

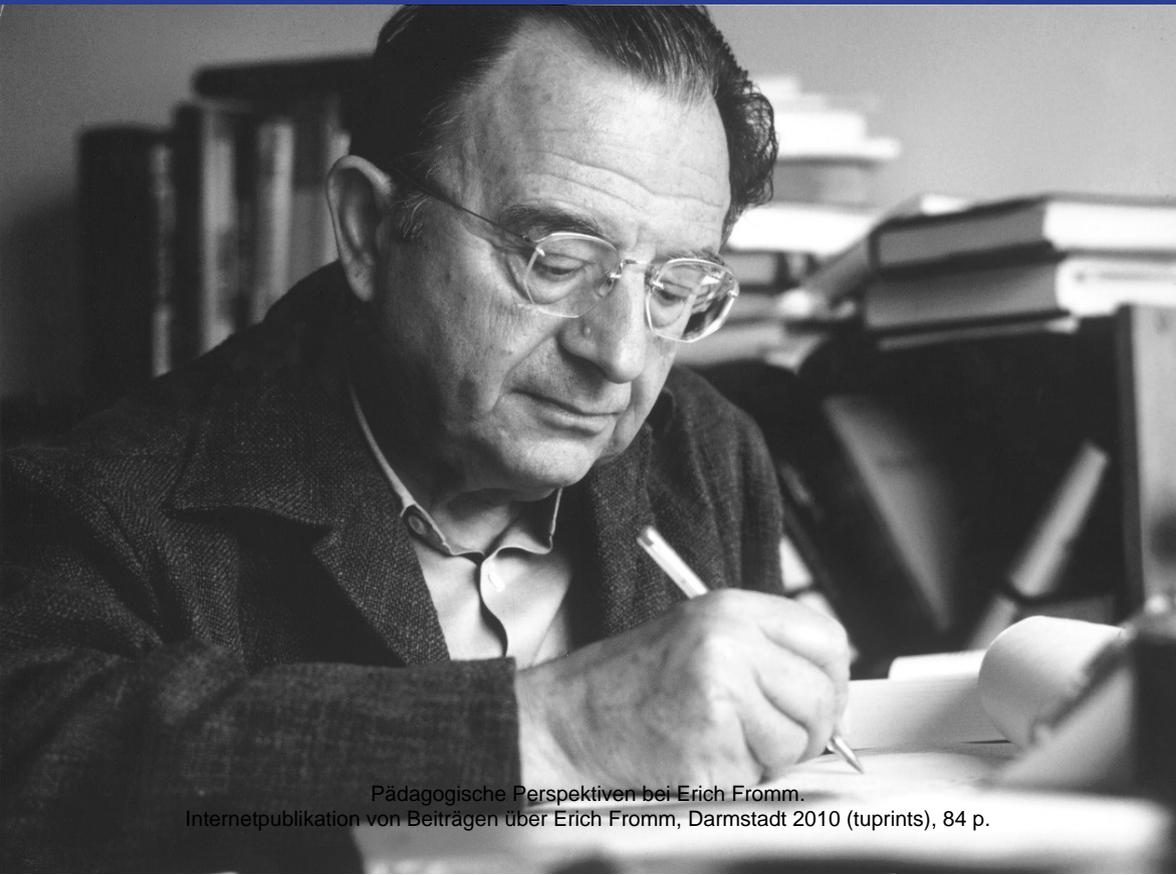


Property of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

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

Ludwig A. Pongratz

# Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm



Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm.

Internetpublikation von Beiträgen über Erich Fromm, Darmstadt 2010 (tuprints), 84 p.



Property 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.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tuda-tuprints-21933

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2193>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von tuprints,  
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>

[tuprints@ulb.tu-darmstadt.de](mailto:tuprints@ulb.tu-darmstadt.de)



# Inhalt

VORWORT.....	4
VERGESELLSCHAFTUNG IM SCHULBETRIEB ZUR SCHULISCHEN REPRODUKTION DES GESELLSCHAFTS-CHARAKTERS.....	5
DIE KUNST DES LIEBENS ELEMENTE DER ANALYTISCHEN SOZIALPSYCHOLOGIE ERICH FROMMS.....	20
MODERNE TECHNIK UND NEKROPHILIE NOTIZEN ZUM NEKROPHILIEKONZEPT BEI ERICH FROMM.....	34
ÖKONOMISIERUNG DER BILDUNG EINE PACKUNGSBEILAGE ZU RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN.....	43
BILDUNG UND MARKETING-ORIENTIERUNG IM WISSENSCHAFTSBETRIEB.....	56
LEBENDIGES LERNEN MIT TEXTEN VON ERICH FROMM ANREGUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR DIE ARBEIT IN GRUPPEN.....	68



## Vorwort

Die hier vorgelegte Aufsatzsammlung mit dem Titel „Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm“ verdankt sich zunächst einem aktuellen Anlass: dem 30. Todestag und 110. Geburtstag Erich Fromms im März 2010. Doch verbindet sich mit der Neuveröffentlichung von Aufsätzen, die in einem Zeitraum von rund 20 Jahren entstanden, ein weiteres Anliegen: Fromms weit gespanntes Werk erneut dem pädagogischen Diskurs zugänglich zu machen.

Zwar verstand sich Fromm nicht explizit als Pädagoge, sondern als Psychoanalytiker und Gesellschaftskritiker, doch haben seine sozialpsychologischen Analysen die Pädagogik nachhaltig beeinflusst. Angesichts der neoliberalen Zurichtung, die Schulen und Hochschulen im Zuge aktueller Reformen erfahren, sind seine Untersuchungen von unerwarteter Aktualität. Daher erschöpft sich die vorliegende Aufsatzsammlung nicht im ehrenvollen Gedenken. Vielmehr will sie Fromms kritische Einsprüche und Ausblicke auf gesellschaftliche Entwicklungen aufgreifen, um Impulse für eine Neuorientierung der Gegenwartspädagogik zu gewinnen.

Aachen, im Januar 2010



## Vergesellschaftung im Schulbetrieb Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts- Charakters

Dass die Schule einzig und allein dem Wohl des Kindes diene, mag eine Zeit, der Schulangst längst zur gängigen Vokabel wurde, nicht mehr so recht glauben. Analysen der Institution Schule haben hinlänglich klargestellt, dass der Zweck der Schule sich nicht im subjektiv unterstellten Sinn der in ihr Handelnden erschöpft. Die Frage nach den unbewussten Formationsprozessen schulischer Institutionen aber setzt eine psychoanalytische Reflexion auf ihre Spur, die mit den kulturanthropologisch orientierten Ansätzen der Unterrichtsforschung das Bemühen teilt, über latente institutionelle Bedingungen schulischer Charakterformation aufzuklären. Der Begriff des Sozialcharakters als zentrale Kategorie des ‚heimlichen Lehrplans‘ (vgl. Zinnecker 1974, S. 605) liefert jedoch nolens volens den Schlüssel zur Psychoanalyse Erich Fromms, die in der Pädagogik bisher weithin unbeachtet blieb.

Tatsächlich hält der ‚heimliche Lehrplan‘ 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 Kon-



zeption 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. Fromm 1970 d, GA VIII, S. 231 ff.), 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.“ (Fromm 1932a, GA I, S. 42) Der Unterschied zur traditionellen Psychoanalyse liegt dabei – wie R. Funk (1978, S. 33 ff.) 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.

Wohl stellt auch Fromm nach wie vor die libidinösen Triebimpulse als Antriebsquellen für die Charakterbildung in Rechnung. „Jedoch sind die Triebimpulse nicht deshalb so bedeutungsvoll, weil – wie Freud annahm – deren Befriedigung oder Versagung unmittelbarer Schlüssel für den Charakter darstellen, sondern weil die Triebimpulse das primäre ‚Material‘ sind, was ein Kind zur Verfügung hat, wenn es sich – und das ist das Entscheidende – zur Welt in Beziehung setzt; und erst die Erfahrungen, die es dabei macht, indem es Reaktionen aus der Umwelt rezipiert, die - meist unbewusst - weiterwirken, prägen seine Charakterzüge.“ (Essbach-Kreuzer 1978, S. 304)

Die Kritik und Differenzierung Freudscher Libidotheorie aber hat einen Begriffswandel zur Folge: Fromm spricht nicht länger von der libidinösen Charakterstruktur, sondern vom Gesellschafts-Charakter, 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“ (Fromm 1962a, GA IX, S. 89). Dabei besteht die Funktion des Gesellschafts-Charakters 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 [...]“. (Ebd., S. 90). Der Ge-



sellschafts-Charakter 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 anal-hortende Charakterstruktur eine besondere Bedeutung erlangte (vgl. Fromm 1955a, GA IV, S. 64), während die modernen Industriegesellschaften überwiegend ein Charaktersyndrom produzieren, in dem u. a. oral-rezeptive und nekrophil-destruktive Orientierungen mit dem Marketing-Charakter verschmelzen (vgl. ebd., S. 81 ff.; Fromm 1973a, GA VII, S. 196 ff.; vgl. Anm. 1).

Diese „Pathologie der Normalität“ (Fromm 1960, S. 16) gesellschaftlicher Verhältnisse ist Fromm jedoch nicht bereit, widerspruchslos hinzunehmen. Seine Suche nach einem Maßstab, an dem sich die gesellschaftlich produzierte Verstümmelung des Menschen unter Beweis bringen lässt, führt ihn allerdings zurück zu anthropologischen Spekulationen über die Natur des Menschen, die seine Kritiker als „anachronistische Wiederbelebung des philosophischen Idealismus“ (Marcuse 1965, S. 236) brandmarken. Kurz gesagt, besteht Fromms Versuch darin, jenseits aller pathologischen Manifestationen genau die ‚existentiellen‘ Bedürfnisset des Menschen herauszuarbeiten, die im historischen Prozess ihre spezifischen Formierungen und Brechungen erfahren und so erst die charakterologischen Strukturen hervorbringen, die unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen in Erscheinung treten. Und umgekehrt sollen die in der anthropologischen Reflexion freigelegten existentiellen Bedürfnisse (Fromm nennt sie auch ‚menschliche Bedürfnisse‘) das Material liefern für einen Gegenbegriff vom Menschen, auf dessen Hintergrund die Pathologie der Verhältnisse allererst augenfällig hervortritt. Dabei nimmt Fromms Reflexion ihren Ausgangspunkt nicht von einer in sich stimmigen, konsistenten Menschennatur, sondern von „den fundamentalen Widersprüchen, die die menschliche Existenz charakterisieren und die letztlich auf die biologische Dichotomie zwischen den fehlenden Instinkten und dem Bewusstsein seiner selbst zurückzuführen sind“ (Fromm 1974, S. 254). Denn mit der Fähigkeit des Menschen, ein Bewusstsein seiner selbst hervorzubringen, zerreißt zugleich seine vorgängige ‚Harmonie‘ mit der umgebenden Natur. Die anthropologische Bestimmung des Menschen konkretisiert sich daher für Fromm einzig in der Form von Differenzen: 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“ (Fromm 1973a, GA VII, S. 202 f.).

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. (vgl. Anm. 2) – konkretisieren sich in verschiedenen historischen Gesellschaftsformationen unterschiedlich. Die jeweils in Erscheinung tretenden Strukturen des Gesellschafts-Charakters lassen sich somit als unterschiedliche Antworten auf die sich durchhaltenden existentiellen Bedürfnisse interpretieren.

Fromm unterscheidet beispielsweise zwei alternative Möglichkeiten des Menschen, seinem Bedürfnis nach Verwurzeltheit Raum zu schaffen: Entweder er regrediert und bezahlt dafür mit seiner Abhängigkeit von der Mutter (bzw. deren symbolischen Substituten wie Erde, Natur, Gott, Nation oder Bürokratie) oder aber „er muß voranschreiten und aus eigener Anstrengung zu neuen Verwurzelungen in der Welt gelangen, indem er die Bruderschaft aller Menschen erlebt und sich von der Macht der Vergangenheit frei macht.“ (Fromm 1974, S. 262) Was hier Fromm aber als charakteristische Möglichkeiten *des* Menschen namhaft macht, sind Alternativen, die den historischen Ort ihrer Entstehung nicht verleugnen können. Wie Agnes Heller in ihrer scharfsinnigen Kritik der psychologischen Anthropologie Erich Fromms feststellt, existiert die oben vorgestellte zweite Alternative „ausschließlich erst seit Entfaltung der bürgerlichen Weltepoche“ (Heller 1978, S. 203; vgl. Anm. 3). Fromm rekonstruiert im Gewande eines anthropologischen Naturalismus nicht die ‚existentiellen‘ Bedürfnisse des Menschen schlechthin, sondern – und darin liegt die immanente Wahrheit seiner Analyse beschlossen – fundamentale Bedürfnisstrukturen des bürgerlichen Menschen. Denn die soziale Dynamik der von Fromm aufgewiesenen Bedürfnisse (nach Bezogenheit, Verwurzeltheit, Identitätserlebnis etc.) entfaltet sich erst auf einer Stufe gesellschaftlicher Organisation, auf der die überkommenen Bande der Blutsverwandtschaft und Tradition zerbrechen. Im Durchgang durch ihre Kritik klärt sich so allererst das Proprium der Sozialpsychologie Fromms: dass nämlich soziale Charakterstrukturen begriffen werden müssen als „Antworten auf die *condition humaine*, die sich in der bürgerlichen Weltepoche mit der Auflösung der gemeinschaftlichen Beziehungen, mit der Entfaltung der ‚reinen‘ Gesellschaft und ihrer Atomisierung gestaltete, einer *condition humaine*, die Fromm auf treffende Weise mit der Kategorie der ‚existentiellen Bedürfnisse‘ charakterisiert“ (ebd., S. 211; vgl. Anm. 4).

Darüber hinaus aber zeigt Fromm, dass alle diese Bedürfnisse auch anders beantwortet werden können. Und diese Alternative gewinnt Gestalt im Gegenbegriff des ‚biophilen Menschen‘, des Menschen also, der seine Bezogenheit zur Welt produktiv realisiert in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und Liebe zum Leben. Wohl bleibt auch der ‚biophile Mensch‘ ein Kind der Neuzeit, denn er stellt „die von der bürgerlichen Gesellschaft ausgearbeiteten respektive weiterentwickelten Werte, das heißt, die sich auf ihrem Boden entfaltenden radikalen Bedürfnisse, der heutigen Realität der bürgerlichen Gesellschaft ge-



genüber“ (ebd., S. 211). Zugleich aber steht der ‚biophile Mensch‘ damit im besten Sinne in der Tradition der Aufklärung, deren Erbe keine kritische Erziehungswissenschaft leichtfertig preisgeben kann. Sie hätte unter der Maxime des ‚biophilen Menschen‘ als „regulativ-praktischer Idee“ (ebd., S. 212) den pädagogischen Prozessen nachzuspüren, in denen sich die ‚Pathologie der Normalität‘ allererst konstituiert, die Fromm in seinen Untersuchungen des modernen Sozialcharakters thematisiert. In Frage steht daher, ob nicht etwa die Schule selbst als Institution an der Produktion und Ausformulierung der Charakterorientierungen teilhat, die Fromm für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse in Ansatz bringt.

## II.

Die Antwort darauf muss mit der Klärung des Charaktersyndroms beginnen, das Fromm aus der Analyse moderner Industriegesellschaften herausfiltert. 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“ (vgl. Böckelmann 1971) im narzisstischen Charaktertypus zu erfahren, der sich als zeitgemäßes Gegenstück des rezeptiven *homo consumens* anbietet (vg. Anm. 5). 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*: Gehörte im 19. Jahrhundert die Lust am Besitz und ein fast zwanghafter Spareifer zum vorherrschenden Kennzeichen der Mittel- und Oberschichten, so weicht diese (den ökonomisch geforderten Akkumulationsprozessen durchaus angemessene) Hamster-Orientierung in der Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend einer rezeptiven Disposition. Der



Durchschnittsbürger der ‚affluent society‘ entwickelt das Bedürfnis, gleichsam beständig mit offenem Mund zu leben. „Waren, Landschaften, Essen und Trinken, Zigaretten, Menschen, Vorträge, Bücher, Filme – alles wird verzehrt, verschlungen. Die Welt ist ein großes Objekt für unseren Appetit, ein riesiger Apfel, eine mächtige Flasche, eine große, runde Brust.“ (Fromm 1960, S. 149) Die Reduktion der Welt aufs Konsumierbare macht Objekte und Situationen flüchtig und inhaltsleer und perpetuiert damit zugleich das Bedürfnis nach ihnen ins Unendliche. Vergnügungen werden verschlungen, um das Innwerden der inneren Leere zu verdrängen. Passive Rezeption, der Verlust des Schöpferischen im allgemeinen, wird mit einer anderen Form der Passivität kaschiert: Die Menschen „schütten gleichsam fortwährend wieder aus – durch Reden“ (ebd., 1960, S. 150), Talkrunden oder Handygespräche.

(2) *Narzisstische Orientierung*: Fromms Zeichnung der rezeptiven 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“ (Becker u. a. 1978, S. 20). Diese infantil-narzisstische Regressionsstendenz ist das Produkt eines lang anhaltenden gesellschaftlichen Entstrukturierungsprozesses des Über-Ich, den Mitscherlich als ‚Weg zur vaterlosen Gesellschaft‘ thematisierte (vgl. Mitscherlich 1973, S. 229 ff; S. 337 ff). Zunehmende Anonymisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse bei gleichzeitig steigender Funktionalisierung der darin involvierten Subjekte lassen persönliche Kontakte zu Schimären verblassen. Die Mehrzahl der Menschen greift in dieser Situation zur Regressionslösung: Jeder richtet seinen eigenen „narzisstischen Kleinhandel“ (Horn 1972, S. 67) ein und fügt sich dem Muster des staatsbürgerlichen und familial-beruflichen Privatismus. Mit dem Rückzug aufs Selbst aber wird die Entwicklung reifer Objektbeziehungen obsolet (vgl. Ziehe 1975, S.178 ff.). „Über das Erziehungsverhalten der Eltern, auch wenn sie versuchen, ihren Affektmangel durch noch so bemühte Sorgfalt auszugleichen, wird die emotionelle Kälte der objektiven Außenwelt in die psychischen Strukturen der Kinder ‚hineinsozialisiert‘. Diese emotionelle Kälte im frühkindlichen Sozialisationsprozess erlangt heute die Bedeutung, die vormals der autoritären Triebunterdrückung zukam“ (Becker u. a.1978, S. 27). In ihrem Gefolge entwickeln sich jene typischen Charakteristika der narzisstischen Interaktionsform, die Horn (vgl. Horn 1978, S. 388 ff.) folgendermaßen umreißt: eine gestörte Symbolbildung, die sich in der Armut der Sprache und der Unfähigkeit zu tieferen, reifen Objektbeziehungen reflektiert; ein konstanter Mangel an Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit, der sich mit der Unfähigkeit verbindet, über die sofortige Bedürfnisbefriedigung hinaus Aufschub zu leisten; eine panikartige Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Aggressivität, blindem Ausagieren und Vandalismus Raum



schaft; ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen, bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Geborgenheit und Zugehörigkeit (vgl. Anm. 6).

(3) *Marktorientierung*: Die undifferenzierte, flüchtige Objektbeziehung des narzisstischen Charaktertypus macht ihn gesellschaftlich fungibel und bereitet so der Marktorientierung das Feld, deren hervorstechendstes Merkmal nach Fromm gerade darin besteht, „daß kein spezifisches und ständiges Bezugssystem entwickelt wird; die Auswechselbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung“ (Fromm 1978, S. 92). Bedeutung erlangen nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgängig ‚vermarkten‘ lassen. Der einzelne erlebt „sich selbst als Ware und den eigenen Wert nicht als ‚Gebrauchswert‘, sondern als ‚Tauschwert‘“ (Fromm 1976, S. 144) auf dem ‚Persönlichkeitsmarkt‘. Je mehr der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, umso mehr löst sich seine Identität auf. Die qualitative Differenziertheit der Individuen verschwindet hinter abstrakten Quantitäten. „Jeder Mensch kann schließlich als eine abstrakte Einheit, eine Ziffer ausgedrückt werden“ (Fromm 1960, S. 102). Zurück bleibt das unterschwellige Bewusstsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, ein tief sitzender Angstzustand, depressive Langeweile und eine unbewusste Feindseligkeit. Fromm fasst die Typik des Marktcharakters in einem einzigen Begriff zentral zusammen: der Entfremdung (vgl. ebd., S. 109 ff.).

(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. „Das Individuum gibt es auf, es selber zu sein, und übernimmt zur Gänze die Sorte Persönlichkeit, die sich ihm in Form einer Zivilisationsschablone darbietet, und auf Grund derer es genau so wird, wie man es von ihm erwartet, genau so, wie alle anderen sind“ (Fromm 1966, S. 183). Die Konformitätsorientierung modelt so die Individuen zurecht nach Maßgabe des Idealtypus, den die Annoncen-Agenturen und Verkaufsorganisationen wünschen. „Die beste Empfehlung für solche Geschöpfe lautet: ‚Sie machen keine Schwierigkeiten‘. Ihre höchste Tugend ist: ‚Sie machen sich nicht auffällig‘“ (Fromm 1960, S. 199 f). Die Notwendigkeit offen ausgeübter Autorität schwindet aus dem Erscheinungsbild moderner Gesellschaften und macht den sublimeren Kontrollmechanismen des ‚social engineering‘ Platz. Statt Befehle zu erteilen, wird nun ‚vorgesprochen‘, statt anzuordnen, wird ‚zu bedenken gegeben‘. Unterschiedslose Anpassungsfähigkeit und ‚Teamgeist‘ werden zur neuen Quasi-Ethik. „Die Hauptsache bleibt, daß nichts zu ernst genommen wird, daß man Ansichten austauscht und jede Meinung oder Überzeugung (wenn es das gibt) für gleichwertig mit allen anderen hält. Auf dem Meinungsmarkt wird jedermann die Vorführung einer Ware von gleichem Wert zugebilligt, und es wäre unschick-



lich und nicht fair, Zweifel daran zu hegen“ (ebd., 1960, S. 141). 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. „Diese Anständigkeit, nicht Gut und Böse, bildet das sittliche Gesetz des Marktes“ (ebd., 1960, S. 156).

(5) *Nekrophil-destruktive Orientierung*: Hinter der konformistischen Fassade des unterschiedslosen Ja zu den Verhältnissen schwelt die Verhältnislosigkeit der Subjekte 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“ (Fromm 1974, S. 262). 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 „die Folge des ungelebten Lebens“ (Fromm 1966, S. 181), erwachsen 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. Fromm kommt „zu dem Schluss, dass die leblose Welt der totalen Technisierung nur eine andere Form der Welt des Todes und Verfalls ist“ (ebd., 1974, S. 395). Der ‚kybernetische Mensch‘, fasziniert von der Idee des ‚*homme machine*‘, wird schließlich selbst zum leblosen Artefakt, gekennzeichnet durch instrumentalisierte Rationalität und emotionale Atrophie.

### III.

Das von Fromm heraus gearbeitete Sozialcharaktersyndrom ist Produkt eines komplexen Sozialisationsprozesses, der die psychischen Strukturen der Menschen entsprechend den Bedingungen des ‚kybernetischen Kapitalismus‘ zu-rechtschneidert. Dessen Organisationsformen prägen letztlich den Stil, in dem die Menschen ihre Bedürfnisse entwickeln und wahrnehmen. Als Kristallisationspunkt des geforderten kulturellen Habitus gewinnt dabei die Schule ihre spezifische Bedeutung: Gleich der Familie fungiert sie als „psychische Agentur der Gesellschaft“ (Fromm 1960, S. 76) mit der Aufgabe, die Charaktere ihrer Mitglieder „in die geeignete Form zu kneten“ (ebd., S. 306). Sie tut dies – unabhängig und vor allen unterrichtlichen Entscheidungen – durch die ihr ei-



genen Rituale, Interaktionsmuster und Organisationsformen. Denn die „schulische Charakterformation baut sich als dauernde Antwort auf schulische Beziehungsdefinitionen auf“ (Sachs 1976, S. 114). Die Analyse der schulischen Formation der von Fromm eruierten Charakterorientierungen wird daher den institutionellen Aspekten besondere Beachtung schenken müssen.

Den Funktionszusammenhang von institutionalisierten *Lernprozessen und (oral-) rezeptiver Orientierung* hat Singer im Bild von der Schule als ‚überfütternder 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“ (Singer 1970, S. 157). Unterricht stellt sich aus dieser Perspektive dar als methodisch geleiteter Konsumptionsprozess von obligatorischen Lerninhalten, die die Schüler – je nach Gestimmtheit – ‚vernaschen‘ dürfen oder ‚schlucken‘ müssen. Gelernt wird dabei zumeist mehr und anderes, als sich Schulpädagogen 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. Der Schüler, der seinen ‚Stoff durchgenommen‘ hat, gleicht nicht selten einem „gut beschlagenen Museumsführer“ (Fromm 1976, S. 44) im imaginären Museum der Kultur. Die Pädagogik aber erhebt (um sich vor der grenzenlosen Akzeleration des Wissens zu retten) den Rezeptionsmodus in der Formel vom ‚Lernen des Lernens‘ zum Programm (vgl. Heydorn 1972, S. 86). Hat der Schüler einmal ‚kauen‘ und ‚schlucken‘ gelernt, kann immer wieder neues Wissen nachgereicht werden – das sich selbst ständig überholt. Der endlose Konsumtionsprozess artifizieller Inhalte produziert am Ende jene „typisch depressiven Merkmale“ (Singer 1973, S. 27), die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen. Schulen müssen daher ständig die Interesselosigkeit bekämpfen, die sie selbst hervorbringen und gleich Werbeagenturen mit immer neuen ‚Verkaufsmustern‘ und ‚Verpackungen‘ locken. Der Motivationsakt wird zum Akt des pädagogischen Sisyphos. Die Schüler aber richten sich – je länger, je mehr – ein im gesellschaftlich genehmen Privatismus als „Passivbürger mit Recht auf Akklamationsverweigerung“ (Habermas 1973, S. 55) und fügen sich auf weite Strecken dem systemkonformen Muster des motivlosen Akzeptierens (vgl. Hurrelmann 1975, S. 74).

Dieses Muster motivloser Annahme findet seine nur scheinbare Aufhebung in den alltäglichen Schülerrevolten, angefangen beim Schulstreik bis zum gewalttätigen Ausagieren. Im Gegenteil: sie passen ins Bild des ‚narzisstischen Krämerladens‘, den die Schüler in einer Welt eröffnen, in der Kindheit nicht einmal mehr ‚Kleinfamilienkindheit‘, dafür aber umso mehr ‚Fernseh-, Stadt- und Schulkindheit‘ bedeutet. Die Vollpädagogisierung des Schülers bringt gerade das hervor, was v. Hentig „einen allgemeinen Hospitalismus“ (Hentig 1976, S. 35) 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 ausschließt (Jackson 1976, S. 92 ff.). Je stärker aber



„die Triebimpulse und Affekte [...] aus dem Kommunikationsprozess ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren“ (Wellendorf 1974, S. 355 f.). Und umso mehr entwickelt sich die Neigung zu infantilen, regressiven Verhaltensformen. Die institutionell eingeleitete Schwächung der Ich-Strukturen (vgl. Maurer 1978, S. 74) begünstigt zusammen mit der Beziehungslosigkeit schulischer Verkehrsformen „symbiotische Bedürfnisse und die damit verbundenen Verschmelzungs- und Trennungängste“ (Gottschalch 1977, S. 46). 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‘ (der sich noch widerspiegelt im Versuch der Bielefelder Laborschüler, sich „Höhlen inmitten eines Chaos“ (Hentig 1976, S. 69) zu bauen) täuscht aber über die tendenzielle Auflösung schulischer Zwischenmenschlichkeit allenfalls hinweg. Die tatsächliche Isolation der Subjekte entspringt einer Lernorganisation, in der individueller Wettbewerb, individuelle Leistung und ein künstlich verkapptes Gratifikationspotential (vgl. Tillmann 1976, S. 81) von Noten als Tauschwerten systematisch ineinander greifen, um den Marktcharakter zu formen. Die strukturellen Entsprechungen von ‚Lernfabrik‘ und industrieller Produktion (vgl. Bruder 1971) tragen – bei aller Differenziertheit von Schule und Betrieb – letztlich dazu bei, dass noch „im Verschiedenen sich Gleiches reproduziert“ (Vinnai 1976, S. 90). Indem der Schüler sich dem Leistungsritual der Schule unterwirft und die moderne Variante vom Mythos des ‚gerechten Tauschs‘ (Hurrelmann 1975, S. 51 f.) internalisiert, verfällt er der Logik der Sozioidzee des Bildungswesens (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971, S. 209 ff.). Indem er sich dem schulisch institutionalisierten Konkurrenzprinzip beugt und die Charaktermaske des Warenbesitzers und -verkäufers übernimmt, fügt er sich den verdinglichten Formen sozialer Reflexivität: zunehmender wechselseitiger Instrumentierung, gegenseitigem Misstrauen und der Doppeldeutigkeit des lebenswürdigen Scheins (vgl. Ottomeyer 1977, S. 70 ff.). Wo die Arbeit an der eigenen Identität gefordert wäre, erfährt sich der Schüler, den Standards des Systems entsprechend als messbares, wägbares Objekt. Während reflexive Inter-subjektivität als Forderung die Lernzielkataloge zielt, erstarrt das Rollenhandeln im praktischen Solipsismus (vgl. Mollemhauer 1972, S. 181 ff.). Mit der Verdinglichung des Lernprozesses treten schließlich die gesellschaftlich virulenten Albträume des Marktcharakters hervor: der Neid auf den Erfolg anderer, die Angst vor dem Scheitern, am Ende die entfremdete Existenz (vgl. Henry 1975, S. 51).

Die Angst aber, dass das mitgebrachte Ich, wenn es in die vorgezeichneten Weltbilder der Lernrolle hineinschlüpft, zu nichts werden könnte – wie die Angst, in der mit vielen Insignien sozialer Bedeutsamkeit ausgestatteten Institution Schule nicht hoffähig werden zu können (vgl. Rumpf 1976, S. 21), be-



reiten dem Konformismus das Feld. Der Schüler lernt schnell das Als-ob-Spiel des Unterrichts beherrschen: rituell und demonstrativ Aufmerksamkeit darzustellen, differenziert die gestischen und mimischen Andeutungen des Lehrers zu interpretieren, vorsichtig die vermutete richtige Antwort durch Raten und Andeuten einzukreisen etc. Die Rollenschablone des gelehrigen und braven Schülers gehört zum Grundrepertoire von Entlastungstechniken, in denen sich das geheime Lernziel der Schule erfüllt, „an die Stelle der eigenen Maßstäbe die der Lehrer und Schüler zu setzen“ (Henry 1975, S. 39). Die verdrängten Interessen und Bedürfnisse der Schüler verschaffen sich zumeist nur unterhalb und zwischen den offiziell ritualisierten Verhaltensweisen Luft – unter den Schulbänken, in bestimmten Schulhofecken (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975, S. 51 ff.) oder in abgegrenzten Cliques. Diese aber reproduzieren auf anderer Ebene, was die Schule als Institution per se fordert: Tragen nämlich die jugendlichen Subkulturen letztlich die – von einer raffinierten Werbung präparierte – Nonkonformisten-Uniform zur Schau, so schneidert die Schule – insbesondere die Hauptschule (vgl. Fend u. a. 1976, S. 280 ff.) – unablässig den Konformistenanzug zurecht. Weil jedoch mit erhöhtem Anpassungsdruck das Selbstvertrauen und die Partizipationsbereitschaft der Schüler sinken (vgl. Fend 1977, S. 207), fällt dem sozial-integrativen Unterrichtsstil stets von neuem die Aufgabe zu, wenigstens ein Gefühl der Beteiligung und Mitbestimmung zu wecken. Das sozial-integrative Sprachverwirrspiel restituiert allerdings nur allzu oft, was Fromm den ‚Meinungsmarkt‘ nennt, die zwanglose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platze wäre (vgl. Zerrfeld/ Zinnecker 1975, S. 88 ff.).

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‘“ (Hentig 1976, S. 51) 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 (vgl. Anm. 7): „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“ (in: Bussiek 1978, S. 36).

Das Aufbegehren des Schülers gegen die ihm zgedachte 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 Unzahl gegenwärtig angebotener Verhaltensmodifikationsprogramme gibt Zeugnis von der resignativen Hoffnung, dass, wenn schon nicht die Reform der pädagogischen Institutionen gelingen will, wenigstens die Modifikation des Schülers gelingen soll. Die primäre pädagogische Frage bleibt dennoch anders anzusetzen: Zu untersuchen ist das Schulproblem des Schülers – und nicht das Schülerproblem der Schule. Die Forderung nach der Veränderung des materialen Substrats schulischer Charakterformation ist darin allemal inbegriffen.

### *Anmerkungen:*

- 1) Eine vollständige Auflistung der von Fromm idealtypisch unterschiedenen Charakterorientierungen findet sich in einer der umfassendsten Einführung in Fromms Werk bei R. Funk (1978, S. 55 ff.). Dort finden sich auch interessante Hinweise zur Ableitung der von Fromm unterschiedenen Orientierungen (bes. Anm. 27).
- 2) Vgl. die Aufschlüsselung der in Fromms Arbeiten unterschiedlich nuancierten ‚existentiellen Bedürfnisse‘ bei Funk (1978, S. 91 ff.).
- 3) Dass Fromm seine anthropologischen Kategorien im Zusammenhang der Analyse der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft gewinnt, macht seine Arbeit „Die Furcht vor der Freiheit“ (Fromm 1966) unmittelbar einsichtig. Die historische Reflexion tritt in der Folge zusehends zurück und überlässt einem anthropologischen Naturalismus das Feld.
- 4) Noch ein zweiter Kritikpunkt wäre an dieser Stelle geltend zu machen, der Fromms ahistorische Sichtweise der ‚existentiellen Bedürfnisse‘ – diesmal mehr aus individualgenetischer Perspektive – betrifft: Adornos Einwand, dass die ‚revidierte Psychoanalyse‘ „notwendig das Ich als ein wenigstens in gewissem Grade Vorgegebenes in Ansatz bringen muß“ (Adorno 1972, S. 26), verweist auf ein Desiderat der psychologischen Anthropologie Fromms, die es versäumt, die sozialen Prozesse herauszuarbeiten, in denen sich die Ich-Instanz aufrichtet und entfaltet. Von hier aus ließe sich die Genese der ‚mensch-



lichen Situation' und der in sie involvierten ‚existentiellen Bedürfnisse' adäquat fassen.

5) Wir konzentrieren uns daher im folgenden abweichend von Fromm mehr auf die Analyse des narzisstischen Sozialisationstypus.

6) Die von H. von Hentig beschriebenen Verhaltensweisen seiner Schüler (vgl. Hentig 1976, S. 67-75) liefern dazu auf weite Strecken tatsächlich die Probe aufs Exempel.

7) Vgl. als Gegenstück zu diesem Phantasieaufsatz die Traumanalysen von Fromm 1974, S. 377 f.

## Literatur

- Adorno, Th. W.:* Die revidierte Psychoanalyse, in: Gesammelte Schriften, Bd.8, Frankfurt/Main 1972, S. 20-41
- Becker, H. u. a.:* Narziss: Oder ein neuer Sozialisationstypus? in: päd. extra, H. 1/1978, S.19-33
- Böckelmann, F.:* Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971
- Bourdieu, P./ Passeron, J. C.:* Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- Bracht, U.:* Bilder von der Schulbank, München, 1978
- Bruder, K.-J.:* Taylorisierung des Unterrichts. In: Enzensberger, H. M./ Michel, K. M. (Hrsg.): Kursbuch 24. Berlin 1971, S. 113-13
- Bussiek, H.:* Bericht zur Lage der Jugend, Frankfurt/Main 1978
- Essbach-Kreuzer, U.:* Die Theorie des Sozialcharakters in den Arbeiten von Erich Fromm in: *Reif, A. (Hrsg.): Erich Fromm – Materialien zu seinem Werk*, Wien 1978, S. 299-326
- Fend, H. u. a.:* Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim 1976
- Fend, H.:* Schulklima, Weinheim 1977
- Fromm, E.:* Gesamtausgabe (GA), 12 Bde, hg. von Rainer Funk, München 1999
- Fromm, E.:* Der moderne Mensch und seine Zukunft, Frankfurt/Main 1960
- Fromm, E.:* Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt/ Main 1966
- Fromm, E.:* Jenseits der Illusionen, Zürich 1967
- Fromm, E.:* Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie, Frankfurt/Main 1970
- Fromm, E.:* Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart 1974
- Fromm, E.:* Haben oder Sein, Stuttgart 1976
- Fromm, E.:* Psychoanalyse und Ethik, Frankfurt/Berlin/Wien 1978
- Fürstenau, P.:* Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: Fürstenau, P. u. a.: Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969, S. 9-25
- Funk, R.:* Mut zum Menschen, Stuttgart 1978
- Goffman, E.:* Interaktionsrituale, Frankfurt/M. 1971



- Goffman, E.:* Wir alle spielen Theater, München 196
- Gottschalch, W.:* Schülerkrisen, Reinbek 1977
- Habermas, J.:* Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/Main 1973
- Heinze, T.:* Unterricht als soziale Situation, München 1976
- Heinze, T.:* Schülertaktiken, München/Wien/Baltimore 1980.
- Heller, A.:* Aufklärung und Radikalismus – Kritik der psychoanalytischen Anthropologie Erich Fromms, in: Reif, A. (Hrsg.): Erich Fromm – Materialien zu seinem Werk, Wien 1978, S. 163-213
- Henry, J.:* Lernziel Entfremdung, in: Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975, S. 35-51
- Hentig, H. von:* Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976
- Heydorn, H.-J.:* Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/Main 1972
- Horn, K. (Hrsg.):* Gruppendynamik und der ‚subjektive Faktor‘, Frankfurt/Main 1972
- Horn, K.:* Psychopathologisch – politisch – psychosozial; Steuerungsprobleme im organisierten Kapitalismus, in: ders. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik, Frankfurt/Main 1978, S. 358-401
- Hurrelmann, K.:* Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975
- Jackson, P. D.:* Unterricht aus der Sicht des Schülers, in: Strom, R. D. (Hrsg.): Lehrer und Lernprozess, München 1976, S. 92 ff.
- Marcuse, H.:* Triebstruktur und Gesellschaft, Frankfurt/Main 1965
- Maurer, F.:* Das exkommunizierte Ich. Über das Recht des Schülers, den Unterricht zu ‚stören‘, in: Kümmel, F./Maurer, F./Popp, W./Schaal, H.: Vergiß die Schule unsere Kinder?, München 1978, S. 55-81
- Mitscherlich, A.:* Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1973
- Mollenhauer, K.:* Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972
- Moser, H.:* Didaktisches Planen und Handeln, München 1978
- Ottomeyer, K.:* Ökonomische Zwänge und zwischenmenschliche Beziehungen, Reinbek 1977
- Pongratz, L. A.:* Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik, Frankfurt/Main/Bern 1978
- Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit:* Die Lebenswelt von Hauptschülern, München 1975
- Rumpf, H.:* Unterricht und Identität, München, 1976
- Sachs, W.:* Schulzwang und soziale Kontrolle, Frankfurt/M. 1976
- Singer, K.:* Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik, München 1970
- Singer, K.:* Verhindert die Schule das Lernen?, München 1973
- Tillmann, H.-J.:* Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt/Main 1976
- Wellendorf, F.:* Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974, S. 343-361
- Wellendorf, F.:* Rituelles Handeln in der Schule, in: H. Goeppert, C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht, München 1977



*Zehrfeld, K./ Zinnecker, J.:* Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, in: *Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan*, Weinheim 1975, S. 72-93

*Ziehe, T.:* Pubertät und Narzissmus, Frankfurt/Main/Köln 1975

*Zinnecker, J.:* Stichwort: Unterrichtsforschung, in: *Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung*, München 1974, S. 598-607

*Zinnecker, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan*, Weinheim 1975

*Zinnecker, J./ Reinert, G. B.:* Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978

Der Text verbindet zwei unterschiedliche Publikationen; zum einen: Schule und Sozialcharakter. Pädagogische Reflexionen im Anschluss an Erich Fromm, in: *Zeitschrift f. Pädagogik*. H.2/ 1979, S. 169-180; zum anderen: Vergesellschaftung im Schulbetrieb. Zur schulischen Reproduktion des Gesellschafts-Charakters in: *J. Claßen (Hrsg.): Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim/Basel 1987, S. 127-137



# Die Kunst des Liebens

## Elemente der analytischen Sozialpsychologie

### Erich Fromms

#### I.

Beginnen möchte ich meine einführenden Überlegungen mit einem Traum. Er stammt nicht von mir und auch nicht – wie es vielleicht nahe läge – aus Fromms Aufzeichnungen, sondern von einer Psychoanalytikerin, die in den 80er Jahren für Furore sorgte (und durchaus nicht unumstritten ist): Alice Miller. In ihrem bekannten Buch (mit dem etwas missverständlichen Titel) ‘Das Drama des begabten Kindes’ (Miller 1979) berichtet sie von einem Patienten, der – nach vergeblichen Versuchen in einer früheren Analyse – zu ihr in Behandlung kam. Im Verlauf der Behandlung wird Miller nachdrücklich klar, wie sehr das traditionelle Freudsche Deutungsschema libidinöser Triebkonflikte das Verständnis für die wirkliche Lebensproblematik dieses Patienten verstellt. Darin steckt natürlich eine implizit kritische Wendung gegen Freud. Aber nicht deshalb ist für mich dieses Beispiel interessant, sondern weil sich an ihm eine Konfliktsituation demonstrieren lässt, die Fromm zufolge ein Grundmuster des menschlichen Lebens bezeichnet. Aber hören wir zunächst, wie Alice Miller die Geschichte erzählt:

„Ein Patient, der wegen ihn quälenden Zwängen eine zweite Analyse aufsuchte, träumte sich immer wieder mal auf einen Aussichtsturm, der am Rande einer von ihm geliebten Stadt auf einem Sumpfgebiet stand. Von dort aus genoss er einen Überblick über diese Stadt, aber er fühlte sich traurig und verlassen. In dem Turm war ein Lift, und im Traum ergaben sich oft Schwierigkeiten mit der Eintrittskarte oder Hindernisse auf dem Hinweg zum Turm. In Wirklichkeit hat diese Stadt keinen solchen Turm, aber er gehört eindeutig zur Traumlandschaft des Patienten und war ihm gut bekannt. Der phallische Sinn dieses Traumes wurde in seiner früheren Analyse berücksichtigt, es war auch sicher nicht falsch, diesen Aspekt zu sehen, aber es genügte offenbar nicht, denn der Traum wiederholte sich auch später mit ähnlichen Gefühlen von Verlassenheit. Die Deutungen der Triebkonflikte waren völlig wirkungslos geblieben, die zwangsneurotische Symptomatik hatte ihre Resistenz behalten.

Erst nachdem sich vieles in der Analyse geändert hatte, bekam auch dieser Traum neue Varianten und verwandelte sich schließlich entscheidend. Zunächst war der Patient überrascht, dass er einmal träumte, er besäße zwar bereits die Eintrittskarte, aber der Turm sei abgebaut worden, es gäbe keine Übersicht mehr. Hingegen sah er eine Brücke, die dieses Sumpfgebiet mit der Stadt verband. Er konnte so zu Fuß in die Stadt gehen und sah nicht alles, aber einiges aus der Nähe. Der Patient, der an einer Liftphobie litt, war irgendwie erleichtert, denn die Liftfahrt im Traum hatte ihm ja auch erhebliche Angst ge-



macht. Er meinte zu dem Traum, er sei vielleicht nicht mehr darauf angewiesen, immer den Überblick zu behalten, alles zu übersehen, oben zu sein, klüger als die anderen usw. Er könne jetzt ganz gewöhnlich zu Fuß gehen.

Um so überraschter war der Patient, als es sich gegen Ende der Analyse ergab, dass er in einem Traum plötzlich wieder in diesem Turmlift saß und wie in einem Sessellift hochgezogen wurde, ohne irgend eine Angst dabei zu fühlen. Er genoss die Fahrt, stieg oben aus, und es war seltsam, da war ein buntes Leben um ihn herum, es war eine Hochebene, von der man zwar noch den Blick auf die Täler hatte, aber da oben war auch eine Stadt, auf der Straße ein Bazar mit bunten Waren, ein Schulhaus, wo Kinder Ballett übten und er mitmachen durfte (das wäre sein Kinderwunsch gewesen), Gruppen von diskutierenden Menschen, mit denen er zusammen saß und sprach. Er fühlte sich in diese Gemeinschaft integriert als der, der er war. Dieser Traum hat ihn sehr beeindruckt und beglückt und er meinte: ‚Meine früheren Turmträume zeigten doch immer meine Isolierung und Einsamkeit. Zu Hause war ich als Ältester meinen Geschwistern immer voraus, meine Eltern waren mir intellektuell nicht gewachsen, mit allen geistigen Belangen war ich allein (die geliebte Stadt mit dem Turm war auch ein geistiges Zentrum von Europa). Ich musste mein Wissen einerseits demonstrieren, um endlich ernst genommen zu werden, und es zugleich verbergen, damit die Eltern nicht sagten: ‚Dein Studium ist dir in den Kopf gestiegen. Hältst du dich für besser als die anderen, weil du die Möglichkeit hattest zu studieren? Ohne Mutters Opfer und die schwere körperliche Arbeit deines Vaters wärest du nie dazu gekommen.‘ Das machte mir Schuldgefühle und ich wollte meine Andersheit, meine Interessen, meine Begabung verbergen. Ich wollte so sein wie die anderen. Aber damit war ich mir doch untreu gewesen. Also suchte der Patient seinen Turm, kämpfte mit Hindernissen (Weg, Eintrittskarte, Angst, usw.) und wenn er oben, das heißt klüger als die anderen, war, fühlte er sich allein und verlassen.“ (Miller 1979, S. 168 ff.)

Einen Schlüssel, um diese Traumbilder zu verstehen, liefert der Patient selbst. Der ‚Turm‘, so erfahren wir, ist ‚aufgeladen‘ mit dem Gefühl von Isolierung und Einsamkeit. Dies ist gewissermaßen die dunkle Kehrseite des verzweifelten Versuchs des Patienten, ein eigener, unverwechselbarer Mensch zu werden. Und er wählt dazu den gängigen Weg unserer Leistungsgesellschaft: Aufstieg und Erfolg in Studium und Beruf. So steht der ‚Turm‘ auch für die intellektuelle Fähigkeit des Überblicks und Durchblicks, für die Beherrschung und Kontrolle der Lebensführung, für Leistung und Unangreifbarkeit. Aber hinter diesem Erfolgsrezept schwelt eine untergründige Angst: die Angst, sich im ‚Sumpf des Lebens‘ zu verlieren – wenn man sich einmal darauf einlässt; die Angst, den Überblick zu verlieren. Erinnern wir uns: die geliebte Stadt mit dem Turm steht auf einem Sumpfbiet. Und all das, was die geliebte Stadt an Versprechungen mit sich führt – Leben, Teilhabe, Glücklichkeit – ist von der Bedrohung begleitet, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Zu leben ist halt lebensgefährlich. Und diese Gefahr verführt nicht wenige Menschen dazu,



sich psychischen Sicherungsmechanismen auszuliefern, die zwar die Gefahr nehmen – aber sie nehmen das Leben gleich mit. ‚Ich wollte‘, so formuliert der Patient in Alice Millers Bericht, ‚so sein wie die anderen. Aber damit war ich mir doch untreu gewesen.‘ Das Leben selbst wird zum Preis des Überlebens. Selbsterhaltung realisiert sich als Selbstverlust – so paradox kann ein individuelles Leben verlaufen. Und nicht nur eine Einzelbiographie: der Gesellschaftsprozess insgesamt, den die moderne, kapitalistische Welt entbindet, nimmt diese paradoxe, widersprüchliche Form an. Aber dazu später – noch sind wir mit diesem Einzelschicksal befasst und die Frage interessiert, welcher Weg denn dem Patienten aus seiner Lebensfalle offen steht. Hören wir dazu den Kommentar von Alice Miller:

„Es gehört zu den bekannten und üblichen Widersprüchen, dass Eltern diese (aus ihrem Neid sehr gut verständliche) Haltung der Missgunst und Rivalität dem Kind gegenüber einnehmen, es aber zugleich zur höchsten Leistung anspornen und auf seine Erfolge (identifikatorisch) stolz sind. So musste der Patient seinen Turm suchen und musste auch seine Hindernisse haben. In der Analyse erlebte er die Revolte gegen den Leistungsdruck, und der Turm verschwand im ersten Traum. Er konnte die grandiose Phantasie aufgeben, alles von oben zu sehen und durfte sich den Dingen in seiner geliebten Stadt (in seinem Selbst) nähern. Der zweite Traum kam, als es ihm zum ersten Mal gelungen war, sich in einem künstlerischen Beruf zu artikulieren und zu erleben und ein lebendiges Echo darauf zu bekommen. Er fand diesmal nicht mehr die gefürchteten neidischen und stolzen Elternfiguren, sondern echte Partner in einer Gruppe. Damit endete nicht nur sein ‚Turm‘-Dasein, sondern fast gleichzeitig das Gefühl der Verachtung für andere, die nicht so gescheit und nicht so schnell (zum Beispiel in seinem ersten, hoch-spezialisierten intellektuellen Beruf) waren.“ (Miller 1979, S. 170 f.)

Daraus lässt sich zweierlei lernen: Zum einen, dass die Schwierigkeit, die eigene Isolation zu zerbrechen, zu einem beglückenden Leben mit anderen zu finden, sich selbst auch lieben zu lernen, dass dies alles abhängt von den gereiften oder unreifen Beziehungen, in denen ein Mensch aufwächst; also: von der Elternliebe, von der Geschwistersituation, von den Erfahrungen in der Schule usw.

Und es gilt noch eine zweite Einsicht zu realisieren: Dass es keine Rückwege (sprich Regressionen) sind, die den Patient zur Lösung seines Grundkonflikts führen: des Konflikts von Einsamkeit und von Bezogenheit, von ohnmächtigem Versinken im ‚Sumpf‘ und schöpferischer Teilhabe am ‚Bazar des Lebens‘, von Angst, sich auszuliefern und erfüllter Nähe zu Menschen und Dingen. Damit in diesem Konflikt produktive Lösungen möglich werden, muss der Patient voranschreiten (in diesem Fall: neue und andere Berufschancen erproben; neue Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln; zu den verinnerlichten Ansprüchen der eigenen Eltern auf Distanz gehen usw.). Letztlich gibt es nur zwei grundlegende, alternative Wege, die sich ihm anbieten, um seine wachsende Einsamkeit aufzulösen: entweder er regrediert, geht zu-



rück und begibt sich in irgendeine Form von Abhängigkeit und Unterwerfung – oder aber „er muss voranschreiten und aus eigener Anstrengung zu neuen Verwurzelungen in der Welt gelangen, indem er die ‚Bruderschaft aller Menschen erlebt und sich von der Macht der Vergangenheit freimacht.“ (Fromm 1973a, GA VII, S. 210)

## II.

Gerade Fromm hat das in unserem Anfangsbeispiel entfaltete Dilemma der Individuation stets aufs Neue reflektiert, das Dilemma also, dass das Bemühen, ein eigener Mensch zu werden, seinen Preis hat. Denn es verlangt, ursprüngliche (primäre) Bindungen zu zerreißen, das Risiko selbst verantworteter Freiheit einzugehen, um aus eigener Kraft zu neuen gereiften (sekundären) Beziehungsformen zu finden. Um dieses Dilemma kommt kein Mensch herum. Es gehört zur besonderen, widersprüchlichen Situiertheit des Menschen in dieser Welt und begründet spezifisch menschliche, psychische Bedürfnisse, die – so oder so – eine Antwort einfordern. Man sieht: Erich Fromms Nachdenken über die Natur des Menschen nimmt nicht ihren Ausgangspunkt von einer in sich stimmigen, konsistenten Menschennatur, sondern von „den fundamentalen Widersprüchen, die die menschliche Existenz charakterisieren und die letztlich auf die biologische Dichotomie zwischen den fehlenden Instinkten und dem Bewusstsein seiner selbst zurückzuführen sind“ (ebd., S. 203). Denn mit der Fähigkeit des Menschen, ein Bewusstsein seiner selbst hervorzubringen, zerreißt zugleich seine ursprüngliche Harmonie mit der umgebenden Natur. Die anthropologische Bestimmung des Menschen konkretisiert sich daher für Fromm einzig in der Form von Differenzen: „Mit diesem Bewusstsein seiner selbst und mit dieser Vernunft 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“ (ebd., S. 202 f.). Aus dieser menschlichen Situation aber resultieren psychische Bedürfnisse, die, wengleich verquickt mit den physiologischen Grundtrieben (wie etwa Hunger, Durst oder Sexualität), einen anderen Stellenwert als jene einnehmen. Fromm leugnet also keineswegs die Bedeutung der Libido. Dennoch erhält sie in seinem theoretischen Rahmen einen anderen Akzent. Die Sexualität erhält nun ihren besonderen Stellenwert aufgrund der Tatsache, dass die Libido eine wesentliche Rolle bei der Befriedigung des Bedürfnisses nach Bezogenheit spielen kann, also Ausdruck einer je verschiedenen Art von Objektbezogenheit ist. (Damit stellt Fromm die Freudsche Auffassung vom Kopf auf die Füße, dass die Objektbeziehungen Ausdruck einer je verschiedenen Art des Sexualtriebes seien.)

Diese folgenreiche Revision und Umformulierung der Freudschen Triebtheorie hin zu einer Theorie der psychischen Grundbedürfnisse des Menschen leuchtet durchaus ein. Dennoch sei die Frage erlaubt, ob es uns überhaupt



möglich ist, einen a-historischen, also überzeitlichen Begriff der Menschennatur zu entwerfen oder ob nicht jede psychologisch-anthropologische Überlegung ihre eigene geschichtliche Standortbezogenheit mitreflektieren muss. Dies zumindest ist der Einwand, den die Sozialphilosophin Agnes Heller – bei allem Respekt für Fromms theoretische Leistung – erhebt (vgl. Heller, 1978). Ihr zufolge rekonstruiert Fromm im Gewande eines anthropologischen Naturalismus nicht die ‚existentiellen Bedürfnisse‘ des Menschen schlechthin, sondern (und darin liegt die immanente Wahrheit seiner Analyse beschlossen) fundamentale Bedürfnisstrukturen des bürgerlichen Menschen. Denn die soziale Dynamik der von Fromm ausgewiesenen Bedürfnisse (etwa nach Bezogenheit, Verwurzeltheit, Identitätserlebnis usw.) entfaltet sich erst auf einer Stufe gesellschaftlicher Organisation, auf der die überkommenen Bande der Blutsverwandtschaft und Tradition zerbrechen (vgl. Kap 1).

### III.

Die existentiellen Bedürfnisse suchen eine Antwort, ja, sie erzwingen eine Antwort, die schöpferisch (produktiv) oder zerstörerisch (nicht-produktiv) ausfallen kann. Die Frage, auf welche Art ein Mensch seine ‚existentiellen Bedürfnisse‘ (allen voran das zentrale Bedürfnis nach Bezogenheit) befriedigt, hängt allerdings (wie das Eingangsbeispiel gezeigt hat) ganz wesentlich davon ab, an welches Lebensschicksal er sich anpassen und mit welcher sozio-ökonomischen Struktur er sich identifizieren muss. Auch dort, wo der Mensch sich Bezogenheitsformen aneignet, die der Entfaltung seiner psychischen Möglichkeiten entgegenstehen, haben wir es mit Lösungsversuchen zu tun, bei denen auf die existentiellen Widersprüche reagiert wird. Selbst noch die nekrophile Destruktivität – also die Leidenschaft, alle anderen zu vernichten – kann als paradoxer Versuch des Lebens begriffen werden, sich einen Sinn zu geben, indem es sich gegen sich selbst kehrt. 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.“ (Fromm, 1973a, GA VII, S. 210)

Die Frage der produktiven oder nicht-produktiven Orientierungen bei der Befriedigung psychischer Bedürfnisse entscheidet zugleich über Wachstum und Entfaltung der Person bzw. über psychische Gesundheit oder Krankheit. Die Alternative ‚produktiv/ nicht-produktiv‘ – oder wie Fromm später formuliert: die Alternative einer biophil oder nekrophil beziehungsweise am Sein oder am Haben orientierten Befriedigung – entscheidet über Progression oder Regression des psychischen Systems.

Jedoch nicht nur des psychischen Systems, sondern auch des sozio-ökonomischen. Es ist durchaus nicht gleichgültig, welche psychischen Charakteristika die gesellschaftlichen Lebensumstände einfordern und fördern, zementieren



oder verhindern. Mehr noch: Fromms besonderer Beitrag zu einer Wissenschaft vom Menschen besteht gerade darin, gezeigt zu haben, dass die zunächst individuell verstandenen Lebensschicksale von Menschen nicht einfach „ – je größer die Gruppe ist um so weniger – im Bereich des Zufälligen und Persönlichen (liegen), sondern sie sind identisch mit der sozialökonomischen Situation eben dieser Gruppe.“ (Fromm 1932a, GA I, S. 42.) Das aber hat Konsequenzen für den psychoanalytischen Blickwinkel: die Genese von Charakterstrukturen macht Fromm nicht mehr an der Libido-Entwicklung und deren Sublimationen und Reaktionsbildungen fest, sondern an der Art und Weise, in der sich ein Mensch unter gegebenen gesellschaftlichen Umständen zur Welt und seinen Mitmenschen in Beziehung setzt. Fromm versucht also – und dies macht gerade seine innovative Kraft aus – psychoanalytische Einsichten in die Dynamik des Unbewussten, in seine Abwehr- und Widerstandsphänomene, auf gesellschaftliche Größen anzuwenden. Er tut dies von einem genuin soziologischen Ansatz her, bei dem der Mensch als von Anfang an vergesellschaftetes Wesen in den Blick kommt, so dass die sozialen Bezüge des einzelnen nicht zusätzliche Aspekte seiner selbst sind, sondern umgekehrt der einzelne adäquat nur als Modifikation der Gesellschaft zu begreifen ist. Und daraus resultiert ein terminologischer Wandel: Fromm muss gewissermaßen sein Begriffsbesteck neu sortieren. Er spricht nicht mehr wie Freud von einer ‚libidinösen Charakterstruktur‘, sondern vom ‚Gesellschafts-Charakter‘, unter dem er den Kern der Charakterstruktur versteht, „den die meisten Mitglieder derselben Zivilisation gemeinsam haben, im Gegensatz zum individuellen Charakter, der bei derselben Zivilisation angehörenden Menschen jeweils verschieden ist.“ (Fromm, 1962a, GA IX, S. 89)

Dabei besteht die Funktion des Gesellschafts-Charakters 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 [...] (ebd., S. 90). Der Gesellschafts-Charakter übernimmt dabei gewissermaßen die Funktion eines Transmissionsriemens zwischen der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft und der herrschenden ideologischen Rationalisierung. Umgekehrt folgt daraus, dass sich unterschiedlichen Gesellschaftsformationen spezifische Orientierungen der Charakterstruktur zuordnen lassen. So versucht Fromm zum Beispiel zu zeigen, dass für die kapitalistischen Produktionsbedingungen des 19. Jahrhunderts die analhortende Charakterstruktur eine besondere Bedeutung erlangte (Fromm 1955 a, GA IV, S. 64 ff.), während die modernen Industriegesellschaften überwiegend ein Charaktersyndrom produzieren, in dem u. a. oral-rezeptive und nekrophil-destruktive Orientierungen mit dem Marktcharakter verschmelzen.“ (Fromm 1947 a, GA II, S. 44 ff.; 1973 a, GA VII, S. 179 ff.)



#### IV.

Zugegeben: Fromms Systematik produktiver bzw. nicht-produktiver Charakterorientierungen gibt – so fix heruntergespult – ihr Geheimnis nicht preis. Einzelne Orientierungen verdienen eine eingehendere Betrachtung. Zunächst bleibt festzuhalten: Jeder Mensch steht Fromm zufolge vor der fundamentalen Aufgabe, auf sein Bedürfnis nach Bezogenheit im Kontext der gesellschaftlichen Strukturen eine lebbare Antwort zu finden. Die ‚existentiellen Bedürfnisse‘ mögen dabei als gemeinsamer Grundbestand aller Gesellschaftsmitglieder vorausgesetzt werden, die Antworten aber differieren durchaus. „Es gibt zwar viele Antworten“, schreibt Fromm in seinem kleinen Klassiker ‚Die Kunst des Liebens‘, mit dem wir uns im folgenden näher befassen wollen, „[...] aber ihre Zahl ist trotzdem nicht unendlich. Im Gegenteil entdeckt man, wenn man kleinere Unterschiede außer acht lässt, welche mehr an der Peripherie als im Zentrum liegen, dass nur eine begrenzte Zahl von Antworten gegeben worden sind und vom Menschen in seinen verschiedenen Kulturen auch nur gegeben werden konnten [...]“ (Fromm 1956a, GA IX, S. 446.) Sehen wir uns einige Antwortmuster, die Fromm in ‚Die Kunst des Liebens‘ beschreibt, näher an:

Eine für marktorientierte, kapitalistische Gesellschaften nahe liegende Antwort auf das Problem des Getrenntseins findet Fromm im Konformismus. Erinnern wir uns dazu noch einmal an unser Eingangsbeispiel: Dort formuliert Alice Millers Patient nach langem, mühevolem Suchen seine Einsicht ‚Ich wollte so sein wie die anderen. Aber damit war ich mir doch untreu gewesen.‘ Es ist genau dies die Lösung, die unsere Gesellschaft ihren Mitgliedern am häufigsten suggeriert. „Das Individuum gibt es auf, es selber zu sein, und übernimmt zur Gänze die Sorte Persönlichkeit, die sich ihm in Form einer Zivilisationsschablone darbietet und aufgrund derer es genau so wird, wie man es von ihm erwartet, genau so, wie alle anderen sind“ (Fromm 1941a, GA I S. 325). Das Erstaunliche daran ist: „Die meisten Menschen sind sich ihres Bedürfnisses nach Konformität nicht einmal bewusst. Sie leben in der Illusion, eigenen Vorstellungen und Neigungen zu folgen, Individualisten zu sein und als Ergebnis eigenen Denkens ihre Meinung gebildet zu haben, dass ihre Vorstellungen demnach also rein zu fällig denen der Majorität entsprechen. Diese Übereinstimmung nehmen sie als Beweis dafür, dass ihre Vorstellungen eben richtig sind“ (Fromm, 1956a GA IX, S. 448). Dem unterschweligen Konformismus steht die ‚Pluralisierungstendenzen‘ der Gesellschaft – wie es heutige Soziologen nennen – nicht entgegen. Denn die Buntheit und Beliebigkeit des Persönlichkeitsmarktes setzt den Konformitätsdruck nicht außer Kraft, sondern verschleiert ihn lediglich mit Pseudo-Individualisierungen. „In dem Werbeslogan“, so kommentiert Fromm, „dass etwas anders ist als ... kommt dieses Bedürfnis, sich von anderen zu unterscheiden, zum Ausdruck. In Wirklichkeit gibt es kaum noch Unterschiede“ (ebd., S. 448). Fromm macht deutlich, dass der Konformismus für sich genommen vielleicht nicht ausreicht, dem existentiellen Bedürfnis nach Bezogenheit nachzukommen. „Die Vereinigung durch



Konformität vollzieht sich weder intensiv noch heftig; sie erfolgt ruhig, routinemäßig und bringt es eben deshalb auch oft nicht fertig, die Angst vor dem Abgetrenntsein zu mildern. [...] Die Herdenkonformität besitzt nur den einen Vorteil, dass sie permanent und nicht nur kurzfristig ist. Der einzelne wird schon im Alter von drei oder vier Jahren in das Konformitätsmodell eingefügt und verliert dann niemals mehr Kontakt mit der Herde“ (ebd., S. 449).

Die gesellschaftlichen Möglichkeiten, das existentielle Problem des Getrenntseins ruhig zu stellen, sind mit dem Konformismus aber längst nicht erschöpft. Denn die konformistische Grundorientierung lässt sich verbinden mit unterschiedlichen Formen der symbiotischen Verschmelzung. Die symbiotische Vereinigung bietet sich – gleichgültig ob in ihrer passiven oder aktiven Form – gewissermaßen als bevorzugtes Muster einer Regressionslösung an. „Die passive Form der symbiotischen Vereinigung ist die Unterwerfung oder – wenn wir uns der klinischen Bezeichnung bedienen – der Masochismus. Der masochistische Mensch entrinnt dem unerträglichen Gefühl der Isolation und Abgetrenntheit dadurch, dass er sich zu einem untrennbaren Bestandteil einer anderen Person macht, die ihn lenkt, leitet und beschützt; sie ist sozusagen sein Leben, sie ist die Luft, die er atmet. Die Macht dessen, dem man sich unterwirft, ist aufgebläht, sei es nun ein Mensch oder ein Gott. Er ist alles, ich selbst bin nichts, außer als ein Teil von ihm. Als ein Teil von ihm habe ich Teil an seiner Größe, seiner Macht und Sicherheit. Der masochistisch Orientierte braucht selber keine Entschlüsse zu fassen, er braucht kein Risiko einzugehen. Er ist nie allein, aber ist nicht unabhängig; er besitzt keine Integrität; er ist noch nicht ganz geboren“ (ebd., S. 451). Er betrügt sich selbst unbewusst um die Erfahrung der Getrenntheit, aus der ihm allererst die Chance erwüchse, bei sich anzukommen. Und der Konsumismus der so genannten Überflussgesellschaft tut sein Übriges, die Nabelschnur nicht abreißen zu lassen. „Gebrauchsgüter, Landschaften, Essen, Trinken, Zigaretten, Menschen, Vorträge, Bücher, Filme – alles wird konsumiert, verschlungen. Die Welt“, schreibt Fromm, „ist ein großes Objekt für unseren Appetit, ein Riesenapfel, eine Riesenflasche, eine Riesenbrust“ (Fromm 1955a, GA IV, S. 119). Kein Wunder, dass die symbiotische Vereinigung ihr Modell in der frühkindlichen Verschmelzung von Mutter und Kind findet. Doch was für das Neugeborene adäquat, ja lebenswichtig ist – die halluzinierte Einheit mit der All-Mutter, die das Kind trägt und schützt – erweist sich in seiner fortdauernden unbewussten Fixierung als zerstörerisch: als Preisgabe des Selbst, bevor es seiner habhaft werden kann.

Weil aber der Masochismus seinen Preis fordert, weil er die Integrität einer Person zerstört, geht er nicht selten eine innige Verbindung mit dem Sadismus ein. Der Sadismus ist gewissermaßen die aktive Seite der symbiotischen Vereinigung, die der Einsamkeit zu entfliehen versucht durch Übersteigerung und Vergrößerung der Person. „Der sadistische Mensch möchte seiner Einsamkeit und seinem Gefühl, ein Gefangener zu sein, dadurch enttrinnen, dass er einen anderen Menschen zu einem untrennbaren Bestandteil seiner selbst macht. Er bläht sich auf und vergrößert sich, indem er sich eine Person, die ihn verehrt,



einverleibt. Der Sadist ist von dem, der sich ihm unterwirft, eben so abhängig wie dieser von ihm. Keiner von beiden kann ohne den anderen leben. Der Unterschied liegt nur darin, dass der Sadist den anderen kommandiert, ausnutzt, verletzt und demütigt, während der Masochist sich kommandieren, ausnutzen, verletzen und demütigen lässt. Äußerlich gesehen ist das ein beträchtlicher Unterschied, aber in einem tieferen emotionalen Sinn ist der Unterschied nicht so groß wie das, was beide gemeinsam haben: Sie wollen Vereinigung ohne Integrität. Wer das begreift, wird sich nicht darüber wundern, dass ein und derselbe Mensch gewöhnlich auf sowohl sadistische wie auch auf masochistische Weise reagiert – meist verschiedenen Objekten gegenüber“ (Fromm 1956a, GA IX, S. 451f.). In der Praxis läuft dies auf den bekannten ‚Radfahrer‘ hinaus, auf denjenigen, der nach oben buckelt und nach unten tritt – und dem beides eine unbewusst lustvolle Befriedigung verschafft. Dieser ‚autoritäre Charaktertypus‘ hat in der deutschen Geschichte eine unheilvolle Rolle gespielt. Seine gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen fanden im (Klein-)Bürgertum des 19. Jahrhunderts einen besonders günstigen Nährboden: Strenge, moralisierende Normierung, autoritäre Fixierung, offene und subtile Unterwerfungsrituale halfen mit, den Kerntyp des NS-Faschisten zu schaffen, der sich masochistisch dem Führer unterstellt, um zugleich das Vorrecht der Herrenrasse sadistisch durchzusetzen. Gegenwärtig scheint dieser Sozialisationsstyp zwar keine Konjunktur mehr zu haben. Doch liefert – salopp formuliert – der Wandel vom ‚autoritären Scheißer‘ zum ‚oralen Flipper‘, wie er sich besonders in den 70er und 80er Jahren vollzog (vgl. Häsing u.a., 1979), keinen hinreichenden Grund zur Entwarnung. Vielleicht sind die neuen Sozialisationsformen nur die Vorboten einer ‚neuen Formgebung des autoritären Charakters‘ (vgl. Trescher 1979, S. 194 ff.), der seine destruktiven narzisstischen Potentiale chaotischer und zielungerichteter als ehemals in Szene setzt.

Was uns der gesellschaftliche Wandel der Sozialisationsbedingungen in den letzten zwanzig Jahren beschert hat, könnte tatsächlich auf ein Verfallssyndrom hinauslaufen, wie es Fromm in seinen späten Arbeiten beschreibt. In diesem Syndrom gehen symbiotische Vereinigung, Narzissmus und nekrophile Destruktivität eine Verbindung ein, die sich in ihrer Entwicklungstendenz insgesamt lebensfeindlich auswirkt. Zwar gehörte schon zur symbiotischen Vereinigung in ihrer aktiven (Sadismus) wie passiven (Masochismus) Form ein destruktiver Grundzug, doch kann sich die regressive Tendenz der inzestuösen Mutterbindung durchaus noch steigern. „Es gibt eine noch schwerere Form der Erkrankung“, so führt Fromm in ‚Die Kunst des Liebens‘ aus, „bei der die Mutterbindung noch tiefgehender und noch irrationaler ist. Auf dieser Ebene möchte der Betreffende nicht symbolisch in Mutters schützende Arme, nicht an ihre nährende Brust, sondern in ihren allempfangenden – und allzerstörenden – Schoß zurückkehren“ (Fromm 1956a, GA IX, S. 497). Es ist dieser nekrophile Aspekt, der in Fromms späten Analysen zur Sozialpsychologie zunehmend in den Blick tritt. Die nekrophile Destruktivität aber ist für Fromm kein ursprüngliches Phänomen, sondern vielmehr „das Ergebnis ungelebten



Lebens“ (Fromm 1941a, GA 1, S. 324), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung des Individuums. Die Nekrophilie findet für Fromm ihre Symbolik in der Menschmaschine. Fromm kommt „zu dem Schluss, dass die leblose Welt der totalen Technisierung nur eine andere Form der Welt des Todes und Verfalls ist.“ (E. Fromm 1973a, GA VII, S. 319)

Versuchen wir nun eine systematische Zusammenfassung: Konformismus, Masochismus, Sadismus, nekrophile Destruktivität – das sind vier grundlegenden Varianten, die Fromm als Antwortmuster auf das Problem der menschlichen Existenz ausmacht. Und alle vier lösen dieses Problem nicht ‚progressiv‘ oder ‚produktiv‘, sondern regressiv: Es sind – wie Fromm sagt – ‚nicht-produktive‘ Charakterorientierungen im Umgang der Menschen untereinander (also: im Sozialisationsprozess); ihnen korrespondieren entsprechende Orientierungen im Prozess der Assimilierung (also: im Umgang mit der dinghaften Um- und Mitwelt).

## V.

Allerdings sieht Fromm keinen Grund, die ‚Pathologie der Normalität‘, wie sie sich in den nicht-produktiven Orientierungen ausdrückt, widerspruchslos hinzunehmen. Im Gegenteil: die nicht-produktiven Orientierungen liefern die Negativfolie für einen Gegenentwurf zur gesellschaftlichen Verstümmelung des Menschen. Fromm fasst diesen Gegenentwurf unter dem Begriff des ‚biophilen Menschen‘, eines Menschen also, der seine Bezogenheit zur Welt produktiv realisiert in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und Liebe zum Leben. In gewissem Sinn fungiert der ‚biophile Mensch‘ als eine „regulativ-praktische Idee“ (Heller, 1978, S. 212), die die Deformationen, die die bürgerliche Welt erzeugt, mit den radikalen Bedürfnissen konfrontiert, die sich zeitgleich auf ihrem Boden entfalten. Die Idee des biophilen Menschen steht also – historisch betrachtet – im besten Sinn in der Tradition der Aufklärung, aus der Begriffe wie ‚Mündigkeit‘ und ‚Reife‘ noch immer ihren kritischen Sinn ziehen. ‚Biophilie‘ wird für Fromm zum Inbegriff eines gereiften Selbst- und Weltverhältnisses. Ihr Kennzeichen ist eine produktive Liebesfähigkeit. Diese reife Liebe folgt nicht mehr dem infantilen Prinzip ‚Ich liebe, weil ich geliebt werde‘, sondern sie ist Ausdruck eines inneren Wachstums, das sein Glück darin findet, das Glück der anderen zu fördern. Es folgt dem Grundsatz: ‚Ich werde geliebt, weil ich liebe‘. In diesem Sinn heißt es bei Fromm: „Im Gegensatz zur symbiotischen Vereinigung ist die reife Liebe eine Vereinigung, bei der die eigene Integrität und Individualität bewahrt bleibt. Liebe ist eine aktive Kraft im Menschen. [...] Die Liebe lässt ihn das Gefühl der Isolation und Abgetrenntheit überwinden und erlaubt ihm trotzdem, er selbst zu sein und seine Integrität zu behalten.“ (Fromm 1956 a, GA IX, S. 452)



Das von Fromm entwickelte Verständnis der ‚reifen Liebe‘ hat durchaus etwas Bestechendes, vielleicht sogar etwas Suggestives. Es leuchtet so sehr ein, dass man leicht in Gefahr gerät, die gesellschaftlichen Umstände zu vergessen, die sich ihm in den Weg stellen. Realistisch betrachtet – so ließe sich einwenden – lassen die regressiven, pathologischen Tendenzen des ‚kybernetischen Kapitalismus‘ (wie ihn Fromm nennt) wenig Spielraum für ‚reife Liebesverhältnisse‘. Bleibt also am Ende – angesichts der gespenstischen Sachlichkeit, zu der zwischenmenschliche Bezüge in der totalen Warengesellschaft verkommen – die Idee des ‚biophilen Menschen‘ nur eine Abstraktion, eine tröstliche Fiktion? Wenn die Idee des ‚biophilen Menschen‘, die Möglichkeit gereifter Liebe, mehr sein soll als idealistischer Schein, dann braucht sie ein Fundament in re: Dann muss sich die Chance der ‚Biophilie‘ als reales Moment im widersprüchlichen Gesellschaftsprozess selbst ausweisen lassen. Dazu aber müssen wir die Mühe auf uns nehmen, die Möglichkeiten einer ‚Kunst des Liebens‘ an den aktuellen gesellschaftlichen Umständen durchzubuchstabieren. Der Verweis auf idealtypische Rekonstruktionen – etwa der ‚bedingungslosen Mutterliebe‘ – wie Fromm sie in seinem Buch ‚Die Kunst des Liebens‘ entwickelt, bewirkt für sich noch nichts. Solche Idealtypen – und dies würde ich Fromm durchaus kritisch ins Stammbuch schreiben – bestärken die Tendenz zur Abstraktion. Darstellungen über das ‚Wesen‘ der Mutter- oder Vaterliebe leuchten dann – schlechtestenfalls – wie Fixsterne über der gesellschaftlichen Wirklichkeit: schön anzusehen, aber meilenweit entfernt. Am Ende wird ‚Die Kunst des Liebens‘ zu einem Trost- und Erbauungsbüchlein für den Feierabend. Und damit würde Fromm weit unter Wert verramscht.

Das Buch ‚Die Kunst des Liebens‘ – in den 50er Jahren verfasst – stellt uns also vor eine Aufgabe: nämlich den normativen Gehalt seines aufklärerischen Entwurfs mit der Wirklichkeit unserer Tage zu konfrontieren. Und das heißt auch: Die Ansprüche, die das Buch enthält, nicht billig preiszugeben. Ich halte es also durchaus für angemessen, wenn Fromm mit dem Wörtchen ‚sollte‘ operiert, zum Beispiel: „Die Mutter sollte Vertrauen zum Leben haben und daher nicht überängstlich sein und das Kind mit ihrer Angst anstecken. Sie sollte den Wunsch, dass das Kind unabhängig wird und sich schließlich von ihr trennt, zu einem Bestandteil ihres Lebens machen. Die väterliche Liebe sollte sich von Grundsätzen und Erwartungen leiten lassen. Sie sollte geduldig und tolerant und nicht bedrohlich und autoritär sein. Sie sollte dem heranwachsenden Kind in immer stärkerem Maße das Gefühl eigener Kompetenz geben und ihm schließlich erlauben, über sich selbst zu bestimmen und ohne die väterliche Autorität auszukommen“ (Fromm 1956 a, GA IX, S. 465 f.). Andererseits wirken Statements wie: „Der Vater ist derjenige, der das Kind lehrt, der ihm den Weg in die Welt weist“ (Fromm 1956 a, GA IX, S. 465), eher angestaubt und überholt. Welcher Vater kann dies heute so noch umsetzen, selbst wenn er wollte?

Wenn es aber (wie Fromm immer wieder betont) tatsächlich so ist, dass die wichtigste Bedingung für die Entwicklung der Liebe zum Lebendigen beim



Kind darin besteht, mit Menschen zusammen zu sein, die das Leben lieben, dann ist ein kurzer Seitenblick auf die veränderten Umstände, unter denen Kinder heute aufwachsen müssen, erlaubt. Dabei fällt als erstes auf, dass der Vater, der – nach traditioneller Auffassung – dem Kind den Weg in die Welt zeigen soll, nur mehr als Schatten seiner selbst vorhanden ist. Den ‚Weg in die vaterlose Gesellschaft‘ (womit nicht gemeint ist, dass die Väter aussterben, sondern dass sie ihre Funktion im psychischen Reifeprozess einbüßen) hatte Mitscherlich schon Anfang der 60er Jahre prognostiziert (vgl. Mitscherlich 1973). Inzwischen sind wir auf diesem Weg weiter fortgeschritten. Das Verblasen der Vaterfigur aber hat Konsequenzen: Mit ihr verblasst die notwendige Identifikationsfigur auf dem ‚Weg in die Welt‘ – und dieser Weg sollte doch aus der frühkindlichen Symbiose herausführen. Der Weg in die ‚vaterlose Gesellschaft‘ könnte sich also als Weg in die Mutter-Kind-Symbiose entpuppen. Unter diesem Vorzeichen jedenfalls wird seit den 80er Jahren über das rechte Verständnis heutiger Kinder und Jugendlicher gestritten (vgl. Th. Ziehe 1975). Zählten für den traditionellen Sozialisationstyp etwa der Aufbau eines strukturierten Über-Ich, die Fähigkeit zur rationalen Triebkontrolle und die Entwicklung einer stabilen Geschlechtsrollenidentifikation nach dem Untergang des Ödipuskonflikts zu den charakteristischen Merkmalen, so ist der ‚neue Sozialisationstyp‘ eher gekennzeichnet durch ein entstrukturiertes Über-Ich und ein labiles Selbstbild, durch ein unkontrolliertes Ausagieren von Bedürfnislagen und Angst vor Lustentzug, durch ein tiefverwurzeltes symbiotisches Bedürfnis nach Geborgenheit und Nähe.

Zugegeben: Diese Gegenüberstellung ist grob und holzschnittartig und der ‚neue Sozialisationstyp‘ erscheint zunächst einzig unter defizitärem Aspekt. Dass heutige Kinder und Jugendliche auch eine erhöhte Sensibilität und Verletzlichkeit mitbringen, dass sie sich einer Drill- und Kadermentalität überwiegend entziehen, sollte daher nicht unterschlagen werden. Dennoch bleibt festzuhalten: Kindheit und Jugend haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich gewandelt. Sensible Zeitgenossen wie zum Beispiel der Bielefelder Reformpädagoge Hartmut von Hentig haben diese Veränderungen schon früh aufmerksam registriert. Bereits in den 70er Jahren beschrieb er die Erfahrungen mit den Schülern seiner Versuchsschule so: „Unser Kinder und eine nicht unbeträchtliche Zahl von Erwachsenen finden es keiner noch so geringen Empfindung oder Überlegung Wert, in welchem Zustand der gemeinsam benutzte Raum – ein Großraum für z. Zt. 240 Kinder – und alle darin enthaltenen Geräte, Möbel, Teppiche, Wände die jeweilige Tätigkeit oder Laune überstehen; wie denen zu Mute ist, die sauber machen [...]. Die Dinge – Papier, Cola-Flaschen, Obstschalen, Stullen, Papp-Trinkbecher, Kaugummis – fallen ihnen aus den Händen oder dem Mund, wo sie gerade stehen. Die Aufforderung, sich an der Beseitigung zu beteiligen, lehnen sie unbekümmert und entschieden ab mit der Bemerkung, erstens hätten sie dieses Papier nicht fortgeworfen und zweitens seien sie ‚heute nicht dran‘. Schuld und Aufgabe sind stets die der anderen. Eine Gemeinschaft, zu der man so gehört, dass man für sie einsteht – sei



es eine Kleingruppe, sei es eine Stammgruppe, sei es die Schule insgesamt – gibt es für diese Kinder nicht. Sie lassen deutlich spüren, dass sie so etwas weder kennen noch wünschen.

Die Kinder an meiner Schule sind fast ununterbrochen in heftiger Bewegung. Wenn sie nicht Unterricht haben, rasen sie durch das Gebäude; wenn sie Unterricht haben, tappen sie mit den Händen auf die Tischplatten, die Sitzlehne, ihre Knie; sie kippen mit den Stühlen. Eine gewisse Ruhe erziele ich gelegentlich, indem ich ihnen erlaube, sich hinzulegen. Auf jeder der Unterrichtsflächen haben sie zu diesem Zweck Polster zusammengetragen. Liegend sind sie meist aufmerksam, wenn sie nicht aneinander herumspielen. Kinder, die direkt neben mir sitzen, beruhige ich, indem ich meine Hand auf ihre Hand oder Schulter lege, sie anspreche, wenn sie wieder zu zappeln beginnen. Sie reagieren darauf oft so unmittelbar mit Ruhe, dass man geneigt ist, ihre Bewegungen als ein calling for attention zu interpretieren [...].

Ein Kollege meinte, meine Beobachtungen seien die eines Gymnasiallehrers. Volks- oder Hauptschüler seien schon immer so gewesen. Das bezweifle ich und kann es jedenfalls nicht nachprüfen. Aber dass diesen Kindern die Gemeinschaft fehlt, die sie zum Leben brauchen, ist mit Händen zu greifen. Es schmälert die Liebe zu diesen Kindern nicht, dass sie auch darauf beruht: dass sie ihrerseits etwas dauerhaftere Beziehungen zu anderen Personen (oder Sachen) offenbar nicht oder nur schwer eingehen können und wer möchte ihnen dabei nicht helfen! Es erleichtert diese Liebe, dass ihnen auch dauerhafter Widerstand nicht gelingt. Widerstand leisten sie eher gegen etwas Allgemeines, schwer Faßbares, das sie selbst nicht bezeichnen können und das ich schlicht mit Pädagogik, genauer: die Pädagogisierung unseres Verhältnisses zu ihnen, nenne.“ (Hentig 1976, S. 67 ff.)

Genau hier fängt die Frage an, was es unter heutigen Umständen heißt, die Kunst des Liebens' zu praktizieren. Die Pädagogisierung unserer zwischenmenschlichen Beziehungen jedenfalls erweist sich als Irrweg; jede Rezeptologie erweist sich als Irrweg. Vielleicht sind es nur wenige Überzeugungen und Haltungen, die der ‚Kunst des Liebens‘ als ‚Kunst der Lebensführung‘ zugrunde liegen. Fromm macht einige namhaft: Disziplin und Konzentration, Geduld und Mut, Überwindung des eigenen Narzissmus und einen ‚rationalen Glauben‘, das heißt das Bemühen, aus eigener Lebenserfahrung zu gesättigter Überzeugung zu finden.

Das klingt hausbacken und provoziert – angesichts so zerschlissener Kategorien wie ‚Disziplin‘ und ‚Geduld‘ –vielleicht sogar Missverständnisse. Im Kontext der analytischen Sozialpsychologie allerdings gewinnen solche Begrifflichkeiten einen kritischen Unterton: ‚Disziplin‘ meint dann nicht (wie etwa im modernen Arbeitsprozess) Sachzwang und Routine, sondern die Bereitschaft, sein Leben mit Bewusstheit und Willen zu führen. Und ‚Konzentration‘ steht nicht für verbissene Anstrengung, sondern für Gegenwärtigkeit, das heißt für die Fähigkeit, sich hier und jetzt ganz auf jemanden einzustellen, sich zu öffnen, um das Gegenüber ‚ankommen‘ zu lassen. ‚Geduld‘ wiederum ist



nicht als passives Abwarten zu verstehen, sondern als zeitangepasstes Begleiten der Wachstumsprozesse eines anderen. Und ‚Mut‘ heißt nicht unbeugsame Starre, sondern Mut zum Wagnis der Person: Ihr liegt die Fähigkeit zugrunde, Enttäuschungen zu ertragen und zu verarbeiten, um an ihnen zu reifen. Dies ist keine Frage intellektueller Raffinesse, sondern differenzierter Erfahrung und vertiefter Sensibilität. Aus ihnen entspringt schließlich jene Fähigkeit, die aller ‚Kunst des Liebens‘ zugrunde liegt: die Fähigkeit, „sich für das Leben zu interessieren.“ (Fromm 1991b, S. 131)

### Literatur

- Fromm, E.*: Gesamtausgabe (GA), 12 Bde, hg. von Rainer Funk, München 1999
- Häsing, H./Stubenrauch, H./ Ziehe, T. (Hrsg.)*: Narziß: Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979
- Heller, A.*: Aufklärung und Radikalismus – Kritik der psychoanalytischen Anthropologie Erich Fromms, in: Reif, A. (Hrsg.): Erich Fromm – Materialien zu seinem Werk, Wien 1978, S. 163-213
- Hentig, H. von*: Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976
- Miller, A.*: Das Drama des begabten Kindes, Frankfurt/Main 1979
- Mitscherlich, A.*: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1973
- Trescher, H.-G.*: Sozialisation und beschädigte Subjektivität, Frankfurt/Main 1979
- Ziehe, T.*: Pubertät und Narzissmus, Frankfurt/Main/Köln 1979

Geringfügig überarbeitete Fassung von: Die Kunst des Liebens. Elemente der analytischen Sozialpsychologie Erich Fromms, in: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm – Erziehung zwischen Haben und Sein, Eitorf 2002, S. 307-326.



## Moderne Technik und Nekrophilie Notizen zum Nekrophiliekonzept bei Erich Fromm

Die Frage nach der Lebensfeindlichkeit oder -notwendigkeit moderner Technik ist zweifellos aktuell, wenn auch nicht umwerfend neu. Entsprechend findet sich in der Debatte eine Palette von Antworten vorgezeichnet. Sie reicht vom Modell des Sündenfalls durch naturbeherrschende Rationalität über die These von der Neutralität des Arsenalts technischer Mittel bis zum philanthropischen Lob des wissenschaftlich-technischen Fortschritts (vgl. auch: Habermas 1968 b, S. 59).

Bevor wir uns in den Streit der Meinungen stürzen –und ich habe nicht die Absicht, indifferent zu bleiben – scheinen einige Anmerkungen zur Argumentationsweise angebracht: So wie die Titelfrage (nämlich: Fördert die moderne Technik die Nekrophilie?) gestellt ist, ist sie nicht (oder zumindest nicht allein) empirisch entscheidbar. Das muss kein Manko sein. Denn Psychoanalyse ist methodologisch als Tiefenhermeneutik (vgl. Habermas 1968 a, S. 263-332; ders. 1973, S. 264-302) konzipiert und lässt sich deshalb auch nicht bruchlos in empirische Terms übersetzen. Das heißt andererseits nicht, dass sich die Psychoanalyse ihr theoretisches Wissen aus den Fingern saugt. Denn dieses Wissen stammt nicht zuletzt aus praktisch-klinischer Erfahrung, in der es sich bewährt und revidiert. Der Rückgriff auf und die Erhebung von empirischen Daten gehören daher fraglos zur psychoanalytischen Theoriekonstitution hinzu, ohne dass sich ihre entscheidenden Einsichten elektronisch zusammenaddieren ließen. Worauf es stattdessen ankommt, ist jener Schuss dialektische Phantasie (vgl. Jay 1973), mit dem es gelingt, das Gewirr oberflächlicher Faktizitäten auf ihren unterschweligen Sinn- und Konfliktzusammenhang hin zu durchdringen. Die nachfolgenden Überlegungen zielen u. a. darauf ab, dieser erschlüsselnden, sozialen Phantasie Raum zu geben. Sie bleiben nach streng empirischen Standards hypothetisch. Doch behaupten sie eine innere Stimmigkeit, eine Psycho-Logik eigener Art, die sich dem, der verstehend mitgeht, erschließt. Ich habe dabei meinen Gedankengang in Schritte untergliedert, gleichsam Etappen einer hermeneutischen Rundreise (wobei im Kreis zu gehen für die Hermeneutik nichts Anstößiges hat).

### I.

Erich Fromms Theorie der nekrophil-destruktiven Orientierung des Gesellschafts-Charakters enthält im wesentlichen einen historisch-gesellschaftlichen Kern. Ihr Sinn besteht in erster Linie nicht darin, eine allgemeine, zeitlich gültige Möglichkeit der Bezogenheit von Mensch und gesellschaftlicher Welt zu



umreißen. Vielmehr will sie eine sich verdichtende Tendenz im Gesellschafts-Charaktersyndrom neuerer hoch technisierter Industriegesellschaften auf ihren Begriff bringen. Der Zusammenhang von Nekrophilie und moderner Technik wird dabei von Fromm nicht nur auf der Ausdrucksebene – also etwa im Bereich von Symbolen, Traumbildern, Selbstdarstellungsformen – analysiert (vgl. bes. Fromm 1973 a, S. 371-384), sondern bis in die Tiefenstrukturen der Subjektkonstitution verfolgt. Es sind die Sozialisations- und Assimilationsbedingungen der hoch technisierten Welt, die die Energien der Gesellschaftsmitglieder in einer paradoxen, selbstzerstörerischen Form binden und den nekrophilen „homo mechanicus“ (Fromm 1964 a), den Automatenmenschen, produzieren.

Der nekrophile *homme machine* ist also ein geschichtliches Produkt – und zwar ein relativ junges. Mit ihm wird eine Verschiebung im Gesellschafts-Charakter virulent, dem neben Fromm auch eine Reihe anderer Forscher auf der Spur sind. Ihnen gemeinsam ist die Auf- und Umarbeitung jener Analysen des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (dem ja Fromm selbst eine zeitlang angehörte), die sich im Begriff des ‚autoritären Charakters‘ verdichtete (vgl. Adorno 1950; ders. u. a. 1973; Claußen 1985). Offensichtlich trifft der sadomasochistische Persönlichkeitstypus nicht mehr ganz die gesellschaftliche Bewusstseins- und Unterbewusstseinslage. Und das nicht erst, seitdem Thomas Ziehe (1975) Mitte der 70er Jahre die pädagogische Diskussion um den so genannten ‚Neuen Sozialisationstyp‘ (Häsing u. a. 1979) ins Rollen brachte. Dass da etwas neu ist, haben auch andere – und schon früher – gemerkt.

Was etwa (der Adorno-Schüler) Böckelmann 1971 als die „schlechte Aufhebung der autoritären Persönlichkeit“ diagnostizierte (vgl. Böckelmann 1971) und später (der Lorenzer-Schüler) Trescher als „neue Formgebung des autoritären Charakters“ (1979, S. 194-255) entzifferte, das fasst Fromm schon früher in eigene Begrifflichkeit: Etwa seit Mitte der 60er Jahre (Fromm 1964 a; zur Entwicklung der Theorie der nekrophil-destruktiven Orientierung vgl. auch Funk 1978, S. 58 f.; 68-70) tritt bei seinen Analysen nicht-produktiver Orientierungen – neben Formen symbiotischer Bezogenheit und des Narzissmus – die nekrophil-destruktive Orientierung immer intensiver ins Blickfeld. Ihre Besonderheit lässt sich dabei nicht alleine aus einer veränderten Gewichtung der Variablen erklären, die den autoritären Charakter bestimmen. Die Nekrophilie verweist vielmehr auf eine neue, radikalisierte Qualität der Destruktivität selbst. Dem nekrophilen Charakter genügt zur Angstabwehr und Selbststabilisierung nicht mehr allein die sadistische Objektkontrolle. Ihn kennzeichnet eher die (gewöhnlich mit extremem Narzissmus verbundene) Leidenschaft, das bedrohliche ‚Draußen‘ zu vernichten. Denn, so lautet Fromms Interpretation, „wenn niemand außer mir existiert, brauche ich andere nicht zu fürchten, und ich brauche keine Beziehungen mit ihnen einzugehen. Indem ich die Welt zerstöre, rette ich mich davor, von ihr zerschmettert zu werden“ (Fromm 1973 a, GA VII, S. 262).



Zweifellos lässt sich die nekrophil-destruktive Orientierung – obwohl in ihrer inneren Logik deutlich vom sadomasochistischen Charakter unterschieden – nach außen als Zuspitzung destruktiver Potentiale beschreiben, die schon die autoritäre Persönlichkeit bestimmen. Nur greift jetzt der Strukturdefekt noch tiefer in die Subjekte ein, ist ihre regressive Tendenz noch intensiver, sind die ausgelösten archaischen Ängste noch überwältigender und die destruktiven Energien noch unkontrollierter. Der entscheidende gesellschaftliche Zugriff auf die Subjekte erfolgt nicht erst im Rahmen ödipaler Krisen. Vielmehr ereignet sich der Einbruch der Gesellschaft in ganz frühen Phasen noch unterhalb der Schwelle der Individuation. Deshalb kann Fromm Narzissmus, inzestuöse Symbiose und Nekrophilie auch als gemeinsame Komponenten eines ‚Verfallssyndroms‘ fassen (vgl. Funk 1978, S. 76-81). Spiegelte der autoritäre Charakter den Erfahrungsmodus mit einer Welt wider, die das Leben der Menschen ergreift, kanalisiert und an die Kette legt, um es sich dienstbar zu machen, so erhärtet sich mit der Ausweitung der Nekrophilie ein anderer, ungeheurerlicher Verdacht: Die psychischen Energien der Menschen sollen nicht mehr bloß unter Kontrolle genommen, sondern vollends gebrochen werden. Das Leben der Gesellschaftsmitglieder wird gleichsam in Stücke geschlagen und künstlich neu synthetisiert. In traditioneller, triebtheoretischer Begrifflichkeit hieße das: Nicht länger überlagert und formt die Gesellschaft ein vorgefundenes, von der Eigendynamik der Triebe bestimmtes individuelles Substrat, sondern bringt es hervor. Gesellschaftlichkeit muss nicht mehr in den Individuen verankert werden, weil sie in deren Produktion bereits miterzeugt wird. Das Leben selbst wird zum Artefakt. Subjektivierung und Maschinisierung des Subjekts laufen ineinander (wie Breuer (1978) in seiner tiefblickenden Studie ‚Subjektivität und Maschinisierung‘ zu zeigen versucht). Die Menschen werden zu Zombies, zu lebenden Toten, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Was Adorno als ‚wachsende organische Zusammensetzung des Menschen‘ behauptete (Adorno 1951, S. 307-310), gewinnt in der nekrophil-destruktiven Orientierung psychische Gestalt. Das Leben wird zur Attrappe und die Welt zum Schattenreich. „Die Welt ist zu einer Welt des ‘Nichtlebendigen‘ geworden“, heißt es bei Fromm; die Menschen werden zu „Nichtmenschen“ (1973 a, GA VII, S. 318). Nekrophilie ist die Folge dieses ungelebten Lebens. Sie entäußert sich als „Gesundheit zum Tode“ (Adorno 1951, S. 68), als Krankheit der Gesunden, die sich vor Blut ekeln – und doch bereit sind, jeden Knopf zu drücken. Sie funktionieren wie die technologische Welt, die sie hervorbringt. Der ‚regular guy‘, das ‚popular girl‘ passen allemal besser in die moderne Landschaft mit HighTech und Computerchips als der schräge neurotische Vogel. „Keine Forschung“, schrieb Adorno, „reicht bis heute in die Hölle hinab, in der die Deformationen geprägt werden, die später als Fröhlichkeit, Aufgeschlossenheit, Umgänglichkeit, als gelungene Einpassung ins Unvermeidliche und als unvergrübelt praktischer Sinn zutage kommen“ (ebd., S. 69). Der Nekrophile unserer Tage ist von diesem Schlag. Er fällt nicht aus dem Rahmen. In Gegenteil: Er passt hinein. Der Rahmen aber wird mehr denn je von techno-



logischen Standards gebildet, die die soziale Lebenswelt durchsetzen und normieren. Dies führt uns zum zweiten Gedankenschritt.

## II.

Der unter der Chiffre ‚nekrophil-destruktive Orientierung‘ angezeigte allgemeine Wandel des Gesellschaftscharakters wird nur verständlich, wenn der gleichzeitige Funktionswandel der Technik in hoch industrialisierten Gesellschaften in den Blick genommen wird. Von Bedeutung ist dabei weniger der innertechnische Wandel selbst, als vielmehr die innergesellschaftliche Revolutionierung, die er auslöst. Der Übergang etwa von einer überwiegend mechanischen zur elektronischen Technologie spielt nur insoweit eine Rolle, als die neuen Technologien das gesellschaftliche Leben – und damit die Alltags- und Unterbewusstseinsformen der Gesellschaftsmitglieder – noch intensiver zu strukturieren und zu bestimmen in der Lage sind.

Technik und Wissenschaft werden (insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg) immer umfassender und nachhaltiger in den Konstitutionsprozess von Subjektivität eingewoben. Sie umschreiben längst nicht mehr nur eine Form der materiellen Produktion, sondern erweitern sich zur technologischen Lebensform einer geschichtlichen Welt (vgl. Marcuse 1967, S. 168 f.). Technologie und technokratisches Bewusstsein rücken dabei in die Position ein, die ehemals herrschaftsstabilisierenden Ideologien zukam. Doch wirken sie unwiderstehlicher und weitreichender als zuvor, gerade weil sie die alte Gestalt von Ideologie abstreifen und zur heute „dominanten, eher gläsernen Hintergrundideologie werden“ (Habermas 1968 b, S. 88 f.), die durch Reflexion und Kritik kaum noch angreifbar ist. Die Saat der technologisch verfassten Welt geht also beileibe nicht nur in den Waffenarsenalen auf. Sie blüht vielleicht noch intensiver im Verborgenen. Sie legt sich wie ein Schatten auf das Bewusstsein und Unterbewusstsein der Menschen und strukturiert es vor. In tiefenhermeneutischer Perspektive ließe sich gleichsam von einer technologischen oder „maschinellen Vorstruktur“ (Baruzzi 1973, S. 57 ff.) der Wirklichkeitsbewältigung sprechen, die der nekrophil-destruktiven Orientierung den Weg bereitet.

Wenn also die moderne Technik zum Nährboden nekrophiler Tendenzen wird, dann insbesondere deshalb, weil sie den überkommenen Rahmen des ökonomisch-industriellen Apparats (Habermas spricht von der Ebene der Subsysteme zweckrationalen Handelns, vgl. 1968 b, S. 98) sprengt. Sie greift auf den institutionellen Rahmen der Gesellschaft bzw. auf die soziale Lebenswelt der Menschen über und ordnet sie sich unter. Das Alltagsleben selbst – und nicht nur die Sphäre der Produktion – wird instrumentell gleichgeschaltet und einer durch externe Reize eher als durch Normen geleiteten Verhaltenskontrolle angenähert. Die innerpsychischen Konsequenzen dieses Prozesses hat Habermas in Kürze gefasst. Da heißt es schon 1968: „Die sozialpsychologische Signatur des Zeitalters wird weniger durch die autoritäre Persönlichkeit als



durch Entstrukturierung des Über-Ich charakterisiert. Eine Zunahme des adaptiven Verhaltens ist aber nur die Kehrseite einer unter der Struktur zweckrationalen Handelns sich auflösenden Sphäre sprachlich vermittelter Interaktion. Dem entspricht subjektiv, dass aus dem Bewusstsein nicht nur der Wissenschaften vom Menschen, sondern der Menschen selber die Differenz zwischen zweckrationalem Handeln und Interaktion verschwindet. Die ideologische Kraft des technokratischen Bewusstseins bewährt sich an der Verschleierung dieser Differenz“ (Habermas 1968 a, S. 83 f.).

Sie führt dazu, dass die Menschen die praktisch-ethischen Fragen ihrer Lebensführung auf instrumentell-technologische Standards festschreiben. Nicht nur das Denken, auch das Fühlen und Wollen – kurz: die subjektive Basis der Erfahrungsfähigkeit – werden eindimensional zurecht geschliffen. Der Erfahrungstypus der technisierten Welt erweist sich so bei näherem Hinsehen als second-hand-Produkt: Die subjektive Wirklichkeitsbearbeitung lebt aus unbewussten instrumentellen Schemata, die die erfahrbare Welt eher abblocken als erschließen. Zweifellos gewinnt der (von Fromm behauptete) innere Vermittlungszusammenhang zwischen der modernen, technologisch präformierten Lebenswelt und der nekrophilen Destruktivität an Evidenz, wenn es gelingt, diese unbewussten Schemata samt ihrer Genese ans Licht zu heben. Dies veranlasst mich, noch einen dritten Gedankenschritt anzufügen.

### III.

An die bisher entwickelten Überlegungen nämlich lässt sich zwanglos eine Reihe theoretischer und empirischer Untersuchungen anknüpfen, die unabhängig von Fromm – und oftmals ohne expliziten Bezug auf seine Forschungen – deren Plausibilität unterstreichen. Erhellend und anregend scheinen mir einerseits Untersuchungen zum Alltagsleben und Alltagsbewusstsein zu sein, wie sie von Lefèbvre (1972) oder Leithäuser (1976; ders. u. a. 1977) vorgelegt wurden. Zum anderen dürfen theoretische Entwürfe, wie etwa Passagen aus Adornos „Negativer Dialektik“ (1975; zum Erfahrungsbegriff bei Adorno vgl. auch Kappner 1984; L. A. Pongratz 1986) oder das Antisemitismus-Kapitel aus der „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer 1969, S. 151-186) nicht in Vergessenheit geraten; sie haben an Aktualität und Brisanz kaum verloren.

Zu Recht konstatiert Adorno eine veränderte Qualität innerhalb der gesellschaftlichen Entfremdung selber: Durch trügerische Ersatzerfahrung wird die Realität mitsamt ihren negativen Momenten in eine Unmittelbarkeit verzaubert. Die Menschen werden von gesellschaftlichen „Systemen mit Schemata zur Bewältigung von der Realität beliefert, welche an diese zwar nicht heranreichen, aber die Angst vorm Unbegriffenen kompensieren“ (Adorno 1975 a, S. 89). Sie ersparen ihnen den Gang der Erfahrung über den Weg des Zweifels und verhindern damit zugleich, dass das Bewusstsein überhaupt der befremdli-



chen Realität inne wird. Entsprechend stellt Adorno eine auffällige Affinität dieses Bewusstseinszustands, den er ‚Halbbildung‘ nennt, zu unbewussten, psychotischen Prozessen fest. „Psychose selbst ist die vom Subjekt bis ins Innerste zugeeignete objektive Entfremdung. Die kollektiven Wahnsysteme der Halbbildung vereinen das Unvereinbare: Sie sprechen die Entfremdung aus, sanktionieren sie, als sei’s wie immer auch finsternes Geheimnis, und bringen sie scheinhaft nahe, trügende Ersatzerfahrung anstelle der zerfallenden“ (ebd., S. 51). Der Zerfall der Erfahrungsfähigkeit wird vom anwachsenden gesellschaftlichen Druck, der auf den Individuen lastet, erzwungen. Je mehr diese gezwungen sind, sich in ihrer Ohnmacht und Schwäche mit dem zu identifizieren, was ihnen als objektive Macht gegenübertritt, um so mehr wächst der Zwang zu pathologischer Projektion. Die Nähe zum Fremden und Unbekannten, aus der Erfahrung ihren Reichtum zieht, wird einbehalten von der archaischen Angst vor dem fremden ‚Draußen‘, das als zu bezwingender und zu vernichtender Feind gegenübertritt.

Der aktuelle Zerfall der Erfahrungsfähigkeit stellt sich in dieser Perspektive dar als Regression auf urgeschichtliche Formen der Wirklichkeitsbewältigung, deren entscheidende historische Differenzierungen gelöscht werden. Sie bestehen, kurz gesagt, in der historisch wachsenden Kontrollfähigkeit des Subjekts über seinen Projektionen. Der technologisch präformierte Umgang mit der Welt aber, der die Dinge dem Gesetz seiner Zweckmäßigkeit unterstellt, unterläuft diese Kontroll- und Differenzierungsfähigkeit im Subjekt. Insbesondere die Analyse der ökonomischen Apparatur der Gesellschaft macht deutlich, wie das Absterben der Erfahrung zusammenfällt mit dem zeitfremd technifizierten Prozess der Produktion materieller Güter. „Aus der industriellen Produktion verschwindet [...] die konkrete Zeit. Mehr stets verläuft sie in identischen und stoßweisen, potentiell gleichzeitigen Zyklen“ (Horkheimer /Adorno 1962, S. 234). Zwischen der subjektiven Zeiterfahrung und der chronometrischen Uhrzeit klappt ein Bruch. Was die ‚Negative Dialektik‘ als „Entzeitlichung der Zeit“ (Adorno 1975, S. 324 ff.) bestimmt, hat seinen Grund in der Mikrostruktur des technisch-maschinellen Umgangs mit den Dingen selber. Er bewirkt, dass „die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, durchs Gesetz der Immergleichheit ausgetrieben wird“ (ebd., S. 51). Das Absterben der Erfahrung wurzelt in der Serialität und Monotonie materieller Produktion, die auch noch die produktionsfernen Bereiche des Alltagslebens in ihren Bann schlägt.

Der traditionelle Lebenszusammenhang zerfällt, und mit ihm der an Gebrauchswerteigenschaften und Bedürfnisbefriedigung orientierte Objektbezug. Nichts anderes belegen die aktuellen Untersuchungen zum Alltagsbewusstsein bei Lefèbvre und Leithäuser. Das Alltagsbewusstsein spaltet sich auf in einen von ökonomischen Nutzkalkulationen beherrschten Pragmatismus auf der einen und einen sekundären Animismus auf der anderen Seite. Das depositäre Bewusstsein (wie Leithäuser diesen Zustand anknüpfend an eine Begriffsbildung Freires (1970 S. 51) nennt) schließt Differenzierungsprozesse aus. Im sich ausbreitenden Alltagsbewusstsein „sind die hermeneutischen Po-



tenzen der alltäglichen Verständigung zwischen Subjekten verkümmert. An deren Stelle treten bloße Subsumtionen unter vorhandene Ordnungsschemata und die Reduktion neuer und unbekannter Situationen auf bekannte“ (Leithäuser u. a., 1977, S. 19). Genauer müsste es heißen: Reduktion unbekannter Situationen auf vermeintlich bekannte. Denn die Vagheit des Subsumtionsrasters ist selbst noch Mittel der Realitätsabwehr. Das Alltagsbewusstsein verharrt in relativ dauerhaften Thema-Horizont-Schemata, die eine Art apriorischen Charakter annehmen. Sie ordnen sich den Erfahrungen vor und selektieren die Realitätserfassung, um negative Erfahrungen systematisch auszublenden.

Die Reduktion von Unbekanntem auf Bekanntes, das aber nur vage bekannt ist, lässt sich als eine Art Schicksalmanagement begreifen, zu dem sich die Individuen bei steigender Undurchsichtigkeit gesellschaftlicher Verhältnisse flüchten. Die Erfahrungsweise ordnet sich dabei tendenziell den Formen der Produktion unter: Sie wirkt stereotypisiert, in Segmente und Raster aufgesplittet. Sie beginnt – gerade so wie es Adornos autobiographische Kriegserfahrung berichtet – gewissermaßen in jeder Phase wieder von vorn: „Das Leben hat sich in eine zeitlose Folge von Schocks verwandelt, zwischen denen Lächer, paralyisierte Zwischenräume klaffen“ (Adorno 1951, S. 63). Nicht zufällig reproduziert die Kulturindustrie in einer Unzahl von Kriegs-, Horror- und science-fiction-Filmen diesen ‚Erfahrungstypus‘, der sich stets als verhinderte Erfahrung ausweist. Sein Kennzeichen ist der Verlust historischer Kontinuität. Um die völlige Desorientierung der Individuen zu vermeiden, tritt an die Stelle synthetisierter Erfahrungen, die allererst Tradition stiften, das Klischee. Die zerfallenen Erfahrungsmomente werden einer Art Registratur unterzogen und zu Stereotypen gebündelt (vgl. Adorno/ Horkheimer 1969, S. 180). Diese Stereotypie, die mit einem Terminus J. F. Browns besser als ‚Stereopathie‘ (vgl. die Aufnahme dieses Terminus durch Horkheimer/Adorno 1952, S. 180) zu bezeichnen wäre, schließt sich bruchlos zusammen mit der verwalteten Welt.

Die Stereopathie der Erfahrung erzeugt die trügerische Hoffnung, die Welt ‚im Griff‘ zu haben. Tatsächlich aber schottet sich das Alltagsbewusstsein von der erfahrbaren Welt ab. Der soziale Lebenszusammenhang verwandelt sich zunehmend in eine Kette „autistischer Milieus“ (Leithäuser 1977 a, S. 32 ff.). Sie sind charakterisiert durch einen Regressionsdruck, der eine differenzierte Objektbeziehung, die Wahrnehmung der Vielfalt und Fülle der Eigenschaften von Menschen und Dingen, abbaut, tendenziell auf infantile Erfahrungsmuster reduziert. Die Regression geht einher mit einem Verlust an Objektkonstanz und Objektivierungsfähigkeit. An deren Stelle tritt das Prinzip der ‚Allmacht des Gedankens‘ – ein Rest jener frühen Entwicklungsphase, in der die Objekte der Außenwelt noch als Teile des Selbst wahrgenommen wurden. Die Reduktionsmechanismen des Alltagsbewusstseins lassen sich auf diesem Hintergrund als Abwehrmechanismus eines kollektiven Narzissmus interpretieren. Gerade weil aber die Abwehr der Realität, geschweige denn deren Kontrolle (obwohl technologisch beständig suggeriert) nicht gelingen kann, vielmehr der Realitätsdruck subjektiv zunimmt, muss auch mit immer neuen subjektiven Zusam-



men- oder Einbrüchen gerechnet werden. Sie bringen jene (Psycho-)Logik ins Spiel, die Fromm im Innern der nekrophilen Destruktivität entschlüsselt: die verzweifelt-hilflose Rettung des Selbst durch Zerstörung der bedrohlichen Realität, die Mimesis ans Tote oder Tödliche, um dem Tod zu entinnen.

Erst solche innerpsychischen Veränderungen aggressiver Dispositionen geben Hinweise zum Verständnis nicht nur der Duldung militärischer Tötungsmaschinen, sondern der Industrialisierung des Tötens selbst, wie sie dem Faschismus zum Programm wurde. Der Blut-und-Boden-Faschismus liegt hinter uns – der chromglänzende High-Tech-Faschismus vielleicht vor uns. Denn faschistisch ist nicht allein der Antisemitismus, faschistisch ist die gesellschaftlich heraufbeschworene Löschung der Differenziertheit im Subjekt, der Übergang von Erfahrung in Stereopathie.

Die Aussichten versprechen nichts Gutes. Da liegt die bekannte Frage auf der Hand: „Herr Kästner, wo bleibt das Positive?“ Die Frage ist berechtigt, aber vielleicht zu früh. Zu viele Widerstände halten die Thematisierung nekrophiler Destruktivität noch immer unter der gesellschaftlichen Bewusstseinschwelle. Deshalb mein Insistieren auf die Negativität des Prozesses getreu Adornos Ratschlag: „Erst einmal [...] wäre die Gesellschaft als universaler Block, um die Menschen und in ihnen, zu erkennen. Hinweise zur Änderung vorher helfen nur dem Block, entweder als Verwaltung des Unverwaltbaren oder indem sie sogleich die Widerlegung durchs monströse Ganze herausfordern. Begriff und Theorie der Gesellschaft sind nur dann legitim, wenn sie [...] die Möglichkeit, die sie beseelt, negativ festhalten: aussprechen, dass die Möglichkeit erstickt zu werden droht. Solche Erkenntnis [...] wäre die erste Bedingung dafür, dass der Bann der Gesellschaft einmal doch sich löse“ (Adorno 1972, S. 19).

## Literatur

- Adorno, Th. W. u. a.:* The Authoritarian Personality, New York 1950  
*Adorno, Th. W.:* Minima Moralia, Frankfurt/Main 1951  
*Adorno, Th. W.:* Gesammelte Schriften, Bd. 8 (Soziologische Schriften I), Frankfurt/Main 1972  
*Adorno, Th. W.:* Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/Main 1973  
*Adorno, Th. W.:* Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1975  
*Adorno, Th. W.:* Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaft und Kulturkritik, Frankfurt/Main, 1975, S. 66-94  
*Adorno, Th. W./Horkheimer, M.:* Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/Main 1969  
*Baruzzi, A.:* Mensch und Maschine, München 1973  
*Böckelmann, F.:* Die schlechte Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971 (Reprint: Freiburg 1987)  
*Breuer, S.:* Subjektivität und Maschinisierung, in: Leviathan H. 1/1978, S. 53-99



- Claußen, B.:* Die ‚autoritäre Persönlichkeit‘: verdrängt – und doch aktuell, in: WPB, H. 5/1985, S. 205-207
- Freire, P.:* Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1970
- Fromm, E.:* Die Seele des Menschen, 1964 a, in: Gesamtausgabe, Band II, Stuttgart 1980
- Fromm, E.:* Anatomie der menschlichen Destruktivität, 1973 a, in: Gesamtausgabe, Band VII, Stuttgart 1980
- Funk, R.:* Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik, Stuttgart 1978
- Habermas, J.:* Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/Main 1968 a
- Habermas, J.:* Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, in: ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘, Frankfurt/Main 1968 b
- Habermas, J.:* Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik, in: ders.: Kultur und Kritik, Frankfurt/Main 1973
- Häsing, H. u. a. (Hrsg.):* Narziss - Ein neuer Sozialisationstypus?, Bensheim 1979
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W.:* Vorurteil und Charakter, in: Frankfurter Hefte H. 4/1952
- Horkheimer, M./Adorno, Th. W. (Hrsg.):* Sociologica II, Frankfurt/Main 1962
- Jay, J.:* Dialektische Phantasie, Frankfurt/Main 1976
- Kappner, H.-H.:* Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst, Frankfurt/Main 1984
- Lefèbvre, H.:* Das Alltagsleben in der modernen Welt, Frankfurt/Main 1972
- Leithäuser, Th.:* Formen des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1976
- Leithäuser, Th.:* Bei leerer Straße auf das grüne Licht der Ampel warten, in: päd. extra, H. 1/1977
- Leithäuser, Th. u. a.:* Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt/Main 1977
- Marcuse, H.:* Der eindimensionale Mensch, Neuwied 1967
- Pongratz, L. A.:* Zur Aporetik des Erfahrungsbegriffs bei Th. W. Adorno, in: Philosophisches Jahrbuch, 1. Halbband 1986, S. 135-142
- Trescher, H.-G.:* Sozialisation und beschädigte Subjektivität, Frankfurt/Main 1979
- Ziehe, Th.:* Pubertät und Narzissmus, Frankfurt /Main 1975

Geringfügig überarbeitete Fassung von: Moderne Technik und Nekrophilie. Notizen zum Nekrophiliekonzept bei Erich Fromm, in: Jahrbuch der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft, Bd. 1: Wissenschaft vom Menschen – Science of Man, Münster 1990, S. 56-66



# Ökonomisierung der Bildung Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen

Es gehört zur unbefragten Selbstverständlichkeit der bürgerlichen Welt, alles, was nur irgendwie in Produktions- und Verwertungsprozesse einbezogen werden kann, in eine Ware zu verwandeln. Dass dieser Vorgang höchst widersprüchliche Resultate nach sich zieht, wird – mal mit Empörung, mal mit einem Achselzucken – zur Kenntnis genommen. Danach geht man zur Tagesordnung über. Der Stachel des Widerspruchs aber bleibt; er lässt die moderne Gesellschaft nicht zur Ruhe kommen. Oft bricht er an den Rändern des Systems wieder auf.

In marginalisierten Bereichen wie etwa der Kunst wird der Widerspruch der Warenproduktion am ehesten noch flagrant: Jeder weiß, dass Kunst zu hohen Preisen gehandelt, gar als Geldanlage in Tresoren gebunkert wird. Jeder weiß auch, dass der eigentliche Wert von Kunst sich der Marktlogik gänzlich entzieht. Das, worauf Kunst abzielt – etwas ‚Anderes‘ zum Vorschein zu bringen, das sich ökonomischen Imperativen gerade nicht fügt –, widerstreitet ihrer Reduktion auf eine Ware. Entsprechend finden sich Kunst und Kommerz in der bürgerlichen Welt widersprüchlich aneinandergelockt. In ihrem Zusammenschluss treiben sie den Widersinn des Systems allererst auf die Spitze.

Nicht anders geht es der Bildung. Die Widersprüche, die die Vermarktung von Bildung nach sich zieht, kommen jedoch erst in unseren Tagen voll zu Bewusstsein. Solange der Bildungssektor unter staatlicher Regie organisiert wurde (und auf diese Weise den konkurrierenden Einzelinteressen von Privat Anbietern entzogen war) konnte zumindest der Idee nach eine Vorstellung von Allgemeinbildung beibehalten werden, die in der vernünftigen Gestaltung des Allgemeinen – sprich: des Gemeinwesens – ihren Ausdruck fand. Seitdem sich jedoch die Marktlogik im Bildungssektor einnistet, tritt der überkommene Sinn von Bildung, nämlich die Befähigung zur autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft, in greifbarem Widerspruch zu den herrschenden Ökonomisierungszwängen. Der seit den 80er Jahren von regierungsamtlicher Seite bewusst und entschieden vorangetriebene Auf- und Ausbau des Weiterbildungssektors erweist sich so gesehen im Rückblick als höchst zwiespältiges Unterfangen.

## I.

*Die Qualifizierungsoffensive als Bildungsdesaster:* Die neoliberale Trendwende der 80er Jahre, die sich selbst den Titel ‚Qualifizierungsoffensive‘ gab, führte all’ die Versprechungen und Verlockungen im Gepäck, die die Verfech-



ter des Marktes seit jeher ins Feld führen – vor allem die Hoffnung, bei fortschreitender Funktionalisierung des Bildungssektors gehe ökonomische Prosperität mit individueller Freiheit einträchtig Hand in Hand. Eben deshalb sei angeraten, sich dem Zwang zu stetiger Rationalisierung und Umstellung anzudienen. Zwar wird als Preis für das rastlose ‚lifelong learning‘ nicht mehr der Marschallstab im Tornister versprochen, sondern beruflicher Erfolg, Karriere, Macht und Ansehen, doch wird der Zwangscharakter des Systems nun offenkundig. Immer mehr Menschen finden sich wieder in der Rolle von Zauberlehrlingen der Industriegesellschaft. Die beschleunigte Umwälzung der ökonomischen und technologischen Basis der Gesellschaft fordert ihren pädagogischen Preis: den expansiven Zwang zum Dauerlernen.

Mit der ‚Qualifizierungsoffensive‘ wird Bildung unmittelbarer als je zuvor dem Diktat ökonomischer Verwertung ausgesetzt. Die seitdem forcierte Expansion des Weiterbildungsmarktes erzeugt Deformationen, die das überkommene Selbstverständnis von Weiterbildung insgesamt berühren. Am Ende wird aus dem Anspruch lebensbegleitender Bildung „lebenslängliche Weiterbildung“ (vgl. Geißler/ Heid 1987, S. 18). Die Idee des unaufhörlichen Progress durch Bildung hat nicht nur mythische Anklänge, sondern führt auch neue Zauberformeln im Schlepptau: zum Beispiel den Begriff der ‚Schlüsselqualifikation‘. Sie soll, so die Idee, ein weites Spektrum von unterschiedlichen Aufgabenfeldern gleichsam mit einem ‚General-Schlüssel‘ aufschließen und (wie im Märchen vom Tapferen Schneiderlein) dazu verhelfen, Sieben auf einen Streich zu erlegen. Dazu aber dürfen diese Qualifikationen nicht inhaltspezifisch, sondern müssen formal-abstrakt konzipiert sein. Schlüsselqualifikationen, so heißt es bei einem der Gründerväter dieser Idee, tragen dazu bei, „ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abzulösen. [...] Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Fakten, Kenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden“ (Mertens 1994, S. 40).

Speicher, Schaltzentrale, intelligente Reaktionen: Schon der verwendete Begriffskoffer kündigt von der ungenierten Ankunft des Automatenmenschen. Der Mensch als höchst flexibler Industrieroboter, als Hardware, die mit veränderter Software immer neue Problemlösungskapazitäten bereithält – dies dürfte zur innersten Logik der ‚Qualifizierungsoffensive‘ gehören. Um der beständigen Rotation wechselnder Ansprüche jedoch nachzukommen, „ist education permanente unerlässlich, auch unter der Voraussetzung eines Grundbildungslehrplans, in dem die Schulung für Schlüsselqualifikationen die Kernaufgabe geworden ist“ (ebd., S. 42). Education permanente, lebenslängliches Lernen, wird zur pädagogischen Chiffre für die Einwilligung ins ‚rat race‘ (wie es in Amerika heißt), ins ‚Rattenrennen‘ um die besten gesellschaftlichen Plätze, die selbstverständlich immer nur wenigen zur Verfügung stehen.

Die ungebrochene Dynamik dieses Rattenrennens verdankt sich der Wertungslogik der warenproduzierenden Gesellschaft, der steigenden Ge-



schwindigkeit des erzwungenen technischen Wandels, den Wachstumsimperativen der Ökonomie. Opfer dieser Qualifizierungsoffensive sind nicht allein die Rationalisierungsverlierer, die als Arbeitslose ‚freigesetzt‘ werden, Opfer ist auch jene wichtige Tradition, die im Begriff aufgeklärter Bildung ihr Zentrum hat. Zielte Bildung einstmals aufs Subjekt, genauer: auf die selbsttätige, kritische Aneignung seiner Lebensumstände, so löst der Qualifizierungsbegriff diesen Zusammenhang ausdrücklich auf: Denn die angeeigneten Qualifikationen „verfallen immer rascher, sie werden – Südfrüchten ähnlich – zur Ware, die relativ leicht verdirbt“ (Geißler 1992, S. 67). In den Qualifikationsbegriff sind die Verfallzeiten schon eingebaut. Sein Erfolg, so ließe sich paradox formulieren, ist seine Substanzlosigkeit.

Bildungsträger lassen keinen Zweifel daran, dass Bildung keine freie Entscheidung eines sich frei wählenden Individuums mehr ist, sondern zum notwendigen Zwang wird. Wer sich diesem Druck nicht beugt, befindet sich von vornherein auf der Seite der Rationalisierungsverlierer. Wer ihn auf sich nimmt, bekommt trotzdem keine Garantien, auf der Gewinnerseite zu stehen. Tatsächlich ist im Zwangsapparat der Weiterbildung niemand Herr der eigenen Situation. Jeder begreift sich aus seinen Defiziten, aus dem, was er nicht kann, was er noch lernen muss. Lebenslängliches Lernen heißt also auch: lebenslänglicher Schülerstatus, lebenslängliches Zwischenstadium. „Immer weniger wird es möglich, einen festen Platz, eine biographische Heimat zu finden. Wir leben bestenfalls als Lern-Nomaden, im schlechteren Fall werden wir zu einer ewig wandernden Baustelle gemacht. Das ganze Leben wird zu einer Vorbereitung aufs Leben“ (Geißler 1991, S. 732).

## II.

*Vom Bildungsbürger zum Selbst-Vermarkter:* Die strukturellen Zwänge des Weiterbildungsmarktes rufen einen bestimmten zugehörigen Habitus hervor: eine innere Haltung und psychische Disposition, die die Unterwerfung unter den Zwang zum Motor der Vermarktung der eigenen Person macht. Allerdings: Was sich objektiv als Unterwerfung unter die anonyme Autorität des Marktes ausnimmt, erscheint subjektiv als vermeintliche Steigerungsform der eigenen Person. Fromm hat die entsprechende psychische Streben im Begriff der Marketing-Orientierung gefasst. Mit der forcierten Ökonomisierung der Gesellschaft, die nicht allein den wirtschaftlichen Sektor, sondern tendenziell alle sozialen Lebensbereiche erfasst, wird diese Orientierung zum Grundmerkmal von Industriegesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Marketing-Orientierung ist in der Regel mit weiteren psychischen Dispositionen verschwistert. Hier spielen die Faszination für das Leblose und Dingliche – also das, was Fromm mit dem Begriff der Nekrophilie umreißt – ebenso eine besondere Rolle wie die Bevorzugung inszenierter Wirklichkeiten und die Flucht in narzisstische Größenphantasien.



Während für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts eine überwiegend autoritäre Charakterorientierung kennzeichnend war, deren wesentliches Merkmal in der Beherrschung und Verschmelzung mit Objekten und Personen der Außenwelt bestand, lösen sich diese projektiven Bindungen unter dem Diktat der vom Marketing bestimmten Marktgesetze immer mehr auf. Die moderne, flexible Unternehmensführung kennt weder Patriarchen noch sakrosankte Bosse; denn auch diese stehen bei Bedarf zur Disposition. An die Stelle machtvoller, personaler Instanzen tritt zunehmend ein Netz flexibler, anonymer Funktionsprozesse, die keine tiefergehende emotionale Bindung dulden. Im Selbsterleben des Marketing-Charakters spiegelt sich diese Entwicklung in einer Art unverbindlicher Bezogenheit wider. Ein hervorstechendes Merkmal der Marketing-Orientierung besteht nach Fromm nämlich gerade darin, „dass keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Austauschbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung“ (Fromm 1947 a, GA II, S. 53). Dies geht durchaus konform mit den Ansprüchen des Marktes, für den Flexibilität, Austauschbarkeit und Anpassungsfähigkeit zu bevorzugten Persönlichkeitsmerkmalen avancieren. Die zentralen Leitwerte, auf die hin sich Erleben und Handeln orientieren, sind Sich-Verkaufen und Gut-Ankommen. Genau darauf konzentriert sich die Angebotspalette des boomenden Weiterbildungsmarkts. Jeder versucht, sich so gut wie möglich zu verkaufen: mit seinen Zeugnissen, seinen Sprachkenntnissen, seinem selbstbewussten Auftreten, seinen Fortbildungskursen, seinen extravaganten Ideen. An zahlreichen Stellenanzeigen in gängigen Tageszeitungen lässt sich ablesen, wie der Zwang zur Selbst-Vermarktung in grandiosen Selbstinszenierungen endet. „Wer sich verkaufen will, muss sich als Köhner, als Bester, als Glücksfall, als Größter, Kompetentester, Vertrauensvollster usw. präsentieren“ (Funk 1997, S. 10).

Bedeutung erlangen dabei 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, eine depressive Langeweile und unaussprechliche Einsamkeit. „Da der Marketing-Charakter weder zu sich selbst noch zu anderen eine tiefe Bindung hat, geht ihm nichts wirklich nahe, nicht weil er so egoistisch ist, sondern weil seine Beziehung zu anderen und zu sich selbst so dünn ist. [...] In Wirklichkeit steht dem Marketing-Charakter niemand nahe, nicht einmal er selbst“ (Fromm 1976 a, GA II, S. 375). Diese innere Leere aber führt dazu, sich eine Belebung und Vermenschlichung von den am Markt angebotenen Waren zu erhoffen. Dem gibt die expandierende Werbung Ausdruck, die mit einem gigantischen Apparat versucht, die Suggestivkraft von Waren zu erhöhen. „Wenn nicht mehr der Mensch mit seinen Bedürfnissen das Subjekt des Marktgeschehens ist, sondern das Marktgeschehen, der Erfolg am Markt, die Verkäuflichkeit von Waren das eigentliche Agens, der Ort des Lebens ist, dann ist es nur folgerichtig, dass die zu Märkte



getragenen Waren auch belebt werden, einen menschlichen Namen haben, sich durch menschliche Eigenschaften auszeichnen“ (Funk 1997, S. 15).

Die Vermenschlichung der Dinge, die mit der Verdinglichung des Menschen einhergeht, ist ein Merkmal der Marketing-Orientierung, das durch eine zweite Grundstrebung verstärkt wird: die in hoch industrialisierten Gesellschaften immer dominanter werdende Bevorzugung des Dinglichen gegenüber dem Lebendigen. Fromm hat sie „Nekrophilie“, Liebe zum Leblosen, genannt. Diese wurzelt wie die Marketing-Orientierung in einem eklatanten Mangel an Selbst-Sein, an einem Mangel also, aus seinen eigenen Kräften zu leben und ihnen in der Welt einen produktiven Ausdruck zu geben. Das Angezogenensein vom Leblosen, Dinghaften, Mechanischen und Maschinellen aber lässt sich nur zum Teil aus den Zwängen einer expandierenden Marktlogik erklären. Fromm sah vielmehr in dem die gesamte Moderne kennzeichnenden Grundzug der Berechenbarkeit und Quantifizierbarkeit des Lebendigen den wichtigsten Schlüssel zum Verständnis nekrophiler Dispositionen. Neben der Faszination der Berechenbarkeit, die die belebte Natur in sezierbare Objekte und Menschen in Dinge verwandelt, ist es die Attraktion des Maschinellen und Technisch-Machbaren, aus dem sich die Liebe zum Leblosen speist. Die Liebe zum Leblosen ist für Fromm kein ursprüngliches Phänomen; vielmehr ist sie „das Ergebnis ungelebten Lebens“ (Fromm 1941 a, GA I, S. 324), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung der Menschen. Wo zwischenmenschliche Verhältnisse eine gespenstige Sachlichkeit annehmen, verblassen die Menschen schließlich zu Funktionsträgern, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Die Nekrophilie findet ihre aktuelle Symbolik in der Menschmaschine. Fromm kommt „zu dem Schluss, dass die leblose Welt der totalen Technisierung nur eine andere Form der Welt des Toten und des Verfalls ist“ (Fromm 1973 a, GA VII, S. 319).

Die von Fromm umrissenen Charakterorientierungen lassen sich zunächst als idealtypische Konstruktionen verstehen. In der sozialen Realität treten sie stets in spezifischen Mischungsverhältnissen auf. Marketing-Orientierung und nekrophil-destruktive Orientierung schließen sich dabei nicht selten mit narzisstischen Strebungen zusammen. Sie verstärken sich gegenseitig und bilden ein eigenes Syndrom. Das durch den zunehmenden Selbstverlust geschwächte Selbsterleben wird mit Hilfe phantasierter eigener Großartigkeit kompensiert. Nähe und Verbundenheit zu anderen Menschen gibt es bei der narzisstischen Kompensation also nur dann, wenn der oder die anderen die eigene Grandiosität teilen, fördern, spiegeln, ergänzen. Die narzisstische Orientierung konzentriert alle Energien auf den Versuch, die eigene Ohnmacht vor sich selbst zu kaschieren. Entsprechend entwickelt die narzisstische Person eine hochsensible Fähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse anderer differenziert zu erfassen, um sie zum Spiegel der eigenen Person zu machen. Hinter der Fassade des erfolgreichen, flexiblen, mobilen, gut ankommenden Selbst-Verkäufers nistet ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen, bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Schutz und Zugehörigkeit.



### III.

*Ein Beispiel: Marketing als Ideologie:* Die skizzierten Charakterorientierungen begleiten die Ökonomisierung der Gesellschaft bzw. des Bildungssektors auf nahezu allen Ebenen. Sie werden von Organisationsentwicklungsprozessen ebenso hervor getrieben wie von umfangreichen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung, die zahlreiche Bildungseinrichtungen gegenwärtig auf sich nehmen. Sie lassen sich über Prozesse der Didaktisierung und Effektivierung von Lernprozessen hinabverfolgen bis auf die mikrologische Ebene einzelner Seminarsequenzen. Am anschaulichsten allerdings lassen sie sich dort demonstrieren, wo der Aufbau einer Marketing-Orientierung selbst zum Thema wird: in Verkaufstrainings- und Marketing-Seminaren.

Wie unverblümt in solchen Veranstaltungen die Marketing-Orientierung als Ideologie eigens feilgeboten wird, ist frappant. Das Ideologische, besser: Pathologische, solcher Konzeptionen liegt deshalb so offen zutage, weil der Marketing-Charakter offensichtlich dazu übergegangen ist, an sich selbst zu glauben und deshalb die eigene Irrationalität und schizoide Grundstruktur bedenkenlos herausposaunt. Ein passables Beispiel hierzu bietet eine Veröffentlichung von Gerd Gerken – durchaus kein Unbekannter in der Marketing-Szene – mit dem viel versprechenden Titel „Symbiotic Selling und das Ego – Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien – Warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen“ (Gerken 1994).

Im großen und ganzen läuft der Vorschlag des Marketing-Strategen Gerken darauf hinaus, den Verkaufsakt insgesamt als fingierte Wirklichkeit zu inszenieren. Damit zieht er lediglich die Konsequenz aus der eklatanten Schwächung der Ich-Funktionen, die mit dem beschriebenen Syndrom von Marketing-Orientierung, Nekrophilie und Narzissmus einhergehen. Der fortschreitende Verlust von authentischem Selbst-Erleben setzt zusehends die Realitätskontrolle und damit die Vermittlung der Ansprüche von Individuen zu den Gegebenheiten der Außenwelt außer Kraft. Um den Mangel an Selbst-Sein zu kompensieren, sollen die Menschen sich die Wirklichkeit als Phantasiegebilde nach eigenem Gusto gleichsam zurechtschneiden. Die Lösung lautet also: Statt die Wirklichkeit in ihrer Widersprüchlichkeit wahrzunehmen, konstruiert und inszeniert man sich eine Wirklichkeit, die so beschaffen ist, dass sich die Ich-Funktionen (Ich-Stärke, Wirklichkeitssinn, Frustrationstoleranz, Leidfähigkeit usw.) weitgehend erübrigen.

In der Diktion des Marketing-Propheten Gerken lautet die Botschaft dann so: „Die Menschen interessieren sich immer heftiger für unmögliche Zukünfte. Sie verlangen also vom Produkt einen neuartigen Zukunfts-Service – getreu der Frage: In welcher Form wird sich mein zukünftiges Leben verändern, wenn ich dieses Produkt kaufe? [...] Bis vor kurzem sah die normale Lage so aus, dass jeder Konsument eine glasklare und stabile Identität hatte. Man wusste genau, wer man war, und man blieb sich in seinem Charakter treu. Das gilt aber heute nicht mehr, zumindest nicht bei den jüngeren Konsumenten bis



ca. 40 Jahre. Sie weisen das auf, was die Soziologen eine ›patchwork-identity‹ [...] nennen, das heißt, sie spielen ihrer Person unterschiedliche Persönlichkeiten vor. Und sie genießen es, dass sie kein endgültiges Selbstkonzept mehr haben“ (ebd., S. 43).

Nach diesem Lobpreis der verlorenen Identität geht Gerken dazu über, Verkäufern eine Marketing-Strategie zu empfehlen, die er (aufgrund eines falsch verstandenen Begriffs von Symbiose) ›symbiotic selling‹ nennt. Er empfiehlt also allen Verkäufern, ihren Kunden im Beratungsgespräch dabei behilflich zu sein, eine inszenierte Zukunft nach eigener Wahl zu finden, in die das gewünschte Produkt als Projektionsfläche für individuelle Wünsche hineingefügt werden kann. Dass es sich dabei nicht um eine symbiotische Beziehungsfigur im klassischen Sinn handelt, sondern um eine Pseudo-Beziehung, die die Beziehungslosigkeit der Warenkonsumenten nur auf Dauer stellt, geht im Etikett ›symbiotic selling‹ unter. Mit welcher Psychotechnik das gesamte Verfahren jedoch operiert, legt der Verfasser mit schonungsloser Klarheit offen: „Der symbiotische Verkäufer verkauft in erster Linie Geist: den Geist von möglichen Zukünften für die patchwork-identity der modernen Konsumenten. Kurz: Er verkauft eigentlich gar nichts mehr, sondern er erfindet zusammen mit dem Kunden Dinge im Zukunfts-Geist, der diesem Kunden hilft, seine Identität zu bereichern“ (ebd., S. 43) Dass es überhaupt nicht um die Bereicherung von Identitäten geht, sondern um deren Fragmentierung, machen die nachfolgenden Überlegungen jedoch völlig klar. Das Gerkensche Gerede von Transparenz („völlig durchlässiges Ich-Konzept“), Genuss (Kunden „genießen das Spiel, mehrere Persönlichkeiten in einer Person zu sein“) und Spiel („je multipler die Persönlichkeit des Kunden ist, desto spielerischer muss das Verkaufsgespräch werden“) soll schlicht vergessen machen, dass die beschriebenen Persönlichkeitsmuster normalerweise unter dem Stichwort ›Schizophrenie‹ abgehandelt werden. Insofern sagt dieser Text durchaus die Wahrheit über den gesellschaftlichen Zustand: Schizophrenie ist – wie bereits Adorno anmerkte – „die geschichtsphilosophische Wahrheit übers Subjekt“ (Adorno 1975, S. 277).

Ein ganz neues Befreiungsvokabular kommt ins Spiel, das den Selbstverlust des Menschen zum angeblichen Gewinn ummünzt: Endlich könne man damit aufhören, „Konsumenten wie ›Endverbraucher‹ zu behandeln und nicht wie Menschen“ (Gerken 1994, S. 46), endlich werde es möglich, „an keine Prinzipien, keine Dogmen und keine endgültigen Wahrheiten mehr zu glauben“ (ebd., S. 46). Das Plädoyer fürs Irrationale gibt sich futuristisch und ist doch keinen Deut besser als die alten, faschistoiden Mythologien. Allerdings präsentiert sich die herrschaftskonforme Irrationalität diesmal ohne jede Tarnkappe: „Es ist eine Art Wegwerf-Geist, der den Verkäufer befähigt, eine 360-Grad-Persönlichkeit zu werden. [...] Es ist die Umwandlung von persönlichen Glaubens-Mustern in Richtung eines virtuellen Glaubens. Das bedeutet konkret, dass der Verkäufer trainiert, sein eigenes enges Weltbild total zu verlernen. [...] Das macht ihn fähig, im Prinzip alles zu glauben“ (ebd., S. 46). Wer



tatsächlich bereit ist, sich dieser Form von Gehirnwäsche zu unterziehen, dem wird versprochen, endlich mit der Welt Frieden zu schließen – ja mehr noch: ein weiser Mensch zu werden. Als Preis der Selbstaufgabe winkt das ‚expanded self‘, „also ein Selbst-Konzept, das wesentlich toleranter und wesentlich absichtsloser ist. Ein Selbst, das sozusagen Frieden geschlossen hat mit der Welt, so wie sie ist. [...] Nur derjenige, der mit der Welt so virtuell umgehen kann, ist in der Lage, mit wildfremden Personen oder mit Menschen, die völlig anders denken und fühlen, spontane, echte Partnerschaften im mentalen Raum einzugehen“ (ebd., S. 47).

Die angebotene Eintrittskarte in die schöne neue Welt stellt zu guter Letzt die Begriffe auf den Kopf: Die gesamte Pseudo-Veranstaltung wird als echte Partnerschaft ausgegeben, während allen anderen Beziehungsformen attestiert wird, dass sie immer nur „ein Pseudo-Verstehen“ (ebd., S. 47) sein können. Die handfeste Absicht, einfach mehr zu verkaufen (denn nichts anderes ist der aufgeherrschte Sinn des warenproduzierenden Systems), wird schließlich ausgegeben als weise Absichtslosigkeit: Der Verkäufer soll „seine Kommunikation über den Attraktor der Absichtslosigkeit laufen lassen“ (ebd., S. 46). Genau dies bewirke, dass am Ende mehr verkauft wird. Der ganze Schwindel aber wird schließlich als Glanzpunkt des Humanismus gefeiert: „Der befreite Verkäufer verkauft mehr, weil er als Mensch handelt“ (ebd., S. 47).

#### IV.

*Quadratur des Kreises: Weiterbildung als Technologieersatztechnologie:* Die vom Verkaufstrainer Gerken ausgegebene Parole, man könne mehr verkaufen, wenn man zu verkaufen aufhöre, findet gegenwärtig in der Diskussion über didaktische Modelle zur Weiterbildung ihre Entsprechung. Der Ruf lautet nun nicht: ‚Befreit die Verkäufer vom Gefängnis der alten Strategien‘, sondern: ‚Befreit die Lehrenden und Lernenden vom Gefängnis der Instruktionsdidaktik‘. Mehr und intensiver werde eben gerade dann gelernt, wenn dem ‚lernenden System‘ genügend Spielräume zur Selbstorganisation eingeräumt werden. Die geistigen Anleihen beim Konstruktivismus, mit denen schon Gerken seine Rezeptologie eher beiläufig schmückte, bilden im aktuellen theoretischen Diskurs zur Weiterbildung den Mainstream. Hinter Stichworten wie ‚nicht-interventionistische Didaktik‘, ‚Ermöglichungsdidaktik‘ oder ‚pragmatische Gelassenheit‘ (vgl. Arnold/ Siebert 1995) wird ein postfordistischer Zuschnitt im Umgang mit pädagogischen Prozessen erkennbar: Nachdem in bestimmten Produktionssektoren die Effekte der Taylorisierung endgültig ausgereizt sind, sollen Produktivitätssteigerungen nicht mehr durch Zerlegung, sondern durch synergetische Kopplungen und produktive Resynthesierungen erfolgen.

Die konstruktivistisch orientierte Weiterbildung nimmt diesen Gedanken auf. Zwar setzt sie an keiner Stelle die Zwangsstrukturen der Ökonomisierung außer Kraft, doch finden sie nun ihre theoretische Umdeutung im Rahmen von



Modellen der Selbstorganisation bzw. Autopoiesis. Faktisch geht es auch in diesem Fall um die gesteigerte Effizienz des Systems, rhetorisch allerdings wird ein Befreiungs-Vokabular reaktiviert, das der Reformpädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entlehnt ist. Statt der Frage nachzugehen, warum sich hinter dem Rücken der Teilnehmer von Weiterbildungsprozessen die Systemimperative langfristig dennoch durchsetzen, wird ihnen vorschnell versichert, nun endlich beginne die Freisetzung aus dem Gefängnis des rigiden Instruktionlernens. Selbstorganisiert zu lernen bedeute, die Verantwortung für die Ergebnisse des Lernprozesses selbst zu übernehmen, als ‚autopoietisches System‘ selbst im Mittelpunkt des Lernprozesses zu stehen, spontan und produktiv zu sein, keinem externen Befehlssystem mehr zu unterliegen.

Der Konstruktivismus verweist alle Vorstellungen von Kontrolle über andere Menschen ins Reich der Fiktionen, da ‚lernende Systeme‘ als autonome, operational und semantisch geschlossene Einheiten aufgefasst werden, deren Verhalten kausal zu beeinflussen ohnehin nicht möglich ist. Denn nicht lineare Kausalität kennzeichne lernende, ‚autopoietische Systeme‘, sondern Wechselwirkung und Zirkularität. Anstelle eindeutiger Relationen dominierten Nichtplanbarkeit und Kontingenz das Lerngeschehen. Die These von der Nichtplanbarkeit des Geschehens aber führt die konstruktivistisch inspirierte Weiterbildung in eine basale Paradoxie: Insofern es der Idee nach keine direkte Interventionsmöglichkeit gibt – gibt es auch keine Erfolgsgarantie. Folglich nimmt die Weiterbildung (bzw. die Pädagogik generell) ein Können in Anspruch, das sie nicht können kann. Das wiederum hat durchaus praktische Konsequenzen: In immer neuen Anläufen nämlich sehen sich konstruktivistische Didaktiker genötigt, ihr Instrumentarium methodisch zu verfeinern, um die Teilnehmer in einem ‚mehrdimensionalen Annäherungsprozess‘ dennoch zu erreichen. (Der Systemtheoretiker Luhmann hält für diese Quadratur des Kreises den Terminus ‚Technologieersatztechnologie‘ (vgl. Luhmann/ Schorr 1979) bereit.)

Die paradoxe Problemstellung provoziert vermutlich die eklektizistische Attitüde, mit der reformpädagogische Arrangements mit neuesten Psychotechniken zusammengeschlossen werden. Der Methoden-Mix mag noch so up to date sein, die Terminologie kann ihre irrationalen Anteile kaum verleugnen: Eine Kopplung „lernender Systeme“ entstehe, „wenn die Beteiligten eine Resonanz in der Gruppe spüren, wenn eine Schwingung entsteht, wenn ein wechselseitiges Lerninteresse zustande kommt (Arnold/ Siebert 1995, S. 161).

Was allerdings alles vorausgegangen sein muss, damit der Lernprozess in die Verfügungsgewalt ‚lernender Systeme‘ – in deren erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen oder deren Scheitern – übergehen kann, bleibt systemtheoretisch unthematisiert. Alle Formen selbstgesteuerten Lernens sind sozial selektiv, denn sie bevorzugen diejenigen, die bereits gelernt haben, strukturiert zu arbeiten, sich zu motivieren, kurz: die die bürgerlichen Arbeitstugenden internalisiert haben. Hinter dem ‚autopoietischen, selbstorganisierten Lernsystem‘ taucht ein Sozialtypus auf, dessen vorgebliche Autonomie auf vielfältigen verinnerlichten Disziplinarprozeduren aufruht. Sie erst machen ihn



fähig zur Einhaltung selbstgesetzter Normen, zur Methodisierung des Umgangs mit sich selbst und zu planmäßigem Handeln, zur Selbsterforschung und zum bewussten Umgang mit den eigenen Affekten (vgl. Boenicke 1998, S. 8).

Die aktuellen Modelle selbstgesteuerten Lernens sind so gesehen alles andere als gesellschaftlich neutral, denn sie entfalten eine ungeplante Selektionswirkung. „Unter dieser neuen Freiheit, die keine Freiheit ist, werden diejenigen begraben, die abgehängt werden von dem bürgerlichen Ethos, eigene Absichten zu verfolgen, statt fremde auszuführen, diejenigen, die nicht oder nicht jetzt das Bedürfnis nach Selbststeuerung in sich entdecken, die es nicht hinbekommen, geforderte Motivationsleistungen zu erbringen, die aus dem Zirkel von Abgrenzung, Abhängigkeit und Lernverweigerung nicht herausfinden, die sich passiv verhalten oder einfach mit Orientierungslosigkeit reagieren“ (ebd., S. 8). Vermutlich werden diejenigen, die mit geringerem ‚kulturellem Kapital‘ ausgestattet sind, dieser Selektion am ehesten zum Opfer fallen. Im Windschatten der neoliberalen Rhetorik von Selbstorganisation und Selbstentfaltung wartet eine immer rücksichtslosere Zweiteilung der Gesellschaft.

Darüber freilich schweigt sich das Programm der ‚Technologieersatztechnologie‘ beredt aus. Sein Blick bleibt reduziert auf die systemimmanenten Operationen ‚lernender Systeme‘. Denn Lernen ist nach dieser Terminologie nichts anderes als ein fortlaufendes, aneinander anschließendes Prozessgefüge von Selektionen, in denen Innen-Außen-Differenzen von Systemen hervorgebracht und auf Dauer gestellt werden. Entscheidend für die Anschlussfähigkeit von Lernprozessen – heißt es dazu bei Luhmann – sei der Zusammenhang von Komplexität und Selektion. Selektion wird dabei verstanden als „subjektloser Vorgang, eine Operation, die durch Etablierung einer Differenz ausgelöst wird“ (Luhmann 1988, S. 57). Und Komplexität bezeichnet einen „sich selbst bedingenden Sachverhalt“ (ebd., S. 46), der allerdings „für eine begriffliche Wiedergabe zu komplex“ (ebd., S. 45, Fußnote 26) ist. Kurz: Komplexität liegt vor, Selektion geschieht, anders kann es nicht sein. Entsprechend dekretiert Luhmann: Seine „Überlegungen gehen davon aus, dass es Systeme gibt“ (ebd., S. 30). Da ist es sinnlos, über den Sinn des Ganzen weiter nachzudenken. Denn über den Horizont der Systemevolution führt nichts hinaus. Jede reflexive Überschreitung in Form prinzipieller Kritik wird eingezogen. Denn Kritik, die aufs Ganze geht, bringt einen Autonomieanspruch ins Spiel, der systemtheoretisch schlicht inkompatibel ist. Entsprechend brüsk weist die Systemtheorie Begriffe wie Freiheit, Subjekt oder Bildung von sich: diese umreißen ein angeblich längst abgehalftertes, ‚alteuropäisches‘ Programm.

Allerdings taucht das Subjekt genau an der Stelle wieder auf, wo die so genannte ‚Technologieersatztechnologie‘ praktisch werden soll. Luhmann favorisiert im pädagogischen Feld eine ‚intensive technology‘, eine Technologie also, „die am reagierenden Objekt operieren und ihre Entscheidungen treffen muss. Darauf kann man sich jedoch vorbereiten, indem man lernt, mit Hilfe von typisierender Erfahrung oder mit routinisierten Verhaltensprogrammen Situationen zu erfassen und auszunutzen“ (Luhmann/ Schorr 1979, S. 358). Eine



pädagogische Technologie müsste daher so genannte ‚Konditionalprogramme‘ entwickeln, die einen gewissen Generalisierungsgrad haben, um auf eine größere Zahl von Situationen anwendbar zu sein. Zwar sind solche Konditionalprogramme bisher nicht mehr als ein gut klingender Einfall. Aber angenommen, sie lägen vor: Welches Konditionalprogramm in welcher Situation dann Verwendung finden sollte, wäre rein analytisch nicht entscheidbar. Denn die Anwendung auf den konkreten Fall bedarf einer spekulativen Leistung, eben der Urteilskraft reflektierender Subjekte. Diese sind zwar der Idee nach längst verschwunden, werden jedoch im konkreten Vollzug von Bildungsprozessen stets wieder in Anspruch genommen. Zu dieser Einsicht gelangt nicht erst die Kritik systemtheoretischer bzw. konstruktivistischer Entwürfe im Feld der (Erwachsenen-)Pädagogik. Sie ist bereits Teil der Diskussion um die sogenannte ‚Qualifizierungsoffensive‘, von der unsere Überlegungen ihren Ausgang nahmen.

## V.

*Lebendige Erfahrung und Kritik: Bildung als Überschreitung:* Anlass der Kontroverse um die ‚Qualifizierungsoffensive‘ ist die scheinbar paradoxe Einsicht, dass angesichts der Komplexität neuer Produktionstechnologien bloße Funktionserfüllung allein nicht mehr ausreicht, um das Funktionieren zu gewährleisten. Funktionsbestimmtes, spezialisiertes, partikulares Wissen und Können muss, um effektiv zu sein, mehr denn je über sich hinausgreifen. Denn ohne ein funktionsübergreifendes Verständnis des Gesamtprozesses kann die flexible, eigenständige, ‚selbstorganisierte‘ Integration von Teilleistungen immer weniger gelingen. Die benötigten ‚extrafunktionalen Qualifikationen‘ aber bringen hinterrücks wieder ins Spiel, was die Qualifizierungsoffensive vorderhand vom Tisch wischte: nämlich die Frage nach dem Allgemeinen (bloße Funktionalität übergreifenden) Horizont, der Qualifikationslernen erst zur Bildung werden lässt. Damit untrennbar verbunden ist die Frage nach der Aktualisierung von Subjektivität, also nach erweiterten Spielräumen der Selbstsetzung (die im wirtschaftlichen Verwertungskontext selbstverständlich einer allgemeinen Dienstbarkeit unterstellt bleiben sollen; vgl. Bender 1991, S. 22).

Genau an dieser Stelle offenbaren alle Versuche zur Ökonomisierung der Bildung ihren wunden Punkt: Sie wollen den Kuchen essen und behalten. Ihr Ideal wäre ein Subjekt, das zur reinen Funktionalität wird, das gleichsam freiwillig verschwindet, ohne wirklich aus dem Spiel zu sein. Seit den 80er Jahren wurden daher insbesondere im Rahmen betriebsbezogener Weiterbildungskonzepte ausgefeilte Arrangements entwickelt, um die zugestandenen Subjektivierungsspielräume funktional abzusichern. Zurückgegriffen wurde dabei auf ältere reformpädagogische Modelle, deren untergründig-irrationales Strickmuster auch heute noch seine Wirkung zeigt: „Alle pädagogischen Elemente, die



einmal zur autonomen Subjektbildung gedacht waren, Projektlernen, Situationlernen, komplexe Lernarrangements und vieles mehr tauchen als neue Mittel auf, mit denen letztlich die betriebliche Zurichtung eines umfassend benötigten Subjekts bewerkstelligt werden soll“ (Röder 1989, S. 186). Eine allgemeine Steuerung soll möglich werden, die in ihren Prämissen irrational, ihrem Instrumentarium nach aber rational und ihrer Tendenz nach umfassend ist. In ihr wird das Subjekt der Bildung zum lautlosen Dauerthema - in der Form permanenter Integration und Kontrolle.

Die neuen Integrationsmodi sollen ein widersprüchliches Selbstverhältnis absichern helfen, das den Subjekten zugemutet wird. Sie sollen – um ihres effizienten und funktionalen Einsatzes willen – über sich hinauswachsen, ohne wirklich groß zu werden. Diese tagtäglich aufgenötigte Selbstenteignung aber ist die Unruh im Bildungsprozess Erwachsener. Weiterbildung zieht auch am Ausgang des 20. Jahrhunderts ihre Dynamik aus dem Widerspruchsgefüge von Funktionalisierung und Kritik, zugemuteter Fremd- und Selbstbestimmung, Integration und möglichem Widerstand. Ihr Sinn bemisst sich am Autonomieanspruch ihrer Adressaten: an ihrer Reflexivität, Kritikfähigkeit, Produktivität und Lebendigkeit.

Fromm hat für diese Zieldimension kritischer Bildung, die den Horizont planer Marktstrategien überschreitet, den Begriff der Biophilie – also: der Liebe zum Lebendigen – ins Spiel gebracht. Die Liebe zum Leben ist nicht einfach ein abstrakter Gegenentwurf zur dominanten psychischen Grundverfassung des Bildungssystems. Sie wird vielmehr an den Bruchlinien dieses Systems konkret provoziert und eingefordert, um über seine offensichtlichen Selbstwidersprüche hinausgelangen zu können. Sie wird überall dort zu einem wirklichen und wirksamen Motor im Geschehen, wo wir in der Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen „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“ (Fromm 1991 e, GA XI, S. 249).

Gelungene Bildung stellt sich quer zu den Ökonomisierungsimperativen der Gesellschaft. Sie macht als Kritik erkennbar, dass Bildung keine Ware ist und in keiner objektivistischen Terminologie aufgeht. Bildung impliziert ein eigenes Wissen um die Kunst des Lebens, dem alle Unternehmungen zur raffinierten Selbst-Vermarktung nicht das Wasser reichen können. Denn sie setzt darauf, dass Menschen immer wieder lernen können, aus sich selbst und ihren Eigenkräften – Spontaneität und Widerstandsfähigkeit, Reflexivität und Empfindsamkeit – zu leben. Dazu bedarf es keiner Patentrezepte, keiner ausgefuchsten Trainings- oder Lernstrategien. Vielmehr ermutigt kritische Bildung zum kunstvollen Selbstentwurf inmitten der Widersprüche des sozialen Feldes. Bildung als Kunst des Lebens widerstreitet – wie alle Kunst – der warenproduzierenden Gesellschaft. Inmitten der gesellschaftlichen Widersprüche entfaltet sie stets aufs Neue eine subversive Kraft, die den gesellschaftlichen Horizont aufreißt: Sie gewinnt Gestalt als Überschreitung. „Sie ist Selbstversuch. Dies ist ihr antizipatorischer Charakter, mit dem sie den Menschen über seine



verhängte Grenze setzt. Sie ist Zukunft im Gegenwärtigen. [...] Sie beginnt jetzt.“ (Heydorn 1972, S. 148)

## Literatur

- Adorno, Th. W.*: Negative Dialektik, Frankfurt/Main 1975
- Arnold, R./Siebert, H.*: Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Hohengehren 1995
- Bender, W.*: Subjekt und Erkenntnis, Weinheim 1991
- Boenicke, R.*: Autopoiesis im Klassenraum? Begründungsprobleme von Konzepten selbstgesteuerten Lernens; Habilitationsvortrag, Darmstadt 1998
- Fromm, E.*: Gesamtausgabe, hrsg. von Rainer Funk, 10 Bde., Stuttgart 1980/ 81
- Funk, R.*: Die Marketing-Orientierung, Tübingen 1997 (Vortragsmanuskript)
- Geißler, K. A.*: Qualifikations-Burger und Bildungspizza – lebenslänglich?, in: Die Mitbestimmung 1991
- Geißler, K. A.*: Bildung als lebenslänglicher Titelkampf, in: Projektgruppe Jugend 2000 (Hrsg.): Jugend 2000. Trends, Analysen, Perspektiven. Bielefeld 1992, S. 75-86
- Geißler, K. A./Heid, H.*: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive, in: Geißler, K. A. u. a. (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive, Evangelische Akademie Tutzing 1987
- Gerken, G.*: Symbiotic Selling und das Ego – Verkäufer befreien vom Gefängnis der alten Strategien – Warum man mehr verkauft, wenn man aufhört zu verkaufen, in: Mensch und Büro, H. 5/1994
- Heydorn, H.-J.*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/Main 1972
- Luhmann, N.*: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/Main 1988
- Luhmann, N./Schorr, K. E.*: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3/1979, S. 345-365
- Mertens, D.*: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung H. 7/1974, S. 36-43
- Röder, R.*: Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: Gieseke, W./ Meueler, E./ Nuissel, E. (Hrsg.): Zentripetale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989, S. 157 - 190

Geringfügig überarbeitete Fassung von: Ökonomisierung der Bildung – Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. In: Funk, R./ Johach, H./ Meyer, G. (Hrsg.): Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens, München 2000, S. 121-137



# Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb

## I.

*Universitätsreform und Optimierungskalkül:* Wer die Debatte zur Universitätsreform in den letzten Jahren verfolgt hat, der konnte mit Erstaunen feststellen, wie scheinbar über Nacht ehemalige Tabu-Wörter sich zu Schlüsselbegriffen mauserten. Kaum jemand hätte sich vor Jahr und Tag ausgemalt, mit welcher Selbstverständlichkeit heute z. B. über Studiengebühren, Eliteförderung, Privatisierung des Bildungssektors, Hochschulmarketing, Qualitätsmanagement u. a. diskutiert wird. Dabei trägt die aktuelle Auseinandersetzung über Hochschulreformmaßnahmen durchaus widersprüchliche Züge, die Lehrende wie Studierende am eigenen Leib erfahren können:

Wenn Universitäten heute verstärkt miteinander um Studierende konkurrieren, wenn sie im Rahmen von Studienverläufen größere Spielräume zur Profilbildung und Individualisierung einräumen, wenn sie in der Studiengestaltung insgesamt mehr Flexibilität und eine größere Praxisnähe zu ermöglichen suchen, dann dürfte dies – aus studentischer Perspektive – auf der Guthabenseite der Reform zu verbuchen sein. Und auch die Professorenschaft kann sich, was diese Seite der Reform betrifft, zu den Gewinnern zählen: Denn Individualisierung und Flexibilisierung sind nur dort zu haben, wo Hierarchien abgeflacht, Bürokratien vereinfacht und Kooperationen unterstützt werden. Dies alles, so versichern die politischen und wirtschaftlichen Initiatoren der Reform, laufe darauf hinaus, ein produktives, unternehmerisches Denken sowohl bei Hochschullehrern wie auch bei Studierenden zu etablieren.

Mit dem postulierten ‚unternehmerischen Denken‘ aber kommen auch die Schattenseiten der Reform ins Spiel: Wo gewissermaßen jeder zu seinem eigenen Kleinunternehmer hochstilisiert wird, da wird er dem internen und externen Konkurrenzdruck unmittelbarer als je zuvor ausgeliefert. Zugleich wird ihm auferlegt, sich um die notwendigen Ressourcen seiner eigenen Produktivität tunlichst zu kümmern. Denn Bildung wird unter diesen Voraussetzungen zu einer knappen und teuren Ware. Entsprechend gehört es zur inneren Logik dieser Studienreform, Studierende mit Studiengebühren, Regelstudienzeiten, permanenten Kontrollverfahren, Leistungsbewertungen und Selektionsinstrumenten zu konfrontieren. Für die Hochschullehrer sind ganz ähnliche Disziplinarprozeduren vorgesehen, denn die Kehrseite der geforderten Flexibilität ist ein permanenter Anpassungsdruck an sich schnell verändernde ökonomische und technologische Bedingungen. Der Reformoptimismus wird so gesehen von einer bedrohlichen Hintergrundmusik begleitet, die bei BDI-Präsident Henkel kurz vor der Jahrtausendwende folgendermaßen anklang: „Wer sich jetzt nicht bewegt, der wird bald zu den Verlierern gehören“ (Sudmann 1999, S. 10). Ne-



benbei bemerkt: Dieser Satz gilt gleichermaßen für die Studierenden, denen unter veränderten Rahmenbedingungen eine stärkere Selbstdisziplinierung und Leistungsbereitschaft abverlangt wird. Die viel gerühmte Transparenz führt auf diese Weise ihre Kehrseite im Schlepptau. Denn sie läuft de facto auf eine größere Kontrolle über Ausstattungen, Kosten und Leistungen von Hochschullehrern bzw. Hochschuleinrichtungen hinaus. Die Transparenzforderung macht unmittelbar einsichtig, was der Historiker und Sozialphilosoph Michel Foucault der Disziplinargesellschaft insgesamt ins Stammbuch schreibt: „Die Sichtbarkeit ist eine Falle“ (Foucault 1976, S. 257).

Führt man sich diese Widersprüchlichkeit der aktuellen Bemühungen zur Hochschulreform vor Augen, dann wird auch das unentschiedene Schwanken verständlich, das Studierende wie Hochschullehrer ergreift. Die Reform erscheint den Beteiligten – soweit sie sich den Luxus einer reflektierenden Distanz noch leisten können – wie ein trojanisches Pferd: Sie wirbt mit größerer Effizienz, größerer Produktivität und größeren Spielräumen der Selbstentfaltung. Aber sie droht auch all denjenigen, die sich querstellen gegen die neoliberale Strategie der Vermarktung von Bildung. Landauf und Landab stimmen reformorientierte Politiker das Hohelied der Funktionseliten an. Solche Eliten, heißt es immer wieder, müsse die moderne Gesellschaften um den Preis des Überlebens heranbilden. Ohne sie könnten Gruppen, Organisationen und Institutionen keine Stabilität gewinnen.

Solche Überlegungen machen zweierlei deutlich: Zum einen, dass es zweifellos einen Reformbedarf gibt; und zum anderen, dass die Reform mit konservativen Leitbildern aufgeladen wird. Gerade die konservativen Untertöne aber wecken den Verdacht, dass das ganze Unternehmen einer problematischen Logik folgt. Es ist nämlich überhaupt noch nicht entschieden, ob die Krise, in die die Hochschulbildung geraten ist, nach dem Muster eines betrieblichen Optimierungskalküls gelöst werden kann. Wer der Vermarktung von Hochschulbildung leichtfertig das Wort redet, der muss wissen, dass er damit die Adressaten von Bildung in ‚Kunden‘ bzw. ‚Käufer‘ und Bildung selbst zu einem vermarktbareren ‚Produkt‘ bzw. einer Ware umdefiniert. Unter dieser Voraussetzung kann man zwar über Produktionskosten und Preise trefflich streiten, doch erliegt man allzu leicht dem Eindruck, das Problem der Bildungsreform sei gelöst, wenn die Produktion der ‚Ware Bildung‘ optimiert ist.

Das eigentliche Problem aber liegt vermutlich tiefer. Es besteht u. a. darin, dass der ‚Geist der warenproduzierenden Gesellschaft‘ noch den letzten Winkel akademischer Bildung ergreift, um ihr seinen Stempel aufzudrücken. Gebildet sein heißt dann: ein Rationalitätskalkül verinnerlichen, das auf die Quantifizierung, Verdinglichung und Verwertung von Wissen setzt. Es trägt dazu bei, immer subtiler und umfangreicher Wissen zu produzieren, doch verläuft diese Produktion von ‚know how‘ gleichsam blind: Zwar steht immer mehr hoch spezialisiertes Wissen auf Abruf bereit, doch erscheint der innere Zusammenhang dieser Wissensproduktion in tausend Teile zersplittert. Angesichts dieser Situation suchen Bildungsreformer Zuflucht bei einem alten libe-



ralen Denkmuster. Sie setzen auf die ‚invisible hand‘ des Marktes, der schließlich alles zu einer Einheit zusammenfügen soll. Allein: der Weisheit letzter Schluss ist das nicht. Denn der Markt kann nicht das ersetzen, was den Kern kritischer Bildung ausmacht: die Kraft zur Selbstreflexion. Also käme es darauf an, dass die in den Wissenschaftsdisziplinen aufgespeicherte Rationalität sich kritisch auf sich selbst zurückwendet, damit sie – um im Bild zu bleiben – ihrer ‚blinden Flecke‘ ansichtig wird. Zu diesen blinden Flecken aber gehört die Marktorientierung der Wissensproduktion selbst.

In gewissem Sinn ist diese Problemkonstellation nicht neu; allerdings hat sie sich verschärft – und sie wird sich weiter verschärfen, wenn das, was als Heilmittel für die Krise von Hochschulen ausgegeben wird, vermehrt zur Anwendung kommt. Wenn man die aktuelle Krise der Universitäten als Krise ihrer Wissensproduktion, ihrer Zersplitterung in Disziplinen, ihres verlorenen Bildungssinns dechiffriert, dann wird zugleich einsichtig, dass damit die Rationalitätsverfassung der modernen Wissensgesellschaft überhaupt in Frage steht. Dass die moderne Gesellschaft sich durch die Form und das Ausmaß ihrer Wissensproduktion unweigerlich in Probleme stürzt, war vorauszusehen. Diese Einsicht gehört gewissermaßen schon zur vorausschauenden Klugheit der Begründer der Universitätsidee, allen voran Wilhelm von Humboldts. Bereits in ihrer Gründungsphase verstand sich die klassische, humanistische Universität als weit blickende Antwort auf den sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts „abzeichnenden gesellschaftlichen Differenzierungs- und Fragmentierungsprozess, der, um den Menschen nicht als entfremdetes Bruchstück eines ihm gegenüber selbständig werdenden Allgemeinen zurückzulassen, dringend einer intervenierenden allgemeinen Bildung bedurfte“ (Euler 1999, S. 294). Das Allgemeine, von dem hier die Rede ist, bezeichnet den inneren Zusammenhang der Industriegesellschaft, die (um ihrer Reproduktion willen) jedem einzelnen die Aufgabe stellt, diesen Zusammenhang wenigstens spekulativ, also der Idee nach, einzuholen, um ihn als Urteilskompetenz individuell verfügbar zu machen. Gewiss: dieser Anspruch ist nicht billig zu haben, aber er macht zugleich verständlich, warum die entsprechende Bildungseinrichtung den Namen ‚Universität‘ – und nicht ‚Polyversität‘ (Hentig 1974, S. 20) – erhielt. Im Begriff der Universität kommt auf eigene Weise das einheitsstiftende Band, der Vermittlungszusammenhang, zum Ausdruck, dem nachzuforschen zur Aufgabe akademischer Bildung wurde. Diese Aufgabe ist angesichts der realen Fragmentierung des Wissenschaftsbetriebs so aktuell wie eh und je. Ob allerdings die derzeitigen Perspektiven der Bildungsreform ihr nachkommen, steht auf einem anderen Blatt. Offensichtlich hat die Idee akademischer Bildung einen Wandel durchgemacht, der u. a. als Deformation zu Buche schlägt. Es lohnt sich, diesen Wandlungsprozess in den Blick zu nehmen.



## II.

*Universität und Universalität:* Als die neuhumanistischen Reformer zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihre Neukonzeption der Universität aus der Taufe hoben, standen sie unter Zugzwang. Sie mussten auf den dramatischen Verfallsprozess der Universitäten reagieren, der sich um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert vollzog. Zwischen 1792 und 1818 wurden rund die Hälfte aller deutschen Universitäten wegen Bedeutungslosigkeit oder Auszehrung geschlossen (vgl. Mittelstraß 1998, S. 5).

Einerseits liefen ihnen die Studenten davon, andererseits gab es erhebliche Konkurrenz durch so genannte ‚nützliche Akademien‘ oder ‚Spezialschulen‘. Vor allem veraltete Lehrinhalte und -formen trugen zu diesem Universitätssterben bei. Die Lehre verlief eher schulmäßig: Lesen, Exzerpieren und Memorieren gehörten zum täglichen Brot der Studierenden. Wissen trat auf als Anhäufung von Texten und entsprechenden Textkommentaren; es wurde methodisch durch Formen des Übens, Erinnerns und Wiederholens abgesichert (vgl. Pongratz 1989, S. 159). Gegenüber solchen leblosen, staubtrockenen Studienritualen waren die seit der Aufklärungszeit sich ausbreitenden Akademien zweifellos im Vorteil. An ihnen wurden Inhalte gelehrt, die dem Fortkommen in den gesellschaftlichen Umbrüchen der Zeit von Nutzen sein konnten. Wer es in Handel oder Gewerbe zu etwas bringen wollte, der brauchte bessere und andere Qualifikationen, als die verkrusteten Universitäten bieten konnten: diplomatisches Geschick, Rechts- und Verwaltungswissen, Kenntnisse der neuen (Natur-)Wissenschaften, moderne Sprachen, insbesondere Französisch. Denn Französisch war die Sprache der Fürstenhöfe. Aus Frankreich wehte auch ein neuer, revolutionärer politischer Wind. Die Akademien und ‚Spezialschulen‘ setzten nicht auf Stubenhockergelehrsamkeit, sondern auf praktisches Handeln, Weltgewandtheit und zeitgemäßes know-how. Sie waren den Bildungsbedürfnissen aufstrebender Bevölkerungsschichten geradezu auf den Leib geschneidert. Deshalb orientierten sie ihr Bildungsverständnis an bestimmten Welt- und Leitbildern – sei es am gentilhomme oder gentleman, sei es am umsichtigen und emsigen Manufakturbesitzer –, in denen sich überindividuelle Lebensformen anschaulich verdichten.

Allerdings setzte die Konkretheit und Praktikabilität diesen Bildungskonzeptionen auch unüberwindliche Grenzen. Sie wurden spätestens in dem Moment erfahrbar, als die gesellschaftlichen Umbrüche sich derart beschleunigten, dass zukünftige Entwicklungen der Vorstellungskraft entglitten. Die das ganze 18. Jahrhundert bestimmende pädagogische Intention, Bildung in konkreten Leitbildern zu verdichten, wanderte unter dem Druck des gesellschaftlichen Modernisierungsschubs zu Beginn des 19. Jahrhunderts gleichsam nach innen: Mit Beginn der Industriegesellschaft wurden Bildungsprozesse notwendig formalisiert und universalisiert, d. h. sie wurden ‚bilderlos‘. Man könnte auch sagen: Sie wurden offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen.



Entsprechend gewinnt nun die Idee der Bildung einen zugleich abstrakten und dynamischen Grundzug (vgl. Euler 1989, S. 300 ff.). Sie wird nun fassbar als im und durchs Subjekt wirkende ‚Kraft‘, die den äußeren Zusammenhang der Welt aufschließt und durchdringt. Der Weg in die gesellschaftliche Wirklichkeit folgt also nicht mehr ständisch geprägten Vorbildern, sondern wird über abstrakte Prozeduren besorgt: über die selbsttätige Erschließung der Welt, über den nicht vorweg definierbaren Selbstentwurf des Subjekts. Entsprechend findet akademische Bildung ihr Ideal in der schöpferischen, allseits gebildeten Persönlichkeit (vgl. Menze 1965, S. 114 ff.).

Auf diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Männer der preußischen Reform – allen voran Humboldt und Fichte – gar kein Interesse daran hatten, ihre Idee einer ‚höheren Lehr- und Bildungsanstalt‘ mit den Namen ‚Akademie‘ zu belegen. Sie wollten eigentlich eine ganz neue Einrichtung etablieren, um die Misere der alten Universitäten zu beenden. Humboldts Universität sollte nicht mehr Wissen anhäufen und ‚eintrichtern‘, sondern Bildung durch Wissenschaft ermöglichen. Humboldt begründet seine Maxime, dass die Wissenschaften selbst zum Bildungsgegenstand werden müssten, vor allem mit dem Hinweis, dass es der modernen Gesellschaft nicht mehr genügen könne, rechtes Wissen und Reden zu vermitteln. Vielmehr komme es darauf an, die geistige Gestalt und den Charakter jedes einzelnen durch Wissenschaft und Forschung zu bilden. Dies impliziert zugleich eine veränderte Beziehung von Theorie und Praxis, denn die Welt soll nun „durch die Handlungen der philosophisch Gebildeten hindurch positive Gestalt“ (Habermas 1963, S. 167) annehmen. In dieser Vorstellung findet eine zentrale Annahme aufgeklärten Denkens ihren Ausdruck: dass nämlich der Zustand des gesellschaftlichen Ganzen abhängig ist von der Reflexivität und Bildung jedes einzelnen. Je aufgeklärter die einzelnen, desto aufgeklärter also das Ganze (vgl. Adorno 1975, S. 70).

Das Dilemma dieses umfassenden Aufklärungsverständnisses aber besteht darin, dass die bürgerliche Klasse diesen Aufklärungsanspruch relativ früh als Privileg für sich allein glaubte verbuchen zu können. Solange das Bürgertum im Kampf mit dem Feudalismus um seinen Aufstieg ringen musste, verstand es sich „als Sprecher der ganzen Menschheit“ (Heydorn 1980, S. 285). Je mehr es im Prozess der industriellen Revolution dem wachsenden Industrieproletariat jedoch jeden Anspruch auf aufklärende Bildung vorzuenthalten versuchte, um so mehr musste es seinem eigenen Anspruch auf Universalität die Spitze abbrechen. Akademische Bildung wurde zusehends zum Ausschlusskriterium: Universalität bezeichnete schließlich nur noch den eigenen universalen Herrschaftsanspruch. Darin steckte zwar immer noch die Idee der Selbstverfügung, doch wurde sie mehr und mehr eingeholt von der ausufernden Dynamik des Industrialisierungsprozesses.

Das Bürgertum, das sich im 19. Jahrhundert noch als Träger und Gestalter des technologischen und ökonomischen Umwälzungsprozesses begriff, rutscht immer mehr in die Rolle des Zauberlehrlings der Industriegesellschaft. Denn die Durchsetzung bürgerlicher Lebens- und Arbeitsformen erzwingt zusehends



die Selbstentfremdung derjenigen, die vom Industrialisierungsprozess aufgesogen werden. Unter dem gesellschaftlichen Druck, sich an Leib und Seele nach der technischen und ökonomischen Apparatur formen zu müssen, verflüchtigt sich die neuhumanistische Idee der gebildeten Persönlichkeit in ein imaginäres Reich der Freiheit. Sich mit dem All in Einklang zu wissen, degeneriert zum aristokratischen Privileg des ‚Bildungsphilisters‘, wie Nietzsche diesen Geisteszustand spöttisch nannte. Der innere Sinn geistiger Bildung erblindet; er bietet keinen Fingerzeig mehr, um heil durch das Dickicht des Industriekapitalismus zu kommen.

Diesen Verfallsprozess neuhumanistischer Bildung aber kann Humboldts Bildungsphilosophie noch nicht fassen. Er liegt ihr voraus, wenngleich Humboldt nichts Gutes ahnt. Dennoch sperrt er sich gegen den ungeheuerlichen Gedanken, dass die Menschen im geschichtlichen Prozess nicht ihrer Selbstverfügung, sondern ihrem Selbstverlust entgegen gehen. Je mehr die Individuen im gesellschaftlichen Abstraktionsprozess selbst zur abstrakten, einsamen Größe verkommen, um so mehr betont Humboldt die unmittelbare Einheit alles Lebendigen. Damit behauptet sein Bildungsidealismus gegen alle gesellschaftliche Zersplitterung die Einheit des Subjekts. Allerdings kommt der kritische Stachel des Gedankens, dass der Mensch die ganze Menschheit in sich trage, dem Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts immer mehr abhanden. So überantwortet es zusehends das, was einmal die Universalität von Bildung umriss – das thematische Spektrum der Welt als ganze wie auch das subjektive Spektrum eines alle betreffenden Bildungsanspruchs – ausgewählten Funktionseliten. Der Weg „vom Bildungsbürgertum zur Funktionseelite“ (vgl. Koneffke 1995, S210) markiert nicht nur den Gestaltwandel akademischer Bildung, sondern zeigt auch, wie sich in den Bildungsinstitutionen der modernen Gesellschaft die historisch veränderlichen Widersprüche dieser Gesellschaft spiegeln. Die Bildung von Funktionseeliten muss sich nicht mehr ins Elysium eines neuhumanistischen Griechentums flüchten, um sich vom gemeinen Volk abzusetzen. Eher umgekehrt gehört zur Bildungsqualität von Funktionseeliten ihre ‚Anschlussfähigkeit‘ (wie der systemtheoretische Terminus lautet). Auch wenn der sich verselbständigende Gesellschaftsprozess ihnen als letztlich undurchsichtiger Funktionszusammenhang entgegentritt, besteht ihre besondere Kompetenz darin, zugeschriebene, spezialisierte Funktionen effektiv zu erfüllen. Dies wiederum setzt ein spezialisiertes Wissen voraus, das im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einer schier unübersehbaren Auffächerung wissenschaftlicher Disziplinen führt. Der Weg von der Universalität des Bildungsanspruchs über seine Privilegierung bis hin zur Funktionalisierung akademischer Bildung provoziert jeweils unterschiedliche Widerstände und Widersprüche. Sie finden ihren aktuellen Ausdruck in einer Universitätsverfassung, die Forschung immer bornierter und Lehre immer steriler werden lässt. Als Spezialist und Experte droht der Wissenschaftler zum Symbol einer fragmentierten, immer undurchschaubareren Welt zu werden. Tatsächlich „ist reines Spezialistentum eher ein Schwächezeichen der Wissenschaft als Ausdruck ihrer Stärke. Schließlich



schaft die Wissenschaft mit ihrer Glorifizierung des Spezialistentums selbst ein zusätzliches Stück Unübersichtlichkeit. Sie zerlegt sich über Gebühr in immer kleinere Segmente, in denen der Spezialist wie ein Maulwurf, der die Welt der anderen längst aus dem (fast blinden) Auge verloren hat, seine Gänge zieht. Der Spezialist ist nicht so sehr zum Symbol des Wissens als vielmehr zum Symbol des Nichtwissens geworden. Die Universität aber verliert ihren Anspruch, Ausdruck der Universalität des Wissens zu sein“ (Mittelstraß 1998, S. 7).

Daraus aber lassen sich Schlüsse ziehen: Wer heute der Krise der Universitäten zuleibe rücken will, der sollte seinen Blick vor allem auf die innere Wissenschaftsverfassung richten, statt einzig auf quantitative Größen und finanzielle Ressourcen. Darüber hinaus aber wird deutlich, dass sich akademische Bildung heute nicht länger auf die ethische Dimension der persönlichen Haltung von Wissenschaftlern einschränken lässt. Sie findet statt dessen ihr Kriterium daran, wie weit es ihr gelingt, das Verhältnis der Disziplinen untereinander wie auch das Verhältnis der Wissenschaften zur gesellschaftlichen Praxis einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen.

### III.

*Halbbildung und Marketing-Orientierung:* Die zuletzt angedeuteten Konsequenzen sind nicht neu. Sie wurden ausdrücklich schon von Habermas zu Beginn der 60er Jahre thematisiert (vgl. Habermas 1963, S. 176 f.), als unter den Stichworten ‚Vermassung‘ und ‚Verschulung‘ die Krise der Universitäten ins Bewusstsein drang und grundlegende Reformen auslöste. Die weitgesteckten Reformziele aber brachten mehr die äußere Gestalt der Universitätsorganisation in Bewegung als deren inneren Bildungssinn. Gemessen am substantiellen Sinn dessen, was einmal als akademische Bildung konzipiert war, lässt sich der Weg vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite zugleich als Weg von einer persönlichkeitsorientierten Allgemeinbildung zur allgemeinen ‚Halbbildung‘ umreißen (vgl. Adorno 1975). Für kritische Intellektuelle wie Adorno war dieser Prozess schon zu Beginn der 60er Jahre abzusehen; er setzt sich – unbeschadet aller Reformrhetorik – bis heute fort. So steht die Frage nach dem Stellenwert akademischer Bildung immer noch auf der Tagesordnung, ohne auf den Bildungsidealismus der preußischen Reformer oder auf zeitgemäße funktionalistische Leerformeln problemlos zurückgreifen zu können. Adorno hat diesen Sachverhalt in seiner ‚Theorie der Halbbildung‘ eindringlich vor Augen geführt.

Mit seinen Bildungsreflexionen liegt er quer zum Trend der Nachkriegszeit, die letzten Reste des Humboldtschen Bildungsidealismus auf dem Schutttafelplatz der Zeit zu deponieren. Offensichtlich hatte die degenerierte Form dieses Bildungsidealismus, durch den sich das Bürgertum als ‚Aristokratie des Geistes‘ zu stilisieren versuchte, dem aufkommenden Faschismus in Deutsch-



land wenig entgegenzusetzen. Im Gegenteil: In ihrem extremsten Missbrauch lieferte die bürgerliche Bildung noch der modernen Barbarei ein gutes Gewissen. Der NS-Lagerkommandant, der sonntags seine Rosen züchtet und abends bei klassischer Musik Entspannung sucht, führt die endgültige Perversion idealistischer Bildung vor Augen. Es ist so gesehen kein Zufall, dass das Nachkriegsdeutschland mit dem abgewirtschafteten Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts nichts mehr zu schaffen haben mochte (vgl. Litt 1963, S.100 ff.).

Dessen ungeachtet nimmt Adorno in den 60er Jahren aber noch einmal den zurückgelassenen bildungstheoretischen Faden auf. Das muss verwundern, denn in Adornos gesellschaftskritischen Reflexionen ist kein Platz für eine Restauration bildungsidealistischer Positionen. Dennoch beharrt er darauf, dass gerade mit dem Verfall von Bildungstheorie ein offensichtlicher Anachronismus an der Zeit sei: nämlich „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1975, S. 121). Adornos Solidarität mit Bildungstheorie angesichts ihres Niedergangs schöpft aus der intensiven Erfahrung dessen, was ins leer geräumte Feld subjektiver Bildung einsickert: nämlich ein verkrüppelter Bewusstseinszustand, der sich als sozialisierte Halbbildung etabliert. Das, was Subjektivität und Bildung einstmals ausmachen sollte – Erfahrung und Begriff –, degeneriert zur Halbbildung, d. h. zu einschnappenden Erfahrungsrastern, die die aktuelle Kulturindustrie pausenlos bedient. ‚Halbbildung‘ – das ist nicht die halbe Bildung, sondern ihr Gegenteil: das ist das Verkommen lebendiger Erfahrung zu einschnappenden Erfahrungsrastern; das ist die Einebnung differenzierter Reflexion zu blinder Informiertheit, dem bloßen Gestus des Bescheidwissens; das ist die Preisgabe ästhetischer Sensibilität zugunsten konsumierbaren Mülls. Die Integration von Bildung in gesellschaftliche Funktionsprozesse steigert zwar ihre Bedeutung und Akzeptanz, zieht ihr jedoch zugleich den Stachel der Kritik. Stets revidierbar, auswechselbar, überholbar wird sie schließlich zu ihrer eigenen Totgeburt.

So gesehen lässt sich die Universitäts- und Bildungsreform des letzten Jahrzehnte nicht als Expansion von Bildung, sondern von Halbbildung interpretieren. Deren inflationäre Ausweitung durchdringt den Weiterbildungssektor – und damit auch die Universitäten samt ihren Reformbemühungen. Der entscheidende Transmissionsriemen, über den die Transformation von Bildung in Halbbildung organisiert wird, ist die durchgreifende Kommerzialisierung des Bildungssektors. Sie schlägt sich nieder im Habitus des Selbst-Vermarketers. Wer immer zur Funktionselite zählen will, kommt nicht umhin, die Marketing-Orientierung zu inkorporieren: sie gleichsam einzuverleiben und ‚einzuverseelelen‘. Die Marketing-Orientierung als dominante psychische Disposition begleitet daher die Kommerzialisierung der Gesellschaft bzw. des Bildungssektors auf nahezu allen Ebenen. Sie wird von Organisationsentwicklungsprozessen ebenso hervor getrieben wie von umfangreichen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Personalentwicklung, die zahlreiche Bildungseinrichtungen gegenwärtig auf sich nehmen. Sie lässt sich über Prozesse der Didaktisierung



und Effektivierung von Lernprozessen hinab verfolgen bis auf die mikrologische Ebene einzelner Seminarsequenzen (vgl. im folgenden Kap. 1, Abschn. III). Indem die Seminarteilnehmer die Charaktermaske des Warenbesitzers und –verkäufers übernehmen, fügen sie sich den verdinglichten Formen sozialer Reflexivität. Dazu gehören: wechselseitige Instrumentierung, gegenseitiges Misstrauen und Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins. Studierende lernen schnell, das Als-ob-Spiel von Seminarveranstaltungen zu beherrschen: rituell und demonstrativ Aufmerksamkeit darzustellen, differenziert die gestischen und mimischen Andeutungen des Seminarleiters zu interpretieren, vorsichtig die vermuteten richtigen Antworten einzukreisen, Wissenslücken rhetorisch zu überspielen, Selbstsicherheit zu fingieren, Scheingefechte zu provozieren usw. Seminardiskussionen bringen nur zu oft das hervor, was Fromm den ‚Meinungsmarkt‘ nennt, die zwanglose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platze wäre. Sie ist weniger Ausdruck harmonischer Übereinstimmung als vielmehr sozialer Indifferenz, die der tatsächlichen Isolation der Studierenden in der anonymen Hochschulorganisation entspringt. Ihre basale Form der Bezogenheit wird bestimmt von der Konkurrenz um symbolische und materielle Gratifikationen: Noten, Studienpreise, Stipendien etc. Wer gewinnen will, muss in der Lage sein, sich möglichst viel in kurzer Zeit ‚reinzuziehen‘. Die Hochschulen wiederum tragen ihrerseits dazu bei, Lehr- und Lernprozesse als methodisch geleitete Konsumptionsprozesse zu organisieren. Gelernt wird dabei stets mehr als nur der Lerninhalt selbst: gelernt wird der passive Rezeptionsmodus. Gelernt wird, die Welt zu zerstückeln und in einen Warenkorb zu verwandeln. Das Gelernte aber ist von kurzer Dauer; es überholt sich ständig selbst. Der endlose Konsumptionsprozess von Wissens-Waren produziert am Ende jene typisch depressiven Merkmale, die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen. Neue ‚Verkaufsmuster‘ und ‚Verpackungen‘ helfen nur kurzfristig über die Runden. Unterhalb des Qualifizierungsgeschäfts, das sich der Marktlogik verschrieben hat, macht sich eine Sinnkrise breit, die der Entfremdung und Verdinglichung des Lernprozesses entspringt.

#### IV.

*Aufbrüche im System:* Um diese Sinnkrise zu bewältigen, stehen Studierenden wie Lehrenden unterschiedliche Wege zur Verfügung. Dabei handelt es sich nicht immer um Auswege – oft auch um Rückwege oder Sackgassen. Demotivation drängt Lehrende wie Studierende zum Rückzug: während die Lehrenden ihre Spielräume und Privilegien dazu nutzen, sich innerlich von der Hochschule ‚abzumelden‘, können Studierende dies oft nur durch konkreten Studienabbruch realisieren. Entsprechend ist die Zahl der Studienabbrecher in den letzten Jahren enorm gestiegen. Statt ‚auszusteigen‘ gibt es jedoch auch die Möglichkeit ‚einzusteigen‘, d. h. die zuge dachte Rolle als Teil einer Funkti-



onselite anzunehmen. Wer dies tut, muss auch ins ‚Rattenrennen‘ einwilligen – immer in der Hoffnung, zu den Gewinnern des Systems zu zählen, und immer in der Angst, nicht mehr mithalten zu können. Schließlich gibt es auch diejenigen, die den Widersinn des gesamten Qualifizierungsgeschäfts durchschauen und zynisch genug sind, das Spiel trotz allem mitzuspielen. Sie wenden den Widerspruch des Systems nach innen, um ihn zu habitualisieren: als Skeptiker, Ironiker, Zyniker.

Darüber hinaus finden sich aber auch Lehrende wie Studierende, die die Selbstwidersprüche des Bildungssystems produktiv aufnehmen. Dessen Ungeheimheiten werden zum Anlass kritischer Selbstbefragung, die den Sinn von Bildungsmaßnahmen (die das bloße Qualifizierungsgeschäft übersteigen) neu zu bestimmen versucht. Wo dieser Funke zündet (dass er zündet, machen Studentenproteste ebenso wie die Einsprüche von Hochschullehrern (vgl. etwa die ‚Frankfurter Einsprüche‘ unmissverständlich klar), gewinnt der Anspruch kritischer akademischer Bildung wieder ein eigenes Gewicht. Statt die Chancen zur Selbst-Vermarktung auszuloten, rücken Fragen nach der Selbstbestimmung und Mündigkeit der Menschen ins Zentrum.

Angestoßen wird dieser Sinneswandel jedoch nicht allein durch den Unmut, den einzelne Reformschritte auslösen, sondern durch strukturelle Widerspruchslagen, denen keine Bildungsinstitution entgeht. Wo immer nämlich Bildungseinrichtungen Rationalität (sei sie auch noch so sehr auf instrumentelle Verfahren eingeschworen) befördern, bringen sie nolens volens ein überschießendes Potenzial ins Spiel, das nur bedingt unter Verschluss genommen werden kann: das Potential zu selbstreflexiver Kritik. Die moderne Gesellschaft muss den Status des Privilegs, den Bildung für das Bürgertum anfangs innehatte, aufheben. Sie muss die Universalität von Bildung – wenigstens der Form nach – weitertreiben und im Prinzip allen zugänglich machen. Eine wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozess unterworfen, mit dem die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen sucht. Zur gleichen Zeit aber rückt der Bildungsprozess mehr und mehr unter den Begriff der Verwertung (vgl. Pongratz 1986, S. 55). Der umfassende Verwertungscharakter von Bildung verstümmelt zwar ihren ursprünglichen Begriff. Doch wird der Widerspruch von Bildung und Funktionalisierung jetzt erst recht auf die Spitze getrieben, indem die Gefahr objektiv zunimmt, dass das Funktionssubjekt „aus der Summe seiner Funktionen hervortritt und sie auf sich selber bezieht. [...] Die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet“ (Heydorn 1980, S. 290). So gesehen enthält die systematische Vermittlung von Rationalität die Möglichkeit aller Rationalität: „das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit impliziert, muss sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken. Die Gesellschaft erzeugt ihren eigenen Widerspruch“ (Heydorn 1980, S. 99 f.).

Wissenschaftsimmanent wird dieser Widerspruch virulent durch die Zersplitterung von Forschung und Lehre in eine schier unüberschaubare Anzahl



unverbundener Disziplinen. Der Ruf nach Interdisziplinarität mag zwar zunächst rein pragmatisch als Aufforderung verstanden werden, diese unverbundenen Teile zu vermitteln. Im Prozess der Vermittlung aber kommt das Selbstverständnis der Disziplinen notwendig in Bewegung. *Interdisziplinarität* wird so zum Motor einer *innerdisziplinären* Rationalitätskritik. Wo diese Kritik angetrieben wird, treten die Grenzen von Funktionalisierungs- und Ökonomisierungsimperativen in den Blick.

Mit der kritischen Rückwendung von Wissenschaft auf sich selbst kommt eine Differenz ins Spiel, auf die alle Bildung letztlich insistiert: Danach ist Bildung dasjenige von Ausbildungsprozessen, was nicht mit Qualifikation identisch ist, sondern Eigenschaften (wie Mündigkeit oder Selbständigkeit) bezeichnet, die zur Verfügung über Qualifikation erforderlich sind. Keine Hochschulreform kann es sich leisten, dieses Wechselverhältnis von Bildung und Ausbildung auszublenden. Denn die Befähigung zu Selbständigkeit und Selbstreflexion, um die es aller Bildung geht, lässt sich durch Effizienz- und Optimierungsforderungen nicht ersetzen. Gleichgültig, von welcher Seite man das Problem aufrollt: der Weg führt mitten hinein in die Diskussion um die Neubestimmung akademischer Bildung. Sie bleibt das Herzstück jeder Hochschulreform.

## Literatur

- Adorno, Th. W.:* Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/Main 1975, S. 66-94
- Euler, P.:* Pädagogik und Universalienstreit, Weinheim 1989
- Euler, P.:* Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999
- Foucault, M.:* Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/Main 1976
- Habermas, J.:* Vom sozialen Wandel akademischer Bildung, in: FU Berlin (Hrsg.): Universitätstage 1963. Universität und Universalität, Berlin 1963, S. 165-179
- Hentig, H. von:* Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Frankfurt/Main 1974
- Heydorn, H.-J.:* Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/Main 1980, S. 282-301
- Heydorn, H.-J.:* Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/Main 1980, S. 95-184
- Koneffke, G.:* Bedingung und Aussicht. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, in: Schlaglichter, H. 3/1995, S. 17-23
- Litt, Th.:* Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1963
- Menze, C.:* Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965
- Mittelstraß, J.:* Forschung und Lehre. Das Ideal Humboldts heute, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 15/1998, S. 3-11



*Pongratz, L. A.:* Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986

*Pongratz, L. A.:* Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989

*Sudmann, J.:* Auf in den Wettkampf, in: Deutsche Universitätszeitung, H. 21/1999, S. 8-10

Überarbeitete und gekürzte Fassung von: Bildung und Marketing-Orientierung im Wissenschaftsbetrieb, in: Hug, Th. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?, Bd.1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Hohengehren 2001, S. 29-42



# Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen

## I.

Die nachfolgenden Vorschläge zum lebendigen Lernen mit Texten von Erich Fromm sind keine bloßen Schreibtischentwürfe. Sicherlich: Um das alles zu Papier zu bringen, kam ich nicht ohne Schreibtisch aus. Und beim Nachdenken am Schreibtisch über das, was ich in verschiedenen Versuchen erlebt hatte, wurde mir alsbald die ‚innere Logik‘ klar, der ich – zunächst eher intuitiv – in der Praxis gefolgt war. Die Stunden am Schreibtisch dienten so gesehen der Klärung, Reflexion und Kritik von Erfahrungsprozessen, die den eigentlichen Kern der vorliegenden Anregungen ausmachen. Die Weitergabe von Erfahrungen aber ist allemal ein Problem. Letztlich – das ist eine Binsenweisheit – wird jeder seine eigenen Erfahrungen selbst machen müssen. Doch hoffe ich, mit der hier vorgestellten Konzeption allen Praktikern eine Hilfe an die Hand zu geben, die im Aufbau plausibel und variabel genug ist, um sie auf je eigene Weise umzusetzen. Umgestaltungen und Fortentwicklungen sind dabei normalerweise unumgänglich. Der nachfolgende Entwurf ist selbstverständlich zum Nach-, Um- und Anbauen freigegeben. Doch sollten in jedem Fall einige grundlegende Überlegungen beachtet werden, die dem gesamten Prozessverlauf Sinn und Richtung geben:

(1) Fromm geht es in allen seinen Werken um kritische Aufklärung über die ‚Unterbewusstseinslage‘ unserer Gesellschaft. Dass Fromm sich als Psychoanalytiker versteht, heißt also: Er will die verschiedenen Faktoren analysieren, die das Gesicht unserer gesellschaftlichen Gegenwart bestimmen und ihre Entwicklung beeinflussen. Insofern entlässt Fromm keinen seiner Leser aus der Anstrengung begrifflicher, theoretischer Arbeit. Fromm weiß sich in seinem analytischen Anspruch der Tradition der Aufklärung verpflichtet.

(2) Andererseits aber zeigt Fromm immer wieder, dass es viele vor- und unbewusste Mechanismen gibt, die das Vermögen zu vernünftiger Einsicht trüben und uns daran hindern, praktische Konsequenzen aus unseren gewonnenen Erkenntnissen zu ziehen. Die Anstrengung begrifflich-analytischer Arbeit kann erst praktisch wirksam werden, wenn es zugleich gelingt, Barrieren auf der affektiv-emotionalen Ebene aufzulösen.

(3) Von daher eignet Fromms Texten immer ein subjektiv-appellatives Moment: Sie sind nicht einfach Aussagen eines distanziierten Beobachters über irgendeinen neutralisierten Gegenstand, sondern Erkenntnisse über unbewusste gesellschaftliche Prozesse, die erst auf dem Resonanzboden der subjektiven



(und im Fall von Fromm reichhaltigen praktisch-therapeutischen) Lebenserfahrung zum Schwingen kommen. Ohne diesen Hintergrund bleiben sie steril. Sie verlieren ihre Relevanz und werden Teil des Begriffsgeklappers des modernen Wissenschaftsbetriebs, der schließlich jedem kritischen Gedanken – und komme er noch so emanzipiert daher – die Spitze abbricht.

(4) So gesehen ist es wichtig, den Umgang mit Texten Erich Fromms nicht aus einem distanziert-neutralisierten Blickwinkel einzuüben – also die Texte gleichsam wie mal schwieriger, mal leichter zu verdauende Wissensbrocken aufzufassen –, sondern sie als Grundfolien für die kritische Auseinandersetzung mit unserer eigenen individuellen und gesellschaftlichen Existenz zu verwenden. Der Weg zum Verständnis der Texte führt über die Sensibilisierung der Leser für ihre eigene Lebenssituation. Und umgekehrt: die Texte weisen in unsere eigene Lebenssituation zurück, die sie klären helfen.

(5) In diesem Sinn gehe ich im nachfolgenden Arbeitsvorschlag zunächst von der Lebenssituation der Lernenden aus: Indem diese eine methodisch geleitete Möglichkeit entwickeln, als Gruppe ihre spannungsvollen, oft widersprüchlichen Lebenserwartungen, -hoffnungen, -ängste zu artikulieren, wird gleichsam der Boden bereitet, damit die Texte von Fromm ihr aufklärendes, kritisches Potential subjektiv entfalten können. Der Weg geht also von der Selbstartikulation der Gruppe (hier: in Form kreativer Textproduktion) – über die subjektive Konfrontation mit Texten Erich Fromms – zur Klärung des theoretischen Horizonts und kritischen Gehalts der von Fromm verwendeten Begriffe und Theorien.

## II.

Der Prozess der Auseinandersetzung mit Erich Fromm folgt einem intendierten Phasenverlauf.

### *Erste Phase:*

Die erste Phase dient der Selbstartikulation der Lerngruppe. Als methodisches Hilfsmittel, um die biographischen und sozialen Lebensumstände der Gruppenmitglieder im Lernprozess zu verdichten und artikulierbar zu machen, schlage ich vor, auf Formen kreativer Textproduktion zurückzugreifen; bewährt hat sich in meiner eigenen Praxis die Erstellung einer Kontrafaktur.

Was ist eine Kontrafaktur? Die Kontrafaktur ist eines der beliebtesten und auch ältesten Sprachspiele. Früher verstand man darunter die geistliche Nachdichtung eines weltlichen Liedes (und umgekehrt) unter Beibehaltung der Melodie. Heute ist eine Kontrafaktur die Nachdichtung oder die Umkehrung eines



bekanntes Gedicht/Textes. Hier ein Beispiel; es handelt sich um die Textproduktion eines Jugendlichen (Peter, 17 Jahre).

*Originaltext:*

viel liebes über dich

du bist in keinem punkt  
zu akzeptieren wie du weißt  
selbst nicht wie du  
denkst oder fühlst  
nein so geht es nicht  
so ist es nicht gut  
du musst völlig anders sein  
dein gang deine sprache  
dein reden dein tun  
alles im eimer und ganz  
ganz tief drinnen nur schwer zu sehen  
kein stückchen positives  
alles zerfressen  
ich kann dir nur wünschen  
dass es schnell geht

*Kontrafaktur:*

wenig böses über mich

Ich bin in jedem punkt  
zu akzeptieren wie ich weiß  
sogar wie ich denke oder fühl'  
ja so geht es doch  
ich will so bleiben wie ich bin  
mein gang meine sprache  
mein reden mein tun  
alles in butter und ganz  
weit nach außen sehr gut zu sehen  
kein stückchen negatives  
sehr aufbauend  
ich kann mir nur wünschen  
dass es lange so bleibt



Anstatt eine freie Textproduktion in der Gruppe anzuregen, die dann in der Kontrafaktur ihre sprachliche Umkehrung und Variation erfährt, habe ich in letzter Zeit einen Basistext (Lied: „Keine Heimat“ von H. Grönemeyer; CD: „Ö“) zugrunde gelegt, der gewissermaßen als Rohmaterial dient, damit sich die Gruppe daran abarbeiten kann. Dieses Vorgehen hat m. E. einen doppelten Vorteil: Man vermeidet in der Lerngruppe das Gefühl der Überforderung, das eine völlig freie Textproduktion ‚vom Nullpunkt‘ vielleicht mit sich bringt („So was können wir doch nicht!“). Gleichzeitig wird es möglich, über den Textinhalt und seine Kontrafaktur die Polarität und Spannweite von Lebenseinstellungen, -erfahrungen und Gefühlslagen in der Gruppe zum Ausdruck zu bringen. (Der Song „Keine Heimat“ spiegelt auf vielfache Weise Erfahrungen mit Entfremdung, Isolation, Selbstsucht und Zerstörung wider (siehe Textanhang), wie umgekehrt die zu erstellende Kontrafaktur den Momenten von Lebendigkeit, Solidarität und Liebesfähigkeit sprachlich Ausdruck verleihen kann.)

Die einzelnen *Arbeitsschritte der ersten Phase* sehen wie folgt aus:

a) Originaltext zerschneiden; Textsegmente in der Reihenfolge des Originals nummerieren; unter den Teilnehmern (die keine Kenntnis vom Original haben) die Segmente nach Zufallsprinzip verteilen. Arbeitsanweisung: „Bitte schreibt auf Euren leeren Papierstreifen die Nummer des Textsegments, das ihr erhalten habt. Schreibt dahinter die Kontrafaktur Eurer Textzeile. Beißt Euch dabei nicht äußerlich an einzelnen Wörtern oder Redeweisen fest, sondern versucht, einen Gegenentwurf zum inneren Sinn oder Grundgefühl des Textes zu finden.“

(Beispiel: Die phantasieloseste Kontrafaktur zur Textzeile „Keine innere Heimat, keine Heimat mehr“ wäre etwa: „Es gibt eine Heimat“. Dem ausgedrückten Grundgefühl aber kämen näher: „Fühl‘ mich geborgen“ oder: „Bin bei mir selbst zu Hause“ oder: „Habe (wieder) Boden unter den Füßen“ u. ä.) - Nach ca. fünf Minuten werden die Kontrafakturen eingesammelt.

b) Nun beginnt die Arbeit in zwei themendifferenzierten Kleingruppen: Während die eine Gruppe die Aufgabe hat, die neu entstandenen Textzeilen in der richtigen Reihenfolge zusammzusetzen und redaktionell zu überarbeiten („sprachlich abzurunden“), hat die andere Gruppe zum Ziel, mit den (nicht nummerierten) Segmenten des Originaltextes zu arbeiten und daraus einen Text („ihren Text“) zu erstellen. Dabei kommt es nicht auf größtmögliche Nähe zum Original an, sondern auf die Nähe zur eigenen Lebenserfahrung.

Das Ergebnis sind schließlich zwei in Inhalt und Form durchaus unterschiedliche Texte, deren Entstehungsprozess in sich zugleich den Beginn der Selbstverständigung der Gruppe über ihre eigene Lebenssituation einschließt.



### *Zweite Phase:*

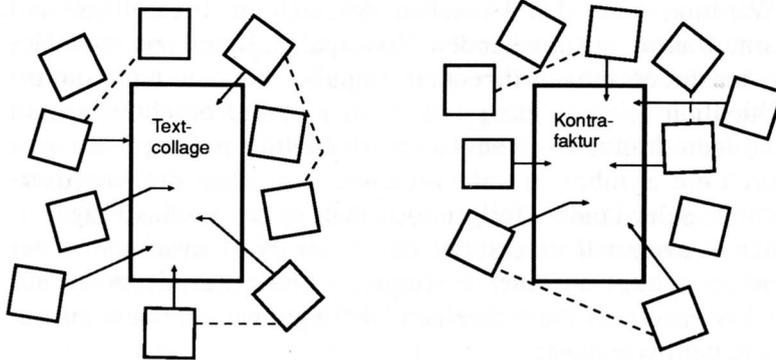
In der zweiten Lernphase arbeitet die Gruppe im Plenum: Natürlich wird jede Teilgruppe auf das Ergebnis der anderen gespannt sein und – sofern der Autor des Originals nicht genannt wurde – wissen wollen, von wem der Originaltext stammt. Da jedoch unter pädagogischer Perspektive nicht das Textergebnis, sondern der Prozess der Texterstellung entscheidend ist, ist es ratsam, im ersten Abschnitt der zweiten Phase (bevor über die Ergebnisse selbst gesprochen wird) einen Austausch über die Erfahrungen während der Texterstellung anzuregen.

- a) Als Leitfragen könnten dazu u. a. dienen:
- Wie hat mir die Arbeit an der Textcollage gefallen?
  - Wann war ich am eifrigsten bei der Sache?
  - Was hat mich an der Textarbeit gestört?
  - In die Äußerungen welches Gruppenmitgliedes konnte ich mich am leichtesten hineinversetzen?
  - Mit wem fiel mir die Zusammenarbeit schwer?

b) Im zweiten Arbeitsschritt stehen dann die Textergebnisse selbst im Mittelpunkt. Allerdings sollten die Texte nicht in schulmeisterlicher Manier zerredet werden (etwa in der Art: „Was wollen uns die Autoren damit sagen?“), sondern sie sollten in ihrem Eigengehalt und Aussagegewicht zur Geltung kommen. Damit die Texte ihre Wirkung entfalten können, wäre es also denkbar, die Gruppe aufzufordern, einen kurzen Moment still zu werden. In diese Stille hinein kann dann ein Teilnehmer den Text seiner Gruppe rezitieren. Und alle anderen sollten sich während dessen darauf konzentrieren, welche Gefühle sich beim Zuhören in ihnen regen, welche Bilder und Assoziationen sie mit Wörtern, Sätzen, Sprachrhythmen und Pausen verbinden, welche Erwartungen die Überschrift in ihnen weckt und wie sie der Text schließlich entlässt. Bei dieser anfänglichen Form von Meditation über den Text sind widersprüchliche Einfälle und Gefühle durchaus zugelassen. Die Empfindungen, Eindrücke, und Assoziationen sollten von jedem Gruppenmitglied auf vorbereitete kleine Zettel notiert werden. Es empfiehlt sich, zunächst das Ergebnis der Textarbeit mit den Originalbausteinen zu reflektieren. Die Reflexionsphase sollte nicht zu lange ausgedehnt werden. Ihren Abschluss findet sie in der musikalischen Präsentation des Originals. In dieser vertieften Form der Textrezeption entsteht eine Art ‚emotionale Landkarte‘ der inneren Beziehungen der Gruppe zum Text. Es kommt darauf an, diese inneren Beziehungen nach außen darstellbar zu machen. Dazu wird die Textcollage auf einen großen Pappbogen geklebt und die zugehörigen Zettel werden von den Teilnehmern nach eigenem Empfinden darum herum gruppiert. (Es wäre auch denkbar, die Beziehungen zwischen Text und Emotionen durch Pfeile, Symbole, Markierungen etc. zu ergänzen).



Nach dieser kurzen, gelockerten Phase, die die Gesamtgruppe – im wörtlichen Sinn – in Bewegung gebracht hat, schließt sich die noch ausstehende Reflexion der Kontrafaktur an. Der Ablauf entspricht auch hier der schon vorgeschlagenen Vorgehensweise, so dass am Ende zwei Kontrasttexte mitsamt den zugehörigen ‚emotionalen Landkarten‘ im Kreis der Teilnehmer vorliegen:



Dieser zweite Abschnitt bringt die spontanen Eindrücke und Erfahrungen der Gruppenmitglieder assoziativ ins Spiel; er sollte zeitlich nicht über Gebühr ausgedehnt werden.

c) Im dritten Arbeitsschritt wird es unumgänglich, in der Gesamtgruppe ein Gespräch über die nun vorliegenden Arbeitsergebnisse zu beginnen. Dabei wird sich das Augenmerk zunächst auf die unterschiedlichen Gefühle, Einstellungen und Lebenserfahrungen richten, die in den Texten und ihren zugehörigen Assoziationen zum Ausdruck kommen. Und es wird vermutlich im Gespräch alsbald die innere Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit deutlich, die die soziale Lebenswirklichkeit der Teilnehmer durchzieht und selbst noch ihre emotionalen Tiefenschichten berührt.

An diesem Punkt nun – so zeigen meine bisherigen Erfahrungen – wird es möglich, Problemstellungen, die sich bisher überwiegend auf die individuelle Biographie und Entwicklung der Gruppenmitglieder bezogen, auf ihre gesellschaftlichen und strukturellen Dimensionen hin zu öffnen. Dazu aber ist es notwendig, dass die im bisherigen Arbeitsergebnis handgreiflich werdenden Dilemmata individueller Existenz in einem ersten Versuch – und zunächst noch hypothetisch – von ihren gesellschaftlichen Ursachen her aufgeschlüsselt werden. Im Zentrum dieses Arbeitsschrittes steht also die Frage nach dem „Warum“, nach den Ursachen des sich in Textcollage und Kontrafaktur ausdrückenden Zwiespalts. Die dazu vom Gesprächsleiter einzubringenden Im-



pulse können recht unterschiedlich sein: So kann er sich etwa darauf beschränken, im richtigen Moment einen Gesprächsbeitrag aufzugreifen und durch ein Symbol zu unterstreichen: Zwischen die Arbeitsergebnisse der beiden Teilgruppen malt er ein großes Fragezeichen – eventuell unterstützt durch das Wort „warum“. Oder aber er nimmt an einer bestimmten Stelle das Gespräch auf und konzentriert die bisherigen Überlegungen in einem kurzen Statement z. B. so:

„Die Arbeitsergebnisse unserer Gruppe, wie sie hier vor uns liegen, spiegeln das Dilemma unserer eigenen alltäglichen Existenz. Aus diesem Zwiespalt kann keiner von uns einfach herausspringen. Doch wenn er mit den ihn betreffenden Widersprüchen umgehen lernen will, dann wäre es gut zu wissen, wie sie entstehen und woher sie kommen.“

An dieser Übergangsstelle von der eher subjektorientierten Selbstinterpretation zur analytischen-kausalen Fragestellung wird nun auch der methodische Sinn des bisherigen kontrastiven Verfahrens deutlich. Indem den Teilnehmern eine Möglichkeit gegeben wurde, ihre Lebenserfahrungen in Form von Widersprüchen auseinander zu falten, gewann ihr Lernprozess von Beginn an ein dialektisches Moment, das sich in der nun anstehenden Ursachenklärung weiterführen lässt und geradewegs in Fromms theoretische Arbeiten hineinführt.

Zunächst aber ist der Gruppe ein Raum belassen für eigene Tastversuche und Erklärungsansätze ihrer widersprüchlichen Lebenssituation, die zu ganz verschiedenen Hypothesen führen können. Erst auf dem Hintergrund eines entwickelten Vorverständnisses wird es dann sinnvoll, in die konkrete Auseinandersetzung mit Texten Erich Fromms einzutreten. Dem Gruppenleiter fällt dabei die Aufgabe zu, mit Gespür die Erklärungsformen und Denkwege zu dechiffrieren, denen die Gruppe zuneigt: sei es, dass die Gruppe sich auf die Problematik von Ethik und gelungener Lebensführung konzentriert oder eher die anthropologische Frage nach den Dichotomien der menschlichen Existenz aufgreift; sei es, dass die Gruppe eine mehr entwicklungspsychologische Fragestellung zum Verhältnis von Individuation, Einsamkeit und Bezogenheit verfolgt oder dem eher soziologischen und politischen Problem von Entfremdung und Wiederaneignung der gesellschaftlichen Lebensumstände nachsinnt.

Aufgabe des Gruppenleiters ist es also, der Gruppe als Katalysator behilflich zu sein, um ihre zentralen Fragen, Vermutungen, Hypothesen und anfänglichen Theorieentwürfe zu klären. Soweit dies gelingt, kann er schließlich der Gruppe aus einer Sammlung von vorbereiteten Textauszügen ein Arbeitsangebot machen (bzw. mehreren Untergruppen das für ihre jeweilige Lernsituation gerade passende Material vorschlagen). Die vorbereiteten Textauszüge haben insofern eine Vermittlungsfunktion, als sie einerseits eine wichtige Dimension der aktuellen Selbstartikulation der Gruppe aufgreifen andererseits aber auch einen grundlegenden Zugang zum Denken Fromms eröffnen sollen. Diesen passenden „Schlüsseltext“ zu finden, verlangt zugleich das richtige Fingerspitzengefühl für den Gruppenprozess wie auch eine hinreichende Kenntnis des Werks Erich Fromms.



Für praktische Experimente mit Lerngruppen seien hier zunächst sieben Textauszüge vorgeschlagen, die mit fortschreitender Erfahrung natürlich revidiert und ergänzt werden können. Sie haben den Vorteil, einer einzigen Basislektüre entnommen zu sein (nämlich dem Erich-Fromm-Lesebuch, hrsg. von Rainer Funk, Stuttgart 1985) und unterscheiden sich nach Orientierung der Fragerichtung und behandelten Antinomien folgendermaßen:

### *1. Anthropologische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der menschlichen Natur: Zwischen existentieller Dichotomie und neuer Harmonie mit Mitmensch und Umwelt“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 179, Z. (Zeile) 1: Ich glaube... bis Z. 21: ...seines Lebens und Handelns; S. 179, Z. 27: Entweder versucht... bis S. 181, Z. 4: ...ein Schattendasein zu führen; S. 182, Z. 22: Ich glaube an... bis Z. 30: ...Möglichkeiten entscheidet.

### *2. Entwicklungspsychologische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Individuation: Zwischen Einsamkeit und produktiver Bezogenheit“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 153, Z. 23: In dem Maße wie... bis S. 154, Z. 15: ...charakteristisch war; S. 156, Z. 17: Die primären Bindungen... bis S. 157, Z. 25: ...Stärke der Gesamtpersönlichkeit.

### *3. Charakterologische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma des gesellschaftlichen Unbewussten: Zwischen Anpassung und Widerstand“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 41, Z. 1: Untersucht man... bis S. 42, Z. 10: ...des einzelnen Menschen; S. 42, Z. 35: Die Tatsache... bis S. 43, Z. 16: ...Sprache verstehen würden; S. 46, Z. 13: Betrachten wir den... bis S. 47, Z. 11: ...gesellschaftlichen Systems ein; S. 128, Z. 6: Heute begegnen wir... bis Z. 21: ...ohne krank zu werden; S. 129, Z. 18: Aber es gibt auch Menschen... bis Z. 27: ...schwimmen zu können; S. 130, Z. 30: Sie reagieren mit Apathie... bis S. 131, Z. 15: ...besser entsprechen.

### *4. Sozialpsychologische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Marketing-Orientierung: Zwischen Selbst-Auslöschung und Identität“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 65, Z. 25: Da der moderne Mensch... bis S. 66, Z. 24: ...ihr mich wünscht; S. 66, Z. 28: Da der Mensch nicht... bis S. 67, Z. 13: ...weniger wertvoll sind; S. 67, Z. 27: Die Idee, alle... bis S. 68 oben Z. 1: ...gemeint ist; S. 68, Z. 13: Der Markt schafft... bis Z. 31: ...daher eine Illusion.

### *5. Sozialpsychologische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Destruktivität: Zwischen Nekrophilie und Biophilie“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 72, Z. 23: Die Nekrophilie kann... bis S. 73, Z. 2: ...Gewalt entzweizureißen; S. 79, Z. 5: Ist die Nekrophilie... bis S. 80, Z. 30: ...Konsequenz zu ziehen; S. 81, Z. 30: Die Biophi-



lie ist... bis S. 82, Z. 11: ...verpackten „Sensationen“; S. 82, Z. 18: Zum Abschluss... bis Z. 22: ...(Eros) steht; S. 81, Z. 25: Die Beziehung des Todestriebes... bis Z. 29: ...angebracht; S. 82, Z. 18: Der Unterschied zwischen... bis Z. 35: ...nekrophil zu werden.

### *6. Soziologische und politische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma der Revolutionierung der Gesellschaft: Zwischen Entfremdung und Wiederaneignung der gesellschaftlichen Lebensumstände“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 132, Z. 1: In den verschiedenen... bis S. 133, Z. 3: ...der gesamten Menschheit; S. 136, Z. 5: Wenn hier Wege... bis S. 137, Z. 10: ...ständig reproduziert; S. 137, Z. 21: Die gleichen Bedingungen... bis S. 138, Z. 32: ...vereinbaren lassen; S. 139, Z. 4: Es hat wenig Sinn... bis Z. 10: ...Fanatismus.

### *7. Ethische Dimension*

Titel des Arbeitsblatts: „Das Dilemma des Liebenkönnens: Zwischen Selbstsucht und Liebesfähigkeit“. Quelle: Erich-Fromm-Lesebuch, S. 171, Z. 30: Nicht nur die... bis S. 172, Z. 5: ...eigenen Ich betrifft; S. 173, Z. 6: Vorausgesetzt, dass... bis S. 174, Z. 1: ...keiner Liebe fähig; S. 172, Z. 5: Echte Liebe ist... bis Z. 10: ...Person bedacht ist.

Mit der Entscheidung der Lerngruppe für die Auseinandersetzung mit einem (oder mehreren) dieser „Schlüsseltexte“ beginnt der Einstieg in die

### *Dritte Phase:*

In dieser Phase steht die begrifflich-analytische Auseinandersetzung der Lerngruppe mit dem gewählten Fromm-Text im Mittelpunkt. Doch dürfte es nach dem bisherigen Prozessverlauf leicht fallen, gleichzeitig die subjektiv-biographischen Komponenten der Textinterpretation als erkenntnisleitendes Hintergrundwissen präsent zu halten. Das Bemühen zielt dabei allerdings nicht darauf, den Fromm-Text gleichsam subjektiv zu überwältigen, um ihn als Projektionsfläche für die eigenen Wünsche oder Kurzschlüsse zu verwenden. Vielmehr zielt die Lernbemühung auf die oftmals widerständige ‚Sache selbst‘, die der Text begreiflich machen will. Andererseits wird man nicht begreifen können, ‚was Sache ist‘, wenn nicht der Resonanzboden der eigenen Lebenserfahrung mit zum Schwingen gebracht wird. Methodisch kann in dieser Phase der Texterschließung an eine Reihe traditioneller Hilfsmittel angeknüpft werden: Das fängt an beim lauten, gemeinsamen Lesen des Textes in der Gruppe (damit viele Sinne angesprochen werden), geht über das Strukturieren des Textes durch Markierung, Einteilung und Auffinden von Schlüsselbegriffen und endet beim experimentellen Zuordnen solcher Begriffe und Prozesskategorien, um deren inneren Zusammenhang verständlich zu machen. Empfehlenswert ist in jedem Fall, die inneren Operationen der einzelnen Teilnehmer der gesamten



Gruppe anschaulich erfahrbar zu machen; etwa so: Die aufgefundenen Zentralbegriffe werden auf Pappstreifen geschrieben; ihre innere Beziehungsstruktur wird dann durch positive (grüne) und negative (rote) Pappfeile auf dem Fußboden symbolisiert, wobei die Teilnehmer unterschiedliche Vorstellungen am Material gleichsam ‚durchspielen‘ können. Ambivalente oder antagonistische Beziehungen lassen sich durch konträre Doppelpfeile darstellen. Es kann auch sein, dass die Gruppe sich entschließt, neue Begriffe einzuführen, die ihr zum Verständnis des Sachverhalts wichtig erscheinen. Das alles ist zulässig, da die Lerngruppe sich mit aller Freiheit ihrem Gegenstand überlassen soll. Dieses spekulative Moment gehört zum Kern wissenschaftlich-produktiver Welterschließung.

Schließlich ist es durchaus möglich, dass sich die zentrale Fragestellung in der Gruppe verschiebt und ein weiterer Schlüsseltext in einer neuen Lernphase in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Oder aber der Lernprozess führt zu Zusatzfragen, die der Text selbst nicht hergibt. In diesem Fall ist der Leiter nicht nur als kompetenter Prozessbegleiter, sondern auch als kenntnisreicher Wissensvermittler gefragt, der es versteht, sein Wissen didaktisch pünktlich, d.h. dann, wenn es gebraucht wird, einzubringen.

Das schließt ein, dass sich der Leiter auf seine Aufgabe als Wissensvermittler methodisch vorbereitet: Im Normalfall wird er also einige Zusatzmaterialien (Schaubilder, Diagramme, Kurztexpte) bereit halten wie z. B.: ein Raster der Frommschen Differenzierung von Charakter-Orientierungen; eine knappe Gegenüberstellung Frommscher und Freudscher Positionen; ein Schaubild zum Zusammenhang von existentiellen Bedürfnissen und historischer Gesellschaftsverfassung als bestimmenden Momenten des Gesellschafts-Charakters u. ä. (siehe Anhang).

### III.

Natürlich lässt sich der hier vorgeschlagene Prozessverlauf mit einigen Korrekturen auch auf die Situation des Schulunterrichts übertragen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass dabei – allein schon vom Anspruchsniveau der ausgewählten Fromm-Texte her – in erster Linie an Klassen der Oberstufe gedacht ist. Die Einbindung in bestimmte Kurse und Fächer lässt sich dabei variabel handhaben, da Fromms integrativer Denkansatz eine Zuordnung zu unterschiedlichsten Fächern (Religion, Ethik, Philosophie, Sozialwissenschaft, Psychologie, Geschichte, Politik, Wirtschaftslehre, Deutsch) erlaubt.

Da schulisches Lernen normalerweise dem 45-Minuten-Takt unterworfen ist, müssen in den oben vorgeschlagenen Lernverlauf Schnittstellen eingebracht werden. Es ergibt sich so eine Unterrichtsreihe von ca. vier bis fünf Einheiten:



### *1. Stunde*

Einstiegsphase: Der Einstieg in die erste Stunde lässt sich in gleicher Weise wie schon weiter oben beschrieben bewerkstelligen; die ungewöhnliche Arbeitsform (zerschnittener Text; Erstellung einer Kontrafaktur) erzeugt genügend Motivation und Spannung, zumal dann, wenn der Autor des Originals verschwiegen wird oder der Lehrer sich mit ein paar Andeutungen begnügt. Die Gegentextzeilen werden eingesammelt und als ‚Rohmaterial‘ der nächsten Stunde zurückbehalten.

Erarbeitungsphase: Der Hauptakzent der ersten Stunde liegt auf der Arbeit am zerschnittenen Originaltext in Kleingruppen. Dabei sollte den Gruppen hinreichend Spielraum bei der Textproduktion gelassen werden; es wäre denkbar, den Gruppen zu gestatten, bestimmte Textzeilen, mit denen sie nichts anfangen können, wegzulassen oder selbst neue zu erfinden. Schließlich bekommen alle Gruppen die Aufgabe, für ‚ihren Text‘ eine Überschrift zu finden.

Vertiefungsphase: Am Ende der Stunde sollen die Schüler die entstandenen Texte auf sich wirken lassen (Textrezitation; Reflexions-/Meditationsphase) und in der schon beschriebenen Form eine ‚emotionale Landkarte‘ erstellen. Den Stundenabschluss bildet dann die Präsentation des musikalischen Originals von Grönemeyer.

### *2. Stunde*

Einstiegsphase: Der Einstieg in die zweite Stunde beginnt mit einer kurzen Klärung des nächsten Arbeitsschritts, nämlich: Zusammenstellung und redaktionelle Überarbeitung der nummerierten Gegentextzeilen und Herstellung einer in sich ‚sprachlich runden‘ Kontrafaktur in Kleingruppen. Dazu sind natürlich die in der ersten Stunde von den Schülern selbst geschriebenen Textzeilen entsprechend der Anzahl der geplanten Arbeitsgruppen vorher zu kopieren. Eine eigene Motivationsphase erübrigt sich für den Einstieg; die unterschiedlichen Textproduktionen erzeugen für gewöhnlich aus sich selbst heraus ein großes Interesse bei den Schülern.

Erarbeitungsphase: Die Erarbeitungsphase verläuft analog zur ersten Stunde.

Vertiefungsphase: Auch die Vertiefungsphase ist wie zuvor aufgebaut, so dass am Ende der zweiten Stunde zwei unterschiedliche Textergebnisse samt den zugehörigen ‚emotionalen Landkarten‘ vorliegen.

### *3. Stunde*

Einstiegsphase: In der dritten Stunde kommt es nun darauf an, diese beiden Texte – die zugleich indirekte Selbstartikulationen der Lerngruppe sind – in einen kontrastiven Zusammenhang zu bringen. Die Schüler sollen verstehen lernen, dass hinter den Texten nicht einfach zwei sich ausschließende Erleb-



nis- und Lebensformen stehen, sondern dass die in den Texten ausgedrückten Widersprüche in der Realität vielfach ineinander verschlungen sind. Der Lehrer beginnt also die Stunde am besten mit dem schon vorgeschlagenen stummen Impuls (Aufhängen der Arbeitsergebnisse der beiden vorherigen Stunden mit Zwischenraum; Malen eines großen Fragezeichens in den Zwischenraum) und führt dann das sich anschließende Lehrer-Schüler-Gespräch durch offene Fragen und verbale Impulse in eine selbstreflexive Fragehaltung. Die Schüler sollen also letztlich an sich selbst die Frage richten: „In welcher Form ist der in den beiden Texten ausgedrückte Widerspruch in meinem Leben präsent?“ Auf dem Weg dorthin kann es hilfreich sein, die Schüler aus den beiden konträren Assoziationsfeldern („emotionalen Landkarte“) diejenigen Begriffe herauszusuchen und in Beziehung setzen zu lassen, mit denen sie sich selbst am stärksten identifizieren. Erst danach sollte zur ‚eher hypothetisch-analytischen Frage‘ überleitet werden: „Welche widersprüchlichen Erlebnis- und Lebensformen sind Eurer Meinung nach für die Mehrzahl der Menschen in unserer Gesellschaft bestimmend?“ Diese Frage weckt implizit die Suche nach gesellschaftlichen Ursachen, denn normalerweise konkurrieren im Schüler-Schüler-Gespräch unterschiedliche Antworten miteinander mit dem Zwang zur Begründung.

Erarbeitungsphase: Damit ist der Übergang in die Erarbeitungsphase angezeigt, in der in Kleingruppen hypothetische Ursachenerklärungen für die dargestellten Widersprüche ausformuliert werden sollen. Die Arbeitsaufgabe lautet: „In welche typischen, widersprüchlichen Erlebnisweisen, Lebensformen und -erwartungen finden sich die meisten Menschen unserer Gesellschaft verstrickt? Und warum ist das so? Bringt Eure Ergebnisse in folgende Satzform:

	Widersprüche		Ursachen
Die meisten Menschen in unserer Gesellschaft finden sich verstrickt in die Widersprüche von ...	.....	weil	.....

Vertiefungsphase: Dieses formalisierte Antwortraster macht es nach der Kleingruppenarbeit leichter, die Ergebnisse zu sammeln, zu vergleichen und zu gewichten. In der Vertiefungsphase sollen die Argumente (Ursachenerklärungen) gegeneinander gesetzt und überprüft werden. Die Lerngruppe gewinnt auf diese Weise ein vertieftes Verständnis ihrer eigenen gesellschaftlichen Situation. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit auf einem großen Pappkarton zusammengefasst und zwischen den Texten der ersten bei-



den Stunden aufgehängt. Die Ergebnisse überdecken und ersetzen auf diese Weise das anfängliche Fragezeichen.

#### *4. Stunde*

**Einstiegsphase:** Zum Einstieg in die vierte Stunde knüpft die Klasse noch einmal an die Ergebnisse der dritten Stunde (Plakatkarton) an. Das Plakat wird für alle sichtbar – und diesmal ohne die flankierenden Texte – vor der Klasse aufgehängt. Es geht nun darum, die bisher gefundenen Ursachenerklärungen einem Entscheidungsprozess zu unterwerfen. Die Lerngruppe soll herausfinden, welches Erklärungsmuster ihren Forschergeist am meisten weckt, wozu sie noch mehr erfahren will, welcher Hypothese sie das größte Gewicht zuspricht. Dies muss sich in einem offenen, kontroversen Dialog ergeben, doch kann man den Prozess der Entscheidungsfindung durchaus methodisch begleiten (z. B. durch das Ausformulieren von Alternativen, durch Gewichten, Tabellieren, Punktbewertung usw.). Beim Lehrer kommt es in dieser Phase einerseits darauf an, den richtigen Zeitpunkt zu finden, an dem er helfend in den Entscheidungsprozess eingreift. Andererseits muss er die zentralen Fragen erspüren können, an denen sich die Gruppe abarbeitet und für diesen Prozess den richtigen ‚Schlüsseltext‘ von Fromm auswählen. Dabei kann die Klasse aber durchaus auch verschiedene Schwerpunkte entwickeln und in der nachfolgenden Erarbeitungsphase sich nach themen- und textdifferenzierten Kleingruppen aufteilen.

**Erarbeitungsphase:** Die begrifflich-analytische Auseinandersetzung der Kleingruppe mit dem gewählten Fromm-Text orientiert sich methodisch am weiter oben schon beschriebenen Prozessverlauf (vgl. dritte Phase).

**Vertiefungsphase:** Abschließend vergleichen die Arbeitsgruppen die gefundenen Kategorien und Strukturraster miteinander, korrigieren oder präzisieren ihre Ergebnisse und notieren auf einem Extrakarton diejenigen Begrifflichkeiten und Fragen, die sie in einer weiteren, vertieften Fromm-Lektüre bearbeiten möchten.

#### *5. Stunde*

Für diese Stunde lassen sich hier keine genaueren Vorgaben mehr machen, da der gesamte bisherige Lernprozess als offener Lernprozess geplant ist. Es hängt vom Arbeitsergebnis der vorigen Stunde ab, in welche Fragerichtung die Lerngruppe vorstößt und welche methodischen und inhaltlichen Hilfsmittel der Lehrer als Prozessbegleiter dabei zur Verfügung stellen kann. Der nachfolgende Anhang (Texte und Zusatzmaterialien) kann nur einige allgemeine Anhaltspunkte liefern, die der Lehrer situationsspezifisch ergänzen muss.



#### IV.

Zusatzmaterialien:

*Liedtext von H. Grönemeyer: „Keine Heimat“ (CD: „Ö“)*

gesichter sehen verbittert aus  
kein lachen ähnlicher laut, mienen gefroren  
vom ehrgeiz getrieben, schmal der mund  
züge verhärmt, ungesund, traurig, uniform  
zähne knirschen durch die Luft  
irgendwer um hilfe ruft, das gehör ausgehängt  
der schere im kopf den schneid geschenkt  
die seele verhökert, alles sinnentleert  
leine innere heimat, keine heimat mehr  
banker schichten schweißgebadet geld  
freiheit, die nichts mehr zählt, falschem traum vertraut  
scheine bewacht, herzinfarkt  
auf körpern übernachtet und versagt, ausgelaugt  
blick zum boden, kein kontakt  
die schwächsten abgehakt, mit sich selbst unversöhnt  
sich um asyl gebeten, abgelehnt  
die seele verhökert, alles sinnentleert  
keine innere heimat, keine heimat mehr  
überreiztes geschrei nach neuer moral  
jagd nach sensationen, jeder preis wird bezahlt  
jeder gegen jeden, hauptsache es knallt  
die seele verhökert, alles sinnentleert  
keine innere heimat, keine heimat mehr



Schaubild zu den Textauszügen 1, 3, 4 und 5

Gesellschafts-Charakter

= Produkt eines Zusammenspiels von existentiellen („psychischen“, „menschlichen“) Bedürfnissen und jeweiliger Gesellschaftsverfassung

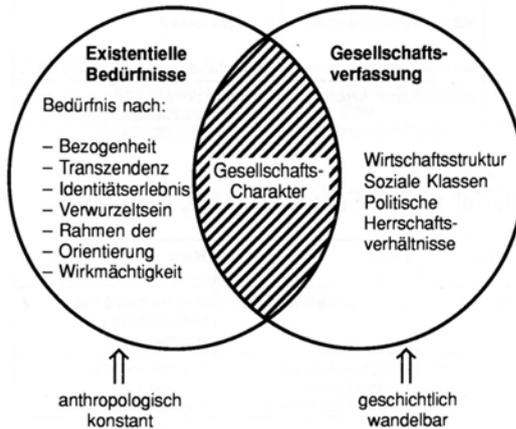


Schaubild zu den Textauszügen 1,2 und 3

<i>Freud</i>	Fromm
Triebtheorie	Theorie <i>psychischer</i> (existentieller) <i>Bedürfnisse</i>
»Dampfkessel«-Theorie	Theorie der »fundamentalen <i>menschlichen Situation</i>
Konzeption des <i>isolierten</i> , selbstgenügsamen <i>Individuums</i>	Konzeption der ursprünglichen Bezogenheit von Mensch und (Mit- bzw. Um-)Welt



Schaubild zu den Textauszügen 3,4 und 5

**Charakter-Orientierungen** (in Anlehnung an R. Funk, *Mut zum Menschen*, Stuttgart 1978, S. 75):

	Assimilierungsprozeß	Sozialisationsprozeß
<i>Nicht-produktive Orientierung</i>	oral-rezeptiv	masochistisch
	ausbeuterisch	sadistisch
	anal-hortend	
	Marketing-Orientierung	Konformismus
	nekrophil-destruktiv	nekrophil-destruktiv narzißtisch
<i>Produktive Orientierung</i>	schöpferische Arbeit	Vernünftigkeit Liebe zum Leben (Biophilie)

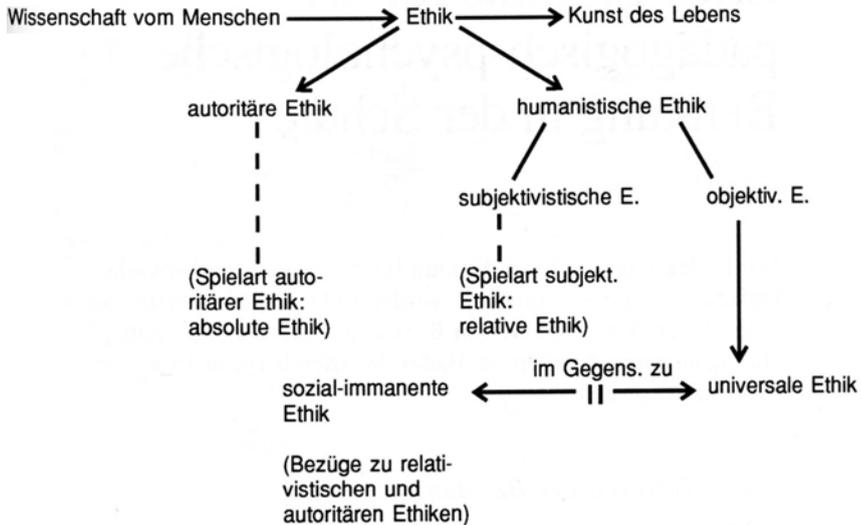
Schaubild zu den Textauszügen 3,4,5 und 6

Voraussetzungen der Veränderung	Freud	Marx
(bewußt gewordenes) Leiden	neurotisches Symptom	Gesellschaftskrise / Entfremdung / Ausbeutung
Erkenntnis der Ursachen	(Psycho-)Analyse Interpretation unbewußter Zwänge	Sozioökonomische Analyse / Kapitalismuskritik
Perspektiven der Veränderung	Bewußtwerden des Konflikts / Aufhebung der Veränderung	Revolutionäres Bewußtsein / Klassenkampf
Veränderte Lebenspraxis	neue Lebensführung	neue Gesellschaftsformation



*Schaubild zu Textauszug 7*

*Grundformen der Ethik (nach Erich Fromm)*



Überarbeitete Fassung von: Lebendiges Lernen mit Texten von Erich Fromm. Anregungen und Vorschläge für die Arbeit in Gruppen, in: Claßen, J. (Hrsg.): Erich Fromm und die Kritische Pädagogik, Weinheim/Basel 1991, S. 139-159