



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 Selbsterhaltungstribe 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 Soziodizee 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.: Vergißt 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