

L. A. PONGRATZ

## VERGESELLSCHAFTUNG IM SCHULBETRIEB - ZUR SCHULISCHEN REPRODUKTION DES GESELLSCHAFTS-CHARAKTERS

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

## I.

FROMMS psychoanalytische Konzeption des Gesellschafts-Cha-



rakters erwächst aus der Kritik an FREUDs Libidotheorie, genauer: an FREUDs anthropologischer Konzeption des isolierten, selbstgenügsamen homo sexualis. Nach dieser Konzeption hat der Mensch primär zu anderen keine Beziehung, sondern tritt erst sekundär zur Befriedigung seiner libidinösen wie Selbsterhaltungstribe zu anderen in Beziehung. FROMM sieht hierin einen ideologischen Ausdruck der individualistischen, bürgerlichen Gesellschaftsverfassung (SG 174 ff.; GA VIII 231 ff.) , gegen die er den Stachel der Kritik richtet. Jeglicher Versuch, die charakterologische Struktur von Individuen einzig aus deren persönlichen 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" (SG 16 f.; GA I 42). Der Unterschied zur traditionellen Psychoanalyse liegt dabei - wie R. FUNK (2) zeigt - zunächst nicht in der psychoanalytischen Methode selbst, sondern in der Betonung des soziologischen Ausgangspunktes, der dann allerdings auch methodologisch bedeutsam wird: Kommt nämlich im Zusammenspiel von psychischen Antrieben und sozioökonomischer Struktur letzterer eine Vorrangstellung zu, so rückt die Analyse der besonderen Art der Bezogenheit von Individuen und Gruppen zum jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld in den Mittelpunkt des Interesses. Die Entwicklung von Charakterstrukturen macht FROMM daher nicht mehr einzig an der Libido-Entwicklung und deren Sublimatio-



nen und Reaktionsbildungen fest, sondern an den verschiedenen Arten, in denen sich ein Mensch zur Welt in Beziehung setzt.

Die Kritik und Differenzierung FREUDscher Libidotheorie aber hat einen Begriffswandel zur Folge: FROMM spricht nicht länger von der libidinösen Charakterstruktur, sondern vom Gesellschafts-Charakter, worunter er den Kern der Charakterstruktur versteht, "den die meisten Mitglieder einer Kultur gemeinsam haben im Gegensatz zum individuellen Charakter, in dem sich die der gleichen Kultur angehörenden Menschen voneinander unterscheiden" (JI 73; GA IX 89). Dabei besteht die Funktion des Gesellschafts-Charakters darin, "die Energien der Mitglieder dieser Gesellschaft so zu formen, daß ihr Verhalten nicht von ihrer bewußten Entscheidung abhängt, ob sie sich an das gesellschaftliche Modell halten wollen oder nicht, sondern daß sie sich so verhalten wollen, wie sie sich verhalten müssen ..." (JI 73; GA IX 90). Der Gesellschafts-Charakter übernimmt dabei gewissermaßen die Funktion eines Transmissionsriemens zwischen der ökonomischen Struktur einer Gesellschaft und den herrschenden ideologischen Rationalisierungen. Umgekehrt folgt daraus, daß sich unterschiedlichen Gesellschaftsformationen spezifische Orientierungen der Charakterstruktur zuordnen lassen. So versucht FROMM zu zeigen, daß z.B. für die kapitalistischen Produktionsbedingungen des 19. Jahrhunderts die analhortende Charakterstruktur eine besondere Bedeutung erlangte (WG 88 ff.; GA IV 64), während die modernen Industriegesellschaften überwiegend ein Charaktersyndrom produzieren, in dem u.a. oral-rezeptive und nekrophil-destruktive Orientierungen mit dem Markt-Charakter verschmel-



zen (WG 11o ff.; GA IV 81 ff./AD 245 ff.; GA VII 196 ff.)

Doch ist FROMM nicht bereit, die Pathologie der gesellschaftlichen Realität widerspruchslos hinzunehmen. Vielmehr sucht er jenseits aller pathologischen Erscheinungsformen genau die 'existentiellen Bedürfnisse' des Menschen herauszuarbeiten, die im historischen Prozeß ihre spezifischen Formierungen und Brechungen erfahren. Dabei nimmt seine anthropologische Besinnung ihren Ausgangspunkt von fundamentalen Widersprüchen, die die menschliche Existenz charakterisieren: Mit dem "Bewußtsein seiner selbst ... begabt, ist sich der Mensch seiner Getrenntheit von der Natur und von anderen Menschen bewußt; er ist sich seiner Machtlosigkeit und seiner Unwissenheit bewußt; und er ist sich seines Endes bewußt: des Todes" (AD 253; GA VII 202 f.). Aus dieser 'menschlichen Situation' resultieren psychische Bedürfnisse, die, wenngleich verquickt mit den physiologischen Grundtrieben, dennoch einen anderen Stellenwert einnehmen als jene. Die Formen, in denen diese existentiellen Bedürfnisse befriedigt und kanalisiert werden - FROMM unterscheidet u.a. das Bedürfnis nach Bezogenheit, nach Transzendenz, nach Verwurzeltheit, nach Identitätserlebnis, nach einem Rahmen der Orientierung usw. - konkretisieren sich in verschiedenen historischen Gesellschaftsformationen unterschiedlich. Die jeweils in Erscheinung tretenden Strukturen des Gesellschafts-Charakters lassen sich somit als unterschiedliche Antworten auf die sich durchhaltenden existentiellen Bedürfnisse interpretieren. Darüber hinaus aber liefern die in FROMMs Analyse freigelegten existentiellen Bedürfnisse das Material für



einen Gegenbegriff vom Menschen: den 'biophilen Menschen', den Menschen also, der seine Bezogenheit zur Welt produktiv realisiert in Vernünftigkeit, schöpferischer Arbeit und Liebe zum Leben. Auf dem Hintergrund des biophilen Menschen schließlich treten die pathologischen Züge im Gesellschafts-Charakter des 'kybernetischen Kapitalismus' (AD 395 ff.; GA VII 319 ff.) unserer Tage mit Schärfe ans Licht.

## II.

Um dieses Gesellschafts-Charaktersyndrom differenziert zu fassen, zerlegt FROMM den für die Produktion von Gesellschafts-Charakteren grundlegenden Weltbezug von Individuen und Gruppen in die beiden wechselseitigen Prozesse der Assimilierung (Objektbeziehungen) und Sozialisierung (interpersonelle Beziehungen). Dabei weist das moderne Gesellschafts-Charaktersyndrom folgende Strukturmomente auf: Einer zunehmend (oral-)rezeptiven Orientierung im Prozeß der Assimilierung entspricht nach FROMM eine überwiegend masochistische (bzw. sadomasochistische) Orientierung im Prozeß der Sozialisierung). Allerdings scheint u.E. die sadomasochistische, autoritäre Persönlichkeit gegenwärtig mehr und mehr ihre 'schlechte Aufhebung' (3) im narzißtischen Charaktertypus zu erfahren, der sich als zeitgemäßes Gegenstück des rezeptiven homo consumens anbietet. Eng verkoppelt mit den Strukturmerkmalen (oral-)rezeptiv/narzißtisch kennzeichnen den Gesellschafts-Charakter moderner Tauschgesellschaften zwei weitere komplementäre Dispositionen: auf



der Ebene der Assimilation die Markt- und auf der Sozialisationsebene die Konformitäts-Orientierung. Legte FROMM in seinen früheren Arbeiten das Schwergewicht auf die Analyse der mit den beiden vorgenannten Orientierungen verbundenen Prozesse der Entfremdung und des Identitätsverlustes, so rückt darüber hinaus in späterer Zeit die Untersuchung der (auf der Assimilations- und Sozialisationsebene gleich bezeichneten) nekrophil-destruktiven Orientierung in den Mittelpunkt. Alle diese Strukturmerkmale seien im folgenden näher bestimmt.

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

(2) Narzißtische Orientierung: Die rezeptive Orientierung schließt eng an Strukturmerkmale des (oral-)narzißtischen Charaktertypus an. Denn "nicht mehr die Verbindung von 'Ruhe, Ordnung, Sauberheit', die zusammen mit Befehl und Gehorsamsstrukturen u.a. den autoritären Charakter prägten, treten heute in den Vordergrund, sondern ein Verhalten, das durch ein permanentes In-sich-Hineinstopfen und Herausblubbern gekennzeichnet ist" (4). Während der Vater als gesellschaft-



liche Leitfigur verblaßt und die soziale Entstrukturierung des Über-Ichs einsetzt, greifen mehr und mehr Menschen zur narzißtischen Regressionslösung: Sie richten sich ein im familial-beruflichen Privatismus. Der Rückzug aufs Selbst aber unterläuft die Entwicklung reifer Objektbeziehungen. So gehören zu den Kennzeichen der narzißtischen Orientierung z.B. Flüchtigkeit und Flachheit der Erlebnisweisen von Realität; mangelnde Planungsbereitschaft, gepaart mit Lustlosigkeit und Unmotiviertheit bis hin zur Depression; Angst vor Lustentzug, die sich in zielungerichteter Agressivität und Wut Raum schaffen kann; ein labiles Selbstbild mit einem tiefverwurzelten Mangel an Vertrauen bei gleichzeitigem symbiotischem Bedürfnis nach Geborgenheit (vgl. SM 61 ff.; GA II 199 ff.).

(3) Marktorientierung: Die undifferenzierte, flüchtige Objektbeziehung des narzistischen Charaktertypus bereitet der Marktorientierung das Feld, deren hervorstechendstes Merkmal nach FROMM gerade darin besteht "daß keine spezifische und dauerhafte Form der Bezogenheit entwickelt wird; die Austauschbarkeit der Haltungen ist das einzig Beständige einer solchen Orientierung" (PE 92; GA II 52). Bedeutung erlangen nur noch diejenigen Eigenschaften, die sich leichtgängig 'vermarkten lassen'. Je mehr aber der Mensch dazu übergeht, sich selbst als Ding, als variabel verwertbare Kapitalanlage zu betrachten, um so mehr löst sich seine Identität auf. Zurück bleibt das unterschwellige Bewußtsein vom verschwundenen Sinn der eigenen Existenz, ein tiefsitzender Angstzustand, depressive Langeweile und eine unbewußte Feindseligkeit.

(4) Konformistische Orientierung: Weil der entfremdete Mensch aber auf Dauer ohne ein Gefühl seiner selbst nicht existie-



ren kann, verschafft er sich eine Ersatz-Identität im Pseudo-Selbst der öffentlichen Meinung. "Dieser Mechanismus stellt die Lösung dar, für die sich die meisten normalen Menschen in unserer heutigen Gesellschaft entscheiden. Er besteht kurz gesagt darin, daß der einzelne aufhört, er selbst zu sein; er gleicht sich völlig dem Persönlichkeitsmodell an, das ihm seine Kultur anbietet, und wird deshalb genau so wie alle anderen und so, wie die anderen es von ihm erwarten" (FF 150; GA I 325). Unterschiedslose Anpassungsfähigkeit und 'Teamegeist' werden zur neuen Quasi-Ethik. Die Hauptsache bleibt, daß nichts zu ernst genommen wird, "daß man Meinungen austauscht und bereit ist, eine jede Meinung oder Überzeugung (wenn es so etwas überhaupt gibt) als ebenso gut wie jede andere zu akzeptieren" (WG 154; GA IV 112). Die Indifferenz zwischenmenschlicher Beziehungen findet ihre Überhöhung im Prinzip der Fairneß, das nicht mehr fordert, als daß Dinge, Meinungen, Emotionen zu 'fairen' Preisen getauscht werden.

(5) Nekrophil-destruktive Orientierung: Hinter der konformistischen Fassade des unterschiedslosen Ja zu den Verhältnissen schwelt die Verhältnislosigkeit der Menschen weiter. Läßt sich die konformistische Orientierung als passive Form der durch Distanz und Indifferenz gekennzeichneten Bezogenheit begreifen, so ist die nekrophil-destruktive Orientierung deren aktive Form. Sie ist die (gewöhnlich mit extremem Narzißmus) verbundene Leidenschaft, alle anderen zu vernichten (anstatt zu beherrschen, wie im Sadismus). Denn - so führt FROMM den Gedanken aus - "wenn niemand außer mir existiert, brauche ich andere nicht zu fürchten und ich brauche keine Beziehung mit ihnen einzugehen. Indem ich die



Welt zerstöre, rette ich mich davor, von ihr zerschmettert zu werden" (AD 262; GA VII 210). So gesehen ist auch die nekrophile Destruktivität noch der paradoxe Versuch des Lebens, sich einen Sinn zu geben, indem es sich gegen sich selbst kehrt. Die Destruktivität ist daher für FROMM kein ursprüngliches Phänomen, sondern vielmehr "das Ergebnis un-gelebten Lebens" (FF 149; GA I, 324), 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.

### III.

Der von FROMM herausgearbeitete moderne Gesellschafts-Charakter ist Produkt eines komplexen Sozialisationsprozesses, in dem die Schule zweifellos eine wichtige Rolle spielt: Gleich der Familie fungiert sie als psychische Agentur der Gesellschaft mit der Aufgabe, die Charaktere ihrer Mitglieder in die geeignete Form zu kneten. Sie tut dies - unabhängig und vor allen unterrichtlichen Entscheidungen - durch die ihr eigenen Rituale, Interaktionsmuster und Organisationsformen (5). Denn die "schulische Charakterformation baut sich als dauernde Antwort auf schulische Beziehungsdefinitionen auf" (6).

Den Funktionszusammenhang von schulischem Lernen und (oral-)rezeptiver Orientierung hat SINGER im Bild von der Schule als 'überfütternder Mutter' treffend charakterisiert: "Die Schule gleicht vielfach jenen Müttern, die ihre Kinder fortwährend überfüttern - und das mit einer Nahrung, die ihnen nicht bekommt oder die überflüssig ist" (7)

Gelernt wird dabei zumeist mehr und anderes, als sich Curriculumplaner erträumen: Gelernt wird der passive Rezeptions-



modus. Gelernt wird, sich die Welt pädagogisch mundgerecht zubereiten zu lassen, sie wie ein Menu zu vereinnahmen, wie einen Warenkorb zu besitzen. Hat der Schüler aber einmal 'kauen' und 'schlucken' gelernt, kann immer wieder neues Wissen nachgereicht werden - das sich selbst ständig überholt. Dieser endlose Konsumtionsprozeß produziert von selbst "typisch depressive Merkmale" (8), die als Lernunlust und Resignation zu Buche schlagen (9).

Und die meisten Schüler fügen sich schließlich - je länger, je mehr - auf weite Strecken dem systemkonformen Muster des motivlosen Akzeptierens (10).

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

Im Gegenteil: Sie passen ins Bild des 'narzißtischen Krämerladens', den die Schüler in einer Welt eröffnen, in der Kindheit nicht einmal mehr 'Kleinfamilienkindheit', dafür aber um so mehr 'Fernseh-, Stadt- und Schulkindheit' bedeutet. Die Vollpädagogisierung des Schülers bringt gerade das hervor, was v. HENTIG "einen allgemeinen 'Hospitalismus'" (11) nennt. Als Folge der schulisch erzwungenen gefühlsmäßigen Neutralisierung von

Lehrer- und Schülerrolle stellt sich die Schule vielen Kindern bald als kalte, fremde Welt dar, die ihre ursprünglichen Bedürfnisse verdrängt, verschiebt oder ausschließt (12)

. Je stärker aber "die Triebimpulse und Affekte ... aus dem Kommunikationsprozeß ausgeschlossen werden, desto schwerer wird es, Identität biographisch als lebensgeschichtlichen Zusammenhang zu organisieren" (13).

Und um so mehr entwickelt



sich die Neigung zu infantilen, regressiven Verhaltensformen. Die institutionell eingeleitete Schwächung der Ich-Strukturen (14) begünstigt zusammen mit der Beziehungslosigkeit schulischer Verkehrsformen "symbiotische Bedürfnisse und die damit verbundenen Verschmelzungs- und Trennungsängste" (15). Die Schule legt damit in weiten Bereichen selbst den Grund für einen narzißtisch orientierten Sozialisationstypus.

Der Aufbau reifer Objektbeziehungen findet im Erlebnis diffuser, der intrauterinen Homöostase nachempfundener Gleichgewichtszustände seinen Ersatz. Der Wunsch nach 'Geborgenheit um jeden Preis' aber kann die Tendenz zur Auflösung schulischer Zwischenmenschlichkeit kaum überspielen. Die tatsächliche Isolation der Schüler entspringt einer Lernorganisation, in der individueller Wettbewerb und individuelle Leistung systematisch ineinandergreifen, um den Marktcharakter zu formen. Indem der Schüler sich dem schulisch aufgenötigten Konkurrenzprinzip beugt, fügt er sich zugleich

den verdinglichten Formen sozialer Bezogenheit: zunehmender wechselseitiger Instrumentierung, gegenseitigem Mißtrauen und der Doppeldeutigkeit des liebenswürdigen Scheins (16).

Wo Arbeit an der eigenen Identität gefordert wäre, erfährt sich der Schüler als meßbares, wägbares Objekt. Mit der Verdinglichung des Lernprozesses treten die gesellschaftlich gezeugten Alpträume des Marktcharakters hervor: Der Neid auf den Erfolg anderer, die Angst vor dem Scheitern, am Ende die entfremdete Existenz (17).

Die Angst aber, daß das mitgebrachte Ich, wenn es in die vorgezeichneten Weltbilder der Lernrolle hineinschlüpft, zu nichts werden könnte (18), bereitet dem Konformismus das Feld. Der Schüler lernt daher meist schnell das Als-ob-Spiel des Unterrichts beherrschen: Dazu gehören Entlastungstechniken und Schülertaktiken (19),



die GOFFMANS Maxime stets aufs neue bestätigen:  
Wir allen spielen Theater (20). Die von der Vorder-  
bühne verdrängten Interessen und Bedürfnisse der Schüler  
aber verschaffen sich auf der Hinterbühne Luft: unter und  
auf den Schulbänken (21), in bestimmten Schul-  
hofecken (22)

) oder in den Pausen (23),  
in denen sich der aufgestaute Anpassungsdruck  
entlädt. Weil jedoch mit erhöhtem Anpassungsdruck das Selbst-  
vertrauen und die Teilnahmebereitschaft der Schüler  
sinken (24) fällt sozial-integrativen Unter-  
richtstechniken die Aufgabe zu, wenigstens ein Gefühl der  
Beteiligung und Mitbestimmung zu wecken. Das sozial-integra-  
tive 'Sprachverwirrspiel' erschöpft sich allerdings nur all-  
zuoft in dem, was FROMM den 'Meinungsmarkt' nennt: die zwang-  
lose Form des unterschiedslosen Parlierens, die selbst da  
noch Ja zu sagen vermag, wo Nein am Platze wäre (25).

Hinter der Maske sozialer Integration macht sich ein Sinn-Va-  
kuum breit. Das Lernen als endloser Konsumtionprozeß, der Ver-  
lust der lebensgeschichtlichen Bedeutung der Lerninhalte, die  
emotionale Bedeutungslosigkeit sozialer Bezüge, der Anpassungs-  
zwang schulischer Sozialisation, das alles führt zu einer  
Sinnentleerung des Lernprozesses selbst. Mit zunehmender  
Entfremdung des Lernens aber "wird in den Kindern die 'Krank-  
heit' unserer Zeit - ihre Zerstörungssucht, ihre Gleichgül-  
tigkeit, ihre tiefe Unfreundlichkeit - fortbestehen, die  
ERICH FROMM als die 'Rache des ungelebten Lebens' diagnosti-  
ziert hat" (26). Sicher finden Brutalität und



blinde Zerstörungswut unter Schülern eine ihrer tiefsten Ursachen im Gefühl der Nutzlosigkeit, Ohnmacht und Unlebendigkeit, das die Schule hinterläßt. Den tendenziell nekrophilen Charakter einer Institution, in der lebendige zwischenmenschliche Bezüge zu toten technischen Funktionszusammenhängen verkommen, legt der Phantasieaufsatz einer Zwölfjährigen anschaulich bloß: "Ich lebe im Jahr 2300, bin im vierten Quartal geboren und bin 12. Ich bin an einer sehr fortschrittlichen Schule. Wir alle sind Nummern, zum Beispiel: Wenn ich mit meinem Nachbarn in der Schulbank reden will, muß ich auf einen Knopf drücken, dann setzen sich die Lernschrauben, die an meinem Kopf festgedreht sind, in Bewegung, und ich kann mit meinem Nachbarn reden. Doch wenn mein Lehrroboter das bemerkt, bekomme ich einen Elektroschock, und es schrillt eine Stimme durch den Raum: 'Nummer 394, setz dich, oder du bekommst nach Paragraph 216 laut Schulordnung einen Tadel'. Ich finde es nicht gut, denn ich komme mir selbst wie eine Nummer vor. Doch meinen Klassennummern ist das völlig gleichgültig. Die Roboter haben kein Verhältnis zu uns. Wir Nummern sind nur Lehrobjekte. Ich bin anders als die anderen, ich wehre mich dagegen, eine Nummer zu sein" (27).

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



## A n m e r k u n g e n :

- 1) Vgl. J. ZINNECKER (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975
- 2) R. FUNK: Mut zum Menschen, Stuttgart 1978, S. 33 ff.
- 3) Vgl. F. BÖCKELMANN: Zur schlechten Aufhebung der autoritären Persönlichkeit, München 1971
- 4) H. BECKER u.a.: Narziß: Oder ein neuer Sozialisations-typus? in: päd. extra (1978) H. 1, S. 20
- 5) Vgl. F. WELLENDORF: Rituelles Handeln in der Schule, in: H. C. GOEPPERT (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht, München 1977, S. 16 ff.; H. MOSER: Didaktisches Planen und Handeln, München 1978, S. 107 ff.
- 6) W. SACHS: Schulzwang und soziale Kontrolle, Frankfurt/M. 1976, S. 114
- 7) K. SINGER: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik, München 1970, S. 157
- 8) K. SINGER: Verhindert die Schule das Lernen?, München 1973, S. 27
- 9) J.-G. KLINK: Klasse H7E, Bad Heilbrunn 1974, S. 175
- 10) Vgl. K. HURRELMANN: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975, S. 74
- 11) H. von HENTIG: Was ist eine humane Schule?, München/Wien 1976, S. 35
- 12) Vgl. P. D. JACKSON: Unterricht aus der Sicht des Schülers, in: R. D. Strom (Hrsg.): Lehrer und Lernprozeß, München 1976, S. 92 ff.
- 13) F. WELLENDORF: Schule und Identität: Thesen zur schulischen Sozialisation, in: K. HURRELMANN (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim 1974, S. 355 f.
- 14) Vgl. F. MAURER: Das exkommunizierte Ich. Über das Recht des Schülers, den Unterricht zu 'stören', in: KÜMMEL/MAURER/POPP/SCHAAL: Vergißt die Schule unsere Kinder?, München 1978, S. 74
- 15) W. GOTTSCHALCH: Schülerkrisen, Reinbek 1977, S. 46
- 16) K. OTTOMEYER: Ökonomische Zwänge und zwischenmenschliche Beziehungen, Reinbek 1977, S. 70 ff.; E. GOFFMAN:



Interaktionsrituale, Frankfurt /M. 1971, S. 37 und 138 ff.

- 17) J. HENRY: Lernziel Entfremdung, in: J. ZINNECKER (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, a.a.O., S. 51; P. W. JACKSON: Entfremdung im Unterricht, in: R. D. Strom (Hrsg.): Lehrer und Lernprozeß, a.a.O., S. 72 ff.
- 18) H. RUMPF: Unterricht und Identität, München, 1976, S. 21
- 19) Vgl. T. HEINZE: Unterricht als soziale Situation, München 1976, S. 119 ff.; ders.: Schülertaktiken, München/Wien/Baltimore 1980
- 20) Vgl. E. GOFFMAN: Wir alle spielen Theater, München 1969
- 21) Vgl. U. BRACHT: Bilder von der Schulbank, München, 1978
- 22) Vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit, München 1975, S. 51 ff.
- 23) Vgl. J. ZINNECKER/G. B. REINERT: Schüler im Schulbetrieb, Reinbek 1978
- 24) H. FEND: Schulklima, Weinheim 1977, S. 20
- 25) Vgl. K. ZEHRFELD/J. ZINNECKER: Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn Tausch, in: J. ZINNECKER (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan, a.a.O., S. 88 ff.
- 26) H. von HENTIG: Was ist eine humane Schule? a.a.O., S. 51
- 27) U. BUSSIEK: Bericht zur Lage der Jugend, Frankfurt/M. 1978, S. 36; vgl. auch die Traumanalysen in: E. FROMM: Anatomie der menschlichen Destruktivität, Stuttgart 1974, S. 377 f.



# VERGESELLSCHAFTUNG IM SCHULBETRIEB - ZUR SCHULISCHEN REPRODUKTION DES GESELLSCHAFTS-CHARAKTERS

SUMMARY: Mein Beitrag untersucht anhand der von Erich Fromm vorgelegten Analysen zum Gesellschafts-Charakter moderner Industriegesellschaften die Frage, inwieweit schulische Sozialisationsprozesse an der Ausformulierung und Reproduktion spezifischer Orientierungen dieses Gesellschafts-Charactersyndroms teilhaben. Nach einer kurzen Rekonstruktion zentraler psychoanalytischer und anthropologischer Begriffe und Konzepte in Fromms Werk konzentriert sich die Arbeit vor allem darauf, diejenigen Charakterorientierungen herauszuarbeiten, die nach Fromm in besonderer Weise den Gesellschafts-Charakter moderner Industriegesellschaften kennzeichnen. Anschließend werden die latenten Sozialisationsprozesse untersucht, durch die die Institution Schule die Reproduktion der gesellschaftlich jeweils geforderten Charakterorientierungen realisiert.

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.

