

Die konflikthafte Zuspitzung im sozialisatorischen Bereich macht eine Suche nach Auswegen aus der Krise notwendig. Die Kritische Theorie in der Version von Erich Fromm wird vorgestellt und als angemessene Konfliktlösungsmöglichkeit diskutiert. Fromms Subjektmodell wird rekonstruiert und in seinen pädagogischen Konsequenzen reflektiert. Das Leitbild "Biophilie" wird in den Bereichen erzieherischen und schulpädagogischen Handelns als realisierbare Möglichkeit vorgestellt. Leitziele einer Humanen Schule werden kritisch befragt.

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.



Helmut Wehr wurde am 14.2.1950 in Berlin-Charlottenburg geboren. Studium Politische Wissenschaften, Germanistik und Erziehungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Weingarten, den Universitäten Freiburg und Heidelberg. Magister Artium 1981 an der Universität Heidelberg. Seit 1977 als Reallehrer in Mühlacker im Schuldienst tätig. Ausbildung zum Beratungslehrer 1987/88. Gründungsmitglied der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft in Tübingen. Mitarbeit in mehreren Arbeitskreisen (Claffen: Fromm und die Pädagogik 1987). Volkshochschulkurse über Fromm. Promotion bei Prof. Lenhart (Heidelberg) 1988.

C 075

LAN

Helmut Wehr · Das Subjektmodell Erich Fromms

STUDIEN ZUR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Prof. Dr. Volker Lenhart und Prof. Dr. Hermann Röhrs

Helmut Wehr

Das Subjektmodell
der Kritischen Theorie
Erich Fromms
als Leitbild
humanistischen
pädagogischen
Handelns

27

Lang

Studien zur Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Prof. Dr. Volker Lenhart und Prof. Dr. Hermann Röhrs

Band 27

Helmut Wehr

Das Subjektmodell
der Kritischen Theorie
Erich Fromms
als Leitbild
humanistischen
pädagogischen
Handelns

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Verlag Peter Lang

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris



Verlag Peter Lang

Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wehr, Helmut:

Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms als
Leitbild humanistischen pädagogischen Handelns / Helmut
Wehr. - Frankfurt am Main ; Bern ; New York ; Paris : Lang, 1989
(Studien zur Erziehungswissenschaft ; Bd. 27)
Zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 1988
ISBN 3-631-40633-9

NE: GT

Für Leonard und Veronika

D 16
ISSN 0721-4057
ISBN 3-631-40633-9

© Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1989
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany



V o r w o r t

Mit der vorliegenden Arbeit verbinden sich für mich zwei wichtige Erkenntnisziele. In meiner Praxis als Lehrer, der in eine bürokratische Institution hineingestellt ist, der mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht zusammenzuarbeiten bemüht ist, ist der "störfaktoriale Aspekt" (Winkel 1988,85f) nicht zu übersehen, im Gegenteil, die Situation scheint zunehmend zu eskalieren. Gespräche, Lektüre und die Ausbildung als Beratungslehrer machten mir deutlich, daß dieses Problem nicht nur auf "individuelles Versagen" zurückzuführen ist. Dennoch müssen in den konkreten Unterricht Faktoren einfließen, die hinter den Rücken der bewußt Agierenden Kommunikation verzerren, ja verunmöglichen. Diesen Faktoren versuchte ich aus meiner praxisbezogenen Perspektive nachzugehen, indem ich "störende Trends" herausarbeiten versuchte. Dies im didaktisch-methodischen Bereich, im Bereich von Schüler- und Lehreridentitäten. Da dies allein mir zu eingeschränkt schien, versuchte ich den Hintergrund von Schülern und Lehrern zu analysieren: Den Auswirkungen Neuer Medien, den sozialisatorischen und gesellschaftlichen Strukturen auf die Spur zu kommen. Mein "roter Faden" waren die in jedem Kapitel, d.h. in jedem gesellschaftlichen Teilbereich jeweils herauskristallisierbaren Subjekt-Typen. In diesem deskriptiv-analytischen Bereich mußte und wollte ich auf Frommsche Begriffe bewußt verzichten, denn erst Kritik üben mit denselben Begriffen, die einem dann nachher zum Herausarbeiten einer "besseren Praxis" dienen, das schien mir zu einfach, zu einseitig. Erst mußte sich ja die Notwendigkeit von Fromm, das "Reifsein" erweisen. Insofern dokumentiert die Arbeit auch meine individuelle Suchbewegung (Ziehe/Stubenrauch 1982,278f), meine persönliche Annäherung an das Werk von Erich Fromm. Daß Erich Fromms Werk für mich nicht allein stehen konnte, hat mehrere Gründe. Für meinen Deutsch-, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht war Fromm fachwissenschaftlich, - didaktisch zu wenig ergiebig.



INHALTSVERZEICHNIS

Das Subjektmodell der Kritischen Theorie Erich Fromms als
Leitbild humanistischen pädagogischen Handelns

Seite

1.	Versuch einer aktuellen Krisenanalyse	1
1.1.	Die Krise der Schule	1
1.1.1.	Zur Krise der Schulpädagogik	1
1.1.2.	Krise des methodischen Lernens	7
1.1.3.	Die neuen Informations- und Kommunikationsmedien und ihre psychosozialen Auswirkungen als Herausforderung für die Schule	11
1.1.4.	Krise der sozialen Identität des Lehrers	21
1.1.5.	Sozialisationseffekte der Schule auf die Schüleridentität	37
1.2.1.	Krisenerscheinungen in der Sozialisation von Jugendlichen	51
1.2.2.	Die Situation Heranwachsender in der Familie	63
1.2.3.	Die Verschlechterungshypothese	70
1.2.4.	Der Wertewandel	73
1.2.5.	Narzißmus, ein neues Sozialisationsmodell	76
1.2.6.	Zusammenfassung	86
1.3.	Krise der Gesellschaft	89
2.	Auf der Suche nach einer humanistischen Alternative	98
2.1.	Bildung für morgen	98
2.2.	Die Bedeutung der Kritischen Theorie zur Bewältigung der Krise der Gesellschaft	121

Hier konnte ich m.E begründet auf andere Kritische Theoretiker (Horkheimer, Adorno, Marcuse und Habermas) zurückgreifen, die sich dezidierter geschichts-, kunst-theoretisch, sprach-, gesellschaftsphilosophisch und politikökonomisch geäußert hatten. Es war mir auch wichtig, Fromm innerhalb der Traditionslinie Kritischer Theorie zu interpretieren, um einer unkritischen Rezeption seines Werkes als Lebenshilfe-Rezeptologie oder New-Age-Leitfaden zu entgehen.

Der " Dialektischen Phantasie" Erich Fromms tut m.E. der " Stachel" "Kritische Theorie der Frankfurter Schule " ganz gut, da so seine gesellschaftskritischen Implikationen stärker ins Bewußtsein rücken. Diese produktive, dialektische Phantasie wollte ich ungefiltert durch didaktisch-methodische Theorie als ein " Leitbild des Soseins" (Bloch) als Handlungsangebot für einen kritisch-humanistischen Unterricht zur Geltung bringen. Aus diesem Grunde skizzierte ich Fromms Vorstellungen eines biophil-produktiven Subjektes, die sich daraus ergebenden Strukturen einer erzieherischen Kommunikation auf je verschiedenen Ebenen , ein Bewertungsraster mit verschiedenen Teilaspekten von Biophilie/Nekrophilie, sowie Leitziele eines kritisch-humanistischen Unterrichts.

Die vorliegende Arbeit wäre nicht zustande gekommen, hätte ich nicht bei Prof.Dr.Lenhart eine fast zehnjährige intensive, offene und hilfreiche , auch Kontroversen einschließende, Kommunikation gefunden. Die geistige Auseinandersetzung in der Internationalen Erich Fromm Gesellschaft mit R.Funk, E. Bierhoff und H.Johach hat mir geholfen, meine Position zu klären und zu differenzieren. Dank gebürt auch meiner Frau, die mir mit Toleranz und Optimismus über die Schwierigkeiten der Doppelbelastung in Schule und Dissertation hinweggeholfen hat und meinem Sohn, der allzuoft auf mich verzichten mußte.

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
Veröffentlichungen - auch von Teilen - bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



	Seite
2.3.	128
2.4.	141
3.	157
3.1.	157
3.2.	160
3.2.1.	160
3.2.1.1.	162
3.2.1.2.	164
3.2.1.3.	166
3.2.2.	167
3.2.2.1.	167
3.2.2.2.	174
3.2.2.3.	176
3.2.2.4.	184
3.2.3.	189
3.2.3.1.	189
3.2.3.2.	192
3.2.3.3.	195
3.2.4.	197
3.3.	208
4.	211
4.1.	211
4.2.	217
4.3.	247

4.4.	251
4.5.	253
4.6.	254
Anhang	257
Literaturverzeichnis	263
Primärliteratur	263
Sekundärliteratur	268

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
 Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



1 Versuch einer aktuellen Krisenanalyse

1.1 Die Krise der Schule

Spricht man heute über Schule, so drängen sich Assoziationen wie Motivationskrise, Schulunlust, Schulangst, Aggression und Schulflucht auf, wobei die Medien dieses Thema mit einer großen Aufmerksamkeit versehen. Die Pathologie der Schule wird mit dafür verantwortlich gemacht, daß Schüler zu Drogen greifen, ausreißen, Selbstmorde begehen, dem Alkohol verfallen, psychische Störungen haben, kriminell werden oder sich Sekten zuwenden. Diese besorgniserregende Entwicklung (Heidemann 1979, 137 f) läßt sich aber nicht dadurch analysieren, daß das Problem nur systemisch durchdacht wird, sondern auch subjektive Faktoren müssen hier mitbedacht werden. Aus diesem Grund erscheint mir eine theoriegeleitete, teilnehmende Beobachtung, wie sie Brunner (1978, 189) vorschlägt, dringend notwendig.

1.1.1 Zur Krise der Schulpädagogik

Auf diese hier schlaglichtartig aufgezählten Probleme reagiert das politische System über die Kultusbürokratie durch Erziehungs- und Bildungszielvorgaben, um das Konfliktpotential zu integrieren bzw. aufzulösen. Dies gilt vor allem in Baden-Württemberg, das ich exemplarisch für die Bundesrepublik als technologisch fortgeschrittene Industriegesellschaft betrachten will. Wie sehen diese, die Schulrealität überformenden Ziele aus? Das Erlahmen des Reformeifers im Zusammenhang mit der Energiekrise und das Ablösen der sozial-liberalen Koalition ließ konservative Tendenzen erstarken. Schon 1978 forderte die Kommission "Anwalt des Kindes" (LZ 7/78) den Mut zur Erziehung. Das wahre Wesen der Erziehung, so hieß es, bestünde darin, die Natur des Menschen herauszubilden, indem die Gesamtpersönlichkeit gefördert wird. Abgelehnt wurde die utopische

Vorstellung der Mündigkeit, die Kritikfähigkeit und die Verwissenschaftlichung des Unterrichts. Stattdessen sollten Glück im Tun des Rechten, Fleiß, Disziplin und Ordnung ins Zentrum des erziehenden Unterrichts treten. Dieser neue, frische Wind in der Schulpolitik, so Schulintern 6/84, unter Minister Mayer-Vorfelder, intendierte die geistig-moralische Erneuerung mit Plichterfüllung, Ordnung und Disziplin. Grundlage dieser neuen Leitziele sind die Landesverfassung, das Grundgesetz und ein konservativ interpretiertes christliches Menschenbild. Dies macht die Kritik in LZ 9/78 und im Entwurf (1/78) klar. Deutlich wird ein Tugendmißbrauch und die Abqualifizierung der Reflexion. Die Reform der Reform fand ihre Konkretion in der Lehrplanrevision (K.u.U. 2/83), den darauffolgenden Lehrplantage und der Lehrerfortbildung. Der Schwerpunkt wurde auf die engagierte Lehrerpersönlichkeit gelegt, deren Aufgabe es ist, die aktualisierte Tradition zu vermitteln, indem sie ein glaubwürdiges Vorleben personaler Existenz als ganzer Mensch zeigt, indem sie sich deutlich an den durch die Verfassung vorgeschriebenen Zielen orientiert. Diese (konservative) normative Orientierung wird durch eine Stärkung der Stellung des Schulleiters gefestigt. Ziel der baden-württembergischen Lehrplanrevision ist die Schülerpersönlichkeit, die in sicheren Werten verankert ist. Ihr gelingt es in einem erziehenden Unterricht sich selbst in der Leistung zu erfahren und die Lebenswirklichkeit mit Hirn, Herz und Hand zu erfassen. Sichtbar wird hier eine Werterziehung, die die Werte aus einem Grundrechtskatalog aus der Landesverfassung extrahiert (Herzog LL, 1/80). Als Verfassungsforderung erscheint der urteilsfähige, mutige, sachkundige und entscheidungsfreudige Bürger. Diese Leerformeln erfahren ihre anthropologische Begründung (Günzler LL 6/1982, 7). Die Rebellion der Tiefenperson (Haußler LL 12/1980) erfordert die Gemütsbildung, womit der Emanzipationspädagogik mit ihrer kritischen Reflexion und einer verwissenschaftlichten Mündigkeit widersprochen wird. Gefordert wird der ganze Mensch, die Erzieherpersönlichkeit, die in einer personalen Begegnung (Günzler LL 8/1978, 23)

als Vorbild dient und dem Schüler Lebensoptimismus vermitteln kann. Bildung wird hier als Menschwerdung interpretiert. Der Lehrer stellt sich als ein Seins-Modell dar (Piper Realschule 9/1979). Demgegenüber beharrt eine demokratische Werterziehung, die sich auch als politische Bildung versteht (Zenke LL 8, 9/1980) darauf, daß Verfassungsinterpretationen keine staatliche Normierung der Erziehung hervorrufen dürfen, keine geschlossene Erziehungskonzeption begründen dürfen, soll kein Verstoß gegen das Pluralitätsgebot impliziert sein. Sonst würde der Status Quo zementiert. Eine ähnlich gelagerte "ganzheitliche" anthropologische Sehensweise läßt sich auch bei Essen (LL 9/1980) für den Deutschunterricht finden. Eine dreidimensionale Grundstruktur der Sprache: Sprecher, Sprecher-Hörer, Sache führt zu den Konsequenzen, daß Sprachbildung darin besteht, Sprachhandlung mit Sprachbewußtsein zu durchdringen. Der Schüler soll eine Sprachheimat erhalten. Bildung, also Sprachbildung, soll zur wissenden Besonnenheit und Gesprächsfähigkeit führen. Eine kritische Kommunikationstheorie, politische Intentionen, Utopie, wie sie in Trivialliteratur oder pragmatischer Literatur herauszuarbeiten sind, wird abgelehnt. Essens Ansatz erweist sich so als Element einer Lebenshilfe-Didaktik, bei der Inhalt, Gestalt und Sprache zu Wertträgern werden. Der Lektürekanon umfaßt vor allem die Klassiker. Ideologiekritik oder emanzipatorischer Literaturunterricht, wie sie das Bremer Kollektiv oder Dithmar (1973), Baumgärtner und Dahrendorf 1977 forderten, werden überflüssig. Auch rezeptionsästhetische Literaturdidaktiken (Jauß, Iser, Groeben), die den Schüler als Co-Produzenten des Literaturunterrichts verstanden, werden durch eine formale Rezeptionsanalyse ersetzt. In der Praxis sieht das so aus, daß mehr formale Rechtschreibung, Grammatikunterricht, stilistische Gedichtanalysen, Gesellschaftsanalysen, kommunikationstheoretische Ansätze und Reflexionserziehung ersetzen. Dafür kommt eine Verstärkung der Wertevermittlung sekundärer Tugenden und formales Wissen. Damit schafft der Deutschunterricht, der



nach dem Bildungsplan von Baden-Württemberg die Grundlagenbildung übernimmt, im Sinne einer Kulturfähigkeit und Humanitätsbildung, einen eingeschränkten Zugang zur Welt. Dadurch wird der Status Quo durch Ontologisierung, eine ästhetische Überhöhung kaschiert. Gesellschaftskritische Reflexion wird durch Affirmation ersetzt, dies liegt darin begründet, daß die konservative Didaktik der Illusion nachhängt, daß Lernende idealisiert wären. Eine konkrete Kommunikation wird außer acht gelassen und der Schüler wird als Lernspeicher, als Objekt gesehen (Stubenrauch/Ziehe 1982, 146). In Gemeinschaftskunde (nomen est omen) fordert der Bildungsplan für Baden-Württemberg "eine staatsbürgerliche Bildung im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung". Der "problemorientierte" Lehrplan überfrachtet den Schüler mit Rechts-, Wirtschafts- und Sozialisationsfakten, reduziert Friedenserziehung auf Information über Bundeswehr und Friedensverträge und vermittelt "solide Grundkenntnisse" im Bereich der Berufsorientierung. Das anthropologisch-psychologische Grundbedürfnis nach Territorium und Heimat steht hier im Mittelpunkt (Bürger im Staat 4/1983, 219 f; Lehrerjournal 10/ 1984). In der neunten Klasse der Realschule dominiert BORS (Berufsorientierung in der Realschule), wobei organisatorische und berufskundliche Inhalte im Vordergrund stehen. Ordnung, Disziplin und Anpassung mit der Zwecksetzung, eine Lehrstelle zu finden, stehen an erster Stelle. In der zehnten Klasse stehen institutionskundliche Inhalte über Baden-Württemberg, die DDR und die Bundeswehr im Vordergrund. Damit ist einer reflexionsorientierten, ideologiekritischen, politischen Didaktik, wie sie Janssen (1979, 35 f) fordert, eine Absage erteilt. Die lehrplanorientierte Didaktik erweist sich als Vermittlungsdidaktik, die die Erwachsenen-Welt, den Status Quo, festigt. Bücherwissen, das trocken und lebensfern ist, wird als Stoffpensum den Schülern vorgesetzt. Der Inhaltsaspekt dominiert deutlich über den Beziehungsaspekt, womit einem Intellektualismus, einer Gefühlsverarmung Vorschub geleistet wird (Rosemann 1979 (2), 33 f). Da es der Didaktik

nicht gelingt, strukturelle Zusammenhänge des Wissens zu schaffen, verhindert sie eher das Lernen als es zu fördern, so Herz in der neuen Unterrichtspraxis (7/1980). Aus diesem Grund sollen philosophisch-anthropologische Reflexionen der Didaktik eine neue Grundlage geben (Haußler LL 12/1980; Geißler 1981). So wird versucht, Schülerbedürfnisse und Interessen nicht kognitivistisch zu halbieren und den realen Schüler, den realen Lehrer und eine konkrete Kommunikation zu erfassen. Schuch (1978) macht in seiner Analyse der Leitziele des Gemeinschaftskundeunterrichts deutlich, daß das zukünftige politische Subjekt in der Geschichte der Bundesrepublik bis jetzt nur als Staatsbürger, mit deutlich autoritären Zügen, als Gentleman, als Partner in den 50-iger Jahren oder als kritischer Staatsbürger in den hessischen Rahmenrichtlinien von 1970, gesehen wurde. Jedoch erwies sich dieser kritische Staatsbürger als ein Partialsubjekt, ein rationaler Musterschüler, der unter einer infantilen Persönlichkeitsspaltung litt, da seine Emotionalität unentwickelt blieb. Erst das Stichwort Emanzipation ermöglicht ein realistisches, subjektbezogenes und befreites Leben einer reifen Persönlichkeit, da ihr Ausgangspunkt die Polarität von Individuum und Gesellschaft aufnimmt und soziale, reflektive und kognitive Kompetenzen im Zusammenhang mit einem politischen Bewußtsein ausbildet. Nur eine solche Erziehung kann eine Erziehung nach Auschwitz, wie sie Adorno fordert (LL 8/82, 14; 3/84, 34), bedeuten. Doch steht eine emanzipatorische Erziehung heute anderen gesellschaftlichen Konfliktfeldern gegenüber. So sieht sich das Problem der Informationsgesellschaft mit neuen Medien einer Bildkultur mit Comics, Video, Homecomputern, usw. (LZ 7/84) also einer aufdringlichen Realität (Ziehe/Stubenrauch 1982, 38 f) konfrontiert. Aus diesem Grund muß das Problem von Sinn, im Zusammenhang mit den gesunkenen und verschlechterten Berufsaussichten der Schüler bedacht werden. Desweiteren muß eine emanzipatorische Erziehung heute, das Erziehungsbild der Wende, die Bindungspädagogik, wie sie schon Lenhart (1972b, 55 f, 1972b, 9) kritisierte, mitreflektieren, sonst

ist die Buch-, Lernschule mit ihrem reproduktiven und passiven Lernen und ihrem Ausleseverfahren nicht alternativ zu gestalten. Denn dahinter steht eine negative Anthropologie, die von einem potentiell halt-, und orientierungslosen Menschen ausgeht, der aufgrund übersteigter Ansprüche zu Chaos und Radikalität neigt und aus diesem Grund durch die Autorität des Lehrers gezügelt werden muß (Götz LZ 8-9/85, 171). Wichtig erscheint es, die idealistische Sicht der Sinnkrise, der Legitimationskrise des Spätkapitalismus mit seinen ökonomischen und politischen Strukturdefekten, nicht auf die Haltlosigkeit von Jugendlichen zu reduzieren und damit blind zu werden gegen die gesellschaftlichen Ursachen. Nur so ist eine Personalisierung des Problems und die Überfrachtung der Lehrerpersönlichkeit, die das Sinnvakuum ausfüllen soll, zu vermeiden. Deshalb muß die Restauration der Tendenzwende durch ein emanzipatorisches Bild des Gebildeten, eines politischen Menschen vorgestellt werden (Peterßen U.P 3/82). Die Didaktik darf die Augen nicht davor verschließen, daß durch die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse das Gebrauchswertdefizit des schulischen Lernens zunimmt, denn was man heute in der Schule lernt, braucht man nicht fürs Leben (Päd. extra 6/82, 23). Ein abstraktes Plansoll erfordert das Anhäufen von Leerwissen mit der Folge, daß das schulische Lernen einen Als-Ob-Charakter annimmt (Brunner 1978, 107, 118). Damit ist das Verhältnis zwischen Arbeit und Umwelt zu einem abstrakten Fachwissen geworden, das nicht mehr das Lebensfeld der Schüler tangiert. Die Kinder lernen das für sie Relevante in Medien, was zum Ausdruck gesellschaftlicher Ohnmacht der Schule werden kann (Rosebaum 1979 (2), 139; Schönebeck 1980, 59). Damit wird das subkulturelle Lernen für Schüler bedeutender als das gesellschaftlich institutionalisierte. Der Schule gelingt es nicht mehr, berufliche Qualifikationen zu produzieren, und das schulische Lernen verkommt zum bloßen Tauschwert (Braunmühl 1976, 142; Brunner 1978, 121). Die Bedeutung schulischer Sozialisation erhält dadurch ihre Begrenzung, und gute Noten werden ambivalent: Sie sind

wichtig, aber man weiß nicht, was sie wert sind (Päd. extra 6/82, 23). Schule bleibt zwar notwendig, wird aber langweilig (LZ 11/86, 250).

1.1.2 Krise des methodischen Lernens

Wie die didaktischen Ausführungen gezeigt haben, fehlt der Vorstellung eines mündigen Schülers ein vollwertiger Lern-Bildungsbegriff, wie ihn Schwark (LZ 3/84; Groth 1978) forderte. Die gesellschaftlichen Zielvorgaben schlagen sich im Unterricht als Leistungsforderung nieder. Diese soziale Bezugsnorm ist nur schwer mit den individuellen Leistungsmotivationen der Schüler in Einklang zu bringen. Erschwerend wirkt hier, daß sowohl Lehrer als auch Eltern, als auch die Schüler selbst verschiedenartige Erwartungshaltungen in den Unterricht hineinbringen. Die Leistungsnormierung durch die Schule jedoch bewirkt, durch den Zwang, das Pensum durchzubringen, in den meisten Fällen einen Frontalunterricht, der durch seine einseitige Verkopfung zu einer Verödung der Lernbereitschaft führt (Kümmel 1978, 119 f). Die Kinder müssen hier als Schwerstarbeiter fungieren. Es entwickelt sich ein seelisches Ungleichgewicht, da Lernen und Spiel nicht mehr in Einklang zu bringen sind. Der Gefühlsbereich der Kinder wird mißachtet (Singer 1981, 51 f). Durch den Frontalunterricht geprägte schulische Rituale wehren Triebimpulse ab, verleugnen sie und unterdrücken kindliche Affekte. Der libidinös frustrierende Bewegungsstau läßt die psychosexuelle Entwicklung retardieren, führt zu einer (zumindest partiellen) Infantilisierung durch rein rezeptives Lernen. Die Lernschule mit ihren Zwängen fixiert die Kinder auf ein anal-sadistisches Menschenbild (Heidemann 1979, 127). Daß, vor allen Dingen in der Pubertät durch die Vernachlässigung libidinöser Impulse, eine Verarmung des Ichs erfolgt, kann nicht verwundern. Auch die Über-Ich-Entwicklung wird durch die mangelnde Identifikation mit Lehrern, Lehrerinnen erschwert (Behnke 1978, 39 f). Die

mangelnde Identifikationsmöglichkeit mit der Schule läßt dem Schüler nur den Fluchtweg zur Clique der Gleichaltrigen. Hier wird die Anstrengungskalkulation, ein Realismus der Schüler gefördert, der von der Haltung ausgeht, "es läuft sowieso alles an einem vorbei" (Päd. extra 6-22, 23). Diese Unterlebensstrategien, wie sie Brunner (1978, 123) nennt, meinen ein inneres Unbeteiligtsein, gekoppelt mit einer äußeren Willfähigkeit. Dies bedeutet bei einer gestiegenen Arbeitsbelastung der Kinder, die als Streß empfunden wird (Bussiek 1979 (3), 41), daß 40% der Schüler Konzentrationsstörungen haben, eine Bewegungsunruhe deutlich wird und eine Überempfindlichkeit gegenüber Leistungsanforderungen auftritt (Rosemann 1979 (2); Castner B 52-77, 24). Allerdings darf diese Konzentrationsproblematik nicht allein der Schule angelastet werden, denn die Zappeligkeit der Kinder ist auch auf den Dämmerzustand vor dem Fernseher, durch eine ständige, weitgehend ungezielte Primärbeobachtung der Medienwelt, die als zweite Wirklichkeit die Realität überformt, zurückzuführen (Hentig 1976, 58 f). Hinter der häufig abstrakten Leistungsforderung wird auch ein Opfermythos deutlich, eine Fata Morgana, die den Schülern eine bessere Zukunft verspricht (Speichert 1978, 20 f; Ziehe/Stubenrauch 1982, 20 7 f) und das Hier und Jetzt des Schülers dem Dann und Dort in der Zukunft unterwirft. Wird diese Entwicklung durch einen Leistungsehrgeiz der Eltern, die als Hilfslehrer fungieren wollen, gefördert, so entwickelt sich, vor allem bei schlechteren Schülern, Unlust, Rivalität, Angst und Unzufriedenheit. Kreativität kann sich kaum noch entwickeln. Ehrgeizige Eltern begrüßen auch den Einsatz von Hausaufgaben als Disziplinierungsmittel, womit die Entwicklung zum braven Bürger, der ordentlich, diszipliniert, fleißig und gehorsam ist, zementiert wird (Rosemann 1979 (2), 21 f, 38 f; Speichert 1978, 201 f). In diesem entmutigenden Schulklima kann sich nur ein Einzelkämpfer, ein Duckmäuser, ein Kriecher oder ein angepaßter Streber entwickeln, da jeweils die Versager-Karriere oder das Sitzenbleiben als Drohung vor Augen gehalten wird. So schildert schon Höhn (1973 (5)) den

angstbesetzten Typus des schlechten Schülers, der von den Peers verachtet wird und aus dem Teufelskreis der Angst nicht mehr ausbrechen kann. Dies hat natürlich auch soziale Konsequenzen, da die schulische Leistungsauslese gleichzeitig auch eine Sozialauslese ist, hinter der die Ideologie der Meritokratie steht, die natürlich heute, in einer Situation von verstärkter Jugendarbeitslosigkeit, obsolet geworden ist. Dennoch verselbständigt sich Leistung an sich, das Bestehen in der Konkurrenz. Vielfach überwiegt der Leistungsfetischismus die ursprünglich dienende Funktion der Leistung, wie sie Singer (1981, 68) deutlich macht. Schule wirkt hier nur noch als verdichtender Spiegel der Gesellschaft und fungiert als Sortiermaschine, die den Schüler zwingt, um soziale Anerkennung in einer versachlichten Lehrer-Schüler-Beziehung zu buhlen. Daß dies bei einem versagenden Schüler zu Selbstwertproblemen führt, liegt auf der Hand. Die unterrichtliche Vereinzelung, die den Schüler tendenziell zu einem Lernautomaten stempelt (Rosemann 1979 (2), 126), wird häufig durch die Vermassung in großen Schulen gesteigert. Hier entwickelt sich aus dem lebensfremden, sachlich distanzierenden Unterricht eine unpersönliche und entfremdete Isolation (Singer 1981, 15 f). Auf diese einseitig kognitiv versachlichte Lernsituation reagieren viele Schüler mit Leistungsverweigerung, da vor allem heute der Gebrauchs- und Tauschwertverlust schulischen Lernens deutlich geworden ist. Dennoch hat sich der Leistungsdruck teilweise enorm verstärkt; er wirkt auf Schüler häufig abstrakt, bedrohlich, da er Konkurrenz und Auslese beinhaltet. Neben dem "Abschalten" ist das Blödeln ein beliebter, wenn auch infantil-regressiver Fluchtweg (Kümmel 1978, 77). Die Entlastung ist nur kurzfristig, systemische Veränderungen werden nicht erreicht. Weitere subversiv infantile Fluchtwege bestehen in dem Witz, der verdrängte Aggressionen getarnt zum Vorschein bringt (Kümmel 1978, 61) und im Auslachen. 21% der Schüler, so Castner (B 52/1977, 24), reagieren mit Aggressionen auf die die wissen-wirklichkeit-zergliedernde Lernfabrik Schule. Noten, die auch

Herrschaft Erwachsener über Kinder bedeuten, provozieren, aufgrund des Mißerfolgserlebnisses, auch Identitätskrisen und bewirken Streßschäden. Als sinnlose Rache der Entmündigten können sich Schlägereien, vandalisierende Sachbeschädigungen in aufsichtsfreien Zonen entwickeln (Kümmel 1978, 63 f; b:e 7/76). Eine Erhöhung der Kontrolle scheint kein Ausweg, da hiermit der schulstrukturelle, der institutionelle Druck erhöht würde und verkannt würde, daß Aggression vielfach eine Kompensation der unterrichtlichen Vereinzelung darstellt. Mit der schulischen Anpassungsleistung korrespondiert ein Zwang zur Kameraderie in der Clique (Kümmel 1978, 75). Die schulische Leistungsforderung wird häufig als Streß, als Isolationsangst empfunden und frustriert kindliche Bedürfnisse. Dieser erlebte Mangel bewirkt Angst und läßt die Lern- und Leistungsbereitschaft verkümmern. Die Lebensbedürfnisse der Kinder nach Sinnlichkeit, Spiel, Phantasie und Bewegung werden weitestgehend ausgeklammert (Singer 1981, 85-102). Wenn auch Kinder eher mit Aggressionen reagieren, sind doch Schülerselbstmorde nicht so selten, wie man gerne wahrhaben möchte. Schulversagen wirkt sich vielfach psychosomatisch als Schulkrankheit aus. Es wird deutlich, daß Bezugslosigkeit Abhängigkeit mit Minderwertigkeitsgefühlen evoziert. Der Mangel, das kindliche So-Sein zu akzeptieren überformt es in seiner Sinnlichkeit, in seinem Spiel und Bewegungsdrang und somit das Sein-Werden das So-Sein (Singer 1981, 51 f, 99 f). Lernen wird so für den Schüler abstrakt, entsinnlicht, da der ganzheitliche Lebenszusammenhang, der Ernstfall, fehlt. Die Schule zergliedert die Wirklichkeit des Schülers, verabreicht dem Schüler nur häppchenweise Wissen, das einen übergeordneten, alltäglichen Sinnzusammenhang vermissen läßt (Rosemann 1979 (2), 47, 124). Dieses fremdbestimmte gleichgültige Lernen evoziert, da die Muße für eine Beteiligung des Schülers fehlt (Hentig 1976, 50 f), Weltflucht großer, trotziger Kinder (Gamm 1979, 25). Dies um so mehr, als im Zusammenhang mit der Kolonialisierung der Subjekte, der Aufstörung tradierter Kultur, die Schule unter Auraverlust

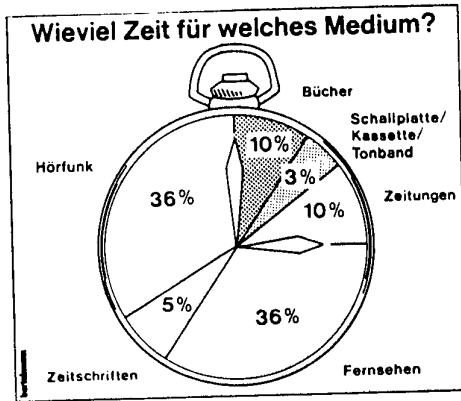
leidet (Ziehe/Stubenrauch 1982, 25 f; Spiegel 15/88, 31; Stern 8/88). So wird die Sinnggebung individualisiert, wobei gleichzeitig die Vergesellschaftung der Subjekte ihnen einen übergeordneten Sinnzusammenhang verwehrt. Dies überfordert die Schule, da Symbole, Sinnvorgaben und Identitätsmuster brüchig werden. Die individuelle Ganzheit der Subjekte wird zerstört, da sich die Schule nur allzu oft als Hauptinstanz eines sozial-technologischen Machbarkeitsanspruches erweist. Das Kind wird zum Projekt, das das Sinnvakuum als Sehnsucht in einer Suchbewegung aktualisiert. Die schulisch produzierten kapitalistischen Persönlichkeitstypen (Groth 1978, 57) empfinden ihre Fragmentierung als Sinnvakuum und entdecken im Umgang mit sich selbst (Gamm 1979) Markierungspunkte für ungewöhnliches Lernen. Postmaterielle Werte wie Verantwortung, Zugehörigkeit, Überschaubarkeit und Sozialität sind hier zu nennen (Hentig 1976, 113, 129; Ziehe/Stubenrauch 1982, 258 f). Auch in der Schule scheint der homo faber, der homo konsumens an die Grenze personaler Gestaltbarkeit gekommen zu sein; der homo prokurator, wie ihn Gamm (1979, 133) fordert, könnte hier erscheinen.

1.1.3. Die neuen Informations- und Kommunikationsmedien und ihre psychosozialen Auswirkungen als Herausforderung für die Schule

Die neuen Kommunikationsmedien stellen für die Mitglieder dieser Gesellschaft, vor allem für die jüngeren, eine wesentliche, da alltäglich genutzte Erscheinung dar. Neben dem Elternhaus, der Schule und den Peers können die Medien zu den wesentlichen Sozialisationsinstanzen gezählt werden. Unter Verzicht auf technische Details, möchte ich mich auf das Leitmedium Fernsehen (B3/1986, 13) beschränken, da dieses als zentrales audio-visuelles Medium alle anderen Informationsmedien koordinieren und integrieren kann: BTX, Bildplatte, Video, Videospiele, Kabel- und Satellitenfernsehen, pay-tv, home-computer. Da in 85% der Haushalte in der



Bundesrepublik Fernseher vorhanden sind, ist hier ein Potential, das noch eine weitere Ausdehnung der neuen Medien zuläßt. Versuchen wir nun, die psychischen Auswirkungen zu bedenken, bevor wir uns den bildungspolitischen Fragen zuwenden. Ein weiterer Schwerpunkt ergibt sich aus der Tatsache, daß sich bei Kindern, die mit den neuen Medien am unvorbereitetsten konfrontiert werden, die schwerwiegendsten Auswirkungen zeigen. Bei einem weiter ansteigenden Fernsehkonsum von täglich 183 Minuten, stellt dieser einen wesentlichen Teil ihrer Freizeit dar. Spielfilme und action sind die wichtigsten Elemente ihrer subjektiven Medienwelt. Über 1/3 der verfügbaren Freizeit dient dem Fernsehen - genauso viel wird für das Radiohören verwendet. Nur 1/10tel nehmen Zeitungs- und Buchlektüre in Anspruch.



Überblick 11/84 Perspektiven Heft 28, 50; vgl. BpB 1986, 48f

TV-Kinder werden häufig als nervös, wortarm, phantasielos und ängstlich geschildert, Naivität und Begeisterungsfähigkeit scheinen abzunehmen.

Strukturen der Medienlandschaft

Der Trend der Verkabelung und Privatisierung des Fernsehens zwingt die öffentlich-rechtlichen Anstalten, sich der Kommerzialisierung und Internationalisierung der Inhalte (Hackforth B3/86, 5) zu stellen. Die Konkurrenz der werbefinanzierten privaten Anbieter auf dem Medienmarkt nötigt unter dem Druck der Einschaltquote zur Selbstkommerzialisierung, indem die öffentlichen Anstalten die quantitative Ausweitung der Programmangebote mit massenattraktiven Inhalten, also action, Serien- und Sportsendungen füllt (Hackforth B3/86, 9). Die quantitative Ausdehnung des Fernsehens, die Vielfalt der möglichen Programme, scheint vordergründig den Bedürfnissen der Konsumenten entgegenzukommen. Sie segmentiert jedoch die Zuschauergruppen, da die einzelnen Programme auf spezielle Zielgruppen hin konzipiert werden. Zwar ist die Mediennutzung nicht eindeutig interpretierbar, doch läßt sich erkennen, daß das Medienangebot häufig genutzt wird, um innere Leere, Streß und Einsamkeit, sowie Depressionen zu kompensieren. Das Medium bietet Gegenbilder zur (unbefriedigenden) Realität, die in Phantasien und Tagträumen szenisch ausgestaltet werden können. So kann die Bilderwelt der Medien für spezielle Gruppen zur Primärerfahrung werden (Rogge/Jensen B3/86, 15). Das Mediennutzungsverhalten von Älteren, Kindern, Jugendlichen, Arbeitslosen und Hausfrauen kann so den biographisch erlernten, familial und sozioökologisch geprägten Medienkonsum verstärken. Die gesellschaftlich induzierten unerfüllten Bedürfnisse nach Ganzheit, Träumen, Identität und Selbständigkeit werden so unter Verdrängung von Bildungsinhalten und differenzierter Information durch perspektivische Komplexitätsreduktion und eskapistische Unterhaltungswünsche medial erfüllt (Rogge/Jensen B3/86, 21; Bürger im Staat 3/86, 201 f).



Auswirkungen der neuen Kommunikations- und Informationsmedien auf die Familie

In das medienbezogene Handeln gehen alltägliche und implizit familiäre Lernprozesse ein. So scheint in der Unterschicht und in der unteren Mittelschicht die Unsicherheit und Hilflosigkeit gegenüber dem Mediengebrauch der Kinder stärker zu sein (Rogge/Jensen B3/86, 25). Hier scheint der kindliche Lernvorsprung im Medienkonsum die konventionell-hierarchische Familienstruktur stärker in Frage zu stellen. Die Väter reagieren eher permissiv, während die Mütter sich in ihrer Ratlosigkeit eher dem "männlichen" Medium passiv unterwerfen (Rogge/Jensen B3/86, 19, 25). Damit werden die Mütter in ihrer schon geschlechtsspezifisch vorgeformten Rolle fixiert. Die entstandene Reduktion der Themenstrukturierungsfunktion des gemeinsamen Familienfernsehens belastet das verbleibende Quantum an gemeinsamer Freizeit und verhindert häufig eine reale Konfliktbewältigung, notwendige Trauerarbeit und das Aufarbeiten von Alltagsproblemen. Die schweigende Gemeinsamkeit des Fernsehens erzeugt eine zwanghafte Nähe, die nur vordergründig Harmonie schafft. Die mediale Unterhaltung wird häufig ritualisiert und dient damit der Kompensation von Mangelzuständen der Kinder. Als Erziehungsmittel und Lernmedium soll es dem Stillstellen kindlicher Aktivitäts- und Bewegungsimpulse dienen, womit die Eltern einen wichtigen Teil ihrer Vorbild- und Erziehungswirkung an die Medien abtreten. Daß der Lernzuwachs bei Kindern häufig unsystematisch und oberflächlich bleibt, liegt auf der Hand, denn die Bilder- und Informationsflut privatisiert die gesehenen Ereignisse und überfordert die Wahrnehmungs- und Erinnerungsfähigkeit (Büssow B9/85, 26 f). Die Konfrontation mit Denk- und Konfliktmodellen der Erwachsenenwelt provoziert eine Verfrühung kindlicher Sozialisation. Damit geht eine Verkümmern kindlicher Ausdrucks- und Handlungsfähigkeit einher, denn die spotartige Kürze der Bilderfolgen in action- und Spielfilmen dringt am

kontrollierenden Bewußtsein vorbei direkt in das Unterbewußtsein (Büssow B9/85, 26 f; Spiegel 15/88, 35; Stern 8/88).

Damit wird Passivierung, nicht Selber-Tun eingeübt. Die medial verfestigte "Kinder-Kultur" erscheint ambivalent: einerseits wird das traditionelle Bild von Kindheit in den Inhalten reproduziert, andererseits erzwingt die Kommerzialisierung der Konsumentengruppe Kinder/Jugendliche, eine eher eigentätige konsumistische Aneignung, die den jüngeren Konsumenten durch qualifizierende Lernangebote einen medialen Erfahrungsvorsprung verschaffen kann. Die offenere und akzeptierendere Nutzung der digitalen Medien hat insofern auch eine demokratisierende Potenz (Schöneberger B9/85, 32).

Ambivalenz der sozialen Konsequenzen

Die Nutzung der neuen Medien scheint sozio-ökonomisch begrenzt zu sein. Eine produktiv-kreative Verwendung ist eher bei jungen, aufstrebenden Gebildeten mit entsprechender wirtschaftlicher Grundlage und angemessenen technischen Grundkenntnissen und Interessen verbreitet (Korte/Steinle B3/86, 37). Dieser Gruppe gelingt es eher, die Chancen der neuen Medien, wie z.B. offener Regionalkanal, Bürgerfernsehen, Videoarbeit in der freien Kulturszene, sowie das Bildungsfernsehen zu nutzen. Allerdings unterstützt dieser Trend die weitere Dichotomisierung der Bevölkerung in Informationsbesitzer und -abhängige. Der Durchschnittsvielseher ist eher ein passiver Konsument. Die kreativen Mediennutzer könnten sich zu einer Telematik-Elite entwickeln (vgl. BpB 1986, 58 ff).

Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation

Die suggestive Faszination des Bilderlebens führt dazu, daß sich die technisch-mediale Kommunikation in die direkt zwischenmenschliche Kommunikation schiebt. Die Gefahr der Digitalisierung, Entmenschlichung der Interaktion wird



deutlich, da sich die Wahrnehmungs- und Erlebnisqualität verändert. Die Sekundärwelt schiebt sich vor die gesellschaftliche und personale Realität, indem sie vereinfachende Identifikationsmodelle und Gesellschaftsbilder anbietet, die von Jugendlichen in ihrer Sinn- und Orientierungsphase begierig internalisiert werden. So können sich die kulturindustriellen Leitbilder hinter dem Rücken der Individuen im Sozialcharakter verankern. Dies kann durchaus als gesellschaftliche Konsequenz einen us-amerikanischen Kulturkolonialismus mit sich bringen (Schöneberger B9/85, 33).

a. Auswirkungen der Homecomputer

Die normative Überfremdung wird durch die neuen Medien und deren digitaler Visualität, die ein formallogisches, mechanisches Denken repräsentieren, vorbereitet. Algorithmisches Problemlösen auf der Grundlage binärer Logik läßt nur noch eine mechanische, abstrakte Selektion der Wirklichkeit ins Bewußtsein dringen. So verdoppeln die entstehenden Datenschatten die bestehende gesellschaftliche Realität (Ulrich B9/85), denn inhaltsleere, entemotionalisierte Zeichen erzeugen Gleichgültigkeit, keine aktive, politische Gesellschaftsveränderung (Rolff E&W 4/84). Die Literalität einer wortgeprägten Lesekultur wird zurückgedrängt, womit vielfach auch die Fähigkeit eines präzisen, argumentativen Ausdrucks verlorengeht (DU 4/83). Das Produkt dieser De-Kulturisierung wäre der "vorlaute Bürger" (Spiegel 28/84, 132). Phantasie und qualitatives Denken könnten auf der Strecke bleiben (LZ 9/84). Der visuelle Analphabetismus wird deutlich im Typus des autistischen "Hackers", dessen formallogische Instrumentalisierung die Geschlechtsstereotypen fixiert mit der Konsequenz eines männlichen Chauvinismus, was in Computercamps deutlich wird. Eine konkrete, anschauliche und aktive Aneignung der kulturellen Tradition und eine reflektierte Auseinandersetzung mit anderen Kommunikationspartnern, sowie sozialintegrierte, gemeinsame Arbeit fallen zunehmend schwerer.

Didaktische Konsequenzen

Diese Tendenzen müßten zu einer didaktischen Neubesinnung (LJ 3/83, 102) führen, die weiter geht als der durch die Wendepolitik verursachte Streichprozeß von pragmatischer Literatur, Comics und anderen alltäglichen Literaturprodukten und weiter als der Versuch, durch Werteerziehung diese Probleme zu lösen. So bleiben aktive Handlungsmöglichkeiten im Bereich kindlicher Mediennutzung unbearbeitet. Und dies geschieht angesichts der Tatsache, daß die medienpädagogische Lehreraus- und fortbildung unzureichend ist (Binder LZ 7/83, 9/84). Zwar versucht das Ministerium für Kultus und Sport in Baden-Württemberg (Schulintern 3/84, 4/84), die Lehrerfortbildung im Bereich der Informatik zu intensivieren, doch bleiben diese Bemühungen dem Technischen verhaftet und sparen sozial-politische Bereiche eher aus. Die durch die neuen Informations- und Kommunikationsmedien provozierte und aktualisierte neue Bildungskrise (Bürger im Staat 2/85, 106 f; Aurin LL, 3/86; Otto, Sonntag 1985, 258 ff.), zeigt deutlich, daß eine Konkurrenz (neben den freien, alternativen Schulen) für die dreigliedrige Regelschule entstanden ist. Enzyklopädische Wissensanhäufung, die Fromm als "Wissenshamsterei" (HS, 37 f) kritisiert, produziert "Kopffüßler" (LZ 3/83, 35), deren sozio-emotionale Bereiche unterentwickelt bleiben, bzw. von kulturindustriellen Schemata gefüllt werden. Diese Form des Lernens scheint heute angesichts der modernen Wissensmaschinen zu veralten. Als weitere Konsequenz führt die einseitige Lernzielorientierung an Fakten und "Wissen" zur Informationsüberlastung und damit zur Desorientierung und Sinnverlust (LZ 9/84). Die öffentliche Schule steht damit vor der Entscheidung, einer demokratischen Reform oder einer Zwangsent Schulung durch die neuen Medien und damit ihrem Funktionsverlust, den Vorrang einzuräumen (Rolff in E&W 4/84). Denn wir müssen davon ausgehen, daß die neuen Medien Interessierten die Chance bieten, sich privat, also kommerziell interessante Bildungs-

und Ausbildungsangebote verschaffen zu können. Damit kann das Lernen privatisiert werden, wobei die Kommerzialisierung durch pay-tv und private Schulen und Hochschulen die Konkurrenzsituation auf dem Arbeitsmarkt weiter verschärft und die Kluft zwischen Informationsbesitzern und -abhängigen weiter vertieft. Haupt- und Sonderschüler werden hier wohl auf der Strecke bleiben. Das medienpädagogische Leitziel eines informierten Staatsbürgers, der sich der Medien produktiv bedient, um sich realitätsgerecht politisch-ökonomisches Wissen anzueignen, kann dann wohl nur noch einer (elitären) Minderheit zukommen!? (LZ 7/83, 56). Hier wird deutlich, daß die Informatisierung der Gesellschaft (Ulrich B9/85, 44 f), d.h. die Telematik - die Fromm als "Megamaschine" kritisiert (RH, 32) - tief in sozio-politische und didaktische Strukturen eindringt.

b. Konsequenzen des Video-Sehens

Diese Strukturveränderung wird auch darin deutlich, daß durch den "heimlichen Lehrplan des Videos" das Leitbild eines mündigen Staatsbürgers, der sich der Medien bedient, um sich reflektierend seiner Interessenlage zu vergewissern, obsolet wird (LZ 7/8 3, 56). Die Inhalte der meistkonsumierten Videos enthalten schwerpunktmäßig action, Abenteuer, fiction, Sex und Gewalt. Diese Erlebnisangebote beeinträchtigen aufgrund ihres problematischen Modellcharakters durch Überhäufung eine altersangemessene psychosoziale Entwicklung. Es werden Dispositionen ausgebildet, die zur Akzeptanz destruktiv-aggressiven Verhaltens führen, da sich Kinder und Jugendliche eher projektiv mit dem Angreifer als mit dem Opfer identifizieren. Ein tendenziell faschistoides und sexistisches Freund-Feind-Denken vermittelt ein a-personales Menschenbild und inhumane Werte (Scarbath AJ5 6/84). Die intensive Pseudorealität des Mediums kann eine verfrühte Sozialisation nach sich ziehen, da die affektive Attraktivität der medialen Bilderwelt die elterlichen

Lernmodelle zu überlagern fähig scheint. Damit gehen Wirklichkeitsdimensionen verloren, und eine einseitige Entwicklung der visuellen, rechten Gehirnhälfte scheint sich verstärkt auszubilden, womit die verbale, logische Hemisphäre retardiert. So kann sich eine neue Sprachbarriere zwischen die "visuellen" Unterschichtskinder und die computerrationalen Mittelschichtskinder schieben. Diese Entwicklungstendenzen widersprechen den Zielsetzungen einer politischen Medienerziehung, die Demokratisierung und Humanisierung auf der Grundlage eines informierten, mündigen und engagierten Staatsbürgers erreichen will, der Medien aktiv-produktiv nutzt und sie dialogisch einsetzt (LZ 7/83, 9/84).

Will sich die Schule, die Schulpädagogik der Herausforderung der Computerkultur, der Telematik mit ihrer binären Zweck-Mittel-Logik, ihrer quantitativen Effektivität, ihrer Enteignung und Mechanisierung des Wissens und ihrer normativen und subjektiv-anthropologischen Folgekosten (Ulrich B9/85; Uhlig in Bürger im Staat 3/86, 232) stellen, so muß sie die gesellschaftlichen und personalen Konsequenzen radikal zu Ende denken, um zu einer qualitativ-alternativen Bildungsvorstellung zu gelangen (Aurin LL 3 /86, 7; Otto/Sonntag 1985).

Drei Dystopien zur Verdeutlichung der gesellschaftlichen Folgen

Die Gefahren der durch die neuen Medien beschleunigten Superindustrialisierungsphase mit ihrem komplementären Bürokratisierungsschub scheinen sich in drei Szenarien zu kristallisieren. So geht Haefners "Homutergesellschaft" davon aus, daß drei Gruppen entstehen werden: Autonome, die nicht von der Computerisierung betroffen werden, Substituierbare, die z.B. durch Telearbeit, Industrieroboter, Wissensmaschinen und Vollautomatisierung ersetzbar werden und eine Gruppe Unberechenbarer. Diese "schöne, neue Medienwelt" polarisiert die Gesellschaft in eine kleine



intellektuelle Elite von Computerexperten und eine emotional-sinnliche Masse. Dieses Szenario gipfelt im Bild des computerentlasteten Homo otiosus (Lehrerjournal 11/84). Der Heimcomputerbenutzer, der sich mit Telearbeit beschäftigt, wäre eine Symptom dieser Entwicklung. Das zweite Szenario, das des Orwellschen "gläsernen Menschen", gewinnt durch die mögliche Zusammenschaltung von polizeilichen, geheimdienstlichen und wirtschaftlichen Datenbanken an aktueller Relevanz. Das so entstehende Nutzerprofil und der damit mögliche Eingriff in die Privatsphäre machen den sozialen Konflikt deutlich. Auch hier wird eine Polarisierung der Gesellschaft in herrschende Elite und beherrschte Masse deutlich. Tiefgreifende Konsequenzen für die Schule sind denkbar, denn in dieser Gesellschaftsvorstellung ist die Instrumentalisierung der Schule eine herrschaftsnotwendige Vorbedingung. (Daß dies realisierbar scheint, zeigt das Beispiel des Dritten Reiches.) Postmans Warnen vor dem "Verschwinden der Kindheit" kritisiert die repressive Gleichheit, ja Gleichschaltung von Kind und Erwachsenem (Waldmann LZ 7/84). Der neue Mensch dieses Szenario, der Kind-Erwachsene, findet seine theoretische Grundlage in Marcuses These vom Obsoletwerden des alten Realitätsprinzips in der vaterlosen Gesellschaft (TG, 98; KG2, 85 f) und der 10. Shellstudie "Jugendliche und Erwachsene 1985", in der das Anwachsen des Jugendzentrismus festgestellt wird.

Die elektronische Welt mit ihrer selektiven Abstraktion von Realität, die sich im Datenschatten manifestiert, kann zur neuen, gemachten, d.h. artifiziellen Welt, zur scheinbaren "Heimat" des Menschen werden (Lutz WPB 7/83, 331 f). Die Dominanz der linken, kognitiv-rationalen Gehirnhälfte verdrängt Kreativität, Phantasie, Handwerk, Kunst und Sinn. Dies muß die didaktische Neubesinnung berücksichtigen zusätzlich zu der Tendenz, daß die Bilderwelt des Fernsehens bei kindlichen Vielsehern diesen "imaginativen" Bereich verkümmern läßt. Diese schichten-klassenspezifische Polarisierung der Lernvoraussetzungen müßte Beachtung finden, um eine demokratische Reform zu ermöglichen.

Es wird ferner deutlich, daß die Bildungsinhalte, die die Regelschule vermittelt, nämlich kognitiv-rationale Wissenspakete, durch Computer überflüssig zu werden scheinen (LZ 9/84). Mit dieser Bildungskrise ist gleichzeitig die Krise des technizistischen homo faber verbunden, der als Grundlage eben dieser Bildungsvorstellungen dient. Es scheint sich gegenwärtig um die Alternative Computopia oder Ökotopia zu handeln.

1.1.4 Krise der sozialen Identität des Lehrers

Eine kritische Betrachtung des Bildungssystems bleibt defizitär, berücksichtigt sie nicht den Hauptfunktionsträger, den Lehrer, durch den die Schüler Schule personal erfahren. Die entscheidende Bedeutung des Lehrers für das Lernen des Kindes betont (Speichert 1978, 91) das Stichwort vom heimlichen Lehrplan, der Lehrerpersönlichkeit (WPB 6/1982 - 10/1982; Lehrerjournal 2/1984). Die gesellschaftliche Bedeutung des Lehrers besteht darin, daß er Qualifikationsvermittler ist. Er vermittelt die Aneignung von Produktionsinstrumenten: die Entwicklung einer Totalität von Fähigkeiten wird durch ihn gesteuert, er soll objektive Weltzugänge eröffnen, die Geschichte erschließen und die Fülle des Lebens dem Schüler deutlich machen (Groth 1978, 48 f; Gamm 1979, 53). Der Lehrer als Erwachsener fungiert hier als Mitteleiter von Erfahrung, als Speicher vorhergegangener menschlicher Leistung, der die vorgefundenen Grundschemata einer "gemachten Welt" (Hentig 1976, 28) anzueignen hilft (Groth 1978, 65 f). Dieses ursprüngliche Qualifikationsmonopol des Bildungswesens wird heute durch die neuen Medien, durch die Veraltungsrate des Wissens im Zuge der wissenschaftlich-technischen Revolution, die ein lebenslanges Lernen erfordert und durch die Marktanpassung der Ware Arbeitskraft, die auch Qualifikation dem Tauschwertprinzip unterwirft, teilweise entwertet. Dies prägt auch das gesellschaftliche Ansehen des Lehrerberufs, der als Türhüter

der Erwachsenenwelt (Ziehe/Stubenrauch 1982, 130), als armer König, als Löwenbändiger im leeren Zirkus (Speichert 1978, 29) bezeichnet wird. Schon Adorno spricht in den "Tabus über den Lehrerberuf" (ErzM, 70 ff) von dem gewissen Aroma des nicht ganz Vollgenommenen, da der Lehrer den Bürohengsten entspricht ohne reale Macht, der dadurch zur Parodie der bewunderten Macht wird. Das Reden vom Halbtagsjob, das unklare professionelle Wissen, die latente Kinderfeindlichkeit der Gesellschaft, die indirekt auch auf den Lehrer Auswirkung hat, und der Trend zur Feminisierung, vermitteln vielfach den Eindruck, als ob der Lehrerberuf ein Durchgangsstadium, ein Warteraum für die Familiengründung wäre. Im Zusammenhang mit der berufsspezifischen Infantilität des Lehrers, die durch die erotische Kastration (Adorno: Erz.M., 78) den Lehrer zwingt, Über-Ich-Funktionen zu verkörpern und dadurch die eigene Realität des Lehrers auf Moralität und Konformität zu reduzieren. Dies bewirkt eine Statusunsicherheit des Lehrerberufs (Speichert 1978, 32-52), die Berufszufriedenheit eher bei sozialen Aufsteigern und Berufsunzufriedenheit bei sozialen Absteigern (Wältz 1980, 92) verursacht. Zwar sehen heute viele Eltern, daß der Beruf anstrengend ist und nervenaufreibend (Scholle 9/1982, 598), doch bleibt eine gewisse Ambivalenz in der Öffentlichkeit vorhanden. Dies zeigt sich auch, wenn Lehrer gesellschaftspolitisch aktiv werden. Aus diesem Grund sind Status-, Anerkennungsprobleme für den Lehrerberuf konstitutiv. Diese Verunsicherung scheint mir schon in der wissenschaftlichen Sozialisation, in der Lehrerbildung angelegt zu sein. So wird durch die PH oder universitäre Ausbildung eine Hierarchie geschaffen, die eine Vereinheitlichung des Lehrerbildes in der Öffentlichkeit verhindert. Auch die prekäre Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung kann diese Verunsicherung des Lehrerstudenten nicht verhindern. Die wissenschaftliche Sozialisation an den PHn und Universitäten im Bereich der Lehrerbildung scheint heute auch mehr zu Pessimismus, Anpassungsdruck, Apathie und Resignation zu führen, wenn man die heutigen Einstellungszahlen, den

sogenannten Einstellungskorridor, betrachtet. Der Notendruck, der Kampf um Zehntel-Noten bewirkt eine Vorweg-Anpassung des Lehrerstudenten, der sich einer Typisierung schlecht entziehen kann (Behr 1982, 60). Damit wird ein privatistischer Rückzug gefördert. Die Lehrerausbildung, die ein gewisses Konfliktpotential in die Schule hineintrug, vielfach einen liberalisierenden Effekt hatte, der Kindzentrierung und kritische Reflexion beinhaltete, wird heute durch die Lehrerarbeitslosigkeit vielfach beseitigt (Wältz 1980, 85). Die "zweite Phase" wirkt heute mehr denn je als Praxisschock, da der Student erkennen muß, daß die wissenschaftlichen Modelle häufig wenig mit der konkreten Schulpraxis zu tun haben und ihn zwingen, sich Alltagsproblemen und Autoritäten zu unterwerfen, die ihn zur Anpassung nötigen. Die Prüfungslehrproben erweisen sich meist als ein künstliches Anpassungsritual, die "Beratungsgespräche" eher als ein Urteil. Dies alles verunsichert den noch nicht praxiserfahrenen Lehrer. Die berufliche Motivation von Lehrern, befriedigende Verhältnisse zu Schülern zu schaffen, wird frustriert, wenn erkannt wird, daß Schüler häufig offene, private Beziehungen konsumieren (Päd. extra 6/19 82, 18, 30), denn hier wird deutlich, daß Rollenzwänge auch für den Lehrerberuf gelten. Diese gesellschaftlichen, professionellen und sozialen Erfahrungen bewirken, daß sich die 30-40jährigen Lehrer in der Schule stark verändern und sich kaum zu der "engagierten Lehrerpersönlichkeit" entwickeln, die die baden-württembergischen Lehrpläne fordern. Die Legitimationskrise des Kapitalismus, die Aufstörung traditioneller Kultur bewirkt, daß Lehrer sich eher am Besitz von Wissen und Fertigkeiten orientieren, Bildungskonzepte eher strategisch verstehen und ein negatives Selbstbild als Lohnarbeiter ausprägen. 60% sind der Meinung, daß Werte schwer zu übermitteln sind (Schulanzeiger 2/1981). Damit ist kaum eine Identifikation mit den Werten und kaum eine Überzeugungsabsicht zu entwickeln. Da häufig eine Skepsis gegenüber der heutigen Jugend ausgeprägt ist, kippt das Lehrerverhalten bei Zielkonflikten und in Streßsituationen

in Inkonsequenz um, was durch die Bürokratisierung und den Lernstoffmaterialismus gefördert wird. Hier wird deutlich, daß der Lehrer die Schlüsselposition, die ihm im Zusammenhang mit der Reformeuphorie zugewiesen worden ist und heute, im Zusammenhang mit der Wendepolitik, die konservative Vorbildwirkung nicht realisieren kann. So wird deutlich, daß die idealistisch überhöhte Position des Lehrers, die engagierte Lehrerpersönlichkeit als Leitfaden des gelungenen und geglückten Lebens, die zur personalen Begegnung fähig sein und zur Selbstfindung des Schülers beitragen soll, durch das System Schule und seine Alltagszwänge ad absurdum geführt wird. Dieses grundsätzliche systemische Problem muß auch eine Erziehung zum Überleben angesichts der heutigen ökologischen Krise mitreflektieren, will sie nicht idealistisch verbleiben. Die Untersuchungen zur Lehrerarbeit zeigen deutlich, daß sich fast 90% der Lehrer überbeansprucht fühlen, da der Zwang zur geistigen Präsenz, verbunden mit einer flexiblen Reaktionserfordernis und hoher Verantwortung die psychomentalen Belastungen enorm hochschrauben. Dies um so mehr, als Zeitdruck durch Korrekturen, Stoffülle und soziale Konfliktfälle eine starke psychische Belastung bei gleichzeitiger geringer physischer Beanspruchung eine große Ermüdung nach sich ziehen. Die veränderten Sozialisationsbedingungen der Kinder, wechselnde, unerfüllbare Anweisungen der Kultusbürokratie, häufige Reformen, ein hoher politischer Anspruch und der Zwang, nachprüfbar Entscheidungen zu fällen, die durch die Verrechtlichung einklagbar sind, belasten den Lehrer sehr stark und führen in häufigen Fällen zu einer hohen Resignationsbereitschaft (EuW 6/1980, 6 f; LZ 1-2/1980, 32). Dennoch konstatiert Wältz (1980, 253) für die Mehrheit der Lehrer, daß sie ihren Beruf als anstrengend, aber dennoch zufriedenstellend empfinden. Die Belastung des Lehrers mag durch die spezifische Arbeit etwas erläutert werden. Switalla (DU 3/1980, 19 f) weist darauf hin, daß die Tätigkeit des Lehrers darin besteht, Texte und Schüler zu verstehen, ihnen wissenschaftliche Modelle rational in einem Diskurs zu erklären und differenzierte

Interpretationen in einem Dialog deutlich zu machen, dies in einem permanenten Zielkonflikt, der eine Deduktion verunmöglicht. Hinzu kommen Rollen und Identitätskonflikte, die der Lehrer als Erzieher, Diagnostiker, Koordinator, Kollege und Verwalter (Lehrerjournal 2/1984, 73 f) in seiner Person austragen muß. Dabei steht der Lehrer vor der permanenten Aufgabe, eine dialektische Sinnbestimmung des Bildungsprozesses zu leisten, wobei im Praxisvollzug die Grundlagen humaner Existenz im Zusammenhang mit einer kritischen Geschichtsanalyse und einer kritischen Gesellschaftsanalyse (Groth 1978) zu verbinden sind. Die Richtfunktion der Bildung steht für den Lehrer in der Problematik einer Sisyphusarbeit (Ziehe/Stubenrauch 1982, 199 f), die versuchen muß, persönliche Erfahrung zu vermitteln, wobei die Zuwendung eine imaginative Vergegenwärtigung des anderen darstellt. Doch unter dem Zwang des Machbarkeitsmythos der Industriegesellschaft erweist sich dies häufig als eine Opferung der Kindheit, der Zeit und des Lustprinzips, woraus Frustration und Erfolglosigkeit entstehen. So erweist sich häufig, daß Chronos seine eigenen Kinder frißt. Der Identitätsaufbau des Schülers, der von einer produktiven Utopie, einer Entwurfsidee lebt, wird leicht obsolet. Der Lehrer wird zum "Anleger" im Rahmen des Bankier-Konzepts von Erziehung, der Schüler wird zum Container, der mit Wissen angefüllt wird (Freire 1974 (2), 25 f). Die Mittler-Funktion des Lehrers wird so, unter dem Eindruck der Lohnarbeit, nicht mehr eine sachliche Arbeit um der Sache willen, sondern sie wird pädagogisiert, was sich allzu häufig als Betrug an den Kindern auswirkt und in Weltfremdheit (Adorno: Erz.M., 75), Schulangst, Schulflucht, Motivationsprobleme, mangelnde Konfliktbewältigung von Aggressionen mündet. Verhaltensprobleme und Frageunlust werden so allzu leicht dominierend. Aus diesem Grund scheint mir eine subjektive Utopie nötig, um eine identitätsorientierte, personenspezifische Pädagogik zu ermöglichen, die für Lehrer und Schüler eine Humanisierung der Schule erreichbar macht. Hier wäre eine Aufgabe der Lehrerfortbildung, die sich nicht nur

als unterrichtstechnologische, fachwissenschaftliche Fortbildung versteht, sondern die die Vertrauenskrise zwischen Wissenschaft und Praxis und die Rezeptologie der kulturministeriellen Fortbildung überwinden sollte (Heidemann LL 9/1980). Diese systemischen Probleme der Mittelschichtsinstitution Schule schlagen in die schulische Interaktion derart durch, als sie die dominierende Mittelschichtsozialisation der Lehrer (Wältz 1980, 88 f) außer Acht lassen und soziale Fremdheit gegenüber Arbeiter- und Ausländerkindern schon in der sprachlichen Differenz zum Ausdruck bringen (Neuland 1975; Gottschalk 1981 (12)). Diese unterschiedlichen, individuellen und sozialen Erwartungen haben häufig zur Konsequenz, daß aus dem "guten Lehrer" häufig ein autoritärer Lehrer wird. Der Typus des erfolgreichen, zufriedenen Unterrichtspraktikers, der sensibel für kindliche Bedürfnisse ist, flexibel und personengemessen reagiert, der Selbstbeherrschung, Pflichterfüllung, Idealismus und Begeisterungsfähigkeit mit Humor verbindet, wird allzu häufig durch die systemischen Alltagszwänge rigide und lehrplanbezogen. Hierbei muß allerdings auch gesehen werden, daß das Bild des guten Lehrers, das Wältz (1980, 297 f) und Speichert (1978, 35 f) vorschwebt, schon durch die Schüler relativiert wird. Ihnen ist es wichtig, daß sie bei einem Lehrer etwas lernen, daß er gerecht ist und eine gute Beziehung bei gleichzeitiger klarer Linienggebung aufbaut (Päd. extra 6/1982, 19 f). Ihnen ist bewußt, daß ein Lehrer Macht hat, daß ein Du sie möglicherweise täuschend überfährt, da die Institution selbst im Hintergrund verbleibt. Damit ist der autoritäre Lehrer jederzeit im Hintergrund und die "Persönlichkeit des Lehrers", die sich in Selbstsicherheit und Fairness offenbart, wird auf einen fairen Konkurrenzkampf und Machtausgleich bei gleichzeitiger Vorhersagbarkeit der Machtausübung reduziert. Damit erweist sich der Realismus der Schüler als gesellschaftlich induzierter Warentausch-Realismus. Pädagogische und gesellschaftspolitische konkrete Utopien zerplatzen hier allzuleicht. Denn der Lehrer, der vor das Grundproblem seines Berufes gestellt

ist, seine Doppelfunktion, zu unterrichten und zu erziehen, als Experte und Person deutlich zu werden, die Logik des Stoffes, der Institution und damit Sicherheit und Entlastung zu bieten und gleichzeitig der Dialektik, dem Prozeß der pädagogischen Kommunikation in Lebendigkeit gerecht zu werden, er entscheidet sich in dieser Konfliktsituation, in diesem Vermittlungsprozeß zwischen Kind und Gesellschaft, allzuleicht für die Norm, für die Auslese, gegen die Förderung des Kindes (Lohmann-Prose 1975, 19 f; Brunner 1978, 12; Kümmel 1978, 18 f; Gamm 1979, 118 f). Damit wird die zentrale professionelle Antinomie des Berufes häufig nicht mehr durch die Einheit der Person zusammengehalten. Die Dialektik, die eine Voraussetzung für die Ich-Identität ist, wird unterbrochen und das Deutlichwerden einer Loyalitätsgrenze offenbart für die Schüler, daß der Lehrer in Wirklichkeit doch "ein Pauker", ist und er erleidet dadurch einen Glaubwürdigkeitsverlust. Die gesellschaftliche Erwartung an den Lehrerberuf besteht darin, daß er "Herr der Lage" ist und das Pensum durchbringt. Da dies häufig mit sozialen und pädagogischen Intentionen des Lehrers kollidiert, wird er in diesem Konfliktfeld häufig durch den bürokratischen Druck dazu gebracht, Teilkapitulationen, Resignationsverhalten als Schutzmechanismen zu zeigen. Die überkomplexe Unterrichtssituation bringt es mit sich, daß der Lehrer, bei einem Deputat von 27 oder 28 Wochenstunden in mehreren Klassen, aufgrund seiner begrenzten nervlichen, kommunikativen und pädagogischen Kapazität, Lernverhalten der Schüler, das seinen Stundenverlauf "durcheinanderbringt", als abweichendes Verhalten "charakterisiert". Er reagiert mit Frustrations- und Aggressionssymptomen, da seine selektive Wahrnehmung häufig die Ursachen des "abweichenden Verhaltens" der Schüler, wie Suche nach Zuwendung, Selbstdarstellung und berechnete Kritik, übersieht und eine angemessene pädagogische Reaktion erschwert. Attributionen runden das Bild des Schülers ab (Lohmann-Prose 1975, 69 f), und es entsteht die Typisierung, das Schüler-Etikett "eines auffälligen Schülers", der regressiv, ängstlich, dissozial, unzuverlässig,



schlampig, hyperaktiv, störend ist (Ulich 1980, 489 f). Andere Typisierungen sind der "schlechte Schüler", der Störenfried und der Rowdie. Die Aktivierung impliziter Persönlichkeitstheorien sind Reaktionen auf den Verstoß gegen mittelschichtsspezifische Normenstandards und für den Lehrer eine psycho-ökonomische Notwendigkeit angesichts einer überkomplexen Situation, die ihm Sicherheit und Orientierung des eigenen Verhaltens geben soll. Die Typisierung ist jedoch auch eine Reaktion auf eine Frustration, die erkennt, daß das familiäre und soziale Umfeld des Schülers durch den Lehrer nicht erreichbar ist, und, da häufig die sozialen Ursachen nicht erkannt werden, gleichzeitig zur Verschiebung von schulischen Problemen auf die familiäre Situation dienlich ist. Nicht vergessen werden darf jedoch, daß die veränderten Sozialisationsbedingungen Problemkinder schafft, die als Konsequenz "streunende Lehrer" zur Folge hat, die aus Angst vor den Kindern und den Kollegen in pädagogische Wehleidigkeit verfallen und der Überforderung entgehen wollen, ohne ihre Angst einzugestehen oder zu verbalisieren, da sie vor einem Imageverlust und einem negativen Selbstbild Furcht empfinden (Hentig 1976, 36 f, 70). Hier wird deutlich, daß Schülermacht, die in psychischem Druck, Diffamierung, Unbeliebtmachen und Boykott von Lehrern (Brunner 1978, 130) einen "guten Lehrer" schafft, der die schulischen Leistungsnormen erfüllt, also einen erfolgreichen Schulabschluß gewährleistet, worin deutlich eine manipulative abstrakte und instrumentalisierte Persönlichkeitsstruktur des Lehrers intendiert ist (Kümmel 1978, 35 f). Probleme mit Disziplin, Verhaltensauffälligkeiten, fachwissenschaftlich methodische Versagensängste, geringe Erfolgs- und Bestätigungserlebnisse, die Totalität des Berufes bewirken Lehrerangst (Singer 1981, 79 f; E u. W 4/79. 6/80). Eine Ursache der psychischen Überforderung des Lehrers besteht darin, daß durch die Vergesellschaftung der Schule und die kulturelle Freisetzung der Schüler, der Lehrer gezwungen ist, das Kultur-Sinnvakuum durch seine eigene Persönlichkeit zu füllen. Die früher gesellschaftlich

vorgegebene Kulturidentität der Schüler schuf eine Solidarität zwischen Lehrer und Schüler, die heute brüchig geworden ist. Da der Lehrer die Zuwendung der Schüler um der Sache willen braucht und sich in den Augen der Schüler empathisch und natürlich auch narzißtisch spiegelt, gerät er bei mangelnder Ich-Stärke oder unklarer pädagogischer Orientierung in den psychischen Druck, Atmosphäre zu schaffen, die eine gefestigte Ich-Identität voraussetzt. Die gesellschaftliche Mißachtung von Kindheit preßt den Lehrer sekundär in das infantile Klischee und erschwert so die Sinnproduktion der Schule. Doch stellt sich auch dem authentischen Lehrer das Problem der Infantilität, d.h. das Kindlichsein mit Kindern, da die Zuwendung zum Kind seine professionelle und persönliche Empathie, Sensibilität voraussetzt. Dies bedeutet die imaginative Vergegenwärtigung des Daseinsentwurfes des Kindes, womit der Lehrer den Schüler zumindest teilweise internalisiert (Gamm 1979, 70 f). Um der infantilen Infektion, der permanenten Regressionsgefahr zu entgehen, die durch Spontaneität, Kreativität und störende Schülerinteressen provoziert wird, unterdrückt der Lehrer die reaktualisierten eigenen kindlichen Wünsche, Affekte und Bedürfnisse und verzichtet, indem er teilweise kapituliert, auf seinen pädagogischen Anspruch, seine reflexive und psychische Auseinandersetzung und versteht sich nur noch als "Wissensvermittler" (Brunner 1978, 39). Er verzichtet damit auf den Beziehungsaspekt und seine eigentliche edukative Funktion und beschränkt sich auf die didaktische und kustodiale Funktion im Sinne der Aufsichts-pädagogik (Kümmel 1978, 12). Die daraus resultierende, libidinöse Unterbesetzung der Selbstrepräsentanzen des Lehrers aktiviert - durch das Schulsystem gefördert - narzißtisch-infantile Herrschaftswünsche. Seine versachlichte Autorität läßt sich durch Leistung stabilisieren. Die Beziehungsferne läßt sich durch den Lernstoffmaterialismus, durch das Fachlehrerprinzip, unterrichtliche Vereinzelung, Rivalität und Auslese konsolidieren. Eine entmutigende Lernatmosphäre kann durch Aufrufen, Ironie, Sarkasmus,

Bloßstellen und Rufen an die Tafel geschaffen werden, womit das Zensurengeben zur Machtdemonstration wird, die den Schüler zu Anpassung und Verstellung zwingt (Singer 1981, 183 f). So läßt sich die Bedrohung des Selbstwertgefühls, der professionellen Identität des Lehrers und Ohnmachtsgefühle verringern, wenn Schüler nicht mitarbeiten wollen, da im Zweifelsfall eine schlechte Note gegeben wird, die dies "objektiv" quittiert. Der Konflikt wird "versachlicht", die Norm ist gewahrt, der Schüler ist seinem Typus zugeordnet, das Problem ist abstrakt und entsubjektiviert. Aus diesem Grunde bevorzugen Lehrer eher durchschnittlich Intelligente und Leistungswillige, da sie ihn als befähigten, erfolgreichen Pädagogen ausweisen; denn weniger gehemmte, selbstsichere und disziplinschwierigere Schüler sind anstrengender (Bäuerle KPB 6/1982, 10 f). Dies wird jedoch damit erkaufte, daß der Lehrer nicht mehr Subjekt seiner Professionalität ist, und da es nicht zu einer authentischen Expression seiner Bedürfnisse kommt, auch keine wirkliche soziale Solidarität mit Schülern möglich ist (Groth 1978, 83; Kümmel 1978, 89). Hier wird das Kind, das als Last empfunden wird, zu einem Projekt umgestaltet, das im Sinne der Machbarkeit einem zu entwerfenden Bild zu entsprechen hat, um so die Archaik der eigenen kindlichen Vergangenheit repressiv in den Griff zu bekommen (Ziehe/Stubenrauch 1982, 75 f). Dieses eher autokratische Lehrerverhalten (Tausch 1973 (7)) dominiert bei den "konservativ-moralistischen" Lehrern, bei den professionellen Lehrern und bei den professionell-bornierten Lehrern (Wältz 1980, 300 ff). Die komplementäre Reaktionsweise scheint in der "Soft-Pädagogik" zu bestehen. Hier versucht der Lehrer Resonanzserlebnisse zu erzielen, um seine narzißtische, sensible Verletzlichkeit durch die Zuwendung der Schüler zu kompensieren. Es kommt zur Rivalität der Kollegen untereinander um die Gunst der Schüler, womit die Solidarität der Lehrer an einer Schule torpediert wird. Der "gutwillige Lehrer", der kumpelige Junglehrer versucht durch Jugendlichkeit und das Verreißen von Kollegen im Unterricht eine Kameraderie zu den Schülern aufzubauen. Der Zwang zur

"guten Beziehung" hat eine verlogene Solidarität zur Folge, da sie in einer Angst vor Liebesentzug begründet ist. Dieses Schutzverhalten hat eine Verhaltensnivellierung zur Folge, uneindeutiges, vorsichtiges Taktieren, eine gewisse Androgynie (Ziehe/Stubenrauch 1982, 95 f), die Reibungen und Konflikte verhindern soll, womit sich der "antiautoritäre Trottel" (Päd. extra 6/1982, 18) als Don Quichote erweist. Wenn er bemerkt, daß er "ausgetrickst und verarscht" wird (Spiegel 19/1982; Schulintern 10/1982), bleibt ihm nur noch das Aussteigen aus der Schule, wie es Schoenebeck 1980 zeigte. Über dieser Kritik soll jedoch nicht der Idealismus und die vielfach sozial-wissenschaftliche Orientierung dieses eher narzißtisch geprägten Lehrertypus vergessen werden. Das Grundproblem jedoch bei der Herausbildung einer professionellen Sozialidentität des Lehrers scheint mir in der Problematik der Übertragung begründet zu liegen. Denn im Umgang mit Kindern werden infantile Beziehungsmuster, Probleme der eigenen Kindheit reaktualisiert, und der Lehrer belebt bisher durchlaufende unbewußte Lebensphasen neu (Wellendorf 1977 (4), 184 f). Das szenische Arrangement der Schule legt es für den Lehrer nahe, die Situation in der Schule nach dem Muster der Familie zu interpretieren. Wiederholung und Widerlegung der in der Kindheit erfahrenen Elternrolle wird für ihn leicht möglich. Er versucht, traumatische frühkindliche Erlebnisse zu bewältigen, mit der Problematik für den Schüler, daß er auf seine Schüleridentität fixiert wird, und es zu einer starren autoritären Reproduktion ödipaler Konflikte kommt. Damit werden neue kommunikative Erfahrungen verhindert. Wellendorf nimmt an, daß 25% der Probleme in der Schule aufgrund von Widerständen, Übertragungs- und Gegenübertragungssituationen zustandekommen, denn der Lehrer hat als Kind die Dispositionen ausgebildet, die ihn zum Lehrerberuf motivieren, und er versucht sein Ich zu stabilisieren, indem er die Rolle des "guten Lehrers" in der Schule verwirklicht. Dabei wiederholt er unbewußt in der Lehrerrolle die Elternrolle und zwingt die Schüler in die Kinderrolle. Miller (1981, 109 f) weist

darauf hin, daß diese Unfähigkeit des Lehrers, sich von seinen Fixierungen, Übertragungen und Gegenübertragungen zu lösen, in einer narzißtischen Störung der Mutter-Kind-Beziehung begründet liegt, die zu Grandiosität und Depressionen führt. Damit wird ein Teufelskreis von Verachtung und Demütigung in Gang gesetzt, der verhindert, daß Wiederholungszwänge erkannt und verhindert werden. Die mangelnde Trauerarbeit führt zur Neuinszenierung der kindlichen Situation. Es kommt zu einer Wiederbelebung des Introjekts, und der Lehrer handelt wie der Vater, wie die Mutter. Erleichtert wird diese Übertragungs- und Gegenübertragungssituation durch die systemischen Bedingungen, die eine institutionelle Abwehr libidinöser und aggressiver Impulse bedeuten, womit die Abwehrmechanismen, die Anna Freud detailliert beschreibt - wie Verdrängung, Wendung gegen die eigene Person, Verleugnung, Projektion, Isolierung, Reaktionsbildung, Ungeschehenmachen und Ich-Einschränkungen - in Gang gesetzt werden. Die Tabuisierung erotischer und sexueller Impulse in der Schule führt zu einer Einschränkung auf der Beziehungsebene und fixiert den Lehrer auf die soziale Identität eines geschlechtslosen Neutrums. Dies um so mehr, als der Lehrer durch die Schüler häufig mit eigenen latenten sexuellen Konflikten konfrontiert ist. So bekämpft der Lehrer in den Schülern die Gefahr, der er selber ausgesetzt ist (Wellendorf 1977 (4), 210). Sexualität wird so in der Schule domestiziert, verleugnet und verdrängt. Die Isolierung libidinöser Impulse wird durch Affektlerwerden und Intellektualisierung verdinglicht. Dies entspricht weitestgehend der von Lorenzer (1972, 128 f; 1973, 209; 1970, 87 f; 1973 (2), 88 f) herausgearbeiteten Problematik der Sprachverwirrung, Sprachzerstörung durch Desymbolisierung. Schulische Rituale verhindern das Bewußtwerden, das die Wiederkehr des Verdrängten mit sich bringen könnte. Es bleibt jedoch die unbewußte Lehrerangst, die Angst, zum Feind zu werden, die Angst vor Ohnmacht im Beruf, die zu erneuten verkrampten Anstrengungen zwingt, womit ein *circulus vitiosus* in Gang gesetzt wird, der durch Trauerarbeit und

Reflexion vermieden werden könnte. Übertragungsphänomene mit ihren unbewußten Wiederholungszwängen verhindern ein angemessenes Verhalten gegenüber der eigenen und fremden Autorität. Da in der vaterlosen Gesellschaft (Horn 1973 (6), 72) soziale Macht unterpersonalisiert ist, also die Bürokratie als anonyme Macht dasteht, nimmt der Lehrer eigenes Handeln als Schutzmechanismus zurück. In Konfliktsituationen handelt er vorsichtig, uneindeutig, womit er auf infantile Harmoniewünsche, auf eine falsche Solidarität und Kumpanei regrediert. Dies qualifiziert Gudjons (WPB 6/1982, 252) als eine unbewußte Angst vor dem Ich-Werden, womit eine unbewußte Ich-Schwäche angezeigt wird. "Guter Wille" erweist sich als Externalisierung von prä-ambivalenten Projektionen, als ein masochistisch depressiver Moralismus. Die Selbsttäuschung, die darin besteht, dem Nein-Sagen ausweichen zu können, verhindert die angemessene Ausbildung einer der eigenen Biographie gegenüber glaubwürdigen Ausbildung einer Generationsidentität des Lehrers (Gamm 1979, 90 f). Denn die Situation des Lehrers als eines erwachsenen Fachmannes für Unterricht fordert, daß der Lehrer eine geplante, keine zufällige Lernumgebung für die Schüler schafft, damit diese ihre Fähigkeiten und Anlagen entsprechend entwickeln können. Nur so ist es gewährleistet, daß die vorgegebene Gesellschaft durch Kategorien erkannt wird. Ein nur eigenständiges Lernen würde aufgrund seiner hohen Fehlerquote eher zur Resignation führen, da die methodische Angemessenheit bei der Problembewältigung nicht immer gewährleistet ist (Potthoff LZ 22/1981, 609 f; Flitner 1985, 49 f). Schulische Bildung scheint, will sie auf Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit nicht verzichten, den Begriff der Autorität nicht außer acht lassen zu können und muß den Konflikt zwischen Erzieher und zu Erziehenden mitbedenken. Nur so ist wirkliches Verständnis, Förderung des Schülers und Erziehung als Führen zur Selbstführung möglich (Russell 1979 (2), 82 f; Flitner 1985, 83 f). Nicht vergessen werden darf jedoch, daß das Autorität-Sein eines Lehrers und eine Generationsidentität nicht nur vom

Willen des Lehrers abhängt, bzw. von seinem "Unvermögen", sondern auch durch die Veränderung der Generationsbedingungen erschwert wird. Erwachsenwerden wird vielfach als "Zurichtung" empfunden; die Geschlossenheit der Erwachsenenwelt wird subjektiv als Packeis und mit einer aufdringlichen, fremden, kalten Realität gleichgesetzt (Ziehe/Stubenrauch 1982, 33 f, 44-52). Die Erwachsenenwelt mit ihrer protestantischen Arbeitsethik und ihren "erwachsenen" (materiellen) Werten bröckelt. Angesichts der Rationalisierung und Automatisierung und einer großen Jugendarbeitslosigkeit wird die Leistungshaltung der Jugend vielfach obsolet. Durch objektive gesellschaftliche Krisen wächst in der alternativ bestimmten Jugendkultur ein Zukunftspessimismus, der für eine Ausweitung postmaterieller Werte sorgt. Da auch das Erwachsenen-Sexualprivileg schmilzt, die Geschlechterrollen durch die neuen Väter, die neue Mütterlichkeit vager werden, das Zusammenleben durch WGs und Singles eine Veränderung erfährt, wächst das Desinteresse an der Erwachsenenrolle. Somit werden die Generationsunterschiede durch Nivellierung tendenziell zum Verschwinden gebracht bei einer gleichzeitigen Segmentierung der gesellschaftlichen Kultur (Hentig 1976, 17 f). Die Jugend wird durch Medien und andere Sozialisationsagenturen zu einer sozialen Frühreife gebracht (Ziehe/Stubenrauch 1982, 41), während die Erwachsenen einen abstrakten Jugendmythos pflegen bei gleichzeitiger Ablehnung oder Skepsis gegenüber der konkreten Jugend. Wir haben es somit mit einem Einstellungswandel gegenüber der Autorität zu tun, da angesichts der vaterlosen Gesellschaft, der Marktmechanismus "Autorität" anonymisiert und Kinder eine Angstreduktion vor Erwachsenen erfahren bei einer gleichzeitigen Zunahme der Angst der Erwachsenen, bzw. der Lehrer (Hentig 1976, 70). Doch scheint dieser unpolitische Antiautoritarismus den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht zu werden, denn Ziehe (1982, 84) und von Hentig (1976, 122) sowie die Rutterstudie (LZ 13, 14/1981, 354) weisen deutlich darauf hin, daß Schüler ein Regelsystem benötigen, wenige feste Ordnungen,

die ihnen eine Orientierung in der Welt erlauben. Damit stellt sich das Problem der Autorität erneut, und es wird nötig, daß dieser Konflikt positiv durch ein reflektiertes Generationsverhalten ausgetragen wird. Er soll sowohl Distanz als auch Nähe, Ordnung und Freiheit, sowohl ein System als auch Spontaneität ermöglichen. Positive Ansätze lassen sich finden in der Suchbewegung, die auf Selbstverwirklichung, Sinn, Kreativität und Selbsttätigkeit hinzielt und die auf einen vorgestellten utopischen Entwurf des eigenen Selbst zielt (Ziehe/Stubenrauch 1982, 270; Hernandez 1977, 43 f). Um dieser Suchbewegung gerecht zu werden, muß die Erziehungstheorie die Frage nach dem Wozu (Groth 1978, 85; Adorno Erz.M. 105) klären. Dies erfordert, aufgrund des politischen Anspruches, den "Entwurf eines emanzipierten politischen Subjektes" (Schuch 1978, 28). Die globalen Probleme erfordern die Hoffnung einer produktiven Utopie, die eine Entwurfsidentität schaffen kann, die auf den aufrechten Gang zielt. Nur so ist die Zielklarheit utopischen Lernens zu verwirklichen. Intentionalität pädagogischer Bildungsarbeit fordert also von der Erziehungstheorie, daß sie über ein Welt- und Menschenbild verfügt, das gestattet, daß der Lehrer als Modell, als Vorbild und Bezugsperson für die kindliche Entwicklung dient, damit sich der Schüler an einem konkreten Vorbild, einer überzeugenden Gestalt zum mündigen Menschen mit Stehvermögen und aufrechtem Gang entwickeln kann (Hernandez 1977, 39; Geißler 1979, 55; Brunner 1978, 34; Kümmel 1978, 41). Dieses neue Paradigma, das schon Rogers (1981, 105) fordert - einen personenzentrierten Lehrer der Empathie, Wertschätzung und (Angebots-) Konkurrenz in der Bildungsarbeit zu verwirklichen - läßt die Orientierungs- und Identitätskrise der Lehrer überwindbarer erscheinen. In der gegenwärtigen Situation muß jedoch davon ausgegangen werden, daß das Schulsystem kapitalistische Persönlichkeitstypen schafft, die verdinglichte anonyme Beziehungen aufnehmen, sich als Lehrer selbst isolieren und die beschädigten Subjekte ein autoritatives Verhalten trotz demokratischer Intentionen zeigen, Furcht vor der eigenen



Autorität haben oder die anonyme Autorität des bürokratischen Systems an die Schüler unreflektiert weitergeben. Eine Verstärkung erfährt die Identitäts- und Autoritätsproblematik der Lehrer durch ihre Stellung als Beamte. Aus diesem Grund sind sie, aufgrund von Anordnungs- und Weisungsbefugnissen einer rechtsförmigen Schulbürokratie, in eine hierarchische Kommunikationsverzerrung hineingestellt. Sie stehen vor dem Dilemma, Routine gegen Experiment, Lehrstoff gegen Kreativität, formalisierte Rollen gegen eine spontane personenbezogene Interaktion, uniforme Prozeduren gegen Flexibilität und Emotionalität, Kontinuität gegen Innovation, Anordnung gegen Selbständigkeit, Gehorsampflicht gegen pädagogische Freiheit, gesellschaftliche Objektivität gegen Subjektivität einzutauschen. Der Lehrer wird so häufig zum Lehrplanvollzugsbeamten und kapituliert damit häufig vor seiner eigenen Intention als Erzieher zu wirken (Ziehe/Stubenrauch 1982, 31 f; Lohmann, Prose 1975, 24 f). Die bürokratische "Pflicht" erfordert vom Lehrer vorzeigbares, überprüfbares Wissen zu produzieren, Selektion und Notengebung über soziale Lernziele zu stellen. Die Sanktionsmöglichkeiten von Rektoren und der Schulverwaltung sind vielfältig, so werden durch die Regelbeurteilung, das Nichterfüllen von Versetzungswünschen, Beförderungsmöglichkeiten bzw. Nicht-Beförderungsmöglichkeiten und durch das Akzeptieren bzw. Nicht-Akzeptieren von Stundenplanwünschen und Fachdeputaten, Identifizierungsprozesse mit dem Status Quo erreicht (Wältz 1980, 83). Hinzu kommt die systembedingte Vereinzelung (Ulrich 1980, 486 f) des Lehrers als Kollege, mit nur geringen institutionellen Kooperationsmöglichkeiten, wie z.B. auf einer Gesamtlehrerkonferenz. Damit wird die Illusion selbstbestimmter Arbeit genährt, da der Unterricht durch Tabuzonen geschützt ist. Dahinter steckt die Einzelkämpfer-Ideologie, die sich häufig als pädagogische Freiheit tarnt und jeden Kooperationswunsch als Einmischung zurückweist. Dies kann jedoch kaum die Konkurrenzsituation der Lehrer untereinander vertuschen, denn die eigene Position des Lehrers wird durch die Zuwendung von

Schülern einem anderen Kollegen gegenüber gefährdet. Hinzu kommt unter dem Zwang des Tauschprinzips, daß der Lehrer bestrebt ist, sich ein erfolgreiches Image aufzubauen, das ihn als leistungsfähig, durchsetzungskräftig erweist. Er muß erscheinen als jemand, der die Klasse im Griff hat, der Ruhe, Ordnung und Disziplin erreicht. Konflikte signalisieren eher Erfolglosigkeit, womit allerdings die Isolation weiter vertieft wird. Jedoch scheint nur das Image als bewährter, erfolgreicher Praktiker die Chance auf eine Karriere zu eröffnen. Die Beherrschung von nach außen wirkenden Ritualen und ein leistungsbezogenes Image führen zu einem allmählichen Erstarren der Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit. Die berufsspezifische Infantilität, die erotische Kastration, die bürokratische Hierarchisierung, das Paukervorurteil und eine weitgehend ungeklärte sozio-tiefenpsychologische Problematik bedingen eine Lehrersozialisation, die zum Ziel hat, daß verdinglichte Lehrertypen produziert werden: konservative Moralisten und professionell-bornierte Lehrer. Die systemisch vorgegebenen Frustrationen sorgen dafür, daß aus idealistischen, sozial-wissenschaftlich orientierten und engagierten Lehrern vielfach resignierte "Pauker" werden (Wältz 1980, 297 f).

1.1.5. Sozialisierungseffekte der Schule auf die Schüleridentität

Die Untersuchungen zum heimlichen Lehrplan der Schule (Illich 1972, 106; Hentig 1976, 58; Speichert 1978, 106; Ziehe/Stubenrauch 1982, 193) zeigten deutlich, daß der Inhaltsaspekt (Bietau u.a. ZfPäd. 3/1981, 339 f), der Kontextüberhang der Institution Schule, Inhalte nivelliert und damit den sozialen Aspekt von Lernen, die subjektive Komponente, d.h. das Problem der Ich-Identität, in das Zentrum der Überlegung rückt. Die zentrale Bedeutung des Identitätsbegriffs erklärt sich aufgrund der politisch-pädagogischen Aufgabe von Erziehung, die darin besteht, daß



subjektives Bewußtsein aufgeklärt und um eine gesellschaftliche, historische Dimension erweitert werden soll (Gamm 1979, 86). Das Individuum (Groth 1978, 76; Daniel 1981, 9 f) erscheint als ein unverwechselbares System von (Charakter-)Eigenschaften, die ein unwiederholbares Ensemble von Gewohnheiten und adaptierten Objekten darstellt. Als gesellschaftliches Subjekt, das sich gesellschaftlich vorfindliche Grundschemata allseitig aneignen muß, ist das Individuum auf die Realisation im Schaffensprozeß angewiesen. In Ablehnung eines reinen Ichs, einer Monade, muß darauf bestanden werden, daß das Individuum im zwischenmenschlichen Kommunikationsprozeß entsteht. Auf Sprache, auf die Lorenzer und Habermas hinweisen, ist genausowenig zu verzichten wie auf ein sozial entstandenes Selbstwertgefühl als eine positive Rückspiegelung des Ichs auf der Basis eines kohärenten Selbstsicherheitsgefühls. In das Selbstwertgefühl geht ein Selbstkonzept ein, das die Rückmeldung signifikanter Anderer, also Selbsterfahrung, mit der Metaperspektive einer Ist-Soll-Idealreflexion verbindet. So entsteht Ich-Identität als Selbstidentifikation eines sprach- und handlungsfähigen Subjektes, das eine Stetigkeit von Ich-Bewußtsein, trotz ständig neuer Erscheinungsbilder verwirklicht und eine zusammenhängende Lebensphase durchhalten kann. So läßt sich das Selbst erklären, eine Ausprägung des Ichs, das als Zentrum der Selbsttätigkeit, Expression und Selbstrepräsentation gewährleistet. Ich-Identität ist also eine subjektive, Mit-Sich-Selbst-Gleichheit in Mannigfaltigkeit, die aktiv hergestellt wird in einer dialektischen Synthese. Die daraus resultierende Verhaltenskonsistenz zeigt sich auch im Identisch-sein in der Zeit, in einer Kontinuität und konsistenten Abfolge von Identitäten. Damit ist die Bedeutung der Biographie, die curriculare Kompetenz des Individuums angesprochen, das damit seine Fähigkeit aktualisiert, sich selbst als eine sinnvolle Folge von verschiedenen Potentialitäten und als etwas Unverwechselbares im Oszillieren zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen zu begreifen. Ich-Arbeit ist hier zu leisten, die ein projektives Selbstbild

mit dem bloßen Dasein vergleicht und das Sinnziel versucht anzusteuern. Neben diesem eher egologischen Entwicklungsmodell darf ein weiterer Aspekt der Persönlichkeit nicht vernachlässigt werden: nämlich der Sozialcharakter, der das Verhalten und die Eigenschaften vom Individuum beschreibt, die das Individuum aufgrund von gesamtgesellschaftlichen Organisationsstrukturen entwickelt. In diesem definitiven Bereich folge ich den Überlegungen von Hurrelmann (1978 (2)), Wellendorf (1977 (4)), Groth (1978), Gamm (1979), Maurer (1981), Brunner (1978) und Daniel (1981). Eine Beschreibung der schulischen Sozialisierungseffekte scheint mir auf der Folie der soeben skizzierten Begrifflichkeit akzentuierter. Wie an anderer Stelle schon ausgeführt, führt eine hierarchisch-strukturierte, überkomplexe Schulsituation dazu, daß der Lehrer überfordernde Kommunikations-, Informations- und Interaktionsstrukturen wahrnimmt und die Situation durch einen Erwartungseffekt abrundet. Diese Konflikt- und Überforderungsreduktion führt dazu, daß der Schüler nicht in der Lage ist, eine bewußte Selbstrepräsentation in die Interaktionsstrukturen des schulischen Unterrichts einzubringen. Daraus resultiert Verhaltensunsicherheit durch die Asymmetrie des schulischen Lernens, und dies verhindert ein Einbringen persönlicher Identität im Unterricht, womit die Kontinuität der Selbstwahrnehmung beim Schüler gefährdet ist (Brunner 1978, 94). Da der Schwerpunkt auf einer kognitiven Dressur, auf der Basis einer ungenügenden sozio-emotionalen Grundlage, das Hier und Jetzt des Schülers, also seine subjektiv-biographische Dimension vernachlässigt, leidet die Kommunikationsfähigkeit, ein authentisches dynamisches Geschehen, das das Besondere und das Allgemeine, die persönliche und soziale Identität des Schülers in einer widersprüchlichen Balance synthetisieren kann. Diese Kommunikationsstörung hat nach Ziehe/Stubenrauch (1982, 93) eine narzißtische Rückspiegelung zur Folge, die eine abhängigmachende Fixierung oder eine Überbesetzung, d.h. Idealisierung des Introjekts zur Folge hat. Das bedeutet für das Kind die psychische

Opferung des Lebendigen in ihm selbst, womit ein neuer Mangel, nämlich der an Emotionalität, an Ganzheitlichkeit und an Sinn entsteht. Die Verdrängung von kindlichen Persönlichkeitsanteilen und kindlichen Bedürfnissen führt zu Angst, Aggressionen und Fluchträumen. In der Ohnmacht des Schülers zeigt sich die Unfähigkeit zu trauen, das Gefühl zu kurz zu kommen (Hentig 1976, 97). In dieser tiefgreifenden Beziehungs- und Kommunikationsstörung erweist sich die Schule als Spiegel der Gesellschaft. So kann die Schule als Sortiermaschine (Rosemann 1979 (2), 130 f) fungieren. Das Lernziel "Einzelkämpfer" läßt sich so realisieren (Rosemann 1979 (2), 50-66). Abgekühlte soziale Beziehungen erleichtern die Leistungsauslese, sensibilisieren weniger für Leistungsdruck, bereiten den Boden für Rivalität, Prestigedenken und Ellenbogenpraktiken. Angst vor der Zukunft wird eher in Resignation münden. Für schlechte Schüler bedeutet die Notenauslese, daß sie zu Duckmäusern, Kriechern werden müssen, da ihnen der Weg zum Streber, zum Anpasser verbaut ist. Die unterrichtliche Vereinzelnung, und die soziale Isolation (Singer 1981, 19 f) bedingen mit ihrer Quasi-Ver-sachlichung und emotionalen Kargheit, daß eher Intelligenz, weniger Phantasie ausgeprägt wird, womit der Blick auf den ganzen Schüler verstellt ist. Das Resultat ist der "funktionierende Schüler". Da mit der Leistungsauslese Streß verbunden ist, bevorzugt die Schule Mittelschichtskinder und aufstiegs-orientierte Unterschiedskinder (Rosemann 1979 (2), 99 f). Hochhängstliche, d.h. Unterschichtskinder empfinden mehr Schulangst, womit sie deutlich benachteiligt werden. So polarisiert die Schule die Schüler in eine produktive Elite und eine brave Verbraucherschicht (Illich 1980 (6), 31; Lenhart 1987, 210 f). Die Schule wirkt so als verlängerter Arm der Gesellschaft, da sie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Sozialisation verstärkt. Das Leitbild der Konkurrenz-Schule besteht darin, die Schüler zu fixieren, auf bourgeoise Gesellschaftsstrukturen zu normieren, womit der Bourgeois in seinem Egoismus und in seinem Angebot-Nachfrage-Denken bestätigt wird (Bloch 1971, 7 f). Durch

das, dem Profit-Interesse parallele Leistungsprinzip fällt die Sinnfrage hoffnungslos ins Leere, womit das kindliche Ich das Opfer der Ausbeutergesellschaft werden kann (Singer 1981, 165). Die Sinnfrage erfährt ihre Vertiefung durch die Ritualisierung des Unterrichts, der durch die Komplexität, die Bürokratisierung der Schule erzwungen wird. So ist die Schule sich selbst eine Welt (Hentig 1976, 80), die sich vom übrigen Leben abtrennt. Schulische Rituale bedeuten Triebverleugnung, hemmen Aktivität und Spontaneität und fördern zwanghaftes Denken, das einer Dressur entspricht (Singer 1973, 45). Die Schule mit ihrer Tendenz zur totalen Institution betreibt eine systematische Abkühlung sozialer, physischer und emotionaler Bedürfnisse (Hentig 1976, 34; Ziehe/Stubenrauch 1982, 19 f). Eine Schule, die dem Mythos der Machbarkeit huldigt (Ziehe/ Stubenrauch 1982, 125 f), begünstigt durch ihren ritualisierten Unterricht aggressives und machtorientiertes Lehrerverhalten und ruft durch ihre Kälte und Fremdheit bei dem Schüler das Gefühl hervor, als Unperson (Kümmel 1978, 9) zu gelten, die eingemauert wird. Die Entmischung der Ambivalenz von Objektivität und Subjektivität, von Zweckrationalität und Emotionalität verhindert das Zeithaben für das nicht unmittelbar Produktive, das nicht Terminierte, das nicht Berechenbare. Verhindert wird die Muße für die Beteiligung der Schüler, für deren Identitätsarbeit an selbstbestimmten Objekten und selbstgewählten sozialen Anderen. In der ritualisierten Disziplinforderung der Schule wird patriarchale Herrschaft sichtbar. Eine intensive Lenkung führt zu einer Überbetonung von Ordnung, Sauberkeit und Ruhe. Die institutionelle Macht überbetont das allgemeine Andere und vernachlässigt durch Nivellierung das konkrete Andere. Konkrete Affekte werden unterdrückt, wodurch sich Spontaneität und Phantasie nicht entfalten können (Singer 1973, 45). Das bewegungsfeindliche Interaktionsverbot exkommuniziert große Ich-Teile (Kümmel 1978, 55 f). Die grundlegende Erwartung an den Lehrer, Leistung, Ruhe und Disziplin in der Klasse zu wahren, macht es für den einzelnen Lehrer jedoch problematisch, als ein "lieber



Lehrer" zu gelten, der freundlich den strengen Disziplinforderungen entsagt (Schönebeck 1980, 15). Allzusehnlich wird hier Schülermacht sichtbar, die sich in psychischem Druck, Diffamierung, Unbeliebtmachen und Boykott (Brunner 1978, 126) zeigt. Denn auch im Bewußtsein der Schüler hat sich das "Pauker-Schema" als Vorurteil verfestigt. Dies scheint um so virulenter zu sein als im Zusammenhang mit der Legitimationskrise des Kapitalismus die Schule entauratisiert ist (Päd. extra 3/1982, 45 f). Gemeint ist damit die kulturelle Freisetzung der Schüler angesichts einer Bürokratisierung und Rationalisierung der Schule, die aufgrund objektiver gesellschaftlicher Veränderungen die Schule erreicht. Kulturelle Identitätsvorgaben der Schüler werden abstrakt und entpersönlicht (Lenhart 1987, 204-219). Der erweiterte persönliche Dispositionsspielraum für Lehrer und Schüler führt häufig zur desorientierenden Überforderung und zeigt sich im Alltag als Enttäuschungsangst, Idealisierungssehnsucht und Selbstwertanspruch. Die kulturelle Desintegration vieler Schüler zeigt sich in einem neuen Mangel, der in einer Suchbewegung nach postmateriellen Werten begriffen ist. Es muß zweifelhaft bleiben, ob eine Bindungspädagogik oder eine Betroffenheitspädagogik mit ihrer Inflation der Identifikation und der Idealisierung des pädagogischen Bezugs, die schon Lenhart (1972, 55 f; Götz LZ, 8/9/1985, 176 f) kritisierte, hier Abhilfe schaffen kann. Auch die Anti-Pädagogik vermag mit ihrer normativen Enthaltensamkeit keine Lösung anzubieten (Potthoff LZ 22/ 1981). Wesentlich scheint mir zu sein, Phantasie in eine bedürfnisorientierte Erziehung einzubringen (Ziehe/Stubenrauch 1982, 119, 180 f; Gamm 1979, 20 f), die die individuelle Verantwortlichkeit für die selbst-bewußte Utopiefähigkeit betont und Mut macht für das noch nicht Bewährte, für den vorgestellten Entwurf des eigenen Selbst. Nötig ist dazu eine Subjekttheorie, die gegenwärtige gesellschaftliche Probleme analytisch aufnimmt und auf die Theorien von Herbert Marcuse und Erich Fromm rekurriert (Ziehe/Stubenrauch 1982, 68, 275). Da die Schule aufgrund gegebener gesellschaftlicher Voraussetzungen dem

nicht Rechnung trägt, produziert die Schule neben dem Typus des Einzelkämpfers auch den "schlechten Schüler" (Höhn 1973 (5)). Das Leitbild der schulischen Erziehung zur Konkurrenz zentriert sich um den Musterschüler (Calvert 1976, 38 f), womit notwendigerweise schlechte Schüler mitproduziert werden. Das Lehrerbild vom schlechten Schüler verhärtet sich allzusehnlich bei Mißerfolgen zu einem negativen Stereotyp. Auf Schülerversagen reagiert ein Lehrer in Anbetracht seiner pädagogischen Verantwortung häufig mit einer erhöhten Aufmerksamkeit; damit sieht er aber auch deutlicher die Fehler des Schülers. Somit wird für den Lehrer das Versagen dieses Schülers subjektiv dominant. Der Schüler erfährt diese Mißerfolgserlebnisse sehr deutlich und gerät in einen Teufelskreis der Angst, der seine Ängstlichkeit weiter erhöht, wenn damit gleichzeitig Ablehnung verbunden ist (Rosemann 1979 (2), 95 f). Das Desinteresse des Lehrers gründet in der Auffassung, daß der Schüler nicht will und macht Erziehungsfehler der Eltern dafür verantwortlich. Die mangelnde Schülermotivation scheint den Kern für das Lehreresengagement zu bilden. Hinzukommende Disziplinprobleme machen aus dem "schlechten Schüler" einen Unschüler (Friedrich Jahresheft 1984, 140 f). Sein schlechtes Sozialverhalten ist der Beginn einer Außenseiterposition, die er mit Aggression und Regression beantwortet. So wird er allzu leicht der Prügelknabe der Klasse. Ist in der Klasse eine selbstbewußte Leistungserwartung vorhanden, reagiert sie häufig mit Verachtung, Auslachen gegenüber dem schlechten Schüler und drängt ihn in eine Versagerkarriere (Rosemann 1979 (2), 60 f). Attribuierungsvorgänge wirken als Stigmatisierung, die beim Schüler ein negatives Selbstbild verfestigen und soziale Minderwertigkeitsgefühle hervorrufen. Damit wird eine Kooperation der Schüler für eine gesunde psychosoziale Entwicklung und die Herausbildung eines positiven Selbstbildes erschwert. Ein Lehrplan, der einseitig sprachliche und kognitive Überforderung beinhaltet, erleichtert die Herausbildung von schlechten Schülern (Ulrich 1980, 489 f). Dem schlechten Schüler gelingt es nur in



Ausnahmefällen zum "Star" zu avancieren, der von den Schülern meist als freundlich, großzügig und kontaktfähig geschildert wird. Dies liegt meist nur dann vor, wenn die Klasse im Gegensatz zum unterrichtenden Lehrer steht. Bei den schlechten Schülern scheint der "begabte Faule" die größte Provokation seines pädagogischen Denkens darzustellen, den er als anormal und charakterlich minderwertig empfindet. Der fleißige "Dumme" erlaubt ein affektfreieres Verhältnis, das durch Resignation gekennzeichnet ist, aber eine positive Beurteilung des Lehrers ermöglicht, da ihm nur die Begabung abgesprochen wird. Der "faule Dumme" jedoch bietet ein einheitlich schwarzes Bild, da der Lehrer hier ohnmächtig ist und dies mit Gleichgültigkeit beantworten muß. Bei ihm verdrängen affektive Vorurteile positive Züge, da die Lehrerwahrnehmung verzerrt ist und nur noch selektiv Erfahrungen möglich sind. Er gilt als faul, unaufmerksam und frech und findet wenig Verständnis, da sein gesamtes Sein als schlecht empfunden wird (Singer 1981, 178; Rosemann 1979 (2), 147 f). Der schlechte Schüler von E. Höhn entspricht in weiten Teilen dem "Alternativ-Engagierten", der fachlich schlechte Leistung in der Schule und infantile Verhaltensform mit einem tätigen Erwachsenen-Sein in der Produktions- und Freizeitphase kompensiert (Bendixen in Braun Bd. 2 1977 (5), 306 f). Auch die Entmutigung durch Leistungsversagen hat verschiedene Konsequenzen. So ist z.B. die Schulangst ein weitverbreitetes Phänomen (Potthoff in LZ 22/1981, 60). Sie zeigt sich als Lern-, Stigmatisierungs-, Trennungs-, Straf-, Konflikt- und Institutionsangst. Hinter allen Ängsten steht die demütigende Erfahrung des Sitzenbleibens, das rund 400.000 Schüler jährlich trifft (Stern 7/1985). Hinzu kommt, daß die Schule als Sozial-Auslese-Institution fungiert, mit der Gefahr, daß das Schulversagen eine soziale Drop-out-Karriere begründet. Der entmutigende Teufelskreis der Angst des Schulversagens, das den schlechten Schüler trifft, bedeutet somit auch eine soziale Auslese, da die Schule aufstiegsorientierte Schüler aus der Mittelschicht und aus der oberen Unterschicht bevorzugt. Bei vielen

Schülern jedoch, die sich dem institutionalisierten Benoten entziehen wollen, wird ein durchschnittsgesteuertes Leistungsverhalten (Bussiek 1979 (4), 44) deutlich, da der Tauschwertcharakter der Leistungsnachweise allzuhäufig deutlich wird und der Lerngegenstand hinter den abstrakten Bildungsforderungen verschwindet, ohne daß damit eine sichtbare Gratifikation für die Leistung erfolgen kann. Eine steigende Anzahl von Schülern jedoch greift zu anderen Möglichkeiten: sie nehmen Beruhigungstabletten und andere Psychopharmaka, zeigen psychosomatische Störungen und werden häufig depressiv, was damit zusammenhängt, daß das kindliche So-Sein nicht angenommen wird (Singer 1981, 51 f). Der Konkurrenzkampf in der Schule als Lernarena für Einzelkämpfer, kann so streßhaft wirken, daß die Machtlosigkeit, die der Schüler gegenüber der Institution Schule empfindet, sich zu einer Zwangsneurose ausweitert (Castner B 52/1977; Singer 1973, 51). Die abstrakte Leistung bedeutet eine Dingherrschaft, womit sich das Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt verkehrt (Duhm 1975 (4), 59). Damit ist auch das Tauschprinzip in der Schule installiert. Der Zwang zur Selbstvermarktung der Schüleridentität im Zusammenhang mit der Konkurrenzsituation der Schule führt zu einer neurotischen Realisierungsangst. Somit ist für Duhm (1975 (4) 94 f) eine Situation geschaffen, die Kafkas Prozeß vergleichbar ist. Die Aufdringlichkeit der gesellschaftlichen Realität, die die Schule vermittelt, kolonialisiert die Subjekte durch Entbindung (Ziehe/Stubenrauch 1982, 27 f). Für den Schüler werden die notwendigen tragenden Beziehungen in der Schule trügerisch, und es wird deutlich, daß er niemandes Kind ist (Kümmel 1978, 36 f). Mit dem Mangel an Identifikation ist gleichzeitig eine verzögerte Identitätsentwicklung verbunden. Die tendenzielle Ausschaltung physischer und psychischer Existenzweisen wird durch die Zwangsneurose der Schule, die dem analen bzw. autoritären Charakter ähnlich ist, ersetzt (Singer 1973, 48 f). Die Erziehung wird so häufig zur Dressur von Ordnung, Sauberkeit und Disziplin. Dies um so mehr als der lehrplanbezogene Unterricht den



Besitz von Wissen und Fertigkeiten fördert, womit durch die Lernstoffdiktatur eine Überfütterung der Schüler mit kognitiv orientierten Inhalten verbunden ist (Singer 1973, 27 f). Das abstrakte Sekundärwissen des Buch- und Wortunterrichts zwingt den Schüler, einen "Lernkörper" ohne körperliche Betätigung, Sinnlichkeit auszuprägen. Für die Schüler entsteht der Zwang, endlos, unabsehbar und schicksalhaft zu pauken, was eine permanente Verstopfung und "Gleichgültigkeit" zur Folge hat (Hentig 1976, 100 f).

Dieses entfremdete Lernen, das die Lebensbedingungen der Schüler mißachtet (Singer 1981, 85 f), besteht darin, Wissen und Fertigkeiten anzuhäufen. Der Schüler wird wie ein "leeres Faß" mit lebensfremdem Wissen gefüllt. Gerade im Zusammenhang mit der Wendepädagogik werden Momente von Dressur (Horn 1973 (6), 56 f) wieder deutlich. Einseitige Kommunikation, Denken in stark - schwach, Macht - Ohnmacht, Drohung mit Liebesverlust und eine sadomasochistische Haltung werden wieder salonfähig. Damals wie heute steht der Untertan als Zielvorstellung hinter dieser Methode. Horn weist mit Recht darauf hin, daß hier Schülertypen entstehen können, die dem besonders aggressiven "manipulativen" autoritären Charaktertypus entsprechen (Adorno: Autoritärer Charakter). Auch Rituale, die das allgemeine Andere überbetonen, indem sie nur eine institutionell normierte Selbstrepräsentation erlauben (Brunner 1978, 138 f; Wellendorf 1977 (4), 65 ff), wirken dabei mit, daß ein infantiles, subjektloses Subjekt entsteht. Die Schule verstärkt somit gesellschaftliche Widersprüche und verursacht sie gleichzeitig mit. Leistungsdruck und Anonymität der Schule erweisen sich so als ein Instrument des Machbarkeits-Sozialtechnologieanspruchs, der die kindlichen Subjekte vergesellschaftet und gleichzeitig kolonialisiert. Für die Mehrheit der Schüler bedeutet dies, daß sie passiv, abhängig, konform und denkunfähig werden (Bloch 1971, 8 f). Schwarzer (Zf Päd. 1979, 88) bezeichnet sie als Schüler ohne Selbstvertrauen. Speichert (1978, 94-130) spricht von ihnen als kleine lebendige Computer. Daß Hochstapelei, Schwafelei dominieren

(Speichert 1978, 134; Singer 1981, 90), was mit einem selbständigen sprachhandelnden Mensch nicht vereinbar ist, kann nicht verwundern, da eine sach- und personenbezogene Kommunikation nicht, oder nur kaum stattfindet. Zu sehr steht die Fixierung auf die Schülerrolle (Calvert 1976) im Mittelpunkt. Die Zukunft ist wichtiger als die Gegenwart, das Sein-Werden wesentlicher als das Jetzt, womit eine Als-Ob-Persönlichkeit, ein falsches Selbst entstehen muß, da das Jetzt nur als Durchgangsstadium gesehen werden kann, was der kindlichen Situation unangemessen erscheinen muß (Duncker LZ 11/86, 251). Minderwertigkeitsgefühle durch die Nichtakzeptanz des kindlichen So-Seins müssen entstehen, da das Kind auf seinen noch nicht erreichten Zustand, ein vorweggenommenes Erwachsensein, festgelegt wird, womit sein gegenwärtiges Sein einem Sinnlosigkeitsverdacht unterliegt. Die Schülerrolle bedeutet für den Schüler Passivität, und wenn auch diese Rolle heute relativ unscharf definiert ist, da verschiedene Lehrer verschiedene Interpretationen dieser Rolle an den Schüler herantragen, so hat dies doch eher regressive Interpretation sozialer Identität für den Schüler selbst zur Folge (Wellendorf 1977 (4), 192 f). Diese vielfach, den Schüler überfordernde psychische Situation setzt Abwehrmechanismen in Gang, d.h. der Schüler projiziert, verleugnet, verdrängt, neutralisiert seine Affekte und intellektualisiert seine Probleme, womit er letztlich auf sein infantiles Niveau fixiert bleibt. Die Fragmentierung des Schülers in Partialidentitäten als Selbstinstrumentalisierung läßt Bruchlinien im Schüler selbst entstehen, womit der Schüler sich selbst unterdrückt. Das kulturell erzwungene Opfer findet so seine subjektive Entsprechung: der "Schüler" erweist sich als eine objektive und subjektive Konstruktion der Schule. Die Ausgrenzung von basalen Grundstrukturen der kindlichen Affektivität, Emotionalität und Physis negiert das spezifisch Individuelle der Lebensgeschichte des Schülers und bedroht damit den jeweils erreichten Grad von Kohärenz und Individualität des Jugendlichen selbst. Somit wird eine ungebrochene Darstellung der



persönlichen Identität im szenischen Arrangement der Schule nicht oder nur unzureichend möglich (Wellendorf 1977 (4), 49). Für Freire (1974 (2), 25 f) ist der passive Schüler das Ergebnis der "Bankiers-Methode", die den Schüler als Container sieht, der mit Wissen gefüllt wird, wobei die Erziehung einer Spareinlage entspricht, der Schüler als Anlageobjekt und der Lehrer als Anleger gesehen werden. Für den Schüler sieht es so aus, als ob der Lehrer alles weiß, alles denkt, allein redet, allein auswählt, allein handelt, womit er alleiniges Subjekt des Lernprozesses ist, während der Schüler selbst nur noch das passive Objekt des Lernprozesses abgibt. Dadurch wird der Schüler ein Gefangener der Schule (Illich 1972, 24), ein Opfer einer Expertokratie, die ihn in die Entfremdung führt. Somit dient die Schule der Ideologisierung und Mythologisierung, da die Welt für den Schüler nicht problematisiert wird, sondern als objektiver Sachzwang dargestellt wird (Freire 1974 (2), 118). Der Schüler wird auf das "richtige" Maß "heruntergeschult". Für diese Entwicklung scheinen mir zwei weitere Faktoren eine wesentliche Rolle zu spielen: Der Leistungsehrgeiz der Eltern (Rosemann 1979 (2), 26) und die Angst der Eltern vor dem Versagen ihrer Kinder im Konkurrenzkampf können für die Schüler zu einem Dauerstreß werden, da der Schüler die primäre Sozialisation der Familie in der Schule als Übertragungssituation empfindet, in der das Verdrängte wiederkehrt und die Erwartung der Eltern die prekäre Identitätsbalance des Schülers stören kann. Dieser häufig angstbetonte Ehrgeiz der Eltern macht sich vor allen Dingen in einem Ärger auf langsame Lehrer bemerkbar, die ihren Kindern nicht genügend beibringen. Im Hintergrund steht die Furcht vor einem sozialen Abstieg. Der zweite wichtige Faktor scheint mir in der verrechtlichten Bürokratisierung der Schule zu bestehen, der sich in einem Systemzwang deutlich macht. So besteht die gesellschaftliche Funktion der Schule darin, Qualifikation durch Leistung, Sozialisation durch Leistungswille und Disziplin, soziale Selektion durch Schulabschlüsse und Prüfungen zu erreichen. Durch Hierarchie und Kompetenz hat

sich die Schule zu einer formalisierten, spezifisch bürokratischen Organisation entwickelt, zu einer starren Institution oberhalb betroffener Subjekte (Kümmel 1978, 8; Lenhart (1987, 218 f) betont an dieser Stelle eher die Ambivalenz der Rationalisierung und Verrechtlichung des erzieherischen Systems). Diese entpersönlichte Massenschule fordert Anpassungsfähigkeit und Apathie. Die durch die Verwaltungsbürokratie geprägten Erziehungsziele der Schule stellen Lehrstoff, Rollenkonformität, Kontinuität, Anordnung, Anpassung und Koordination in den Mittelpunkt. Somit entsteht eine hierarchische Kommunikationsverzerrung, die sich monopolistisch auf den Lehrer ausrichtet. Der strukturelle Konflikt zwischen Institution und pädagogischen Erziehungszielen wird durch die Administration deformiert. Der ein-dimensionale Schulzweck, der sich an abstrakter Leistung, intellektuellen Fähigkeiten, der Produktion von Wissen, also einer technologischen Orientierung anlehnt, macht die Schule selbst zum Maßstab. Ein erziehungs- und subjektfremdes Paradigma überformt das schulische Handeln, das das Ich des Kindes, das Sein-können und Sein-wollen (Maurer 1981, 110 f) vernachlässigt. Da im Zusammenhang mit der Vergesellschaftung der Schule, der Erosion der Zukunftsorientierung und der gesellschaftlichen Legitimationskrise, schulische Rituale einen Bedeutungsverlust erleiden, gerät der Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und gesellschaftlicher Gratifikation immer mehr ins Wanken und die Schule verliert an Glaubwürdigkeit, womit eine Distanzierung eintritt, die zu einer Orientierung an anderen Standards zwingt. Die Gruppe der Gleichaltrigen und der Konsum in der Freizeitphase werden für die Schüler wichtiger. Somit scheint mir die gesellschaftliche Funktion der Schule, die den gesellschaftlich nützlichen Menschen, den Bürger, zum Ziel hat (Kümmel 1978, 15 ff), durch die Produktion von passiven, schlechten und einzelkämpferischen Schülern nicht gewährleistet zu sein. Die ein-dimensionale passivierende Schule verdeutlicht die gesellschaftlichen Konflikte der sozialen Produktion von Identitäten. Der



heimliche Lehrplan der Schule, der auf die Vergesellschaftung der Schülerpersönlichkeiten zielt, bereitet somit auf die zwischenmenschliche Entfremdung des Erwachsenenalltags vor (Ottomeyer 1977, 211), erreicht aber neben der passivierenden Konformität defiziente Schülerpersönlichkeiten durch Fragmentierung, d.h. durch Entfremdung. Die Schule verstärkt dadurch gleich den anderen Sozialisationsagenturen wie Familie, Gruppe der Gleichaltrigen, Medien, die Herstellung von verdinglichten kapitalistischen Quasi-Persönlichkeiten. Die gesellschaftliche Veranstaltung "Schule" erweist sich so als kontraproduktiv, als dysfunktional (Maurer in Kümmel 1978, 71 f; Rosemann 1979 (2), 187). Denn das Übergewicht des sozial-technologischen Managements deformiert die Pädagogik der Schule und führt zu unpädagogischen Maßstäben. Die totale Pädagogisierung erweist sich als eine einseitige Verkopfung, die durch die Aufsichtspflicht und die Justifizialisierung einen Noch-Nicht-Menschen, einen defizienten Menschen schafft (Kupffer in Braunmühl 1976, 121). Die Erwartung an den Lehrer, daß er "Herr der Lage" ist, sich durchsetzen kann und durchgreifen muß, zwingt ihn dazu, seine Schüler nach seinem Bilde zu schaffen, und er tötet damit das lebendige Leben (Braunmühl 1976, 30). Das Bedürfnis der Schüler nach Verlässlichkeit und emotionaler Geborgenheit wird enttäuscht. Eine kommunikative Enteignung, die nur Partialidentitäten zur Expression kommen läßt, fordert vom Schüler, daß er sich als kognitiv hochgezüchteter und dressierter Schüler ausdrückt. Somit erweist sich die gestörte Lehrer-Schüler-Beziehung (Brunner 1978, 37) als eine Identitätsstörung. Verdinglichte, anonyme Sozialbeziehungen bereiten auf den Warentausch und die Arbeitsteilung vor. Die Selbstisolation erleichtert den Besitz-Sinn, das Haben. Die Zwangsvergesellschaftung der Schülersubjekte erweist sich als eine Zurichtung zum Lohnarbeiter (Ziehe/Stubenrauch 1982, 197; Groth 1978, 57 f). Der psychische Apparat des Schülers wird der Gesellschaft entsprechend präformiert. Der angepaßte Schüler erweist sich als ein Schüler ohne Selbstvertrauen (Schwarzer in ZfPäd

1979), als ein schlechter Schüler (Höhn 1973 (5)), als ein gesellschaftlich nützlich "Subjekt". Doch wird die Konformität der Schüler durch Exkommunikation und Entfremdung erreicht, wodurch der "Duckmäuser", der "Kriecher", der "Untertan" (Rosemann 1979 (2), 84) als eine kolonialisierte, entfremdete, kapitalistische soziale Identität erkennbar wird. Der pädagogische Anspruch der Schule, der durch Begriffe wie Bildung, Mündigkeit und Aufklärung deutlich wird, kann somit nicht mehr erreicht werden. Die objektive gesellschaftliche Struktur- und Legitimationskrise läßt die Schule dysfunktional werden. Die objektiven Systemdefekte finden ihre Entsprechung in der Subjektfragmentierung und der Ausprägung von defizitären sozialen Identitäten.

1.2.1. Krisenerscheinungen in der Sozialisation von Jugendlichen

Wie schon an den Ausführungen über die neuen Medien und das veränderte Verhältnis zur Autorität zu sehen war, haben sich die objektiven Bedingungen der Sozialisation derart verändert, daß sich "Schuljugend" selbst gewandelt hat. Die von Hentig (1976), Castner (B 21/1980) und Häsing (1980) konstatierten Phänomene wie blindes Ausagieren, Unfähigkeit, eigene Interessen und Bedürfnisse zu erkennen, Regression in Sprachlosigkeit, geringe Frustrationstoleranz, Versagensängste, vitale Störungen, Unfähigkeit zu trauen und zur Freude, verknüpft mit großer Offenheit, Spontanität und Liebenswürdigkeit, müssen auf ihre gesellschaftlichen Hintergründe hin untersucht werden. Schlagworte wie no future, kein Bock, Aussteigermentalität, Vandalismus, Anspruchsmentalität, Alkoholismus, Drogenabhängigkeit und Jugendkriminalität bezeichnen das Erscheinungsbild der Jugend in den öffentlichen Medien. Ganze Serien im Fernsehen, wie z.B. "Der Tod eines Schülers", "Die Kinder vom Bahnhof Zoo" oder in der Illustrierten Stern (4/79; 2/80; 29/85; 31/85; 8/88) und dem Spiegel (3/79; 15/88) signalisieren das



öffentliche Interesse. Dennoch wird selten genug in den Medien die Frage gestellt, wie die sogenannte Jugendkrise mit der Krise der Erwachsenengesellschaft korreliert. Vielfach dominiert die Sensationsdarstellung, wodurch der gesamt-gesellschaftliche Kontext ausgeklammert wird. Doch schon eine oberflächliche Betrachtung der Situation von Jugendlichen läßt erkennen, daß hier Tendenzen, Konflikte und dynamische Prozesse deutlich werden, die nicht mehr nur mit momentanen Zeitphänomenen oder Generationskonflikten vom Tisch zu fegen sind. Es scheint sich hier um eine gesamt-gesellschaftliche Wert- und Legitimationskrise zu handeln, deren Ursachen und Strukturen in verschiedenen Jugendstudien anklingen: Pentzlin (1974), Hornstein (ZfPäd. 1979), C. Richter (1979), Bundeszentrale für politische Bildung (1979), Häsing (1983), 5. Jugendbericht (1980), Shell-Studie: Jugend (1981), Behr (1982), Jaide (1982), Bürger im Staat (4/1982), Hornstein (B 3/1982), Situation der Jugendlichen in NRW (1982), Schmied (B 24/82), Oltmans (1983), Kursbuch 72 (1983), Jugendprotest im demokratischen Staat (1983), Sinus-Studie (1983), Shell-Studie: Jugendliche und Erwachsene (1985). Bereits 1977 hat Hendrik Bussiek wichtige Fakten zur sozialen Desintegration und psychischen Orientierungslosigkeit von Jugendlichen zusammengestellt. Er ermittelte z.B., daß die Zahl der alkohol- und drogenabhängigen Jugendlichen bei mindestens 20.000 liegt. 5% der 14- bis 15-jährigen sind regelmäßige Alkoholtrinker, 15% trinken täglich Alkohol (Castner B 21/1980, 11; 5. Jugendbericht, 26). Die Zahl der Angehörigen von Jugendsekten wurde vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit mit 150.000 angegeben. Die Weltflucht in die Sekte verheißt "Sinn", verspricht Geborgenheit und Fürsorge in einer attraktiven Gruppe. Sie kompensiert gesellschaftliche, schulische und berufliche Probleme, solange die Außenkontakte ausgeblendet bleiben. Diese psychische Selbstisolation jedoch erschwert die Reintegration jugendlicher Sektenangehöriger. Von 1975 bis 1977 stieg die Zahl der jugendlichen Tatverdächtigen um über 25%. Vor allem der

Bereich der Eigentums- und Gruppendelikte ist im Anstieg begriffen. Risikobereitschaft, Abenteuerlust und Corpsgeist sind hier wichtige Ursachen. Wieviele Jugendliche sich neonazistischen Gruppen anschließen, ist nur zu schätzen. Der Verfassungsschutzbericht von 1980 weist für die Bundesrepublik knapp 20.000 Mitglieder rechtsextremistischer Gruppierungen aus, für Baden-Württemberg ungefähr 2.500. Die Dunkelziffer dürfte jedoch viel höher liegen. Bemerkenswert ist jedoch, daß der Anteil an Jugendlichen in rechten Organisationen eine steigende Tendenz aufweist. Neuere Zahlen, die diesen Trend fortschreiben, veröffentlichte das Statistische Bundesamt 1984 (132 f, 185 f). Die sich selbst als "politische Kämpfer" (Hennig B 23, 82) verstehenden rechten Jugendlichen neigen zu Gewalttätigkeit aufgrund ihrer kleinbürgerlichen Sichtweisen und Weltanschauungen. Meistens entstammen sie der unteren Mittelschicht und besitzen einen einfachen bis mittleren Bildungsabschluß. Das Gemeinschaftserlebnis, "Kameradschaft" kompensiert ihre politisch-soziale Orientierungslosigkeit (Richter 1979, 162 f). Ein sich verstärkender Trend unter Jugendlichen ist das "Aussteigen" aus der Gesellschaft und ihren Institutionen. Der sich darin artikulierende jugendliche Protest ist, im Gegensatz zu der Jugendbewegung der 60-iger Jahre, nicht mehr primär gesellschaftlich und ökonomisch gefärbt, sondern es geht hier um eine Abwendung von der gesellschaftlichen Kultur und Zivilisation, teilweise verbunden mit einer Selbstisolation und Gettoisierung (B 30/1979, 3-15). Nicht vergessen werden darf, daß durch die Jugendarbeitslosigkeit der Anpassungsdruck derart erhöht wird, daß das "Einsteigen" in die industrielle Gesellschaft für Jugendliche zusätzlich erschwert wird. Der Anteil jugendlicher Aussteiger wird je nach Jugendstudie mit 10 bis 25% angegeben. Tendenziell bildet die Jugendszene den "verdrossenen, coolen" jugendlichen Typus aus, was vor allen Dingen für die Drogenszene gilt, ein Segment der Jugendszene. Dieser Typus hat seine Gefühle unter Kontrolle, verschenkt seine Liebesfähigkeit nicht, orientiert sich an Popstars

als Idole und ahmt deren Verhalten bewundernd nach, um in der spezifischen Gruppe nicht zum Außenseiter zu werden. Es bildet sich eine neue "Familie", eine Geschwisterclique, die die emotionalen Bedürfnisse nach Zärtlichkeit, Anerkennung, Angstfreiheit, Gleichberechtigung und Geborgenheit befriedigen will, da diese Bedürfnisse in der eigenen Primärsozialisation als defizitär erlebt werden. Da die emotionalen und sozialen Fähigkeiten der anderen Cliquesmitglieder ebensowenig ausgeprägt und ausgebildet sind, werden diese Bedürfnisse tendenziell frustriert. Es kommt meist zu autoritären, tauschorientierten Beziehungen innerhalb der Cliques, die dem regressiven Symbiosesüchtigen keine Chance lassen, denn jeder "linkt" jeden, was bei Christiane F., den Kindern vom Bahnhof Zoo, sehr deutlich wird. Die Freiheit, die diese Jugendlichen von der eigenen Familie suchen, wird mit der "Freiheit" des "freien Drogenmarktes" und der "freien Prostitution", also der Unterwerfung unter das Tauschprinzip eingetauscht (Bussiek 1977, 118 f). An diesem extremen Beispiel von Jugendkultur wird die generelle Krise des subjektiven Faktors deutlich, weshalb mir eine gesellschaftlich-historische und anthropologische Analyse des Gesamtzusammenhanges nötig erscheint. Diese Grundproblematik wird auch im weiten Bereich des Freizeitverhaltens vieler Jugendlicher deutlich, bei denen Freizeit zum Hauptzweck wird (Castner B 21/80). Die Leistungsbereitschaft wird durch lustbetontes, hedonistisches Ausleben überlagert. Da die Unterhaltungsindustrie für jeden ein Standardpaket zum Konsum anbietet, lassen sich private Utopien in actionbetonter Lebensweise scheinbar verwirklichen. Das Haben von konsumorientierter Stimulation verdrängt die Furcht vor Langeweile, dem horror vacui. Das Eindringen industrieller Elemente in den Freizeitbereich wird auch durch die Robotisierung der Bewegungen beim Break-Dance deutlich. Die Isolierung der Individuen wird durch den Walkman verstärkt. Symbol dieses Egotrips ist der Fitness-, Körperkult, das androgyne Bodystyling. Es entsteht der "Neue Mensch" (Stern 51/84, 20), ein Kind-Erwachsener, der sich schick, cool und

modisch gibt: Jugendlichkeit wird zum Markenzeichen hochstilisiert. Die Zahl der Jugendlichen, die in dieser Gesellschaft keinen Platz mehr für sich finden, steigt weiter. Dies dürfte aber für die Mehrheit der Jugendlichen noch nicht zutreffen. Wie verhält sich aber diese Mehrheit? Man spricht von diesem Teil der Jugend gern von der "angepaßten Jugend". Sicher ist, daß seit 4 bis 5 Jahren bei allen Gewerkschaften, Jugendverbänden, politischen Parteien und auch bei Hochschulgruppen ein enormer Rückgang von aktiven und engagierten Jugendlichen zu verzeichnen ist. Reflektiert man eigene Erfahrungen in Schule und Hochschule (Kursbuch 54, 32 f), so kann man nicht umhin festzustellen, daß sich der Rückzug ins Private, die scheinbare Anpassung nach außen verstärkt. Walter Jaide (B 39, 40/76, 4; Zapf 1977, 887) stellte diesen Trend schon 1976 fest. Es wird deutlich, daß Politik einen immer geringeren Stellenwert einnimmt. 51%, so die Sinus-Studie (1983) sind mit dem politischen System unzufrieden, sogar 70% mit den Repräsentanten des Systems, den Politikern. Nach einer Stern-Umfrage (40/1980, 82) interessieren sich 69,2% der Jugendlichen für Musik, 53,8% für Sport, 44,2% fürs Ausgehen, 41,8% fürs Lesen und 39,6% für Auto, Motorrad und Moped, 39,4% für Reisen, 31,8% für den Beruf und nur 26,6% für Politik. Verwundern können diese Zahlen nur, wenn die zunehmend verschlechterte Situation der Jugendlichen in Schule, Beruf, durch NC, Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel, Berufsverbote und staatliche Repressionen ausgeblendet werden. Bedenkt man dazu die Erfahrungen und Berichte vieler Pädagogen über das Verhalten Jugendlicher in der Schule, so entsteht das Bild einer passiven, in sich zurückgezogenen, uninteressierten, resignierten Jugend, die entweder versucht, der Gesellschaft, damit auch der Institution Schule, den Rücken zu kehren, oder sich aber total der Institution, der Gesellschaft anpaßt (Hentig 1977, Häsing 1980). Aus diesem Grund konstatiert die Sinus-Studie 1983 das Entstehen einer eigenen jugendlichen Welt, die von der Welt der Erwachsenen total verschieden ist. Dieses, vom demokratischen Standpunkt her gesehene bedenkliche Verhalten

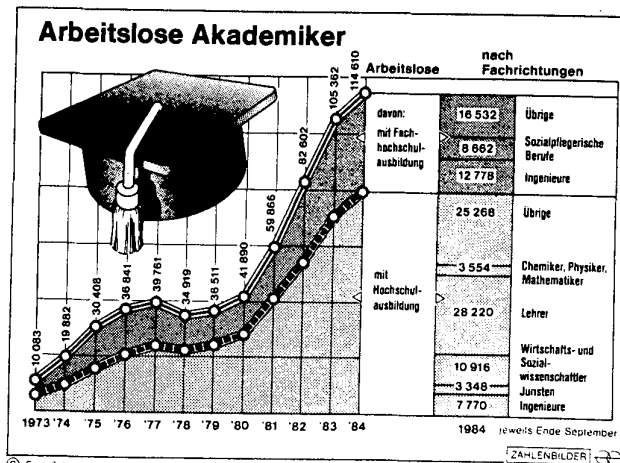


von Jugendlichen könnte einen gefährlichen sozialen Konflikt herdarstellen (Behr 1982, 105 f). Dies erkennend, warnte Süßmuth am 30.7.1985 in Bonn davor, die Jugendlichen "zu verlassen", wo doch die gegenwärtige Verunsicherung der Generationen im Umgang miteinander durch einen gegenseitigen Lernprozeß bewältigt werden müßte. Die hier beschriebenen Phänomene deuten darauf hin, daß die Sozialisation, in der Jugend ein Teil der jeweiligen Gesellschaft wird, eine Veränderung erfahren hat. Es wird jetzt darum gehen, die objektiven gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen aufzuzeigen, die diese psycho-sozialen Verhaltensweisen hervorrufen. Die Verdunklung der beruflichen Perspektive Jugendlicher durch Lehrstellenmangel, NC und Jugendarbeitslosigkeit birgt einen immer größer werdenden sozialen Sprengstoff. Vergleicht man die Arbeitslosenquoten der einzelnen Industrieländer, so erscheint die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen in der Bundesrepublik noch relativ "erträglich". Tatsache aber ist, daß Tausende von Jugendlichen gar keine Chance erhalten, ihre Zukunft selbst zu gestalten. Sie haben keine Chance, sollen diese aber nutzen. Die Ideologie der Leistungsgesellschaft führt sich selbst ad absurdum, indem sie Anstrengungen und Leistungen von Jugendlichen fordert, aber die Gratifikation für die Leistung zum großen Teil vorenthält. Hier klappt eine für Jugendliche kaum zu verstehende Lücke zwischen Anspruch und Realität der Gesellschaft. So wird auch die Chance von Jugendlichen, die eigene berufliche Tätigkeit den eigenen Wünschen entsprechend frei zu wählen, immer geringer. Dies läßt sich deutlich an Zahlen der Bundesanstalt für Arbeit ablesen. Wurden 1961 noch 50,9% der Jugendlichen Ausbildungsplätze vermittelt, die sie sich wünschten, so waren es 1973 noch ganze 32,1% (Zapf 1977, 251). Dieser Trend ist in strukturschwachen Gebieten noch erheblich stärker und ließ sich auch durch erhöhte staatliche Anstrengungen kaum verändern. Auch schulische Anstrengungen wie "Orientierung in der Berufswelt" (Hauptschule) oder "Berufsorientierung in der

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen - auch von Teilen - bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Realschule", haben kaum verhindert, daß sich männliche Jugendliche auf einige wenige Berufe konzentrieren und auch weibliche Jugendliche ein ähnliches Verhalten zeigen, indem auch hier fast immer dieselben 10 Berufe gewünscht werden. Eine wesentliche Veränderung wird sich erst zeigen, wenn die geburtenstarken Jahrgänge die Lehrzeit bzw. Studienzeit abgeschlossen haben, wobei hier dann die Berufsprobleme auftauchen werden. Voraussetzung ist natürlich, daß die Rationalisierung und Automatisierung nicht weiter Arbeitskräfte überflüssig macht. Die wirtschaftliche Gesamtentwicklung der bundesrepublikanischen Gesellschaft darf hier allerdings auch nicht außer acht gelassen werden; sie wird die Jugendlichen weiter in spezielle Richtungen drängen, wobei die Computerisierung eine Veränderung der Ausbildungsplätze und der Arbeitsplatzsituation erreichen wird. Da die Jugendarbeitslosigkeit 1984 bei männlichen Jugendlichen 12,4%, bei weiblichen Jugendlichen 14,5% betrug (Statistisches Bundesamt 1984, 114), ist es nicht verwunderlich, daß sie sich vor einer "geschlossenen Gesellschaft" (Prasche B 45/1984) sehen, und sie meinen, daß sie "draußen vor der Tür" stehen müssen (Rutschky WPB 6/1982, 241). Dieses Schicksal betrifft auch einen, zwar relativ kleinen, doch hochspezialisierten Teil der Jugendlichen: die Hochschulabsolventen.



LZ 14/15/1985

Diese kargen Zahlen mögen erklären, daß die Vorstellungen Jugendlicher im Hinblick auf die Zukunft eher düster und voller Ängste klingen. Dieser eher pessimistische Eindruck scheint mir auch durch den mehr persönlich geprägten Optimismus, den Allerbeck/Hoag (1985 (2), 148 f) feststellen, nicht wesentlich verändert zu werden. Welche Entwicklungen durch diese Situation auf die Industrieländer zukommen, kann man heute noch gar nicht abschätzen, allerhöchstens erahnen, wenn man die Unruhen in England und Amerika verfolgt. Denn eine Jugend, die in der Tendenz "postmaterialistisch" eingestellt ist und vom Leben "Selbstverwirklichung", "Selbstbehauptung" und Autonomie erwartet, wird dieser Gesellschaft den Rücken kehren, wenn diese bei allem Reichtum nicht einmal in der Lage ist, die materielle Existenz und die Arbeitsmöglichkeiten für ihre Jugend bereitzustellen (Greiffenhagen 1981, 324; Castner B 21/1980, 3-21). Sicher ist, daß unsere Gesellschaft vor einer Krisenzeit steht, die immer schwerwiegendere Konflikte aufwirft, was die "Jugend" deutlich wahrnimmt. Dies zeigen die Zukunftsängste Jugendlicher sehr deutlich.

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
 Veröffentlichungen - auch von Teilen - bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



	be- stimmt	wahr- scheinlich	wahr- scheinlich nicht	be- stimmt nicht
	Angaben in %			
Die Menschen werden sich den Weltraum erobern	28	47	17	8
Die Welt wird in einem Atomkrieg untergehen	14	36	40	10
Die Menschen werden wieder sozialer werden	5	30	46	20
Technik und Chemie werden die Umwelt zerstören	30	46	20	5
Es wird mehr Gleichheit unter den Menschen geben	5	17	45	33
Die Menschen werden durch Computer total kontrolliert werden	20	37	28	16
Die Kriege werden abgeschafft	2	4	28	67
Die Menschen werden auf andere Planeten auswandern müssen	5	24	38	33
Die Menschen werden sich wieder auf ein naturverbundenes Leben umstellen	8	31	42	19
Die Menschen werden sich immer mehr isolieren und nur noch an sich selbst denken	17	44	30	9
Die Rohstoffe werden immer knapper, Wirtschaftskrisen und Hungersnöte werden ausbrechen	38	42	17	3
Es wird eine sorgenfreie Gesellschaft geben, in der alles vorhanden ist, was man braucht	1	5	28	67

Jugend 81, 384; Bürger im Staat 4/82, 236

Bedenklich stimmen muß, daß die "Konfliktfähigkeit in der Bundesrepublik, die am wenigsten ausgebildete demokratische Eigenschaft ist" (Greiffenhagen 1981, 325). Diesen Trend erhärtet auch die Sinus-Studie (1983), die Jugendliche als harmoniebedürftig, friedfertig, nach Versöhnung suchend beschreibt. Auch hier ist Konfliktfähigkeit deutlich in den Hintergrund gedrängt. Dabei wäre gerade diese Fähigkeit notwendig, um die größer werdenden Konflikte angemessener aufarbeiten zu können. Erschwerend kommt hinzu, daß die gesellschaftlichen Veränderungen wie sozialer und technischer Wandel, Demokratisierungstendenz der 60er - 70er Jahre, Wendepolitik, Energie-Umwelt-Diskussion die Grenze zwischen den Generationen verschwimmen lassen, wobei das Erwachsensein heute zunehmend an Attraktivität verloren hat (Rutschky WPB 6/1982, 236 f).

Die veränderte objektive Situation, die durch verlängerte Ausbildungszeiten, Freizeitaktivitäten, Konsumgewohnheiten

sowie spezifische Altersprobleme wie Freundschaften, Sexualität, Berufsausbildung und Jugendarbeitslosigkeit geprägt ist, führt zur Steigerung der Bedeutung der peers in der Adoleszenz und Postadoleszenz. So kann sich eine eigenständige Jugendkultur etablieren und stabilisieren. In dieser durch Jugendliche geprägten sozialen Umgebung läßt sich durch Vernachlässigen der "Erwachsenen"-ansichten eine eher konfliktreduzierte Übereinstimmung innerhalb der Gruppe finden. Damit ist allerdings ein weiteres Abschotten der Jugendkultur von der Gesellschaft der Erwachsenen verbunden. Behr (1982) versucht die Phänomene des Jugendprotestes, die seines Erachtens auf dem Grundwiderspruch beruhen, daß die Bedürfnisse Jugendlicher mit den Verhaltensweisen des Staates und der Wirklichkeit familiärer Sozialisation nicht in Einklang zu bringen sind, mit folgenden Typologien zu erklären: Für ihn wirkt sich die veränderte Studien- und Arbeitsplatzsituation (Behr 1982, 60 f) dahingehend aus, daß sich Studenten als Anpasser, Engagierte, No-future-Studenten, als Verweigerer und Aussteiger betätigen. Die meisten Studenten reagieren damit auf die Spaltung der politischen Kultur, die sich in einer Identitätskrise der Studenten mit Selbstausbürgerung manifestiert. Als weitere homogene Gruppen, bzw. Typen von Jugendlichen erkennt Behr die Punker, die ihre permanente Protesthaltung nihilistisch äußern. Desweiteren sieht er Popper, die ihre unkritische Anpassung und geistige Perspektivlosigkeit in einem Narzissmus äußern. Fußballfans reagieren auf Enttäuschungen und Frustrationen seines Erachtens mit "archaisch-primitiven Konfliktlösungsmustern" und machen den Fußball zu einer alternativelosen Droge, die zum Lebensinhalt wird. Unter dem Einfluß geringer Berücksichtigung psychosozialer Eigenständigkeit von Jugendlichen in Verbindung mit ungünstigen sozialstrukturellen Bedingungen und Sozialisationsstörungen durch fehlende emotionale Zuwendung und mangelndes Bindungsverhalten reagieren große Teile der Jugend mit Jugendkriminalität, Drogenkonsum, Alkoholismus, Selbstmord und dem Exodus in eine Zwischenkirche, also in Jugendsekten (Behr

1982, 96-104). Eine eher aktive Bewältigung der Jugendkrise durch die Jugendlichen selbst erkennt Behr in der Jugendzentrumbewegung, in der Bewegung der Grünen, in der Bewegung der Hausbesetzer und in der Bewegung der Ökopaxler (Behr 1982, 71, 112 f, 118 f, 1 47 f, 155 f). Als Ursachen der Jugendkrise und des Jugendprotestes sieht Behr den Wertekonflikt zwischen materiellen und immateriellen Werten, das Kommunikations- und Verständigungsproblem zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, den Funktionsverlust der Familie, der damit weitere Abhängigkeit, direkte Abhängigkeit von der Gesellschaft schafft, die Schulkrise, die gestörte Schüler produziert, die relative Deprivation, die Diskrepanz zwischen subjektiven Ansprüchen und deren Befriedigung in der gesellschaftlichen Realität, das zum subjektiven Empfinden sozialer Benachteiligung führt.

Ein weiterer Punkt, der herausgearbeitet wird, ist die Entstehung des Empfindungsmenschen (Behr 1982, 115 f), der Kreativität, Offenheit und Natürlichkeit, Spontanität und Gemeinschaftlichkeit in einem Psychosozialismus verwirklichen will. Dieser Typus ist vor allem in der Alternativszene zu finden. Er verwirklicht den psychosozialen Selbsterhaltungsanspruch Jugendlicher und will eine neue Politisierung, die subjektive, praktische Betroffenheit in das gesellschaftliche Leben einbringen. Eng verwoben mit diesem Identitäts- und Subjektivitätsproblem ist der Wandel der Werte und kulturellen Vorstellungen. Auf einer eher repräsentativ-statistischen Grundlage steht die Typologie des infas-Institutes, die vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW 1982 publiziert wurde. Hier wird deutlich, daß Jugendliche im Zusammenhang mit dem Generationskonflikt ein relativ geschlossenes Selbstbild entwickelt haben, das sie von den Erwachsenen "unterscheidet". Jugendliche empfinden sich als frei, offen, unzufrieden, fortschrittlich und natürlich. Erwachsene werden als politisch interessiert, angepaßt, bescheiden, sparsam und fleißig beschrieben. Die zentrale Problematik besteht darin, daß Jugendliche "Freiheit" betonen, die sie zur

Selbstverwirklichung und zum Ausleben ihrer Bedürfnisse befähigt. Demgegenüber akzentuieren sie die Abhängigkeit, vor allem materiell, von den "Erwachsenen". Die politische Grundrichtung der "Jugend" läßt sich eher mit links-mitte angeben. Hierbei ist ein überdurchschnittlich hohes gesellschaftspolitisches Interesse mit einer kritischen Haltung in zentralen politischen Fragen gekoppelt. Starke Zukunftsängste, was Kriege, Umweltkatastrophen, Krankheit, Wirtschaftskrise, Kriminalität und Arbeitslosigkeit betrifft, sind deutlich vorhanden. Das geschlossene Bild der "Jugend" wird durch vier relativ klar von einander abgrenzbaren Typen von Jugendlichen differenziert: 14% der Jugendlichen zeichnen sich durch eine unkritische Haltung gegenüber der Politik aus und fühlen sich weitestgehend in die bestehende Gesellschaft integriert; sie werden "unkritisch Angepaßte" genannt. 38%, die größte Teilgruppen, sind die "kritisch-integrierten Jugendlichen", die häufig Distanz gegenüber den gesellschaftlichen Einrichtungen äußern und kritische Positionen vertreten. 22% der Jugendlichen empfinden sich nur wenig integriert in die gesellschaftliche Ordnung, zeigen wenig Interesse an politischen Fragen und haben ein eher positives Verhältnis zur Gewalt; sie werden als "passiv-außenstehende" bezeichnet. 26% der Jugendlichen, die "kritisch-alternativen", haben Verständnis für Gewaltaktionen, haben ein hohes politisches Interesse und sind den gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber kritisch. Auch diese Zahlen aus NRW, die sich für die Bundesrepublik sicher generalisieren lassen, zeigen deutlich den Grad der Desintegration Jugendlicher in die Gesellschaft der Bundesrepublik an.

Die Enquete-Kommission des Bundestages "Jugendprotest im demokratischen Staat" vom 26.5.1981 versuchte, den Erscheinungsformen und Typologien der Jugendkrise nachzugehen. Als Grundproblem des Protestes wurde die Sinn- und Orientierungskrise, die auch als Gesellschaftskrise gesehen wurde, deutlich. Der Funktionswandel der Familie, die Bürokratisierung der Gesellschaft, die objektive Zukunftslosigkeit

der Jugend und der Wertwandel in Verbindung mit der Sinnfrage sind mitverursachend. Wenn auch die "Steinbruch-Mentalität", die übergroße Erwartungshaltung der Jugend kritisiert wird und dies mit den Grenzen des Wachstums der damit einhergehenden Nichterfüllung jugendlicher Bedürfnisse begründet wird, so wird doch erkannt, daß sich im Jugendprotest mit seinen hedonistischen Werten und seiner postmaterialistischen Moral ein ganzheitliches Menschenbild verwirklicht. Dieses ganzheitliche Menschenbild der Alternativbewegung besteht auf Selbsttätigkeit und selbstverantwortetem Tun, Kreativität, Phantasie und einer Wertverwirklichung, die sich in der eigenen Persönlichkeit ausdrücken läßt (Enquete-Kommission 1983, 17). Diese noch relativ abstrakte Beschreibung füllt Hollstein (1982, 180 f) mit der Bezeichnung, daß dieses ganzheitliche Menschenbild der mündige Mensch ist, der auf der anthropologischen Utopie von Ernst Bloch und Herbert Marcuse basiert. Sein Zentrum ist das tätige Subjekt, das ein Modell vom Besseren darstellt und den Weg in eine neue bessere Gesellschaft zu finden sucht.

1.2.2 Die Situation Heranwachsender in der Familie

Schon im Zusammenhang mit der Krise der Schule als auch im Zusammenhang mit dem Jugendprotest wurden deutliche Bezüge zur veränderten primären Sozialisation deutlich. Wird doch der Jugendprotest, die Jugendkrise mit auf die Veränderung der Sozialisationsbedingungen in der Familie zurückgeführt. Die Untersuchungen von Harlow und Spitz, sowie die Untersuchungen zum Hospitalismusproblem machten deutlich, daß emotionale Sicherheit und Geborgenheit bei der Entwicklung kindlicher Identität eine grundlegende Bedeutung haben. Somit kommt der Familie als primärer Sozialisationsinstanz eine basale Bedeutung für die Subjektivität zu. Hier ist vor allem die Qualität in Form der Zuwendung der Erwachsenen zu den Kindern, Jugendlichen wichtig, ferner die Kommunikation



der Erwachsenen untereinander und damit zusammenhängend die innerpsychische Konstellation der Erwachsenen, die Charakterstruktur.

Das Zusammenleben zweier Menschen in der gesellschaftlich vorherrschenden Form der Klein-Kernfamilie ist in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation von mannigfaltigen Widersprüchen bedroht. Wurden 1960 von 1000 Ehen 1% geschieden, so waren es 1983 doppelt so viel, nämlich 2%. Es kommt heute zu einem Überhang an Ehelösungen (Statistisches Bundesamt 1985, 46 f). Diese Tendenz der Ehemüdigkeit, die zum Alleinleben oder zum Leben in Wohngemeinschaften führt, ist vor allem auch unter Jugendlichen weit verbreitet. Mitverursachend an diesem Trend ist das Emanzipationsbegehren der Frau, die sich ihrer untergeordneten, dienenden Stellung in der patriarchalischen Gesellschaft bewußt wurde und sich dagegen auflehnt. Hieraus entstehen Verhaltens-, Rollen- und emotionale Unsicherheiten des Mannes (Goldberg 1977). Wie problematisch das Zusammenleben geworden ist mag eine kleine Literaturliste belegen: Rogers 1972, Richter 1974, Schmidbauer 1974, Neill 1975 (3), Rattner 1979 (3). Diese psychischen Prozesse zwischen den Partnern dürfen nicht isoliert werden aus dem gesamtgesellschaftlichen Entwicklungszusammenhang. Der Einzelne, der voll eingespannt ist in den beruflichen Alltag, ist oft kaum mehr in der Lage, partnerschaftliche Auseinandersetzungen, die nötig wären, um eine demokratischere Rollenaufteilung zu erreichen, durchzustehen. In einer solch kritischen Situation ist es für einen Elternteil äußerst schwierig, Verhaltenssicherheit und psychische Konsistenz an das Kind, bzw. den Jugendlichen weiterzuvermitteln. Das Kind muß nun, so der 5. Jugendbericht, mehr und mehr die Funktion des Ausgleichs für Frustrationen der Erwachsenen übernehmen. Damit verändert sich das Verhältnis von Erwachsenen und Jugendlichen. In einer überspitzten Formulierung läßt sich sagen, daß sich nicht die Jugendlichen den Erwachsenen anpassen, sondern die Erwachsenen den Jugendlichen. Liberalisierendes, permissives Erziehungsverhalten führt häufig zu einer Macht- und

Autoritätsverschiebung in den Familien. Da Jugendliche gegenüber ihren Eltern häufig den Vorteil größerer sozialer, kommunikativer Kompetenz besitzen, ferner aufgrund der Postadoleszenz eine höhere Bildung erreicht haben, womit sie über mehr Wissen und technisch-informationelle Zusammenhänge verfügen, und in den Köpfen der Eltern der Jugendmythos verwurzelt ist, hat diese Autoritätsverschiebung konkrete praktische Auswirkungen im Alltag. Doch nun zurück zur Eltern-Kind-Beziehung. Die kompensatorischen Erwartungen, die die Eltern in ihre Kinder hineinprojizieren, kann ein Kind unter den gegenwärtigen Voraussetzungen gar nicht erfüllen, und der Gegensatz zwischen den Erwartungen der Eltern und dem "Leistungsvermögen" des Kindes klappt schließlich immer mehr auseinander. Dies muß in der Jugendphase zu großen Konflikten führen. Die intrapsychischen Konfliktsituationen der Erwachsenen belasten die Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern in mannigfaltiger Form. Kommen hier noch objektive Probleme hinzu wie Leistungsdruck am Arbeitsplatz, materielle Schwierigkeiten u.a., so kann die Emotionalität der Beziehung grundlegend gestört werden. Zu der psycho-emotionalen Betrachtung der Eltern-Kind-Beziehung kommt erschwerend hinzu, daß Kinder häufig als eine materielle Belastung empfunden werden, da sie Einschränkungen verschiedenster Art mit sich bringen: Konsumverzicht, Veränderung des Freizeitverhaltens, Einkommenseinbußen; sie stellen eine zeitliche und nervliche Belastung dar. Die Erwachsenen, die durch unsere konsumorientierte Leistungsgesellschaft geprägt sind, empfinden diese materiellen Belastungen immer mehr als "Verzicht", und dies schlägt sich in der Beziehung zu den Kindern bzw. den Jugendlichen auch nieder. So mag der Trend zur Ein-Kind-Ehe erklärbar werden (Statistisches Bundesamt 1981, 44; siebter Jugendbericht, 11 f). Doch haben die gesellschaftlichen Veränderungen nicht nur Auswirkungen auf das generative Verhalten, sondern sie beeinflussen auch intensiv das Rollen- und Kommunikationsverhalten Erwachsener. So scheint heute der patriarchale Vater der Vergangenheit anzugehören, was durch ein Indiz erhärtet werden mag,



daß 90% der Väter bei der Geburt ihrer Kinder dabei sind. Der heutige Vater scheint eher zu Zärtlichkeit und zum Spielen mit seinem Kind bereit zu sein. Auf der anderen Seite jedoch wird die Vaterfigur durch ökonomische Reduktion konturlos, was zu einem erzieherischen Funktionsverlust führt. In der vaterlosen Gesellschaft kann sich das Kind kaum mit diesem "schwachen" Vater identifizieren, womit die Über-Ich-Bildung gefährdet ist. Aus diesem Grund bleibt auch die Ödipus-Situation unentschieden, wodurch auch die Ich-Entwicklung problematisch wird (Mitscherlich, 1981, 9-13). Vielfach gleichen die Väter ihren gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionsverlust durch konsumistische Kompensationen aus. Die grundlegenden Impulse zur Identitätsbildung gehen aber doch auch heute noch von der Dauerbezugsperson, die meistens die Mutter ist, aus. Mit der Emanzipationsbestrebung der Frau wird das Hauptinteresse vom Kind auf die Selbstverwirklichung, den Arbeits- und Konsumtionsbereich gelegt. In vielen Fällen, wobei auch schichtenspezifische Unterschiede anzunehmen sind, wird sich die Sozialisationsfunktion der Mutter (Behr 1982, 29 f; Kursbuch 72) in Lieblosigkeit, Desinteresse und Kommunikationsdefiziten niederschlagen. Die mißglückte Beziehung zur Mutter, vor allem in der oralen Phase, führt zur frühkindlichen Traumatisierung mit seinen affektiven, kognitiven und pragmatischen Blockierungen. Die grundlegende affektive Frustration, das Fehlen von Nestwärme, verhindert, daß sich das Kind eine eigene Welt aufbaut. Die defizitäre Ausbildung des Urvertrauens und des Selbstvertrauens verhindert, daß das Kind sich in einer sozialen Beziehung zur Disposition stellt, sich selbst situativ einbringt. Ein verkramptes Sublimationsdefizit ist die Folge.

Die nicht kennengelernte "gute Mutter" verbleibt als Klischee, also als unbewußte Fixierung, bestehen und wird hinter dem Rücken des jugendlichen Subjektes handlungsrelevant, aber sprachlich nicht verfügbar! Die Mutter-Imago bleibt narzißtisch-symbiotisch geprägt, womit die Symbiose-Sehnsucht unbewußt im Subjekt verbleibt und zur Folge hat,

daß symbiotische, nicht-objekthafte Außenbeziehungen aufgebaut werden. Diese Symbiose-Erfahrungen setzen aufgrund ihrer traumatischen Qualität einen permanenten Wiederholungszwang in Gang, da das Subjekt bestrebt ist, die angst-erfüllende Traumatisierung zu vermeiden und zu verdrängen. Da in dieser Situation auch gelernt wurde, daß gezielte Aggressionen erfolglos sind, werden die aggressiven Impulse unkontrolliert und chaotisch; sie gleichen "Katastrophenreaktionen", also einem Ausreagieren in blinder Wut. Sie sind aus der Ohnmachtssituation des Säuglings erklärbar. Da die Eltern diese kindlichen Reaktionen sprachlich nicht einholen, sind diese Handlungsreaktionen unreflektierbar und führen zur kindlichen Desymbolisierung (Lorenzer 1972, 1973). Dieser doppelte Rückzug der Eltern, also emotional und sprachlich, läßt das Kind sich von seinen Eltern absetzen, was zum Generationskonflikt, im schweren Falle sogar zum Generationskrieg führen kann. Dieser Rückzug der Familie, der mit einem Verzicht auf die gesellschaftlich-integrative Funktion einhergeht, führt wegen der Notwendigkeit sozialisierender Maßnahmen wie dem Erlernen von Sozialform, Kooperation, Aggressionslernen, Übernahme der Geschlechtsrollen, u.a.. Zur Übernahme dieser Sozialisationsfunktion durch die "neuen Eltern", womit hier vor allem das Fernsehen gemeint ist. Dies wird damit zur wichtigsten Quelle der Meinungs- und Charakterbeeinflussung (Häsing 1980 (3), 55). Die Kinder werden durch das Fernsehen ruhig gehalten; sie stören also nicht, werden aber dadurch sozial isoliert. Sie erfahren die sie umgebende Welt als zusammenhanglos und überkomplex. Sie ist für sie dadurch nicht gedanklich begreifbar, vor allem deshalb, weil das Gespräch mit den Älteren und Eltern fehlt. Die totale Inanspruchnahme durch das Medium übertönt die Langeweile mit der Folge, daß permanent action und Spannung verlangt wird. Die Welt wird dadurch zum zweiten Fernseher. Die Überforderung durch Überkomplexität läßt das Sprachliche sich dem Bildlichen unterordnen. Comic-Situationen und Werbespots ersetzen Sprachbilder. Die Freizeit der Individuen wird vorstrukturiert, das Spiel



verliert seine kreative Eigenart und verdoppelt die erlebte Realität, die das Fernsehen vorzeigt aufgrund der starken imitativen Bedürfnisse des Kindes. Die Familie bildet somit kaum eine Innenorientierung für die Jugendlichen heraus; sie bleibt häufig nur noch eine Freizeit- und Konsumgemeinschaft, wobei die einzelnen Familienmitglieder ihre spezifischen Konsumbedürfnisse und -interessen auf eine je spezifische Weise zu befriedigen suchen. Dies schließt für Kinder und Jugendliche ein, daß die Familie wichtige Funktionen wie Erziehung, Bildung und Kommunikation nur noch unzureichend wahrnimmt. Sie gibt diese Sozialisationsfunktion häufig an Schule, Fernsehen, Comics, Peers-groups, Video- und Homecomputer ab (Behr 1982, 38). Diese vielfachen sozialisatorischen Bezüge kann das jugendliche Subjekt nicht immer bruchlos miteinander verknüpfen. Es kann deshalb nicht verwundern, daß der Jugendliche, das Kind sich aus dieser Realität leichter zurückzieht, damit auch seine Außenweltrepräsentanten, seine sprachliche und reflexive Energie aus dieser Realität zurückzieht. Der überkomplexen Wirklichkeitswahrnehmung wird, da die Kontinuitätsstiftenden sozialen, intellektuellen und emotionalen Kompetenzen vielfach fehlen, durch hospitalismusähnliche Sozialmuster entgangen (Häsing 1980 (3), 20). Da die Lebensgeschichte, die auch eine Lerngeschichte mit Objekten, also mit Realität wäre, nicht mehr bruchlos miteinander verwoben werden kann (Lorenzer-Görlich in: Maurer 1981, 100 f), entsteht eine neue Angepaßtheit, indem der Vergesellschaftungsprozeß "kurzgeschlossen" wird und sich das herrschaftssichernde Tauschprinzip unmittelbar via Werbespots und mediale Inhalte in der Subjektstruktur festsetzen kann. Die Vergesellschaftung der Familie bedeutet die Defamilialisierung des Individuums, womit die Dialektik von Kontinuität und Identität im Subjekt nicht mehr aufzuheben ist, was in der gegenwärtigen krisenhaften Adoleszenzausprägung der momentanen Gesellschaft nötig wäre (Hurrellmann 1978 (2), 201 f). Die Fähigkeit des jugendlichen Individuums, den eigenen Lebenslauf mit eigenen Identitäten bruchlos, im Hinblick auf eine

Zukunftsperspektive zu gestalten, nimmt ab. Für den Jugendlichen wird die Gegenwart zu einem zentralen Wert, der durch Medien und bürokratische Institutionen mit einer narzißtischen, quasihedonistischen und passivistischen Vorsorgeversorgungshaltung gefüllt wird. Die technokratische Leistungsgesellschaft mit ihren aktiven, technokratischen und technokratischen Eliten kann so die Herrschaftsstruktur durch eine schlechte Aufhebung gesellschaftlicher Dichotomien im Subjekt fortführen. So verliert die Familie ihre verhaltensprägende Kraft, während der Einfluß der Jugendkultur und der Medien ansteigt. Für den Jugendlichen bedeutet dies, daß er ein Orientierungs-, Sinnvakuum empfindet und er sich Geborgenheit, emotionale Sicherheit und soziale Anerkennung in den Peers suchen muß (Oltmanns 1983, 121 ff). Damit verknüpft ist heute eine frühzeitige "Flucht" aus der Familie. Diese Flucht sieht häufig sehr verschiedenartig aus: Alkohol, Drogen, Sekten, Ausreißen, Sex, Fußballfanatismus, Gewaltfetischismus, Selbsttötung, Passivität und Apathie. Die Zahl ratsuchender Jugendlicher steigt von Jahr zu Jahr mehr an, da die Sozialisationsbedingungen in Familie, Schule, Beruf und Hochschule immer problematischer werden, denn es kann nicht ohne Folge bleiben, daß "der Sozialstaat seine Kinder entläßt" (Oltmanns 1983, 25 ff). Die häufig einzig noch verbliebene Wochenend- und Freizeitkommunikation führt letztlich zu Sprachlosigkeit und Abbruch der Beziehungen. Einsamkeit und Resignation sind die Folge. Diese sozialen Phänomene registrieren Heranwachsende sehr deutlich und reagieren entsprechend mit Resignation und anderen Flucht Tendenzen. Eine geistige Auseinandersetzung mit den Heranwachsenden wird durch ein "sich bequem unterhalten lassen" ersetzt. Somit beraubt sich die Kleinfamilie der letzten Chance, die abstrakte anonyme Umwelt der Großorganisationen, in der sie selbst gefangen ist, durch eine konkrete, intensive, kommunikative und authentische Intimität dialektisch aufzuheben oder zumindest einen quasi autonomen Schonraum zu schaffen. Vergessen werden darf jedoch nicht, daß tauschfreie Emotionalität sich heute in



einer bürokratisierten Industriegesellschaft fast nur noch auf Partnerschaft und Familie beschränkt, damit wird dieser "Innenbereich" emotional überfrachtet und tendenziell zum Scheitern verurteilt. Diese emotionale Überfrachtung der Familie hat Auswirkungen auf die Vorbild- und Modellfunktion der Eltern. Hierbei hat die vaterlose Gesellschaft ein Defizit an handlungsleitenden Werten (Mitscherlich 1981, 5). Vorbilder werden in der Gesellschaft gesucht und eher durch Medien vermittelt als durch persönlichen Kontakt. Neben sozialen Vorbildern wie Albert Schweitzer, Mutter Theresa, Lech Walesa werden Musiker und Sportler als Identifikationsobjekte gewählt (Castner B 21, 80; Lehrerjournal 7 und 8/85, 289).

1.2.3 Die Verschlechterungshypothese

Ein Versuch, das spezifische Verhalten Jugendlicher wie Apathie, Interessenlosigkeit, Aussteigen, Flucht Tendenzen und alternatives Engagement zu erklären, besteht in dem eher soziologisch orientierten Erklärungsansatz der Verschlechterungshypothese. Sie geht davon aus, daß, will man die Reaktionen der Jugendlichen verstehen, man ihre Probleme mit der Erwachsenengesellschaft genauer verstehen muß. Die Verschlechterungshypothese stellt einen direkten Zusammenhang her zwischen den Erfahrungen der Jugendlichen mit der gesellschaftlichen Realität, dem System der spätkapitalistischen Industriegesellschaft und dem Gefühl und der Erfahrung beruflicher Perspektivlosigkeit, der Enttäuschung über nicht realisierbare Berufs- und Arbeitswünsche und deren soziale und normative Auswirkungen: also Resignation, Apathie und Desinteresse als Folge gesellschaftlicher Frustration. Es kann davon ausgegangen werden, daß der industrielle Wohlfahrtsstaat Bedürfnisse und Ansprüche geweckt hat, deren Erfüllung in der gegenwärtigen Situation nicht mehr ohne weiteres möglich ist. Während das Ausbildungssystem noch den Erfolg des Tüchtigen postuliert und die

Werbung die Erfüllung der Konsumtionswünsche bildlich darstellt, klappt die Lücke zwischen persönlicher Erwartung und gesellschaftlicher Erfüllung immer stärker zwischen Subjekt und Gesellschaft auf. Die Lehrstellenknappheit und der numerus clausus führen zu einer verschärften Konkurrenz Jugendlicher, deren Leistung im Ausbildungssystem nicht mehr in jedem Fall honoriert wird, womit schulisches und universitäres Leisten tendenziell ad absurdum geführt wird. Die Erfahrung beruflicher Perspektivlosigkeit zwingt zu einer Revision der Motivation während der langen Ausbildungszeiten. Wie soll auch ein Lehrer oder Hochschullehrer seinen Schülern Motivation deutlich machen, wenn er durch die gesellschaftliche Realität der Jugendarbeitslosigkeit der Lehrer-, Juristen- und Ärzteschwemme widerlegt wird? Die gesellschaftliche Strukturkrise und die Grenzen des Wachstums scheinen hier direkt auf Jugendliche durchzuschlagen. Das Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit verdüstert die berufliche und persönliche Perspektive Jugendlicher.

Übersicht : Arbeitslose unter 25 Jahren 1975 bis 1985 nach Altersgruppen, absolut und in Prozent, Altersspezifische Arbeitslosenquoten und Veränderungsraten - Jahresdurchschnitte -

	Arbeitslose unter 15 Jahren		Arbeitslose 16 bis unter 25 Jahre*)		Arbeitslose unter 20 Jahre**)		Arbeitslosenquote (alle Altersgruppen)	Veränderung (1975 = 100)					
	abs.	Arbeitslosenquote	abs.	Arbeitslosenquote	abs.	Arbeitslosenquote		unter 25 Jahre	unter 20 Jahre	unter 15 Jahre**)	Arbeitslosenquote ausgem.		
1975	287 373	6,4	26,8	171 620	6,5	17,1	115 753	6,2	10,8	4,7	100	100	100
1976	250 486	5,2	23,6	154 456	6,0	17,2	96 030	4,3	9,1	4,6	87	90	83
1977	262 592	5,5	25,5	161 873	6,2	17,8	100 719	4,7	9,8	4,5	91	94	87
1978	243 241	5,1	24,5	153 931	5,8	17,8	89 310	4,3	9,0	4,3	85	90	77
1979	194 692	4,0	22,2	123 709	4,5	16,8	70 983	3,3	8,1	3,8	68	72	61
1980	216 293	4,3	24,3	143 526	5,1	17,4	72 767	3,2	8,2	3,8	75	84	63
1981	296 318	5,8	23,3	184 676	6,6	14,5	111 642	4,9	8,8	5,5	103	108	96
1982	457 657	8,7	25,0	292 625	9,6	16,0	165 032	7,7	9,0	7,5	159	171	143
1983	562 837	10,7	24,9	370 599	11,9	16,4	192 238	9,1	8,5	9,1	196	216	166
1984	569 747	10,8	25,1	403 365	12,8	17,8	166 182	7,9	7,3	9,1	198	235	144
1985****)	594 392	11,5	24,0	435 400	14,0	17,6	158 992	7,7	6,4	10,0	207	254	137

*) bis 1980 einschließlich Septemberwerte
 **) bis 1976 einschließlich Septemberwerte
 ***) Ende März 1985
 Quelle: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, - Jahresstatistik -, verschiedener Jahrgänge und eigene Berechnungen



Dieser Konkurrenzkampf wird noch verschärft durch den Verdrängungskampf zwischen qualifizierteren und weniger qualifizierten Absolventen von Schulen und Universitäten. So hat ein Sonderschüler oder ein Schüler der, die Hauptschule abgebrochen hat, kaum Chancen auf dem Lehrstellen- oder Berufsmarkt. Demgegenüber fordert der Artikel 12 und 21 der Landesverfassung von Baden-Württemberg den politisch verantwortlichen, freiheitlichen und demokratischen Bürger. Engagement und Mitarbeit werden gefordert. Der gesellschaftliche Alltag sieht hingegen anders aus. Durch den verstärkten Leistungs- und Anpassungsdruck in den Schulen und im Ausbildungswesen werden die Chancen, Verhaltensweisen zu erlernen, die zur Wahrnehmung eigener Interessen nötig sind, immer geringer. Damit wird die Aufgabe, die das Bildungs- und Ausbildungswesen hat, gesellschaftlich-politische Kompetenz zu vermitteln, immer unbedeutender. Nicht zuletzt wird die Partizipationsbereitschaft durch die Existenzangst, die unter anderem durch die Einführung des Radikalenerlasses gefördert wurde, reduziert. Nicht vergessen werden darf die "härtere Gangart des Staates" gegenüber Demonstranten, die ihr Mißtrauen gegen Kernkraft und industrielle Großprojekte artikulieren. Dadurch wächst das Mißtrauen gegenüber gesellschaftlichen Institutionen. Man kann also davon ausgehen, daß die Fähigkeiten der Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen nicht ausgebaut werden, sondern eher eine Reduzierung erfahren. Es scheint, daß demokratische Werte nur vermittelt werden, wenn es die ökonomische Lage der Gesellschaft auch erlaubt. Erweisen sich so die Grenzen des Wachstums auch als Grenzen der Freiheit? Hinzu kommt, daß die Institutionen, durch die die Jugendlichen hindurch geschleust werden, immer größer, umfangreicher und abstrakter werden. Die Postadoleszenz wird so ambivalent: einerseits ein größerer Freiheitsraum, andererseits eine größere materielle Abhängigkeit. Die Verunsicherung der beruflichen- und sozialen Lebensperspektive der Jugendlichen führt zu einem immer stärker werdenden Mißtrauen gegenüber den staatlich-gesellschaftlichen

Institutionen (Sinus 1983). Die Glaubwürdigkeit des Staates wird generell in Frage gestellt. Damit geht die Ablehnung der etablierten Parteien und die Polarisierung der Jugendlichen in konventionelle und alternative einher, was die Shellstudie (1981) deutlich macht. Dieser Trend findet seine Begründung auch darin, daß Parteien und Gewerkschaften als hierarchisch strukturierte und bürokratisch organisierte Verbände (Richter 1979, 104) den Personen mit ihren Interessen, die sie angeblich vertreten, nahezu abstrakt werden. Die Chance, Einfluß zu nehmen, wird immer geringer, denn selbst an der Basis können fast nur noch Professionelle durch das Dickicht der bürokratischen Verordnungen hindurchsehen. Damit ist die Letzt-Entscheidung der Erwachsenenorganisation zementiert. Damit fallen auch die Jugendorganisationen der Parteien und Gewerkschaften mit ihrer demokratisierenden Funktion teilweise aus (5. Jugendbericht, 124). So wird der Rückzug Jugendlicher in die konsumistische Jugendkultur mit ihrer Musik- und Modepräferenz verständlich. Die Clique wirkt als sozialer Uterus, der Nestwärme und Anerkennung ermöglicht, was die zunehmende Distanz zu Elternhaus und gesellschaftlichen Institutionen nicht mehr gewährleistet. Alternative versuchen, ihre Interessen unbürokratisch zu verwirklichen. Bürgerinitiativen, Friedensgruppen, Atomkraftgegner, Häuserbesetzer und Mitarbeiter in Alternativprojekten werden jedoch häufig grundweg diskriminiert oder diffamiert. Dies erhöht die Glaubwürdigkeit des Staates nicht, womit ein Dialog mit der Jugend häufig zu einem Monolog Erwachsener über Jugend wird (Hornstein B 3/1982, 21 f).

1.2.4 Der Wertewandel

Der von der Shellstudie "Jugendliche und Erwachsene 1985" konstatierte Wertewandel findet seine Ursache in der Gesellschafts- und Legitimationskrise (Behr 1982, 116).

Wesentliche strukturelle Diskrepanzen lassen sich im Bereich ökonomischer Strukturen finden, die die Veränderung von Arbeitskräfteangebot und Nachfrage nach Arbeitskräften noch nicht genügend flexibel beantwortet haben. So konstatieren Klipstein/Strümpel (B 42/85) eine evolutionäre Dissonanz zwischen Wirtschaftskultur und Wirtschaftsstruktur. Die Veränderung des Bereiches der Arbeit und die damit einhergehende gesellschaftliche Veränderung haben ein Mehr an Entfremdung und Distanz für den Bürger mit sich gebracht. Die Vermehrung des Wohlstandes größerer Bereiche der Gesellschaft, die soziale Absicherung, die Bildungsexplosion, ein Mehr an arbeitsfreier Zeit und kleinere Familien haben das Verhältnis zur Arbeit verändert, ohne daß die Strukturen der Arbeitswelt sich dementsprechend angepaßt haben (Klipstein/Strümpel B 42/85, 31 f). Die spätkapitalistische Industriegesellschaft hat den Weg zur (spätkapitalistischen) Informationsgesellschaft noch nicht vollendet, weshalb auch der Weg von der Arbeitsgesellschaft zur Tätigkeitsgesellschaft noch nicht vollendet ist (B 45/84; B 42/85). Nicht vergessen jedoch werden dürfen die Katastrophen des "Industriellen Paradigmas" mit ihrem forcierten technischen Fortschritt zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und ihrem damit verbundenen Bewußtseinswandel. Erinnerung sei hier an Bhopal in Indien, Harriesburg in den USA, Tschernobyl in der Sowjet-Union und die Rheinverschmutzung, die in Basel ihren Ursprung nahm. Diese und andere ökologische Katastrophen zeigen die Krise an, die das ökonomische Denken mit seinen alten (materialistischen) Werten befallen hat. Das industriell-ökonomische Denken verband sich mit einer protestantischen Arbeitsethik und zentrierte sich um Werte wie Wohlstand, Verdienst, Lebensstandard, Sicherheit, Leistung. Den homo faber dieses ökonomistischen Menschenbildes zeichnete eine asketische Arbeitsmoral aus (Jacobsen, Hartmann B 3/1982, 44). Dieses normative System basiert stärker auf einem naturwissenschaftlichen, mechanistischen Weltbild und einem autoritär idealisierten Politikbegriff. Die objektiven gesellschaftlichen Veränderungen führten zu der von der

Enquete-Kommission "Jugendprotest im demokratischen Staat 1983" festgestellten normativen Veränderung. Die Kommission diagnostizierte einen "neuen Mangel" nach Zuwendung, sozialem und emotionalem Angenommensein, nach Sinn. Dies konstituierte neue, postmaterielle Werte: produktiver Lebensstil, Selbstverwirklichung, Gemeinschaft, Kreativität, Mitbestimmung und Freiheit als Unabhängigkeit von Anordnungen anderer. Ein selbst verantwortetes Zusammenleben, das Nestwärme gibt und eine neue Innerlichkeit intendiert, wurde für das Zusammenleben wichtiger. Die Wurzel dieses Wertewandels stellt das ganzheitliche Menschenbild dar, der mündige Mensch als tätiges Subjekt (Hollstein 1982, 180 f), der als anthropologische Utopie ein Modell des Besseren verwirklichen will. Dieses ganzheitliche Menschenbild stellt den Sinnhorizont der Neuorientierung des sozialen Lebens dar, das ein Lebens-Erleben in den Mittelpunkt stellt. Diesen Psycho-Sozialismus (Behr 1982, 108) zeichnet eine neue hedonistische Innerlichkeit aus, die mit Hilfe von moralischen Prinzipien ein selbst verantwortetes Zusammenleben ermöglichen will. Praktische Realisierung dieses (postmateriellen) Zusammenlebens sind Alternativprojekte (B 39/1981, 8), die versuchen, neue Formen des Arbeitens, Wohnens und Freizeitverhaltens zu finden. Somit hat sich durch die Realisierung dieser postmateriellen Werte eine neue Kultur in der materiellen alten Kultur etabliert. Einen nicht unerheblichen Einfluß auf die Entwicklung dieser alternativen Werte und Kulturvorstellungen dürften die anthropologischen "Utopien" von Ernst Bloch, Herbert Marcuse und Erich Fromm gehabt haben. Da sich dieser Wertewandel vor allem in dem Bereich der Jugend "abzeichnet", wird dessen Bedeutung für die Zukunft noch verstärkt. Die Reduktion der Bedeutung der elterlichen Erziehung, der gewandelte Erziehungsstil, die verlängerte schulische Ausbildung und die Vorverlegung ehemals "Erwachsener-Privilegien" verändern das Machtgefüge in der Familie. Jugendliche werden zu Vorreitern alternativer Lebensformen. Die Eltern passen sich ihren häufig sozial und technologisch überlegenen Kindern an. Aus



diesen Gründen muß einer Reduktion des Wertewandels auf ein Problem von Jugend widersprochen werden. Auch im Zeichen der Wende scheint sich das "Alternativpotential" nicht zu verringern, wobei sicher die gesellschaftlichen Probleme wie Arbeitslosigkeit und ökologische Katastrophen nicht ganz schuldlos sind.

1.2.5 Narzißmus, ein neues Sozialisationsmodell

Neben den eher phänomenologisch-soziologischen Erklärungsversuchen gegenwärtig "herrschender Lehre", scheint mir ein eher subjekt-theoretisch, psychoanalytischer Ansatz für unser Thema ergiebiger, der den gesellschaftlich-sozialen Form- und Lernprozeß Jugendlicher zu Mitgliedern der jeweiligen Gesellschaft durch die Kategorie des Narzißmus beschreibt, wie dies z.B. in den Diskussionen der Erich-Fromm-Gesellschaft geschieht. Hier wird versucht, familiäre und schulische Defizite, Legitimations- und Persönlichkeitskrise zusammenzudenken. Die Tragfähigkeit des psychoanalytischen Ansatzes belegen die Studien von Adorno "Studien zum autoritären Charakter" (1973) und die Untersuchung von Erich Fromm "Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches" (1983). Den Beitrag von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse und Erich Fromm dokumentiert Helmut Dahmer in seiner "Analytischen Sozialpsychologie" (1980). Jedoch muß im Zusammenhang mit objektiven gesellschaftlichen Veränderungen vom "Veralten der Psychoanalyse" (Marcuse: KG 2, 85 f) in Teilbereichen gesprochen werden. So weist Klaus Horn (1973 (2)) darauf hin, daß die Kategorie des "Autoritären Charakters" nicht mehr die Situation der spätkapitalistischen Industriegesellschaft schlüssig erklärt. Der vaterlosen Gesellschaft sind andere Kategorien angemessener. So trifft die folgende Beschreibung von Kindern auf die autoritäre Persönlichkeitsstruktur sicherlich nicht zu: "Die heutigen Kinder sind ganz offensichtlich die Kinder ihrer Zeit und ihrer Umwelt, sie

sind ihr entlarvendster Spiegel. Sie sind nicht nur nervös, ungeordnet vital gestört - sie terrorisieren einander, sie streiten sich ununterbrochen (um Gegenstände als lebten sie in tiefster Armut; um Rangplätze, als lebten wir vor Leviathan; um die Zuwendung der Erwachsenen, als lebten sie in einer besonderen lieblosen Welt), sie randalieren das Gemeingut, sie sind weitgehend unfähig, anderen und sich selbst Freude zu bereiten, sie scheinen unfähig, tiefere und anhaltende Beziehungen zu Menschen oder Sachen einzugehen, ihre Sprache ist arm und im doppelten Sinne des Wortes "barbarisch"; und sie müssen ununterbrochen schreien ... Sie hüllen sich sobald es geht in den Lärm ihrer Transistorgeräte oder Kassettenrecorder oder bedröhnen sich in den Musikzellen mit den elektronisch verstärkten Baßgitarren ..." (von Hentig 1976, 73; Häsing 1980 (3), 13 f). Solche qualifizierenden Berichte tauchen in der wissenschaftlichen Diskussion gehäuft auf. Die Vertreter der Narzißmus-Theorie versuchen, die Reaktionen und Verhaltensmerkmale von Jugendlichen und Kindern durch die psychoanalytische Kategorie des "Narzißmus" zu erklären (Häsing 1980 (3); Jacobsen B 16/80, 48; Castner B 21/80; Behr 1982; Enquete-Kommission "Jugendprotest im demokratischen Staat" (1983, 35); Claußen B 35-36/84, 36; Sandler LZ 14-15/1984, 342 f; Jugendliche und Erwachsene 1985 (1986 II, 165 f). "Narzißmus" beschreibt demnach eine Regression auf eine sehr frühe Entwicklungsstufe, die der nachfolgende Exkurs etwas verdeutlichen möge.

Die Entwicklung des psychischen Apparates

1) orale Phase (0-1. Lj.)

In der frühen oralen Phase zeigt sich ein objektloser vor-ambivalenter, angstfreier primärer Narzißmus. Das ES dominiert.

2) oral-sadistische Phase (1.-1,5. Lj.)

Die spätere oral-sadistische Phase ist durch den Impuls gekennzeichnet, sich das Objekt (z.B. Mutter) total einzuverleiben. Hier beginnt jedoch schon die Ambivalenz von Gefühl und Triebimpuls.

3) anal-sadistische Phase (1,5.-3. Lj.)

Die frühe anal-sadistische Phase zeigt eine ambivalente Partialliebe mit Einverleibungstendenz. Die spätere anal-sadistische Phase verlagert das Objekt nach außen, will es aber festhalten und beherrschen. Mitgefühl und Ekel entstehen, sowie erste Über-Ich-Elemente.

4) genitale Phase (3.-6- Lj.)

Die frühe genitale Phase verbindet Objektliebe mit Genitalausschluß, der durch Kastrationsangst erzeugt wird. Hysterie und Inzesttabu werden durch Schamgefühle signalisiert. In diese Phase fällt die ödipale Problematik, die Auseinandersetzung mit dem Vater.

5) Latenzzeit (6.-11./12. Lj.)

In der nachambivalenten endgültig genitalen Phase können sich Objektliebe, soziales Gefühl, Triebregulationen und Ich-Differenzierungen entwickeln.

6) Pubertät (12/13. Lj.)

Vollständige Reifung sexueller Funktionen. Ablösungsprozesse von primären Bindungen. Identitätssuche.

7) Adoleszenz (13.-25. Lj.)

Entwicklung sozialer und individueller Autonomie von Arbeits- und Lustfähigkeit. Die Ich-Entwicklung setzt nach psychoanalytischer Auffassung erst nach der Überwindung des primären Narzißmus ein, also mit ungefähr einem halben Jahr. Das Über-Ich entsteht erst durch die Überwindung der Problematik der Ödipus-Elektra-Situation in der genitalen Phase. Tritt nun eine grundlegende Traumatisierung/Frustration ein, so regrediert das Individuum auf eine frühere Entwicklungsstufe, die durch Fixierungen o.ä. herausgehoben ist. Narzißmus wäre demnach eine Regression auf eine sehr frühe, d.h. orale Entwicklungsstufe, die das "Ich" nicht unbeschädigt läßt (vgl. Brenner 1965, 37 f; Kuiper 1969 (2), 227 f; Brocher 1971).

Die Vertreter der Narzißmus-Theorie setzen bei der Sozialisation in der Familie an, da die Übernahme sozialer Rollen und die Individuation sich aufgrund der Interaktionsdichte bevorzugt in der Familie entfaltet, wobei hier vorherrschend die Klein-, Kernfamilie gesehen wird. Die Familie prägt durch Erziehungsklima, -stil, -ziele und -techniken den Heranwachsenden. Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten zwei Jahrzehnte schlagen sich nach Ziehe und anderen folgendermaßen nieder: Die traditionell-patriarchalisch-autoritäre Familie mit dem Vater als bestimmendem Oberhaupt ist im Zuge der fortschreitenden Wohlstandsentwicklung, zunehmender Technisierung und fortschreitender Frauenemanzipation immer mehr verschwunden. Durch die Vergesellschaftung der Familie hat der dominierende Vater an Glaubwürdigkeit und Autorität verloren. Er ist nicht mehr der alleinige Verdienner, Wissensvermittler und Verteiler des Erbes. Dies führt zu seinem erzieherischen Funktionsverlust. In einer "vaterlosen Gesellschaft" (Mitscherlich) kann sich das Kind mit diesem schwachen, konturlosen Vater kaum noch identifizieren, wodurch die Über-Ich-Bildung gefährdet wird. Auch die Ödipus-Situation bleibt "unentschieden". Hierdurch wird

auch die Ich-Entwicklung problematisch. Die Väter versuchen ihren gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialisatorischen Funktionsverlust zu kompensieren: Materielle Zuwendung ersetzt häufig emotionale Kommunikation, ein verändertes konsumistisches Freizeitverhalten soll die Grenzen zu den eigenen Kindern verwischen, neu-modisch sein, Fitness, Bodystyling demonstrieren die "Jugendlichkeit" des Vaters, der auf dieser Grundlage mit seinen Kindern kommunizieren will (Häsing 1980 (3), 54 f; Claus Richter 1979, 203). Moderne Väter bauen so von sich aus schon die ehemaligen Autoritäts- und Machtschranken ab, was die Shell-Studie "Jugendliche und Erwachsene 1985" (1986) deutlich zeigte. In dem Kind kann durch den Mangel an Identifikation ein Gefühl der Leere, der Vereinsamung entstehen, das eine starke Verletzlichkeit des Selbstwertgefühls zur Folge haben kann. Der Rückzug des Vaters aus seiner Wertvermittlungs- und Vorbildfunktion verhindert beim Kind, daß es sich durch Konflikte von anderen, also von seinem Vater, abgrenzen kann. Dadurch wird die Persönlichkeitsentwicklung geschwächt. Die Autoritätslosigkeit des Vaters macht es dem Kind schwer, sich mit ihm zu identifizieren, womit es sich gleichzeitig auch seiner, d.h. der Normen des Vaters versichern könnte. Diese Versicherung des Vaters würde eine Steigerung der personalen Selbstachtung des Kindes bedeuten. Das Fehlen einer Identifikationsfigur führt zu einer Nicht-Integration der Vaterfigur in ein selbständiges Ich. Aus diesem Grund ist es auch schwer, die sozialen Kommunikationsstrukturen, die der Vater vertritt, in das eigene Selbst aufzunehmen, zu internalisieren. Wünsche, Ideale, und Bedürfnisse werden so diffus erlebt, da sie nicht an einem Nein scheitern können. Größenphantasien, Realitätsverzerrungen und Selbstwertstörungen können die Folge sein (Mitscherlich 1981, 25 f). Dieses Spurloswerden des Vaters wertet die Rolle und die Funktion der Mutter enorm auf. Die Mutter, die jetzt häufig der einzige emotionale Partner des Kindes wird, wird durch die Reduzierung der Familie auf meist nur noch drei Personen und durch vielfach begrenzte

Spielmöglichkeiten einer latent kinderfeindlichen Umgebung, mit erhöhten emotionalen Anforderungen konfrontiert, denen sie nicht mehr ohne weiteres gewachsen ist. Denn es darf nicht vergessen werden, daß auch die Mutter nicht losgelöst ist von den gesamt-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, d. h. Konsum-, Arbeits- und Freizeitstrukturen. Es ist also unwahrscheinlich, daß sie, an konsumistische Bedürfnisbefriedigung gewöhnt und von nahezu konstitutioneller Beziehungsarmut, gerade ihrem Kind als ich-starke Persönlichkeit gegenüberreten kann. Aufgrund dieser gesellschaftlich induzierten Ich-Schwäche ist die Mutter bemüht, ihr Kind möglichst intensiv an sich zu binden, um sich ihre eigene Unerfülltheit über das Kind vergessen zu machen. So entsteht eine Mutter-Kind-Symbiose. Das Kind erfährt dies zunächst als großen Lustgewinn, denn dies bedeutet eine intensive Nähe-Erfahrung der Mutter. Doch der Versuch der Eigenstabilisierung des mütterlichen Ego, ausgedrückt durch übertriebene Fürsorglichkeit der Mutter, mißlingt in dem Moment, wenn für das Kind bei fortgeschrittenem Alter eine andere Form der sozialen Beziehung wichtig wird. Die Mutter entwickelt in diesem Fall Trennungsängste. Dieses Verhalten der Mutter wird für das Kind in dem Fall problematisch, wenn es in der frühen genitalen Phase "Urformen der Liebe", also Objektliebe ausbilden will (Balint 1969, 80 f). In der kommunikativen Dichte der Mutter-Kind-Dyade wird die Trennungsangst der Mutter auf das Kind projektiv übertragen. Im Kind entsteht eine Grundstörung (Balint 1973, 28 f). Denn das Kind, das die Liebesunfähigkeit der Mutter spürt, entwickelt nun ebenfalls Trennungsängste. Das liebesunfähige Verhalten der Mutter läßt im Kind die Imago der "bösen Mutter" entstehen. Die systematisch gestörte Interaktion mit dem primären Beziehungsobjekt Mutter, die die Grundlage weiterer psychischer Entwicklung des Kindes ist, läßt ein Urvertrauen im Kinde nicht entstehen (Lorenzer 1972, 27, 53, 102). Das Kind versucht sich nun dieser Mutter, die es als kalt-frustrierend empfindet, zu entziehen, erhält aber nun nicht mehr die Zuwendung, die es zur Selbst-Stabilisierung



seiner Identität benötigt, und es verlegt den ursprünglichen Glücks- und Lustzustand in die eigene phantasierte Welt. Die orale Problematik hat zur Folge, daß die Welt nur im Zusammenhang mit der eigenen Aufwertung gesehen wird, womit immer ein Verschmelzungserlebnis mit dem Objekt, durch Zerfließen, Zerströmen und Aufsaugen, durch die Nähe bis zur Identitätsvermischung mit dem Objekt gesehen wird. Damit ist eine ständige narzißtische Zufuhr von Emotionalität von Außen verbunden (Ziehe in: Häsing 1980 (3), 36 f). Diese Realitätsflucht führt durch ihr zerfließendes, diffuses emotionales Geschehen zu einem strukturlosen und ziellosen Agieren nach außen. Der Mangel an psychostruktureller Konsistenz führt zu der Notwendigkeit, narzißtische Gleichgewichtszustände zu erreichen, die dem Urerlebnis der intrauterinen Homöostase nachempfunden sind. Die "Schwäche" der Mutter hat in das Kind die emotionale Kälte der objektiven Außenwelt in die psychische Struktur des Kindes hineinsozialisiert. Die Repräsentanten der Außenwelt, die Außenwelt selbst, wird durch Omnipotenzphantasien und Diffusität überformt. Das Verhalten des Kindes wird nun nicht mehr durch Symbole, sondern durch das Klischee der "bösen Mutter" geprägt, wodurch eine Ich-Schwächung eintritt. Dadurch wird eine ich-vermittelte Identifikation mit den Eltern, der Realität eingeschränkt, durch die Identifikationen mit den Über-Ich- und Ich-Ideal-Forderungen der Eltern projektiv verzerrt werden. Diese narzißtischen Projektionen verzerren die Elternobjekte bis zur Übermächtigkeit, wodurch das Über-Ich des Kindes auf seinen archaischen Kern reduziert wird. Dies wiederum führt zu einem weiteren Rückzug von der kränkenden Realität, es kommt zu einer Abkoppelung des Ich-Ideals und deshalb zu einem Verlust an psycho-struktureller Konsistenz (Häsing 1980 (3), 24 f). Mit dem Aufbau einer eigenen (phantasierten) Welt hat das Kind zwar die unangenehme frustrierende Umwelt ausgeschaltet (Richter 1980, 49 f), es hat sich auch von der eigenen konkreten Mutter gelöst, bleibt aber an diese durch die phantasierte Mutterimago gebunden. Das Bild der Mutter jedoch ist nicht symbolisch-

sprachlich in der Psyche des Kindes aufbewahrt, sondern bleibt als Klischee handlungsleitend. Diese negativen Erfahrungen des Kindes mit der eigenen Mutter wirken sich auf die späteren sozialen Beziehungen aus, da die Mutter-Kind-Bindung aufgrund ihrer emotionalen Dichte weiterhin prägend wirkt. Dem kindlichen Individuum ist es nur möglich, in einen oberflächlichen Kontakt zu anderen Menschen zu treten, da ihm das Modell einer geglückten, befriedigenden Beziehung in seiner Autobiographie fehlt, es jedoch nach dieser aufgrund seiner Fixierung strebt - ohne jedoch genau zu wissen, wonach es strebt. Das narzißtische Kind ist und bleibt auf der Suche nach Glück und erfüllender Geborgenheit, die ihm aber durch die defizitären Lebensbedingungen nicht erfüllt werden. Erwartungen und gegebene Realität des Kindes klaffen immer stärker auseinander. Eine latente Unzufriedenheit ist die Folge. Hierbei ist die Unzufriedenheit mit sich selbst gemeint, da das Kind etwas will, was es gar nicht wollen "kann". Dem Kind fehlen die sozialen Kompetenzen, die es für sich aber aufgrund seines strengen, "hochfliegenden" Über-Ichs erwartet. Aufgrund dieser psychischen Struktur kann der Jugendliche notgedrungen nur aus dieser frustrierenden Realität flüchten, denn er erlebt sie als nur enttäuschend, zum anderen, ist er gezwungen, ein Minimum an Selbstwertstabilisierung zu erhalten. Hinzu kommt, daß das Kind aufwächst in einer konsumorientierten Industriegesellschaft, die ihm überwiegend materielle Fülle und Bedürfnisbefriedigung suggeriert. Dieser Konsum kommt den Bedürfnissen des "Sich-Verwöhnen-Lassen" bzw. dem "Sich-Passiv-Hingebens" entgegen. Diese konsum-kapitalistischen objektiven Bedingungen kommen der Psychostruktur des narzißtischen Kindes entgegen und verstärken diese. Das Kind gewöhnt sich daran, seine Bedürfnisse direkt zu befriedigen, ohne Vor-Lust oder Ich-Aktivitäten dazwischenschalten zu müssen. Bedürfnisse werden nicht mehr aufgehoben, d.h. sublimiert, wodurch die Sublimationsfähigkeit Schaden leidet. Dadurch wird das Ich weiter geschwächt, mit der Folge, daß eine schnelle Resignation und der Verlust an



Durchhaltevermögen, Triebaufschub erfolgen (Castner B 21/1980). Stubenrauch zieht daraus folgenden Schluß (Häsing 1980 (3), 10 ff): "Nicht mehr gilt offenbar der klassische Freud-Satz: "Wo ES war, soll Ich sein" und seine Ergänzung: "Wo Über-Ich war, soll Ich werden", sondern unmittelbare Bedürfnisbefriedigung hier und jetzt (habe keinen Bock darauf, mir stinkts ...) setzt für relativ kurze Zeit produktive Energie in Bewegung, die, sobald sie auf eine dieser Bewegung sich versperrende Realität trifft, über blinde Wut in lähmende Apathie umschlägt." Auf diese frustrierende Realität reagiert der narzißtische Jugendliche mit einem erneuten Rückzug in seine phantasierte Welt, eine Welt, die wiederum hauptsächlich konsumistisch geprägt ist. Dies ist ihm ja durch Comics, Werbung und Western deutlich gemacht worden, womit die Medien ihre spezifische Sozialisationsfähigkeit demonstriert hätten. Sie verstärken damit die imaginierten Omnipotenz-Vorstellungen der Jugendlichen. Aus diesem Grund verweigert sich der narzißtische Jugendliche frustrierenden Ansprüchen, die ja mit den Omnipotenzphantasien nicht in Einklang zu bringen sind, und lehnt jegliche Anforderung an seine Person ab. Er isoliert sich und zieht sich vor Problemen in die eigene Innerlichkeit zurück. Somit sind Willensschwäche, Kontaktarmut und narzißtische Ich-Brüche zu einer massenhaften und dominierenden psychischen Disposition in der gegenwärtigen spätkapitalistischen Industriegesellschaft geworden.

Versuchen wir die Kritik narzißtischer Individualitäten zusammenzufassen, so fällt folgendes auf: Die Entstrukturierung der Subjektivität wird beklagt, die mit einer Ich-Schwächung und einem abgetrennten rudimentären Über-Ich einhergeht. Eine Unfähigkeit zur Sublimation wird diagnostiziert, die ihren Ursprung in der oralen Regression hat. Die orale Fixierung führt zu Ausfällen in Ich-Bereichen: der sprachlichen Symbolisierung, der Sozialinteraktion und der reflexiven Handlungsfähigkeit. Die konsumistische Anpassung des ökonomistisch-Haben-orientierten monadischen Narziß ist wohl zu einer strukturellen gesellschaftlichen Veränderung

nicht mehr fähig. Die oral-narzißtische Vergesellschaftung der Subjekte hat somit eine neue Form der konsumorientierten Anpassung an den gesellschaftlichen Status Quo erreicht.

An die Narzißmus-Theorie sind jedoch einige Fragen zu stellen. Dischner (Häsing 1980 (3)), verweist darauf, wie problematisch es ist, wenn Erwachsenen das vorgeblich "ausgeflippte" Verhalten von Jugendlichen zugleich als narzißtisch gestört interpretieren, es somit etikettieren und damit moralisch abwerten. Sie stellt die Frage, ob der Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft nicht eigentlich dazu gezwungen ist, die "Maske von Konsum, Oberfläche und scheinbarer Bindungslosigkeit" aufzusetzen, um seine wahre Identität und Kreativität zu erhalten. Die Produktionsverhältnisse in der spätkapitalistischen Industriegesellschaft würden narzißtisch-egoistische Menschen begünstigen, weil spezifisch menschliche Eigenschaften wie: Zärtlichkeit, Freude, Naturverbundenheit, Mitleid usw. praktisch in unserer Gesellschaft keinen Platz mehr haben. Andere Autoren wie Marcuse (TG) und Schülein (Kursbuch 48) feiern die neuen Eigenschaften des Narziß: Sensibilität, Offenheit, Mitleidensfähigkeit. Die Sprachlosigkeit des Narziß wird durch die bürgerliche Infiziertheit kritischer Inhalte erklärt, als Weigerung, sich der schlechten Realität anzupassen. Positiv wird auch der konkrete Politikbegriff und die Möglichkeit der subjektiven Betroffenheit herausgestellt. Der Rückzug ins Private, so Schülein, eröffnet die Möglichkeit, der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und somit dem Zurückgewinnen der eigenen Sinnlichkeit. Desweiteren muß darauf hingewiesen werden, daß es narzißtische Jugendliche und Erwachsene schon immer in kapitalistischen Gesellschaften gab. Deutlich wird dies am Werk von Thomas Mann "Wälsungenblut", "Der Tod in Venedig", "Felix Krull" u.a.. Allerdings, und dies ist eine neue Erscheinung der Gegenwart, tritt dieses Phänomen immer häufiger und dominanter auf. Narzißmus scheint zu einer massenhaften Erscheinung zu werden. Trotz der psychoanalytischen

Verankerung des Narzißmus-Modells gibt es noch viele inkompatible Theorie-Modelle: Ziehe, Argelander, Kohut, Orban, Dischner usw.. Dennoch ist dieses Denkmodell eine Verständnisgrundlage für die Mutter-Kind-Beziehung in unserer Gesellschaft. Denn viele Erscheinungen in Familie und Schule deuten auf eine grundlegende Schädigung der kindlichen Identitäten hin. Sieht man vor allem die gestörten Mutter-Kind-Beziehungen vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Konsum-Kapitalismus, eine Gesellschaft, die dem "Mythos erlegen ist, menschliche Bedürfnisse könnten mühelos über einen gigantischen Warenmarkt befriedigt werden" (Castner B 21/1980), so wird dieser neue Sozialisationstyp doch sehr glaubwürdig. Allerdings, und hier liegen die Schwächen dieses Modells, sind die als bedingte Ursachen unterstellten familiären Situationen in der Realität sehr unterschiedlich. Vieles deutet darauf hin, daß dieser neue Sozialisationstyp eher ein Mittelschichtsphänomen darstellt, wie auch der autoritäre Charakter (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm u.a.) der früheren Jahrzehnte eine spezifische Mittelschichten-Sozialisation voraussetzte. Denn gerade die Mittelschichten, vor allem die heutigen oberen Mittelschichten sind dadurch gekennzeichnet, daß sie einen höheren Grad von Wohlstand, einen erhöhten Grad von Frauenemanzipation, weniger Kinder und dafür einen höheren materiellen Konsum aufweisen. So sind Verwöhnung bei gleichzeitiger Kälte eher möglich. Leider zeigt sich hier eine Lücke zwischen der Narzißmustheorie und den großen empirischen Jugendstudien. Aus diesen Gründen ist eine schichten-, klassenspezifische Brechung des Narzißmus empirisch noch nicht entscheidbar.

1.2.6 Zusammenfassung

Will man den Versuch machen, die verschiedenen Erscheinungsformen jugendlicher Krise und Protestes ursächlich zusammenzufassen, so läßt sich eine resignative, apathische

Tendenz feststellen, die jeweils Schichtunterschiede mit einschließt. Der Hintergrund der gesellschaftlichen Krise (Verschlechterungshypothese) schlägt sich hier zumeist in subjektiven Fluchtendenzen und Narzißmus nieder, Behr (1982) versucht das Phänomen Jugend folgendermaßen zu typologisieren: Punker, Fußballfans, jugendliche Kriminelle, Drogen-, Alkoholabhängige, Rechtsradikale, Anhänger der Jugendreligionen, Aussteiger durch Selbsttötung, schlaffe Studenten. Die NRW-Studie (1983) unterscheidet 14% unkritisch Angepaßte, 38% kritisch Integrierte, 22% passiv Außenstehende und 26% kritisch Alternative. Zwar bleibt festzustellen, daß solche "Jugendbilder" den Blick verkürzen, verstellen können, sie bleiben dennoch unverzichtbar für die wissenschaftliche Diskussion und für die Vermittlung zwischen Forschung und Öffentlichkeit. Ein großer Teil dieser Gruppen löst die Jugend- und Gesellschaftskrise eher resignativ, apathisch; Gewalt dient hier eher der destruktiven Ich-Findung. Der eher aktive Teil der "Jugendbewegung" löst die Wert-, Legitimationskrise eher offensiv-demokratisch: Alternative, Hausbesetzer, Friedensbewegte, Grüne. Als krisenverursachend kann bei beiden Tendenzen die wirtschaftlich-gesellschaftliche Verschlechterung von Lebenschancen, der Wertwandel und die durch familiale Defizite verursachte narzißtische Ich-Schwäche angenommen werden. Das verbindende Glied sind erkaltete zwischenmenschliche Kommunikation, mangelnde Geborgenheit und Orientierung, also entfremdete Beziehungen, die zu einer veränderten Realität nur konflikthafte Beziehungen erlauben: Verweigerung oder Protest. Allerdings scheint das Wissen um die notwendige gesellschaftspolitische Veränderung noch nicht genügend Betroffenheit bei den politisch- und wirtschaftlich Verantwortlichen hervorgerufen zu haben, wenn man die Reaktionen auf den 5. Jugendbericht verfolgt. Auch die Reaktionen auf den Bericht der Enquete-Kommission und auf die Shell-Studien: Jugend 81 und Jugendliche und Erwachsenen 1985 haben keine tiefgreifende Veränderung gebracht. Vielfach scheint man zu hoffen, daß sich z.B. die Jugendarbeitslosigkeit



durch die Überwindung des Lehrlings- und Studentenbergs von alleine erledigt. Obwohl es problematisch ist, von "der Jugend" zu sprechen, sind doch viele Bedingungen unter denen Jugendliche heute aufwachsen müssen, ähnlich. Man könnte sie wie folgt zusammenfassen:

1. Jugend wächst in einer Gesellschaft auf, die durch einen grundlegenden epochalen Wertewandel bestimmt ist, wobei die gesellschaftlichen Institutionen, in denen sich die Jugend befindet, von diesem Wertewandel relativ geringe Notiz nimmt. Postmaterielle Jugendliche werden eher ins Abseits gedrängt.
2. Jugend wächst in einem Bildungs-, Ausbildungssystem auf, in dem Versprechungen, die in den Anforderungen dieses Bildungssystems enthalten sind, immer weniger eingelöst werden, weil das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem prekär geworden ist. Vielfach ist objektiv eine berufliche und gesellschaftliche Zukunft verunmöglicht worden.
3. Jugend wächst auf in einer Leistungs- und Konsumgesellschaft, in der das Leistungsprinzip nicht nur faktisch in seiner Funktion als Mechanismus der Statuszuweisung fragwürdig geworden ist, sondern auch im Bewußtsein und Verhalten der Menschen. Ersatzbefriedigungen durch Konsum und Freizeit sollen die Frustrationen im Leistungs- und Arbeitsbereich verdrängen, wobei das Konsumprinzip an die Grenzen des (wirtschaftlichen) Wachstums und der ökologischen Belastbarkeit gestoßen ist. Die Gesellschaft drängt in die Sozialisationsphäre ein und verändert deren Bedingungen derart, daß massenhaft narzißtische Subjekte sozialisiert werden.

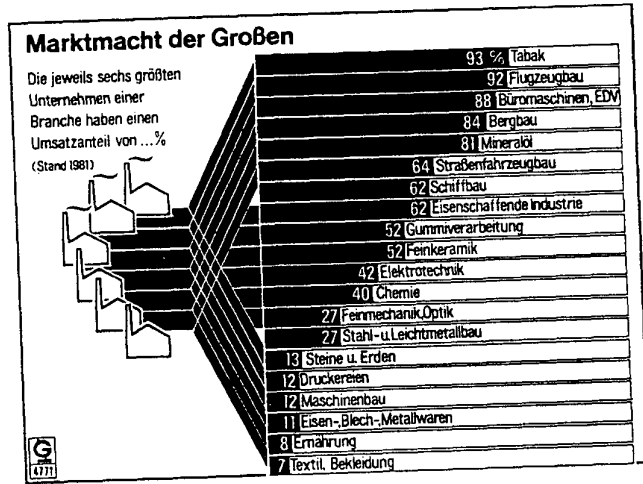
Die gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen scheinen es nahezulegen, daß sowohl das politische, als auch das ökonomische und auch das kulturelle System der Bundesrepublik einen immer größeren Teil der Jugendlichen in das Abseits drängen. Die gesellschaftliche Integration wird schwieriger, was an den unkonventionellen politischen Aktionsformen,

Bürgerinitiativen, Demonstrationen im Zusammenhang mit grüner bzw. alternativer Politik zu sehen ist. Im wirtschaftlichen Bereich ist die Jugendarbeitslosigkeit ein weiterhin nicht zu vernachlässigendes Problem, das vielen Jugendlichen eine gesellschaftliche Chance unmöglich macht. Die Medien, vor allem die neuen Medien, segmentieren die Kultur weiter in eine Kultur der gesellschaftlich angepaßten und in eine Jugend-, bzw. Alternativkultur. Nicht vernachlässigt werden darf, daß in allen drei wichtigen Bereichen alternative, postmaterielle und basisdemokratische Elemente Rückwirkungen auf die gesamte Gesellschaft haben können. Doch scheint im Zusammenhang mit der Wendepolitik der Abgrenzungsprozeß und Typisierungsdruk auf die Jugend enorm zu sein. Aus diesem Grund könnte das Narzißmus-Modell das verbindende theoretische Glied zwischen individueller Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität sein.

1.3. Die Krise der Gesellschaft

Das spätkapitalistische Gesellschaftssystem der Bundesrepublik, zeichnet sich durch eine beschleunigende Dynamik aus. Mittels der dritten industriellen Revolution der Mikroelektronik sind die Oligopole in der Lage, die Arbeitsbedingungen qualitativ und quantitativ entscheidend zu verändern (Balkhausen B 7/1980). Die Produktion verselbständigt sich immer weiter durch die zunehmende Rationalisierung, Automatisierung und Computerisierung. Gesellschaftliche Dynamik scheint vom Prozeß der Informatisierung auszugehen, die dem bürokratisch-zentralistischen Institutionen eine größere Effizienz verleiht. Ulrich (B 9/1985) spricht vom Neo-Kolonialismus, der informationell abhängig gewordenen Subjekte. Diese Entwicklung zur Informationsgesellschaft fußt auf der Konzentration der Wirtschaft, die durch den Ersten und Zweiten Weltkrieg und die darauf folgenden Jahre enorm zugenommen hat. Mit der "Refeudalisierung des Kapitalismus" (Sontheimer 1972, 52 f; Schüle in Leviathan 1/76) ist ein

deutlicher Macht- und Entscheidungszuwachs für die ökonomischen Eliten verbunden, der ökonomisches und politisches Handeln in multinationalen Konzernen staatlich kaum noch national kontrollierbar macht.

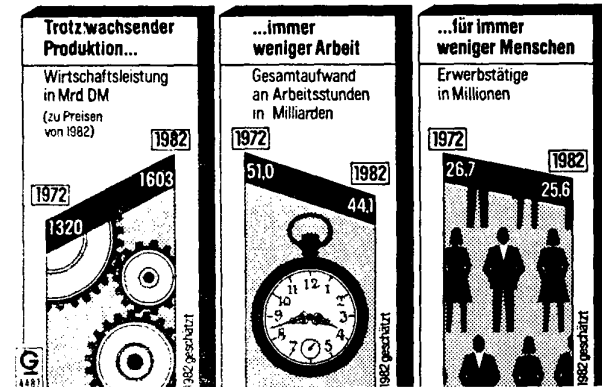


Auf diese Konzentration weisen das statistische Bundesamt (1985) und Sontheimer (1980 (68 f)) hin.

Hinzu kommt, daß sich die Tätigkeit der Unternehmerverbände auf alle ökonomischen, politischen und kulturellen Bereiche ausdehnt, d.h. die Einflußmöglichkeiten der Verbände wächst mit zunehmender Konzentration und Organisation des Kapitals. Desweiteren kommt das Problem hinzu, daß die Parteien und Gewerkschaften gegenüber dem Einzelnen, dessen Interessen sie angeblich vertreten, nahezu völlig abstrakt werden. Die Beteiligungsmechanismen sind "verstopft" (Beyme 1979, 103 f, 188 f). Die Chancen, die gegeben sind, um Einfluß zu gewinnen, können fast nur noch berufsmäßig Politiker und Experten wahrnehmen, was man deutlich am Rotationsprinzip der Grünen im Bundestag sieht. Hier werden diese Schwierigkeiten offensichtlich. Für das Individuum dieser Gesellschaft

erscheint die objektive Welt undurchsichtiger, zusammenhangloser und im Ganzen unberechenbarer als je zuvor. Die Gesellschaft polarisiert sich zunehmend in Informationsbesitzer und -abhängige (Ulrich B 9/1985; Sontheimer 1985, 102). Das Individuum sieht sich mehr denn je Konstellationen und Entwicklungen gegenüber, auf die es kaum Einfluß hat, die es zur Passivität und Ohnmacht zwingen. Dem gesellschaftlichen Subjekt erscheint die Umwelt überkomplex, da ihm die angemessen komplexitätsreduzierenden Begriffe und Kategorien durch Sozialisation und Medien vorenthalten werden. Die Angst vor dem Orwellschen "Großen Bruder" bzw. dem gläsernen Menschen findet hier ihren Niederschlag. Dennoch ist es schwer, durch statistische Fakten nachzuweisen, wie verunsichert und ängstlich der Mensch dieser Gesellschaft gegenübersteht (Statistisches Bundesamt 1985, 150 f, 462 f, 506 f). Dennoch wird die Machtlosigkeit der Bürger der Bundesrepublik in zwei Untersuchungen deutlich (Greiffenhagen 1981, 338; Weber B 44/1980). Zu dieser subjektiven Veränderung, hier natürlich nur in groben Zügen skizziert, kommen die weiter zunehmenden objektiven Krisen der Industrieländer. Die Studien des Club of Rome, Global 2000 und die Ergebnisse der Nord-Süd-Kommission: Das "Überleben sichern" 1980 weisen auf diese Gefahren hin.

1. Das objektive Anwachsen der Arbeitslosigkeit Arbeit ist Mangelware



LZ 3/84



2. Das Anwachsen der Umweltproblematik

Beiden Problemen scheint der Staatsapparat der Bundesrepublik, wenn man von über zwei Millionen Arbeitslosen und der Rheinverschmutzung 1986 ausgeht, nicht gewachsen zu sein. Die unzureichende politische Handlungsfähigkeit des Staates wird durch eine strukturelle Erstarrung (Neo-Korporatismus, Behr 1982, 17), d.h. den Konsens der ökonomischen und politischen Eliten verursacht. Hier zeigt sich der Staat der Übermacht organisierter Erwerbsinteressen durch seine sklerotische Unbeweglichkeit und durch einen übermäßig bürokratisierten und zentralisierten Staatsapparat unterlegen. Die Aufblähung des Staatsapparates wird durch die enorme Staatsverschuldung von 1984 mit 710 Milliarden deutlich. Die Unzulänglichkeit des staatlichen Krisenmanagements wird in der Unfähigkeit erkennbar, positive strukturelle Politik im Hinblick auf Krisenbewältigung zu leisten. Eine negative Politik versucht, Krisen nur oberflächlich zu reparieren, wie z.B. durch ABM-Maßnahmen, anstatt den Weg zur Tätigkeitsgesellschaft aktiv zu gestalten (Wahl B 42, 1965). So liegt der Schwerpunkt der über zwei Millionen Arbeitslosen mit fast 30% bei den unter 30-jährigen und mit fast 20% bei den über 50-jährigen (Statistisches Bundesamt 1985, 91). Daß das Protestpotential unter Arbeitslosen zunimmt und langfristig die politische Stabilität das System der Bundesrepublik gefährden kann, ist ein ernstzunehmender objektiver Trend (Feist B 45, 1984). Der soziale Sprengstoff, der in der Arbeitslosigkeit eines großen Teils der Bevölkerung steckt, wird durch den normativ-paradigmatischen Konflikt zwischen der informationell-technischen Utopie des Computopia und der holistischen Utopie eines Ökotopia verstärkt (Ulrich B 9/1985). Es ist bis heute noch nicht gelungen, den durch die Computerisierung und Informatisierung zerrissenen Zusammenhang zwischen Arbeit und Freizeit neu zu bestimmen. So wird die Arbeitersparnis durch Rationalisierungsmaßnahmen immer größer, trotz erhöhter Produktivität bei gleichzeitiger Freisetzung von

Arbeitskräften, ohne diesen Arbeitskräften eine entsprechende sinnvolle Tätigkeit anzubieten. Trotz dieses Auseinanderklaffens der Produktivitäts- und Wachstumsschere scheint die gewerkschaftliche Forderung nach der 35-Stunden Woche noch nicht allgemeine Zustimmung zu finden. Diese ungelösten ökonomischen Probleme haben eine enorme Auswirkung auf die politische Kultur in der Bundesrepublik, da sich das Staatsbild des Bürgers vom Bild des Staates als eines gestrengen Vaters in das Bild des Staates als einer sorgenden Mutter (Sontheimer 1985 (10), 102) geändert hat. Die mangelnde Problemlösungskapazität des politisch-ökonomischen Systems begründet unter anderem die Legitimationskrise des materialistisch-ökonomischen Gesamtsystems (Beyme 1979, 36; Greiffenhagen 1981, 359; Datenreport 1985, 504). Aufgrund dieser Orientierungs- und Zielkrise wird verständlich, daß sich Katastrophenstimmung (Theisen, 1985) auf dem Weg in die Informationsgesellschaft (Otto/Sonntag 1985) ausweiten kann. Die objektiven, systembedingten Veränderungen zeigen sich auch in den ökonomischen Eliten. War früher der anale, "kreative Unternehmer" nach dem Leitbild Macchiavellis (Kröber-Keneth 1980, 139 f) als principe ein erfolgreicher, draufgängerischer Einzelgänger, der als homo oeconomicus rational handeln konnte, für den Konkurrenzkapitalismus konstruktiv, so ist heute der Manager eher ein "perfekter Organisator des menschlichen Spieltriebes". Hier geht es um Gewinnen des konkurrenz-induzierten Spieles, wobei der "Spielmacher" zur Monade wird. Das Ich verschwindet im Zwiespalt zwischen "Herz und Kopf" (Maccoby 1979, 82 f, 103 f). Eine parallele Entwicklung läßt sich auch bei dem "Normalbürger" finden, der durch die Veränderung des autoritären Charakters mit seinem Eigensinn, seiner Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Pünktlichkeit und Reinlichkeit gekennzeichnet ist. Der Spätkapitalismus mit seiner Konsumorientierung, die durch die Überflußproduktion, Konzentration der Produktion, Rationalisierung und Roboterisierung der Produktionsvorgänge und neue zentrale Informations- und Organisationsbürokratien gekennzeichnet ist, erfordert einen

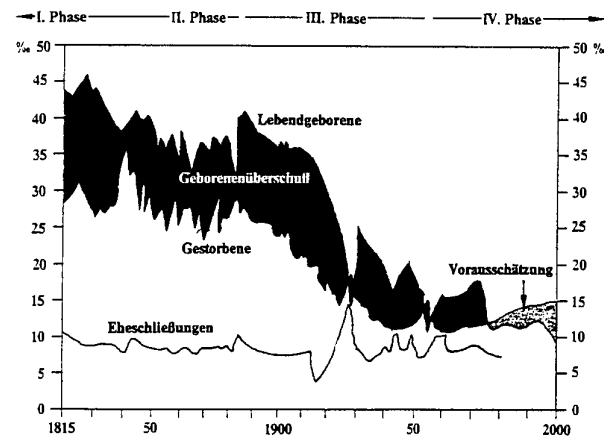
neuen Menschentyp, der das Konsumverhalten internalisiert hat. Damit wird der autoritäre Charakter mit seiner rigiden Arbeitsethik anachronistisch. Der homo konsumens erscheint als neue Systemstabilisierungsmaßnahme im refeudalisierten Kapitalismus. Die ehemals persönlich vermittelte Herrschaft, die dem analen Sozialisationstypus mit entwickeltem Über-Ich und kontrolliertem ES adäquat war, wird durch neue soziale Kontrollmechanismen: Sachzwänge, Abbau der direkten, persönlich erfahrenen Autoritätsstrukturen und direkte Außenlenkung der Individuen durch Reklame und Massenmedien ersetzt. Dadurch werden ES-Impulse an Waren und Warenproduktion fixiert, was Marcuse (TG) als repressive Entsublimierung bezeichnet. Diese konsumistische Meinungs- und Triebmanipulation führt zum Funktionswandel von Familie und normativen Werten. In der vaterlosen Gesellschaft wird die Autorität des Vaters durch das Versorgen durch die Mutter ersetzt. Als Konsequenz der politisch-ökonomischen Bürokratie und ihrer Informations- und Organisationsmacht erscheint das Ende der Persönlichkeit (Narr in: Leviathan 1/1980, 120 f; Horn 1973 (2), 17 ff) als logische Konsequenz. Geleitet wird die subjektive Problematik durch einen systembedingten Narzißmus, der zu Identitätsverlust, Apathie, Orientierungslosigkeit, also einer Legitimations- bzw. Sinnkrise führt. Angesichts der politisch ökonomischen und informationellen Macht zentraler Bürokratien stellt sich Kommunikation als Personifikation ökonomischer Charaktermasken dar. Mediale und ökonomische Mechanismen verdrängen eine ungezwungene Interpersonale Interaktion. Die repressive Egalität vor den zentralen Bürokratien wird durch die Richterfunktion des Mitmenschen (Duhm 1975 (4), 28) verstärkt, wodurch sich menschliche Verhältnisse als Verhältnisse von Dingen darstellen. Dadurch werden Rückzugstendenzen ins Private nötig, was sich am wachsenden Psychomarkt (Bach/Molter 1979), der Inflation von Therapieformen (Nagel/Seifert 1979) zeigen läßt. Das neue Interesse an der Subjektivität (New Age, Meditationsformen, Esoterik, Yoga u.a.) deutet auf das wachsende Problem der Vereinzelung, was sich auch an der

Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.
 Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke.
 Veröffentlichungen - auch von Teilen - bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.



Zunahme der Singlebewegung zeigen läßt (Zapf 1977, 119 f). Ulrich (B 9/1985, 74) spricht von einer "inneren Flucht des Menschen vor der Einbindung in die instrumentelle Welt der hochtechnisierten Gesellschaft ...". Als weiteres Indiz für die systembedingte individuelle Vereinzelung mag der steigende Anteil der Ehelösungen gegenüber den Eheschließungen gelten, das Absinken der Nettoerproduktionsrate auf 1,33, die damit zu gering ausfällt, um die Gesellschaft zu reproduzieren. Die Konsequenzen des veränderten generativen Verhaltens mit den Folgeproblemen der schwierigen Rentenversorgung, der Vergreisung von ganzen Berufssparten (Lehrer, Ärzten usw.) kann hier nur anklingen. Doch wird deutlich, daß auch hier das vorherrschende ökonomistische Denken im Zusammenhang mit der narzißtischen Subjektkrise eine Rolle spielt.

Eheschließungen, Lebendgeborene, Gestorbene und Geborenen- und Gestorbenenüberschuß auf 1000 Einwohner 1816 bis 2000 bei unverändertem generativen Verhalten bis 2000



Quelle: „Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland - Dritter Familienbericht -“. Bericht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung, S.106

Auch die zunehmende Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik (Just B 25/1982, 37) weist auf die

systemische Ich-Schwäche der Bundesbürger hin, da die Ausländerfeindlichkeit sich angesichts der ökonomischen Krise weiter verschärft und schon fast 50% der Bundesbürger erfaßt hat. Angesichts der Erfahrungen der Individuen in dieser sozialen, ökonomischen, politischen und technologischen Umwelt mußte fast zwangsläufig ein Strukturwandel der Person erfolgen. So entsteht eine außergelenkte (Adorno), bürokratische (Horn), eine marktorientierte (Fromm) bzw. eindimensionale (Marcuse) bzw. narzißtische (Ziehe) Generation. Somit scheint die spätkapitalistische Industriegesellschaft einen Menschentypus geschaffen zu haben, der angesichts der existenziellen und globalen Probleme der Welt kaum in der Lage sein wird, diese Probleme adäquat zu lösen: Bodenerosion, Waldverlust, Landkrise, Verschmutzung der Meere, Absterben der Fischeschwärme, Verknappung der Energievorräte, Ölkrise, Brennholzkrise, Veränderung des Klimas der Erde, genetische Erosion, Arbeitsmangel, Bildungskluft, Flüchtlingsprobleme, Nahrungsknappheit, Armut, Gesundheitskrise, Desertifikation, Rüstungswettlauf und atomare Bedrohung (Global 2000; Mayers 1985: GAIA). Die Gefahr eines ökologischen, ökonomischen und militärischen Kollapses der Erde zeigt die Krise der Wachstums- und Industriegesellschaft an. Bophal, Harrisburg, Tschernobyl, Seveso und die Rheinverschmutzung machen das Problem der "demokratischen Monopolisierung" von ökonomisch-politischer-informationeller Macht deutlich. Als theoretische Konsequenz der Kritik an der spätkapitalistischen industriellen Wachstumsgesellschaft wird deutlich, daß der homo faber, der homo oeconomicus, der auf dem falschen Modellbild des "Managers" beruht (Leipert B 25/1981, 31 f; Pestalozzi 1982 (12), 87 f), an seine Grenze gestoßen ist. Somit wird eine radikale, objektive und subjektive Umwertung der gegenwärtigen Lebensform notwendig. Angesichts der existenziellen, globalen Probleme erscheint eine rein objektive Revolutionierung von Gesellschaftsstrukturen: Vergesellschaftung der Produktionsmittel, -verhältnisse, wie sie vom "realen Sozialismus" intendiert wird, nicht ausreichend. Die notwendige dialektische Ergänzung zur

objektiven gesellschaftlichen Veränderung liegt im subjektiven Faktor begründet. Doch stehen dieser gesellschaftlichen Subjektveränderung enorme strukturelle und psychische Hemmnisse entgegen, wie die Krisenanalyse zu zeigen hoffte. Weder die Schulpädagogik noch das schulische Lernen, noch die Sozialerfahrungen von Lehrern und Schülern sind in der Lage, hier alternative Subjekte zu ermöglichen. Auch die familiäre Sozialisation Jugendlicher in der Primärsozialisation erweist sich hier eher als Hemmnis, da entsprechend der Narzißmus-Theorie defiziente Individuen entstehen. Auch lassen die Konsequenzen, aufgrund der Verschlechterungshypothese, keine großen Hoffnungen auf Veränderungen zu. Nur der gesellschaftliche, krisenreflektierende Wertewandel, der sich um ein ganzheitliches Menschenbild gruppiert, scheint hier alternative Lebensmöglichkeiten zu eröffnen, da hier objektive und subjektive Faktoren zusammengedacht werden. Insgesamt jedoch scheint die Gesamttendenz der Industriegesellschaft, vermittelt durch ihr politisches, ökonomisches und kulturelles System und seine Sozialisationsinstanzen, eher darauf hinzuwirken, daß defizitäre Individuen, also narzißtische Persönlichkeiten entstehen. Somit reproduziert sich die systemische Krise durch eine Subjektkrise. Vergessen werden darf jedoch nicht, daß sich durch die krisenhaften Erscheinungen des Gesamtsystems dialektisch eine Gegenbewegung entwickelt hat, die in verschiedenen Gruppen fußend -Alternativbewegung, Friedensbewegte, Linke, Linke Christen u.a. - eine Tendenz zu mehr Ganzheitlichkeit, Kommunikation, Selbstbestimmung, Befriedigung, Subjektivität, Kreativität und Demokratie verwirklichen. Im Zentrum steht ein ganzheitliches Menschenbild und postmaterielle Werte, die am Seins-Begriff orientiert sind. In diesem Zusammenhang kann, so Beyme (B 38/1984, 8), auf die Theorien von Erich Fromm und Herbert Marcuse nicht verzichtet werden.

