



Vergesellschaftung im Schulbetrieb Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters

Ludwig A. Pongratz

Zuerst veröffentlicht unter diesem Titel in: J. Claßen (Hg.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987, S. 127-137. - Literaturnachweise ohne Autorenangabe beziehen sich auf die 12bändige Erich Fromm-Gesamtausgabe (GA), hg. von Rainer Funk, München: DVA und dtv, 1999.

Copyright © 1987 und 2009 by Professor Dr. Ludwig A. Pongratz, Am Burgberg 50, D-52080 Aachen, E-Mail: l.pongratz[at-symbol]japaed.tu-darmstadt.de.

Wer kennt nicht das Stirnrunzeln oder Kopfschütteln, das gewöhnlich die Lektüre von Präambeln neuerer Lehrpläne oder Curricula begleitet. Da werden offiziell gern all die Ideale und Werte in den Himmel gehoben, die im rauhen Schulbetrieb meist lautlos untergehen. Tatsächlich hält der „heimliche Lehrplan“¹ der Schule ganz andere Ziele parat, als der offizielle ausgibt. Mag eine moderne Mittelpunkt- oder Gesamtschule sich auch noch so sehr auf Emanzipations- und Solidaritätsideale berufen: Die Realität überdimensionaler Lernfabriken erzeugt allemal Isolation, Angst und Konkurrenz. Dieser Effekt aber - und das ist der Ausgangspunkt unserer Überlegungen - ist keine ungewollte Nebenwirkung, sondern funktional. Er hilft u. a. mit, den Marktcharakter zu formen, den das sozio-ökonomische System geradezu nachfragt. Das institutionelle Gefüge selbst tut seine Wirkung, um die Charakterstrukturen seiner Mitglieder zurechtzuschleifen. Wie das geschieht, soll im folgenden näher betrachtet werden. Was dabei in den Blick tritt, zählt zu den Schattenseiten des Schulsystems. Wir wollen nicht verschweigen, dass der Sinn des Schulbetriebs sich nicht allein in solchen Anpassungsleistungen erschöpft, dass die Schule trotz allem auch der Ort gelingender Individuation sein kann. Unsere Schulanalyse allerdings nimmt anderes unter die Lupe: Sie fragt nach den unterschwelligem Prozessen, in denen die Schule die Lebensmöglichkeiten von Schülern verkehrt und entleert. Dazu greift die Analyse im

folgenden stärker auf die gesellschaftskritischen Momente in Fromms Theorie des Gesellschafts-Charakters zurück als auf ihre positiven, biophilen Aspekte.

I.

Fromms psychoanalytische Konzeption des Gesellschafts-Charakters erwächst aus der Kritik an Freuds Libidotheorie, genauer: an Freuds anthropologischer Konzeption des isolierten, selbstgenügsamen homo sexualis. Nach dieser Konzeption hat der Mensch primär zu anderen keine Beziehung, sondern tritt erst sekundär zur Befriedigung seiner libidinösen wie Selbsterhaltungstrieb zu anderen in Beziehung. Fromm sieht hierin einen ideologischen Ausdruck der individualistischen, bürgerlichen Gesellschaftsverfassung (vgl. 1970d, GA VIII, 231ff.), gegen die er den Stachel der Kritik richtet. Jeglicher Versuch, die charakterologische Struktur von Individuen einzig aus deren persönlichem Lebensschicksal zu erklären, verfällt der Skepsis. Denn diese Lebensschicksale liegen „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 sozial-ökonomischen Struktur heraus zu verstehen*“ (1932a, GA I, 42). Der Un-



terschied zur traditionellen Psychoanalyse liegt dabei - wie R. Funk² zeigt - zunächst nicht in der psychoanalytischen Methode selbst, sondern in der Betonung des soziologischen Ausgangspunktes, der dann allerdings auch methodologisch bedeutsam wird: Kommt nämlich im Zusammenspiel von psychischen Antrieben und sozio-ökonomischer Struktur letzterer eine Vorrangstellung zu, so rückt die Analyse der besonderen Art der Bezogenheit von Individuen und Gruppen zum jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld in den Mittelpunkt des Interesses. Die Entwicklung von Charakterstrukturen macht Fromm daher nicht mehr einzig an der Libido-Entwicklung und deren Sublimationen und Reaktionsbildungen fest, sondern an den verschiedenen Arten, in denen sich ein Mensch zur Welt in Beziehung setzt.

Die Kritik und Differenzierung Freud'scher Libidotheorie aber hat einen Begriffswandel zur Folge: Fromm spricht nicht länger von der libidinösen Charakterstruktur, sondern vom Gesellschaftscharakter, worunter er den Kern der Charakterstruktur versteht, „den die meisten Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben im Gegensatz zum individuellen Charakter, in dem sich die der gleichen Kultur angehörenden Menschen voneinander unterscheiden“ (1962a, GA IX, 89). Dabei besteht die Funktion des Gesellschaftscharakters darin, „die Energien der Mitglieder dieser Gesellschaft so zu formen, dass ihr Verhalten nicht von ihrer bewussten Entscheidung abhängt, ob sie sich an das gesellschaftliche Modell halten wollen oder nicht, sondern dass sie sich so verhalten wollen, wie sie sich verhalten müssen ...“ (1962a, GA IX, 90). Der Gesellschaftscharakter übernimmt dabei gewissermaßen die Funktion eines Transmissionsriemens zwischen der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft und den herrschenden ideologischen Rationalisierungen. Umgekehrt folgt daraus, dass sich unterschiedlichen Gesellschaftsformationen spezifische Orientierungen der Charakterstruktur zuordnen lassen. So versucht Fromm zu zeigen, dass z. B. für die kapitalistischen Produktionsbedingungen des 19. Jahrhunderts die analhortende Charakterstruktur eine besondere Bedeutung erlangte (vgl. 1955a, GA IV, 64), während die modernen Industriegesellschaften überwiegend ein Charaktersyndrom produzie-

ren, in dem u. a. oral-rezeptive und nekrophil-destruktive Orientierungen mit dem Marketing-Charakter verschmelzen (vgl. 1955a, GA IV 81ff.; 1973a, GA VII, 196ff.).

Doch ist Fromm nicht bereit, die Pathologie der gesellschaftlichen Realität widerspruchslos hinzunehmen. Vielmehr sucht er jenseits aller pathologischen Erscheinungsformen genau die „existentiellen Bedürfnisse“ des Menschen herauszuarbeiten, die im historischen Prozess ihre spezifischen Formierungen und Brechungen erfahren. Dabei nimmt seine anthropologische Besinnung ihren Ausgangspunkt von fundamentalen Widersprüchen, die die menschliche Existenz charakterisieren: Mit dem „Bewusstsein seiner selbst ... begabt, ist sich der Mensch seiner Getrenntheit von der Natur und von anderen Menschen bewusst; er ist sich seiner Machtlosigkeit und seiner Unwissenheit bewusst; und er ist sich seines Endes bewusst: des Todes“ (1973a, GA VII, 202f.). Aus dieser „menschlichen Situation“ resultieren psychische Bedürfnisse, die, wenngleich verquickt mit den physiologischen Grundtrieben, dennoch einen anderen Stellenwert einnehmen als jene. Die Formen, in denen diese existentiellen Bedürfnisse befriedigt und kanalisiert werden - Fromm unterscheidet u. a. das Bedürfnis nach Bezogenheit, nach Transzendenz, nach Verwurzeltheit, nach Identitätserlebnis, nach einem Rahmen der Orientierung usw. - konkretisieren sich in verschiedenen historischen Gesellschaftsformationen unterschiedlich. Die jeweils in Erscheinung tretenden Strukturen des Gesellschaftscharakters lassen sich somit als unterschiedliche Antworten auf die sich durchhaltenden existentiellen Bedürfnisse interpretieren. Darüber hinaus aber liefern die in Fromms Analyse freigelegten existentiellen Bedürfnisse das Material für einen Gegenbegriff vom Menschen: den „biophilen Menschen“, den Menschen also, der seine Bezogenheit zur Welt produktiv realisiert in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und Liebe zum Leben. Auf dem Hintergrund des biophilen Menschen schließlich treten die pathologischen Züge im Gesellschaftscharakter des „kybernetischen Kapitalismus“ (vgl. 1973a, GA VII, 319ff.) unserer Tage mit Schärfe ans Licht.



II.

Um dieses Gesellschafts-Charaktersyndrom differenziert zu fassen, zerlegt Fromm den für die Produktion von Gesellschafts-Charakteren grundlegenden Weltbezug von Individuen und Gruppen in die beiden wechselseitigen Prozesse der Assimilierung (Objektbeziehungen) und Sozialisation (interpersonelle Beziehungen). Dabei weist das moderne Gesellschafts-Charaktersyndrom folgende Strukturmomente auf: Einer zunehmend (oral-)rezeptiven Orientierung im Prozess der Assimilierung entspricht nach Fromm eine überwiegend masochistische (bzw. sadomasochistische) Orientierung im Prozess der Sozialisation. Allerdings scheint u. E. die sadomasochistische, autoritäre Persönlichkeit gegenwärtig mehr und mehr ihre „schlechte Aufhebung“³ im narzisstischen Charaktertypus zu erfahren, der sich als zeitgemäßes Gegenstück des rezeptiven homo consumens anbietet. Eng verkoppelt mit den Strukturmerkmalen (oral-)rezeptiv / narzisstisch kennzeichnen den Gesellschafts-Charakter moderner Tauschgesellschaften zwei weitere komplementäre Dispositionen: auf der Ebene der Assimilation die Markt- und auf der Sozialisationsebene die Konformitäts-Orientierung. Legte Fromm in seinen früheren Arbeiten das Schwergewicht auf die Analyse der mit den beiden vorgenannten Orientierungen verbundenen Prozesse der Entfremdung und des Identitätsverlustes, so rückt darüber hinaus in späterer Zeit die Untersuchung der (auf der Assimilations- und Sozialisationsebene gleich bezeichneten) nekrophil-destruktiven Orientierung in den Mittelpunkt. Alle diese Strukturmerkmale seien im folgenden näher bestimmt.

(1) Rezeptive Orientierung: Die im 19. Jahrhundert sich entwickelnde (und den ökonomisch geforderten Akkumulationsprozessen durchaus angemessene) Hamster-Orientierung weicht in der Mitte unseres Jahrhunderts zunehmend einer rezeptiven Einstellung. Der Durchschnittsbürger der affluent society entwickelt das Bedürfnis, gleichsam beständig mit offenem Mund zu leben. Die Reduktion der Welt aufs Konsumierbare aber macht Objekte und Situationen flüchtig und inhaltsleer. Vergnügungen werden verschlungen, um das Innewerden der inneren Lee-

re zu verdrängen.

(2) Narzisstische Orientierung: Die rezeptive Orientierung schließt eng an Strukturmerkmale des (oral-)narzisstischen Charaktertypus an. Denn „nicht mehr die Verbindung von ‚Ruhe, Ordnung, Sauberkeit‘, die zusammen mit Befehl- und Gehorsamsstrukturen u. a. den autoritären Charakter prägten, treten heute in den Vordergrund, sondern ein Verhalten, das durch ein permanentes In-sich-Hineinstopfen und Herausblubbern gekennzeichnet ist“⁴. Während der Vater als gesellschaftliche Leitfigur verblasst und die soziale Entstrukturierung des Über-Ichs einsetzt, greifen mehr und mehr Menschen zur narzisstischen Regressionslösung: Sie richten sich ein im familial-beruflichen Privatismus. Der Rückzug aufs Selbst aber unterläuft die Entwicklung reifer Objektbeziehungen. So gehören zu den Kennzeichen der narzisstischen Orientierung z. B. Flüchtigkeit und Flachheit der Erlebnisweisen von Realität; mangelnde Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit bis hin zur Depression; Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Aggressivität und Wut Raum schaffen kann; ein labiles Selbstbild mit einem tiefverwurzelten Mangel an Vertrauen bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Geborgenheit (vgl. 1964a, GA II, 199ff.).

(3) Marktorientierung: Die undifferenzierte, flüchtige Objektbeziehung des narzisstischen Charaktertypus bereitet der Marktorientierung das Feld, deren hervorstechendstes Merkmal nach Fromm gerade darin besteht, „dass keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung“ (1947a, GA II, 53). Bedeutung erlangen nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgängig „vermarkten lassen“. Je mehr aber der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, um so mehr löst sich seine Identität auf. Zurück bleibt das unterschwellige Bewusstsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, ein tiefsitzender Angstzustand, depressive Langeweile und eine unbewusste Feindseligkeit.



(4) Konformistische Orientierung: Weil der entfremdete Mensch aber auf Dauer ohne ein Gefühl seiner selbst nicht existieren kann, verschafft er sich eine Ersatz-Identität im Pseudo-Selbst der öffentlichen Meinung. „Dieser Mechanismus stellt die Lösung dar, für die sich die meisten normalen Menschen in unserer heutigen Gesellschaft entscheiden. Er besteht kurz gesagt darin, dass der einzelne aufhört, er selbst zu sein; er gleicht sich völlig dem Persönlichkeitsmodell an, das ihm seine Kultur anbietet, und wird deshalb genau so wie alle anderen und so, wie die anderen es von ihm erwarten“ (1941a, GA I, 325). Unterschiedslose Anpassungsfähigkeit und Teamgeist werden zur neuen Quasi-Ethik. Die Hauptsache bleibt, dass nichts zu ernst genommen wird, „dass man Meinungen austauscht und bereit ist, eine jede Meinung oder Überzeugung (wenn es so etwas überhaupt gibt) als ebenso gut wie jede andere zu akzeptieren“ (1955a, GA IV 112). Die Indifferenz zwischenmenschlicher Beziehungen findet ihre Überhöhung im Prinzip der Fairness, das nicht mehr fordert, als dass Dinge, Meinungen, Emotionen zu fairen Preisen getauscht werden.

(5) Nekrophil-destruktive Orientierung: Hinter der konformistischen Fassade des unterschiedslosen Ja zu den Verhältnissen schwelt die Verhältnislosigkeit der Menschen weiter. Lässt sich die konformistische Orientierung als passive Form der durch Distanz und Indifferenz gekennzeichneten Bezogenheit begreifen, so ist die nekrophil-destruktive Orientierung deren aktive Form. Sie ist die (gewöhnlich mit extremem Narzissmus) verbundene Leidenschaft, alle anderen zu vernichten (anstatt zu beherrschen, wie im Sadismus). Denn - so führt Fromm den Gedanken aus - „Wenn niemand außer mir existiert, brauche ich andere nicht zu fürchten, und ich brauche keine Beziehung mit ihnen einzugehen. Indem ich die Welt zerstöre, rette ich mich davor, von ihr zerschmettert zu werden“ (1973a, GA VII, 210). So gesehen ist auch die nekrophile Destruktivität noch der paradoxe Versuch des Lebens, sich einen Sinn zu geben, indem es sich gegen sich selbst kehrt. Die Destruktivität ist daher für Fromm kein ursprüngliches Phänomen, sondern vielmehr „das Ergebnis ungelebten Lebens“ (1941a, GA I, 324), erwach-

sen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung des Individuums. Wo aber zwischenmenschliche Verhältnisse eine gespenstige Sachlichkeit annehmen, verblassen die Subjekte zu Funktionsträgern, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Die Nekrophilie findet so ihre neue Symbolik in der Menschmaschine.

III.

Der von Fromm herausgearbeitete moderne Gesellschafts-Charakter ist Produkt eines komplexen Sozialisationsprozesses, in dem die Schule zweifellos eine wichtige Rolle spielt: Gleich der Familie fungiert sie als psychische Agentur der Gesellschaft mit der Aufgabe, die Charaktere ihrer Mitglieder in die geeignete Form zu kneten. Sie tut dies - unabhängig und vor allen unterrichtlichen Entscheidungen - durch die ihr eigenen Rituale, Interaktionsmuster und Organisationsformen⁵. Denn die „schulische Charakterformation baut sich als dauernde Antwort auf schulische Beziehungsdefinitionen auf“⁶.

Den Funktionszusammenhang von schulischem Lernen und (oral)-rezeptiver Orientierung hat Singer im Bild von der Schule als „überfütterter Mutter“ treffend charakterisiert: „Die Schule gleicht vielfach jenen Müttern, die ihre Kinder fortwährend überfüttern - und das mit einer Nahrung, die ihnen nicht bekommt oder die überflüssig ist“⁷. Gelernt wird dabei zumeist mehr und anderes, als sich Curriculumplaner erträumen: Gelernt wird der passive Rezeptionsmodus. Gelernt wird, sich die Welt pädagogisch mundgerecht zubereiten zu lassen, sie wie ein Menü zu vereinnahmen, wie einen Warenkorb zu besitzen. Hat der Schüler aber einmal „kauen“ und „schlucken“ gelernt, kann immer wieder neues Wissen nachgereicht werden - das sich selbst ständig überholt. Dieser endlose Konsumtionsprozess produziert von selbst „typisch depressive Merkmale“⁸, die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen⁹. Und die meisten Schüler fügen sich schließlich - je länger, je mehr - auf weite Strecken dem systemkonformen Muster des motivlosen Akzeptierens¹⁰.

Dieses Muster motivloser Annahme findet seine nur scheinbare Aufhebung in den alltäglichen Schülerrevolten, angefangen beim Schulstreik bis zum gewalttätigen Ausagieren. Im Ge-



genteil: Sie passen ins Bild des „narzisstischen Krämerladens“, den die Schüler in einer Welt eröffnen, in der Kindheit nicht einmal mehr „Kleinfamilienkindheit“, dafür aber um so mehr „Fernseh-, Stadt- und Schulkindheit“ bedeutet. Die Vollpädagogisierung des Schülers bringt gerade das hervor, was v. Hentig „einen allgemeinen Hospitalismus“¹¹ nennt. Als Folge der schulisch erzwungenen gefühlsmäßigen Neutralisierung von Lehrer- und Schülerrolle stellt sich die Schule vielen Kindern bald als kalte, fremde Welt dar, die ihre ursprünglichen Bedürfnisse verdrängt, verschiebt oder ausschließt¹². Je stärker aber „die Triebimpulse und Affekte ... aus dem Kommunikationsprozess ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren“¹³. Und um so mehr entwickelt sich die Neigung zu infantilen, regressiven Verhaltensformen. Die institutionell eingeleitete Schwächung der Ich-Strukturen¹⁴ begünstigt zusammen mit der Beziehungslosigkeit schulischer Verkehrsformen „symbiotische Bedürfnisse und die damit verbundenen Verschmelzungs- und Trennungsgänge“¹⁵. Die Schule legt damit in weiten Bereichen selbst den Grund für einen narzisstisch orientierten Sozialisationstypus.

Der Aufbau reifer Objektbeziehungen findet im Erlebnis diffuser, der intrauterinen Homöostase nachempfunderer Gleichgewichtszustände seinen Ersatz. Der Wunsch nach „Geborgenheit um jeden Preis“ kann aber die Tendenz zur Auflösung schulischer Zwischenmenschlichkeit kaum überspielen. Die tatsächliche Isolation der Schüler entspringt einer Lernorganisation, in der individueller Wettbewerb und individuelle Leistung systematisch ineinander greifen, um den Marktcharakter zu formen. Indem der Schüler sich dem schulisch aufgenötigten Konkurrenzprinzip beugt, fügt er sich zugleich den verdinglichten Formen sozialer Bezogenheit: zunehmender wechselseitiger Instrumentierung, gegenseitigem Misstrauen und der Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins¹⁶. Wo Arbeit an der eigenen Identität gefordert wäre, erfährt sich der Schüler als meßbares, wägbares Objekt. Mit der Verdinglichung des Lernprozesses treten die gesellschaftlich gezeugten Alpträume des Marktcharakters hervor: Der Neid auf den Erfolg anderer, die Angst vor dem Scheitern, am Ende die

entfremdete Existenz¹⁷.

Die Angst aber, dass das mitgebrachte Ich, wenn es in die vorgezeichneten Weltbilder der Lernrolle hineinschlüpft, zu nichts werden könnte¹⁸, bereitet dem Konformismus das Feld. Der Schüler lernt daher meist schnell das Als-ob-Spiel des Unterrichts beherrschen: Dazu gehören Entlastungstechniken und Schülertaktiken¹⁹, die Goffmans Maxime stets aufs neue bestätigen: Wir alle spielen Theater²⁰. Die von der Vorderbühne verdrängten Interessen und Bedürfnisse der Schüler aber verschaffen sich auf der Hinterbühne Luft: unter und auf den Schulbänken²¹, in bestimmten Schulhofecken²² oder in den Pausen²³, in denen sich der aufgestaute Anpassungsdruck entlädt. Weil jedoch mit erhöhtem Anpassungsdruck das Selbstvertrauen und die Teilnahmebereitschaft der Schüler sinken²⁴, fällt sozial-integrativen Unterrichtstechniken die Aufgabe zu, wenigstens ein Gefühl der Beteiligung und Mitbestimmung zu wecken. Das sozial-integrative „Sprachverwirrspiel“ erschöpft sich allerdings nur allzuoft in dem, was Fromm den „Meinungsmarkt“ nennt: die zwanglose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platze wäre²⁵.

Hinter der Maske sozialer Integration macht sich ein Sinn-Vakuum breit. Das Lernen als endloser Konsumtionsprozess, der Verlust der lebensgeschichtlichen Bedeutung der Lerninhalte, die emotionale Bedeutungslosigkeit sozialer Bezüge, der Anpassungszwang schulischer Sozialisation, das alles führt zu einer Sinnentleerung des Lernprozesses selbst. Mit zunehmender Entfremdung des Lernens aber „wird in den Kindern die Krankheit‘ unserer Zeit ihre Zerstörungssucht, ihre Gleichgültigkeit, ihre tiefe Unfreundlichkeit - fortbestehen, die Erich Fromm als die Rache des ungelebten Lebens“²⁶ diagnostiziert hat. Sicher finden Brutalität und blinde Zerstörungswut unter Schülern eine ihrer tiefsten Ursachen im Gefühl der Nutzlosigkeit, Ohnmacht und Unlebendigkeit, das die Schule hinterläßt. Den tendenziell nekrophilen Charakter einer Institution, in der lebendige zwischenmenschliche Bezüge zu toten technischen Funktionszusammenhängen verkommen, legt der Phantasieaufsatz einer Zwölfjährigen anschaulich bloß: „Ich lebe im Jahr 2300, bin im vierten Quartal geboren und



bin 12. Ich bin an einer sehr fortschrittlichen Schule. Wir alle sind Nummern, zum Beispiel: Wenn ich mit meinem Nachbarn in der Schulbank reden will, muss ich auf einen Knopf drücken, dann setzen sich die Lernschrauben, die an meinem Kopf festgedreht sind, in Bewegung, und ich kann mit meinem Nachbarn reden. Doch wenn mein Lehrroboter das bemerkt, bekomme ich einen Elektroschock, und es schrillt eine Stimme durch den Raum: Nummer 394, setz dich, oder du bekommst nach Paragraph 216 laut Schulordnung einen Tadel'. Ich finde es nicht gut, denn ich komme mir selbst wie eine Nummer vor. Doch meinen Klassennummern ist das völlig gleichgültig. Die Roboter haben kein Verhältnis zu uns. Wir Nummern sind nur Lehrobjekte. Ich bin anders als die anderen, ich wehre mich dagegen, eine Nummer zu sein"²⁷.

Das Aufbegehren des Schülers gegen die ihm zugedachte Objektdefinition wird innerhalb der Institution nicht selten mit dem Etikett der „Verhaltensauffälligkeit oder -störung“ bedacht. Solche Etikettierung macht die Probleme verwaltbar, löst sie aber nicht. Sie bestätigt nur zu oft die traurige Wahrheit, dass der Schüler an der Schule scheitern kann, die Schule am Schüler aber nicht. Die vorrangige pädagogische Frage bleibt aber auch in Zukunft anders anzusetzen: Das Schulproblem des Schülers steht auf der pädagogischen Tagesordnung und nicht das Schülerproblem der Schule.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. J. Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.
- ² R. Funk: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978, S. 33ff.
- ³ Vgl. F. Böckelmann: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971.
- ⁴ H. Becker u. a.: Narziss: Oder ein neuer Sozialisationstypus? in: päd. extra (1978) H. 1, S. 20.
- ⁵ Vgl. F. Wellendorf: Rituelles Handeln in der Schule, in: H. C. Goeppert (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht, München 1977, S. 16ff.; H. Moser: Didaktisches Planen und Handeln, München 1978, S. 107ff.
- ⁶ W. Sachs: Schulzwang und soziale Kontrolle, Frankfurt/M. 1976, S. 114.
- ⁷ K. Singer: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schul-

- pädagogik, München 1970, S. 157.
- ⁸ K. Singer: Verhindert die Schule das Lernen?, München 1973, S. 27.
- ⁹ J.-G. Klink: Klasse H7E, Bad Heilbrunn 1974, S. 175.
- ¹⁰ Vgl. K. Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975, S. 74.
- ¹¹ H. von Hentig: Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976, S. 35.
- ¹² Vgl. P. D. Jackson: Unterricht aus der Sicht des Schülers, in: R. D. Strom (Hrsg.): Lehrer und Lernprozess, München 1976, S. 92ff.
- ¹³ F. Wellendorf: Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation, in: K. Hurrelmann (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974, S. 355f.
- ¹⁴ Vgl. F. Maurer: Das exkommunizierte Ich. Über das Recht des Schülers, den Unterricht zu 'stören', in: Kümmel / Maurer / Popp / Schaal: Vergißt die Schule unsere Kinder?, München 1978, S. 74.
- ¹⁵ W. Gottschalch: Schülerkrisen, Reinbek 1977, S. 46.
- ¹⁶ K. Ottomeyer: Ökonomische Zwänge und zwischenmenschliche Beziehungen, Reinbek 1977, S. 70ff.; E. Goffman: Interaktionsrituale, Frankfurt/M. 1971, S. 37 und 138ff.
- ¹⁷ J. Henry: Lernziel Entfremdung, in: J. Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, a.a.O., S. 51; P. W. Jackson: Entfremdung im Unterricht, in: R. D. Strom (Hrsg.): Lehrer und Lernprozess, a.a.O., S. 72ff.
- ¹⁸ H. Rumpf: Unterricht und Identität, München, 1976, S. 21.
- ¹⁹ Vgl. T. Heinze: Unterricht als soziale Situation, München 1976, S. 119ff; ders.: Schülertaktiken, München/Wien/Baltimore 1980.
- ²⁰ Vgl. E. Goffman: Wir alle spielen Theater, München 1969.
- ²¹ Vgl. U. Bracht: Bilder von der Schulbank, München, 1978.
- ²² Vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit, München 1975, S. 51ff.
- ²³ Vgl. J. Zinnecker / G. B. Reinert: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978.
- ²⁴ H. Fend: Schulklima, Weinheim 1977, S. 20.
- ²⁵ Vgl. K. Zehrfeld / J. Zinnecker: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, in: J. Zinnecker (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, a. a. O., S. 88ff.
- ²⁶ H. von Hentig: Was ist eine humane Schule? a. a. O., S. 51.
- ²⁷ H. Bussiek: Bericht zur Lage der Jugend, Frankfurt/M. 1978, S. 36; vgl. auch die Traumanalysen in: E. Fromm: Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart 1974, S. 377f.