 10-15 Jahre älter sind und sich nicht die Mühe machen, mich zu verstehen. Es wird gar nicht zugehört.
46. *In welchen Situationen/Bereichen fühlen Sie sich sicher oder überlegen?*
Im Unterricht fühle ich mich sicher und im Umgang mit Eltern, gleichfalls im Gespräch mit Freunden und Bekannten. Überlegen fühle ich mich nie.
47. *Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber besonders? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb?*
Hilfsbereitschaft. Ich würde bedingungslos jedem helfen und wäre auch bereit, zu meinem eigenen Nachteil materiell mit jedem zu teilen, weil ich es nicht ertragen kann, dass mir sozial jemand



- unterlegen ist. Es stört mich sehr, dass allgemein das Materielle jetzt der Hauptinhalt des Lebens ist. [Diese Antwort wurde spontan und mit Nachdruck gegeben].
48. *Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber am wenigsten? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb?*
[Denkt nach] Oh je! [Pause] In meinem Bestreben, die Arbeit so gut wie möglich zu erfüllen, kann es schon passieren, dass sich andere durch Entscheidungen von mir, die gut gemeint und gedacht waren, gegängelt fühlen. Verletztsein durch das Nichtverstehen anderer, dadurch fühle ich mich nicht gut.
49. *Wie reagieren Sie, wenn Sie sich von einem guten Freund/einer guten Freundin ungerecht behandelt fühlen?*
Im unmittelbaren Gespräch kann ich heftig reagieren, aber mich auch verletzt zurückziehen, je nachdem, in welcher Verfassung ich mich befinde.
50. *Über welche für Sie angenehmen Eigenschaften sollte der Partner verfügen?*
Mein Partner sollte in erster Linie über Zuverlässigkeit, Humor und Zielstrebigkeit verfügen.
51. *Welches Partnerverhalten empfinden Sie als negativ?*
Immer dann, wenn ein Partner, unabhängig von der Situation, dominant und egozentrisch auftritt und rücksichtslos seine Kurven zieht.
52. *In welchen Lebenssituationen waren Sie tief bewegt? Was haben Sie dabei gefühlt?*
(1) Bei der Geburt meiner Kinder empfand ich als Summe die gesamte Schönheit des Lebens.
(2) Nach meiner Operation nach einer schweren Erkrankung empfand ich ungeheure Dankbarkeit und Hochachtung vor der Leistung eines Arztes, da die Operation einmalig war (Venenerverlegung im Bauchraum).
(3) Beim Tod meines Vaters empfand ich Erleichterung (langes Leiden), gemischt mit Trauer.
53. *Nennen Sie drei Menschen (lebende oder verstorbene), die Sie besonders schätzen und sagen sie jeweils, warum.*
(1) Meinen Vater, auf Grund seiner gleichbleibenden Güte, Charakterfestigkeit und seines Humors trotz schwerster Erkrankung.
(2) Einen Onkel, der in schwierigsten Lebenslagen mit seiner eigenen Hände Arbeit seine Familie vor dem Verhungern rettete. Er hatte vor keiner Arbeit Scheu.
(3) Einen Lehrer, der es verstand, im Gegensatz zu anderen sich nicht von Schülern provozieren zu lassen, sondern in Lehrer-Schüler-Konflikten über den Dingen zu stehen.
54. *Worin sehen Sie den Sinn des Lebens?*
Hu! [Pause] Ich möchte, dass das, was meine Eltern in mich „investiert“ haben, nicht sinnlos war. Gleichzeitig möchte ich meinen Kindern alle Möglichkeiten schaffen, einmal ein erfülltes Leben zu führen. Für dieses Ziel setzen mein Mann und ich unsere ganze Kraft ein.
55. *Was bedeutet Ihnen Religion und Religiosität?*
Persönlich habe ich keine Beziehung zu religiösem Denken, empfinde aber, soweit das meinem Wissen über Religionsgeschichte entspricht, viele gedankliche Anknüpfungspunkte - zum Beispiel auf der Basis der Humanität, der Menschenliebe und des Strebens nach Gerechtigkeit.
56. *Was tun Sie für Ihre persönliche Weiterentwicklung?*
Ich absolviere ein Fernstudium mit dem Ausbildungsziel Beratungslehrer. (Fernstudium an der Universität, Sektion Psychologie).
57. *Was ist Ihr Bild/Ihre Vision von dem Menschen, der Sie gerne werden möchten?*
Im wesentlichen bin ich mit mir einverstanden und hoffe, immer genügend Kraft zu haben, um anderen gegenüber nicht ungerecht werden zu müssen oder sie zu verletzen.

**b) Auswertungsprotokoll
von Interview Nr. 08**

Zeit und Ort der Interviewauswertung: 18. Juni
1992 in Kassel. Dauer 3 Stunden. Mitglieder der
Auswertungsgruppe: Herr A., Frau B., Herr C.,



Herr D., Herr E. - Rolle des Interviewers beim Vorlesen: Herr C.; Rolle der Interviewten: Frau B.. Sie führte das Interview im Januar 1992 durch. Protokollant: Rainer Funk.

1. Auswertungsschritt: Selbstwahrnehmungen

Herr D.: Zunächst war ich interessiert, doch ab Frage 29 (Auskommen mit Kolleginnen und Kollegen) bin ich plötzlich angespannt und fühlte mich unter Druck; sonst gefiel mir die Lebendigkeit gut. Insgesamt aber wurde ich zunehmend unruhiger und der Eindruck der Ehrlichkeit der Frau schwand dahin. Am Ende fühlte ich mich ausgelaugt und war mein Vorurteil gegen die Osis bestätigt, dass diese immer nur ein genormtes Verhalten zeigen.

Frau B.: Meine Selbstwahrnehmung war stark vom persönlichen Eindruck beim Interview überlagert. Insgesamt verspürte ich etwas Widersprüchliches, etwas Verkrampftes, obwohl die Frau beim Lesen wieder lebendig wurde.

Herr C.: Das Lesen der Fragen ist mir leicht gefallen, doch ich habe fast keinen Kontakt mit der Frau bekommen; sie ist weitgehend farblos geblieben. Ihre Sprache empfand ich, wie wenn sie lauter Verlautbarungen geben würde; sie klang wie aus dem Lehrbuch, lauter vorgestanzte Antworten. Ich war enttäuscht von ihr, weil ich so wenig Persönliches in den Antworten fand. Alles war so Schriftsprache, zu ordentlich, gesetzt, aufgeräumt und nichts Eigenes. - Herr C. kann gar nicht damit aufhören, das Genormte ihrer Äußerungen zu betonen.

Herr E.: Am Anfang fand ich es anstrengend und mühsam zuzuhören; später wurde es dann besser. Ich fand das Lesen so leise, dass ich mich beim Zuhören sehr bemühen musste. Die Lesenden kamen mir vor wie ein Wolf, der Kreide gefressen hat; auch wurde so unecht und betulich gelesen. Die [Interviewte] hat mich aggressiv gemacht; ich fand so vieles widersprüchlich und schönfärberisch. Später wurde das Zuhören dann leichter; vielleicht hat der Ärger mich aktiviert und den Kontakt erleichtert. Die Frau war mir unsympathisch; ich erlebte sie überhaupt nicht als attraktiv. Ihre politische Reaktion fand ich so typisch für „Osis“.

Herr A.: Mir fiel auf, dass die Auswertungssitzung besonders gut vorbereitet wurde; Herr E. ging noch aufs WC, um später nicht stören zu müssen; die Fenster wurden geschlossen, die Stühle zusammengerückt, um jede Störung und jeden Konflikt auszuschalten. Ich habe mich insgesamt gut gefühlt während



des Vorlesens, ohne Druck und Belästigung von Außen oder Innen. Der Kontakt zu dieser Frau war insgesamt gut; am Anfang war sie mir sympathischer als gegen Ende, wo ich sie immer glatter, konfliktscheuer und ohne Widerhaken erlebte. - Besonders auffällig war das Stöhnen von Herrn E. Ziemlich abgetrennt von den genannten Wahrnehmungen spürte ich aber sehr starke Verspannungen im Nackenbereich; ich konnte nur mit Mühe sitzen und hatte Bedenken, ob ich wohl die ganze Auswertungsrunde durch werde sitzen können. *Herr D.* ergänzt, dass er bei Frage 29 (Kollegenfrage) einen richtigen Muskelschmerz im Halswirbelbereich spürte.

Als erster Gesamteindruck lässt sich festhalten: Trotz des Bemühens um Harmonie und Konzentriertheit nehmen wir doch sehr widersprüchlich und auch viel Widersprüchliches wahr. Betont wird das Formale, Gestanzte, Genormte, Vorgegebene. Das Aggressive der Interviewten zeigt sich somatisiert als Verspannung, Druck, Stöhnen. Auffällig ist auch, dass sich die Sympathie nicht durchhält. Der offensichtlichste Widerspruch in der bewussten Selbstwahrnehmung ist der zwischen Herrn C. und Herrn A.

2. Auswertungsschritt: Die globale Wahrnehmung der Interviewten

Herr C. unterstreicht, wie sehr sich die entpersönlichte Sprache bei den Antworten durchzieht. Viele Sätze beginnen subjektlos oder kollektiv; so etwa bei der Antwort auf Frage 21: „Nach zehnjähriger Oberschule Absolvierung...“ Das Kollektive zeigt sich auch darin, dass jedes und alles „gemeinsam“ angegangen und gelöst werden muss. Mit dem störenden Schüler (Frage 32) geht sie so um, dass sein Konflikt „gemeinsam“ gelöst wird.

Herr E. betont das Glatte, Floskelhafte, Angepasste der Antworten, die dadurch geradezu verlogen wirken: etwa bei der Antwort auf die Kollegenfrage (29) oder bei der unverständlichen Antwort auf Frage 45 (wann sie sich unsicher oder unterlegen fühle). Er glaubt ihr auch nicht ihr soziale Engagement; vielmehr sei dies nur verbal behauptet. Demgegenüber betont *Herr A.*, dass sie bei den Fragen nach der

Veränderung (Frage 25 und 26) nicht nur floskelhaft antwortet, sondern kompetent und engagiert. Eben dies glaubt *Herr C.* nicht; ihre Vorstellungen zur Veränderungen der Schul- und Berufssituation seien exakt die vorgestanzten und angeeigneten sozialistischen Sozialisationsmuster.- Die Auseinandersetzung über diese Frage in der Auswertungsgruppe führt zu der Erkenntnis, dass ihr soziales Engagement eben ein immer gesellschaftlich vermitteltes und vorformuliertes ist, eine „gelernte“ Menschlichkeit und Sozialität, keine aus der eigenen Gefühls- und Bedürfnissituation erwachsende Humanität.

Herr A. verdeutlicht diese Art von gesellschaftlich vermitteltem sozialen Engagement, indem er auf eine hierfür typische Formulierung verweist. In der Antwort zu Frage 23 („Was mögen Sie an Ihrem Beruf?“) sagt sie: „Die Vermittlung von Wissen muss sich eine sozial gesunde Atmosphäre einordnen“. Eben dies ist das Ideal: „die sozial gesunde Atmosphäre“ - die allemal auf Kosten der Eigeninteressen des einzelnen geht und den Typus des „Edelkommunisten“ kennzeichnet.

Herr C. sieht darin den Paternalismus der Partei sich spiegeln; die Ideale der offiziellen Doktrin sind internalisiert, die Art der Vermittlung jedoch ist autoritär. Es versteht sich von selbst, dass die Zusammenarbeit in der Familie (Frage 33) „im wesentlichen bei uns“ als „ein gemeinsamer Wechsel von Arbeitsanspannung und Erholung“ stattfindet. Alles ist gemeinsam.

Diese Art von gesellschaftlich vermitteltem sozialen Engagement verträgt keine Eigenansprüche, Rivalitäten, Konkurrenzen, Aggressionen im Kollektiv, sondern will immer alles zum Guten gewendet sehen; sie ist selbstlos, auf Hilfe bedacht und bevormundend fürsorglich. Darum lautet die Antwort bei der Frage nach der Eigenschaft, die sie bei sich am meisten schätzt (Frage 47): „Hilfsbereitschaft. Ich würde bedingungslos jedem helfen..., weil ich es nicht ertragen kann, dass mir sozial jemand unterlegen ist.“ Das ist aufgenötigte Sozialität, ja Nötigung des anderen, sich der „Hilfsbereitschaft“ des anderen zu unterwerfen und auszusetzen.



3. Auswertungsschritt: Was fiel im einzelnen auf?

Als Schlüsselsatz für das charakterologische Verstehen wird die Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens erkannt (Frage 54): „Ich möchte, dass das, was meine Eltern in mich 'investiert' haben, nicht sinnlos war.“ Hier wird der sozialistische Paternalismus deutlich: Die Eltern stehen stellvertretend für den Staat und haben etwas in mich investiert, für das ich dankbar bin, indem ich die gleiche Investition gegenüber meinen Kindern tätige. „Für dieses Ziel setzen mein Mann und ich unsere ganze Kraft ein.“ - Der Sinn des Lebens ergibt sich aus dem Eingefügtsein in diesen gesellschaftlichen Prozess.

Auch die Antwort auf Frage 55 („Was bedeutet Ihnen Religion und Religiosität?“) wird (von *Herrn C.*) als besonders typisch wahrgenommen. Die Frage zielt ja auf eine ganz persönliche Einschätzung und Empfindung. Die Antwort lautet aber: Ich empfinde, was meinem Wissen über Religionsgeschichte entspricht. Sie hält sich die Frage nach dem persönlichen Gefühl, nach Betroffensein, Eigensein mit einer kognitiven Antwort vom Leib. Auch die Frage 56 nach der persönlichen Weiterentwicklung wird kognitiv-cerebral beantwortet: über Fernstudium zum Beratungslehrer.

Eine weitere Beobachtung ist die Tabuisierung des Aggressiven, die zum Beispiel auch darin zum Ausdruck kommt, dass sie sich nie ein Fußballspiel oder ein Rockkonzert anschauen würde. Auch beim negativ empfundene Partnerverhalten (Frage 51) wird alles tabuisiert, was aggressiv-selbstbehauptend ist: „...wenn ein Partner dominant und egozentrisch auftritt und rücksichtslos seine Kurven zieht“. Aus der Antwort auf die Frage 57 nach der Vision, die sie von sich hat, spricht auch die Angst, sie könnte irgendwann einmal doch dazu kommen, Unrecht tun zu müssen und aggressiv zu sein.

4. Auswertungsschritt: Die sozio-ökonomische Herkunft

Zur sozio-ökonomischen Situation des Elternhauses: Der berufliche Werdegang der Eltern setzt voraus, dass diese sich mit der gesellschaftlichen Ideologie gut und positiv identifiziert hatten. Der Vater hätte sonst nie

Referent werden können. Wie sehr alles auf Anpassung ausgerichtet war, ergibt sich aus der Antwort zu Frage 19, wo zwar in der Familie das Für und Wider von politischen Entscheidungen diskutiert wurde, allerdings „ohne eine Veränderung zu erwägen“! Insgesamt gewähren die Antworten wenig Einblick in die Familie. Offensichtlich aber lebten beide Eltern in Linientreue und bauten den Verwaltungsapparat auf Bezirksebene mit auf. Das weist darauf hin, dass die Eltern beim Auf- und Ausbau der Bezirksebene beruflich reüssierten und sich mit der Zwangskollektivierung identifizierten. Diese Identifizierung bedeutete aber die Unterwerfung unter die Irrationalität der Landwirtschaftspolitik der DDR.

Zur Frage, wie sich das Elternhaus ausgewirkt hat: Die völlige Identifizierung führte zum sozialistischen Paternalismus, bei dem es nie um eine eigenständige, individuelle, abweichende, autonome Entwicklung gehen konnte. Die Vermeidung eigenständiger Gefühlswahrnehmungen spiegelt sich besonders in dem sachlichen Sprachstil wider, der keine Erlebnisbegriffe kennt. Am deutlichsten in der Antwort auf Frage 17, wo sie den Ort beschreiben soll, an dem sie aufwuchs: „Durch die vielen Grünanlagen gab es gute Voraussetzungen für freizeithliche Betätigungen“! Subjektivität und subjektives Erleben sind Fremdworte.

Zur derzeitigen sozial-ökonomischen Situation der Interviewten: Dass die junge Familie eine typische Intelligenzler-Karriere machen konnte und zu einer akademischen Bildung kam, setzt die Fähigkeit zur Anpassung voraus.

5. Auswertungsschritt: Anteil an „Produktivität“ bzw. „Nicht-Produktivität“

Angesichts des vorgegebenen stark determinierenden sozialen und ideologischen Kontexts gibt es doch eine ganze Reihe von Antworten, die Kreativität und Lebendigkeit spüren lassen, auch wenn diese meistens sozial vermittelt sind. Dies gilt insbesondere für ihre (übernommenen) Vorschläge zur Veränderung des Schulbetriebs. Auch die Tatsache, dass sie sich zum Beratungslehrer fortbildet, ist prinzipiell



eine „flower“, auch wenn sie dadurch noch mehr in der Gefahr steht, sich über ihre bevormundende Fürsorglichkeit autoritär auszuleben.

Die verdrängten Gefühle scheinen dicht unter der Oberfläche zu liegen und drohen erlebbar zu werden. Dies geschieht, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlt (Frage 49), denn da kann sie „heftig reagieren“. Auch die Geburt ihrer Kinder empfand sie „als Summe die gesamte Schönheit des Lebens“. Schließlich zeigt auch die Antwort, dass sie beim Tod des Vaters Erleichterung, gemischt mit Trauer, empfand, dass sie durchaus fähig ist, eigene Gefühle wahrzunehmen. Insgesamt kann also ein gutes Potential zur Produktivität angenommen werden, das auch unter veränderten Umständen aktualisierbar ist.

6. Versuch einer gesellschaftscharakterologischen Typisierung:

Die Interviewte zeigt eine *dominant autoritäre Gesellschafts-Charakterorientierung*, die mit einzelnen *produktiven Zügen* gemischt ist. Gut gelernt sind alle Normen, gut verinnerlicht sind die wichtigsten Mechanismen des autoritär-paternalistischen Sozialismus der DDR: die bevormundende Fürsorge durch das Kollektiv bzw. durch eine Autoritätsperson; Verehrung und Dankbarkeit gegenüber Eltern, Lehrer und Arzt; Vermeidung von Kritik, Aggression und Konflikten; „das Gemeinsame“ dominiert über das Individuelle; es gibt kaum eigene Gefühle

und Interessen, sie zeigt fast keine Subjektivität und Individualität (besonders in ihrer Sprache erkennbar); sie ist ehrgeizig-angepasst, doch nicht ohne innere Widersprüche. Auf produktive Züge verweisen ihre Lebendigkeit und Kreativität in mehreren Antworten (Geburt der Kinder, Fortbildung/Veränderung der Schule, Gefühle beim Tod des Vaters).

7. Bemerkungen der Interviewerin

Nach Beendigung der Auswertung teilte die Interviewerin ihre persönlichen Eindrücke während des Interviews mit:

- (1) Zum äußeren Eindruck, den die Interviewte machte: Die Interviewte ist eine gutaussehende, unauffällig und ordentlich gekleidete Frau mit dunklem Haar und freundlichem Gesicht, ohne Make-up.
- (2) Zur Frage, wie die Beziehung / Kommunikation erlebt wurde: Sie wirkte ruhig und ausgeglichen, war interessiert und geduldig und ernsthaft bemüht, alle Fragen gewissenhaft zu beantworten. Sie wirkte ganz natürlich.
- (3) Zur Frage der Selbstwahrnehmung während des Interviews: Sie konnte Gefühle der Sympathie, sogar der Rührung (Schicksal des Vaters, eigene schwere Krankheit und Operation) für die Interviewte spüren. Beim flüchtigen Kontakt mit ihrer Familie zeigten sich ihr Ehemann und ihre Kinder freundlich, verständnis- und rücksichtsvoll.

2. Text und Auswertung von Interview Nr. 16

a) Text des Interviews

Interview Nr. 16 mit einer 40-jährigen Grundschullehrerin, durchgeführt im November 1991 in einer westdeutschen Großstadt

1. Welchen anstellungsrechtlichen Status haben Sie (beamtet, angestellt)?

beamtet

2. Für LehrerInnen in den neuen Bundesländern: Wie sicher ist Ihre Übernahme in den öffentlichen Dienst?

entfällt

3. Arbeiten Sie Vollzeit oder Teilzeit? (Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche)

Ja, Vollzeit - ach, ich glaube 25 oder 26, ein Jahr so, ein Jahr so

4. Sind Sie Alleinverdiener in der Familie?

Ja (einen Partner gibt es zur Zeit nicht, sie ist erst seit einiger Zeit von ihrem Freund getrennt)



-
5. *Welchen Beruf hat Ihr Lebenspartner?*
Gibt es zur Zeit nicht
 6. *Wie groß ist das Lehrerkollegium?*
38 KollegInnen
 7. *Wie ist das Zahlenverhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern?*
Ein Mann auf sechs Frauen ungefähr ... ich vergess' immer ein paar
 8. *Wie viele SchülerInnen gehören zu Ihrer Schule?*
800, ne quatsch 400, ich verwechsel immer das Schulgelände mit unserem Schulgebäude
 9. *Wie viele Kinder haben Sie in Ihrer Klasse?*
17
 10. *Über Sie besondere Funktionen an der Schule aus?*
Ich bin in der Schulplanungsgruppe, das Gebäude soll umgebaut werden ...ist im Moment nicht so viel zu tun.
 11. *Sind Sie häufig krank?*
Nicht mehr, hat seit ein paar Jahren aufgehört.
 12. *Wie viele Tage haben Sie ungefähr im letzten Jahr gefehlt?*
8 - 10 Tage
 13. *Geschwister(position):*
Drei, zwei Brüder, eine Schwester, [auf Nachfrage:] ich bin die älteste.
 14. *Mit wem leben Sie zusammen und in welcher Art von Beziehung?*
Ich leb' alleine jetzt gerade
 15. *Haben Sie Kinder (Alter ?) und leben Sie mit Kindern zusammen?*
Nein
 16. *Beschreiben Sie Ihre derzeitige Wohnsituation.*
Mietwohnung, ungefähr 80 qm, plus Landsitz seit Neuestem, aber ist noch nicht sicher.
 17. *Bitte beschreiben Sie den Ort an dem Sie aufwuchsen (Großstadt, Vorort, ländliche Gegend).*
Ländlich, 6000 Einwohner, Weinbaugbiet, Süddeutschland
 18. *Ausbildung und berufliche Tätigkeit der Eltern während Ihrer Kindheit und Jugendzeit (bitte so konkret wie möglich).*
Also wir hatten einen kleinen Bauernhof, mein Vater hat nebenher in der Fabrik gearbeitet, Schichtdienst; meine Mutter hat die Landwirtschaft versorgt, auch mit meinem Vater zusammen, aber allein, wenn er weg war. [Auf Nachfrage:] Auf dem Bauernhof wurde Weinanbau betrieben, es gab Hühner und Schweine.
 19. *Wie beeinflusste der Beruf der Eltern das Familienleben? (Was erzählten die Eltern? Waren die Eltern präsent?)*
Wir haben alle mitgeholfen ... oder sind aufs Feld mitgenommen worden. Ich hab auf die kleinen Geschwister aufgepasst. [Auf Nachfrage, wie sie das meine:] Ich bin dann nicht mit aufs Feld gegangen.
 20. *Wie haben Sie Ihre Kindheit und Jugend erlebt?*
Im großen und ganzen nicht so toll, weil die Eltern bis an den Rand ihrer Kräfte gegangen sind; sie waren auch oft krank. Als ich acht war, bauten sie ein Bauernhaus, dazu waren sie gezwungen, dadurch hatten sie Schulden.
 21. *Auf welchem Wege wurden Sie LehrerIn?*
Ich hab Realschule gemacht, bis auf ein Semester habe ich in Berlin das Studium gemacht. Bin jetzt 15 Jahre in der Schule. [Auf Nachfrage:] Habe Englisch und Biologie studiert.
 22. *Warum wollten Sie GrundschullehrerIn/UnterstufenlehrerIn werden?*
Ich wollte ursprünglich gar nicht Grundschullehrerin werden, meine Ausbildung ging bis 10. Klasse Realschule. Aber ich bekam dann eine Stelle als Grundschullehrerin. Ich unterrichte so ziemlich alles; ich wollte gerne Kinder unterrichten, hätte aber auch was anderes werden können.
 23. *Was mögen Sie an Ihrem Beruf?*



-
- Dass mir nie langweilig ist.
24. *Was belastet Sie in Ihrem Beruf?*
Dass ziemlich viele Anforderungen sind, ziemlich viele Ansprüche, die man eigentlich nie erfüllen kann.
25. *Streben Sie Veränderungen an? Wenn ja, welche?*
Ja, aber kann ich konkret noch nicht sagen, möchte gerne reisen, vielleicht ergibt sich ja auch was Neues dann, wäre nicht schlecht. Ich habe „Sabbatical“ beantragt [keine Berufsausübung für ein Jahr bei etwas vermindertem Gehalt, bezogen auf einen Zeitraum von sieben Jahren.]
26. *Wenn Sie eine Grundschule ganz nach Ihren Vorstellungen gestalten könnten: Was und wie sollten die Kinder dort lernen?*
Mehr Freiflächen, mehr draußen, Schulgarten, mehr Räume zum Experimentieren, Küche, Werkräume, mehr Freiflächen zum Austoben. Mit pädagogischen Formulierungen halte ich mich zurück, weil ich gemerkt habe, wie es kommt und geht. Gutes Schulklima ist wichtig. Ist individuell, ist kein Programm aufzustellen. Bei mir wechselt es auch: Frontalunterricht und offener Unterricht. Würde ich nicht werten, ergibt sich aus der Klasse, was man macht. Honorarkräfte sind auch mal gut, Schauspieler und Eurhythmieunterricht hatten wir gerade.
27. *Wie groß ist Ihre Vorbereitungszeit für die Schule und wie schätzen Sie Ihren Freizeitanteil gegenüber anderen Berufen ein?*
Wenn ich's verrechne, eine Stunde bis eineinhalb Stunden am Tag. Der Freizeitanteil ist nicht schlecht.
28. *Finden Sie, dass der Beruf des/der GrundschullehrerIn / UnterstufenlehrerIn genügend Anerkennung in der Gesellschaft findet?*
[lacht] ... so besonders angesehen sind Lehrer nicht, Grundschullehrerinnen noch weniger. Die werden am wenigsten ernst genommen.
29. *Wie kommen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus?*
Ist gut
30. *Wie ist Ihr Verhältnis zum Rektor/Direktor und zur Schulbehörde?*
Die Schulleiterin hat kein Vertrauen, kann nicht zuhören, nicht mit uns zusammenarbeiten, sie chaotisiert es immer. [Auf Nachfrage] Die Schulbehörde ist fast nicht vorhanden.
31. *Haben Sie genügend Gestaltungsspielraum für Ihren Beruf?*
Ja, mit dieser Einschränkung, dass die Rektorin Pläne durcheinanderbringt; Teamarbeit durchkreuzt sie. Aber was man letztlich im Unterricht macht, kann ich bestimmen.
32. *Wie gehen Sie mit einem Schüler / einer Schülerin um, der / die stört?*
Ich ermahne sie, schimpfe. [Auf Nachfrage:] Die Kinder toben viel; Konzentrationsphasen sind nicht so lang. Da muss man sich halt drauf einstellen.
33. *Beschreiben Sie die Zusammenarbeit in Ihrer Familie / Lebensgemeinschaft!*
Lebe alleine
34. *Welche Beziehung haben Sie zu Ihren eigenen Kindern bzw. zu denen Ihres Partners?*
Der Freund, mit dem ich bis vor kurzem zusammen war, hat einen 17-jährigen Sohn.
35. *Welches sind Ihre liebsten Freizeitbeschäftigungen? Bitte beschreiben Sie diese im einzelnen und erläutern Sie, warum Sie Ihnen so gut gefallen.*
Gibt's ne ganze Menge, 'ne Weile habe ich mich mit Philosophie beschäftigt, Vorlesungen besucht. Bin gerne draußen in der Natur: Reiten, Radfahren, im See Schwimmen. Im Moment renoviere ich mit einer Freundin ein Landhaus in der Nähe. Gehe gerne in die Oper. Sprachunterricht, zur Zeit italienisch und arabisch.
36. *Lesen Sie regelmäßig? Wenn ja, was ist Ihre bevorzugte Lektüre und warum?*
Ja, ziemlich viel. Das ist Querbeet. Belletristik. Kommt immer drauf an. Wenn ich in die Buchhandlung gehe, kaufe ich manchmal was ganz Unberechenbares. Biographien lese ich gerade gern.
37. *Sehen Sie regelmäßig fern? Wenn ja, wieviel Stunden in der Woche? Welche Sendungen sehen Sie*
-



-
- am liebsten? Was schalten Sie sofort ab?*
Nicht mehr regelmäßig, früher sah ich mehr. Kam schon vor, dass ich lange ferngesehen habe, alles was kommt, jetzt habe ich keine Zeit, zum Beispiel wegen des Sprachunterrichts.
38. *Gehen Sie öfter ins Kino? Was hat Sie da beeindruckt?*
Das wechselt. [Pause. Auf Nachfrage:] Was ich genossen habe: „Der mit dem Wolf tanzt“.
39. *Wofür geben Sie gerne Geld aus?*
Für Bücher, für Ausgehen, Essen Gehen. Da geht 'ne ganze Menge drauf, mal Kleidung, ist ungefähr genauso viel, mal reisen.
40. *Wie geht es Ihnen, wenn Sie um Geld angebettelt werden?*
Das kommt auf die Person an. Wenn ich jemand gern habe, gebe ich so, als wenn ich es verschenke. Aber ich könnte nicht so große Beträge verleihen.
41. *Interessieren Sie sich für Politik? Wie würden Sie Ihre politische Überzeugung allgemein charakterisieren?*
Grundsätzlich ja. Nicht so konservativ, eher ein bißchen links von der Mitte.
42. *Sind Sie politisch aktiv? Wenn ja: warum? Wenn nein: warum?*
Ich war hier im Stadtteilverein, ist so ähnlich wie Bürgerinitiative. [Auf Nachfrage, was sie dort gemacht habe:] So richtige Funktionen habe ich da nicht übernommen. [Auf Nachfrage, warum sie dort war:] Die haben ganz gut Einfluss gehabt, war sinnvoll und wirkungsvoll.
43. *Glauben Sie, dass Frauen jemals in unserer Gesellschaft eine umfassende Gleichstellung erlangen können? Geben Sie Gründe an.*
Nicht so schnell, dauert noch. [lacht] ... ist alles so zäh, es gibt viele Rückschläge.
44. *In welchen Situationen empfinden Sie einen anderen Menschen als Konkurrenz? Beschreiben Sie solche Situationen.*
Im Privatleben. Im Beruf ist es vorstellbar, aber lange nicht passiert. Habe ich gerade erlebt, ist aber nicht so häufig. [Pause] Bei der Trennung letztens von meinem Freund: Es war klar, dass keiner sich ändern würde; es ging nicht weiter, aber wir waren noch nicht richtig auseinander. Er hatte dann schon eine neue Freundin, bei der machte er das, was ich vermisst hatte.
45. *In welchen Situationen/Bereichen fühlen Sie sich unsicher oder unterlegen?*
Ich habe die (Situationen) nicht mehr so, auch in der Schule; habe mich zum Teil angepasst, zum Teil habe ich mich auch durchgesetzt. Ich weiß, was ich schaffen kann, begeben mich nicht in so Situationen. Wenn ich organisieren muss - das kann ich schlecht.
46. *In welchen Situationen/Bereichen fühlen Sie sich sicher oder überlegen?*
Wenn es bekannt ist, Routine, aber das geht ja wohl jedem so.
47. *Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber besonders? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb?*
Dass ich gut mit anderen zusammenarbeiten kann, in Beruf und Freizeit.
48. *Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber am wenigsten? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb?*
Ich kann nicht gut organisieren, mein Arbeitsstil ist nicht gut. Bin eine schlechte Kämpferin; ad hoc kann ich Dinge schlecht durchsetzen.
49. *Wie reagieren Sie, wenn Sie sich von einem guten Freund/einer guten Freundin ungerecht behandelt fühlen?*
Ich versuche es zu verstehen, nehme nicht immer gleich an, dass man mir was Böses will. Wenn es länger dauert, frage ich nach. Meistens hat es sich geregelt.
50. *Über welche für Sie angenehmen Eigenschaften sollte der Partner verfügen?*
Was mag ich bei Männern? [lacht] ... Wenn die klug sind, sich gut ausdrücken können, Humor haben.
51. *Welches Partnerverhalten empfinden Sie als negativ?*
Männer, die zu rational und moralisch, also langweilig, sind.
52. *In welchen Lebenssituationen waren Sie tief bewegt? Was haben Sie dabei gefühlt?*
-



Ich war letztes Jahr schwanger, das wurde nichts. [Pause] Trennungen, mehrere Beziehungen, die auseinandergingen.

53. *Nennen Sie drei Menschen (lebende oder verstorbene), die Sie besonders schätzen, und sagen Sie jeweils, warum.*

1. Das ist eigentlich der Freund immer noch, mit dem ich lange zusammen war: weil er so bedingungslos ist und sich einsetzt.
2. Alte Männer, die viel mitgemacht haben, Krieg, Faschismus, und lebendig geblieben sind.
3. Temperamentvolle, durchsetzungsfähige Frauen, mehrere fallen mir ein, die auch nicht bekannt sind.

54. *Worin sehen Sie den Sinn des Lebens?*

Ich denke, dass es ein ständiger Versuch ist, dabei passiert etwas. - Es ist das Leben selbst.

55. *Was bedeutet Ihnen Religion und Religiosität?*

Ich habe nicht so viele tiefe, religiöse Gefühle, aber ich interessiere mich für Philosophie und Naturreligionen. Ich mag das Geheimnisvolle, bin dafür offen, nicht so hier, aber auf Reisen. Aber es fehlt, dass ich tief ergriffen bin.

56. *Was tun Sie für Ihre persönliche Weiterentwicklung?*

[Überlegt] ... Sprachunterricht, auf geistigem Gebiet, dass ich Vorträge höre. Sprachen, Gymnastik - bin da nicht so festgelegt - Feldenkrais, körperliche Sachen, die verändern einen auch.

57. *Was ist Ihr Bild/Ihre Vision von dem Menschen, der Sie gerne werden möchten?*

[Pause] Flexibler wieder zu werden, mehr in der Lage zu sein, auf neue Situationen einzugehen. [Pause] Sicherer in Entscheidungen. Aber ich bin auch weg davon, mich unbedingt verändern zu wollen. Manchmal passiert etwas, dann ist es da, es kommt von außen.

b) Auswertungsprotokoll von Interview Nr. 26

Zeit und Ort der Interviewauswertung: 29. Februar 1992 in Tübingen. Dauer 3,5 Stunden. Mitglieder der Auswertungsgruppe: Herr A., Herr D., Frau F., Herr G., Frau H., Herr I., Frau J. - Rolle des Interviewers beim Vorlesen: Herr I. Rolle der Interviewten beim Vorlesen: Frau J. (sie führte das Interview im November 1991 durch). Protokollant: Rainer Funk.

1. Auswertungsschritt: Selbstwahrnehmungen

Herr D.: Ich habe keinen richtigen Bezug zu dieser Frau bekommen, war abgelenkt, unkonzentriert, spürte eine innere Angespanntheit und bin immer unruhiger geworden. Ich war froh um jede Ablenkung, obwohl die nicht sein durfte.

Herr A.: Meine Befindlichkeit war unruhig und angespannt, ganz nach außen orientiert, ob die Kinder draußen vor den Fenstern Ruhe geben. Als ein schreiender Junge am Fenster vorbeiging, brach die Konzentration völlig ab. Ich nahm an mir eine Neigung wahr, mich ganz auf formale Aspekte (Wortwahl etc.) der Interviewaussagen zu besinnen. Erst gegen Ende

des Interviews erlebte ich die Situation als entspannter, beruhigter.

Frau H.: Anfangs hatte ich eine angenehme Konzentrationsphase. Dann bekam ich das Gefühl, dass alle mich anschauen. Mir sind immer wieder die Antworten beim Hören weggerutscht, konnte mich immer schlechter konzentrieren. Ich habe vor allem nur noch die Fragen gehört. Gestört hat mich Frau F.'s Atmen und als das Kind schrie. Bei der Antwort mit der Schwangerschaft ist es mir kalt geworden. Ein trauriges Gefühl kam auf.

Herr G.: Mir ging es ganz ähnlich (wie Frau H.). Alles klang so sachlich, und ich musste mit mir kämpfen dranzubleiben. Die von Herrn I. gelesenen Fragen erzeugten Vertrauen, während die Antworten gleich wegwaren. Ich habe überhaupt keine Vorstellung von dieser Frau bekommen, keine tiefere emotionale Empfindung. Bei der Frage mit dem Kind wurde ich auch traurig.

Herr I.: Ich habe mich in die Rolle der Interviewten hineinbegeben, wollte locker sein und es leicht herunterlesen. Es wurde mir zunehmend schwerer, mich zu konzentrieren und mitzubekommen, was die Interviewte denn



eigentlich geantwortet hat. Es ist nichts haften geblieben. Ich wollte sie festnageln, doch stellte ich immer wieder fest, dass sie mir entgleitet. Ja keine Festlegung! Ich habe einfach keine Merkfähigkeit gehabt.

Frau F.: Ich kann zu allem bisher Gesagten zustimmen. Die Frau ist farblos. Ich hatte sehr das Gefühl, Euch hier Gefühle zu schulden, aber es kamen keine Gefühle auf. Ich konnte nichts fühlen außer bei der Frage der Schwangerschaft. Ansonsten hatte ich bis zum Schluss keine Gefühle. Allerdings spürte ich wegen Herrn D.'s Papierknistern Ärger. Ansonsten herrschte mein Schuldgefühl vor, Euch nichts bieten zu können, trotz des guten Frühstücks und der guten Rahmenbedingungen.

Frau J.: Ich war beim Lesen leicht aufgeregt, dass es nicht klappen könnte. Dann beim Lesen stoische Ruhe gespürt, später stellte sich das Gefühl ein, zu schnell zu lesen. Irgendwie wurde es depressiver. Ich konnte ganz wenig Beziehung herstellen.

2. Auswertungsschritt: Die globale Wahrnehmung der Interviewten

Fast alle sind von der Aufmerksamkeit und vom emotionalen Angesprochenwerden bei der Mitteilung der Schwangerschaft (bei Frage 52) hängengeblieben und zu Phantasien angeregt worden: Hatte sie eine Fehlgeburt, eine Abtreibung oder hat sie sich in den Wunsch, schwanger zu sein, nur hineingesteigert? Von dort her ein genereller Eindruck: Die Frau verschließt sich, gibt nichts her, enthält einem was vor, kann nichts an Beziehung konstant herstellen, hat an nichts ein dauerhaftes und bleibendes Interesse.

Von *Frau J.*, der Interviewerin, wird nochmals der Eindruck unterstrichen, ihr nicht so viel zumuten zu können. Man müsse sie mit Samthandschuhen anfassen. Da gäbe es eine tiefe Verletzung, die sich auch in der verbitterten Reaktion festmachen lasse: dass ihr bisheriger Freund der neuen Frau das gäbe, was sie sich von ihm ersehnt hätte. Auf der realen Ebene sei sie sehr kontaktfreudig: sie hätten gemeinsam die Wäsche zusammengelegt, sie hatte für das Interview Kuchen gekauft.

Herr I. hat den Eindruck, dass diese Frau sich selbst nie wirklich wahrnehmen wolle. Sie

suchte in Frau J. eine Komplizin, die nicht wirklich nachfragt und in die Tiefe dringt.

Herr D. unterstreicht diese globale Wahrnehmung von anderer Seite aus: Sie möchte ernst genommen werden, nimmt sich aber selbst nicht wahr. Von daher leidet sie besonders unter Langeweile, mit der sie nichts zu tun haben wolle.

Herr A. lenkt den Blick auf die Oberflächlichkeit, Unverbindlichkeit, Beliebigkeit, Flexibilität, Ungebundenheit; sie will „mal so, mal so“, „es kommt eben immer darauf an“, „wenn eben die Situation so ist...“

Offensichtlich hat sie ein Problem mit Männern: sie trennt sich von dem Freund, nennt ihn aber noch an erster Stelle, bei den Menschen, die sie besonders wertschätzt (Frage 53). Auch mit den alten Haudegen hat sie es.

Generell lässt sich auch beobachten, dass bestimmte Dinge bei den Antworten ausfallen: Es gibt keine inneren Kämpfe, kein Betroffensein, kein klares Profil. Sie möchte überall hineinpassen und immer flexibel sein. Es mit allen Leuten können.

Als Beobachtung, die sich auf die Auswertungsgruppe bezieht, muss bemerkt werden, dass die Auswertungsgruppe sehr unkonzentriert und undiszipliniert arbeitet: Herr G. verlässt zwischendurch den Raum für kurze Zeit, Frau F. erzählt von der Frau, die sie interviewt hat, statt sich auf diese Frau zu konzentrieren.

3. Auswertungsschritt: Was fiel im einzelnen auf?

Frau F. findet die Kindheit der Frau sympathisch; *Herr D.* hat die Fragen 19 und 20 (Einfluss des Berufs der Eltern auf Kindheit und Selbsterleben der Kindheit) überhaupt nicht wahrgenommen. Über ihre schulische Ausbildung und ihr Studium gibt es Unklarheiten.

Bei Frage 26 (andere Gestaltung der Grundschule) fällt auf, dass die Änderungen noch mehr Flexibilität bringen sollen und jede feste Wertsetzung vermieden wird. - Die Frage 34 fragt nach der Beziehung zu Kindern, doch sie stellt nur fest, dass ihr bisheriger Freund einen 19jährigen Sohn habe. Die Unbezogenheit fällt bei den Fragen nach den Kindern in der Schule wie zu den KollegInnen auf und drückt sich auch in ihren entwertenden Aussagen über Männer



(welche Eigenschaften der Partner haben oder nicht haben sollte: Fragen 50/51) aus. Die Antwort auf die Religionsfrage (Frage 55) macht besonders deutlich, dass sie keine tiefere, betroffen machende Beziehung sucht.

Die entscheidenden Veränderungen werden von außen kommend erwartet bzw. sind Ausdruck eines Gelebtwerdens: Der Sinn des Lebens (Frage 54) wird darin gesehen, dass etwas „passiert“. Die persönliche Weiterentwicklung (Frage 56) erfolgt durch Aneignung von Sprachen und dem, was gerade „in“ ist: Feldenkrais, körperliche Sachen. Danach gefragt, wer sie werden möchte (Frage 57) antwortet sie: „Manchmal passiert etwas, dann ist es da, es kommt von außen.“

Für *Frau J.* hat sie etwas Moralisierendes, ohne dass in der Gruppe geklärt werden kann, was damit wahrgenommen wird. Andererseits findet sie Männer, die moralisch sind, langweilig (Frage 51). Neben der Schwangerschaftsäußerung und dem sie verletzenden Umgang ihres bisherigen Freundes mit seiner neuen Freundin werden nur bei dem Film Gefühle angesprochen: den hat sie „genossen“.

4. Auswertungsschritt: Die sozio-ökonomische Herkunft

Die Frau ist 1949 in eine Zeit hineingeboren worden, die - trotz schöner ländlicher Gegend - keine Idylle war. Sie musste mithelfen, auf die Geschwister aufpassen und erlitt die für die ländliche Bevölkerung typische Benachteiligung des ältesten Kindes. Hinzu kam die totale „Flexibilität“ der Familie: Vater arbeitete nebenher noch in Fabrik, hatte Schichtdienst; die Mutter musste in der Landwirtschaft helfen, die Interviewte hatte die Mutterrolle zu übernehmen. Da die Großeltern den Hof hatten, mussten die Eltern selbst bauen, so dass das Familienleben wegen der zusätzlichen Geldbeschaffung durch Arbeit der Eltern noch mehr litt.

Zwischen der Zeit auf dem Wein anbauenden Elternhof und dem Großstadtleben muss es einen Bruch gegeben haben (der sich vermutlich in dem schreienden Kind während des Selbstwahrnehmungsschritts gespiegelt haben könnte). Er zeigt sich darin, dass sie sich, seit sie

in der Großstadt lebt, mit nichts mehr identifiziert, was mit der elterlichen Welt zu tun hat. (Dies hat eine Parallele in dem Entgleiten der Antworten, den zunehmenden Konzentrationsschwierigkeiten etc. während des ersten Auswertungsschritts.)

5. Auswertungsschritt: Anteil an „Produktivität“ bzw. „Nicht-Produktivität“

Als produktive Momente werden genannt: ihre Offenheit für Veränderung; das Suchende in ihrer Haltung und die Erwartung, dass noch etwas Positives passieren kann. Auch ihre bestehende Bindung an den alten Freund hat etwas Positives, ebenso wie sie die Trennung als depressive Erschütterung ahnen lässt.

Als „flowers“ werden der Landsitz und seine Renovation angesehen, der ihr auch die Möglichkeit gibt, an die aus der Kindheit stammenden naturverbundenen Kräfte wieder heranzukommen. - Man hat den Eindruck, dass diese Frau ihre Gefühle und Eigenkräfte wiederbeleben könnte, wenn sie ihre Depressivität und ihren Trennungsschmerz zulassen könnte.

6. Versuch einer gesellschafts-charakterologischen Typisierung:

Die Auswertungsgruppe ist sich sowohl von der Deutung der Selbstwahrnehmungen wie von den Einzelbeobachtungen her weitgehend einig, dass der Gesellschafts-Charakter eine dominante Marketing-Orientierung zeigt. Ihre Fähigkeit zu emotionaler Bezogenheit auf sich und auf andere ist stark reduziert. Das Belebende muss von außen kommen. Sie traut sich nicht mehr, zu den ihre Identität begründenden inneren (Gefühls-)Kräften zu stehen.

7. Bemerkungen der Interviewerin

Nach Beendigung der Auswertung teilte die Interviewerin ihre persönlichen Eindrücke während des Interviews mit:

- (1) Zum äußeren Eindruck: Sie sieht gesund und rotwangig aus. Auffällig ist jedoch ihre sehr pipsige Stimme (Ich denke, dass ihre „Zaghaftheit“ von der erst kürzlichen Trennung von ihrem Freund herrührt).
- (2) Zur Kommunikation: Sie macht einen zugewandten, offenen Eindruck, ist



gleichzeitig aber auch leise, ruhig, manchmal weit weg und traurig. Im Verlauf des Gesprächs wurde sie lebendiger.

- (3) Zur Frage der Selbstwahrnehmung: Nach unserem ersten Telefonat dachte ich, die Länge des Interviews könnte ihr zuviel werden. Ich war dann bei meinem Besuch überrascht, dass sie sogar Torte gekauft hatte. Beim Interview fühlte ich eine Scheu, persönlich zu werden, vermutlich wegen ihrer Trennung. Was sie sagte, fand ich zum Teil oberflächlich, hatte es aber auch erwartet. Obwohl sie gar nicht so viel erzählte, hatte ich Mühe, alles genau mitzuschreiben.

3. Weitere Auswertungen zu einzelnen Fragen

Die Untersuchung mit Hilfe eines offenen Fragebogens ermöglichte eine vergleichende Auswertung von einzelnen Fragen: Welche Antworten entsprechen welchen Gesellschafts-Charakter-orientierungen? Oben wurden bereits solche Querauswertungen (in Abschnitt 3 von Kapitel VI) für die Fragen 23, 26, 32, 52, 63 und 54 veröffentlicht. Nachfolgend werden darüber hinaus noch die Auswertungen zu den Fragen 43 und 44 (*Gerd Meyer*) 47 und 48 (*Matthias Stieber*) sowie zu Frage 55 (*Wolfgang Weber*) abgedruckt.

a) Glauben sie, dass Frauen jemals in unserer Gesellschaft eine umfassende Gleichstellung erlangen können? Geben Sie Gründe an! (Frage 43)

(von Gerd Meyer)

Mit der Frage werden erstens insbesondere autoritäre Orientierungen im Selbst- und Fremdbild von Männern und Frauen angesprochen, ob sie dominant-unterwerfend oder sich unterordnend und masochistisch sind. Es interessieren Macht- bzw. Ohnmachtsgefühle und inwieweit der Patriarchalismus akzeptiert wird. Zweitens sollen mit dieser Frage produktive Orientierungen ermittelt werden: inwieweit Menschen zu Hoffnung fähig sind.

Schließlich geht es um Schicksalsglaube und Ohnmachtserleben: Sind das Leben und die Gesellschaft - eventuell trotz geringer Erfolgsaussichten - veränderbar oder nicht? Wie steht jemand zur persönlichen Emanzipation? Wie groß ist die Ich- und Kollektivstärke von Frauen?

Zu bedenken sind folgende Unterschiede: 91% aller Frauen in der DDR waren berufstätig gegenüber ca. 45% in der BRD; kennzeichnend für die DDR waren außerdem ein niedriges Heiratsalter und höhere Scheidungsquoten bei ökonomischer Unabhängigkeit der PartnerInnen sowie eine relativ bessere Situation für Alleinerziehende durch den hohen Versorgungsgrad (ca. 95%) bei der Kinderbetreuung.

Charakterorientierungen und *typische Antworten im Ost-West-Vergleich:*

(1) *Autoritäre* Orientierung: Im Osten verneinten von den sieben dominant Autoritären fünf die Frage und zwei bejahten sie; von den fünf schwach oder gemischt Autoritären verneinten vier die Frage und eine bejahte sie. Im Westen dagegen verneinten zwei der vier autoritär orientierten Frauen, eine bejahte und eine gab „vielleicht“ zur Antwort.

Typische Antworten von autoritären LehrerInnen aus Ostdeutschland sind z. B.: „Jetzt schon gleich gar nicht. Dazu sind die Herren, die an der Macht sind, viel zu sehr von sich eingenommen“ (05,43 - die erste Zahl bezieht sich auf die Nummer des Interviews, die Zahl nach dem Komma bezieht sich auf die Nummer der Frage). - „Insgesamt wird es der Frau nicht möglich sein, eine Gleichstellung zu erlangen, wenn sie auch gesetzlich verankert ist, da die Doppelrolle Mutter und Ausübung eines Berufes immer erhalten bleibt“ (08,43). „Nein, die Macher sind die Männer, das war schon vor Jahrtausenden so und wird immer so bleiben. Die Kriege machen immer die Männer“ (11,43). - „Nein, jetzt in der neuen Gesellschaft nicht mehr. Es gibt körperliche Unterschiede. Oft sind Leistungen unterschiedlich“ (14,43).

Im *Osten* dominiert die Überzeugung, die Ungleichheit der Rollenverteilungen, der Lasten und Leistungen sei gesellschaftlich



festgeschrieben und grundsätzlich kaum oder gar nicht veränderbar. Offenbar hat die SED-Ideologie, im DDR-Sozialismus sei die Gleichberechtigung von Mann und Frau bereits voll verwirklicht bzw. historisch aufhebbar, nicht die gewünschte Wirkung erzielt. Veränderungen werden - so zwei dominant autoritäre Frauen - von den Männern verhindert (als Beispiel zweimal: § 218-Diskussion). Immerhin sieben Ostdeutsche (davon sechs Frauen und vier von 13, die mit Ja antworteten), verweisen darauf, dass es für sie persönlich die Gleichstellung bereits in der DDR gab bzw. nach der Einheit so nicht mehr gibt. Drei Frauen fühlen sich persönlich durchaus gleichgestellt, fünf kritisieren die jetzige Situation. Es überwiegt eine Skepsis, die auf die Realität von heute und morgen bezogen ist, aber nur zwei antworteten mit „niemals“. Zwei der sieben dominant autoritären Frauen bejahten zwar die Frage, bezogen sich dabei aber sehr stark auf die eher positiv bewerteten DDR-Erfahrungen und betonten die individuelle oder langfristige Perspektive der Verwirklichung völliger Gleichstellung.

Im *Westen* (einmal „Ja“, zweimal eher „Nein“, einmal „vielleicht“) werden von allen bestimmte Bedingungen der Realisierung oder der vorläufige Charakter heutiger Ungleichheit erwähnt. Die Antworten reflektieren eher positive Ansatzpunkte, die Situation im Osten bleibt unerwähnt. Die Antworten sind nur an wenigen Stellen typisch für die autoritäre Orientierung.

Allgemein zeigt sich, dass hier überwiegend die Charakterorientierung die Antworten in der Grundrichtung bestimmen (im Osten bei weitem stärker als im Westen). Doch gilt dies nicht durchweg: DDR-spezifische und individuelle Erfahrungen, ansatzweise kritische oder bedingt positive Antworten differenzieren das Bild erheblich.

(2) *Produktive* Orientierung: Personen, bei denen im allgemeinen produktive und biophile Züge vorhanden sind (Ost: Nr. 04; 08; 10; 12; West: Nr. 17; 23), verneinen zwar zur Hälfte diese Frage (04; 08; 12) betonen aber die individuellen Chancen zur Emanzipation der Frauen (04; 02; 03) und fordern

Veränderungen. Eine Frau geht noch weiter: „Ich bin dafür, dass die Frauen das Sagen haben“ (17,43). Eine eindeutige Zuordnung typischer Antworten ist nur z. T. möglich: „Ja, weil sich die Frauen das einfach nicht mehr gefallen lassen und weil sie in der DDR auf einem guten Weg waren“ (10,43).

(3) *Andere Orientierungen*: Die Antworten der vier *Marketing*-Orientierten Charaktere im Westen sind ambivalent und vieldeutig, teils zögernd oder schwankend. Sie sind überwiegend positiv-optimistisch gestimmt, wenn es um zukünftige Perspektiven geht. Zwei wollen eher Gleichberechtigung, nicht „gleichmacherische“ Gleichstellung. - Inhaltlich gilt Ähnliches für die *narzisstisch* Orientierten (10; 18; 23; 25; 28; 30), die aber jeweils durchaus entschieden antworten. Drei von ihnen betonen die individuell-positive Perspektive, z. B.: „Ich halte es für einen Quatsch! Man kann keinen Hund mit einer Katze vergleichen. Gut, ich habe keine Kinder, bin unabhängig. Ich fühle mich als Frau nicht beruflich benachteiligt“ (25,43). Meist sind die Antworten keineswegs typisch „ich-bezogen“ oder „gesellschaftsfern“.

Insgesamt finden sich bei dieser Frage nur für die autoritäre Charakterorientierung (und auch hier nur für einen überwiegenden Anteil im Osten) typische Antworten. Pessimismus und Skepsis dominieren in Ost und West - trotz vieler, teilweise konkreter Forderungen nach oder Hoffnung auf Veränderungen. (Vielleicht hätte die Frage offener und nicht so kategorisch mit „jemals“ formuliert werden sollen.)

b) In welchen Situationen empfinden Sie einen anderen Menschen als Konkurrenz? Beschreiben Sie solche Situationen! (Frage 44)

(von Gerd Meyer)

Angesprochen werden mit dieser Frage (1) ganz allgemein: Aggressivität, Gefühle von Über-/Unterlegenheit, Konfliktfähigkeit, Ich-Stärke bzw. Ich-Schwäche; Neigung zum Verdrängen, wenn etwas schwierig wird; Beziehungsfähigkeit, Marketing-Orientierung; (2) die Marketing-Orientierung, denn bei ihr wird fast alles im



Leben als Konkurrieren um Anerkennung erlebt; jeder möchte sich am besten verkaufen, tut alles, um zu gewinnen, Erfolg zu haben, „optimal zu funktionieren“; (3) die autoritäre Orientierung, bei der es um Über- und Unterordnung geht, dem anderen etwas streitig gemacht wird (z. B. die Rivalität in Rangfolgen, in der Vater-Sohn- bzw. Mutter-Tochter-Beziehung). Ferner geht es um die Verleugnung von Konflikten, um die Beherrschung und Verdrängung unangenehmer Gefühle (z. B. Ohnmachts- oder Unterlegenheitsgefühle). (4) Bei der narzisstischen Orientierung heißt Konkurrenz positiv: ich setze mich durch; neutral: ich bin mir selbst genug bzw. nehme Konkurrenz nicht wahr; negativ: ich werde ständig in Frage gestellt. (5) Konkurrenz bedeutet für die hortende Orientierung: Ich möchte das Beste bzw. mehr haben als die anderen oder an der Spitze stehen.

Zu beachten ist, dass in der DDR - im Gegensatz zum Marktprinzip des Westens, das auf Wettbewerb beruht - Konkurrenz als gesellschaftlich-ökonomisches Funktionsprinzip nicht anerkannt war. Im privaten Bereich persönlicher Beziehungen (Geschlechterbeziehungen, Familie, Freunde) sind die ideologischen und tatsächlichen Unterschiede wahrscheinlich wesentlich geringer.

Charakterorientierungen und *typische Antworten im Ost-West-Vergleich:*

Insgesamt nannten im Osten sieben und im Westen sechs Personen mindestens eine Situation. Abschlägig antworteten im Osten acht, im Westen sechs Befragte. Im Konjunktiv antworteten jeweils zwei bzw. eine Befragte. Sehr auffällig ist der hohe Anteil derer, die langsam, unsicher oder zögernd antworteten: im Westen sechs, im Osten fünf Personen; drei geben im Westen gar keine Antwort! Oft sind die Antworten nicht eindeutig oder nennen nur eine Situation.

(1) Die Konkurrenzfrage zielt zum einen auf die *Marketing*-Orientierung, die als dominante Orientierung nur im Westen zu finden ist: Drei von vier bejahen sie dort (wenn auch erst nach langem Nachdenken!): „Ja (langes Nachdenken).

Im Sport, als Liebhaber, hm... (Pause). Ja, auch im Beruf. Soll ich das noch ausführen?“ (16,44). Eine Frau (mit autoritären Anteilen) sieht Konkurrenz als „hemmend“, als etwas Negatives (20,44), wehrt dies „mit Stirnrünzeln“ eher ab, ihr fällt nichts ein. Insgesamt also durchaus erwartete, typische Antworten.

(2) Von den zwölf *autoritär* Orientierten *im Osten* können vier gar keine Situation nennen; von den acht anderen nennen zwar sieben eine einzelne Situation (drei eine bloß hypothetische), in der sie Konkurrenz empfinden. Doch auch bei ihnen überwiegt das negative Empfinden. Fünf antworten langsam oder zögernd. Einige verdrängen wohl solche Gefühle und Situationen. Hier vier typische Antworten: „Noch nie! Höchstens in Prüfungssituationen. Man schaut, wo man steht. Zum Beispiel, wenn Prüfungslisten aushängen, ärgere ich mich, wenn andere besser sind“ (02,44). - „(Langes Nachdenken) Ich habe das Konkurrenzdenken nicht. Ich gönne es dem anderen (lacht). Es wäre vielleicht anders, wenn ich mich um meinen Arbeitsplatz sorgen müsste“ (04,44). - „Konkurrenz - wüsste ich nicht. Das kann sich ja nur auf das Berufliche beziehen. Nee, muss ich passen. Kenne ich nicht“ (05,44). - „Mein Gott... (längere Pause) In der Partnerschaft, da habe ich es selbst erlebt, wie es ist, wenn da eine andere Frau auftaucht... Vielleicht will ich auch nicht kämpfen, um nicht eingestehen zu müssen, dass ich die Unterlegene bin?!“ (13,44).

(3) *Im Westen* antworten drei von vier *Autoritären* überwiegend negativ, zwei lehnen Konkurrenz ausdrücklich ab; alle müssen nachdenken. Zwei typische Antworten: - (Überlegt länger, wiederholt die Frage, antwortet betont mit freudiger Feststellung:) „Habe ich noch nicht empfunden... Im Kollegenkreis auch nicht. Wir sind alle nur Mitstreiter“ (22,44). - (Denkt nach) „Hm. Da muss ich lange überlegen - Eigentlich nur früher, als ich bei meinem Freund eine Frau als Konkurrentin empfand. Ist lange her (in der Jugend eben Frauen). Nee!“ (24,44). Insgesamt sind die Antworten sehr häufig in sich widersprüchlich oder schwankend. Die für die Autoritären erwarteten typischen Antworten finden sich kaum - weder im Osten noch im Westen, wohl aber sehr viel Zögern und



Nachdenken, nach dem dann aber doch noch einige (verdrängte?) Konkurrenzgefühle artikuliert werden.

(4) Von den sechs dominant *Narzisstischen* können jeweils eine Frau in Ost und West etliche Situationen nennen; die anderen vier im Westen verneinen die Frage meist ziemlich eindeutig: Eine Frau: „Wenn jemand intelligenter ist als ich. Wenn jemand dasselbe will, wie ich und ich merke, dass ich das nicht schaffe. Auch in bezug auf Männer, wenn jemand attraktiver aussieht und besser wirkt als ich“ (10,44). Es gibt jedoch auch positive Elemente („Positive Konkurrenz: ich mach's besser als meine Kollegin in der Parallelklasse“, 30,44) oder „neutrale“: „Jeder ist für sich selbst verantwortlich“ (25,44). Insgesamt also findet sich hier die gesamte Palette der erwarteten typischen Antworten.

(5) Eine Person mit dominant *hortender* Orientierung verneint diese Frage, eine andere bejaht sie (03,44 bzw. 27,44). Ein Mann mit überwiegend produktivem Charakter (12,44) antwortet, er empfinde oft Konkurrenz.

Insgesamt finden wir bei zwei Charakterorientierungen (Marketing, narzisstisch) überwiegend die erwarteten typischen Antworten; bei den autoritären ist das Bild weniger aussagekräftig: negative oder mindestens widersprüchliche, vor allem zögernde Antworten überwiegen (Verdrängung). Sieben der dreißig Befragten lehnten das Konkurrenzprinzip sogar mehr oder weniger deutlich ab! Im Osten überwiegen wie erwartet die negativen Antworten; doch gibt es im Westen keineswegs einen eindeutigen Trend zu ausgeprägte(re)m Konkurrenzempfinden. Unterschiede zwischen Ost und West sind zwar erkennbar, aber nicht so stark und gesellschaftlich-ideologisch begründet wie vermutet.

c) Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber besonders? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb? (Frage 47) - Welche Eigenschaften schätzen Sie an sich selber am wenigsten? Nennen Sie sie und erklären Sie weshalb? (Frage 48)

(von Matthias Stieber)

Mit diesen Fragen wird die Beziehung der Interviewten zu sich und den Mitmenschen *angesprochen*. Sie bieten somit die Möglichkeit, die dominanten Strukturen des Gesellschafts-Charakters, aber auch seine Mischungen in Ost und West aufzuzeigen. Es wird danach gefragt, ob die Beziehungen verzweckt werden - entweder durch symbiotische Strukturen oder narzisstische Erweiterungen.

Entsprechend unseren Hypothesen zur Sozialisierung in Westdeutschland gelten folgende *Erwartungen*: Bei *narzisstischen* Strukturen ist mit positiven Vorstellungen über das eigene Selbst und das Bedürfnis sich darzustellen zu rechnen, sowie mit dem Wunsch, sich im Spiegel der anderen zu erleben. Bei der *Marketing-Orientierung* sind hauptsächlich die Eigenschaften, die vom Markt und von der Gesellschaft als besonders hochwertig eingeschätzt werden zu erwarten: Flexibilität, Toleranz, Offenheit, Spontaneität sind Eigenschaften, die für eine Anpassungsbereitschaft an die jeweiligen Erfordernisse im Beruf erworben und auf zwischenmenschliche Beziehungen und auf die Beziehung zu sich selbst übertragen werden. - Weil sowohl der narzisstische Charakter wie die Marketing-Orientierung bei anderen gut ankommen möchten, ist dieser Charakterzug auch bei beiden zu erwarten.

Wie beim Marketing-Charakter hat auch beim *autoritären* Gesellschafts-Charakter das Durchsetzungsvermögen eines Menschen einen hohen Stellenwert. Im Gegensatz zum wohlangepassten Marketing-Charakter, der immer offen für die Erfordernisse der Situation sein muss, bedeuten die Werte des Autoritären unter Bedingungen der Marktwirtschaft eher einen Imageverlust. Mit der narzisstischen Orientierung hat die autoritäre eine starke Tendenz zur Abgrenzung von anderen gemeinsam, doch hat die Betonung der Unterschiede bei autoritären Strukturen eine andere Bedeutung: Mit ihr wird zwischen Oben und Unten, Mächtigen und Ohnmächtigen, Habenden und Habenichtsen, Herrschenden und Unterworfenen unterschieden. Richtet sich der sadistische Anteil des Autoritären gegen die



eigenen Person und Vitalität, dann kennzeichnen das Autoritäre Züge unterdrückter Aggression und gestauter Gefühle. Trotz der abgrenzenden Tendenzen des Autoritären ist es durch Bindung und Symbiose gekennzeichnet. In der symbiotischen Bezogenheit schafft sich der autoritäre Charakter einen Ersatz für das eigene verdrängte Selbstgefühl und die Eigenverantwortung.

Der *hortende* Charakter wird nicht viel von sich hergeben, also wenig über sich ins Reden kommen. Vermutlich wird Knappheit in den Antworten auch als mögliches Verstecken gesellschaftlich nicht sehr geschätzter Eigenschaften auftreten.

Der *produktive* Charakter wird gekennzeichnet sein durch ein hohes Maß an Integrität, Arbeitsfähigkeit, Selbstkritik, Arbeit an der Selbstwerdung, produktiver Formen von Bezogenheit zu anderen Menschen, die gerade nicht verzweckt werden, sondern in ihrer Selbstwerdung und Art zu sein gefördert und akzeptiert werden.

Charakterorientierungen und *typische Antworten im Ost-West-Vergleich:*

Insgesamt sind 16 Charaktere dominant *autoritär*, 12 davon im Osten. Nicht zu leugnen ist die autoritäre Sozialisation bei den zwei Antworten aus dörflichem Milieu. Jedoch handelt es sich hier einmal um Autorität als weniger stark ausgeprägtes Merkmal neben einer starken produktiven Orientierung. Aus dem ostdeutschen Kleinstadtmilieu gab es vier autoritäre und eine *hortende* Persönlichkeit. Beim *hortenden* Charakter trat hier das Autoritäre als sekundäre Orientierung auf. Aus ostdeutschen Großstädten wiesen sieben von acht Interviewten ebenfalls dominant autoritäre Strukturen auf.

Typische Antworten autoritär orientierter *ostdeutscher* LehrerInnen auf die Frage, was sie an sich besonders schätzen, sind etwa: „Ach du meine Güte! Gründlichkeit. [Nachfrage: warum?] Weil das dazugehört. Eine Sache, die man anfängt, führt man gründlich zu Ende“ (05,47). „Zuverlässig, flott und zügig im Erledigen von Aufträgen. Kameradschaftlich. Das

ist mir die wichtigste Eigenschaft, man muss sich auf andere verlassen können, da bin ich dann sicher! - Fehler sind mir ansonsten 'Wurst', da findet man dann schon Konsens“ (01,47). Als negative Seiten ihrer selbst sieht die gleiche Person: „Wenn ich Vorurteile habe, dann bin ich schwer davon abzubringen. Dann kann ich ganz schwer zugeben, dass der andere Recht hatte. Ich bin dann eiskalt. 'Klotzbock' sagt mein Mann dann immer zu mir. Er muss dann auf mich zukommen. Die Situation empfinde ich als unschön, der 'Haussegen' hängt dann den ganzen Tag lang schief. Ich verkrieche mich. Muss erst mit mir selbst ins Reine kommen... Kann einfach nicht nachgeben. Aber irgendwie geht es dann wieder“ (01,48).

Ein Lehrer aus einer ostdeutschen Großstadt antwortet: „Sehr ausgeglichen, vermeide damit Stress und Hektik“ (07,47). Beim Antworten errötet er sehr stark, was auf eine, für den autoritären Gefühlsstau typische, Unterdrückung der Gefühle, die hier hochzukommen drohen, hinweist. Zu seinen negativen Eigenschaften sagt er: „Das ist schwer. Dass manchmal das letzte Quäntchen Konsequenz fehlt, dadurch manchmal nicht ganz klare Entscheidungen“ (07,48).

Eine dominant autoritäre Haltung mit Unterwerfungs- und Aufopferungstendenzen findet sich bei einer Lehrerin aus einer ostdeutschen Großstadt. Sie gibt eine für diese Haltung typische Antwort, indem sie sagt: „Ich bin zuverlässig und pünktlich und ehrlich, auch ordnungsliebend. Ich merke, dass andere die Eigenschaften auch an mir schätzen und ich dadurch mit ihnen gut auskomme“ (11,47). Als negativ gibt sie an: „Ich schlucke manchmal zuviel Ärger herunter, in der Familie, damit es keinen Krach gibt. Ich brauche zu Hause Ruhe. Mein Mann ist jetzt sehr angespannt und darauf nehme ich Rücksicht. Ich schlepe dann den Ärger mit mir herum und das ist nicht gut, es quält mich“ (11,48).

Die folgende autoritäre Haltung aus einer ostdeutschen Großstadt steht für die aktiv-autoritäre Struktur und richtet sich in ihrer repressiven Haltung weniger gegen sich selbst, als gegen andere. Im Unterschied zu den vorher Beschriebenen kann bei dieser Orientierung keine Rede von einem Gefühlsstau sein. Als seine



positiven Eigenschaften sieht dieser Lehrer: „Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Versprechen Einhalten, Durchsetzungsvermögen, Beharrlichkeit, gebe nicht schnell auf“ (14,47) Entsprechend sich die Eigenschaften, die er an sich nicht mag: „Ich habe keine Ausdauer mehr. Ich bin nicht mehr fleißig genug. Meine Bequemlichkeit ist ungesund“ (14,48). Dieser mit sich sehr strenge Mensch ist es vor allem auch im Umgang mit anderen. So werden von der Partnerin Eigenschaften gefordert, die ein genormtes und unterwürfiges Verhalten nach sich ziehen. Treue, Fleiß, Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit des anderen sollen die paternalistischen Herrschaftsansprüche sichern helfen. Abweichungen von diesen Normen werden bei der Partnerin am wenigsten toleriert. Diese Normen setzt er auch als Lehrer mit unnachsichtiger Autorität durch.

Von den drei *westdeutschen* Interviewten mit einem *autoritären* Gesellschafts-Charakter kommt eine Frau aus der Großstadt und hat eine narzisstische Beimengung zur autoritären Struktur. Diese Beimengung fehlt bei Lehrerinnen aus dörflichem oder kleinstädtischem Milieu. Die autoritäre Orientierung bei drei dieser vier Lehrerinnen war durch eine stärkere masochistische Komponente gekennzeichnet. Aktiv bevormundend erschien dagegen nur eine dieser Frauen.

Da bei unseren Erhebungen *Marketing-Orientierungen* im Osten Deutschlands nicht vorkamen, bezieht sich die Darstellung typischer Antworten auf *westdeutsche* InterviewpartnerInnen. Von den 15 Befragten sind vier als dominant marketing-orientiert klassifiziert worden.

Eine marketing-orientierte Lehrerin schätzt an sich besonders: „Mein positives Denken; dass es mir relativ schnell gelingt, aus einer misslichen Situation etwas zu machen, umzuwandeln“ (20,47). Als negative Ergänzung bemängelt sie bei sich: „Meine Vergesslichkeit; es ist mir nicht gelungen, ein funktionierendes Ordnungssystem für meine Gedanken und Aktivitäten herzustellen. Das müsste automatischer ablaufen“ (20,48). Ähnliche positive Eigenschaften sollte auch der Partner haben, Flexibilität aber als deren Wichtigste. Sich möglichst schnell mit wechselnden Verhältnissen

anfreundend, kommt man natürlich um solche Schwierigkeiten, die ein seelisches Kontinuum, einen stabilen inneren Kern voraussetzen, am leichtesten herum. So wird natürlich auch sture Penetranz als das am Partner zuallererst und nach der Antwort scheinbar einzig Belastende gesehen.

Eine andere dominant marketing-orientierte Lehrerin antwortet auf die Frage nach ihren positiven Eigenschaften: „Dass ich mit anderen gut zusammenarbeiten kann, in Beruf und Freizeit“ (26,47). Bezüglich ihrer negativen Eigenschaften sagt sie: „Ich kann nicht gut organisieren, mein Arbeitsstil. Bin schlechte Kämpferin, ad hoc kann ich Dinge schlecht durchsetzen“ (26,48). - Primäre Bedeutung hat die Arbeitswelt, auch Interaktionen des Freizeitbereichs werden bereits mit dem Terminus der Zusammenarbeit umschrieben. Flexibilität und Zurückstecken von Ich-Ansprüchen stehen im Dienste einer an Erfolg orientierten Kooperation. Männer müssen oberflächliche Eigenschaften wie Unterhaltsamkeit aufweisen, während moralische, rationale Männer als Langweiler erlebt werden.

Eine selbstgefällige Reaktion eines Marketing-Charakters mit narzisstischer Komponente bietet das Interview 16. Der hier befragte Lehrer antwortet: „Zuverlässigkeit, Verantwortungsgefühl, Gesundheit, Kraft, wachsendes Körpergefühl, Beharrlichkeit, Ausdauer... Bereitschaft zum Lernen, Aufmerksamkeit, Fähigkeit zum Systematisieren. Gut“ (16,47). Hier wird beinahe alles geboten, was der Lehrer braucht, um gut anzukommen, in seinem Beruf ein hohes Ansehen zu genießen und sich auch Bestätigung im Freizeitbereich ergros zu erwerben. Auf Negatives befragt, gibt er zur Antwort: „Wie sagt man das? Mangelnde Risikobereitschaft. Strenge, Starrheit, fehlende Konsequenz, Beeinflussbarkeit“ (16,48). - Diese Antwort wurde zögernd, stockend, mit wiederholten Pausen gegeben. Es gehört zur Dynamik des Marketing-Charakters, am liebsten überhaupt keine negativen Eigenschaften mit sich herumzutragen, da diese den Marktwert mindern.

Nur eines der 15 *Ost-Interviews* wurde als



dominant *narzisstisch* erfasst. Es steht im Zusammenhang mit deutlicher produktiver Orientierung. Die im Interview gegebene Antwort steht eher für Produktivität als für narzisstische Züge und wird deshalb nicht weiter behandelt.

Auf der Seite der *westdeutschen* Befragten wurde ein Drittel der Interviews als dominant leicht narzisstisch klassifiziert. Eine typische Antwort wird in Interview Nr. 23 gegeben: „Ich bemühe mich um Offenheit. Ich denke, dass ich sehr aktiv bin; dass ich sehr interessiert bin an der Umwelt, und ich denke, auch an Menschen. Bin auch manuell geschickt... verlässlich, treu, ehrlich. Das ist für mich sehr wichtig. Stehe auch dann zu meinem Wort, zu meiner Zusage, wenn sich fast unüberwindliche Schwierigkeiten ergeben“ (23,47). Auf der Seite eigener Defizite wird festgestellt: „Ich denke, dass ich unordentlich bin. Dass ich sehr große Differenzen habe, wenn ich merke, dass ich etwas tun muss, etwas veranlassen muss, bis ich es dann auch wirklich tue. Ich bin nachlässig, lasse mit der Ausführung sehr warten“ (23,48).

Beide *hortenden* Charaktere kommen aus Kleinstädten und zwar je eine aus Ost und West. Beide Antworten sind wenig prägnant und nur knapp. Schließlich will der Hortende nichts preisgeben.

Als *produktiv* eingeschätzt wurde ein Lehrer aus einem ostdeutschen Dorf. Dem Charakter beigemischt waren autoritäre und narzisstische Komponenten: „Ich finde es gut, dass ich konsequent für ein Ziel arbeiten kann. Aber ich muss Druck dabei haben. Dann schätze ich die Fähigkeit zur Arbeit an mir selbst... Ich kann gut allein leben. Und bin gern bei anderen Leuten gesehen“ (12,47). Als negativ wird von ihm selbst gesehen: „Ich gebe schnell zuviel Geld aus. Das fehlt mir dann an anderer Stelle wieder. Dann bin ich in meinem Ärger zu spontan. So entstehen Verletzungen, die mir dann leid tun, besonders wenn ich im Unrecht war. Ich orientiere mich mit meine Meinung schnell an Leuten, die mir imponieren“ (12,48). - Die Dynamik dieses Charakters wird durch die Fähigkeit zum Ausdruck gebracht, gut allein leben zu können, aber bei anderen Leuten gern gesehen zu sein - und das auch so einschätzen zu können. Hier wird direkt vermittelt, dass das

Fehlen des Problems von Distanz und Nähe, das sich häufig aus gestörten Beziehungen zu sich und den anderen ergibt, als angenehm erlebt wird. Die autoritären Züge empfindet er als lästig. Er bemängelt indirekt, dass er Druck zum Arbeiten braucht und sich schnell von anderen, die ihm imponieren, beeinflussen lässt.

d) Was bedeuten Ihnen Religion und Religiosität? (Frage 55)

(von Wolfgang Weber)

Angesprochen werden soll mit dieser Frage, inwieweit jemand „transzendenzorientiert“ ist, spirituell lebt, sich im Spannungsfeld zwischen Glaube und Kirchenmitgliedschaft bewegt, institutionenkritisch ist, sich für Anderes, Fremdes, Nichtalltägliches interessiert und wie Individualität und Identität davon betroffen sind. Es geht also nicht um die Frage, ob jemand an Gott glaubt oder nicht, sondern um die spirituelle Dimension oder Religiosität im weitesten Sinne, die für den Menschen als Menschen wesentlich ist und aufschlussreiche Anhaltspunkte über seinen Charakter liefert. So passt etwa zum autoritären Charakter eine hierarchische Kirche oder das Bild von einem strengen Gott, der alles überwacht.

Bei den Antworten fiel besonders der große Unterschied zwischen Ost und West auf: Zehn der zwölf Befragten aus *Ostdeutschland*, die als *autoritär* eingestuft wurden, sagten mehr oder weniger knapp, dass den Betreffenden Religion und Religiosität nichts bedeuten. Bei diesem überraschenden Befund ist zu berücksichtigen, dass „Religion“ und „Religiosität“ in der DDR negativ belegte Worte waren (bzw. dass die Fragestellung eine typisch westdeutsche war). Doch erklärt dies nicht alles. Vielmehr scheint mit den Worten auch inhaltlich etwas verlorengegangen bzw. noch nicht aufgetaucht zu sein. Den beiden anderen als autoritär eingestuften Befragten bedeutet der christliche Glaube „viel“, wobei die eine durch ihren Mann, der Sängerknabe war, „erst wieder zur Kirche gekommen“ ist (01,55), während die andere im Glauben ihren Halt sieht: „Der Glaube trägt mich durch die Schwierigkeiten des Lebens“ (04,55).



Die vier *westdeutschen* LehrerInnen, die als *autoritär* bewertet wurden, bejahen alle einen positiven Bezug zur Religion. Sie sprechen von „gelebter Religion“ (29,55), von „Religion im Sinne Jesu“ (24,55). Eine erklärt: „Ich bin mir bewusst, dass das Wirkung hat“ (22,55); eine andere bekennt sich als „gläubige Christin“ (19,55). Bei allen Vieren fällt auf, dass sie - eher untypisch für Autoritäre - unsicher, institutionenfern bzw. -kritisch sind. Eine kritisiert das „Pharisäertum“ der Kirche (24,55), eine andere, dass „in der Kirche auch Macht ausgeübt“ wird (22,55); für wieder eine andere spielt die Kirche nur mehr eine soziokulturelle Rolle: Gospelchor und Kindermette (29,55).

Die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen führen zu unterschiedlichen Verhaltensweisen und Einstellungen, und zwar auch bei ähnlichen Charaktertypen. Die autoritären Charaktere scheinen ganz gut zu „gehören“: wo christlicher Glaube und Kirchenmitgliedschaft unerwünscht sind, fehlen sie; wo sie gesellschaftlich eher anerkannt sind, nehmen sie Anteil.

Auffällig ist, wie kritisch der leicht *narzisstische* Charakter mit der Kirche als Institution umgeht. Der einen Lehrerin aus dem Osten bedeuten Religion und Religiosität „eigentlich nichts“ (10,55), aber unter den fünf Interviewten aus dem Westen sind vier, die Probleme mit der Kirche anführen, und dies teilweise recht dramatisch, kämpferisch: „Habe starke Abneigung gegen die etablierten Kirchen“ (18,55). „Die Kirche selbst macht mir Schwierigkeiten, ich lehne sie eher ab“ (23,55). „Die Machtposition der Kirche ist für mich unakzeptabel... Mit der kirchlichen Lehre stehe ich auf Kriegsfuß“ (25,55). Drei drücken aus, dass die Frage für sie bedeutend ist: „Au, jetzt wird es schwierig“ (18,55); „Oh, eine ganz schwierige Frage“ (25,55); „Das ist mir sehr wichtig“ (23,55). Bei diesen Antworten zeigt

sich, dass die Betroffenen sich von der Kirche verletzt und gekränkt fühlen und darum aggressiv reagieren.

Ganz anders dagegen der *Marketing*-Charakter. Er steht der Institution Kirche relativ gleichgültig gegenüber. Sie spielt für seine Identität(slosigkeit) keine Rolle. Allgemein gibt er sich offen und aufgeschlossen: „Ich respektiere Religiosität, sagen wir so: es ist auch Zuflucht, auch wenn ich es selbst im Sinne einer Religionsausübung nicht mache“ (17,55). „Ich habe nicht so viele tiefe, religiöse Gefühle, aber mich interessieren Philosophie und Naturreligionen. Ich mag das Geheimnisvolle, bin dafür offen, nicht so hier, aber auf Reisen. Aber es fehlt, dass ich tief ergriffen bin“ (26,55). Ein anderer erklärt: Ich schätze „das Humanistische, das alle Religionen haben“ (16,55).

Der *nekrophile* und der *produktive* Charakter sprechen auf ganz unterschiedliche Weise von Macht. Der eine glaubt „an eine höhere Macht, die über den Menschen steht“ (21,55), der andere „dass es eine Macht gibt, die außerhalb steht“, „dass es etwas gibt, das man nicht begreifen kann“ (12,55). Dem Letzteren geht es um „Selbstfindung, Nachdenken, Feierlichkeit, Kultur“, also darum, lebendig zu sein. Für den nekrophilen Charakter ist Religion eher Last und Pflicht: „Ich bin gläubig im gewissen Sinne. Christ sein bedeutet für mich, den Menschen gegenüber respektvoll, höflich, menschlich zu sein“ (21,55). Und er fügt hinzu: „Ich bin praktizierender Christ“, was in diesem Zusammenhang eher bedrohlich, kalt und scharf klingt.

Gemeinsam für Ost und West lässt sich feststellen, dass die spirituelle Dimension nicht stark ausgeprägt ist. Eine konstruktive persönliche und gesellschaftliche Veränderung, die nur ganzheitlich möglich ist, wird dadurch gebremst bzw. verhindert.



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.

Literaturnachweise

- Bader, A., 1988: *Erkenntnis und Liebe. Entwurf eines neuen Paradigmas von Wissenschaft*, Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1988.
- Baier, H., 1969: *Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers*, Dissertation Universität Erlangen-Nürnberg 1969.
- Bauer, K.-O., 1990: „Kinder was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben“ - Überblick über den Stand der Lehrerforschung, in: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm und H. Pfeiffer (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Band 6, München 1990, S. 217-241.
- Belgrad, J., Görlich, B., König, H.-D., et al. (Hrsg.), 1987: *Zur Idee einer psychoanalytischen Sozialforschung. Dimensionen szenischen Verstehens*, Frankfurt am Main 1987.
- Berger, P., und Luckmann, Th., 1969: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt am Main 1969.
- David, C., und Poschardt, D., 1990: „Schulalltag in der DDR vor der Wende“, in: *Pädagogische Welt*, Beilage 9, 1990, S. 22-28.
- Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung, 1981: „Lehrerberuf - Belastung - Verantwortung - Kinder“ (Wissenschaftliches Symposium: Arbeitsbelastung des Lehrers am 25. Juni 1980, Bonn-Bad Godesberg), in: GEW (Hrsg.): *Im Brennpunkt*, März 1981.
- Devereux, G., 1984: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, Frankfurt am Main 1984.
- Dialoge 2: Typologien und Fallbeispiele*, Die Stern-Bibliothek, Hamburg 1987.
- Döbrich, P., Kondron, Ch., Kolbe, M., 1976: *Lehrerbesoldung im internationalen Vergleich*, Weinheim, Basel (Beltz Verlag) 1976.
- Döbert, B. H., und Scholz, G., 1983: *Ordnung und Disziplin an der Schule*, Berlin-Ost 1983.
- Erdheim, M., 1984: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den Ethnopschoanalytischen Prozess*, Frankfurt/M 1984.
- Fischer, B.-R., und Schmidt, N., 1991: „Das zweifache Scheitern der DDR-Schule“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zu *Das Parlament*, Nr. 37-38, 1991, S. 27-36.
- Flaake, K., 1989: *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*, Frankfurt am Main 1989.
- Freud, S.: *Gesammelte Werke* (G. W.) [hier zitierte Ausgabe] Bände 1-17, London 1940-1952 (Imago Publishing Co.) und Frankfurt 1960 (S. Fischer Verlag); *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (S. E.), Bände 1-24, London 1953-1974 (The Hogarth Press); *Sigmund Freud. Studienausgabe* (Stud.), Bände 1-10. Ergänzungsband (Erg.), Frankfurt 1969-1975 (S. Fischer Verlag):
- 1908b: *Charakter und Analerotik*, G. W. Band 7, S. 201-209; Stud. Band 7, S. 23-30; S. E. Band 9, S. 167-175.
 - 1910d: „Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie“, G. W. Band 8, S. 103-115; Stud. Erg. S. 121-132; S. E., Band 11, S. 139-151.
- Fromm, E.: *Gesamtausgabe* (GA), herausgegeben von Rainer Funk, Stuttgart 1980/81 (Deutsche Verlags-Anstalt); München 1989 (Deutscher Taschenbuch Verlag):
- 1932a: „Über Methode und Aufgabe einer Analytischen Sozialpsychologie: Bemerkungen über Psychoanalyse und historischen Materialismus“, GA I, S. 37-57.
 - 1939b: „Selfishness and Self-Love“, in: *Psychiatry. Journal for the Study of Interpersonal Process*, Washington (The William Alanson Psychiatric Foundation) Vol. 2 (1939) S. 507-523; deutsch: „Selbstsucht und Selbstliebe“, in: E. Fromm, *Liebe, Sexualität und Matriarchat. Beiträge zur Geschlechterfrage*, München (dtv Band 35071) 1994, S. 177-210.)
 - 1941a: *Die Furcht vor der Freiheit (Escape from Freedom)*, GA I, S. 215-392.
 - 1947a: *Psychoanalyse und Ethik. Bausteine zu einer humanistischen Charakterologie (Man for*



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.

-
- Himself*), GA II, S. 1-157.
- 1955a: *Wege aus einer kranken Gesellschaft (The Sane Society)*, GA IV, S. 1-254.
 - 1956a: *Die Kunst des Liebens (The Art of Loving)*, GA IX, S. 437-518.
 - 1960a: *Psychoanalyse und Zen-Buddhismus (Psychoanalysis and Zen Buddhism)*, GA VI, S. 301-358.
 - 1962a: *Jenseits der Illusionen. Die Bedeutung von Marx und Freud (Beyond the Chains of Illusion. My Encounter with Marx and Freud)*, GA IX, S. 37-157.
 - 1964a: *Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen (The Heart of Man. Its Genius for Good and Evil)*, GA II, S. 159-268.
 - 1966a: *Ihr werdet sein wie Gott. Eine radikale Interpretation des Alten Testaments und seiner Tradition (You Shall Be as Gods)*, GA VI, S. 83-226.
 - 1968a: *Die Revolution der Hoffnung. Für eine Humanisierung der Technik (The Revolution of Hope. Toward a Humanized Technology)*, GA IV, S. 255-377.
 - 1970b (zusammen mit Michael Maccoby): *Psychoanalytische Charakterologie in Theorie und Praxis. Der Gesellschaft-Charakter eines mexikanischen Dorfes (Social Character in a Mexican Village. A Sociopsychanalytic Study)*, GA III, S. 231-540.
 - 1973a: *Anatomie der menschlichen Destruktivität (The Anatomy of Human Destructiveness)*, GA VII.
 - 1976a: *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft (To Have Or to Be?)*, GA II, S. 269-414.
 - 1980a: *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches. Eine sozialpsychologische Untersuchung*, GA III, S. 1-230.
 - 1989a: *Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung* (Schriften aus dem Nachlass, herausgegeben von Rainer Funk, Band 1), Weinheim und Basel (Beltz Verlag) 1989.
 - 1991b: *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen* (Schriften aus dem Nachlass, herausgegeben von Rainer Funk, Band 6), Weinheim und Basel (Beltz Verlag) 1991.
 - 1992a: *Gesellschaft und Seele. Beiträge zur Sozialpsychologie und zur psychoanalytischen Praxis* (Schriften aus dem Nachlass, herausgegeben von Rainer Funk, Band 7), Weinheim und Basel (Beltz Verlag) 1992.
- Funk, R., 1978: *Mut Zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik*. Mit einem Nachwort von Erich Fromm, Stuttgart (Deutsche Verlags-Anstalt) 1978.
- GEW (LV Berlin) (Hrsg.), 1982: *Psychomentale Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*, Berlin 1982.
- Gerner, B., 1981: *Lehrer sein heute: Erwartungen, Stereotypen, Prestige. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum*, Darmstadt 1981.
- Götz, B., 1986: *Lehrer in der Wende*, Ludwigsburg 1986.
- Häuser, J., 1992: „Lebensstile und politische Kultur in der DDR-Gesellschaft der achtziger Jahre“, in: W. Thaa, I. Häuser, M. Schenkel und G. Meyer, *Gesellschaftliche Differenzierungen und Legitimitätsverfall des DDR-Sozialismus*, Tübingen 1992, S. 123-240.
- Heimann, P., 1950: „On Countertransference,“ in: *International Journal of Psychoanalysis*, Band 31 (1960), S. 81-84.
- 1960: „Counter-Transference,“ in: *British Journal of Medical Psychology*, Band 33 (1960), S. 9-15.
 - 1964: „Bemerkungen zur Gegenübertragung“, in: *Psyche*, Band 18 (1964), S. 483-493.
 - 1969: „Gedanken zum Erkenntnisprozess des Psychoanalytikers“, in: *Psyche*, Band 23 (1969), S. 2-24.
- Helwig, G., 1988: „Zur weltanschaulichen Erziehung“, in: *Schule in der DDR*, Edition Deutschland Archiv, Köln 1988.
- Hetman, K., 1990: „Klassenleiterproblematik in der DDR. Versuch einer Charakterisierung“, in: *Pädagogische Welt*, Beilage 9, 1990, S. 32-35.
- Instituto Mexicano de Psicoanálisis, 1990: *Memorias*. Primer Congreso Nacional de Psicoanálisis Humanista 23-25 de Marzo de 1990, Mexico (Typescript) 1990, 490 p.
- 1991: *Cuadernos I. Seminario de Sociopsicoanálisis 1991*, Mexico (Instituto Mexicano de Psicoanálisis) 1991, 95 p.



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.

-
- 1991a: *Cuadernos II. Seminario de Sociopsicoanálisis 1991*, Mexico (Instituto Mexicano de Psicoanálisis) 1991, 271 p.
- 1993: *El carácter social, su estudio, un intercambio de experiencias*, Coyoacán 1993.
- Kellermann, P., 1991: „Das kognitiv-ideologische Dilemma. Ein soziologischer Erklärungsversuch der besonderen Arbeitsbeanspruchung von Lehrern“, in: GEW (Hrsg.), *Im Brennpunkt*, März 1981, S. 15-18.
- Klages, H., 1984: *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*, Frankfurt am Main 1984.
- Klüwer, R., 1983: „Agieren und Mitagieren“, in: S. O. Hoffmann (Hrsg.), *Deutung und Beziehung*, Frankfurt am Main (Fischer Verlag) 1983, S. 132-145.
- Kohut, H., 1971: *The Analysis of the Self. A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*, New York (International University Press) 1971; deutsch: *Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen*, Frankfurt am Main (Suhrkamp Verlag) 1973.
- König, K., 1993: *Gegenübertragungsanalyse*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1993.
- Lau, E. E., 1978: *Interaktion und Institution*, Band 1, Berlin 1978.
- Leithäuser, Th., 1986: „Psychoanalyse in der Sozialforschung“, in: H.-M. Lohmann (Hrsg.), *Die Psychoanalyse auf der Couch*, Frankfurt am Main 1986.
- Lewin, K., 1953: *Die Lösung sozialer Konflikte*, Bad Nauheim 1953.
- Loch, W., 1972: *Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse*, Frankfurt am Main (Fischer-Verlag) 1972.
- Losbrich, P., 1991: *Besoldung und Arbeitsbedingungen von Lehrern*, Frankfurt am Main 1991.
- Maaz, J., 1990: *Der Gefühlsstau*, Berlin 1990.
- Maccoby, M., 1976: *The Gamesman: The New Corporate Leaders*, New York (Simon and Schuster) 1976; deutsch: *Gewinner um jeden Preis. Der neue Führungstyp in den Großunternehmen*, Reinbek (Rowohlt) 1977.
- 1988: *Why Work*, New York (Simon and Schuster) 1976; deutsch: *Warum wir arbeiten? Motivation als Führungsaufgabe*, New York und Frankfurt (Campus Verlag) 1989.
- Margolies, R., and Rendahl, J. E., 1985: *Social Character and Participatory Social Research: Strategy and Methods*, 33 und 14 S. (Manuskript). Deutsche Übersetzung unter dem Titel *Gesellschaftscharakter und Partizipatorische Sozialforschung. Strategien und Methoden* als Manuskript (59 S.) gedruckt im Erich Fromm-Archiv in Tübingen.
- Marken-Profile 2: Sport und Freizeit*. Die Stern-Bibliothek, Hamburg 1988.
- Meyer, G., 1977: *Bürokratischer Sozialismus*, Stuttgart 1977.
- 1989: „Sozialistischer Paternalismus“, in: *Politische Vierteljahresschrift*, Band 20 (1989), S. 426-448.
- 1991: *Die Machtelite in der Ära Honecker*, Tübingen 1991.
- und Kruska, R., 1991: *Das politische System der DDR. Lehrerhandbuch*, Frankfurt am Main 1991.
- Millán, S. (Ed.), 1988: *Anuario 1987-1988*, Instituto Mexicano de Psicoanálisis A. C., Mexico 1988, 218 S.
- 1989: *Anuario 1989*, Instituto Mexicano de Psicoanálisis A. C., Mexico 1989
- Mitscherlich, B., und Stöbel, S., 1990: „Es wird schon wieder werden - Identität im Umbruch? ..“, in: *Verhaltenstheorie und psychosoziale Praxis*, Band 4, 1990.
- Müller-Limroth, W., 1980: „Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf. Eine arbeitsphysiologische Bewertung der Belastung des Pädagogen unter Berücksichtigung der Lehrerarbeitszeit“, in: GEW (Hrsg.): *Im Brennpunkt*, Mai 1980.
- Nadig, M., 1986: *Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopsychanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko*, Frankfurt am Main 1986.
- Neubert, E., 1989: „Gesellschaftliche Kommunikation im sozialen Wandel. Ausgewählte Aspekte einer Bewegung“, in: *Die DDR im vierzigsten Jahr*, Köln (Edition Deutschland-Archiv) 1989.
- Opaschowski, H. W., 1990: *Herausforderung Freizeit. Perspektiven für die 90er Jahre* (Band 10 der



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.

-
- Schriftenreihe zur Freizeitforschung), Hamburg (BAT-Freizeitforschungsinstitut) 1990.
- 1992: *Freizeit 2001. Ein Blick in die Zukunft unserer Freizeitwelt*. Eine Projektstudie zur Freizeitforschung, Hamburg (BAT-Freizeitforschungsinstitut) 1992.
- Parin, P., Morgenthaler, F., und Parin-Matthey, G., 1983: *Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika*, Frankfurt 1983.
- Riesman, D., 1950: *The Lonely Crowd*, New Haven (Yale University Press) 1950; deutsch: *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters*, Neuwied (Luchterhand Verlag) 1956.
- Saupe, R., und Möller, H., 1981: *Psychomentele Belastungen im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Studie in Berlin-West*, Berlin, Juni 1981.
- Scherhorn, G., 1986: *Konsumentenverhalten und postmaterielle Werthaltungen*. Universität Hohenheim, Institut für Haushalts- und Konsumökonomik, Stuttgart 1986 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Schönwälder, H.-G. (Hrsg.), 1987: *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*, Freiburg im Breisgau 1987.
- Schütze, F., 1980: *Prozessstrukturen des Lebenslaufes*, unveröffentl. Manuskript. Biographie-Tagung 1980
- 1977: *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsstudien*, unveröffentl. Manuskript, Bielefeld 1977.
- Schwänke, G., 1988: *Der Beruf des Lehrers: Professionalität und Autonomie im historischen Prozess*, Weinheim 1988.
- Spiegel-Spezial I: Das Profil der Deutschen - was sie vereint, was sie trennt*, Hamburg 1991.
- Thomä, H., und Kächele, H., 1989: *Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie*, Band 1, 2. korrigierter Nachdruck, Berlin et al. (Springer-Verlag) 1989.
- Ubilla, E., 1993: „Die Gegenübertragung als sozialanalytisches Forschungsinstrument“, Hamburg, 1993 (unveröffentlichtes Manuskript).“
- Thaa, W., Häuser, I., Schenkel, M., und Meyer, G., 1992: *Gesellschaftliche Differenzierungen und Legitimitätsverfall des DDR-Sozialismus*, Tübingen 1992.