

Schule und Sozialcharakter

Pädagogische Reflexionen im Anschluß an ERICH FROMM

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

I

FROMMS psychoanalytische Konzeption des Sozialcharakters erwächst aus der Kritik an den immanenten anthropologischen Prämissen FREUDScher Libidotheorie. Auf einen kurzen Nenner gebracht, ist es FREUDS anthropologische Konzeption des isolierten, selbstgenügsamen *homo sexualis*, die FROMMS Kritik erregt. Daß nach dieser Konzeption der Mensch primär zu anderen keine Beziehung hat und erst sekundär zur Befriedigung seiner libidinösen und Selbsterhaltungstrieb zu anderen in Beziehung tritt, gilt FROMM als ideologischer Ausdruck der solipsistischen Monade bürgerlicher Gesellschaftsverfassung (FROMM 1970, S. 174 ff.). FROMM richtet den Stachel der Kritik gegen diese gesellschaftlichen Verhältnisse selbst. Jeglicher halbherzige Versuch, die charakterologische Struktur von Individuen aus deren persönlichem Lebensschicksal zu erklären, verfällt der Skepsis. Denn diese Lebensschicksale liegen „nicht – je größer die Gruppe ist, um so weniger – im Bereich des Zufälligen und Persönlichen, sondern sie sind identisch mit der sozialökonomischen Situation eben dieser Gruppe. Analytische Sozialpsychologie heißt also: die Triebstruktur, die libidinöse, zum großen Teil unbewußte Haltung einer Gruppe aus ihrer sozialökonomischen Struktur heraus zu verstehen“ (FROMM 1970, S. 16f.). Der Unterschied zur traditionellen Psychoanalyse liegt dabei – wie FUNK (1978, S. 33f.) zeigt – zunächst nicht in der psychoanalytischen Methode selbst, sondern in der Betonung des soziologischen Ausgangspunkts, der dann allerdings auch methodologisch relevant wird: Kommt nämlich im Vermittlungszusammenhang von psychischen Antrieben und sozioökonomischer Struktur letzterer ein Primat zu, so rückt die Analyse der spezifischen Art der Bezogenheit von Individuen und Gruppen zum jeweiligen gesellschaftlichen Kontext in den Mittelpunkt des Interesses. Die Genese von Charakterstrukturen macht FROMM daher nicht mehr einzig an der Libido-Entwicklung und deren Sublimationen und Reaktionsbildungen fest, sondern an den verschiedenen Arten, in denen sich ein Mensch zur Welt in Beziehung setzt. Wohl stellt auch FROMM nach wie vor die libidinösen



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

Aus der Kritik und Differenzierung FREUDScher Libidotheorie resultiert zugleich ein terminologischer Wandel: FROMM spricht nicht länger von der libidinösen Charakterstruktur, sondern vom Sozialcharakter, worunter er den Kern der Charakterstruktur versteht, „den die meisten Mitglieder derselben Zivilisation gemeinsam haben, im Gegensatz zum individuellen Charakter, der bei den derselben Zivilisation angehörenden Menschen jeweils verschieden ist“ (1967, S. 90).

Dabei besteht die Funktion des sozialen Charakters darin, „die Energien der Gesellschaftsmitglieder so zu formen, daß ihr Verhalten nicht der bewußten Entscheidung überlassen bleibt, ob sie dem sozialen Vorbild folgen sollen oder nicht, sondern daß sie so handeln wollen, wie sie handeln müssen“ (S. 91). Der Sozialcharakter übernimmt dabei gewissermaßen die Funktion einer Vermittlung zwischen der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft und den herrschenden ideologischen Rationalisierungen. Umgekehrt folgt daraus, daß sich unterschiedlichen Gesellschaftsformationen spezifische Orientierungen der Charakterstruktur zuordnen lassen. So versucht FROMM zu zeigen, daß z. B. für die kapitalistischen Produktionsbedingungen des 19. Jahrhunderts die anal-hortende Charakterstruktur eine besondere Bedeutung erlangte (1960, S. 79ff.), während die modernen Industriegesellschaften überwiegend ein Charaktersyndrom produzieren, in dem u. a. oral-rezeptive und nekrophil-destruktive Orientierungen mit dem Markt-Charakter verschmelzen (1960, S. 95ff.; 1974, S. 245ff.)¹.

Diese „Pathologie der Normalität“ (1960, S. 16) gesellschaftlicher Verhältnisse ist FROMM jedoch nicht bereit widerspruchslos hinzunehmen. Seine Suche nach einem Maßstab, an dem sich die gesellschaftliche produzierte Verstümmelung des Menschen unter Beweis bringen läßt, führt ihn allerdings zurück zu anthropologischen Spekulationen über die Natur des Menschen, die seine Kritiker als „anachronistische Wiederbelebung des philosophischen Idealismus“ (MARCUSE 1965, S. 236) brandmarken. Kurz gesagt, besteht FROMMS Versuch darin, jenseits aller pathologischen Manifestationen genau die „existentiellen“ Bedürfnisse des Menschen herauszuarbeiten, die im historischen Prozeß ihre spezifischen Formierungen und Brechungen erfahren und so erst die charakterlichen Strukturen hervorbringen, die unter verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen in Erscheinung treten. Und umgekehrt sollen die in der anthropologischen Reflexion freigelegten existentiellen Bedürfnisse (FROMM nennt sie auch „menschliche Bedürfnisse“) das Material für einen Gegenbegriff vom Menschen liefern, auf dessen

1 Eine vollständige Auflistung der von FROMM idealtypisch unterschiedenen Charakterorientierungen findet sich in der derzeit sicher umfassendsten Einführung in FROMMS Werk bei FUNK (1978, S. 55ff.). Dort finden sich auch interessante Hinweise auf die Ableitung der von FROMM unterschiedenen Orientierungen (bes. Anm. 27).

Hintergrund die Pathologie der Verhältnisse allererst augenfällig hervortritt. Dabei nimmt FROMMS Reflexion ihren Ausgangspunkt nicht von einer in sich stimmigen, konsistenten Menschennatur, sondern von „den fundamentalen Widersprüchen, die die menschliche Existenz charakterisieren und die letztlich auf die biologische Dichotomie zwischen den fehlenden Instinkten und dem Bewußtsein seiner selbst zurückzuführen sind“ (1974, S. 254). Denn mit der Fähigkeit des Menschen, ein Bewußtsein seiner selbst hervorzubringen, zerreißt zugleich seine vorgängige Harmonie mit der umgebenden Natur. Die anthropologische Bestimmung des Menschen konkretisiert sich daher für FROMM einzig in der Form von Differenzen: „Mit diesem Bewußtsein seiner selbst und mit dieser Vernunft begabt, ist sich der Mensch seiner Getrenntheit von der Natur und von anderen Menschen bewußt; er ist sich seiner Machtlosigkeit und seiner Unwissenheit bewußt; und er ist sich seines Endes bewußt: des Todes“ (1974, S. 253). Aus dieser „menschlichen Situation“ aber resultieren psychische Bedürfnisse, die, wenngleich verquickt mit den physiologischen Grundtrieben, einen anderen Stellenwert als jene einnehmen. Die Formen, in denen diese existentiellen Bedürfnisse befriedigt und kanalisiert werden – FROMM unterscheidet u. a. das Bedürfnis nach Bezogenheit, nach Transzendenz, nach Verwurzelsein, nach Identitätserlebnis, nach einem Rahmen der Orientierung usw.² – konkretisieren sich im Vermittlungszusammenhang der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, d. h. die historisch in Erscheinung tretenden Strukturen des Sozialcharakters lassen sich als unterschiedliche Antworten auf die sich durchhaltenden existentiellen Bedürfnisse interpretieren.

FROMM unterscheidet beispielsweise zwei alternative Möglichkeiten des Menschen, seinem Bedürfnis nach Verwurzelsein Raum zu schaffen: Entweder er regrediert und bezahlt dafür mit seiner Abhängigkeit von der Mutter (bzw. deren symbolischen Substituten wie Erde, Natur, Gott, Nation oder Bürokratie) oder aber „er muß voranschreiten und aus eigener Anstrengung zu neuen Verwurzelungen in der Welt gelangen, indem er die Bruderschaft aller Menschen erlebt und sich von der Macht der Vergangenheit frei macht“ (1974, S. 262). Was hier FROMM aber als charakteristische Möglichkeiten des Menschen namhaft macht, sind Alternativen, die den historischen Ort ihrer Entstehung nicht verleugnen können. Wie AGNES HELLER in ihrer scharfsinnigen Kritik der psychologischen Anthropologie FROMMS feststellt, existiert die oben vorgestellte zweite Alternative „ausschließlich erst seit Entfaltung der bürgerlichen Weltepoche“ (HELLER 1978, S. 203)³. FROMM rekonstruiert im Gewande eines anthropologischen Naturalismus nicht die „existentiellen“ Bedürfnisse des Menschen schlechthin, sondern – und darin liegt die immanente Wahrheit seiner Analyse – fundamentale Bedürfnisstrukturen des bürgerlichen Menschen. Denn die soziale Dynamik der von FROMM aufgewiesenen Bedürfnisse (nach Bezogenheit, Verwurzelsein, Identitätserlebnis usw.) entfaltet sich erst auf einer Stufe gesellschaftlicher Organisation, auf der die überkommenen Bande der Blutsverwandtschaft und Tradition zerbrechen. Im Durchgang durch ihre Kritik klärt sich

2 Vgl. die Aufschlüsselung der in FROMMS Arbeiten unterschiedlich nuancierten „existentiellen Bedürfnisse“ bei FUNK (1978, S. 91ff.).

3 Daß FROMM seine anthropologischen Kategorien im Zusammenhang der Analyse der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft gewinnt, macht seine Arbeit „Die Furcht vor der Freiheit“ (FROMM 1966) unmittelbar einsichtig: Die historische Reflexion tritt in der Folge zusehends zurück und überläßt einem anthropologischen Naturalismus das Feld.

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.



so allererst das Proprium der Sozialpsychologie FROMMS: daß nämlich Strukturen des Sozialcharakters begriffen werden müssen als „Antworten auf die *condition humaine*, die sich in der bürgerlichen Weltepoche mit der Auflösung der gemeinschaftlichen Beziehungen, mit der Entfaltung der ‚reinen‘ Gesellschaft und ihrer Atomisierung gestaltete, einer *condition humaine*, die FROMM auf treffende Weise mit der Kategorie der ‚existentiellen Bedürfnisse‘ charakterisiert“ (HELLER 1978, S. 211)⁴.

Darüber hinaus aber zeigt FROMM, daß alle diese Bedürfnisse auch anders beantwortet werden können. Und diese Alternative gewinnt Gestalt im Gegenbegriff des „biophilen Menschen“, des Menschen also, der seine Bezogenheit zur Welt produktiv realisiert in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und Liebe zum Leben. Wohl bleibt auch der „biophile Mensch“ ein Kind der Neuzeit; denn er stellt „die von der bürgerlichen Gesellschaft ausgearbeiteten respektive weiterentwickelten Werte, das heißt die sich auf ihrem Boden entfaltenden radikalen Bedürfnisse, der heutigen Realität der bürgerlichen Gesellschaft gegenüber“ (HELLER 1978, S. 211). Zugleich aber steht der „biophile Mensch“ damit im besten Sinne in der Tradition der Aufklärung, deren Erbe keine kritische Erziehungswissenschaft leichtfertig preisgeben kann. Sie hätte unter der Maxime des „biophilen Menschen“ als „regulativ-praktischer Idee“ (ebd. S. 212) den pädagogischen Prozessen nachzuspüren, in denen sich die „Pathologie der Normalität“ allererst konstituiert, die FROMM in seinen Untersuchungen des modernen Sozialcharakters thematisiert. In Frage steht daher, ob nicht etwa die Schule selbst als Institution an der Produktion und Ausformulierung der Charakterorientierungen teilhat, die FROMM für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse in Ansatz bringt.

II

Die Antwort darauf muß mit der Klärung des Charaktersyndroms beginnen, das FROMM aus der Analyse moderner Industriegesellschaften herausfiltert. Den für die Produktion von Sozialcharakteren konstitutiven Weltbezug von Individuen und Gruppen zerlegt er in die beiden komplementären Prozesse der Assimilierung (Objektbeziehungen) und Sozialisation (interpersonelle Beziehungen), wobei das moderne Sozialcharaktersyndrom folgende Strukturmomente aufweist: Einer zunehmend (oral-)rezeptiven Orientierung im Prozeß der Assimilierung korrespondiert nach FROMM eine überwiegend masochistische (bzw. sadomasochistische) Orientierung im Prozeß der Sozialisation. Allerdings scheint unseres Erachtens die sadomasochistische, autoritäre Persönlichkeit gegenwärtig mehr und mehr ihre „schlechte Aufhebung“ (BÖCKELMANN 1971) im narzißtischen Charaktertypus zu erfahren, der sich als zeitgemäßes Pendant des rezeptiven *homo consumens* anbietet⁵. Eng verkoppelt mit den Strukturmerkmalen ‚(oral-)rezeptiv/narzißtisch‘ kenn-

zeichnen den Sozialcharakter moderner Tauschgesellschaften zwei weitere komplementäre Dispositionen: auf der Ebene der Assimilation die Markt- und auf der Sozialisations-ebene die Konformitäts-Orientierung. Legte FROMM in seinen früheren Arbeiten das Schwergewicht auf die Analyse der mit den beiden vorgenannten Orientierungen verbundenen Prozesse der Entfremdung und des Identitätsverlusts, so rückt darüber hinaus in letzter Zeit die Untersuchung der (auf der Assimilations- und Sozialisations-ebene gleich bezeichneten) nekrophil-destruktiven Orientierung in den Mittelpunkt. Diese Strukturmerkmale seien im folgenden näher bestimmt.

(1) *Rezeptive Orientierung*: Gehörte im 19. Jahrhundert die Lust am Besitz und ein fast zwanghafter Spareifer zum vorherrschenden Kennzeichen der Mittel- und Oberschichten, so weicht diese (den ökonomisch geforderten Akkumulationsprozessen durchaus angemessene) Hamster-Orientierung in der Mitte unseres Jahrhunderts zunehmend einer rezeptiven Disposition. Der Durchschnittsbürger der *affluent society* entwickelt das Bedürfnis, gleichsam beständig mit offenem Mund zu leben. „Waren, Landschaften, Essen und Trinken, Zigaretten, Menschen, Vorträge, Bücher, Filme – alles wird verzehrt, verschlungen. Die Welt ist ein großes Objekt für unseren Appetit, ein riesiger Apfel, eine mächtige Flasche, eine große, runde Brust“ (FROMM 1960, S. 149). Die Reduktion der Welt aufs Konsumierbare macht Objekte und Situationen flüchtig und inhaltsleer und perpetuiert damit zugleich das Bedürfnis nach ihnen ins Unendliche. Vergnügungen werden verschlungen, um das Innewerden der inneren Leere zu verdrängen. Passive Rezeption, der Verlust des Schöpferischen im allgemeinen, wird mit einer anderen Form der Passivität kaschiert: Die Menschen „schütten gleichsam fortwährend wieder aus – durch Reden“ (ebd., S. 150).

(2) *Narzißtische Orientierung*: FROMMS Zeichnung der rezeptiven Orientierung schließt eng an Strukturmerkmale des (oral-)narzißtischen Charaktertypus an. Denn „nicht mehr die Verbindung von ‚Ruhe, Ordnung, Sauberkeit‘, die zusammen mit Befehl und Gehorsamsstrukturen u. a. den autoritären Charakter prägten, treten heute in den Vordergrund, sondern ein Verhalten, das durch ein permanentes In-sich-Hineinstopfen und Herausblubbern gekennzeichnet ist“ (BECKER et al. 1978, S. 20). Diese infantil-narzißtische Regressionstendenz ist das Produkt eines langanhaltenden gesellschaftlichen Entstrukturierungsprozesses des Über-Ich, den A. MITSCHERLICH als „Weg zur vaterlosen Gesellschaft“ thematisierte (1973, S. 229 ff.; S. 337 ff.). Zunehmende Anonymisierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse bei gleichzeitig steigender Funktionalisierung der darin involvierten Subjekte lassen persönliche Kontakte zu Schimären verblassen. Die Mehrzahl der Menschen greift in dieser Situation zur Regressionslösung: Jeder richtet seinen eigenen „narzißtischen Kleinhandel“ (HORN 1972, S. 67) ein und fügt sich dem Muster des staatsbürgerlichen und familial-beruflichen Privatismus. Mit dem Rückzug aufs Selbst aber wird die Entwicklung reifer Objektbeziehungen obsolet (vgl. ZIEHE 1975, S. 178 ff.). „Über das Erziehungsverhalten der Eltern, auch wenn sie versuchen, ihren Affektmangel durch noch so bemühte Sorgfalt auszugleichen, wird die emotionelle Kälte der objektiven Außenwelt in die psychischen Strukturen der Kinder ‚hineinsozialisiert‘. Diese emotionelle Kälte im frühkindlichen Sozialisationsprozeß erlangt heute die Bedeutung, die vormalig der autoritären Triebunterdrückung zukam“ (BECKER et al. 1978, S. 27). In ihrem Gefolge entwickeln sich jene typischen Charakteristika der narzißtischen Interaktionsform, die HORN (1978, S. 388 ff.) folgendermaßen umreißt: eine gestörte

4 Noch ein zweiter Kritikpunkt wäre an dieser Stelle geltend zu machen, der FROMMS ahistorische Sichtweise der existentiellen Bedürfnisse – diesmal mehr aus individualgenetischer Perspektive – betrifft: ADORNOS Einwand, daß die revidierte Psychoanalyse „notwendig das Ich als ein wenigstens in gewissem Grade Vorgegebenes in Ansatz bringen muß“ (ADORNO 1972, S. 26), verweist auf ein Desiderat der psychologischen Anthropologie FROMMS, die es versäumt, die sozialen Prozesse herauszuarbeiten, in denen sich die Ich-Instanz aufrichtet und entfaltet. Von hier aus ließe sich die Genese der „menschlichen Situation“ und der in sie involvierten „existentiellen Bedürfnisse“ adäquat fassen.

5 Wir konzentrieren uns daher im folgenden abweichend von FROMM mehr auf die Analyse des narzißtischen Sozialisationsstypus.



Symbolbildung, die sich in der Armut der Sprache und der Unfähigkeit zu tieferen, reifen Objektbeziehungen reflektiert; ein konstanter Mangel an Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit, der sich mit der Unfähigkeit verbindet, über die sofortige Bedürfnisbefriedigung hinaus Aufschub zu leisten; eine panikartige Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Aggressivität, blindem Ausagieren und Vandalismus Raum schafft; ein äußerst labiles Selbstbild mit einem tief verwurzelten Mangel an Vertrauen, bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Geborgenheit und Zugehörigkeit⁶.

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

(4) **Konformistische Orientierung:** Weil der entfremdete Mensch aber auf Dauer ohne ein Gefühl seiner selbst nicht existieren kann, verschafft er sich eine Ersatz-Identität im Pseudo-Selbst der öffentlichen Meinung. „Das Individuum gibt es auf, es selber zu sein, und übernimmt zur Gänze die Sorte Persönlichkeit, die sich ihm in Form einer Zivilisationsschablone darbietet und auf Grund derer es genau so wird, wie man es von ihm erwartet, genau so, wie alle anderen sind“ (FROMM 1966, S. 183). Die Konformitätsorientierung modelt so die Individuen zurecht nach Maßgabe des Idealtypus, den die Annoncen-Agenturen und Verkaufsorganisationen wünschen. „Die beste Empfehlung für solche Geschöpfe lautet: ‚Sie machen keine Schwierigkeiten.‘ Ihre höchste Tugend ist: ‚Sie machen sich nicht auffällig‘“ (FROMM 1960, S. 199f.). Die Notwendigkeit offen ausgeübter Autorität schwindet aus dem Erscheinungsbild moderner Gesellschaften und macht den sublimeren Kontrollmechanismen des *social engineering* Platz. Statt Befehle zu erteilen, wird nun „vorgeschlagen“, statt anzuordnen, wird „zu bedenken gegeben“. Unterschiedlose Anpassungsfähigkeit und „Teamegeist“ werden zur neuen Quasi-Ethik. „Die Hauptsache bleibt, daß nichts zu ernst genommen wird, daß man Ansichten austauscht und jede Meinung oder Überzeugung (wenn es das gibt) für gleichwertig mit allen anderen hält. Auf dem Meinungsmarkt wird jedermann die Vorführung einer Ware von gleichem Wert zugebilligt, und es wäre unschicklich und nicht fair, Zweifel daran zu

hegen“ (FROMM 1960, S. 141). Die Indifferenz zwischenmenschlicher Beziehungen findet ihre Überhöhung im Prinzip der Fairneß, das nicht mehr fordert, als daß Dinge, Meinungen, Emotionen zu „fairen“ Preisen getauscht werden. „Diese Anständigkeit, nicht Gut und Böse, bildet das sittliche Gesetz des Marktes“ (ebd., S. 156).

(5) **Nekrophil-destruktive Orientierung:** Hinter der konformistischen Fassade des unterschiedslosen Ja zu den Verhältnissen schwelt die Verhältnislosigkeit der Subjekte weiter. Läßt sich die konformistische Orientierung als passive Form der durch Distanz und Indifferenz gekennzeichneten Bezogenheit begreifen, so ist die nekrophil-destruktive Orientierung deren aktive Form. Sie ist die (gewöhnlich mit extremem Narzißmus) verbundene Leidenschaft, alle anderen zu vernichten (anstatt zu beherrschen, wie im Sadismus). Denn – so führt FROMM den Gedanken aus – „wenn niemand außer mir existiert, brauche ich andere nicht zu fürchten und ich brauche keine Beziehung mit ihnen einzugehen. Indem ich die Welt zerstöre, rette ich mich davor, von ihr zerschmettert zu werden“ (1974, S. 262). So gesehen, ist auch die nekrophile Destruktivität noch der paradoxe Versuch des Lebens, sich einen Sinn zu geben, indem es sich gegen sich selbst kehrt. Die Destruktivität ist daher für FROMM kein ursprüngliches Phänomen, sondern vielmehr „die Folge des ungelebten Lebens“ (1966, S. 181), erwachsen aus der unerträglichen Machtlosigkeit, Isolierung und Verdinglichung des Individuums. Wo aber zwischenmenschliche Verhältnisse eine gespenstige Sachlichkeit annehmen, verblassen die Subjekte zu Funktionsträgern, zu Robotern aus Fleisch und Blut. Die Nekrophilie findet so ihre neue Symbolik in der Menschmaschine. FROMM kommt „zu dem Schluß, daß die leblose Welt der totalen Technisierung nur eine andere Form der Welt des Todes und Verfalls ist“ (1974, S. 395). Der „kybernetische Mensch“, fasziniert von der Idee des *l'homme machine*, wird schließlich selbst zum leblosen Artefakt, gekennzeichnet durch instrumentalisierte Rationalität und emotionale Atrophie.

III

Das von FROMM herausgearbeitete Sozialcharaktersyndrom ist Produkt eines komplexen Sozialisationsprozesses, der die psychischen Strukturen der Menschen entsprechend den Bedingungen des „kybernetischen Kapitalismus“ zurechtschneidert. Dessen Organisationsformen prägen letztlich den Stil, in dem die Menschen ihre Bedürfnisse entwickeln und wahrnehmen. Als Kristallisationspunkt des geforderten kulturellen Habitus gewinnt dabei die Schule ihre spezifische Bedeutung: Gleich der Familie fungiert sie als „psychische Agentur der Gesellschaft“ (FROMM 1960, S. 76) mit der Aufgabe, die Charaktere ihrer Mitglieder „in die geeignete Form zu kneten“ (ebd., S. 306). Sie tut dies – unabhängig und vor allen unterrichtlichen Entscheidungen – durch die ihr eigenen Rituale, Interaktionsmuster und Organisationsformen; denn die „schulische Charakterformation baut sich als dauernde Antwort auf schulische Beziehungsdefinitionen auf“ (SACHS 1976, S. 114). Die Analyse der schulischen Formation der von FROMM eruierten Charakterorientierungen wird daher den institutionellen Aspekten besondere Beachtung schenken müssen.

Den Funktionszusammenhang von institutionalisierten Lernprozessen und (oral-)rezeptiver Orientierung hat SINGER (1970) im Bild von der Schule als „überfütternder Mutter“ treffend charakterisiert: „Die Schule gleicht vielfach jenen Müttern, die ihre Kinder

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

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.



fortwährend überfüttern – und das mit einer Nahrung, die ihnen nicht bekommt oder die überflüssig ist“ (ebd., S. 157). Unterricht stellt sich in dieser Perspektive als methodisch geleiteter Konsumtionsprozeß von obligatorischen Lerninhalten dar, die die Schüler – je nach Gestimmtheit – „vernaschen“ dürfen oder „schlucken“ müssen. Gelernt wird dabei zumeist mehr und anderes, als sich Curriculumplaner erträumen: Gelernt wird der passive Rezeptionsmodus. Gelernt wird, sich die Welt pädagogisch mundgerecht zubereiten zu lassen, sie wie ein Menü zu vereinnahmen, wie einen Warenkorb zu besitzen. Der Schüler, der seinen „Stoff durchgenommen“ hat, gleicht nicht selten einem „gut beschlagenen Museumsführer“ (FROMM 1976, S. 44) im imaginären Museum der Kultur. Die Pädagogik aber erhebt (um sich vor der grenzenlosen Akkumulation des Wissens zu retten) den Rezeptionsmodus in der Formel vom „Lernen des Lernens“ zum Programm (vgl. HEYDORN 1972, S. 86): Hat der Schüler einmal „kauen“ und „schlucken“ gelernt, kann immer wieder neues Wissen nachgereicht werden – das sich selbst ständig überholt. Der endlose Konsumtionsprozeß artifizierter Inhalte produziert am Ende jene „typisch depressiven Merkmale“ (SINGER 1973, S. 27), die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen. Schulen müssen daher ständig die Interesselosigkeit bekämpfen, die sie selbst hervorbringen und gleich Werbeagenturen mit immer neuen „Verkaufsmustern“ und „Verpackungen“ locken. Der Motivationsakt wird zum Akt des pädagogischen Sisyphos. Die Schüler aber richten sich – je länger, je mehr – im gesellschaftlich genehmen Privatismus als „Passivbürger mit Recht auf Akklamationsverweigerung“ ein (HABERMAS 1973, S. 55) und fügen sich auf weite Strecken dem systemkonformen Muster des motivlosen Akzeptierens (vgl. HURRELMANN 1975, S. 74).

Dieses Muster motivloser Rezeptivität findet seine nur scheinbare Aufhebung in den alltäglichen Schülerrevolten, angefangen beim Schulstreik bis zum blinden Ausagieren im Vandalismus. Im Gegenteil: Sie passen ins Bild des „narzißtischen Krämerladens“, den die Schüler in einer Welt eröffnen, in der Kindheit nicht einmal mehr Kleinfamilienkindheit, dafür aber um so mehr Fernseh-, Stadt- und Schulkindheit (vgl. HENTIG 1976, S. 38 ff.) bedeutet. Die Vollpädagogisierung des Schülers bringt gerade das hervor, was HENTIG „einen allgemeinen ‚Hospitalismus‘“ (ebd., S. 35) nennt als Kehrseite der institutionell erzwungenen emotional-affektiven Neutralisierung von Lehrer- und Schülerrolle. Die Schule ersetzt, um ihrem paradigmatischen Stellenwert im Sozialisationsprozeß nachzukommen, zunehmend feste, inhaltlich fixierte Kanons von Erwartungen und Orientierungen durch abstrakte Erwartungs- und Beziehungsstrukturen (vgl. HURRELMANN 1975, S. 31 f.); sie legt Schülern wie Lehrern einen durch ihren Organisationszweck bestimmten förmlichen Umgang auf (FÜRSTENAU 1969, S. 11). Als Folge stellt sich die Schule vielen Kindern bald als kalte, fremde Welt dar, die ihre ursprünglichen Bedürfnisse verdrängt, verschiebt oder exkommuniziert. Je stärker aber „die Triebimpulse und Affekte der Interaktionspartner, die sie als im szenischen Arrangement der Familie bereits interpretierte in die schulischen Szenen mit einzubringen versuchen, aus dem Kommunikationsprozeß ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren“ (WELLENDORF 1974, S. 355 f.), und um so mehr entwickelt sich die Disposition zu infantilen, regressiven Verhaltensformen. Die institutionell eingeleitete Schwächung der Ich-Strukturen (vgl. MAURER 1978, S. 74) reaktiviert zusammen mit der emotionalen Neutralität und Beziehungslosigkeit schulischer Verkehrsformen „symbiotische Bedürfnisse und die damit verbundenen

Verschmelzungs- und Trennungsängste“ (GOTTSCHALCH 1977, S. 46). Die Schule legt damit in weiten Bereichen selbst den Grund für einen narzißtisch orientierten Sozialisationstypus.

Der Aufbau reifer Objektbeziehungen findet im Erlebnis diffuser, der intrauterinen Homöostase nachempfunder Gleichgewichtszustände seinen Ersatz. Der Wunsch nach Geborgenheit um jeden Preis (der sich noch widerspiegelt im Versuch der Bielefelder Laborschüler, sich „Höhlen inmitten eines Chaos“ [HENTIG 1976, S. 69] zu bauen) täuscht aber über die tendenzielle Auflösung schulischer Zwischenmenschlichkeit allenfalls hinweg. Die tatsächliche Isolation der Subjekte entspringt einer Lernorganisation, in der individueller Wettbewerb, individuelle Leistung und ein künstlich verknapptes Gratifikationspotential (vgl. TILLMANN 1976, S. 81) von Noten als Tauschwerten systematisch ineinandergreifen, um den Marktcharakter zu formen. Die strukturellen Entsprechungen von „Lernfabrik“ und industrieller Produktion (vgl. BRUDER 1971) tragen – bei aller Differenziertheit von Schule und Betrieb – letztlich dazu bei, daß noch „im Verschiedenen sich Gleiches reproduziert“ (VINNAI 1976, S. 90). Indem der Schüler sich dem Leistungsritual der Schule unterwirft und die moderne Variante vom Mythos des gerechten Tauschs (HURRELMANN 1975, S. 51 f.) internalisiert, verfällt er der Logik der Soziodizee des Bildungswesens (BOURDIEU/PASSERON 1971, S. 209 ff.). Indem er sich dem schulisch institutionalisierten Konkurrenzprinzip beugt und die Charaktermaske des Warenbesitzers und -verkäufers übernimmt, fügt er sich den verdinglichten Formen sozialer Reflexivität: zunehmende wechselseitige Instrumentierung, gegenseitiges Mißtrauen und Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins (OTTOMEYER 1977, S. 70 ff.). Wo die Arbeit an der eigenen Identität gefordert wäre, erfährt sich der Schüler, den Standards des Systems entsprechend, als meßbares und wägbares Objekt. Während reflexive Intersubjektivität als Forderung die Lernzielkataloge zielt, erstarrt das Rollenhandeln im praktischen Solipsismus (MOLLENHAUER 1972, S. 181 ff.). Mit der Verdinglichung des Lernprozesses treten schließlich die gesellschaftlich virulenten Alpträume des Marktcharakters hervor: der Neid auf den Erfolg anderer, die Angst vor dem Scheitern, am Ende die entfremdete Existenz (HENRY 1975, S. 51).

Die Angst aber, daß das mitgebrachte Ich, wenn es in die vorgezeichneten Weltbilder der Lernrolle hineinschlüpft, zu nichts werden könnte – wie die Angst, in der mit vielen Insignien sozialer Bedeutsamkeit ausgestatteten Institution Schule nicht hoffähig werden zu können (RUMPF 1976, S. 21) –, bereiten dem Konformismus das Feld. Der Schüler lernt schnell das Als-ob-Spiel des Unterrichts beherrschen: rituell und demonstrativ Aufmerksamkeit darzustellen, differenziert die gestischen und mimischen Andeutungen des Lehrers zu interpretieren, vorsichtig die vermutete richtige Antwort durch Raten und Andeuten einzukreisen, usw. Die Rollenschablone des gelehrigen und braven Schülers gehört zum Grundrepertoire von Entlastungstechniken, in denen sich das geheime Lernziel der Schule erfüllt, „an die Stelle der eigenen Maßstäbe die der Lehrer und Schüler zu setzen“ (HENRY 1975, S. 39). Die verdrängten Interessen und Bedürfnisse der Schüler verschaffen sich zumeist nur unterhalb und zwischen den offiziell ritualisierten Verhaltensweisen Luft – unter den Schulbänken, in bestimmten Schulhofecken (vgl. PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO 1975, S. 51 ff.) oder in abgegrenzten Cliques. Diese aber reproduzieren auf anderer Ebene, was die Schule als Institution *per se* fordert: Tragen nämlich die jugendlichen Subkulturen letztlich die – von einer raffinierten Werbung

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.



präparierte – Nonkonformisten-Uniform zur Schau, so schneidert die Schule – insbesondere die Hauptschule (vgl. FEND et al. 1976, S. 280ff.) – unablässig den Konformistenanzug zurecht. Weil jedoch mit erhöhtem Anpassungsdruck das Selbstvertrauen und die Partizipationsbereitschaft der Schüler sinken (FEND 1977, S. 207), fällt dem sozial-integrativen Unterrichtsstil stets von neuem die Aufgabe zu, wenigstens ein Gefühl der Beteiligung und Mitbestimmung zu wecken. Das sozial-integrative Sprachverwirrspiel restituiert allerdings nur allzu oft, was FROMM den „Meinungsmarkt“ nennt, die zwanglose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platz wäre (vgl. ZEHRFELD/ZINNECKER 1975, S. 88 ff.).

Hinter der Maske sozialer Integration aber breitet sich ein Sinn-Vakuum aus. Das Lernen als endloser Konsumtionsprozeß, der Verlust der lebensgeschichtlichen Bedeutung der Lerninhalte, die emotionale Indifferenz sozialer Bezüge, die Instrumentiertheit schulischer Verkehrsformen nach Maßgabe der Tauschabstraktion, der Konformitätszwang schulischer Sozialisation – das alles führt zu einer Sinnentleerung des Lernprozesses selbst. Sie liefert genau genommen nur das Paradigma eines allgemeinen Prozesses, in dem für die Menschen gegenwärtiger Industriegesellschaften der Zusammenhang der Zeit, der Sinn ihrer Geschichte und ihrer Existenz offensichtlich zerfällt (vgl. PONGRATZ 1978, S. 107 f.).

Diese Sinnkrise hätte die Schulen auch dann berührt, wenn sie nicht von allein zur industriellen Unterrichtung übergegangen wären. Mit zunehmender Entfremdung des Lernens aber „wird in den Kindern die ‚Krankheit‘ unserer Zeit – ihre Zerstörungssucht, ihre Gleichgültigkeit, ihre tiefe Unfreundlichkeit – fortbestehen, die ERICH FROMM als die ‚Rache des ungelebten Lebens‘ diagnostiziert hat“ (HENTIG 1976, S. 51). Sicher findet die Brutalität und blinde Zerstörungswut unter Schülern eine ihrer tiefsten Ursachen im Gefühl der Nutzlosigkeit, Ohnmacht und Unlebendigkeit, das die Schule hinterläßt. Den tendenziell nekrophilen Charakter einer Institution, in der lebendige interpersonelle Bezüge zu toten technischen Funktionszusammenhängen verkommen, legt der Phantasieaufsatz einer Zwölfjährigen anschaulich bloß: „Ich lebe im Jahr 2300, bin im vierten Quartal geboren und bin 12. Ich bin an einer sehr fortschrittlichen Schule. Wir alle sind Nummern, zum Beispiel: Wenn ich mit meinem Nachbarn in der Schulbank reden will, muß ich auf einen Knopf drücken, dann setzen sich die Lernschrauben, die an meinem Kopf festgedreht sind, in Bewegung, und ich kann mit meinem Nachbarn reden. Doch wenn mein Lehrroboter das bemerkt, bekomme ich einen Elektroschock, und es schrillt eine Stimme durch den Raum: ‚Nummer 394, setz‘ dich, oder du bekommst nach Paragraph 216 laut Schulordnung einen Tadel‘. Ich finde es nicht gut, denn ich komme mir selbst wie eine Nummer vor. Doch meinen Klassennummern ist das völlig gleichgültig. Die Roboter haben kein Verhältnis zu uns. Wir Nummern sind nur Lehrobjekte. Ich bin anders als die anderen, ich wehre mich dagegen, eine Nummer zu sein“ (in: BUSSIEK 1978, S. 36).

Das Aufbegehren des Schülers gegen die ihm zgedachte Objektdefinition schlägt innerhalb des Systems nicht selten in disfunktionale Verhaltensformen um, die – mit dem Etikett der „Verhaltensauffälligkeit“ oder „-störung“ pädagogisch bedacht – die traurige Wahrheit restaurieren, daß der Schüler an der Schule scheitern kann, die Schule am Schüler aber nicht. Die Unzahl gegenwärtig angebotener Verhaltensmodifikationspro-

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

gramme gibt Zeugnis von der resignativen Hoffnung, daß wenn schon nicht die Reform der pädagogischen Institutionen gelingen wollte, wenigstens die Modifikation des Schülers gelingen soll. Die primäre pädagogische Frage bleibt dennoch anders anzusetzen: Das Schulproblem des Schülers ist zu untersuchen und nicht das Schülerproblem der Schule. Die Forderung nach der Veränderung des materialen Substrats schulischer Charakterformation ist darin allemal inbegriffen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Die revidierte Psychoanalyse. In: ADORNO, TH. W.: Gesammelte Schriften. Bd. 8, Frankfurt 1972, S. 20–41.
- BECKER, H., et al.: Narziß: Oder ein neuer Sozialisationsstypus? In: päd. extra (1978), H. 1, S. 19–33.
- BÖCKELMANN, H.: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit. München 1971.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- BRUDER, K.-J.: Taylorisierung des Unterrichts. In: ENZENSBERGER, H. M./MICHEL, K. M. (Hrsg.): Kursbuch 24. Berlin 1971, S. 113–130.
- BUSSIEK, H.: Bericht zur Lage der Jugend. Frankfurt 1978.
- ESSBACH-KREUZER, U.: Die Theorie des Sozialcharakters in den Arbeiten von ERICH FROMM. In: REIF, A. (Hrsg.): ERICH FROMM – Materialien zu seinem Werk. Wien 1978, S. 299–326.
- FEND, H., et al.: Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim 1976.
- FEND, H.: Schulklima. Weinheim 1977.
- FROMM, E.: Der moderne Mensch und seine Zukunft. Frankfurt 1960.
- FROMM, E.: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt 1966.
- FROMM, E.: Jenseits der Illusionen. Zürich 1967.
- FROMM, E.: Analytische Sozialpsychologie und Gesellschaftstheorie. Frankfurt 1970.
- FROMM, E.: Anatomie der menschlichen Destruktivität. Stuttgart 1974.
- FROMM, E.: Haben oder Sein. Stuttgart 1976.
- FROMM, E.: Psychoanalyse und Ethik. Frankfurt/Berlin/Wien 1978.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: FÜRSTENAU, P., et al.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 9–25.
- FUNK, R.: Mut zum Menschen. Stuttgart 1978.
- GOTTSCHALCH, W.: Schülerkrisen. Reinbek 1977.
- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973.
- HELLER, A.: Aufklärung und Radikalismus – Kritik der psychoanalytischen Anthropologie ERICH FROMMS. In: REIF, A. (Hrsg.): ERICH FROMM – Materialien zu seinem Werk. Wien 1978, S. 163–213.
- HENRY, J.: Lernziel Entfremdung. In: ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975, S. 35–51.
- HENTIG, H. VON: Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972.
- HORN, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der „subjektive Faktor“. Frankfurt 1972.
- HORN, K.: Psychopathologisch – politisch – psychosozial; Steuerungsprobleme im organisierten Kapitalismus. In: HORN, K. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt 1978, S. 358–401.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- MARCUSE, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt 1965.
- MAURER, F.: Das exkommunizierte Ich. Über das Recht des Schülers, den Unterricht zu „stören“. In: F. KÜMMEL/F. MAURER/W. POPP/H. SCHAAL: Vergißt die Schule unsere Kinder? München 1978, S. 55–81.
- MITTSCHERLICH, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München 1973.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- OTTOMEYER, K.: Ökonomische Zwänge und zwischenmenschliche Beziehungen. Reinbek 1977.
- PONGRATZ, L. A.: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik. Frankfurt/Bern 1978.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. München 1975.



RUMPF, H.: Unterricht und Identität. München 1976.
SACHS, W.: Schulzwang und soziale Kontrolle. Frankfurt 1976.
SINGER, K.: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München 1970.
SINGER, K.: Verhindert die Schule das Lernen? München 1973.
TILLMANN, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt 1976.
WELLENDORF, F.: Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation. In: **HURRELMANN, K.** (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim 1974, S. 343–361.
ZEHRFELD, K./ZINNECKER, J.: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch. In: **ZINNECKER, J.** (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975, S. 72–93.
ZIEHE, T.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/Köln 1975.
ZINNECKER, J.: Artikel „Unterrichtsforschung“. In: **WULF, C.** (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 598–607.

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.

