

Das Argument

29

6. Jahrgang 1964

Schule und Erziehung (I)

Peter Fürstenau: Zur Psychoanalyse der Schule
als Institution 65

Wilfried Gottschalch: Kind und Familie heute.
Ein Literaturbericht 79

Theodor W. Adorno: Zur Bekämpfung des
Antisemitismus heute 88

Klaus Heinrich: Die Quellen der Belehrung 105

Besprechungen

I. Schule und Universität 109

II. Erziehung [u.a. C. G. Jung: Psychologie
und Erziehung (Károly Csipák)] 112

III. Jugendsoziologie 113

IV. Allgemeine Besprechungen [u.a. Karl August
Wittfogel: Die orientalische Despotie (Michael Mauke)] 117

Peter Fürstenau

Zur Psychoanalyse der Schule als Institution¹

Nimmt man das repräsentative Buch Eriksons „Kindheit und Gesellschaft“ zur Hand, dann stellt man mit Erstaunen fest, daß die Schule darin kaum vorkommt. Zwar spielt das Postulat einer Entsprechung zwischen der seelischen Entwicklung des Kindes und Einrichtungen der Gesellschaft bei Erikson eine große Rolle; aber über die Bedeutung der Schule für die Identitätsbildung des jungen Menschen unserer Gesellschaft erfährt man nichts. Zwanzig Jahre früher, 1930, wußte er dagegen noch Wichtiges über die Schule zu sagen: „Das Verbot, das man als Kind empfangen hat, gibt man den Kommenden weiter: Der Erwachsene mit den verdrängten Zweifeln ist es, der unwillkürlich die Problematik unfruchtbaren Wissens und Glaubens im Lernenden verstärkt. Praktisch zeigt sich das in der Art, wie vom wissenden Menschen in den einzelnen Lehrgängen für den wissensbedürftigen Menschen der Lehrstoff ausgewählt und zurecht gemacht wird — ganz nach den besprochenen Verdrängungen. Fast alle heutigen Lehrgänge, vom Bilderbuch bis zum Geschichtswerk an der Universität, sind wie dazu bestimmt, dem Menschen das anschauliche, sinnliche, einfache Verhältnis zu sich und seiner Geschichte zu verwirren.“

Der größte Teil der psychoanalytischen Literatur, die überhaupt Fragen aus dem Bereich der Schule berührt, ist der Kinderpsychotherapie gewidmet. Lernstörungen und -hemmungen verschiedener Art, die Weigerung, in die Schule zu gehen, sonstige emotional bedingte Verhaltensstörungen bei Schulkindern haben das Interesse psychoanalytischer Autoren gefunden. Diese Literatur trägt aber wenig zum Verständnis der Schule als Institution bei, weil die Autoren ihr Material im wesentlichen nur dazu benutzt haben, die in der individuellen Vorgeschichte des kranken Kindes gelegenen krankheitsverursachenden Faktoren und ihre Verarbeitung aufzudecken. Anders verhält es sich mit dem kleineren Anteil der Literatur, der über Erfahrungen aus

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags, den Verf. Februar 1982 auf Einladung des Instituts für Psychoanalyse und Psychosomatische Medizin in Frankfurt (Main) gehalten hat.

der Psychoanalyse von Lehrern und Erziehern berichtet. Manchen Autoren ist aufgefallen, daß bei Lehrern ganz bestimmte neurotische Probleme und Konstellationen eine besondere Rolle spielen, vom Beruf offenbar typische Stimulierungen etwa vorhandener neurotischer Dispositionen ausgehen.

Mit wachsender psychoanalytischer Einsicht in die seelische Verzahnung des Einzelnen mit seinen Partnern, seiner sozialen Umgebung, wurde man innerhalb der Psychoanalyse darauf aufmerksam, daß man überhaupt das psychoanalytisch wichtige Material in zwei verschiedenen Richtungen auswerten kann: Man kann sich fragen, wie die von „außen“ einwirkenden Faktoren seitens des Einzelnen auf Grund seiner „inneren“ Bedingungen verarbeitet werden, man kann aber auch fragen, in welcher Richtung die „äußeren“ Faktoren Wirkungen auf den Einzelnen auszuüben suchen, welche „inneren“ Entwicklungen sie von sich aus begünstigen oder erschweren.

Mit der psychoanalytischen Triebtheorie, der zugehörigen Lehre von der Ich- oder Charakterentwicklung und der Neurosenlehre ist uns ein Werkzeug in die Hand gegeben, mit dem wir soziale Rollen, regelmäßig wiederkehrende Verhaltenserwartungen innerhalb von Institutionen (Rollen-systemen), mit Triebbedürfnissen und Charakterzügen Einzelner in Beziehung setzen und auf Entsprechungen, Versuchungen, Versagungen hin untersuchen können.

Beginnen wir unseren Überblick über die Psychoanalyse der Schule mit einer Betrachtung der Lehrerrolle. Wenn wir die Lehrerrolle psychologisch verstehen wollen, müssen wir ihre Übereinstimmung und Differenz gegenüber der Elternrolle klären. Von dieser unterscheidet sie sich offenbar dadurch, daß der Lehrer nicht mit seinen eigenen wenigen Kindern in einer totalen, persönlichen Lebensgemeinschaft zusammenlebt und sich demgemäß zu ihnen verhält, sondern daß er zu vielen Kindern kraft Amtes in einer räumlich, zeitlich und inhaltlich zugleich in bestimmter Weise geprägten wie beschränkten und begrenzten Beziehung steht. Alle diese Abweichungen ergeben sich als Folgen aus der Aufgabe, die den Inhalt der Beziehung des Lehrers zu seinen Schülern ausmacht: in der Schule eine größere Kindergruppe zu unterrichten und zu erziehen.

Gegenüber der persönlichen und damit notwendig individualisierten Beziehung der Eltern zu ihren Kindern bedeutet das eine Entpersönlichung: Der Lehrer als Amtsträger verhält sich nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Motiven und Eigenarten, sondern zu Schülern, d. h. nur zu den Eigenschaften von Kindern, die von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind.

Die Übernahme der Lehrer- bzw. der Schülerrolle bedeutet für beide Typen von Rollenträgern eine Veränderung hinsichtlich der Chance von Triebbefriedigung und Verhalten. Die mannigfaltigen libidinösen (Liebes-)Beziehungen innerhalb der Familie sind in der Schule durch sublimierte ersetzt. Körperliche Kontakte zwischen Lehrern und Schülern spielen in der Schule kaum eine Rolle. — Der Verzicht auf die familiäre Umgangsform und Lebensweise ist auf beiden Seiten kein stets freiwilliger. Hinter ihm steht — zumindest in letzter Instanz — ein Arbeitszwang auf der Seite des Lehrers und ein Zwang zum Schulbesuch auf der Seite des Schülers. Daß die Schule ihren Rollen-

trägern, besonders den Lehrern und Schülern, ein durch ihren Organisationszweck: Unterricht und Erziehung, bestimmten förmlichen Umgang auferlegt und ihn durchsetzt, bedeutet eine von der Schulsituation ausgehende Aggression gegenüber allen familiären Tendenzen und Neigungen der Schüler und Lehrer. Während die Erziehungsfunktionen der Eltern in das erotische Klima der Familie eingebettet sind, treten sie im Schulunterricht isoliert, nackt hervor: Der Lehrer verlangt von Amts wegen, viel strikter, mit weniger „Liebe“, ohne Eingehen auf individuelle Motive und Eigenarten, dafür aber auch nur in bestimmten Hinsichten Gehorsam. Diesem Hervortreten aggressiver Momente steht nicht entgegen, daß die körperliche Züchtigung in unserer Schule immer mehr zurücktritt. Vielmehr ist der Verzicht auf körperliche Bestrafung, in der ja neben aggressiven stets auch libidinöse Impulse Befriedigung fanden, ein deutliches Zeichen für die Ablösung der Schule von familiären Umgangsformen und ihre Annäherung an zweckrationale Organisation.

Die mit diesen veränderten Chancen der Triebbefriedigung verbundenen Unterschiede des Verhaltens sind bereits mit angeklungen. Sie lassen sich dahin zusammenfassen, daß das Verhalten beider Rollenträger, der Lehrer wie der Schüler, in hohem Maße auf das erwähnte institutionskor. forme förmliche Unterrichtsverhalten eingeschränkt ist. Die Besonderheit der Lehrerrolle liegt dabei darin, daß die Lehrer die Schüler zu solchem organisationskonformen Verhalten, eben zur Unterrichtshaltung, hinzuführen, zu erziehen haben und dazu mit bestimmten Zwangsmitteln von Amts wegen ausgestattet sind.

Das bisher Dargestellte ist jedoch nur *ein* Aspekt der Lehrerrolle. Denn sie unterscheidet sich nicht nur von der Elternrolle durch ihre institutionelle Zugehörigkeit zur Schule als sozialem System; sie hat mit der Elternrolle vielmehr auch bestimmte Gemeinsamkeiten: Lehrer wie Eltern sind Erwachsene, die eine erzieherische Beziehung zu Kindern haben. Unter diesem Aspekt rückt die Schule wieder in die Nähe der Familie und gewinnt eher einen Abstand von den Institutionen der Arbeit und anderen zweckrationalen Organisationen.

Die Psychoanalyse hat uns die eigenartige Beziehung von Erwachsenen zu Kindern näher verstehen gelehrt. Sie hat gezeigt, daß Kinder wegen ihrer „polymorph perversen“ TriebEinstellung (ihrer noch mangelhaften Triebkontrolle) und wegen ihrer noch nicht auf das Erlaubte und Gewohnte eingeschliffenen freieren Ausübung von Fähigkeiten und Interessen eine Bedrohung der Trieb- und Verhaltenskontrolle der Erwachsenen darstellen. Der Umgang mit dem Kind hat in diesem Sinne die Chance, unbewußt, manchmal auch bewußt als Versuchungssituation vom beteiligten Erwachsenen erlebt zu werden. Das ist an der Einstellung der Erwachsenen zur kindlichen Sexualität, z. B. zur Onanie, zu Sexualdelikten, aber auch zu prägenitalen triebhaften Betätigungen wie Schmierern, Tierquälerei, Unordentlichkeit leicht zu beobachten. Treten solche Verhaltensweisen bei Kindern stärker hervor, schlägt — je nach der individuellen Belastungsschwelle früher oder später — die verständnisvolle Haltung von Erziehern (Eltern wie Lehrern) in eine von Angst bestimmte Haltung mehr oder minder deutlicher Aggression um.

In der Begegnung mit dem Kind kommt es bei Erwachsenen zu einer unbewußten Wiederbelebung ihres „Ödipuskomplexes“, d. h. all der Trieb-, Gefühls- und Einstellungsvorgänge, die ihre Auseinandersetzung mit den Eltern in ihrer eigenen Kindheit bestimmt haben und unbewußt (latent) wirksam geblieben sind. Unbewußt erwarten Lehrer wie Vater, daß die Kinder sich zu ihm genau so (oder entgegengesetzt) verhalten, wie er sich als Kind zu seinen Eltern verhalten hat, und unbewußt ist er selbst in seinem Verhalten als Erwachsener gegenüber Kindern von seinem Vater- und Mutterbild beeinflusst, wie er es in seiner Kindheit aus der Kinderperspektive entwickelt und seitdem latent beibehalten hat.

Siegfried Bernfeld, einer der bedeutendsten psychoanalytischen Pädagogen, hat dies so ausgedrückt: Das Tun des Lehrers, „sein Erfüllen und Verbieten ist das seiner eigenen Eltern. Er ist in der pädagogischen Paargruppe zweimal enthalten: als Kind und als Erzieher... So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm. Er kann gar nicht anders, als jenes zu behandeln wie er dieses erlebte... Und er wiederholt den Untergang des eigenen Ödipuskomplexes am fremden Kind, an sich selbst. Er wiederholt ihn auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten“ (S. 147).

Auf diese unbewußte Wiederbelebung und Übertragung stützt sich — wohl auch unbewußt — ein Brauch in der Lehrerausbildung. Wenn der — pädagogisch ja unerfahrene — Lehrerstudent in seinen Unterrichtsentwürfen den „mutmaßlichen“ Stundenverlauf einschließlich der Antworten und Fragen der Schüler antizipiert, dann stützt er sich bei diesem Tun wesentlich auf Erfahrungen aus seiner eigenen Kindheit. Zugleich identifiziert er sich mit seinen aus dieser Zeit stammenden (manchmal eben recht kindlichen) inneren Bildern von Erziehern und gewinnt hieraus einen ersten Zugang zur Rolle des Erziehers vor aller eigenen Unterrichtserfahrung.

Die (unbewußte) Wiederbelebung der eigenen kindlichen Auseinandersetzung mit den Eltern bei Erwachsenen angesichts von Kindern weist darauf hin, daß wir Erwachsenen unsere Infantilität (wie man gern abschätzig sagt) nur unvollständig und unsicher überwunden haben. Kinder (die eigenen in der Familie, die fremden in der Schule) erinnern uns an unsere eigenen Probleme der Triebkontrolle und Verhaltenszügelung und sind für uns eine Versuchung der Regression in die (ödipale) Phase der Auseinandersetzung mit unseren Eltern. Kindliche Phantasien, Gefühle und Wünsche eigener Macht und der Macht der Eltern werden leicht (unbewußt) im Umgang mit Kindern reaktiviert und nicht selten wegen der Unterlegenheit der kindlichen Partner fast ungehindert ausgelebt.

Daß sich mit dieser Perspektive der Blick auf einen weiten Bereich von Gemeinsamkeiten zwischen Eltern- und Lehrerrolle öffnet, hängt damit zusammen, daß die Schule trotz ihrer Orientierung an Organisation, Zweckrationalität und formellem Verhalten organisationskonformes Verhalten von Schülern nicht voraussetzen kann, sondern sie dazu eben erst erziehen muß. Familiäre Verhaltensmuster und -probleme reichen mannigfaltig, wenn auch nicht als Verbands-

zweck, so doch als faktische Tendenz, mit der die Institution zu rechnen und umzugehen hat, in die Schule hinein. Damit gewinnt die Schule aber eine institutionelle Zweifeltchtigkeit. Greift man den Unterschied zwischen formellem und informellem Verhalten aus der Organisationslehre hier auf, dann kann man sagen, daß das informelle Verhalten (nach dem Muster der Familie und der Kinder- bzw. Jugendlichengruppe) innerhalb der Schule eine stärkere Bedeutung hat als etwa in Arbeitsorganisationen.

Auf die Lehrerrolle wirkt sich dies Gegeneinander von Rollenvorschrift (Unterricht und Erziehung) und kindlichen Verhaltensweisen und Tendenzen der Schüler verwirrend und verunsichernd aus. Verhaltenskonflikt und -unsicherheit sind in der Lehrerrolle weitgehend institutionalisiert. Schon am Ausbildungsmuster der Lehrer ist das ablesbar: Es ist in besonderem Maße durch Zweifel, wie weit die Ausbildung (nicht nur der Volksschullehrer, auch der Gymnasiallehrer) wissenschaftliche, fachliche Ausbildung an wissenschaftlichen pädagogischen Ausbildungsstätten sein muß, sein soll, sein kann, sein darf, belastet und verunklärt.

Psychologisch ist wichtig, daß sowohl die weitgehende Verleugnung der außer-fachlichen Anforderungen an den Lehrer in der Gymnasiallehrausbildung als auch die häufige Hervorhebung der persönlichen (bildungsmäßigen, musischen, religiösen) Anforderungen in der Ausbildung des Volksschullehrers die gleiche institutionelle Tendenz haben, die Chance zu vergrößern, daß der Lehrer in der Schule später seine eigene Triebabwehr durch die Schüler als Kinder (unbewußt) bedroht fühlt und darauf aus seiner „ödpalen“ Konstellation heraus unbewußt affektiv agiert, statt bewußt und selbstreflektiert zu handeln. Denn beide bereiten den Lehrer auf die spezifischen psychologischen Schwierigkeiten des Umgangs mit Kindern nicht angemessen vor. Die psychohygienische Bedeutung der Psychologie in der Lehrerausbildung ist bis heute nicht erkannt.

Die Chance der Regression zu einem stark von unbewußten Notwendigkeiten diktierten Verhalten erfährt in der Lehrerrolle noch eine Verstärkung von einer anderen Seite. Die Rolle des Lehrers hat ja nicht nur eine den Schülern zugekehrte, „Vorderseite“, sondern auch eine dem Schulleiter, vor allem aber dem Schulrat als dem Vertreter der staatlichen Schulaufsicht zugekehrte „Rückseite“. Als Beamter hat der Lehrer immer auch eine Beziehung zu Vorgesetzten. Die Autoritätsbeziehung Erwachsener kann nun unter bestimmten Bedingungen eine ähnliche psychologische Wirkung haben wie die Beziehung Erwachsener zu Kindern. In diesen Fällen reaktiviert sie — jetzt vom Elternpol her — die kindlichen Konflikte mit den Eltern. Entscheidend dafür, ob das geschieht oder nicht, ist, welchen Anteil persönliche, subjektive Momente und welchen fachliche, objektivierbare in der Autoritätsbeziehung haben. Eine Besonderheit der Autoritätsbeziehung des Lehrers wird deutlich, wenn man seine Beamtenrolle von der eines gehobenen oder höheren Verwaltungsbeamten abhebt. Den Lehrer als Beamten unterscheidet von einem Verwaltungsoberinspektor oder Regierungsrat, daß er auf den Verwaltungs- und d. h. wesentlich: Kompetenzaspekt seiner Berufsrolle keine nennenswerte Vorbereitung genossen, geschweige denn ein Studium der rationalen Grundlagen der

hierarchisch gegliederten Verwaltung absolviert hat. Verwaltungskennnisse, Fähigkeit zur Anwendung von Verwaltungsvorschriften und Vertrautheit mit der Kompetenzstufung sind von ihm institutionell nicht gefordert.

Fehlen einer Vorbereitung auf die Beamtenfunktionen ist aber ein Zug, den die Lehrerrolle mit der des Schulleiters und den unteren Rängen der Schulaufsicht teilt. Auch die Direktoren und Direktoren der Schulen und die Schulräte sind in der Regel nicht eigens verwaltungsmäßig ausgebildet, üben aber gleichwohl wichtige Funktionen in einem von oben her durchorganisierten Aufsichts- und Verwaltungsapparat aus.

Ein weiterer für die Autoritätsstruktur der Lehrerrolle wichtiger Zug hängt mit der sogenannten Lehrfreiheit zusammen. Da die Schule als Erziehungsinstitution keine reine zweckrationale Organisation ist und sein kann, ist das Lehren und Unterrichten an persönliche Momente und die Voraussetzung eines Spielraumes freien persönlichen Ermessens gebunden. Dem tragen die Rollenvorschriften für die Lehrer Rechnung, indem sie weder ihrer Absicht nach noch tatsächlich die Gestaltung von Unterricht und Erziehung vollständig regeln, vielmehr den Lehrer — trotz starker Festlegung — im übrigen zu persönlicher Initiative und Entscheidung ermuntern. Aber im Unterschied zur Lehrfreiheit des Hochschullehrers, die klar fixiert ist, ist die Lehrfreiheit des Schullehrers vom Charakter einer je faktischen Rest-Freiheit. Der Freiheitsspielraum des Lehrers wird durch das konstituiert, was staatliche Vorschriften und Verfügungen, Weisungen des Schulleiters und Beschlüsse des Kollegiums jeweils noch ungeregelt gelassen haben. Die Lehrfreiheit des Schullehrers ist also nicht generell fixiert. Das hat hinsichtlich der Autoritätsproblematik beträchtliche Konsequenzen.

Der Lehrer ist in seiner eigenen Lehrautorität gegen Angriffe von außen, z. B. von den Eltern seiner Schüler, im Gegensatz zum Hochschullehrer nur im Rahmen des allgemeinen Beamtenrechts geschützt. Er ist gehalten, durch die Art seiner Unterrichtsgestaltung niemandes Gefühle zu verletzen — als ob er eine bürokratisch-unpersönliche Funktion ausübte. Andererseits ist er wegen seines unbestimmten Freiheitsspielraumes und des persönlichen Charakters seiner Berufsausübung Autoritätskonflikten mit seinen Vorgesetzten in besonderem Maße ausgesetzt. Dies wird klar, wenn man bedenkt, daß die Einschätzung und Beurteilung der Leistung des Lehrers wegen des persönlichen Charakters der Tätigkeit nur in geringem Maße sachlich-fachlich objektivierbar ist. Nicht nur die Beurteilung der Schüler durch die Lehrer, sondern auch die der Lehrer durch den Schulrat sind weithin Ausübungen persönlichen Ermessens.

Damit erweist sich, daß die Autoritätsbeziehung des Lehrers auf Grund verschiedener Umstände beträchtlich durch persönlich ausgeübte Autorität und persönlich erlebte Autorität geprägt ist. Es ist also die Bedingung hier gegeben, die oben als Begünstigung einer Wiederbelebung der kindlichen Konflikte mit den Elternautoritäten genannt worden ist. Wo Autorität, Aufsicht und Kontrolle weitgehend persönlich, nicht nach objektiven Kriterien ausgeübt werden, ist die Chance groß, daß die Träger solcher Aufsichtsfunktionen nach dem Muster der eigenen Eltern

von dem Beaufsichtigten erlebt werden. Wie auch der Ödipuskomplex des Einzelnen konstelliert sein mag, daß mit der Regressionstendenz zu Autoritätskonflikten der eigenen Kindheit die Chance steigt, auch im Lehren und Unterrichten unbewußt eigene Machtkonflikte und -wünsche unbemerkt auszuagieren, statt einen davon freien Unterricht zu erteilen, ist einsichtig.

Die beiden entscheidenden typischen Partnerbeziehungen des Lehrers, die Beziehung zu den Schülern und die zu seinen Vorgesetzten, haben also beide eine gemeinsame hohe Chance der Begünstigung unbewußter Reaktivierung früherer kindlicher Auseinandersetzung mit den Eltern als Erwachsenen.

Will man die Psychoanalyse der Schule über das bisher Gesagte hinaus in Richtung auf das, was in der Schule geschieht, weitertreiben, dann empfiehlt es sich, zunächst den zweckrationalen Organisationsaspekt weiterzufolgen und damit zugleich die Lehrerrolle stärker in den institutionellen Raum einzufügen, in den sie gehört.

Dieser Raum entfaltet sich zu der charakteristischen Institution Schule, indem er sich gegenüber der übrigen Gesellschaft abschließt, so daß das außerschulische Leben, insbesondere auch das der Lehrer und Schüler, möglichst wenig unkontrolliert in die Schule hineinreicht. Legitim kann es in die Schule nur eindringen, wenn es sich den der Schule eigenen Formen zeremoniellen Umgangs: dem Unterricht und der mit ihm verbundenen Erziehung, fügt. Die Autorität zur kräftigen Entfaltung dieses artifiziellen Sondermilieus für bestimmte Erwachsene und Kinder geht auf die verschiedenen Schulträger, die staatliche Schulaufsicht und den staatlichen Schulzwang zurück, letztlich auf die Erwachsenen als Altersklasse, die für eine andere Altersklasse der Gesellschaft, die Kinder, Stätten kollektiver Erziehung, gemeinsamen Unterrichts organisieren und aufrechterhalten. Die Gesellschaft spricht im Hinblick auf die Schule von einem Schutz- und Schonraum und einem Moratorium, das die Konfrontation mit dem Ernst des Lebens hinauszühe und während dieser Zeit auf diesen Ernst vorbereite. Den Psychoanalytiker interessiert diese Vorbereitung auf das Erwachsenenleben als ein Vorgang der Triebkontrolle und Verhaltensregelung. Er fragt, welche unbewußten Motive (Triebe und Charakterzüge) durch diese Institutionalisierung (Kollektivierung) von Unterricht und Erziehung begünstigt, welche psychologischen Veränderungen dadurch hervorgerufen werden.

Der für die Schule als Institution zentrale Vorgang der Zusammenfassung von Kindern eines Jahrgangs in einer Schulklasse schafft für diese Kinder uniforme Bedingungen der Trieb- und Interessensbefriedigung. Diese Vereinheitlichung kommt dadurch zustande, daß die Kinder aus ihren bisherigen individuellen familiären Lebensverhältnissen in bestimmtem räumlich-zeitlichem Umfang für bestimmte begrenzte Zwecke herausgelöst und vor einem Lehrer oder einer Lehrerin versammelt werden. Der institutionelle, d. h. hier: der unterrichtliche und erzieherische Effekt dieser Versammlung liegt in der möglichst vollständigen Monopolisierung der Trieb- und Interessensbefriedigung beim Lehrer. Durch die Zusammenfassung und durch die Ausschließung der sonstigen Lebensverhältnisse werden alle Bedürfnisse der Kinder dem

Lehrer zur Disposition und Kontrolle gestellt. Der Grundvorgang der Kollektivierung bringt eine einheitliche starke Abhängigkeit aller Schüler der betreffenden Klasse für die Dauer des Unterrichts vom Lehrer zustande.

Nur von hier aus werden die Einzelheiten der Unterrichts- und Erziehungsorganisation psychologisch verständlich. Allein auf der Grundlage solcher maximaler gemeinsamer Abhängigkeit der Schüler hinsichtlich jeglicher Bedürfnisbefriedigung vom Lehrer entfaltet sich der künstliche Prozeß der Wissensvermittlung, Fertigkeitserziehung und Verhaltenskultivierung in der Schule als ein kontrollierter Vorgang kollektiver Triebreglementierung und Charakterbildung. Durch gesteuerte Bedürfnisbefriedigung, Belohnung und Strafe, wird das sekundäre System von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen auf die Schüler allmählich übertragen, von ihnen nolens volens gelernt. Die bedürfnismäßige Abhängigkeit der Schüler vom Lehrer bewirkt, daß jene sich miteinander in bezug auf diese Abhängigkeit identifizieren und den Lehrer in den begrenzten Aspekten seiner rollenmäßigen Wirksamkeit zum Ideal nehmen. Auf diese Weise wird das vom Lehrer Gebotene von den Schülern, wenn auch oft mit Widerstreben, aufgenommen und verinnerlicht.

Für organisierten Unterricht ist psychodynamisch eigentümlich, daß er individuelle ungerichtete zufällige Lernvorgänge so durch einen für alle mehr oder minder gleichen planmäßigen sicheren stetig fortschreitenden und laufend zurückgreifenden Lernprozeß in einer Zwangssituation ersetzt. Das wird bei dem in Lehrgängen vonstatten gehenden gefächerten Unterricht besonders deutlich. Das Lehrgangssystem der Schule ist vom Leben der Erwachsenengesellschaft ebenso abgehoben wie von den Wissenschaften, die einzelnen Schulfächern entsprechen. Es ist in hohem Maße ritualisiert und steht als solches mit der durchgängigen einheitlichen Verhaltensritualisierung, die für die schulische Erziehung eigentümlich ist, in Einklang.

Die Psychoanalyse hat uns die Bildung von Zeremonien und Ritualen als Triebabwehrvorgänge verstehen gelehrt, als Mittel, sich der vermeintlichen Gefahr einer Triebüberflutung zu erwehren. Mit Hilfe von Zeremonien und Ritualen verschanzt sich das Ich vor den Trieben. Daß das auch ein Verstehensgesichtspunkt für den Schulunterricht ist, wird ersichtlich, wenn man fragt, was der Unterricht nicht vermittelt, nicht darstellt, ausläßt. Man bemerkt dann, daß das Triebleben des Menschen, insbesondere Trieblust und Triebgewalt, mit all ihren Implikationen in Gesellschaft, Geschichte und Kunst verleugnet, mindestens aber banalisiert werden. Man kann den Aufwand an sexuell gereinigten, verharmlosten Unterrichtsstoffen direkt mit der Stärke der Triebverleugnung in Zusammenhang bringen, die Lehrgänge selbst in ihrer Breite und Umständlichkeit als zeremonielle Vermeidungen und Umwege um das Triebthema deuten.

Eine wesentliche Funktion der Ritualbildung ist die Isolierung von Zusammengehörigem. Die Ersetzung des Lernens in Lebenssituationen durch ritualisiertes Lernen in artifiziiellen Schulsituationen gliedert die Gehalte des Weltverständnisses auf, isoliert sie und zerstört damit ihren vorherigen Sinnzusammenhang und das diesem Zusam-

menhang entsprechende intensive Gefühlserlebnis. Dadurch wird die Welt angstfrei erlebbar, beherrschbar; die welthaftern Beziehungen werden lehr- und lernbar, alles Erschreckende und Erregende, Überwältigende und Dunkle ist ihnen nun genommen.

Diese gefühls- und eindrucksdämpfende Leistung der Isolierung ist im Schulunterricht bis zu einer beziehungslosen Verselbständigung traditioneller Lehrgänge vorangetrieben. Damit ist die Aufgabe der Aufklärung über die Welt ins Gegenteil einer Verwirrung und Verdunkelung verkehrt. Am krassesten ist das selbstverständliche Nebeneinander sogenannter wissenschaftlicher oder realistscher, „musischer“ und religiöser Weltauffassung. An diesen Verhältnissen wird die Abhängigkeit dessen, was in der Schule geschieht, von der Struktur der Erwachsenengesellschaft erkennbar.

Vermeidung, Isolierung und Reizdosierung setzen sich jedoch nicht nur in der Organisation der Schulfächer und Lehrgänge, sondern ebenso in der Behandlung eines jeden Unterrichtsgegenstandes durch. Die Momente der Erachsenenkultur werden beim Einzug in die Schule als „Unterrichtsgut“, „Lehrstoff“ ihres ursprünglichen Bedeutungszusammenhangs und der ihm eigenen emotionalen Mächtigkeit beraubt. Kein Moment der Kultur kann innerhalb der Schule seine außerschulische Dynamik frei weiterspielen. Historische Ereignisse, Zeugnisse fremder Kulturen, Dichtungen werden institutionseigenen schulischen Zwecken dienstbar gemacht. Durch Auswahl, Bearbeitung, mindestens aber Interpretation und zeitliche Dosierung ihrer Wirkung werden sie den Unterrichtszielen der Schule angeglichen.

Die Schwierigkeit der politischen Bildung in der Schule ist eine gute Illustrationsmöglichkeit für all dies. Hier wird besonders deutlich, wie politische Phänomene im Prozeß der Einfügung in das Lehrgangssystem der Schule sich auflösen und in eine Anzahl unpolitischer Momente zerfallen: geschichtliche, staatliche, rechtliche, wirtschaftliche, soziale, kulturelle. Häufung oder Kombination dieser Elemente in fachübergreifenden Organisationsversuchen vermag das Zerstreute kaum wieder zu sammeln. Der Trend des gesamten Unterrichts steht dem entgegen. Im gemeinsamen Schicksal deutet sich eine Verwandtschaft des Politischen mit dem Sexuellen an: Das Spannungsfeld politischer Phänomene und Kräfte zwischen affektiv-irrationaler Überwältigung und Macht einerseits und vernünftiger Interessensolidarität und Initiative andererseits ragt mit beiden Polen über die engen Grenzen unseres Schulunterrichts hinaus.

Hinzu kommt, daß die Autoritätsstruktur der Schule die Lehrerrolle nicht mit der Autorität ausgestattet hat, die für eine angstfreie Darbietung der Politik in der Schule erforderlich ist. Im Gegenteil muß die institutionelle Begünstigung von Autoritätskomplexen des Lehrers zu einer Erhöhung der Ängstlichkeitschance bei der Behandlung politischer Phänomene beitragen.

Die Psychoanalyse versteht Zeremonien und Rituale jedoch nicht nur als Strategien der Triebabwehr und Affektbewältigung, sondern zugleich als Formationen, in denen das Abgewehrte und Vermiedene unerkannt, weil entstellt intensiv wiederkehrt. Sie hat uns sehen gelehrt, daß das

Praktizieren von Ritualen und Zeremonien, der Umgang mit Menschen in stark stilisierter Form, selbst bestimmte triebhafte Bedürfnisse befriedigt, außerdem zu einer Fixierung an diese Bedürfnisse und Befriedigungsweise verführt und auf die Partner einen Anreiz zu ähnlicher Fixierung ausübt. Damit sind wir von der Struktur des Unterrichts wieder auf den Unterrichtenden zurückverwiesen, der diese Struktur des Unterrichts als Rollenvorschrift vorfindet und sie in der konkreten Unterrichtssituation realisiert. Was für Versuchungen gehen von der Struktur des organisierten Unterrichts für ihn aus?

Der stark ritualisierte Unterricht begünstigt in besonderem Maße die Befriedigung einer bestimmten Art aggressiver Regungen. Erteilung von Schulunterricht kann leicht die seelische Bedeutung einer Machtausübung gewinnen. In diesem Falle zwingt der Lehrer als stark überlegener Partner einer größeren Gruppe von ihm Abhängiger seinen Willen auf und beherrscht sie mit Hilfe des Unterrichtsrituals. Unbeirrtes Durchführen des Pensums ohne Rücksicht auf sich meldende abweichende Schülerwünsche und -interessen gehört hierher. Eine große Rolle spielt in diesem Zusammenhang Pedanterie. Pedantische Haltungen und Maßnahmen können vom Motiv des Quälens der Schüler unbemerkt so stark beherrscht sein, daß selbst das Fortschreiten im Lehrgang darunter leidet. Aggressive Befriedigungen können sich auch leicht mit der Aufgabe, Ordnung zu schaffen, aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen, verbinden.

In welchem Maße der Unterricht zu solch aggressivem Agieren Gelegenheit bietet, wird erst deutlich, wenn man sich klarmacht, daß sämtliche Unterrichtsmaßnahmen einschließlich der erzieherischen von den genannten Haltungen durchsetzt sein können.

Alle diese Haltungen und Einstellungen zeigen eine charakteristische Verhüllung und Kaschierung der Aggression, die erklärt, weshalb ihr aggressiver Gehalt vom Unterrichtenden unbemerkt bleiben oder leicht mit sachlichen Erfordernissen rationalisiert werden kann. Erst wenn es zu offenen Machtkämpfen mit den Schülern gekommen ist, tritt für den Lehrer der aggressive Gehalt seines Tuns deutlich hervor. Dann ist jedoch die Situation so, daß er meistens genügend Gründe findet, an seiner Aggression festzuhalten. Diese Verhältnisse lassen uns darauf aufmerksam werden, daß es sich bei dieser Form von Aggression um etwas anderes handelt als bei einer Aggressionsabfuhr aus einem Wutaffekt heraus. Psychoanalytisch sprechen wir davon, daß in unserem Fall Aggression stark mit libidinösen (Lust-)Gefühlen vermischt ist. Eigentlich handelt es sich gar nicht um eine „Abfuhr“, sondern um die Befriedigung der lauen, beständigen Lust, andere zu beherrschen oder zu quälen.

Versuchung zu triebhaftem Agieren in diesem Sinne bietet der Schulunterricht noch in anderer Hinsicht. Alle Rituale und Zeremonien haben einen Spielraum der Strenge und Genauigkeit ihrer Ausführung. Diese Variable kann leicht für die Befriedigung von Macht- und Beherrschungsbedürfnissen manipuliert werden, indem man den Grad der Strenge bzw. des Gewährenlassens (des autokratischen bzw. Laisser-faire-Unterrichts) verändert. Damit erhält der Unterricht und das, was er lehrt, die psychologische Bedeu-

tung einer Strafe, Buße oder einer Belohnung, eines Geschenks. In diesem Zusammenhang bietet die Möglichkeit, alles Schülerverhalten zu benoten, eine besondere Verführung.

Diese von der Unterrichtsorganisation gebotenen Gelegenheiten der Befriedigung von Machtbedürfnissen addieren sich verstärkend zu den oben dargelegten Faktoren der Lehrerrolle, die eine Wiederbelebung des kindlichen Machtkomplexes stimulieren. Je stärker sich ein Lehrer von Kindern oder von Vorgesetzten in seiner Triebkontrolle und Selbstbehauptung bedroht fühlt, desto größer wird für ihn die Versuchung, durch die Unterrichtsgestaltung unbemerkt Machtbedürfnisse zu befriedigen, um sein inneres Gleichgewicht wiederherzustellen.

Fällt ein Lehrer dieser eigentümlichen Form triebhaften Verhaltens anheim, hat das beträchtliche Auswirkungen auf seine seelische Struktur. Es führt zu einer wesentlichen Einschränkung seiner schöpferischen, gestaltenden Fähigkeiten, seiner Initiative und geistigen Elastizität. Immer mehr geraten alle seine geistigen Fähigkeiten mit seinem Wissen und seiner Phantasie, ferner seine emotionalen Möglichkeiten menschlicher Anteilnahme und Einfühlung in den Dienst einer sich als Selbstbehauptung mißverstehenden Machtausübung. Auch die Realitätseinschätzung und -prüfung wird stark geschädigt. Die Akzentuierung des Unbedeutenden, Unwichtigen, Trivialen zerstört sein Rang- und Maßgefühl, affektive Momente erstellen und verzerren die Wahrnehmung der mitmenschlichen Realität und trüben folglich auch die Beziehung zu den Schülern. Wirklichkeitsgerechte Wahrnehmung und realistisches Denken werden durch magisches Denken immer mehr verdrängt: Überall, wo sich Macht Tendenzen und Allmachtphantasien eines Rollenträgers stark entfalten, werden die institutionsbezogenen und auf die Institution umfangmäßig begrenzten Maßnahmen des Betreffenden mit unbegrenzt wirksamen Handlungen gleichgesetzt und damit maßlos überschätzt. In solchem Fall verliert ein Lehrer die Distanz zu seinem Amt und zur Schule als Rollensystem. Er identifiziert die Schule mit dem Leben schlechthin und möchte die Kinder, die als Schüler ebenfalls nur eine begrenzte Rolle in der Schule spielen, total verpflichten. Damit verliert er zugleich die Fähigkeit, die Lebensverhältnisse und Gehalte der Erwachsenenkultur pädagogisch umzuformen und exemplarisch seinen Schülern darzubieten.

Ähnlich wie schon bei der Zerschneidung des Weltverstehens in ein beziehungsloses Nebeneinander von Unterrichtsfächern und Lehrgängen sehen wir auch jetzt wieder, wie sich Veranstaltungen der Triebabwehr und Affektzügelung in ihr Gegenteil verkehren, wie der abgewehrte und vermiedene Trieb unkontrolliert und unbemerkt die Abwehr durchbricht und besiegt. Das Unterrichtsritual sollte als uniformes kontrolliertes Lehren und Lernen von Wissen, Fertigkeiten und Verhalten gegen triebhafte Überwältigung schützen und zu Triebkontrolle führen. Bei seiner Durchführung droht aber im Unterricht die Gefahr, statt dessen neurotische Triebhaftigkeit, mißlungene Triebkontrolle auf die Schüler zu übertragen.

Denn bei der starken tagtäglich wiederholten situativen Abhängigkeit der Schüler hinsichtlich Bedürfnisbefriedi-

gung von ihrem Lehrer, bei ihrer institutionellen Auslieferung an ihn, hat die persönliche Struktur des Lehrers eine beträchtliche Chance, durch das Medium des Unterrichts auf die Schüler mitübertragen zu werden. Der Grad der Wahrscheinlichkeit dafür ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist dabei, in welchem Maße die affektiven Einwirkungen der Zweiterziehung Einflüßtrendes der familiären Ersterziehung aus den ersten Lebensjahren fortsetzen und damit verstärken.

Die Grundrichtungen der Charakterbildung werden nach psychoanalytischer Erfahrung unter dem Einfluß der familiären Ersterziehung bestimmt. Aber wir wissen, daß Verstärkungen oder Abschwächungen, Modifikationen dieses Trends, durch die gesamte Kindheit und Jugend bis in die Zeit der Reife hinein unter dem Einfluß der sozialen Umgebung (und innerer Faktoren) stattfinden. Nur wenn man die Schule als Erziehungsfaktor in diese die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen begleitende Reihe von erziehungswirksamen gesellschaftlichen Instanzen einordnet, vermag man ihren Anteil an der Charakterbildung und Verhaltenskultivierung richtig einzuschätzen. Wiederum verweist hier die psychologische Analyse der Schule auf außerschulische gesellschaftliche Faktoren, wie die Familie und die Berufsausbildungsstätten, mit denen zusammen die Schule ein System sich gegenseitig verstärkender oder abschwächender sozialer Erziehungsfaktoren bildet.

Im gegenwärtigen Zusammenhang beschränken wir uns darauf, die Chance der Verstärkung mißlungener Triebkontrolle und neurotischer Charakterentwicklung seitens der Schule hervorzuheben und uns klar zu machen, daß die seelische Entwicklung, die die Schule faktisch begünstigt, in einem schroffen Gegensatz zu dem Erziehungsziel der pädagogischen Ideologie und dem Organisationszweck der Schule steht. Immer mehr müssen wir uns davon überzeugen, daß die Schule als Institution von einem Motiv- und Einstellungsgegensatz durchzogen ist. Darin spiegelt sie die durchdehnde Antinomik unserer Gesellschaft wider. Die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft behält das soziale Apriori der Schule als einer gesellschaftlichen Einrichtung im Rücken, sie vermag die Widersprüche des Schulwesens nicht bis zu ihrem institutionellen Kern hin zu verfolgen und verfängt sich infolgedessen in der Alternative von moralischem Appell an die Einzelnen und Vorschlag peripherer organisatorischer Reformen. Diese Institutionsblindheit der pädagogischen Ideologie zeigt sich am deutlichsten darin, daß sie die (funktionale) Erziehung der Schüler durch die Organisation der Schule selbst, unabhängig von und „vor“ allen unterrichtlichen Entscheidungen der Lehrer, nicht zu würdigen vermag. Sie kann nicht sehen, daß pädagogische Appelle und periphere Reformen an der Schulrealität scheitern müssen, weil die (funktional wirksame) Grundstruktur der Schule diesen Einflüssen entgegenwirkt. Solange sich die pädagogische Ideologie unserer Gesellschaft mit dem zentralen Widerspruch nicht auseinandersetzt, daß die von der Schule als Institution (funktional) ausgehenden Tendenzen dem deklarierten Erziehungsideal der Gesellschaft, dem Organisationszweck der Schule und den intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer entgegenwirken und sich diesen gegenüber durchsetzen, wird ein effektiver politischer An-

stoß zur Behebung der von verschiedenen Seiten beklagten Schulschwierigkeiten und mangelhaften Leistungen der Schule nicht zu erwarten sein.

Das Sichdurchsetzen solch entgegengesetzter funktionaler Faktoren ist an der schulischen *Erziehung* deutlich demonstrierbar. Intentional (absichtlich) geschieht Erziehung in der Schule fast ausschließlich im Zusammenhang mit Unterricht; ein nennenswerter eigener sozialer Erziehungsraum im Sinne eines breiteren sozialen Betätigungsfeldes, wie im Erziehungsheim, fehlt der Schule. Das intendierte Erziehungsziel (Erziehungsideal) der Schule ist heute besonders unter Bezugnahme auf die politische Erziehung ausgearbeitet. Die politische Erziehung soll die politische Bildung wirkungsvoll ergänzen. Aber sie hat wie diese die Tendenz, den institutionellen Gegebenheiten der Schule zum Opfer zu fallen. Das zeigt sich häufig schon in ihrer Mißinterpretation als Erziehung zu einem sittlichen Handeln oder zu einer bestimmten Gesinnung. Nur selten gelingt es den staatlichen Richtlinien, die politische Erziehung von solchen Verkennungen frei zu halten. Noch geringer sind die Chancen ihrer angemessenen Realisierung in der Schule selbst.

Denn die Schule ist als Bühne des Miteinander von Lehrern und Schülern seitens der staatlichen Schulaufsicht und der Schulträger in allen wesentlichen Hinsichten durchorganisiert. Als echte Anstalt überläßt sie den Schülern einzig die Funktion der — nicht einmal freiwilligen — Benutzung. Die konflikthafte Ordnung des schulischen Lebens ist den Schülern und den Lehrern fast ganz von oben vorgegeben. Sie kann deshalb von beiden bloß als eine äußere Ordnung erlebt werden. Die äußere Ordnung einer Zwangsanstalt kann nur aufrechterhalten werden — durch Disziplin. Für ein Betätigungsfeld politischer Interessen und Haltungen fehlt es an dem Mindestspielraum unterschiedlicher Ordnungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und unterschiedlicher Möglichkeiten der Verantwortungsverteilung. Unter diesen Umständen kann ein Interesse der Schüler am Schicksal ihrer Schule nicht erwartet werden; ihr Desinteresse muß sogar als realistische Einstellung anerkannt werden. Wo Kinder sich einer völlig vorgegebenen — noch dazu widersprüchlichen — Ordnung im wesentlichen nur einzufügen haben, entstehen als einzig möglicher Ausdruck ihres Freiheits- und Selbständigkeitsstrebens und ihrer Initiative „Disziplinschwierigkeiten“. Das ist aber bei Erwachsenen unter solchen Bedingungen nicht anders.

Der Einfluß der funktionalen Faktoren der Schule bringt jedoch nicht nur die intentionalen Erziehungsmaßnahmen der Lehrer weithin um ihre Wirkung, er bestimmt das Lehrerverhalten vielmehr so stark, daß von einem eigenen intentionalen Erziehungsbereich kaum mehr gesprochen werden kann, der Begriff der intentionalen Erziehung unter den herrschenden Bedingungen höchst fragwürdig geworden ist. Wie soll man sonst die Tatsache verstehen, daß von Lehrern „bei distanzierter Betrachtung diejenigen Verhaltensformen als ungünstig abgelehnt wurden, die sie selbst in der früheren Untersuchung überwiegend realisiert hatten. Von ihnen selten realisierte Erziehungsformen wurden dagegen in hohem Maße als geeignet bezeichnet, um Kinder in derartigen Situationen zu einem angepaßten

Verhalten zu motivieren“ (R. & A.-M. Tausch, S. 15). Der von den institutionellen (organisatorischen) Gegebenheiten einschließlich den Ausbildungsbedingungen und -anforderungen ausgehende Druck auf die Inhaber der Lehrerrolle ist derart, daß ein Spielraum pädagogisch angemessener, verantwortlicher, situationsbezogener Entscheidungen und Handlungen in der Schule nicht mehr gegeben ist. Unsere Schule teilt abwehrende (apotropäische) und austreibende (exorzistische) magische Züge mit ältesten Erziehungsritualen. Sie ist in mancher Hinsicht ein Stück archaischer Menschenbehandlung.

Literaturhinweise

- Th. W. Adorno, Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: Th. W. Adorno & W. Dirks (Hg.), *Sociologica I* (Horkheimer-Festschrift). Frankfurt/M., 1955
- H. Becker, Die verwaltete Schule. In: *Kulturpolitik und Schule*. Stuttgart, 1956
- S. Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Wien, 2. A., 1931
- B. Brecht, *Flüchtlingsgespräche*. Frankfurt/M., 1961
- O. G. Brim, *Soziologie des Erziehungswesens*. Heidelberg, 1963
- E. Buxbaum, Massenpsychologie und Schulklasse. *Z. f. psychoanal. Päd.* 10 (1963), 215
- I. Caruso, *Soziale Aspekte der Psychoanalyse*. Stuttgart, 1962 (Vgl. *Das Argument* Nr. 28; S. 60)
- J. L. Child, *Socialisation*. In: G. Lindzey (ed.), *Handbook of Social Psychology*. Cambridge (Mass.), 1954
- E. Homburger (Erikson), *Psychoanalysis and the Future of Education*. *Psychoanal. Quart.* 4 (1935), 50. Deutsch: *Z. f. psychoanal. Päd.* 4 (1930), 201
- E. H. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart, 2. A., 1961
- O. Fenichel, *The Means of Education*. *Psychoanal. Study of the Child* 1 (1945). Deutsch: *Z. f. psychoanal. Päd.* 9 (1935), 117
- S. Freud, *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. Ges. Werke 13. 4. A., Frankfurt/M., 1963
- E. Fromm, *Der Staat als Erzieher*. *Z. f. psychoanal. Päd.* 4 (1930), 5
- E. Fromm, Beitrag in: M. Horkheimer (Hg.), *Studien über Autorität und Familie*. Paris, 1936
- H. Hartmann, *The Application of Psychoanalytic Concepts to Social Science*. *Psychoanal. Quart.* 19 (1950), 385
- H. Heckel, *Schulrechtskunde*. Berlin, 1957
- W. Hochheimer, *Zur Tiefenpsychologie des pädagogischen Feldes*. In: J. Derbolav & H. Roth (Hg.), *Psychologie und Pädagogik*. Heidelberg, 1959
- W. Hochheimer, *Über Schwererziehbarkeit in unserer Zeit*. *Z. f. Heilpäd.* 1960, 437 und 485
- W. Hochheimer, *Zur Problematik von Jugendpsychologie und Jugenderziehung in unserer Zeit*. *Die deutsche Schule* 54 (1962), 267
- H. Müller-Bek, *Das Berufsmilieu des Volksschullehrers*. *Psyche* 12 (1958), 50
- T. Parsons, *Psychoanalysis and the Social Structure*. *Psychoanal. Quart.* 19 (1950), 371
- Th. Reik, *Die Pubertätsriten der Wilden*. In: *Das Ritual*. Wien, 1928
- H.-E. Richter, *Eltern, Kind und Neurose*. *Psychoanalyse der kindlichen Rolle*. Stuttgart, 1963
- S. Scheidlinger, *Psychoanalysis and Group Behavior*. New York, 1952
- M. Schmideberg, *Erziehung und Gesellschaftsordnung*. *Imago* 18 (1932), 245
- R. & A.-M. Tausch, *Erziehungspsychologie*. Göttingen, 1963. (Vgl. auch die darin zitierten Einzeluntersuchungen.)
- F. H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg, 1962
- R. Weiß, *Psychoanalyse und Schule*. (Sammelbericht). *Z. f. psychoanal. Päd.* 10 (1936), 321
- H. Zulliger, *Horde, Bande, Gemeinschaft*. Stuttgart, 1961

Wilfried Gottschalch

Kind und Familie heute

Ein Literaturbericht

„Adel im Untergang“ nennt Ludwig Renn ein Buch, in dem er den Niedergang des sächsischen Adels vor 1914 darstellt. „Bürgertum im Untergang“ könnte der Titel einer Geschichte des spätbürgerlichen Familienromans heißen, dessen Gegenstand ja meist der Zerfall bürgerlicher Familien ist. Und doch wirkt das Leitbild bürgerlichen Familienlebens in der Familienerziehung unserer Zeit fort, seine Ausstrahlungskraft hat sogar an Ausdehnung gewonnen, da die bolschewistische Revolution dazu führte, daß „ein Riesenraum der westeuropäischen bäuerlich-bürgerlichstädtisch geprägten Kleinfamilie neu erschlossen worden ist“¹. Aber dieses Leitbild steht im Widerspruch zur sozialen Wirklichkeit. Dabei ist die bürgerliche Familie noch gar nicht so alt. Wohl war bereits in der Feudalgesellschaft die Frau dem Mann gegenüber benachteiligt. Ihre Beschränkung auf die Funktionen der Hausfrau und Mutter ist jedoch erst vor etwa 200 Jahren aufgekommen und läßt sich heutzutage schon nicht mehr aufrechterhalten. Immer allgemeiner wird anerkannt, daß das soziale Leben der Mitarbeit der Frau und sie selbst der Teilnahme am öffentlichen Leben bedarf². So verändert sich das Verhältnis der Ehegatten zueinander, aber auch die Situation der Kinder in der Familie wandelt sich. Die Familie hat ihre überkommenen sozialökonomischen Funktionen verloren. Sie ist kaum noch Konsumgemeinschaft, selten Freizeitgemeinschaft. Die Fürsorgeleistungen der Eltern gegenüber den Kindern werden geringer. Der sozialökonomische Funktionsverlust der Familie führt jedoch nicht zu jener von manchen Familiensoziologen erhofften Entlastung der Eltern, die diese fähig machen könnte, den Kindern die nötige seelische Obhut zu geben. Von der am kapitalistischen Leistungsprinzip orientierten Gesellschaft immer

- 1 Gerhard Mackenroth, *Bevölkerungslehre, Theorie, Soziologie und Statistik der Bevölkerung*. Berlin — Göttingen — Heidelberg 1953, S. 388. Vgl. auch: Wilfried Gottschalch, *Die Situation der Familie in der UdSSR*, in: *Z. f. d. ges. Staatswissenschaft* Jg. 1963, S. 628 ff.
- 2 Erika Hoffmann und Martin Stallmann, *Familie*, in: *Pädagogisches Lexikon*, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1961, Spalte 282.

wieder überfordert, leiden die Familienmitglieder Mangel an Gefühlswärme, Solidarität und Sammlung. Leider hat Max Horkheimer recht, wenn er schreibt: Die Ehe „wird mehr und mehr eine Zweckbeziehung, die der Mann eingehen muß, um in den Genuß regelmäßigen Geschlechtsverkehrs zu kommen, und in der die Frau ein gewisses Maß an Sicherheit sucht. Kinder werden nicht aufgezogen, weil die Aufgaben des eigenen Lebens ohne sie nicht erfüllt werden könnten, sondern aus mehr oder weniger äußerlichen Gründen. Sie erfahren nie die Wärme jenes zweiten Mutterschoßes, den die Familie in bestimmten sozialen Schichten dargestellt hat. Im besten Fall werden sie verständig aufgezogen und auf den Kampf ums Dasein vorbereitet“³.

Nach Horkheimer hat die funktionelle Reduktion der Familie dazu geführt, daß sie in der Sache begründete Autorität über ihre Mitglieder nicht mehr ausüben kann, dafür „zum Übungsplatz für Autorität schlechthin geworden“ ist⁴. Damit wird die Familie mehr als früher ein Treibhaus für autoritäre Charaktere, deren Wesenszüge Unsicherheit, Gefühlskälte, Unterwürfigkeit nach oben und Herrschsucht nach unten sind; die allein das anerkennen, was ist, und was immer von der Macht verworfen wird, für alle Zukunft machtlos wissen wollen. Kinder mit autoritären Charakterzügen „verhalten sich wie kleine Wilde“, die meinen, „sie müßten beständig ‚für sich selbst‘ sorgen. In einer harten undurchsichtigen Welt beargwöhnen sie jeden als ihren Feind und springen ihm an die Kehle. Sie kehren zurück zu dem zynischen Prinzip der früheren bürgerlichen Philosophie: homo homini lupus. Worunter sie leiden, ist wahrscheinlich nicht eine zu kräftige Familie, sondern eher ein Mangel an familiärer Bindung... Während die Familie als Ideologie zugunsten einer regressiven Autorität wirkt, zeigt sich deutlich, daß die Familie als Realität die verlässlichste und erfolgreichste Gegeninstanz gegen den Rückfall in die Barbarei ist, von dem jedes Individuum während seiner Entwicklung bedroht ist“⁵. Wer weiß, wie schwach die Familie in unserer Gesellschaft ist, kann auch ermessen, wie schwach dieser Staudamm ist, der uns vor der Überschwemmung durch die Barbarei schützt. Die Hoffnung, die Revolution der Gesellschaft könne allein von einer Revolution der Familienerziehung ausgehen, ist sicher verfehlt. Doch wo anders als in der Familie könnten Menschen zur Empfindsamkeit gegen Unrecht erzogen werden? Und wer anders, als wer empfindsam gegen Unrecht ist, wird bereit sein, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist...“⁶? Das mag Grund genug sein, sich mit jenen Arbeiten der Kinder- und Familienforschung auseinanderzusetzen, die zum Ziele haben, der in der Familienerziehung weitverbreiteten Unkenntnis, Unsicherheit und Gleichgültigkeit entgegenzuwirken.

3 Max Horkheimer, *Autorität und Familie in der Gegenwart*, in: *Erkenntnis und Verantwortung*, Festschrift für Theodor Litt, Düsseldorf 1960, S. 156.

4 aaO., S. 158.

5 aaO., S. 167.

6 Karl Marx, *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*, Einleitung, in: *Marx, Engels, Werke*, Bd. 1. Berlin 1957, S. 385.

Eltern, Kind und Neurose

Ein interessantes Buch zum Thema „Eltern, Kind und Neurose“ legt Horst-Eberhard Richter vor⁷. Er untersucht den Einfluß der Eltern auf die Entstehung kindlicher Neurosen. Hielt man in den zwanziger Jahren bestimmte Erziehungsmaßnahmen wie Mißbrauch elterlicher Autorität, Kastrationsdrohung, Verbot sexueller Neugierde u. a. für maßgeblich für die neurotische Entwicklung, so führte die Erfahrung, „daß durch Modifikation äußerer Erziehungspraktiken allein keine zureichende Neurosen-Prophylaxe zu erreichen war“ (S. 13), zu der pessimistischen These, biologische Anlagen und unausweichliche soziale Konfliktmomente seien die entscheidenden Ursachen kindlicher Neurosen. Doch auch diese These wird von der klinischen Erfahrung nicht zureichend gestützt. Dagegen fehlen kaum in einer Krankengeschichte kindlicher Neurosen schädigende Einflüsse der Eltern. Nur wirken die bis ins Unbewußte hineinwirkenden affektiven Einstellungen der Eltern nachhaltiger auf die seelische Entwicklung des Kindes als, wie man früher annahm, äußere Erziehungsmaßnahmen. Deshalb fragt Richter: „Welche Rolle wird durch die affektiven Erwartungen der Eltern für das Kind konstituiert?“ Er meint: „Je mehr Eltern unter dem Druck eigener ungelöster Konflikte leiden, um so eher pflegen sie — wenn auch unbewußt — danach zu streben, dem Kind eine Rolle vorzuschreiben, die vorzugsweise ihrer eigenen Konfliktentlastung dient“ (S. 15).

Nach einem instruktiven Überblick über Theorien der klassischen und neuen tiefenpsychologischen Systeme stellt er seine eigenen Untersuchungsergebnisse dar. Hierbei erweist sich wieder, wie förderlich Sozialforschung getrieben werden kann, wenn sie die vom herkömmlichen Wissenschaftsbetrieb zwischen den einzelnen Disziplinen gezogenen Grenzen mehr als Orientierungshilfen denn als Arbeitsschranken betrachtet. Richter geht nämlich in seiner Studie vom Begriff der Rolle aus, der sich in der Soziologie und Sozialpsychologie als nützliches heuristisches Instrument erwiesen hat. Richter gebraucht den Rollenbegriff jedoch nicht im allgemein soziologischen Sinne oder behavioristisch, sondern gibt ihm einen speziellen psychoanalytischen Inhalt. Sein Begriff „Rolle des Kindes“ meint: „das strukturierte Gesamt der unbewußten elterlichen Erwartungsphantasien . . . insofern diese dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen“ (S. 85 f.). Diese Funktion ist oft die der Konfliktentlastung. Das Kind soll dann entweder Ersatz für einen anderen Partner oder Ersatz für einen Aspekt des eigenen Selbst der Eltern sein. Seine Rolle wird also bestimmt durch elterliche „Übertragung“ und „narzißtische Projektionen“. Als Partnerersatz kann das Kind Substitut für eine Elternfigur (S. 104 ff.), einen Gatten (S. 128 ff.), eine Geschwisterfigur (S. 181 ff.) sein. Als Substitut für einen Aspekt des eigenen Selbst kann es Abbild schlechthin (S. 189 ff.), Ersatz des idealen Selbst (S. 202 ff.) oder der negativen Identität („Sündenbock“) (S. 237 ff.) werden. Schließlich kann ihm noch die Rolle des umstrittenen Bundesgenossen zufallen (S. 273 ff.).

⁷ Horst-Eberhard Richter, *Eltern, Kind und Neurose*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1963 (325 S., Ln., 29.50 DM).

Richter ist sich über die Unvollständigkeit seiner Typenreihe im klaren. Aber das von ihm geübte idealtypische Verfahren ermöglicht es, „für die verschiedenen Rollen jeweils nur eine einzige oder nur wenige Krankengeschichten anzuführen. Denn da zwischen einem Typus und dem Einzelfall ohnehin nur ein Ähnlichkeitsverhältnis besteht, wäre auch mit einer großen Zahl von Fällen der Erkenntniswert von einzelnen, die Merkmale des Typus in großer Annäherung erfüllenden Fällen nicht zu vermehren“ (S. 96). Auf diese Weise gelingt es ihm, die Zusammenhänge zwischen affektiven Ansprüchen der Eltern und kindlichen Neurosen verständlich zu machen, ohne daß er behauptet, daß dem Kind nur von den Eltern und nicht auch von anderen Seiten traumatische Einflüsse drohen. Alles in allem leistet Richter einen wertvollen Beitrag zur psychoanalytischen Motivforschung, die wohl die Beziehungen des Kindes zu den Eltern bereits früher sorgfältig untersucht hat, jedoch den Beziehungen der Eltern zum Kind bei weitem nicht die gleiche Aufmerksamkeit widmete.

Einflüsse frühkindlicher Erlebnisse

Auch Werner Schwidder hat in seinem Aufsatz „Die Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeit“, der in einem gleichnamigen Sammelband erschien⁸, seine besondere Aufmerksamkeit den „schädlichen Liebes Einstellungen“ der Eltern zu den Kindern zugewandt. Die Fragen: „Wodurch wird überhaupt die Persönlichkeits-Entwicklung beeinflusst? Welche Tatsachen sprechen dafür oder dagegen, daß der frühen Kindheit — also den Umwelteinflüssen der ersten Kinderjahre — ein entscheidender Einfluß auf die spätere Entwicklung der Persönlichkeit zukommt?“ (S. 7) will er durch den Vergleich psychoanalytischer Erfahrung mit den Resultaten anderer wissenschaftlicher Bemühungen beantworten. In Übereinstimmung mit vielen Vererbungswissenschaftlern und Verhaltensforschern meint er, daß Vererbung und biologische Funktionsreife im allgemeinen, wenn keine schweren Anlageschäden vorliegen, einen breiten Spielraum für die umweltbedingte Formung der Persönlichkeit lassen (S. 11). Wie Ruth Benedikt, M. Mead, Kardiner, Erikson und Fromm hält Schwidder die „prägenden Einflüsse durch Gesellschaftsform, zivilisatorische und kulturelle Gegebenheiten...“ für „so weitreichend, daß sich sogar die Attribute des Männlichen und Weiblichen verändern können, die wir fest im organischen Bauplan des Organismus verankert glaubten“ (S. 13). Doch geht es Schwidder weniger um die Entstehungsgeschichte des „Sozialcharakters“⁹, um die Einflüsse von Landschaft, Klima, Wetter, Gemeinschafts- und Gesellschaftsform und Zivilisation als um die mitmenschliche Beeinflussung des Kindes von der Geburt an. Weniger unverhüllte Ablehnung von seiten der Eltern als „schädliche Liebes Einstellungen“ führen nach Schwidder zur neurotischen Persönlichkeitsentwicklung. Im folgenden untersucht er vertraut-

⁸ Die Bedeutung der frühen Kindheit für die Persönlichkeitsentwicklung. Eingeleitet und herausgegeben von Werner Schwidder. Unter Mitwirkung von R. Adam, T. Brocher, M. Mausshardt und U. Neumann. Verlag für Medizinische Psychologie, Göttingen 1962 (83 S., kart., 9.80 DM).

⁹ Erich Fromm, Die Furcht vor der Freiheit. Zürich 1945.

heits- oder geborgenheitsfeindliche, besitzergreifende, überfordernde, überbescheidene, überfürsorgliche, sich aufopfernde, übersparsame, zurückhaltende, feindselig-aggressive, herrschsüchtige, unterwürfige, zärtlichkeitsbedürftige, zärtlichkeitsarme und sexualitätsfeindliche Liebeeinstellungen und ihre Wirkung auf Kinder (S. 15 ff.). Seiner Auffassung nach führt eine besonders ausgeprägte oder eine Kombination solcher neurotischer Liebeeinstellungen dazu, daß „das Kind von vornherein nicht als eigenständig sich entfaltender Mensch anerkannt, sondern zum Objekt der Befriedigung der Erwachsenen gemacht wird. Das Kleinkind wird nicht so wie es ist, sondern nur unter bestimmten Bedingungen geliebt, die eine Unterdrückung gesunder Entwicklungskräfte fordern“ (S. 15 f.).

Das aber widerspricht jener Grundforderung, die Tobias Brocher in seinem Beitrag „Prägende Kindheitserinnerungen — Tor zur Welt“ aufstellt: „Auf jeder Entwicklungsstufe des Menschen befähigt ihn erst die optimale Entfaltung der ihm möglichen und notwendigen Fähigkeiten zur Entwicklung der folgenden Stufen. — Prägen wir uns dabei stets ein, daß der menschliche Lernvorgang einerseits an die Reifung der Wahrnehmungsfunktionen im Kind gebunden, andererseits durch die Art der Signale der Mutter bedingt ist, die sie jeweils in den für das Kind auftretenden Situationen der Lust und Unlust oder in der Notwendigkeit einer Unterscheidung anbietet. Diese Signale entstammen . . . überwiegend der affektiven Einstellung der Mutter zum Kinde“ (S. 29).

Brocher befaßt sich auch mit einigen Einwänden gegen die Psychoanalyse. So antwortet er auf die Behauptung, früher seien die Menschen doch auch groß geworden, obwohl man all dies weder erforscht noch berücksichtigt habe, mit dem Hinweis, auch früher seien Menschen an Infektionskrankheiten gestorben, und doch habe man, deshalb nicht den Kampf gegen die bakterielle Infektion aufgegeben. Nicht nur sei die Durchschnittslebenserwartung um rund 20—30 Jahre gestiegen, sondern auch der Umfang der erforderlichen Fähigkeiten sei gewachsen. „Es gab keine solche Fülle von Reizen und Gefahren, an die eine Anpassung um des Überlebens willen verlangt wurde, und wir sollten dabei nicht vergessen, daß sich an dem Selbstzerstörungsbedürfnis des Menschen bis jetzt nur wenig geändert zu haben scheint, was sich u. a. an der Planung perfektionierter Vernichtungsmethoden ebenso ablesen läßt, wie an der steigenden Unfallrate, die an die Stelle der Seuchen zu treten scheint“ (S. 32).

Behandeln Schwidder und Brocher grundsätzliche Fragen der Kinderpsychologie, wenden sich die andern Mitarbeiter dieses Heftes speziellen Fragen zu. In ausgezeichneten Aufsätzen erörtern Rudolf Adam „Die Voraussetzungen des Beratungsgesprächs“ und M. Mausshardt „Die Welt des Heimkinds“. Ursula Neumann fügt eine Studie „Über eine jugendliche Patientin mit Zwangssymptomatik“ bei.

Kinder aus unvollständigen Familien

Angesichts der Brüchigkeit der Familie in unserer Zeit wurde in den zwanziger Jahren zuweilen der Heimerziehung das Wort geredet. Es gab z. B. unter Kommunisten Bestrebungen, die Familie überhaupt abzuschaffen. Doch

wandte sich bereits Frau Krupskaja, die Witwe Lenins, gegen die Auffassung, die Kinder von den Eltern ganz zu trennen: „Das elterliche Gefühl läßt sich nicht unterdrücken, wenngleich es andere Formen annehmen und Kindern und Eltern größere Freude bringen wird. Diejenigen Arbeiter und Arbeiterinnen, die sich weigern, ihre Kinder in Kinderstädte zu geben, haben recht. Die Erziehung der Kinder im sozialistischen Gemeinwesen muß so eingerichtet werden, daß an ihr zusammen mit den Pädagogen auch die Eltern beteiligt sind“¹⁰.

Diese Meinung, daß die Familie eben doch der beste Ort sei für die Entwicklung der sozial-kulturellen Persönlichkeit, hat sich heutzutage weitgehend durchgesetzt. Tatsächlich ist die Familienerziehung der Heimerziehung vorzuziehen. Das ergibt sich auch aus einer vergleichenden Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilie, die Annemarie Dührssen vorlegt¹¹. Über die Vorzüge der Familienerziehung darf man ihre Mängel nicht vergessen. Die meisten Kinder geraten in Heime erst dann, wenn sie bereits an den Folgen emotionaler Vernachlässigung durch die Mutter leiden. Die Erfahrungen, die A. Dührssen mitteilt, sprechen nicht für die Annahme eines angeborenen Mutterinstinkts. Nicht selten hat sie von erfahrenen Fürsorgerinnen gehört, „daß es für ein Kind u. U. günstiger ist, wenn es überhaupt keine Angehörigen mehr hat (weil dann Menschen gefunden werden können, die sich verbindlich und bleibend seiner annehmen), als wenn eine affektiv schwankende und unverständige Mutter jede fürsorgerische Planung wieder zunichte macht“ (S. 29). Auch der Satz „Das beste Heim ist immer noch schlechter als die schlechteste Mutter“ stimmt nicht. „Bei jeder Diskussion von evtl. vorliegenden Mängeln einer Anstaltserziehung oder Heimbetreuung haben wir unbedingt im Sinn zu behalten, welches Schicksal auf die Kinder in ihrer eigenen Familie gewartet hätte. Nicht selten werden wir zu dem Schluß kommen, daß die leibliche Mutter wahrscheinlich überhaupt nicht in der Lage gewesen wäre, auch nur das Leben ihres Kindes zu erhalten, geschweige denn eine gesunde körperliche und seelische Entwicklung zu garantieren“ (S. 29 f.).

A. Dührssen gibt ein düsteres Bild der Heimerziehung. Mit Nachdruck weist sie darauf hin, daß deren Mangel im wesentlichen zwei Ursachen hat: es fehlt an sorgfältig ausgebildeten Hilfskräften und an wirtschaftlichen Mitteln. Klar zeigt sie, wie die Möglichkeiten der Kindertherapie an den herrschenden wirtschaftlichen Verhältnissen scheitern. Unter Umständen müsse ein Land die Begrenzung seiner wirtschaftlichen Möglichkeiten hinnehmen. Man solle aber „eine solche Situation dann auch wirklich als das anerkennen, was sie ist: nämlich als eine Härte des Lebens. Womit wir unbedingt endgültig aufhören müssen, das ist die Beschwichtigung unseres Verantwortungsgefühls mit der Vorstellung, daß die Schäden, die bei der

10 Zitiert nach Klaus Mehnert, Die Jugend in Sowjetrußland. Berlin 1932, S. 236.

11 Annemarie Dührssen, Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung an 150 Kindern in Elternhaus, Heim und Pflegefamilien. Verlag für Medizinische Psychologie, Göttingen 1958 (161 S., kart., 12,80 DM).

bisherigen Form der Pflege entstehen, ‚nicht so schlimm‘ seien, daß sie sich ‚auswachsen‘ oder daß sie letzten Endes doch ‚konstitutionsbedingt‘ seien. Es ist sachlich besser und menschlich aufrichtiger, wenn man ein erstrebtes Ziel für unerreichbar erklärt, als wenn man sich (um das eigene Unvermögen nicht zugeben zu müssen) mit Hilfe von nebelhaften Vorstellungen über wissenschaftliche Einsichten hinwegsetzt, die nunmehr seit mindestens einem halben Jahrhundert zum Kenntnisbestand der Medizin und Psychologie gehören“ (S. 152).

Den Einfluß der Ehescheidung auf Schicksal und Entwicklung der Kinder nach ärztlichen, juristischen und fürsorglichen Fragestellungen analysiert C. Haffter¹² an einer Untersuchungsreihe von 100 Scheidungsfällen mit 210 Kindern, deren Entwicklung er bis ins Erwachsenenalter hinein verfolgt. Anders als früher geschriebene Arbeiten zu diesem Thema¹³, die von Scheidungsfamilien ausgehen, in denen es zu mehr oder weniger schweren Störungen der jugendlichen Entwicklung kam, nimmt Haffter keine negative Auslese vor, sondern berücksichtigt auch Fälle mit günstigem Verlauf. Zu den wichtigen Ergebnissen seiner Studie gehört die Feststellung, daß die Hälfte der Scheidungskinder „überhaupt nie mit ihren Eltern in einem geordneten Familienverband zusammengelebt haben“ (S. 29). Die seelischen Störungen der Scheidungskinder entstanden zumeist vor der Ehescheidung. Oft wird die Scheidung von den Kindern bejaht: „Wir hatten wieder unser schönes Familienleben“, „es war wieder ruhig daheim“, werden als charakteristische Äußerungen angeführt. Trinker Kinder erleben die Scheidung gar als „eine Erlösung“, „wir brauchten keine Angst mehr zu haben“ (S. 70). Die Frage, ob die Ehescheidung immer nachteilige Folgen haben wird, läßt sich nach dieser Studie nicht mehr bejahen. Nach Haffter muß der Begriff des Scheidungstraumas ersetzt werden durch „das Trauma der zerrütteten Ehe einerseits, das Trauma der unglücklichen Scheidungsfolgen andererseits“ (S. 156). Aus der Einsicht in diese komplizierten Zusammenhänge zieht Haffter Konsequenzen, die beachtet werden sollten, wenn Fragen der Kinderzuteilung, Unterbringung, Besuchsrecht usw. entschieden werden. Mit Nachdruck macht er auf Mängel in Gesetzgebung und Rechtsprechung aufmerksam, wie z. B. auf die ungleiche Bewertung des Konkubinats von Mann und Frau (S. 109)¹⁴. Wer an das Schnecken tempo denkt, mit dem Rechts- und Sozialreform hierzulande betrieben wird, wird das Buch besorgt und nachdenklich aus der Hand legen.

- 12 C. Haffter, Kinder aus geschiedenen Ehen. Eine Untersuchung über den Einfluß der Ehescheidung auf Schicksal und Entwicklung der Kinder nach ärztlichen, juristischen und fürsorglichen Fragestellungen. Zweite, ergänzte Auflage, Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1960 (177 S., 27 Tabellen, Ln., 17,50 DM).
- 13 Z. B. Storck, Die unvollständige Familie und die zerrüttete Familie als soziologisches, pädagogisches und fürsorgliches Problem. Bericht, 2. internationale Konferenz für soziale Arbeit, Frankfurt a. M. u. Karlsruhe 1932.
v. Harnack, Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind, Stuttgart 1956.
v. Pflugk, Gestörte Familiengemeinschaft, Diss. Hamburg 1935.
- 14 Siehe auch: Heiko Dahle, Ein Beispiel aus der Rechtsprechung; in DAS ARGUMENT Nr. 24 (Emanzipation der Frau, III), S. 49 f.

Erziehen, Strafen, Reifenlassen

Hans Zulliger kann sich das Verdienst anrechnen, daß er als einer der ersten Lehrer versuchte, die Erkenntnisse Freuds in bezug auf die Gemeinschaftsbildung in die pädagogische Praxis umzusetzen. Über seine Erfahrung hat er in mehreren klugen und schönen Büchern berichtet. In „Horde — Bande — Gemeinschaft“¹⁵ untersucht er die sozialpsychologischen Bedingungen, unter deren Einwirkung Schüler Gruppen bilden. Vergesellschaftung ohne Führung und meist auch ohne Dauerziel nennt er Horde (S. 24). Als Banden begreift er jene Gruppen, die von einem ihrer Mitglieder geführt werden, straff organisiert sind und fragwürdige Taten begehen. Sie dienen nicht einem Kulturideal, sondern der „gemeinsamen Abstillung des Aggressionstriebes“ in allen seinen Formen (S. 23 f.). Die Entstehung von Gemeinschaft hält er für ein wichtiges Ziel der Schulerziehung. „Sie wird von einer gemeinsamen Idee, von gemeinsamen Idealen getragen und dient kulturellen Zielen und der Integration der Persönlichkeit ihrer Glieder, die sich untereinander kennen und lieben“ (S. 28). Anders als Tönnies, für den Gemeinschaft ein wertneutraler Idealtypus menschlicher Gruppenbildung war, gibt Zulliger dem Gemeinschaftsbegriff einen eindeutig positiven Inhalt. Anders als Tönnies hält er Gemeinschaft aber auch für machbar und versucht am Beispiel seiner Erziehungspraxis zu zeigen, wie Lehrer und Erzieher das Problem der Gemeinschaftsbildung lösen können.

Zulligers wohlbegründetes, feinsinnig geschriebenes Buch zeigt, daß die Psychoanalyse nicht nur in Psychotherapie und Heilpädagogik, sondern gerade in der Erziehungspraxis des Schulalltags wertvolle Hilfe leisten kann.

Heinrich Mengs „Zwang und Freiheit in der Erziehung“¹⁶ ist bereits in dritter Auflage erschienen. Meng geht davon aus, daß Strafen vor allem gesellschaftliche Phänomene sind. Für ihn sind Strafender und Bestrafter eine „Masse zu zweit“ „und damit innerhalb gewisser Grenzen den Gesetzen der Massenpsychologie unterworfen“ (S. 3). Nicht nur in der Erziehungsstrafe, auch in der kriminellen läßt sich der affektive Gehalt des Strafens nachweisen. Es kommt aber darauf an, „den Strafzweck, die soziale Eingliederung durch andere, wirksamere Mittel zu erreichen, deren Anwendung nicht affektiv, sondern überlegt ist“ (S. 5). Deshalb müssen auch die unbewußten Triebfedern des Strafenden untersucht werden. Nicht nur für den Unterricht, allgemein gilt: „Die Produktivität der Intelligenz ist stets abhängig vom Gefühlsleben und Triebleben, von deren Harmonie, wie von deren bewußten und unbewußten Konflikten“ (S. 71). So erklärt sich, daß Zwang und Freiheit weniger Probleme der Erziehung als der Erzieher — und das wollen ja fast alle Strafenden sein — sind (S. 109).

Von dieser Position aus klärt Meng über Erziehungsstrafe und Kriminalstrafe, Strafrechtstheorien und Strafpädagogik, Schuldgefühl, Strafbedürfnis und Geständniszwang,

15 Hans Zulliger, *Horde — Bande — Gemeinschaft*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1961 (202 S., Ln., 13.50 DM).

16 Heinrich Meng, *Zwang und Freiheit in der Erziehung*, 3. Aufl. Verlag Hans Huber, Bern und Stuttgart 1961 (227 S., Ln., 21.80 DM).

das Strafen im Urteil der Völker, der Dichter und der Kinder, die seelischen Wirkungen der Körperstrafen, die Führung der Kleinkinder, das Strafen als Problem der Schule und viele andere Fragen auf. In einem 2. Teil (S. 135 bis 214) gibt er Dokumente und Erläuterungen, die dazu anregen, „sich auch auf Grund von fundiertem Quellenmaterial mit den ... aufgeworfenen Fragen und Ergebnissen für Theorie und Praxis der Erziehung und Nacherziehung auseinanderzusetzen“. Hier wird auch darauf hingewiesen, daß im Werke von Karl Marx die Frage „Zwang und Freiheit“ eine große Rolle spielt; seine Geschichtsphilosophie, Staats-, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre sei auf ihre psychologischen Elemente noch wenig systematisch untersucht. Marx sei in seiner Pädagogik Verwandter und Gegenspieler von Rousseau. „Rousseau will die Gesellschaft von der Erziehung her umgestalten. Marx die Erziehung von der Gesellschaft her“ (S. 183). „Auch über das ‚Bewußte‘, ‚Vorbewußte‘ und ‚Unbewußte‘ hat Marx Beobachtungen gemacht“ (S. 184). Wichtig für den Stellenwert Marxscher Auffassungen sei eine Tatsache, die oft vergessen werde. „Politische Ökonomie und ihre Lehren sind nach Marx und Engels lediglich die Anatomie der Gesellschaft, und nichts weiter. Anatomie allein ist keine Medizin, aber ohne Anatomie ist die Medizin unfruchtbar“ (S. 186).

Zum Schluß darf man wohl feststellen, daß alle besprochenen Bücher ihre Gemeinsamkeit in der psychoanalytischen Ausgangsposition haben und zu der bitteren Erkenntnis führen, daß die beste Erziehungslehre, die beste Psychotherapie ihre Grenzen findet an den Schranken unserer kaum noch museumswürdigen Sozialordnung.

Theodor W. Adorno
**Zur Bekämpfung
des Antisemitismus heute¹**

Vorbemerkung

So dankbar der Autor die Initiative des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit zu schätzen weiß, welcher seinen Vortrag den Teilnehmern der Europäischen Erzieherkonferenz als Druck zugänglich machen möchte, so sehr zögert er gleichwohl, der Publikation zuzustimmen. Er ist sich dessen bewußt, daß in seiner Art von Wirksamkeit gesprochenes und geschriebenes Wort noch weiter auseinander treten als heute wohl durchweg. Spräche er so, wie er um der Verbindlichkeit der sachlichen Darstellung willen schreiben muß, er bliebe unverständlich; nichts aber, was er spricht, kann dem gerecht werden, was er von einem Text zu verlangen hat. Je allgemeiner die Gegenstände sind, um so mehr verstärken sich die Schwierigkeiten für einen, dem jüngst ein Kritiker freundlich attestierte, seine Produktion gehorche dem Satz „Der liebe Gott wohnt im Detail“. Wo ein Text genaue Belege zu geben hätte, bleiben dergleichen Vorträge notwendig bei der dogmatischen Behauptung von Resultaten stehen. Er kann also für das hier Gedruckte die Verantwortung nicht übernehmen und betrachtet es lediglich als Erinnerungsstütze für die, welche bei seiner Improvisation zugegen waren und welche über die behandelten Fragen selbstverständlich weiterdenken möchten auf Grund der bescheidenen Anregungen, die er ihnen übermittelte. Darin, daß allerorten die Tendenz besteht, die freie Rede, wie man das so nennt, auf Band aufzunehmen und dann zu verbreiten, sieht er selber ein Symptom jener Verhaltensweise der verwalteten Welt, welche noch das ephemere Wort, das seine Wahrheit an der eigenen Vergänglichkeit hat, festnagelt, um den Redenden darauf zu veredigen. Die Bandaufnahme ist etwas wie der Fingerabdruck des lebendigen Geistes. Indem der Autor von der lebenswürdigen Bereitschaft des DKR Gebrauch macht, all das unumwunden auszusprechen, hofft er, wenigstens einigen der Mißdeutungen vorzubeugen, denen er sonst unweigerlich sich aussetzte. T.W.A.

1 Für die freundliche Erlaubnis, diesen Vortrag abzudrucken, danken wir dem Deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit, auf dessen Tagung vom 30. 10. bis 3. 11. 1962 er gehalten wurde.

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich fühle mich etwas in die Situation des Hans Sachs gedrängt, wenn er sagt: „Euch macht Ihr's leicht, mir macht Ihr's schwer, gebt Ihr mir Armem zuviel Ehr'.“ Sie dürfen also nicht zuviel erwarten von dem, was ich Ihnen zu sagen habe.

Ich möchte mich ganz einfach beschränken auf die Diskussion einiger kritischer Punkte. Ich werde versuchen, nichts zu sagen, was Ihnen allen mehr oder minder vertraut, sondern das eine oder andere, was vielleicht nicht so im Allgemeinen Bewußtsein gegenwärtig ist.

Über den Antisemitismus heute und seine mögliche Abwehr zu sprechen, scheint zunächst ein wenig anachronistisch, weil, wie man so sagt, der Antisemitismus in Deutschland kein aktuelles Problem darstelle. Das wird Ihnen bestätigt werden etwa durch die Erhebungszahlen der Meinungsforscher, vor allem der kommerziellen Meinungsforschungs-Institute, die uns dauernd darüber berichten, daß die Zahl der Antisemiten abnehme. Die Gründe dafür sind zunächst einmal sehr handgreiflich: einmal die offiziellen Tabus, die in unserer Gesellschaft heute, in Deutschland jedenfalls, über dem Antisemitismus liegen, dann das Furchtbare, daß es in Deutschland kaum noch Juden gibt, an die sich das antisemitische Vorurteil heften könnte. Ich möchte dies alles nicht leugnen, aber ich glaube doch, daß die Frage nicht so einfach ist wie ihre statistische Struktur. Sie dürfen nicht annehmen, der Antisemitismus sei ein isoliertes und spezifisches Phänomen. Sondern er ist, wie Horkheimer und ich das seinerzeit in der „Dialektik der Aufklärung“ ausgedrückt haben, der Teil eines „Tickes“, eine Planke in einer Plattform. Überall dort, wo man eine bestimmte Art des militanten und exzessiven Nationalismus predigt, wird der Antisemitismus gleichsam automatisch mitgeliefert. Er hat sich in solchen Bewegungen bewährt als das Mittel, das die sonst sehr divergierenden Kräfte eines jeden Rechtsradikalismus auf die gemeinsame Formel zu bringen geeignet ist. Dazu kommt, daß das Potential durchaus überlebt hat. Sie brauchen sich dazu nur die rechtsradikale Presse in Deutschland anzusehen, von der es eine erkleckliche Anzahl von Repräsentanten gibt, und Sie werden vielen Äußerungen begegnen, die man als krypto-antisemitisch zu deklarieren vermag, die durch ihre Implikationen, auch durch einen gewissen Gestus des Augenzwinkerns, den Antisemitismus nähren. Schließlich ist es so, daß wir auch gerade in unserer Arbeit am Frankfurter Institut für Sozialforschung einigen Anlaß haben, den schönen Zahlen, die uns von den Meinungsforschungs-Instituten an die Hand gegeben werden, nicht so absolut zu vertrauen. So hat es sich beispielsweise vor einiger Zeit bei einer Erhebung herausgestellt, daß Kinder aus kleinbürgerlichen und zum Teil auch aus proletarischen Kreisen eine gewisse Neigung zu antisemitischen Vorurteilen haben. Wir bringen das damit zusammen, daß die Eltern dieser Kinder seinerzeit zu der aktiven Gefolgschaft des Dritten Reiches gehörten. Sie sehen heute nun sich gezwungen, ihren Kindern gegenüber ihre damalige Haltung zu verteidigen, und werden dadurch fast automatisch veranlaßt, ihren Antisemitismus aus den dreißiger Jahren aufzuwärmen. Unser Mitarbeiter, Peter Schönbach, hat dafür den recht glücklichen Ausdruck eines

„sekundären Antisemitismus“ geprägt. Diesen Dingen wäre nachzugehen. Wichtig wäre dabei, von vornherein die Aufmerksamkeit auf die spezifischen Gruppen zu richten, innerhalb deren dies Nachleben des faschistischen Antisemitismus zu beobachten ist. Jede Forschungsarbeit in dieser Zone muß geleitet sein von dem Gedanken der Notwendigkeit, solche Phänomene und Manifestationen zu begreifen und sich einzugestehen, anstatt sich zu entrüsten. Nur wenn man auch das Alleräußerste — nicht einfühlend, sondern schematisch — noch zu verstehen vermag, wird es einem möglich sein, sinnvoll und mit Wahrheit dagegen zu wirken. Ein Symptom für die mächtige kollektive Gewalt der Abwehr des gesamten Schuldzusammenhangs der Vergangenheit ist die begeisterte Aufnahme, die seit einiger Zeit in Deutschland eine Reihe von angelsächsischen Autoren finden, die in bezug auf die Kriegsschuldfrage Deutschland zu entlasten scheinen. Sie werden enthusiastisch zitiert, auch wenn sie selber dem Tenor ihrer Bücher nach alles andere als deutschfreundlich sind. Man kann wahrscheinlich sagen, ohne Gewaltsamkeit zu unterstellen, daß überall, wo solche Wirkungen stattfinden, aus purem Drang zur kollektiven Selbstverteidigung heraus, auch der Antisemitismus des Dritten Reiches irgend apologetisch erklärt wird. Sobald man ihn sich aber einmal plausibel macht, etwa durch das Argument, der Einfluß der Juden damals sei wirklich ungebührlich groß gewesen, ist bereits ein Weg gebahnt, der zu dem unmittelbaren Wiederaufleben des Vorurteils selber führen kann. Man hört denn auch dementsprechend recht häufig, daß man den Juden heute, deren Anzahl, wie gesagt, ja wirklich verschwindend gering ist, keinen zu großen Einfluß einräumen, daß man sie nicht in hohe Ämter zulassen sollte und ähnliches. Lassen Sie mich gleich vorweg sagen, daß ich es deswegen, im Sinne der Abwehr des Antisemitismus, nicht für richtig fände, etwa den Einfluß der Juden in der Weimarer Republik zu leugnen. Wenn man sich auf eine solche Kasuistik, gar auf ein Herumwürfeln mit Zahlen einläßt, ist man von vornherein im Nachteil. Man muß viel radikaler argumentieren: sagen, daß in einer Demokratie überhaupt die Frage nach dem Anteil verschiedener Bevölkerungsgruppen an verschiedenen Berufen von vornherein das Prinzip der Gleichheit verletzt. Ich sage Ihnen das, weil mir hier ein Modellfall gegeben zu sein scheint für Probleme der Gegenargumentation gegen den Antisemitismus, mit denen wir ständig konfrontiert sind. Ich hatte Sie aufmerksam gemacht auf das Phänomen des versteckten Antisemitismus heute, mit dem man es auf Grund der offiziellen Tabus zu tun hat. Dieser Krypto-Antisemitismus ist eine Funktion der Autorität, die hinter dem Verbot offener antisemitischer Manifestationen steht. Es liegt aber in diesem Versteckten selbst ein gefährliches Potential; das Tuscheln, das Gerücht (ich habe einmal gesagt, der Antisemitismus sei das Gerücht über die Juden), die nicht ganz offen zutage liegende Meinung war von jeher das Medium, in dem soziale Unzufriedenheiten der verschiedensten Art, die in einer gesellschaftlichen Ordnung sich nicht ans Licht trauen, sich regen. Wer sich derart der Meinung, dem Gerücht zuwendet, wirkt von vornherein so, als ob er einer heimlichen, wahrhaften und durch die Oberflächenformen der Gesellschaft nur unterdrückten Gemeinschaft angehörte. Darauf spekuliert tatsächlich einer der wesentlichen Tricks von Antisemiten

heute: sich als Verfolgte darzustellen; sich zu gebärden, als wäre durch die öffentliche Meinung, die Äußerungen des Antisemitismus heute unmöglich macht, der Antisemit eigentlich der, gegen den der Stachel der Gesellschaft sich richtet, während im allgemeinen die Antisemiten doch die sind, die den Stachel der Gesellschaft am grausamsten und am erfolgreichsten handhaben. Der Krypto-Antisemitismus führt von selbst auf den Autoritätsglauben. Das Problem der Autorität in der Bekämpfung des Antisemitismus nun liegt kompliziert. Man soll nicht, um eine gültige Formel zu gewinnen, die Phänomene dort vereinfachen, wo die Realitäten nicht einfach sind und widerspruchsvoll. Man soll nicht automatisch sagen „den Antisemitismus bekämpfen, das hieße autoritär sein, also soll man auch gegen den Antisemitismus keine Autorität einsetzen“. Ich kann Ihnen drastisch klarmachen, worum es sich hier handelt. Selbstverständlich darf man in keiner Sekunde die enge Verkopplung des antisemitischen Vorurteils mit autoritätsgebundener Charakterstruktur und mit autoritären Mächten überhaupt verleugnen. Man wird dort, wo es sich um die formativen Prozesse der Persönlichkeit, also um Erziehung in einem allerweitesten Sinn handelt, ganz sicher der Bildung des autoritätsgebundenen Charakters entgegenarbeiten müssen, also konsequent antiautoritär im Sinne auch der Ergebnisse der modernen Erziehungswissenschaft sich zu verhalten haben. Aber wir haben es nicht nur mit Menschen zu tun, die wir bilden oder verändern können, sondern auch mit solchen, bei denen die Würfel bereits ausgespielt sind, vielfach solchen, für deren besondere Persönlichkeitsstruktur es charakteristisch ist, daß sie in einem gewissen Sinn verhärtet, nicht eigentlich der Erfahrung offen sind, nicht recht flexibel, kurz: unansprechbar. Diesen Menschen gegenüber, die im Prinzip lieber auf Autorität ansprechen und die sich in ihrem Autoritätsglauben auch nur schwer erschüttern lassen, darf auf Autorität nicht verzichtet werden. Wo sie sich ernsthaft vorwagen bei antisemitischen Manifestationen, müssen die wirklich zur Verfügung stehenden Machtmittel ohne Sentimentalität angewandt werden, gar nicht aus Strafbedürfnis oder um sich an diesen Menschen zu rächen, sondern um ihnen zu zeigen, daß das einzige, was ihnen imponiert, nämlich wirklich gesellschaftliche Autorität, einstweilen denn doch noch gegen sie steht. Auch die Argumentationen, die man ihnen gegenüber vorbringt, müssen von vornherein so angelegt sein, daß sie, ohne daß man dabei irgend von der Wahrheit abginge, Menschen erreichen können, die eine solche Charakterstruktur haben. Spreche ich von Autorität, so ist es unvermeidlich, gerade in unserem Kreis, daß ich ein paar Worte sage auch über das Problem der religiösen Autorität, auf die sich zu berufen zunächst einmal als eines der drastischsten Mittel der Abwehr von Rassevorurteilen erscheint. Ich bin mir dessen bewußt, daß eigentlich die aktiven und zuverlässigsten Kräfte, die sich heute in Deutschland überhaupt in der Abwehr von antisemitischen Regungen finden, vielfach religiösen Gruppen, und zwar beider großen christlichen Konfessionen gleichermaßen angehören. Kaum muß ich eigens noch etwas über die große Dankbarkeit sagen, die man diesen Gruppen eben deshalb schuldet. Aber gerade weil diese Gruppen die Abwehr des Antisemitismus und das, was man in einem höheren Sinne Wiedergutmachung nennen könnte, so ernst nehmen, darf man vielleicht

auch vor einem Mißverständnis warnen, das im Verhältnis zwischen positiver Religion und Antisemitismus leicht sich einstellt. Man soll nämlich nicht für selbstverständlich halten, daß der Appell an Religion unmittelbar dem Antisemitismus entgegenwirkt; vor allem soll man nicht deshalb, weil man selber zu einer religiösen Gruppe gehört, daraus nun etwas wie ein Vorrecht der Religion auf die Bekämpfung des Antisemitismus in dem Sinne ableiten, daß man gegen Antisemiten immer wieder und bei jeder sich bietenden Gelegenheit von Religion redet. Sonst ergibt sich sehr leicht die Gefahr dessen, was man mit einer amerikanischen Prägung: „preaching to the saved“ nennt, denen predigen, die von vornherein schon gerettet sind. Das Verhältnis der Religion zum Antisemitismus ist das der Verpflichtung, ihm sich entgegenzusetzen, nicht das eines Monopols auf seine Abwehr. Dabei ist vor allem der Bewußtseinsstand der Antisemiten selber zu erwägen. Die Menschen, die man als Kerngruppen des Antisemitismus ansprechen kann, sind schwerlich religiösen Argumenten zugänglich. Ihnen imponiert zwar vielleicht die Macht der Kirchen als Institutionen, sie neigen aber im allgemeinen zu einer Art von naturalistischem Sozialdarwinismus, so wie er auch Hitlers Elaborat „Mein Kampf“ durchzieht. Die antisemitischen Gruppen haben sozial sich in einem weiten Maß aus Schichten rekrutiert, die in doppelter Abwehr standen: auf der einen Seite gegen den Sozialismus, auf der anderen Seite gegen das, was ihnen Klerikalismus hieß. Sie verbinden einen gewissen Widerstand gegen konventionalistisch-konservative Mächte mit dem gegen die Arbeiterschaft. In Österreich war das ganz besonders markant: wer dort weder christlich-sozial noch Sozialdemokrat war, tendierte fast automatisch zum Deutschvölkischen und damit zum Antisemitismus. Von dieser Mentalität würde ich annehmen, daß sie auch heute weiterexistiert. Grundstrukturen der politischen Gruppierung haben eine merkwürdige Zählebigkeit, die offenbar selbst über die Weltuntergänge hinwegträgt, die wir schon mitgemacht haben. Daher kommen religiöse Argumentationen leicht in ideologischen Nachteil gegenüber Menschen, die schon von vornherein in einer Sphäre leben, die die religiöse gar nicht an sich herankommen läßt und in ihr nur den fiktiven ultramontanen Herrschaftsanspruch wittert. Auch die religiösen Gruppen — und das erfordert eine gewisse Selbstentäußerung — sollten versuchen, mit dem Antisemitismus auf dessen eigenem Boden zu kämpfen, auf der einen Seite also die Bildung antisemitischer Charaktere zu verhindern helfen, dort aber, wo sie bereits existieren, an das anzuknüpfen, was wir vom Bewußtsein und Unbewußtsein der Antisemiten wissen, und darüber hinaus zu gelangen, nicht aber einfach dagegen ihren Standpunkt behaupten und gar propagieren. Ich berühre damit die Stellung zum Problem der Propaganda insgesamt. Lassen Sie mich dem, ein wenig pointiert, eine These voranstellen: Antisemitismus ist ein *Massenmedium*; in dem Sinn, daß er anknüpft an unbewußte Triebregungen, Konflikte, Neigungen, Tendenzen, die er verstärkt und manipuliert, anstatt sie zum Bewußtsein zu erheben und aufzuklären. Er ist eine durch und durch antiaufklärerische Macht, trotz seines Naturalismus, und hat trotz seines Naturalismus auch von jeher im schroffsten Gegensatz zu der in Deutschland immer wieder beschimpften Aufklärung sich verstanden. Diese Struktur hat er gemeinsam mit dem Aberglauben, mit der

Astrologie, die ebenfalls versucht, unbewußte Regungen zu verstärken und auszubeuten, und mit aller Propaganda dazu; sie tut stets dasselbe. Infolgedessen ist das, was man so Propagandamethoden nennt, von vornherein dem Antisemitismus gegenüber im Nachteil. Ich halte gerade diese rationale Fixierung irrationaler Tendenzen, ihre Bestätigung oder Reproduktion durch verschiedene Formen von Massenmedien heute für eine der gefährlichsten ideologischen Kräfte in der gegenwärtigen Gesellschaft. Bei Gelegenheit einer Arbeit gegen die kommerzielle Astrologie der Zeitungsspalten, die ich vor einiger Zeit veröffentlicht habe, hat ein bekannter Psychologe gegen mich polemisiert, ohne mich ausdrücklich zu nennen, und hat mir vorgeworfen, daß ich diese harmlosen Dinge überschätze; daß es doch eigentlich ganz schön wäre, wenn die Astrologie die Menschen dazu brächte, nett zueinander und beim Autofahren ein bißchen vorsichtiger zu sein. Ich will die Astrologie in ihrer Bedeutung nicht überschätzen, aber ich möchte doch ebenso davor warnen, sie zu unterschätzen. Die Tendenz, nicht etwa das schwelend Unbewußte aufzuklären, sondern es zu manipulieren und in den Dienst irgendwelcher Sonderinteressen zu bringen, liegt auch im antisemitischen Vorurteil. Ich könnte Ihnen den Nachweis erbringen, daß bis ins einzelne eine strukturelle Übereinstimmung, der, lassen Sie mich sagen, „astrologischen Stereotypen“ und der „antisemitischen Stereotypen“ vorliegt und daß die Mechanismen, um die es sich dabei handelt, zugleich die Invarianten der Reklamepsychologie sind. Der Antisemitismus, könnte man sagen, ist so etwas wie die Ontologie der Reklame. Deshalb, meine ich, muß man sich gegen alles Reklameähnliche wehren. Wer gegen den Strom schwimmt, und wir müssen uns darüber klar sein, daß wir heute und in der jetzigen Situation mit unserer Arbeit gegen den Strom schwimmen, der darf sich nicht so benehmen, als ob er mit dem Strom schwämme. Es hilft nur emphatische Aufklärung, mit der ganzen Wahrheit, unter striktem Verzicht auf alles Reklameähnliche. Vergessen Sie nicht, meine Damen und Herren, daß die Abwehrmechanismen, mit denen wir zu rechnen haben, außerordentlich fein alles Reklameähnliche registrieren und eliminieren. Sehen Sie sich als Gradmesser die rechtsradikale Presse an. Sie werden darin höchst sicher immer wieder all das denunziert finden, was an Reklame irgend gemahnt. (Nebenbei bemerkt: Es wäre eine recht gute Schule für unsere Arbeit, wenn wir uns die Blättchen, um die es sich hier handelt, einmal recht genau ansehen und sie analysieren würden auf Grund der Stimuli — der Reize, die sie sehr schlau verwenden; wir könnten erschließen, was heute die anfälligsten Zonen sind, um unsere Arbeit danach wesentlich einzustellen.) Es gibt eine prinzipielle Allergie der Bevölkerung gegen die von allen Seiten der Welt heute losgelassene Reklame. Während aber die meisten im allgemeinen der Reklame wehrlos gegenüberstehen, wird dort, wo sie mit unbewußten Tendenzen so übereinstimmt wie im Falle des Antisemitismus, die Abwehr übertragen auf das, was man Gegenreklame nennen könnte; man wird hier auf besonders heftigen Widerstand stoßen. Die antisemitische Abwehr der Aufklärung konzentriert sich mit Vorliebe auf irgenwelche Fakten und Daten, die nicht absolut sicher sein sollen, wie etwa die Anzahl der ermordeten Juden, die Authentizität mancher Dokumente und ähnliches. Es wäre von vornherein falsch,

sich dabei in die Kasuistik einzulassen. Statt dessen sollte man versuchen, zur Besinnung über die Formen des Denkens zu veranlassen, das sich darauf kapriziert, es wären nicht sechs, sondern nur fünf Millionen gewesen, und das dann von dort unmerklich, wie ich es wiederholt in rechtsradikalen Publikationen habe beobachten können, dazu übergeht, daß es am Ende nur ein paar Tausend gewesen seien. Generell ist es besser, über Strukturen der Argumentation aufzuklären, über die Mechanismen, die ins Spiel gebracht werden, als jeweils sich auf eine unendliche Diskussion innerhalb der Strukturen einzulassen, die von den Antisemiten gewissermaßen vorgegeben sind und durch die man a priori ihren eigenen Spielregeln sich unterwerfen würde. Beispiel: das beliebte Schema des Aufrechnens; daß es zwar wahr sei, soundso viele Judgen wären umgebracht worden; „Krieg“ — so wird einem dann bedeutet — „sei Krieg, dabei flögen eben Späne, aber Dresden wäre doch auch entsetzlich gewesen.“ Kein Vernünftiger wird das bestreiten, wohl aber das ganze Schema des Denkens, die Vergleichbarkeit von Kriegshandlungen mit der planmäßigen Ausrottung ganzer Gruppen der Bevölkerung. — Oder: „Es sei nun so lange Zeit vergangen, daß man endlich einen Schlußstrich zu ziehen habe“; ein Argument, das immer von denen vorgebracht wird, die das größte Interesse an einem solchen Schlußstrich haben. Zu antworten wäre nur, daß, solange eine Gesinnung fortlebt, die der gleicht, die das Grauen verübt hat, der Schlußstrich selber noch unzeitgemäß ist. — Oder das beliebte Argument: „Hitler hat in so vielem recht gehabt, er hat zum Beispiel die Gefahr des Bolschewismus rechtzeitig erkannt; nun, er wird schon mit den Juden auch nicht ganz unrecht gehabt haben.“ Hier müßte man in die ganze politische Dialektik eintreten; erklären, daß die furchtbaren Konflikte, die heute die Welt bedrohen, wahrscheinlich niemals in dieser Weise sich konstituiert hätten, wenn nicht durch Hitler selber eine Situation geschaffen worden wäre, die dann zu dieser Drohung führte. Ein besonders hinter-sinniges Argument ist: „Man darf ja gegen Juden heute nichts sagen.“ Es wird sozusagen gerade aus dem öffentlichen Tabu über dem Antisemitismus ein Argument für den Antisemitismus gemacht, denn, wenn man nichts gegen die Juden sagen darf, dann läuft die assoziative Logik weiter in der Weise: daß an dem, was man gegen sie sagen könnte, auch schon etwas daran sei. Wirksam ist hier ein Projektionsmechanismus: daß die, welche die Verfolger waren und es potentiell heute noch sind, sich aufspielen, als wären sie die Verfolgten. Dem kann man nur dann begegnen, wenn man nicht etwa idealisiert, wenn man nicht etwa Lobreden auf große jüdische Männer hält oder hübsche Bilder von israelischen Bewässerungsanlagen oder Kibbuz-Kindern dort vorführt, sondern eben die jüdischen Züge, auf welche die Antisemiten deuten, erklärt, ihr Recht und ihren Wahrheitsgehalt darstellt. Überhaupt ist es viel besser, als die Juden zu verharmlosen und sie als eine Art von Lämmerchen oder Sonnenjünglingen vor Augen zu stellen, zu sagen, daß sie eine große, stürmische und wilde Geschichte hatten, in der es genausoviel Furchtbare gibt wie in der Geschichte anderer Völker auch. Abstoßend wäre ein sentimentales Reklamebild. Man darf auch nicht, wie es so vielfach geschieht, die Juden, sei es aus noch so guter Absicht, mit ihrer eigenen Religion identifizieren, unter dem Gesichtspunkt ihrer religiösen

Taten und Leistungen versuchen, sie „schmackhaft“ zu machen, sondern keinesfalls verschweigen, daß sie mit dem bürgerlichen Zeitalter wesentlich Träger der Aufklärung waren und sehr dazu sich stellen. Keine mögliche Haltung gegen das antisemitische Potential, die nicht selber mit Aufklärung sich identifizieren müßte. Den Antisemitismus kann nicht bekämpfen, wer zu Aufklärung zweideutig sich verhält. Es ist nicht von sogenannten positiven Leistungen zu schwafeln (soviel derartige positive Leistungen selbstverständlich existieren), sondern gerade auf den Nervenpunkt einzugehen: das kritische Element im Geist der Juden, das verbunden ist mit ihrer gesellschaftlichen Mobilität. Dies kritische Moment ist als Moment der Wahrheit selber der Gesellschaft unabdingbar; es lag ursprünglich genau im Prinzip der gleichen bürgerlichen Gesellschaft, die heute, in ihrer Spätphase, des kritischen Moments zugunsten eines faden und falschen Ideals von Positivität sich zu entledigen sucht. — Oder, wenn ich noch ein paar solcher Modelle improvisieren darf: wenn etwa von Antisemiten gesagt wird, die Juden entzögen sich der harten körperlichen Arbeit, so wäre es nicht der Weisheit letzter Schluß, zu erwidern, es habe doch im Osten so viele jüdische Schuster und Schneider gegeben, und es gebe heute in New York so viele jüdische Taxichauffeure. Indem man so spricht, gibt man den Antiintellektualismus bereits vor und begibt sich damit schon selber auf die Ebene des Gegners, auf der man stets im Nachteil ist. Man müßte statt dessen aussprechen, daß diese ganze Argumentation eine Ranküne-Argumentation ist: weil man selber glaubt, hart arbeiten zu müssen oder es wirklich muß; und weil man im tiefsten weiß, daß harte physische Arbeit heute eigentlich bereits überflüssig ist, denunziert man dann die, von denen zu Recht oder Unrecht behauptet wird, sie hätten es leichter. Eine wahre Entgegnung wäre, daß Handarbeit alten Stils heute überhaupt überflüssig, daß sie durch die Technik überholt ist und daß es etwas tief Verlogenes hat, einer bestimmten Gruppe Vorwürfe zu machen, daß sie nicht hart genug physisch arbeitet. Es ist Menschenrecht, sich nicht physisch abzuquälen, sondern lieber sich geistig zu entfalten. Entfallen müßte darum die gesamte Argumentationsreihe, die sich darauf bezieht, daß die Juden in Israel mit saurem Schweiß das Land fruchtbar machen. Ich bin der letzte, der die großartige Leistung dort verkleinert. Aber sie ist selber im Grunde nur der Reflex auf die furchtbare soziale Rückbildung, die den Juden durch den Antisemitismus aufgezwungen wurde und nicht zu verabsolutieren, nicht so darzustellen, als ob der Schweiß an sich etwas Verdienstliches und etwas Positives wäre. All das bedarf einer gewissen Weite, Übersicht, Souveränität, welche die Phänomene in ihre Zusammenhänge rückt und so, ohne jede billige Apologetik, jedenfalls diejenigen erreicht, die überhaupt rationalen Denkens fähig sind, anstatt eine Rechthaberei zu betreiben, in der immer derjenige, der sich verteidigen will gegenüber dem Aggressiven, als der Schwächere sich erweist. — Ich möchte Ihnen noch ein Modell geben, das mit dem anderen sehr nah zusammenhängt, den Vorwurf des Vermittlertums der Juden. Rasch wird daraus der Vorwurf der Unehrlichkeit, des Betrugs, der Täuschung — das Wort ist nun einmal mit dem Tauschen verwandt. Selten wird man auf die volle ökonomische Theorie dieses Vorurteils und seine Widerlegung eingehen, aber darauf hinweisen können, daß

man, seit es eine entfaltete bürgerliche Tauschgesellschaft gibt, dieser Vermittlerfunktion gesellschaftlich bedurfte. Infolgedessen ist es illegitim, jene Funktion, nur weil sie im Zeitalter der gegenwärtigen Hochkonzentration ökonomischer Macht zurücktritt, von vornherein als parasitär, unmoralisch und schlecht zu denunzieren. Man wird weiter auch daran zu erinnern haben, daß zwischen dem Vermittlertum, der Sphäre der Zirkulation — wie man das in der Ökonomie nennt —, der Sphäre des Geldes und dem Geist eine bestimmte Relation herrscht, wie sie selbst von einem rechtsradikalen Denker wie Oswald Spengler hervorgehoben wurde. Ohne die Sphäre des Vermittlertums, die von Handel, Geldkapital und Mobilität, wäre die Freiheit des Geistes, der sich von der bloßen Unmittelbarkeit gegebener Verhältnisse löst, unvorstellbar gewesen. Was ich an Hand dieser herausgegriffenen Modelle Ihnen habe zeigen wollen, ist, daß man nur dann wirksam gegen den Antisemitismus sprechen kann, wenn man die Wahrheit sagt und die Dinge in ihre Komplexität und ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Lokalität sieht, anstatt sich auf billige Widerlegungen zu beschränken, die ihrerseits immer wieder nur Gegenargumente herauslocken und der schlechten Unendlichkeit zusteuern. Ich möchte jetzt eingehen auf die beiden Grundtypen von Gegenwehr, die ich für die nun einmal maßgebenden halte. Ich bediene mich dabei einmal ganz schlicht der amerikanischen Terminologie, die das „long term program“ und das „short term program“ unterscheidet; Maßnahmen, die auf lange Strecken hin geplant werden und solche, die unmittelbar praktiziert werden sollen. Diese beiden Typen könnte man auch das Erziehungsprogramm und das unmittelbare Abwehrprogramm nennen. Für sie gilt die Unterscheidung, die ich zu Beginn anregte: daß man bei der Planung für lange Sicht möglichst der Bildung autoritätsgebundener Charaktere entgegenwirkt, daß man dagegen bei der aktuellen Einwirkung in einem gewissen Sinn der Autorität nicht ganz entraten kann. Beim „long term program“, also dem Problem einer Erziehung, die wirklich an den Antisemitismus heranzukommen sucht, ist es wichtig, etwas zu unterstreichen, was oft mißverstanden wird. Vielfach, und nicht immer bona fide, hält man mir entgegen, daß der Antisemitismus ja nicht nur ein psychologisches Problem sei, sondern daß er seine ökonomischen und kulturellen Wurzeln und Gott weiß was sonst habe. Diejenigen von Ihnen, die ein wenig vertraut sind mit dem Denken, für das ich sonst einstehe, werden wissen, daß ich am letzten zum Psychologismus neige. Der Antisemitismus ist nicht einfach zu einer Frage der psychologischen Einstellung zu machen. Nehmen wir aber einmal an, der Antisemitismus gehe in erheblichem Maß auf frühkindliche Erlebnisse zurück — oder, jedenfalls die Grundlage dafür, daß Menschen für antisemitische Reize später rezeptiv sind, werde in ihrer frühen Kindheit gelegt —, dann wird man dabei notwendig auch auf die psychologische Seite verwiesen. Eben weil dieser Aspekt im allgemeinen vernachlässigt wird, haben wir in der Untersuchung „THE AUTHORITARIAN PERSONALITY“ besonderes Gewicht darauf gelegt; einfach, um dem vielen anderen, was man dazu weiß, etwas hinzuzufügen, was man vielleicht offenkundig nicht ebenso gewußt hat. Ich darf indessen vielleicht doch sagen, daß Elemente einer *Gesamt*-Theorie des Antisemitismus in unserer Gesellschaft sich in dem Buch

„Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und mir finden und daß darin diese psychologischen Aspekte ihren richtigen Stellenwert empfangen. Durch die Objektivität, in welche die psychologischen Mechanismen des Antisemitismus eingespannt sind, werden natürlich der Erziehungsarbeit gewisse Grenzen gesetzt. Man tut gut daran, diese Grenzen nicht so zu deuten, wie wenn sie bezeugten, der Antisemitismus sei ein Urphänomen. Auch sie wären aus der Dynamik der Gesellschaft abzuleiten.

Es geht also darum, in der Erziehungssphäre — im weitesten Sinn — möglichst zu verhindern, daß sich so etwas wie ein autoritätsgebundener Charakter bildet. Ich möchte dessen Theorie hier nicht geben; Sie können ja darüber viel nachlesen. Ich darf nur vielleicht an das erinnern, daß durch Unterdrückung, besonders durch heftige, brutale väterliche Autorität, sich sehr oft das konstituiert, was man psychoanalytisch den ödipalen Charakter nennt, das heißt: Menschen, die auf der einen Seite beherrscht sind von verdrängter Wut, aber auf der anderen Seite, eben weil sie sich nicht haben entwickeln können, wieder dazu tendieren, mit der sie unterdrückenden Autorität sich zu identifizieren und dadurch ihre unterdrückten und aggressiven Instinkte an anderen, und zwar im allgemeinen an Schwächeren, auszulassen. Der autoritätsgebundene, der spezifisch antisemitische Charakter ist wirklich der Untertan, wie Heinrich Mann ihn darstellte, oder, wie man es schlicht auf gut deutsch sagt, die Radfahrernatur — charakterisiert durch eine gewisse Art des pseudorebellischen „da-muß-doch-endlich-was-geschehen, da-muß-doch-endlich-mal-Ordnung-geschaffen-werden“; aber dann ständig bereit, vor den Trägern der wirklichen Macht, der ökonomischen oder welcher auch immer, sich zu ducken und es mit ihr zu halten. Wenn man der Formation des Charakters von Hitler selber nachgeht, wie das wohl in amerikanischen Untersuchungen geschehen ist, wird man all diesen Dingen wieder begegnen. Aber es ist hier eine Ergänzung zu machen — und damit weise ich Sie auf ein Problem hin, das ich Ihnen ans Herz legen möchte mit der Bitte, darüber nachzudenken, ohne daß ich Ihnen etwa eine Patentlösung anzubieten hätte — daß heute in der Erziehung weniger die väterliche Brutalität so entscheidet wie im Fall Hitlers, sondern eine bestimmte Art von Kälte und Beziehungslosigkeit, die die Kinder in ihrer frühen Kindheit erfahren. Sie hängt ihrerseits sehr tief zusammen mit der Transformation der Familie in eine „Tankstelle“, wie man das gelegentlich genannt hat. Der Typus von Charakter, der — wenn ich mich nicht irre — psychologisch heute in unserem Zusammenhang der bedrohliche ist, gleicht viel eher dem, welchen ich in der AUTHORITARIAN PERSONALITY den manipulativen genannt habe. Es sind jene pathisch kalten, beziehungslosen, mechanisch verwaltenden Typen wie Himmler und der Lagerkommandant Höss. Es ist außerordentlich schwer, gegen die Bildung dieses Typus in der frühen Kindheit anzugehen. Es ist die Reaktion auf einen Mangel an Affekt, und Affekt kann man nicht predigen. Daß es zur Freiheit des Affekts nicht kommt, liegt an unserer Gesellschaft selber. Das ist eine jener objektiven Grenzen psychologischer Erziehung, auf die ich Sie vorher hinwies. Es handelt sich um eine besonders kritische Zone; man sollte sehr darüber nachdenken, was man in ihr tun kann, ohne in die Verlogenheit synthetischer Nestwärme, Nestwärme mit Klima-

anlage, zu verfallen, wie es denn überhaupt nichts Törichteres gibt, als Menschen aufzufordern, zu lieben.

Die Bemerkungen, die ich anschlieÙe, beziehen sich mehr auf meine eigene Erfahrung, als daÙ sie strenge wissenschaftliche Dignität beanspruchen dürften, sie fügen sich aber zumindest der wissenschaftlichen Konzeption des autoritätsgebundenen Charakters einigermaßen sinnvoll ein. — Die frühkindlichen Ursprünge des Antisemitismus sind im allgemeinen im *Elternhaus* zu suchen. In der Schule ist meist alles schon entschieden. Sie ist eine sekundäre Quelle; antisemitische Kameraden dürften schon von Haus aus mit Antisemitismus geimpft worden sein; sie nehmen dann in der Schule vielfach so eine Art von Schlüsselstellung ein. Dabei sind nun — ich habe das bereits angedeutet — eine besondere Gefahr solche Eltern, die sich vor ihren Kindern wegen ihrer einst eigenen nationalsozialistischen Vergangenheit rechtfertigen wollen und deshalb dazu tendieren, antisemitische Argumente zu ihrer eigenen Entschuldigung aufzuwärmen, die dann von den Kindern übernommen werden. Es wäre von großer Wichtigkeit, schon in der Phase, in der Kinder im Kindergarten sind, wenn man an ihnen irgendwelche Anzeichen ethnozentrischer Reaktion — auch Negerkindern gegenüber (die Struktur dieser Phänomene ist vollkommen gleich; ich kann das nicht stark genug unterstreichen) — bemerkt, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen und auf sie einzuwirken. Allerdings besteht die Gefahr, daÙ diese Eltern selber antisemitisch fixiert sind und daÙ man sie eigentlich nicht überzeugen kann. In solchen Fällen wäre es ratsam, gerade die bereits antisemitisch geimpften oder anfälligen Kinder sich herauszusuchen und individuell mit ihnen zu reden. Plausibel ist die Hypothese, daÙ das sehr häufig entweder unterdrückte oder besonders kalt behandelte Kinder sind. Ginge man auf ihre individuellen Nöte ein, lockerte man die Verhärtung, so wären sie wohl erreichbar, weil sie ja eben das empfangen, dessen sie unbewußt bedürfen. Auch müÙten auf irgendeine Weise — und in dem „auf irgendeine Weise“ steckt das ganze Problem — die einwirkenden Pädagogen wirklich fähig sein, den Kindern das zu geben, was ihnen zu Hause fehlt. Weiter möchte ich annehmen, daÙ man es hier durchweg, schon im Kindergarten, dann auch in der Schule, ja mit einer Schlüsselgruppe mit einigen oder wenigen Kindern zu tun hat — sozusagen, um den Ausdruck einmal auf Ungewohntes anzuwenden, „public opinion leaders“. Auf sie wäre die aufklärende und erzieherische Arbeit in der Kindheit von vornherein zu konzentrieren, anstatt daÙ man in diesem Bereich die Erziehung breit und notwendigerweise ohne die rechte Intensität streut. Man sollte auf sie die Aufmerksamkeit konzentrieren und sie zu verändern suchen. In Fällen, wo vom Elternhaus starker Gegendruck ausgeübt wird, dürfte ein Erzieher auch vor Konflikten mit den Eltern nicht zurückschrecken. Er müÙte die Kinder lehren, daÙ das, was sie zu Hause hören, nicht lauterer Gold ist, daÙ ihre Eltern irren können, und warum. Die Zivilcourage zu solchen Konflikten wäre von den Erziehern zu erwarten.

Für möglich halte ich es, daÙ es in der Formation des autoritätsgebundenen Charakters und des antisemitischen Vorurteils einen kritischen Augenblick gibt. Wenn ich mich nicht täusche, ist das — ich sage es mit Vorbehalt, die Pädagogen unter Ihnen werden den Gedanken verifizieren

oder falsifizieren können; es lohnt sich jedenfalls für sie, darüber einmal nachzudenken — der Augenblick des Schuleintritts. Das ist im Augenblick ja der Moment, wo man zum ersten Mal in eine Sekundär-Gruppe eintritt, die einem fremd und kalt gegenübersteht; wo man die Nestwärme — falls es heute so etwas noch gibt — plötzlich, gewissermaßen schockartig verliert. Das Trauma, das dabei sich bildet, dürfte leicht antisemitische Verhärtungen bilden. Druck und Kälte, die das Kind erfahren hat, werden weitergegeben; weil man sich selber plötzlich ausgeschlossen fühlt, wünscht man auch andere auszuschließen und sucht sich die Geeigneten aus. Pädagogen sollten ihre Aufmerksamkeit diesem Schock-Moment zuwenden und ihn womöglich abfangen. Früher gab es, in ländlichen Schulen zumal, die Volkssitte, daß der Lehrer den neu eintretenden Kindern Brezeln schenkte, die er freilich insgeheim von den Eltern bekommen hatte. Die Brezel-Sitte verrät recht tiefe Einsicht in das Phänomen. Man sollte, nach dem altertümlichen Modell, den Schock der Kälte und damit die Wendung zur Aggression zu verhindern trachten; mit anderen Worten, die Brezel-Sitte in eine Verhaltensweise umsetzen, die den Schulunterricht während der ersten Wochen der Spiel-Situation soweit wie nur möglich anähelt. Über den ganzen Komplex wären zunächst einmal systematische Beobachtungen anzustellen, etwas wie Sozialforschung in der Schule zu betreiben, ehe man dazu kommen kann, wirklich bündige Maßnahmen zu ersinnen. Nur weiß man in so delikaten Dingen nie, wie lange man Zeit hat. Deshalb würde ich dazu tendieren, wenn meine unverbindlichen Beobachtungen plausibel sind, schon praktische Folgerungen auszuprobieren.

Überhaupt wäre in der Schule dem Problem des *Ausschließenden* nachzugehen, der Bildung besonderer Gruppen und Cliques, die fast stets dadurch zusammengehalten werden, daß sie gegen irgendwelche anderen sich richten, die nicht mitmachen dürfen: „Mit dir spiel' ich nicht“ — oder: „Der, mit dem spielt ja niemand“. Dieses Phänomen ist prinzipiell gleich gebaut wie das antisemitische. Die ihm entgegengesetzte Form einer menschlichen Beziehung wäre keine vag-kollektive Klassengemeinde, sondern die individuelle Freundschaft. Im Sinne einer dem Vorurteil entgegenwirkenden Pädagogik wäre es, individuelle Freundschaften zu ermutigen und nicht, wie es sicherlich oft noch in der Schule geschieht, sie zu ironisieren und herabzusetzen; dagegen, soweit es geht, der Bildung von tuschelnden Cliques und derartigen Gruppen entgegenzuarbeiten, insbesondere, sobald sie irgend nach Kontrolle streben. Die Struktur der Cliques-Bildung in der Schule insgesamt ist ein Schlüssel-Phänomen. Wie in einem Mikrokosmos bildet sich dann die Problematik der ganzen Gesellschaft ab. Offensichtlich entsprechen die Cliques einer Art geheimer Hierarchie, die der offiziellen Schul-Hierarchie, die an der Leistung gemessen wird, entgegengesetzt ist. In ihr werden ganz andere Qualitäten — physische Kraft, eine bestimmte Art von Geschicklichkeit und ähnliches — honoriert, die sonst zu kurz kommen. — In dieser Dimension wäre hinzuweisen auf die Gefahr von Organisationen, die von außen an die Schulen sich heranmachen und in die dann manche Kinder hineingehen, andere nicht. Daraus wird dann leicht ein ausschließendes Prinzip. Vom ideologischen Gehalt solcher Organisationen ist das nicht unabhängig. Kinder, die besonders zur Bildung solcher Cliques tendieren, und un-

ter ihnen wieder die Cliquenführer, dürften vielfach auch zum Antisemitismus neigen, identisch sein mit den antisemitischen public opinion leaders. Ihre Meinung ist eine Vorform zur späteren „nicht-öffentlichen“. Grundsätzlich müßte man den Typus des mit Antisemitismus infizierten Kindes sich einmal sehr genau ansehen. Die Analyse seiner Charakterstruktur würde dazu helfen, den Charakter dieser Kinder anders zu entwickeln. Anfällige Kinder wird man oft unter denen finden, die ich in durchaus übertragensem Sinne das „Klassenproletariat“ nennen möchte, also unter der kleinen Gruppe sehr schlechter Schüler, auf denen die Lehrer a priori herumhacken; die sie schon von vornherein fragen mit der durchsichtigen Erwartung, daß die Antwort doch falsch sein wird, und die durch eine Reihe von Momenten aus der offiziellen Schulhierarchie sonst ausgeschlossen sind. Sie werden generell dazu gedrängt, ihre eigene Situation auf andere zu übertragen, andere wiederum auszustoßen. Trügen meine Beobachtungen mich nicht, so sind das gar nicht selten durchaus begabte Kinder, keineswegs Dummköpfe; begabt in einem bestimmten praktisch-realistischen Sinn, ohne doch mit ihrer Begabung recht vorwärts zu kommen, ganz ähnlich jenen Leuten, die im Leben trotz einer gewissen Organisationsbegabung und manchen Fähigkeiten erfolglos waren und beim Ausbruch des Dritten Reiches sofort in die Höhe kamen, etwas leisteten und sich austobten. Nicht wenige dieser Kinder dürften aus einem Milieu stammen, in dem sie, wie man so sagt, nicht genug mitbekommen haben. In der Schule sind sie gehemmt, zu zeigen, was sie eigentlich können, trotzdem sie das Potential in sich fühlen. Ihre angestaute Ranküne kehrt sich dann gegen andere. Natürlich wird das antisemitische Potential sehr verbreitet sein unter renitenten, refraktären Kindern, unter solchen, die auch anderwärts zur Gewalttätigkeit und zum Sadismus neigen. Sie haben häufig Führerstellen in der inoffiziellen Klassenhierarchie inne.

Wo es nicht gelingen sollte, individuell auf sie einzuwirken, muß man sie wohl schon in der Schule mit Autorität konfrontieren, man muß ihre ideologische Wirkung auf die anderen unter Strafe stellen, die Strafen dann auch durchführen. Wichtiger aber ist, daß man diese Kinder zum Sprechen bringt, daß sie lernen, sich auszudrücken, und zwar gar nicht nur wegen der kathartischen Wirkung, die von der Sprache überhaupt ausgeht. Jene Kinder — ich berichte wieder nur von Erinnerungen und Beobachtungen — haben vielfach Ranküne gegen die, welche reden können, die Ausdrucksfähigen. Es wäre am Ende eines der wichtigsten und anständigsten Mittel in der Abwehr von Antisemitismus, Ausdrucksfähigkeit insgesamt zu steigern und die Ranküne gegen das Reden abzumildern. Ich glaube, die Schülermitverwaltung, die Wahl von Vertrauensschülern, alle diese Institutionen, auch die Schülerparlamente hätten in der Entwicklung der Redefähigkeit und in der Brechung des kindlichen Tabus über das Sprechenkönnen eine dringende Aufgabe. Kinder, die einen, der reden kann, deshalb als Schmuser denunzieren, sind von vornherein Rekruten für das antisemitische Vorurteil. Bei ihnen stehen Geschicklichkeit und praktischer Sinn gegen den Geist. Ich kenne wenige, für die Formation des antisemitischen Charakters so charakteristische Dokumente wie eines, an das ich mich bestimmt erinnere, aber das, soviel ich weiß, ganz in Vergessenheit geriet: nämlich ein Edikt, das Hitler

in den ersten Monaten der Machtergreifung im Jahre 1933 erließ. Es beinhaltet etwa, daß unter keinen Umständen mehr jüdische Kinder Primus in der Klasse sein dürften. Damit trafen die Nazis mit ihrem Spürsinn für diese Komplexe auf eine Grundsicht des Antisemitismus, die Ranküne gegen den Geist, der die Kinder überfordert und der in der Gestalt der traditionellen Bildung ihnen vielfach gar nichts bedeuten kann. Zur Abwehrarbeit rechnet auch, daß man die stillschweigende Identifikation von Juden und Geist zerstört. Freiheit im Verhältnis zwischen Deutschen und Juden bestünde auch darin, daß man nicht mehr automatisch unterstellt, alle Juden seien gescheit: manche sind auch dumm. Wird einmal deutlich, daß Intelligenz nicht die Eigenschaft irgendeiner Gruppe oder Rasse oder Religion ist, sondern durchaus nur eine individuelle Qualität, so hilft das schon etwas.

Auch der sogenannten positiven Stereotypenbildung wäre entgegenzuwirken, hinter der die negative Stereotypie dicht lauert. Sagt einer: „Die Juden sind alle so gescheit“, dann ist er, auch wenn er es lobend sagt, schon nahe bei „nun ja, und deshalb wollen sie uns betrügen“. Auch der Formel „die Juden sind ein so merkwürdiges, besonderes, tiefes Volk“ ist nicht über den Weg zu trauen. Mein Freund Nevitt Sanford, von dem auch Mr. Simpson gesprochen hat, hat auf das antisemitische Stereotyp „some of my best friends are Jews“ lustig geantwortet: „Some of my worst enemies are Jews“. Durch Emanzipation von der Stereotypenbildung für die Gruppe als Ganzes wird wahrscheinlich dem Vorurteil wirksamer entgegengearbeitet, als wenn man ein negatives Vorurteil mechanisch durch ein positives ersetzt. Gerade die Kollektivurteile als solche, wie sie in Deutschland verhängnisvoll, und zwar gegen alle möglichen Gruppen verbreitet sind, sind abzubauen; keinesfalls ist ein falsches Kollektivurteil durch ein ebenso falsches anderes zu berichtigen.

Ein Wort noch zur Frage der Rolle des Lehrers in der Abwehr des Antisemitismus. Ich argwöhne, daß immer noch eine erhebliche Anzahl von Lehrern stumm, schweigend, unausdrücklich mit dem Antisemitismus sympathisieren. Gerade dadurch, daß sie es nicht offen sagen, sondern in einer kaum merklichen, gestischen Weise durchblicken lassen, stellen sie von vornherein eine Art Einverständnis mit den anfälligen Schülern her. Diese haben dann das Gefühl, endlich stünde wieder gesellschaftliche Autorität hinter ihnen. Sie fühlen sich gedeckt und gestärkt. Ich sagte schon, daß die halbe Andeutung für den Antisemitismus, solange er nicht die Macht ergreift, charakteristisch, daß die Form der Andeutung zuzeiten gefährlicher sei als die offene Rede. Ich maße mir nicht an, dafür Regeln aufzustellen oder gar irgendwelche Tests zu empfehlen. Aber bei der Auswahl von Lehrern wären doch Kriterien dafür zu entwickeln, die es gestatten, solche, die mit dem autoritären Charakter und dadurch mit dem Antisemitismus sympathisieren, von vornherein fernzuhalten. Ich erinnere mich aus meiner eigenen Schulzeit an einen sehr brünetten Lehrer — er hätte leicht für einen Juden gehalten werden können, ohne übrigens in seinen wissenschaftlichen Leistungen hervorzuragen; ich habe bei keinem so wenig gelernt wie bei ihm, obwohl er mir nie etwas Böses tat. Aber er verstand sich auf eine bestimmte Art Kameraderie mit den Schülern und war bei ihnen sehr beliebt, ein Mann des Typus hail-fellow-well-met. Höchst überraschen-

derweise rückte er gegen Ende des Ersten Weltkrieges mit antisemitischen Hetzreden heraus, die ihn jedoch nicht daran hinderten, mit seinem flotten Schmiß und seinen Salonlöwenattitüden kurz danach die Tochter eines reichen Juden zu heiraten. Was aus der Ehe geworden ist, weiß ich nicht. Er verkörperte in der Schule selbst, auf demagogische Weise, etwas wie eine verkrachte Existenz. Solche Sozialcharaktere unter den Lehrern, die ich übrigens keineswegs nur negativ beurteile, verdienen Studium. Ich wäre froh, wenn wir gerade über die Frage der Lehrerauswahl, die natürlich sehr schwierig ist — vor allem wegen der Gefahr des Denunziantentums und der Gesinnungsschnüffelei — reden würden. Ich kann nur ein sehr ernstes Problem bezeichnen, nicht aber seine Lösung beanspruchen. Die wäre wohl wirklich dem eigentlich pädagogischen Kreis vorzubehalten. — Gerade die Atmosphäre „man darf ja nicht sagen“, also die Sympathie mit der nicht-öffentlichen Meinung, wird Typen wie jenen Lehrer mit der latenten Klassenhierarchie der starken, realistischen, anti-intellektuellen Kerle zusammenbringen. Daraus resultiert dann eine verschworene Gemeinschaft bedrohlichsten Wesens.

Lassen Sie mich zum Ende noch ganz Weniges sagen über die Frage eines kurzfristigen Programms. Ich sagte Ihnen bereits, thesenhaft will ich wiederholen, daß ich bei Menschen, bei denen das Vorurteil bereits etabliert ist, von der Herstellung sogenannter Kontakte und ähnlichem nicht viel halte. Bei ihnen ist die Erfahrungsfähigkeit bereits abgestumpft. Antisemitischen Äußerungen ist sehr energisch entgegenzutreten: sie müssen sehen, daß der, welcher sich gegen sie stellt, keine Angst hat. Man imponiert einem bissigen Hund, sobald er merkt, daß man sich nicht vor ihm fürchtet, aber ist verloren, wenn er innerviert, daß man eigentlich vor seinem Gebiß zittert; so ist es in solchen Fällen auch. Ich habe nach meiner Rückkehr nach Deutschland mit solchen Menschen unmittelbare Erfahrungen gemacht. Einmal bin ich an einer Gruppe von Chauffeuren vorbeigekommen, die damals in dem Pool für die amerikanische Besatzungsmacht beschäftigt waren. Sie schimpften untereinander wüst auf die Juden. Ich ging zum nächsten Schutzmann und ließ sie verhaften. Auf der Wache habe ich mich lange und eingehend, vor allem mit dem Rädelsführer unterhalten und habe von ihm einen Satz gehört, der sich mir sehr eingeprägt hat: „Ach wissen Sie, gestern waren wir Nazi, heute sind wir Ami und morgen sind wir Kommi“. Er hat mir damit ungewollt eine tiefe Weisheit über die ganze Charakterstruktur seines Typus verraten. Bei ihm überwiegt das Motiv der Anpassung um jeden Preis alles andere. Wenn man in solchen Fällen ohne Angst zugreift und dann auf die Argumente solcher Personen in allem frank antwortet, kann man etwas erreichen. Ich hatte jedenfalls das Gefühl, daß jene Chauffeure, jedenfalls ihrer bewußten Überzeugung nach, ein wenig anderen Sinnes von der Polizeiwache weggegangen sind. Begegnet man expliziten und fixierten Vorurteilen, so ist auf eine Art Schocktherapie zu vertrauen. Man muß die allerschroffsten Gegenpositionen beziehen. Schock und moralische Kraft gehen dabei zusammen. Schlecht ist das Zurückweichen. Gerade wer dem autoritätsgebundenen Charakter fernsteht, wird nicht auf der Vollstreckung von Strafen und ähnlichem insistieren. Unsereinem ist jede Strafwut, auf amerikanisch „punitiveness“, ekelhaft. Aber

Humanität wird meist als Zeichen von Schwäche oder schlechtem Gewissen interpretiert und fordert den Mechanismus von Erpressung heraus. Man muß sowohl im Verhalten wie in der Argumentation darauf achten, daß man nicht das Stereotyp der Schwäche auslöst, das dem Vorurteilsvollen zur Hand ist gegen die, welche anderen Sinnes sind als sie selber. Argumentationen muß man auch wirklich durchfechten. Beispiel: wird einem dem Sinne nach gesagt, „wo viel Rauch ist, da muß doch auch ein Feuer sein“ — („wenn es soviel Antisemitismus gibt, dann muß es doch auch an den Juden liegen“), so muß man entfalten, daß dies Sprichwort vorweg zur Abwehr durch Verschiebung dient, daß es nicht wahr, sondern Ideologie ist. Bei den Vorurteilsvollen, die ja gewöhnlich eine bestimmte Art von Realismus hervorsuchen und rücksichtslos auf dem individuellen und nationalen Selbstinteresse beharren, ist anzuknüpfen an die demonstrierbaren und sichtbaren Konsequenzen des Nationalsozialismus. Sie sind darauf hinzuweisen, wohin das Ganze führt, und was ihnen selber unter einem erneuerten Ganz- oder Halbfaschismus aller Wahrscheinlichkeit nach passieren wird. Weiter sollte man sich bei diesen Menschen, die, wie gesagt, oft keineswegs dumm, sondern nur verhärtet und verstockt sind, darauf beziehen, daß niemand in unserer Gesellschaft gerne den Dummen spielen will. Man muß ihnen demonstrieren, daß der gesamte Geist des Antisemitismus, wie es in dem berühmten Zitat heißt, tatsächlich der Sozialismus der dummen Kerle ist, daß er ihnen aufgeschwätzt wird, um sie in Objekte der Manipulation zu verwandeln. Das ist die einfache Wahrheit, und sie dürfte ihren Eindruck schwerlich verfehlen, trifft man sich mit den Vorurteilsvollen auf der Ebene ihres eigenen, etwas outrierten Realismus; überzeugt man sie davon, daß sie das Gegenteil dessen erreichen, was sie eigentlich erwarten, dann wäre das ganz fruchtbar. Im Augenblick nährt noch eine besondere Situation antisemitische Regungen. Ich meine den antiamerikanischen Affekt. Irrt mich nicht, so ist er seit der Berlin-Krise, seit jeder merkt, daß zwischen Washington und Bonn nicht alles eitel Sonnenschein ist, im Anwachsen. Gespielt wird, wohl auch in Flüsterpropaganda, auf dem alten Instrument: „Wir werden verraten, wir werden im Stich gelassen“. Der Ruf „Verrat, Verrat“ ist diesseits wie jenseits des Rheins demagogisch außerordentlich bewährt. Da nun die amerikanische gegenwärtige Regierung eine Links-Regierung ist und Kennedy wohl auch eine Reihe von jüdischen Beratern hat, so leuchtet es ein, daß zusammen mit dem Anti-Kennedy-Komplex auch insgeheim der antisemitische gedeiht. Wirksame Abwehr des Antisemitismus ist von einer wirksamen des Nationalismus in jeglicher Gestalt untrennbar. Man kann nicht auf der einen Seite gegen Antisemitismus, auf der anderen ein militanter Nationalist sein. Ein rationales Verhältnis zu den weltpolitischen Fragen anstelle eines ideologischen und Ranküne erfüllten Nationalismus ist wohl die wesentlichste Voraussetzung fürs Bessere. Damit eng zusammen hängt in der gegenwärtigen Periode das Wiedererwachen des Anti-Intellektualismus. Man kann ihm heute auf Schritt und Tritt begegnen, keineswegs nur bei Rechtsradikalen, sondern bis tief in die Manifestationen eines sogenannten maßvollen Konservatismus hinein. Das hängt zusammen mit der deutschen Gestalt des Konformismus. Ich weiß, daß die Anti-Intellektuellen besonders wütend werden,

wenn sie das Wort Konformismus hören, aber eben diese Wut auf das Wort bezeugt die Gewalt der Sache: daß der Konformismus seinen Dienst einstweilen noch ganz brav leistet. Die Abweichung von der nun einmal etablierten Gruppenmeinung gilt von vornherein als bedenklich und fragwürdig. Dabei spielt eine besondere Rolle, wer Mängel eines Systems oder die Problematik eines bestimmten Zustandes nennt. Er wird — nach dem Verratsschema — für die Mängel verantwortlich gemacht und dadurch der von ihm charakterisierte Zustand entlastet. Immer noch gilt das Wort des alten Helvetius, daß die Wahrheit noch niemanden geschadet hat, außer dem, der sie ausspricht. Dieser Mechanismus wäre ins Bewußtsein zu heben. Man sollte nicht vor anti-intellektuellen Argumenten zurückweichen, ihnen irgend etwas vorgeben, sondern in ihrem Angesicht zu militanter Aufklärung sich stellen, das heißt, sagen, daß in einer Gesamtverfassung der Menschheit und auch der deutschen Nation, in der das Bewußtsein der Menschen nicht länger mehr gefesselt und durch alle möglichen Beeinflussungsmechanismen verstümmelt wird, intellektuell zu sein nicht länger ein beneidetes und darum diffamiertes Privileg wäre, sondern daß im Grunde alle Menschen das sein könnten und eigentlich das sein sollten, was man im allgemeinen den Intellektuellen vorbehält. Im übrigen sind, und keineswegs primär in Deutschland, die Hetzbilder gegen den Intellektuellen, mit denen viele Massenmedien operieren, oft nur leise verschleierte Stereotypen des Antisemitismus. Man sollte bei der Filmindustrie vorstellig werden, daß sie derlei anti-intellektuelle Stereotypen wegen jener Implikationen vermeidet. Allerdings sind sie keineswegs bloß auf die Kulturindustrie beschränkt, sondern geistern auch in der sogenannten hohen Kultur. Ich habe seinerzeit entwickelt, daß in einem der berühmtesten Werke des deutschen Operntheaters, den Meistersingern, die kraß negative Figur Beckmesser, obwohl er als Zunftangehöriger natürlich kein Jude sein kann, doch so charakterisiert ist, daß alle erdenklichen antisemitischen Stereotypen wiederkehren. Zumal einer bestimmten traditionellen, etablierten deutschen Kultur gegenüber wäre es notwendig, das auszusprechen und zu entgiften. Welches Unheil etwa heute noch durch die Lektüre von Büchern wie „Soll und Haben“ von Gustav Freytag angerichtet wird, wage ich kaum auszudenken. Der Respekt vor dem sogenannten kulturellen Erbe sollte nicht verwehren, es von nahe zu besehen. Der Antisemitismus ist nicht erst von Hitler von außen her in die deutsche Kultur injiziert worden, sondern diese Kultur war bis dorthinein, wo sie am allerkultiviertesten sich vorkam, eben doch mit antisemitischen Vorurteilen durchsetzt gewesen. Rassevorurteile jeden Stils sind heute archaisch und in schreiendem Widerspruch zu der Realität, in der wir leben. Darüber jedoch ist nicht zu vernachlässigen, worauf jüngst auf dem Münsteraner Philosophentag ein soziologisch-philosophischer Denker hinwies: daß nämlich, je mehr in zunehmender rationalisierter, technischer Zivilisation solche Irrealitäten an realer Basis verlieren, gleichzeitig um so virulenter die irrationale Tendenz wird, sie festzuhalten, sich an sie zu klammern. Nun, wenn man diesen Widerspruch erst sich selber bewußt und dann auch anderen klar macht, kann man wirklich von Grund auf im Sinne dessen fortschreiten, was wohl nicht wahrer zu definieren wäre als durch den Willen „so etwas soll nicht noch einmal sein“.

Die Quellen der Belehrung¹

Wir müssen beschränken, wonach wir fragen. Obschon wir nicht die Ansicht teilen, daß sinnwidrige Fragen zu stellen in jedem Falle ein sinnwidriges Unternehmen ist, obschon wir vielmehr der Ansicht sind, daß kaum eine Frage so dringlich ist wie die, was Menschen dazu treibt, sinnwidrige Fragen zu stellen, und wir beinahe geneigt sind, an der Ernsthaftigkeit einer Aussage zu zweifeln, die sich nicht in der Form einer sinnwidrigen Frage vortragen läßt, wollen wir doch zuerst nach dem Sinn unserer Frage fragen. Die Prüfung ihres Sinnes wird ihre Beschränkung sein oder, mit dem Worte des Cusanus, ihre „Kontraktion“. Wir fragen nach der Schwierigkeit nein zu sagen. Was ist der Sinn dieser Frage? Wir wollen nicht unmäßig sein, und wir sind gewarnt: jeder einzelne Begriff kann ins Unendliche führen. Wir unterschätzen die Schwierigkeiten der Belehrung nicht, zumal in einer Frage, die (wie das bei jeder Frage eigentlich der Fall sein sollte) dem Fragenden nicht eher Ruhe gibt, als daß die Differenz verschwunden ist zwischen dem, was zur Belehrung treibt, und dem Belehrteten. — Wer die Sinnwidrigkeit einer Frage zu konstatieren meint, hat oft nur das Bestehen dieser Differenz im Sinn, gegen die zu protestieren der Sinn der Frage ist.

I

Wer belehrt uns über die Schwierigkeit nein zu sagen? Wir kennen den Menschen, der nicht nein sagen kann. Sein Nein würde ihn isolieren, er ängstigt sich vor der Einsamkeit. Er will „niemanden vor den Kopf stoßen“, denn auch er will nicht verstoßen sein. Nicht nein sagend identifiziert er sich mit allem und jedem. Doch er kann sich nicht mit allem und jedem identifizieren. Die Mächte, von denen verstoßen zu werden ihm Angst bereitet, stehen untereinander in Konflikt. Sie würden den, der zu keiner nein sagt, unter sich zerreißen. Aber ist der Neinsagende gegen das Zerrissenwerden gefeit? Kann er sich nein sagend auch nur von einer lösen? Was über ihn Macht ist, ist auch Macht in ihm. Er ist Sanktionen ausgesetzt, und er ist nicht nur der Leidende, er ist auch der Vollstrecker der Sanktionen. — Er versucht, dem Konflikt der Mächte ganz zu entgehen: keinen Widerstand zu bieten, ein Niemand zu sein. Aber er ist nicht niemand. Die Anstrengung, es zu sein, entlarvt ihn. Er versucht, sich einer auszuliefern mit Haut und Haar, aber sie ist nicht Schutz, sie droht ihn zu verschlingen, und auf der Flucht vor der einen taumelt er in den Bannkreis der anderen. Er versucht, aus seinem Taumeln ein System zu machen. Er beginnt zu „springen“, von einer zur anderen. Doch nun braucht er eine, die ihm die Kraft zu springen gibt. Er versucht, sich über alle zu

1 Exkurs aus der Habilitationsschrift des Verfassers: „Versuch über die Schwierigkeit nein zu sagen“, Berlin 1962 (ungedruckt).

erheben, zu allen nein zu sagen, nicht nur zu dieser oder jener. Aber die Erhebung gelingt nur zum Schein. Er muß sich ihrer versichern, er braucht eine Macht, die ihm die Versicherung gibt, sich erhoben zu haben. Er fällt zurück unter die Konkurrenz der Mächte. Er muß nein sagen, unter den Mächten, zu den Mächten. Er muß nein sagen, in sich, zu sich. Er muß seine Identität gewinnen, indem er sich identifiziert. Doch jede Identifizierung kommt einer Auslieferung gleich, sie bedroht den, der sich identifiziert, mit Identitätsverlust. Nichtidentität, freiwillig auf sich genommen, soll vor dem Identitätsverlust bewahren. Der Opfernde kommt den Zwängen zuvor. Doch auch er entrinnt nicht den Zwängen. Plötzlich hat alles ein anderes Gesicht. Wovor er davonlief, ist jetzt das Gesuchte. Nichts habend, woran er sich halten kann, sucht er den Zwang. Begrenzung, und sei es zerstörerische Begrenzung, ist jetzt die Rettung vor dem zerstörerischen Grenzenlosen. Kann der Sich-Identifizierende seine Identität bewahren? Kann der Sich-nicht-Identifizierende sie vor der Zerreißung retten? Neinsagend zur formzerstörenden Vielheit der Formen sucht er vergeblich nach einer Form, die ihn vor formzerstörender Formlosigkeit bewahrt. Die Schwierigkeit nein zu sagen, anfangs eine kleine Schwierigkeit des Umgangs, die den Ton nicht verletzt, erscheint jetzt als das Problem der Identität unter der Drohung des Identitätsverlustes. Nein sagen ist schwierig, denn es ist ein Protest gegen Identitätsverlust, der die Identität des Protestierenden selbst bedroht, und die Angst, mit nichts mehr identisch zu sein, auch wenn der Sich-Ängstige sich in dieses Nichts flüchtet, ist eine der großen Ängste dieser Zeit.

II

Was bewahrt den Sich-Ängstigen vor der Angst? Die scheinbare Banalität, daß Reden hilft, scheint dort zu versagen, wo nicht mehr geredet wird. Das ist ein verbreiteter Zustand. Er wird als wortloses Gelingen angepriesen oder als indifferentes Verstummen beklagt. Sind es vielleicht nur zwei Modelle des Glücks, des Paradieses, eines wortlosen Von-der-Angst-Befreitseins? Aber befreit Verstummen von der Angst? — Der Sich-Ängstige singt im Wald. Doch vor der eigenen Stimme erschreckend verstummt er. Er ist sprachlos vor Angst. Aber er hält es nicht aus, sprachlos zu sein. Er versucht, seine Sprachlosigkeit mit Sprache zuzudecken. Aber ist das Sprache? — Der Sprechende ist nicht allein. Er beschwört den anderen, das Anderssein seiner selbst, mit Worten, in denen Entferntes und Nahes, Vergangenes und Zukünftiges gegenwärtig ist. Er scheidet sich von seinem Gegenüber und dies von sich, und er vereinigt sich zugleich mit dem Getrennten. Er benennt nicht Dinge, sondern ruft Mächte an und versöhnt die untereinander entzweiten. Sprache ist die friedensstiftende Macht unter den Mächten. Doch sie ist nicht eine neben anderen, an einem Ort und von anderer Herkunft als sie, sondern die mächtige Struktur in ihnen allen, an der teilhabend sie dem Nichtsein widerstehen wie er selbst. In den Aktionen, die wir Sprechen nennen, vereinigen wir uns mit dem, wovon wir getrennt sind, kraft dieser Struktur. Sprache gelingt, wo die Vereinigung gelingt, ohne die Struktur zu zerstören. Sprachloses Einssein und sprachloses Getrenntsein sind die zerstörerischen

Pole, zwischen denen sich unser Sprechen bewegt. — Das ist eine ganz unzureichende Analyse und auch keine Theorie der Sprache. Aber sie kann uns aufmerksam machen auf Zustände der Sprachlosigkeit. Müssen wir diese hinnehmen, wie sie sind, oder können wir auch sie übersetzen? Doch das gelingt nur, wenn sie Sprache sind: vielleicht verzerrte Sprache, die den Verzerrungen durch Sprache zu entgehen sucht, vielleicht verzerrte Sprache, die gegen die Verzerrungen durch Sprache protestiert. Wenn es nicht gelingt, Sprachlosigkeit in Sprache zu übersetzen, werden die Zustände sich weiter verbreiten, in denen nicht mehr geredet wird. Menschen, die in solchen Zuständen leben, werden sich glücklich preisen, wortlos zu sein. Ihre Wortlosigkeit kennt kein Erschrecken, weil sie keine Struktur mehr kennt, denn auch das Erschrecken hat teil an der Struktur der Sprache. Zustände wie diese auszumalen, scheint müßig zu sein. Und doch sehen wir, daß sie vielen Menschen als die einzige Rettung erscheinen, den Verstrickungen durch Sprache zu entgehen. Aber sucht, wer diese Rettung sucht, noch Sprache? — Wir fragen nach Sprache nicht als nach einer dunklen oder klaren „Sage des Seins“, die uns erlösen wird von der Not eigenen Sprechenmüssens. Wir fragen nach Sprache als dem Protest gegen das Nichtsein, das Sprachlosigkeit selber ist. Die Schwierigkeit nein zu sagen, anfangs ein kleines Problem im Innern der Sprache, erscheint jetzt als das Problem der Sprache im Zustand der Sprachlosigkeit. Sie ist eines, das jeder teilt, der vor den falschen Worten und den peinlichen Redewendungen erschrickt, in seinem Mund und dem der anderen. Sie ist das Problem einer sprachlosen Generation, die ein zynischer Betrachter skeptisch nennt gegen eine skeptische Sprache. Sie ist das Problem der Künste, die in jedem ihrer Werke neu die Sprache finden müssen, und der Wissenschaften, die sich untereinander nicht mehr verständigen können durch Sprache. Manier und Jargon sind beide der Versuch, Sprache zu haben im Zustand der Sprachlosigkeit. Auch sie sagen nein, aber sie haben das Übersetzen preisgegeben, das Sprechen heißt, und der sich selbst verstümmelnde Protest findet nicht mehr zurück in Sprache. — Nein sagen ist schwierig, denn es ist der Protest gegen Sprachlosigkeit, der die Sprache der Protestierenden selbst bedroht, und die Angst, sprachlos zu sein, auch wenn der Sich-Ängstigende sich in dieses Nichts flüchtet, ist eine der großen Ängste dieser Zeit.

III

Wer belehrt den Sich-Ängstigenden über die Angst? Wir kennen den Menschen, der keiner Belehrung zugänglich ist. Selbst nicht protestierend ist er auch nicht erreichbar durch Proteste. Er kann unbeweglich sein oder in heftiger Bewegung. Aber hat er ein Ziel? — Der Rückgang ins Animalische bewahrt nicht vor dem Zerrissenwerden und der Rückgang ins Vegetative nicht vor dem Entwurzeltwerden. Der Rückgang ins Anorganische soll vor beidem bewahren. Der geschleuderte Stein kann töten, ohne selbst zu zerspringen. Wasser fließt um jedes Hindernis herum. Die eingesogene Luft muß wieder entweichen. Doch der Verzicht auf Ziele bietet selbst kein Ziel. Er ist vielleicht eine Möglichkeit zu überwintern, doch nicht zu leben. —

Die Bewegungen, die wir beschrieben haben: Flucht vor der Drohung des Identitätsverlustes in Identitätslosigkeit und Flucht vor der Drohung des Nichtsprechenkönnens in Sprachlosigkeit, haben die gleiche Struktur. Beide flüchten sie in das, wovor sie fliehen. Das Ziel der Bewegung in beiden Fällen ist Selbsterstörung. Aber kann Selbsterstörung ein Ziel sein? — Der schwache Trost, daß man sein Schicksal auf sich nehmen muß, um es zu tragen, verstummt vor diesem Ziel. Die simple Erklärung, daß der Sich-selbst-Zerstörende gebannt in sein Unheil rennt, macht die Attraktion des Unheils nicht verständlich. Die Diagnose des traurigen Einzelfalls entlastet den Arzt nicht von der Frage nach der Ähnlichkeit des traurigen Einzelfalls mit dem unverdächtigen Verhalten der Allgemeinheit. Doch wie kommen wir an sie heran? — Selbsterstörung, die aufdringlich vor Augen steht in Selbstmord, Wahnsinnstaten oder dem mit Lust verpfuschten Leben, ist erschreckend genug. Doch die verstockten Triumphe, die das autonome Ich noch in seiner Zerstörung feiert, sind harmlos im Vergleich zu den zahllosen unerkannten Aktionen des Selbstverrats. Jeder Versuch, sie zu beschreiben, gerät in die gefährliche Nachbarschaft einer Kritik, die „Kissen unter die Arme“ und „Pfähle unter den Häuptern“ (Hes. 13, 1) als Symptome der Verweichlichung und des Verfalls beklagt und als eine Ausflucht vor dem Ernst des Lebens. Doch ein sich betäubender Konsum und eine sich betäubende Askese haben das gleiche Ziel. Das Sich-Vollstopfen dort und das Sich-Entleeren hier, im handgreiflichen Sinne und im sublimen, sind beides nur Versuche des enttäuschten Selbst, sich vor Enttäuschung zu bewahren, und auf dem Weg der Selbstverstümmelung, den sie beide beschreiten, werden sie von den Protesten nur bestärkt, die das Mißlingen des Versuchs einem mangelnden Rigorismus der Ausführung zur Last legen. — Die Schwierigkeit nein zu sagen, anfangs eine kleine Schwierigkeit im Umgang mit andern, ist jetzt das Problem des Widerstandes in den Bewegungen der Selbsterstörung. Wer ihnen Widerstand entgegensetzen will, muß erkennen, daß Täter und Opfer identisch sind. Doch schon der Begriff des Widerstands ist doppeldeutig. Das imperialistische Selbst suchte den Widerstand, der sich ihm entgegenstellte, als Realitätsbeweis seiner selbst und der anderen. Das vor Verfolgung zitternde Selbst sucht nach einem Widerstand, den es der Verfolgung entgegensetzen kann. Widerstand in den Bewegungen der Selbsterstörung muß beides sein. Nur wem es gelingt, in der zerstörerischen Bewegung selbst den Widerstand zu finden, den er der Zerstörung entgegensetzt, wird sich in dem Sog behaupten können, der auch die ohnmächtigen Proteste gegen einzelne Aktionen der Zerstörung erfaßt. Seine Schwierigkeit ist nicht, die richtigen Bundesgenossen zu finden an Stelle der falschen (diese, obschon fast unlösbar, war noch gering), sondern jetzt: die richtigen zu finden in den falschen. Wo das nicht gelingt, ist Selbstverrat, zugleich mit dem Verrat der andern, die Folge. — Neinsagen ist schwierig, denn es ist ein Protest gegen Selbsterstörung, der den Protestierenden selbst mit Zerstörung bedroht, und Angst der Selbsterstörung — auch dann, wenn der sich Ängstigende sich durch die eigene Zerstörung von der Angst zu befreien sucht — ist die große Angst dieser Zeit.

Besprechungen

Schule und Erziehung

Ellwein, Thomas: Was geschieht in der Volksschule? Ein Bericht. Cornelsen-Verlag, Berlin (West) und Bielefeld 1960 (249 S., brosch., 10.80 DM).

Das Besondere dieses Buchs liegt darin, daß es nicht von einem Pädagogen, sondern von einem Politiker und Vertreter der Wissenschaft von der Politik geschrieben wurde. Ellwein reiste ein Jahr lang durch die deutschen Länder, besuchte Volksschulen, sprach mit Lehrern, Schülern, Schulräten, Eltern und schrieb ein unkonventionelles Buch über die deutsche Volksschule, als Politicum. Er stellt die politische Bedeutung der gegenüber dem Gymnasium als der „Schule der Elite“ vernachlässigten Volksschule sehr klar heraus. Er berichtet präzise und prägnant über die Aufgaben, die soziale Struktur (einschl. des Rollensystems), die eingeschlagenen Lösungswege, die dabei aufgetretenen Schwierigkeiten und die aktuellen strittigen politischen Fragen der Volksschule. Es gibt kein Buch eines deutschen Pädagogen, das dieser Darstellung an die Seite gestellt werden könnte. Es Absicht ist nicht in erster Linie politische Analyse und Kritik, sondern informative Berichterstattung und Weckung politischen Interesses an der Schule des Volkes, auf der etwa 70 Prozent aller Schüler allgemeinbildender Schulen verbleiben.

Peter Fürstenau (Gießen)

Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. — Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. rde Bd. 171/72. Rowohlt-Verlag, Reinbek b. Hamburg 1963 (342 S., kart., 4.80 DM).

Nach einer historischen Abhandlung über Versuche zur Universitätsreform seit dem Mittelalter greift Schelsky ein Argument des deutschen Idealismus auf — die notwendige Organisation der Universität ergebe sich aus einer Entfaltung des Begriffs von Wissenschaft — und erhebt den Anspruch, den heute gültigen Begriff von Wissenschaft zu entwickeln. Sch. beschreibt Wissenschaft als Technik: „in der modernen Wissenschaft wendet sich eine über den traditionellen Begriff des Technischen hinaus universal gewordene Technik auf die Erzeugung und Verarbeitung von Gegenständen ... (Zu) wissenschaftlicher Technik müs-

sen (wir heute) die wissenschaftlichen Methoden der Beherrschung und Erzeugung der sozialen Beziehungen... und die Techniken der Veränderung des seelischen und geistigen Innenlebens des Menschen... hinzuzählen... Der Mensch ist sich selbst... eine technisch-wissenschaftliche Aufgabe der Produktion geworden" (S. 217 f.). Diese universale Beherrschung von Mensch und Natur sei jeder freien Verfügung durch Wissenschaft entzogen, sie unterliege den Sachzwängen und der Eigengesetzlichkeit technischer Zivilisation (S. 225, 276). „Der Zusammenhang von wissenschaftlicher Erkenntnis, technischer Anwendung und industrieller Auswertung liegt in der Natur (dieser Wissenschaft) selbst“ (S. 190).

Technische Wissenschaften in diesem Sinn sind Natur-, Sozial- und systematische Geisteswissenschaften; ihnen stehen die historischen Geisteswissenschaften gegenüber, deren Funktion es ist, geistige Traditionen zu musealisieren, alle Einflüsse auszuschalten, die den automatisierten Reproduktionsprozeß spätkapitalistischer Gesellschaft stören könnten, d. h. vor allem den Störungsfaktor historischer Vernunft zu eliminieren. Die so installierten und abgesicherten „gegenwartsgebundenen Sachzwänge zum Handeln“, die „unpersönlichen Anpassungsgesetzlichkeiten“ (S. 283) sollen überwunden werden durch Bildung, durch kulturelle Überformung des Daseins“ (S. 295), durch „geistige Überwindung der Wissenschaft“ (S. 299). Damit soll der Wissenschaftler das Privileg einer „geistigen und sittlichen Souveränität gegenüber den Handlungszwängen der Welt“, einer „Sicherung der Identität der Person in diesem Prozeß der schöpferischen Selbstentfremdung“ (S. 299) erhalten; er darf sich kulturell-unverbindlich von seiner gesellschaftlichen Rolle distanzieren. Eine andere Rettung vor diesem totalen Entfremdungsprozeß gibt es nach Sch. nicht. Dieser Entfremdungsprozeß sei Wesensmerkmal „jener erdumfassenden, wissenschaftlichen Zivilisation, die unüberschbar als neuer kultureller Lebenshorizont auftaucht“ (S. 294).

Dieter Rave (Heidelberg)

Lemberg, Eugen (Hg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 3. Quelle & Meyer, Heidelberg 1963 (312 S., brosch., 19.— DM).

Das Buch enthält als Einleitung einen Vortrag von Eugen Gerstenmaier, „Die Bildung und die Macht“; zwei theoretische Aufsätze über das deutsche Bildungswesen sowie über das Verhältnis von Pädagogik und Soziologie; einen Beitrag über Ökonomie und Bildung; außerdem vier Aufsätze über Bildungsforschung im Ausland.

Der Aufbau des Sammelbandes spiegelt die Intention des Herausgebers und damit wohl auch die der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung wider. Der gesamte Band, besonders aber der zentrale theoretische Beitrag von Eugen Lemberg, „Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung: Das Bildungswesen als gesellschaftliche Institution“, stellt den Versuch dar, mittels einer Analyse des Bildungsbegriffes im historischen Wandel die theoretische Pädagogik aus ihrer geistigen Provinz heraus-

zuholen. Deutsche Eigenbrödlerei soll durch eine in anderen Ländern bereits mit Erfolg durchgeführte systematische Bildungsforschung ersetzt werden. Bildungsforschung ist jedoch nicht von der Pädagogik allein zu leisten, vielmehr sollen auch andere Disziplinen für diese Aufgabe in einer „durchdachten Wissenschaftsorganisation“, institutionell gesichert, zusammengefaßt werden.

„... es ist eine der ersten Aufgaben der auf das Bildungswesen gerichteten Forschung, die ursprüngliche Funktion jeder Wissenschaft, nämlich die Ideologiekontrolle, auf sich zu nehmen, vor allem die Kontrolle der eigenen bildungs-ideologischen Grundlagen — was freilich nicht heißt, daß diese Kontrolle mit der Preisgabe aller dieser Grundlagen enden muß. Nur der Durchgang durch eine Phase empirischer Erforschung der pädagogischen und bildungspolitischen Wirklichkeit kann diese Aufgabe der Ideologiekontrolle leisten. Das Bewußtsein dieser zeitbedingten — und sich freilich immer wiederholenden — Funktion in einem größeren Rahmen muß die Tatsachenforschung vor dem ihr drohenden Provinzialismus bewahren, wie andererseits eine philosophische Erziehungswissenschaft nur durch Tatsachenforschung vor ihrem spezifischen Provinzialismus bewahrt werden kann.“ (S. 90)

Diesem Ergebnis seines Aufsatzes kann man sich anschließen, anders verhält es sich mit dem Weg, den der Autor bei der Analyse des Bildungsbegriffes zuweilen einschlägt. „Die Kontrolle der eigenen bildungs-ideologischen Grundlagen“ wird stellenweise vernachlässigt. Dazu ein Beispiel: „Was ist... aus jener ungebildeten, aus der arbeitenden Masse geworden? Während der Gebildete zum intellektuellen degenerierte, konnte die Masse nicht länger im bildungslosen Zustand leben. Kommunikationsmittel und Bildungstourismus konnte sie noch als Verschönerung des Arbeitslebens, als Ausgleichssport empfinden, zur ‚Halbbildung‘ (Adorno) assimilieren.“ (S. 30)

Dieser Interpretation des historischen Prozesses scheint — zwar nicht ausgesprochen, aber dennoch recht deutlich — ein elitärer Bildungsbegriff als Maßstab zu dienen. Insgesamt gesehen, überwiegen jedoch die positiven Akzente. Das wird weiterhin deutlich in dem Aufsatz von Friedrich Edding, „Ökonomische Forschung im Dienste des Bildungswesens — Zur Wirtschaftlichkeit und Rentabilität des Bildungsaufwands“, in dem volks- und betriebswirtschaftliche Kostenrechnung auf Bildungsinstitutionen angewandt wird. Die erfreuliche Tatsache, daß in einem Aufsatz die Begriffe Bildung und Rentabilität zueinander in Beziehung gebracht werden, ist in Deutschland leider immer noch zu selten. Hier wird deutlich, wie viel noch getan werden muß, um das einer Neuorientierung des Bildungswesens entgegenstehende Tabu abzubauen. Hierzu sollen auch die Aufsätze des zweiten Teiles dienen. Walter Schultze, Douglas A. Pidgeon, Wilhelm Sjöstrand und Eugen Lemberg geben eine Übersicht über den Stand der pädagogischen Forschung in den USA, in England, Schweden und der Sowjetunion. Die Verfasser referieren Methoden und Ergebnisse der Bildungsforschung. Sie berichten von Experimenten und Schulreformen. Nicht zuletzt weisen sie darauf hin, wieviele Institutionen — mit Personal und finanzieller Grundlage gut ausgestattet — in den genannten Ländern auf diesem Sektor bereits seit Jahren arbeiten.

Der Band ist lesenswert, besonders für kritische Leser, einmal wegen der in den theoretischen Aufsätzen ange-deuteten Probleme, zum anderen wegen der Fülle an In-formationen, die vor allem der zweite Teil enthält.

Ingeborg Schmitt (Berlin)

Jung, C. G.: Psychologie und Erziehung.
Rascher Verlag, Zürich und Stuttgart 1963 (135 S., Ppb.,
5.90 DM).

Die psychoanalytische Theorie hat neben der therapeutischen Bedeutung noch eine andere: ihre Beschreibung und Deutung der psychischen Mechanismen trägt so viel zum Verständnis gesellschaftlicher Erscheinungen bei, daß theoretische Bemühungen um einen Begriff der Gesellschaft den Erkenntnissen der Psychoanalyse nicht mehr entzogen können. Zugleich machen ihre kritischen Einsichten sie nur schwer für die Zwecke der herkömmlichen Herrschaft handhabbar. Dagegen ist Pädagogik, hier verstanden als Erziehung in der Familie und als Wissensvermittlung in Schule und ähnlichen Institutionen, im allgemeinen stärker an den herrschenden Normen orientiert, welche die Widersprüche und Zwänge der gegenwärtigen Gesellschaft ausdrücken und gleichzeitig deren Reproduktion durchsetzen. Die kritische Stellung der analytischen Psychologie wird aber von manchen ihrer Vertreter mehr oder weniger konsequent aufgehoben. Eine ausgesprochen genaueklärerische Position nimmt dabei C. G. Jung ein, dessen Auseinandersetzung mit Freud die Psychoanalyse völlig entschärfte und umfunktionierte. In diesem Zusammenhang muß auch das vorliegende Buch verstanden werden.

J.s pädagogische Überlegungen gehen darauf, wie der Zögling den Erfordernissen des Lebens in der antagonistischen Gesellschaft, die für J. freilich die Welt schlechthin ist, ohne schwere Konflikte anzupassen sei. Während aber bei Freud die Spannung zwischen Lust- und Realitätsprinzip verhindert, daß das denkende Individuum den Forderungen, die von der Umwelt an es ergehen, begrifflos preisgegeben ist, ermöglicht J.s Vorstellung, die spät-kapitalistische Gesellschaft sei Teil eines harmonischen Ganzen der Natur, die gesellschaftlich erzeugten Verhaltensvorschriften gleichsam biologisch zu sanktionieren. Kultur ist darin Produkt eines „kulturschaffenden Geistes“ und als solches notwendige Ergänzung zur Produktionssphäre. Ohne „geistige Ziele“ lebe der Mensch nur in einem natürlichen Zustand, über das „weltliche Leben“ könne er nur hinauskommen, wenn er einen „kultürlichen“ Zustand erstrebe. Solcher Anschauung wird Kultur erst verdächtig, wenn sie auf Vernunft pocht. J.s Horror vor dem Denken äußert sich in seinem Haß gegen Freud. Die vielen gegen diesen polemisierenden Stellen erwecken den Eindruck, das Buch sei mehr zum Zweck der Freud-Widerlegung geschrieben als zur Belehrung für Pädagogen. Dabei dient die Abwehr der Freudschen Erkenntnisse dazu, den aufklärerischen Anspruch zurückzuweisen, menschliches Glück sei hier und jetzt zu verwirklichen. Zu diesem Zweck setzt sich J. unter anderem mit dem Begriff der infantilen Sexualität, der Freudschen Traumtheorie und mit

der zentralen Stellung des Libido-Begriffs in Freuds Lehre auseinander. Infantile Sexualität sei zwar nicht zu leugnen, sie diene aber der Entwicklung der Denkfunktion, indem nämlich die Kinder Sexualforschung betrieben und nur, wo diese unterdrückt würde, wichen die Kinder in sexuelle Betätigung aus. Danach wäre die kindliche Onanie ein neurotisches Symptom, hervorgerufen durch einen Mangel an geistiger Beschäftigung. Dahinter steht wohl die mystische Vorstellung eines teleologischen Naturzusammenhangs, in dem alles was geschieht, Sinn und Zweck aus dem Ganzen erhält. Mit dieser Verharmlosung des infantilen Sexualstrebens versucht J., den Maßstab zu zerstören, an dem ein kritischer und produktiver Begriff von richtigem Leben gebildet werden könnte. Konsequenz stellt J. dem Primat der Libido, aus der noch die Kontrollinstanz des Ich ihre Energie bezieht, eine Vielzahl ihr gleichwertiger Triebe entgegen. „Es gibt im Menschen keinen Instinkt, dem nicht ein anderer Instinkt das Gleichgewicht hält“ (S. 27). Im Fall des Sexualtriebs soll der diesem komplementäre der „Selbstbehauptungstrieb“ sein; die Ichtriebe erscheinen hier als biologische Grundtriebe wie Hunger oder Sexus. Mit der Etablierung eines pluralistischen Triebsystems begibt sich die Psychologie der Möglichkeit, den entfremdeten Zustand der Menschen auszusprechen; statt dessen erfüllt sie, von allem Weltverbesserungsdrang gereinigt, ihre hygienische Funktion in der Erziehung.

Károly Csipák (Berlin)

Tausch, Reinhard und Annemarie: Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1963 (239 S., Ln., 22,— DM).

Der Erziehungsbereich setzt der wissenschaftlichen Erforschung besonderen Widerstand entgegen. Wissenschaftliche Beobachtung, Experiment und Analyse werden von den an der Erziehung stark beteiligten traditionalistischen und konservativen Kräften als Bedrohung erlebt. Die intensive Bindung des Lehrens und Lernens an persönliche Faktoren und Wirkungen läßt darüber hinaus leicht die Möglichkeit einer Objektivierung der Erziehungsvorgänge als Sakrileg erscheinen.

Aber auch die Wissenschaft war den emotionalen und den sozial-kulturellen Aspekten des Lehrens und Lernens bis vor kurzem zu fern, als daß sie angemessene Verfahren der Bestandsaufnahme und Analyse von Erziehungsvorgängen hätte entwickeln können. Sie beschränkte sich auf philosphisch-pädagogische Forderungen und Normierungen. Die Beobachtung, daß auch Erziehungsvorgänge in Familie wie Schule dem Gesetz der großen Zahl unterliegen und statistischer Behandlung zugänglich sind, hat so lange hiëran nichts geändert, wie die Orientierung über die diesem Bereich wesentlichen Vorgänge und Zusammenhänge fehlte. Erst die Psychoanalyse und die von ihr zum Teil mit angeregte sozialwissenschaftliche Theorie der kleineren Gruppen (Mikrosoziologie) haben die Voraussetzung für eine sachgemäße, aufs wesentliche zielende experimentelle Erforschung der Erziehungswirklichkeit geschaffen.

Nur wenige wissenschaftliche Autoren sind bisher mit solcher Forschung befaßt. In Westdeutschland hat das Ehepaar Tausch mit seiner stattlichen Reihe erziehungspsychologischer Untersuchungen eine singuläre Position.

Was die Autoren mit korrekter empirischer Methodik zutage fördern, sind Ergebnisse, die die Effektivität unserer Schulerziehung in hohem Maße infrage stellen, zumindest nachweisen, daß in der Schule hinsichtlich des erzieherischen Aufwandes sehr unrentabel und unrationell gearbeitet wird, da eine große Menge Erziehungsaktivität von negativer, den Erziehungsabsichten *entgegengesetzter* Wirkung ist. Da wir über die Effektivität unserer Schulerziehung bisher nur dunkle Ahnungen, aber so gut wie gar keine wissenschaftlich begründete Vorstellung haben, sind die Untersuchungen des Ehepaars Tausch von großer Bedeutung.

Die Autoren zeigen in einer Sprache, die sich eng an das Erreichte hält und vor allen Verallgemeinerungen stark zurückschreckt, daß die von ihnen am *seltensten* in der Schule vorgefundene Führungs- und Lenkungsweise von Schulkindern durch Lehrer die erziehungspsychologisch *wirkungsvollste* und angemessenste zur Erreichung der von Lehrern am *häufigsten* angestrebten Ziele ist. Diese erziehungseffektive Führung und Lenkung nennen die Autoren im Anschluß an Rogers und Anderson „sozialintegrativ“; Lewin und seine Mitarbeiter sprachen von „demokratischem sozialem Klima“ und Lehrerverhalten. Am häufigsten trafen die Autoren dagegen den Lenkungsstil intensiver dominierender (autokratischer) Führung in der Schule an, der zu Unselbständigkeit oder Trotz und Rebellion führt.

Das Verdienst der Verfasser liegt darin, daß sie den Lewinschen Ansatz durch Untersuchung einer größeren Anzahl zentraler Verhaltensmerkmale von Lehrern und Schülern ausweiteten und weiterverfolgten. So untersuchten sie z. B. sehr differenziert die Sprachkommunikation von Lehrern und Schülern: u. a. Häufigkeit und Art von Lehrerfragen, Anteil der Lehrer und Schüler am Gesamt der sprachlichen Kommunikation; ferner Reaktionen der Schüler auf die verschiedenen Führungsformen einschließlich der diesbezüglich unterschiedlichen Bereitschaft zu Gehorsam. Die quantitativen Ergebnisse dieser Untersuchungen sind so eindeutig und signifikant, daß die qualitativen Unterschiede in dem eingangs genannten Sinne klar hervortreten.

Darüber hinaus zeigen die Autoren in Experimenten, die methodisch ebenso einfach wie sachlich relevant sind, daß das von Lehrern realisierte Führungs- und Lenkungsverhalten häufig deren eigenen Überzeugungen über angemessenes Unterrichtsverhalten und deren Selbstinterpretation ihres erzieherischen Tuns nicht entspricht. Diese Tatsache macht verständlich, weshalb sich Veränderungen in der pädagogischen Ideologie und Willensbildung nur in geringem Maße auf die Schulwirklichkeit auswirken: Es gibt für den durchschnittlich ausgebildeten Lehrer bisher keine verlässlichen Möglichkeiten der Kontrolle seines Verhaltens und keine verlässlichen Möglichkeiten der Nachprüfung von dessen Wirkung. Die für alle zielorientierten störbaren Prozesse entscheidende Bedingung der Rückmeldung ist im

pädagogischen Bereich für den durchschnittlich ausgebildeten Lehrer bisher nur sehr grob und ungenau erfüllt.

Die Autoren ergänzen diese Untersuchung durch Verfolgung einiger „psychologischer Vorgänge und Zusammenhänge im persönlichen zwischenmenschlichen Beziehungsverhältnis“ von Lehrer und Schülern, besonders der Verhaltensmerkmale Verständnis, Respektierung, Höflichkeit und Freundlichkeit. Es ergibt sich u. a., daß das Lehrerverhalten hinsichtlich Respektierung und Höflichkeit in beträchtlichem Maße nicht reversibel ist, als respektlos, taktlos oder unhöflich gelten würde, würde es von Schülern gegenüber Lehrern gezeigt. Die Autoren vergleichen dieses Ergebnis mit Beobachtungen im amerikanischen Schulbereich, die auf eine sehr viel größere Reversibilität der Umgangsformen und damit auf ein sehr viel stärker partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern hinweisen.

Die Arbeit der Autoren fordert zu soziologischen Ergänzungsuntersuchungen heraus, die von den sozialpsychologischen Zusammenhängen zu den Rollenvorschriften (dem erwarteten Verhalten) für Lehrer und Schüler einschließlich der Ausbildungsanforderungen an die Lehrer und den sonstigen institutionellen Gegebenheiten der Schule eine Brücke schlagen. Denn was die Autoren in der Schule an psychologischen Zusammenhängen vorfanden, hat ja institutionelle soziologische Voraussetzungen und Mitbedingungen und gesamtgesellschaftliche Bezüge.

Peter Fürstenau (Gießen)

Tenbruck, Friedrich H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Verlag Rombach, Freiburg 1962 (127 S., kart., 7.80 DM).

Die Bedeutung dieses schmalen, aber inhaltsreichen Bandes liegt darin, daß der Verfasser alle wesentlichen Befunde über Jugend, Erziehung, Gesellschaft einschließlich der historischen Perspektive in einen umfassenden theoretischen Sinn- und Verständniszusammenhang einordnet. Die Arbeit ist ein Beitrag zur theoretischen und systematischen Soziologie und steht in einer gewissen Spannung zur nur empirischen Sozialforschung als bloßer Befundanhäufung.

Der Verfasser entwickelt (in Anschluß an N. S. Eisenstadt) die These, daß „Jugend“ als differenzierte eigengesetzliche Subkultur Produkt der sozial-kulturellen Differenzierung sei. Im Gegensatz zu den primitiven Kulturen, in denen Erziehung durch direkte Teilhabe am Erwachsenenleben der familialen lokalen Gruppen geschehe, bedürfe es in den Hochkulturen mit ihrer Familie und lokale Lebensform übersteigenden kulturellen Ausformung von Wirtschaft, Herrschaft, Recht, Religion, Kunst, Philosophie zur Einfügung der Heranwachsenden in die Kultur eigener nicht-familialer Erziehungsinstitutionen. Auf Grund der Zusammenfassung der Kinder und Jugendlichen in diesen, ihrer Herauslösung aus dem familialen Lebenszusammenhang mit der Erwachsenengeneration, haben sich neben den formellen institutionsbezogenen Zügen informelle Beziehungen der Jugendlichen untereinander entfaltet, die sich immer mehr zu einer eigenen sozialen Gruppierung und Lebensform ausdifferenziert und kompliziert haben.

Diese Subkultur der Jugend habe manche Züge entwickelt, die der organisierten Erziehung entgegenwirken, von ihr jedenfalls nicht beabsichtigt oder kontrolliert sind. Im Gegenteil komme in der Industriegesellschaft die Erwachsenengeneration (nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen) dieser Entwicklung ihrerseits durch eine ausdrückliche frühe Freisetzung der Jugendlichen aus der Erwachsenengesellschaft entgegen. Andererseits entwickle die Jugend als Subkultur von sich aus Bezüge zu der Erwachsenengesellschaft. Leben in der Jugendgruppe und Teilhabe an der Jugendkultur übernehmen einen wesentlichen Teil der Erziehung zu dem elastischen, anpassungsfähigen, aber auch oberflächlichen und modisch wechselhaften Verhalten, das in der Industriegesellschaft große Chancen hat.

Für eine Soziologie der Erziehungsinstitutionen, insbesondere der Schule, ist eine Folgerung von Interesse, die man aus den Ausführungen Tenbrucks ziehen kann: Die organisierte Erziehung erfährt von seiten der Jugend als Gruppe und Kultur eine Relativierung und Abschleifung hinsichtlich ihrer Wirkung. Manche traditionellen, überholten Züge des Schulwesens der Industriegesellschaft werden wohl auf diese Weise ohne Reform von der Jugend selbst entschärft.

Der Verfasser geht den strukturellen Zusammenhängen sowohl im historischen Längsschnitt wie im aktuellen Querschnitt, jeweils wesentliche Züge berührend, vielfältig nach. Besonders betont er, daß die „Übersozialisierung“ des Jugendlichen in der Jugendgruppe, wo er lernt, mit jedem gut auszukommen, leicht neue Bekanntschaften zu schließen und sein Verhalten und Interesse schnell modisch zu ändern, einen Niveau- und Differenzierungsverlust hinsichtlich der persönlichen Kultur mit sich bringe. Er will zu einer Aufnahme der von der Psychoanalyse stark beeinflussten amerikanischen Kulturanthropologie in die deutsche Soziologie beitragen und widmet dem Prozeß der sozial-kulturellen Prägung der Person (Sozialisierung) große Aufmerksamkeit. Er betont, wie wichtig die Familie als intime Lebensform für die Entwicklung grundlegender persönlicher sozial-kultureller Haltungen und Fähigkeiten sei, weist aber auch darauf hin, daß sie über eine noch dazu sehr eingeschränkte basale Persönlichkeitsprägung hinaus heute kaum mehr erzieherische Funktion und Bedeutung habe. Nicht einmal mehr die Muster des Intimverhaltens im Bereich von Freundschaft und Ehe werden von der Familie bestimmt.

Dies führt den Verfasser im Zusammenhang mit der Tendenz der Gesamtgesellschaft, jugendliche Lebensform zum Vorbild zu nehmen, zu kulturkritischen Konsequenzen. „Wesentliche Teile des geistigen und menschlichen Erbes“ seien heute hinsichtlich Überlieferung und produktiver Aneignung bedroht durch die „Untersozialisierung der Person“ und die Entwertung der Rolle des reifen Alters.

An diesen Ausführungen des Verfassers werden Schwierigkeiten einer kritischen Theorie der Gesellschaft sichtbar, wie sie der Verfasser anzustreben scheint und wie sie z. B. auch von Horkheimer und Adorno intendiert wird. Die kulturellen Tendenzen der Industriegesellschaft weisen in eine Richtung, in die die kritische Theorie der Gesellschaft nur mit Grauen progressiv-avantgardistisch vorgehen kann. So bleibt ihr neben der Aufdeckung des noch Un-

erfüllten und doch gerade unter den gegenwärtigen fortgeschrittenen technisch-ökonomischen Bedingungen Möglichen (Bloch, Herbert Marcuse, Benjamin) nur übrig, an der Tradition festzuhalten. Dabei kommt sie jedoch in Gefahr, ihre kritische Position zur Tradition und traditionellen Kultur zu verlieren und in eine Identifizierung mit der bürgerlichen Kultur- und Bildungsapologetik zu geraten. Die früher so klare Einsicht in den „affirmativen“ (konformistischen) Charakter der gegenwärtigen und vergangenen Kultur, auch der „hohen“ (vgl. Herbert Marcuse, Z. f. Sozialforsch. VI, 54) und in die Notwendigkeit einer neuen besseren Kultur (Benjamin, Brecht) und anderen besseren familialen Lebensform droht zugunsten konservativer Haltungen und Forderungen getrübt zu werden.

Solche Konflikte und Schwierigkeiten sind charakteristisch für das kritisch-theoretische Bewußtsein in der Zeit nach der mißlungenen oder versäumten Revolution, nach deren Verhöhnung durch die bürgerliche „Revolution von rechts“, kurz: in der Zeit der sogenannten „Industriegesellschaft“.

Peter Fürstenau (Gießen)

Allgemeine Besprechungen

Buchanan, Thomas: Warum Kennedy sterben mußte. rororo-aktuell Nr. 683, Rowohlt-Verlag, Hamburg 1964 (kart., 2.20 DM).

Am 21. November 1963 verteilten Studenten vor der Universität von Dallas Flugblätter, die einem Steckbrief glichen. Auf diesem Steckbrief sah man eine Profilaufnahme Kennedy's, nach Art eines Polizeifotos. Darunter las man: GESUCHT WEGEN VERRATS. Der Text lautete:

„Dieser Mann wird gesucht wegen verräterischer Tätigkeit gegen die Vereinigten Staaten.“

1. Er hat die Verfassung verraten. Er liefert die Souveränität der USA den kommunistisch kontrollierten Vereinten Nationen aus. Er verrät unsere Freunde und schließt mit unseren Feinden Freundschaft. 2. Er hat sich in ungezählten Fragen geirrt, die unsere Sicherheit angehen. 3. Er unternimmt nichts gegen Amerikas Kommunisten. 4. Er hat die kommunistisch inspirierten Rassenunruhen unterstützt. 5. Er hat einen souveränen Staat mit Bundestruppen besetzt. 6. Er hat Antichristen in Bundesbehörden berufen. Er unterstützt die antichristlichen Entscheidungen des Obersten Bundesgerichts. Ausländer und Kommunisten sitzen in Bundesbehörden. 7. Er wurde bei ungeheuren Lügen gegen das amerikanische Volk ertappt.“

Auf einem anderen Flugblatt hieß es: „Zieht den Verräter John F. Kennedy zur Rechenschaft, weil er die Feinde der USA unterstützt!“ Daneben war ein Galgen abgebildet.

Am Tage darauf wurde der amerikanische Präsident ermordet.

Der amerikanische Schriftsteller Buchanan weist nach, daß eine Macht ein besonders dringendes Interesse an der Beseitigung des Präsidenten hatte: die texanischen Öl- und Rüstungskönige, eine Oligarchie, die in Texas fast absolut herrscht. Innenpolitisch bedrohte Kennedy die faktische,

aus längst vergangenen Pionierzeiten konservierte Steuerfreiheit der texanischen Öl-Magnaten. Außenpolitisch gefährdete der rationale Verständigungs- und Koexistenzkurs des Präsidenten sowohl den staatlich garantierten, Überprofite abwerfenden Boom, der in Texas sechsfach mehr als in den anderen Bundes-Staaten konzentrierten Rüstungsindustrie, als auch jenen Öl-Imperialismus, der mit Wahrscheinlichkeit auch Enrico Mattei, den Chef der italienischen, staatlichen Erdölgesellschaft aus dem Wege geräumt hat.

Natürlich ist es in diesem Zusammenhang entscheidend, die Vermittlungskette zwischen den Auftraggebern und den Werkzeugen des Präsidenten-Mordes aufzudecken. Es ist ein Verdienst des Autors, daß er diese Enthüllung auch von der Seite der Tat her weitgehend vorangetrieben hat. Seiner Beweisführung, daß Oswald nicht der Mörder, wohl aber Komplize und zugleich präparierter Sündenbock war, hat Herbert von Borch apodiktisch widersprochen (Die Welt, 17. 3. 1964), ohne dabei auf die Gesamtheit der Argumentation und Dokumentation Buchanans überhaupt einzugehen. Dessen Hauptthese ist es, daß Kennedy von zwei Seiten, von vorn — von einer Brücke her — und von hinten — aus dem Bücherdepot-Haus — beschossen wurde. Für Buchanans Auffassung sprechen: 1. der Streit zwischen den Ärzten des Parkland-Hospitals (Dallas) und des Bethesda-Regierungskrankenhauses, ob die Wunden, die der tote Präsident vorn aufwies, Ein- oder Ausschüsse waren; 2. der kleine runde Einschuß in der Windschutzscheibe, der von zwei namentlich bekannten Journalisten später entdeckt wurde, und der nur von einem von vorn kommenden Geschosß stammen konnte, unmöglich von einer von hinten kommenden, abgeprallten Kugel; man hat auch alle abgeschossenen Kugeln im Wagen bzw. beim Präsidenten gefunden. Auf beide Fakten geht von Borch leider nicht ein und ebensowenig auf die wahrhaft makabren Geschehnisse, die sich vor und nach der Tat abgespielt haben und die massiv auf eine lang vorbereitete und wohlingespielte Verschwörung hinweisen. — Da ist das Faktum, daß im Mörderversteck Überreste einer Mahlzeit gefunden wurden, die zeitlich gar nicht von Oswald verzehrt worden sein kann, zumal die dabei liegende leere Zigarettenschachtel ihn als fanatischen Nichtraucher ausschließt. Da ist auch die Tatsache, daß nicht ein, sondern zwei verschiedenartige Gewehre in der Zeit vor dem Attentat in zwei verschiedenen Waffengeschäften mit Zielfernrohr versehen wurden und beide Modelle bei den Polizeiuntersuchungen auftauchen. Da ist auch der eigenartige Umstand, daß der öffentlich als „Kommunist“ und Castro-Anhänger bekannte Oswald — der aber zugleich ein antikommunistisches Buchmanuskript verfaßte und sich als Ausbilder für Anti-Castro-Guerillas anbot — in dem hysterisch hexenjägerischen Dallas ohne Schwierigkeit eine staatliche Anstellung fand, nachdem alle seine Bemühungen um einen Job in der Privatwirtschaft gescheitert waren. Da ist das sehr eigenartige und inkonsequente Verhalten der Polizei von Dallas zu nennen, die Oswald zunächst auf ungeklärte Weise entkommen ließ, um ihn dann auf überraschend schnelle Weise wiederaufzufinden, die ihn zwei Tage lang nur über den Mord an dem Polizisten Tippit befragte und dann ihn nicht vor der Pistole des notorischen Gangsters Ruby zu

schützen vermochte. Da ist der Mangel an Pulverspuren im Gesicht Oswalds anzuführen (Oswald hatte zudem keine Minute Zeit, solche Spuren abzuwaschen). Feststeht auch, daß Oswald ein schlechter Schütze war; wenn Oswald (angeblich) während seines Aufenthaltes in Rußland in einem Schützenverein war, spricht das keineswegs dagegen, wie von Borch meint; da Oswald nach drei Jahren Marinekorps-Ausbildung immer noch schlecht schoß, konnte er es als gelegentlicher Amateurschütze kaum weiter gebracht haben, bemerkt Buchanan. Schließlich spricht auch die Erscheinung des Oswald-Mörders für die Konspirationsthese: dieser angebliche Kennedy-Fan befand sich zur Stunde des Kennedy-Einzuges nicht am Straßenrand, sondern, aus formell geschäftlichen Gründen, im oberen Stockwerk eines Zeitungsgebäudes in einem Raum, von dessen Fenster er (während der Attentatszeit allein zurückgeblieben) bequem die Szenerie des Mordes beobachten konnte. Nach Mitteilung Buchanans hat sich bisher in den Vereinigten Staaten kein Verleger gefunden, der den Mut gehabt hätte, seinen Bericht zu veröffentlichen. Wird man dort die Hintergründe dieser amerikanischen Tragödie schließlich ebenso verheimlichen, wie man das vor einem Jahrhundert bereits hinsichtlich des Anschlages auf Abraham Lincoln getan hat? Wird (wie das Lincoln-Attentat) auch der Kennedy-Mord dereinst in den populären Geschichtsbüchern als „Tat eines einzelnen Wahnsinnigen“ figurieren, obwohl historisch einwandfrei feststeht, daß Lincoln einer Verschwörung zum Opfer fiel, und obwohl die Tatsachen auch im Falle Kennedy für eine Verschwörung sprechen? Michael Mauke (Berlin)

Walter, Eimar: Kapitalismus im Übergang. Die freie Wirtschaft auf dem Weg zum Volkskapitalismus. Rütten und Loening, München 1963 (208 S., brosch., 9.80 DM).

Wissenschaft und Politik haben in der Bundesrepublik gleichermaßen daran teilgenommen, die Diskussion um die gegenwärtige Gestalt und die zukünftige Gestaltung der Wirtschaft in eine Sackgasse zu führen und den Ausweg mit Tabus zu verstellen.

Es blieb offensichtlich einem jungen deutschen Wissenschaftler vorbehalten, diese Diskussion nach 10jährigem Aufenthalt in den USA neu zu eröffnen. Aber er befeißigt sich freilich der Vorsicht, indem er sich in gewollter Selbstbeschränkung ausschließlich mit den amerikanischen Verhältnissen beschäftigt. Doch selbst dem Laien wird klar, daß, was er sagt, für Westeuropa ebenfalls zutrifft.

700 Großkonzerne beherrschen heute die Wirtschaft der USA. Aus den privaten Unternehmen des 19. Jahrhunderts sind die „quasi-öffentlichen“ Großkonzerne geworden, in denen der einstmals freie Unternehmer als „unfreier Beamter“ mit seinen Kollegen „kollektive Initiativen“ anstelle der nach außen hin gepriesenen Privatinitiative entfaltet. An die Stelle der Einzelhaftung und des Einzelrisikos tritt anonyme „Kollektivhaftung“, etwa für Eröffnung oder Stilllegung von großen Filialbetrieben, die weitreichende Folgen für Kommunen und ganze Wirtschaftsgebiete haben können. Aus durchsichtigen Gründen bezeichnen die herrschenden Managerhierarchien ihre

weitreichende „quasi-öffentliche“ Planung als privatwirtschaftlich, verwehren aber dem Staat seinerseits das Recht auf jegliche Planung. Es wirkt geradezu lächerlich, daß es interessierten neoliberalen Ideologen gelungen ist, den Begriff Planwirtschaft zu einem Schimpfwort zu machen. Aber nicht nur der freie Unternehmer, die Privatinitiative und das Einzelrisiko sind in den meisten Wirtschaftszweigen verschwunden, auch das Eigentum der Aktionäre, gerade der idealisierten Kleinaktionäre wurde längst zu „pseudo-Eigentum“ ohne jede Möglichkeit (abgesehen vom Verkauf) an Verfügung und Kontrolle des verliehenen Anrechts auf Mitwirkung. 20 Prozent des Kapitals der Jahre von 1947 bis 1957 kam in den USA vom Kapitalmarkt, wo nach den Behauptungen der Wirtschaft der Privatsparer in zentraler Stellung zu finden sein soll. Zwischen den Sparakt und die Letztanlage schieben sich jedoch in den meisten Fällen Großversicherungen und Investmenttrusts, so daß auf dem Wege zur produktiven Endinvestition die Sparmittel vollends entpersönlicht und kollektiviert werden.

Bei den infrastrukturbestimmenden Monopolen, also bei Gesellschaften (General Motors, Volkswagenwerk etc.) mit Aufgaben vorwiegend gesamtwirtschaftlicher Bedeutung, scheint dem Verfasser die Verstaatlichung geradezu angezeigt, weil deren Tätigkeit „wohl kaum die Angelegenheit der den Staatsbürgern nicht direkt Rechenschaft schuldenen Wirtschaftsobligarchen sein kann“. Verstaatlichung, also im Sinne eines „geschärften Begriffes von Demokratie“. In unseren Tagen bedienen sich kaum noch Gewerkschaftsführer einer solchen Sprache!

Es ist nicht so, daß dergleichen Erkenntnisse bisher nur in den USA gewonnen werden können. Die bisher noch im Sand verlaufende Monopolenquôte der Bundesregierung brachte ähnliche Phänomene der westdeutschen Wirtschaftsstruktur zutage. Hier und dort beginnen sich kritische Geister aus der Industrie selbst zu rühren. So erklärte der Präsident einer großen süddeutschen Industrie- und Handelskammer beim Neujahrsempfang 1964: daß es keinen Zweck habe, „die wesentlichen Umwandlungen im In- und Ausland zu verschleiern, die sich in der Wirtschaft vollzogen haben und noch vollziehen“.

Walter charakterisiert die gegenwärtige Übergangsperiode als Entwicklung zum „Volkskapitalismus“, wobei er jedoch in der vorgelegten Studie weder den Raum noch die Möglichkeit hat, ein genaues Bild dieser Wirtschaftsform zu entwickeln. Diese Arbeit müßte in einer weiteren Veröffentlichung geleistet werden, um Möglichkeiten einer wirklich fortschrittlichen Wirtschaftspolitik sichtbar zu machen. Angesichts der vorliegenden Analyse kann man einstweilen nur die traurige, fast schockierende Rückständigkeit unserer wirtschaftspolitischen Diskussion beklagen.

Ein Zitat aus dem Buch des amerikanischen Kritikers kapitalistischer Selbstzufriedenheit ADOLF BERLE, „*Power without property*“, faßt dieses Dilemma in einprägsame Formulierungen:

„Wir leben in einem durch obsoleete Ausdrücke umschriebenen System: Wir haben unsere eigenen, wiederholten Erklärungen zu glauben begonnen, daß sich unsere Gesell-

schaft auf Privatinitiative gründet — währenddessen, in Wirklichkeit, das meiste derselben nicht privater ist als eine Infanteriedivision. Wir nehmen an, daß sich unsere Wirtschaftsordnung auf „Privateigentum“ aufbaut. Jedoch der Hauptteil des industriellen Eigentums ist nicht privater als ein Sitzplatz in der Untergrundbahn, ja es ist fraglich, ob vieles davon überhaupt als „Eigentum“ zu bezeichnen ist. Wir lehnen entrüstet ab, daß wir kollektivistisch seien, aber es kann bewiesen werden, daß mehr als zwei Drittel unserer Wirtschaftstätigkeit nur möglich sind, weil sie kollektivistisch ist: was wirklich gesagt werden soll, ist, daß es nicht der Staat war, der kollektiviert. Wir betrachten das Kapital als eine Frucht persönlicher Ersparnisse, während es wirklich das Ergebnis verschiedener Zwangsmethoden ist.“
Christof Müller-Wirth (Karlsruhe)

Dahms, Kurt: Über die Führung. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1963 (103 S., kart., 8,50 DM).

Die Schrift ist ein Beitrag zu der Situation, in der sich bei „Führung und Gefolgschaft“ ein „Überzeugungsschwund breitgemacht hat“ (S. 22), der auf seiten der ersteren von einem „Mangel an organischem Gewachsensein“ (S. 29) begleitet ist und sich auf seiten der „Gefolgschaft“ so auszeichnet: „Der heutige Gefolgsmann ordnet sich... nicht mehr so willig und unbedingt unter.“ (S. 33). — Ausgehend von dem Scheler'schen Vier-Stufen-Modell des „organischen Seins“ und von anderen „Eigentümlichkeiten“ der menschlichen „Sonderstellung“, die hauptsächlich aus A. Gehlens Anthropologie bezogen werden, wie der „Instinktunsicherheit“ des Menschen und der „Entlastungsfunktion“ der Führung für die Gefolgschaft, werden zunächst die „Wesensverschiedenheiten“ von „Führer und Gefolgschaft“ beschrieben. Diese Wesensverschiedenheit gehört erstens „einfach zu den Urgegebenheiten des menschlichen Soziallebens“ (S. 20), reproduziert sich zweitens fortwährend „durch die Elementardynamismen der vital-sozialen Lebenspotenz“ (S. 21) und wird drittens „in der menschlichen Gesellschaft immer wieder durch objektive Nötigung angetrieben und im Gang gehalten“ (S. 77). „Führung“ hat außerdem für sich, „unabdingbare Voraussetzung des Kulturschaffens und -vollzuges“ (S. 17) zu sein und durch die von ihr vorgenommene Arbeitsteilung in Führung und Gefolgschaft effektivere Ergebnisse zu „erzielen“ als ein „nicht abgestimmtes Gemeinschaftshandeln“ (S. 18). Sie gedeiht besonders in „Notständen und Unsicherheiten“; diese sind „ausgemacht Konjunkturzeiten der Führung“ (S. 19). „Führer“ zeichnen sich u. a. aus durch „Stoßkraft“, „unmittelbare Wirkkraft“, „Beweg- und Strahlkraft“. Den aus der Existentialontologie und dem Faschismus übernommenen Bestimmungen von „Führer und Führung“ entsprechen auf seiten der „Gefolgschaft“ Kriterien der strukturell-funktionalen Theorie. Die Gefolgschaft soll nach ihren Fähigkeiten zur „Integration“, nach „Normen und Traditionen“, „feldexternen Bezugsgruppen“, nach ihrem „Volumen“ und ihrer „Binnenstruktur“ untersucht werden. So wird „Führung“ schließlich als „Interaktionalität“ bestimmt: Ein Führer zeichnet sich aus durch „die relative Häufigkeit seiner Führungsakte“ (S. 37). Diese Definition

ist dem Rollen-Begriff der strukturell-funktionalen Theorie analog, der die Funktion des „Rollen-Trägers“ durch seine verschiedenen „Rollen-Segmente“ beschreibt, und deren Zusammenfassung zum „Rollen-Bündel“ darüber Auskunft gibt, welche Position das Individuum innehat; hier: ob es „Führer“ oder „Gefolgschaft“ ist. Die zitierten ontologischen Prädikate der „Führung“ und viele andere mehr und die funktionalistischen Kriterien der „Gefolgschaft“ dienen in D.s Interaktionsanalyse dann als erklärende Variablen.

Man täte dem Buch Unrecht, fertigte man seine Verbindung von strukturell-funktionaler Theorie und Existentialontologie als bloßes Kategorien-Kauderwelsch ab. Es hat System, daß die Führer mit überragenden Wesens-Prädikaten ausgestattet werden und die Gefolgsleute mit der „Inangriffnahme“ ihrer strukturell-funktionalen Aspekte für die Führung vorlieb nehmen müssen: Ist einmal dekretiert, daß „Führung“ notwendig und ewig ist, kann mit einem „operationsfähigen Einheitsbegriff“ die „Gefolgschaft“ eingesetzt werden. Die „Institutionen“ und „Rollenträger“ des Funktionalismus werden dabei in ihre vorigen Rechte wiedereingesetzt: Sie sind „Führung und Gefolgschaft“; ihr Schlachtfeld ist das „Sozialfeld“; aus der „Interaktionalität“ selber wird „Aktionsbergitschaft“. — Der ontologisch gesicherten „Führungsstellung“ und der funktionalistischen Zwangsrekrutierung der Gefolgschaft entspricht eine militärische Sprache: Die „Führungsstellung“ ist „auszubauen“ (S. 79); die Geführten werden zu einer „entsprechenden Einstellung“ gebracht (S. 73); caritative Ziele werden „angesteuert“ (S. 72); das „Gebiet der Führungsmotivationen“ ist „stärker in Angriff zu nehmen“ (S. 77); die richtigen Motivationen erreicht man nur durch „dauerndes Training“ und durch „Mobilisierung der Einsatzenergie“ (S. 78). Reimut Reiche (Berlin)

Folz, Hans Ernst: Staatsnot und Notstandsrecht. C. Heymans Verlag, Köln, Berlin (West), Bonn, München 1962 (212 S., kart., 21.— DM).

Nemitz, Manfred (Hg.): Notstandsrecht und Demokratie — Notwendigkeit oder Gefahr? mit einer Dokumentation von Dr. Helmut Simon. Kreuz-Verlag, Stuttgart 1963 (126 S., Ppb., 6.80 DM).

Arndt, Adolf und Michael Freund: Notstandsgesetz — aber wie? Verlag Wissenschaft und Politik, Köln 1962 (157 S., Ppb., 10.80 DM).

Großhut, F. S.: Staatsnot, Recht und Gewalt. Glock und Lutz Verlag, Nürnberg 1962 (344 S., Ln., 16.80 DM).

Vgl. auch Rezension von Seifert, Gefahr im Verzuge; in Argument Nr. 26, S. 59 f.

Einer spezifisch juristischen Betrachtung unterzieht Folz das Thema „Staatsnotstand“ und „Notstandsrecht“; nach Klärung der Begriffe werden die verschiedenen Erscheinungsformen des Notstands und dessen rechtliche Re-

gelung in den Verfassungssystemen Belgiens, der Niederlande, Frankreichs, der Schweiz, Italiens, der Deutschen Verfassungen von 1871 und 1919 erörtert. Das Grundgesetz sei, so wird mit der herrschenden Meinung argumentiert, im Vergleich damit nicht hinreichend auf Notstandsfälle vorbereitet und bedürfe einer Ergänzung, wobei jedoch nicht genügend darauf eingegangen wird, inwieweit die besondere Gestaltung des Grundgesetzes noch einen Vergleich in einem solchen Maße zuläßt wie etwa die früheren deutschen Verfassungen. Eine Folge davon ist, daß auch bei Erörterung des Schröder-Entwurfs nur die Verletzung des auch in anderen Systemen herrschenden Prinzips der Verhältnismäßigkeit gerügt wird, nicht jedoch das — immerhin vom Rechtsausschuß des Bundestags vorgebrachte — bundesstaatliche Prinzip erwähnt wird. Es wäre darüber zu streiten, ob die Möglichkeiten des Mißbrauchs, da sie politische sind, in einer juristischen Dissertation nicht erwähnt werden sollen. Immerhin hätte man — z. B. gerade bei der aufgeführten RGZ E 127, 138 — die unhaltbaren Ergebnisse anführen können, die eine Konstruktion von Staatsnotwehr (über § 227 BGB!) bringen kann; zur Behebung des Gesetzgebungsnotstands bei obstruierendem Parlament in der Weimarer Republik verweist Revermann (in: Die stufenweise Durchbrechung des Verfassungssystems der Weimarer Republik, S. 13) auf die Lösung über Art. 41, 25, 73, 53 WRV, was erwähnenswert wäre. In seiner klaren Gliederung, oft umfassendem Material, gut begründeten eigenen Stellungnahmen (vergl. insbes. zum überpositiven Staatsnotrecht S. 186 f.) wird das Werk, die staatsrechtliche Diskussion auf diesem Gebiet nicht unerheblich beeinflussen.

Die innerhalb der Reihe „Streitgespräche“ erschienene Schrift will die auftauchenden Probleme in giner Diskussion klären, an der u. a. die Politiker Bieringer (CDU), Lohmar (SPD), Dorn (FDP), der Bonner Staatsrechtler Ridder, OLG-Rat Simon teilnehmen; was die Abgeordneten vorbringen, ist zum großen Teil schon im Bundestag gesagt worden, bemerkenswert freilich die Offenheit Dorns in Hinsicht auf das Thema „Streikrecht — Dienstverpflichtung“ (vgl. S. 48); wichtig auch Ridders Ausführungen über die Gefahren der einfachen Notstandsgesetze, die sonst kaum gesehen werden. Was im Gespräch formuliert wird, geht auf Kosten der Genauigkeit und es dürfte in Frage stehen, ob eine gedruckte Diskussion mehr anregen kann als eine Abhandlung. Sehr gut allerdings die Dokumentation im Anhang, die die bisher umfangreichste ist und neben Gesetzestexten auch Entwürfe und interessante Stellungnahmen enthält.

Zwei unvereinbare Positionen stehen sich in den Auffassungen Arndts und Freunds gegenüber. Für Arndt gibt es kein Recht außerhalb der Verfassung (S. 13), folglich kann auch das Notstandsrecht nur innerhalb der Verfassung geregelt werden und nur aus den gleichen Strukturprinzipien heraus (S. 39); wo mehr Macht da ist, da muß auch mehr Kontrolle sein (S. 22); anders Freund, wo ein Notstandsgesetz beinahe das sein darf, was Napoleon von einer Verfassung verlangte: „Kurz und dunkel“ (S. 81). Darüber hinaus setzt Freund das Vertrauen zur Regierung voraus und meint, daß „im Ausnahmezustand keine Macht mehr über der Regierung ist, außer Gott“ (S. 149). Seine oft berechnigte

Kritik am Rechtsabsolutismus führt jedoch auch zur Geringschätzung, ja Verachtung des Grundgesetzes und ist in ihren Konsequenzen scharf abzulehnen, aber gerade deshalb zu kennen.

Eine sehr interessante Streitschrift, die nicht nur im juristischen Rahmen bleibt, und zu grundsätzlichen Fragen der Demokratie und des Rechtsstaats vorstößt.

Über die Erfahrungen, die in Deutschland mit Staatsnot als ungeschriebenen Notstandsrecht gemacht wurden, berichtet *Großhut* erstmals in umfassender Weise. Wird im Kaiserreich „Staatsnot“ oder „Staatsnotwehr“ von den Regierenden noch von „oben“ geltend gemacht, so wird nach Zerschlagung der Monarchie der Begriff Staatsnot oder Staatsnotwehr zur Waffe der Rechten, die, weil sie nicht mehr regiert, den Spieß umdrehen muß und Staatsnot von „unten“ gegen die verfassungsmäßige Ordnung der Republik erfindet. Gewalt, in der Monarchie noch „ultima ratio“, wird zur „prima ratio“ wenn die „Nothelfer“ gegen die „Judenrepublik“ antreten — natürlich in Einsatz für den „Staat“, die „Nation“, die „Rasse“, bis schließlich das Ziel erreicht ist und die Republik vernichtet; da kann sich die Gewalt im Dritten Reich selbst entlarven und macht sogar gegen die erstaunten Helfershelfer Staatsnot geltend, um sie zu beseitigen; Staatsnotwehr von „unten“ findet nicht mehr statt. Das sehr interessante Material, bestehend nicht nur aus juristischen, sondern auch soziologischen, ideengeschichtlichen, literarischen Texten, sollte als Warnung dienen, den Begriff Staatsnot nicht überall zu benutzen, wo er einem „paßt“. Ein Werk, das in seinem Engagement für den Rechtsstaat anstecken könnte, das bedauerlicherweise aber durch einige Überspitztheiten (nicht doch manchmal *petitio principii*?), ungenaue Zitierweise (z. B. ist RGStr 63, 215 in Fußn. 193 nicht das zu belegende Urteil des 1. Strafsen. vom 11. 3. 1927) und viele Druckfehler an Wert verliert.

Rudolf Kienast (München)

Wittfogel, Karl A.: Die orientalische Despotie. Eine vergleichende Untersuchung totaler Macht. Kiepenheuer und Witsch Verlag, Köln-Berlin 1962 (625 S., Ln., 48.— DM).

In seiner umfangreichen Studie über die „orientalische Despotie“ stellt Karl A. Wittfogel die These auf, daß es in der Geschichte auch Staaten gegeben hat, die nicht durch die Unterdrückungserfordernisse einer durch Privateigentum an Produktionsmitteln entzweiten Gesellschaft bedingt waren. Der Verfasser weist das Vorkommen solcher Staatsgebilde überall dort auf, wo die Wirtschaft „hydraulisch“, d. h. auf der Grundlage großer Bewässerungsanlagen funktionierte. Er belegt mit großem Datenmaterial die strukturelle und funktionelle Ähnlichkeit solcher „hydraulischen Gesellschaften“ untereinander (vor allem im Nahen und Fernen Osten sowie in Mittel- und Südamerika) und macht auf die Unterschiede aufmerksam, die sie insgesamt gegenüber den westeuropäischen Gesellschaftsformationen (von der Antike bis zum Kapitalismus) zeigen. Die landwirtschaftlich auf große Wasserbauten angewiesenen Gesellschaften waren nach Wittfogel folgendermaßen charakterisiert:

1. Außer der „manageriell“ die Wassergroßbauten verwaltenden Bürokratie gibt es keine autonomen sozialen Kräfte.
2. Die Mehrheit der Gesellschaft besteht aus weithin verstreuten, untereinander isolierten Dorfschaften von Kleinbauern, deren Existenz mit dem Funktionieren der zentral koordinierten Bewässerung steht und fällt.
3. Diese Bauernbevölkerung leistet auf Anweisung der Bürokratie die zur Erhaltung der Wasserbauten notwendigen Dienste und Abgaben.
4. Bei relativer lokaler Autonomie bleiben diese Bauern vollständig dem Walten der „hydraulischen Bürokratie“ ausgeliefert, ohne jedoch im Verhältnis von Leibeigenen oder Sklaven zu leben.

Die entscheidende Behauptung *Wittfogels*, auf die hin er das ganze Buch konzipiert hat, ist die Auffassung, daß die „hydraulische Bürokratie“ eine „herrschende Klasse“ sei. Daraus zieht er die Schlußfolgerung, daß die Existenz einer herrschenden Klasse im Gegensatz zu *Marx'* Theorie nicht notwendig an ein — wie auch immer geartetes — Privateigentum an Produktionsmitteln gebunden sei. — Ein tendenziell-agitatorischer, also unwissenschaftlicher Grund zu jener Behauptung und ihrer Schlußfolgerung scheint uns an dem Umstand zu erweisen, daß der Verfasser völlig unvermittelt und ohne Rücksicht auf industriegesellschaftliche Problematik deduziert, also sei auch die sowjetische Bürokratie eine „herrschende Klasse“... Die analogistische Mystifikation ist unverkennbar.

Das Problem der Wasserbau-Gesellschaft ist andererseits eine Frage, die von Vulgärmarxisten stalinistischer Observanz auch nach ideologisch-apologetischen Zweckmäßigkeitsmaßstäben behandelt worden ist. Auf diese Tatsache weist *Wittfogel* zu Recht hin. Seinerseits verfährt er aber auch nicht viel anders, wenn er in seiner Polemik gegen *Marr* nur solche Zitate über die „asiatische Gesellschaft“ anführt, die ihm ins Konzept passen.

Marr' wirkliche Auffassung des Problems ist aus den Texten, die im Zusammenhang der Arbeit am „Kapital“ entstanden sind und die das verbindliche Resumé seines Werkes bedeuten, zu entnehmen. Im Phänomen der Wasserbau-Gesellschaft sieht *Marr* die Gegebenheit eines Urstaates an der Schwelle zwischen urwüchsigem Stamm- und Sippenkommunismus und der durch Privateigentum strukturierten Klassengesellschaft. In solchem Staatswesen, dessen historische Ausprägungen in einem weitgespannten Spektrum liegen, überwiegen noch bei weitem die unmittelbar gemeinschaftlichen Funktionen des administrativen Zentrums. Gerade weil das so ist, können sich — wie zum Beispiel im Inka-Staat — die bäuerlichen Mitglieder eines solchen Wasserbau-Zweckverbandes bruchlos, spontan und naiv mit dessen (oft priesterlichen) Koordinatoren identifizieren. In diesen, d. h. in ihrer Vollzugsmacht repräsentiert sich unreflektiert die alle umfassende funktionale Einheit der gemeinsamen Produktionsbedingungen, des Gesellschaftseigentums „Die gemeinschaftlichen Bedingungen der wirklichen Aneignung durch die Arbeit... erscheinen dann als Werk der höheren Einheit... der über den kleinen Gemeinden schwebenden despötischen Regierung“ (*Marx*)

Wir fügen hinzu: Diese Wasserbau-Bürokratie befindet sich gegenüber der Gesellschaft der Bauerngemeinden in einem Verhältnis von Dienst und Entfremdung, wie das auch bei der modernen Bürokratie gegenüber der kapitalistischen Klasse und Gesellschaft der Fall ist. Ihr Einkommen ist „Spezialistenlohn“ und dient zugleich der kultischen Selbstvergegenwärtigung der Gesellschaft. Je stärker dabei das gegebene repressive Moment ausgeprägt wird, um so brüchiger wird der unmittelbare Zweckzusammenhang von Staat und Gesellschaft, um so mehr wachsen „unten“ wie „oben“ die Tendenzen zu autonomem Privateigentum und damit zur Entstehung von Klassen und Klassengegensatz. Dann bahnt sich unverkennbar zwischen privilegierten Eigentümern und Staatsapparat Distanz an; es entsteht — wie vor allem im alten China — ein spezifisch orientalischer „Feudalismus“: die herrschende Klasse der Großgrundbesitzer betreibt den Staat viel direkter als „Gemeinschaftsunternehmen“ repressiver Art, als das in Europa je gegeben war. Zugleich sorgt die mehr oder weniger verbleibende „hydraulische“ Infrastruktur dafür, daß der Nexus zwischen Oberklasse und Staat nie zerrißt. Wittfogel selbst hat in dieser Richtung Konzessionen gemacht, wenn er äußert, daß die „hydraulische Gesellschaft“ wie ein großer „Gutshof“ funktioniere und daß ihre Bauern „Fronarbeit“ leisten müßten, wie die Hörigen in der europäischen Feudalgesellschaft.

Michael Mauke (Berlin)