



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

Erziehung zum Menschen oder Anpassung an die Gesellschaft? Das Menschenbild Fromms und Schweitzers und seine pädagogischen Konsequenzen

Georg Osterfeld

Referat bei der Tagung „Albert Schweitzer und Erich Fromm – Menschenbild und Erziehung“, die vom 3. bis 5. Oktober 2008 in Königsfeld im Schwarzwald stattfand. Erstveröffentlichung in: Fromm Forum (deutsche Ausgabe), Tübingen (Selbstverlag – ISSN 1437-0956) Nr. 13 / 2009, S. 63-70.

Copyright © 2009 and 2011 by Georg Osterfeld, Endericher Allee 29, D-53121 Bonn, E-Mail: nc-osterfge[at-symbol]netcologne.de.

1. Braucht man in den Zeiten von PISA noch ein Menschenbild?

Wer eine solche Frage stellt, wird sie positiv beantworten. Wer sich diese Frage nicht selbst stellt, der wird eine Antwort von außen erhalten. Sollte die Schule im Nationalsozialismus zu konzentriertem Denken, wie es ein Soldat braucht, erziehen,¹ so könnte heute die Erziehung zu einer funktionierenden Arbeitskraft und kritiklosem Konsumenten genannt werden. Humanisten in der Tradition Schweitzers und Fromms müssen jedoch die Zurichtung zu einer oder mehreren Funktionen ablehnen und die Erziehung zum Menschen als Ziel nennen. PISA hat Probleme des deutschen Bildungswesens aufgezeigt, die hier wohl als bekannt vorausgesetzt werden können. Diese Probleme wollen die Ministerien der Länder durch Neuorientierung lösen: Die Schulen sollen mehr pädagogische Freiheiten erhalten, mehr Freiräume durch Abbau inhaltlicher Vorgaben. Dafür sollen die vermittelten Kompetenzen durch zentrale Abschlussprüfungen überprüft werden. Sowohl das Ziel der Autonomie der Schule wie das der Vergleichbarkeit sind legitime Ziele, die der Idee einer humanistischen Schule nicht widersprechen.

Allerdings weist der Erziehungswissenschaftler Schilmöller auf Grenzen des Messbaren hin: Nur das Wissen, nicht aber die Mündigkeit kann überprüft werden. Die Ausgangslage wird igno-

riert, Schulen mit einer bildungsbürgerlichen Schülerklientel werden fraglos besser abschneiden als Schulen in sozialen Brennpunkten. Nur das Ergebnis eines Lernprozesses kann erfasst werden, nicht der Lernprozess selbst. Hat der Schüler wegen schulischer Zwänge oder aus autonomem Interesse gelernt?² Hier sei auf die Unterscheidung Fromms zwischen Sein-Wissen und Haben-Wissen verwiesen.³

Zweitens ist nach dem Bewertungsschema zu fragen. Soll die Leistung am Durchschnitt einer Gruppe gemessen werden, um einen Rangplatz zu bestimmen? Sollen fest definierte Leistungen verlangt werden wie bei einer Fahrprüfung? Im ersten Fall kann man nur gut auf Kosten anderer sein, im zweiten Falle können alle gut sein. Oder sollen die Fortschritte im Vergleich zu früheren Leistungen gemessen werden?⁴ Drittens erscheint die Definition von Bildung als dem, was gemessen werden kann, nicht hinreichend. Geht es bei den Reformen aber wirklich um faire Messung? Pongratz konstatiert seit den 60er Jahren eine Tendenz zur Ökonomisierung der Bildung, die preiswert produziert, effizient eingesetzt und optimiert werden soll. Durch angebliche Individualisierung und Flexibilisierung werde jeder Schüler zu einem Kleinunternehmer hochstilisiert, der sich selbst vermarkte. Bildung diene der Vermarktung der Person;

¹ Flessau, *Schule der Diktatur*, S. 191.

² Schilmöller, S. 11f.

³ Fromm, *Haben oder Sein*, S. 297f.

⁴ Brügelmann, S. 331f.



aus einem Anspruch des Staatsbürgers würde eine teure Ware.⁵ Schließlich kann die Schule der Gegenwart nicht von gesellschaftlich so allgemein akzeptierten Werten, die als Grundlage für Erziehung dienen können, ausgehen.

Zunächst möchte ich einige Auswirkungen der gesellschaftlichen Wertunsicherheit skizzieren, dann drei Menschenbilder vorstellen, das der Soziobiologie, das Fromms und das Schweitzers, um abschließend einige pädagogische Konsequenzen aus den humanistischen Menschenbildern abzuleiten.

2. Auswirkungen der gesellschaftlichen Wertunsicherheit für die Schule

Die gesellschaftliche Wertunsicherheit kann hier nur kurz angerissen, nicht intensiv analysiert werden. Ich verweise auf das Buch von Meinhard Miegel, der in „Epochenwende“ zwei Probleme der westlichen Gesellschaften beschreibt: die Begrenztheit der Ressourcen und den Mangel an sozialer Gerechtigkeit. Eine Problemlösung durch vermehrte staatliche Aktivität erscheint ihm weder möglich noch sinnvoll. Nötig sei ein gesellschaftliches Umdenken, eine Neubestimmung:

„Wo Werte und Ethik fehlen, ist es schwer, wenn nicht sogar unmöglich, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zwischen Vermögenden und Unvermögenden zu gewährleisten. Der im Westen weitverbreitete Glaube, Werte und Ethik durch gesellschaftliche Normen ersetzen zu können, hat sich ebenfalls als Irrglaube erwiesen.“⁶

Dieser Irrglaube bestimmt auch das System Schule: Normen und formale Regeln werden gesetzt, nicht von Werten abgeleitet. Miegel sieht in Bildung und Haltung den Schlüssel zur Lösung der Probleme westlicher Gesellschaften. Allerdings sei Bildung mehr als Erfolg bei PISA-Studien und Haltung mehr als eine Sammlung von Benimmregeln; beide speisten sich aus den Quellen der europäischen Kultur.⁷ Diese Quellen sind höchstwahrscheinlich immer noch vorhanden. Ehrfurchtsethik und Biophilie gründen auf

diesen Quellen, sie können zur Wiederbewusstmachung beitragen. Eine Untersuchung Weißenos ergab, dass Schüler unter Nation eine Gemeinschaft gleichberechtigter Staatsbürger, zu der auch Menschen ausländischer Herkunft gehören, verstehen. Dies sei ein unbewusst akzeptiertes Modell. Weißeno sieht in der Bewusstmachung dieser intuitiven moralischen Orientierung eine wichtige Aufgabe des Unterrichts.⁸ Aus meiner Alltagerfahrung als Lehrer möchte ich an zwei Beispielen darlegen, weshalb eine ethische Orientierung notwendig ist:

- Im Fach Sozialwissenschaften erregten sich Schüler besonders stark über Medienberichte, in denen gesellschaftliches Fehlverhalten gezeigt wurde – als Beispiele seien die Filme „Arbeit - nein danke“ oder „Schuldnerparadies Deutschland“ genannt. Den Schülern war kaum bewusst, warum sie die in den Berichten vorkommenden Personen so scharf kritisieren. Mehr unbewusst gingen sie von einem Ideal eines Bürgers aus, der sich an die Gesetze hält, andere Menschen und den Staat nicht betrügt, andere Menschen und den Staat nicht betrügt. Dieser „Modellbürger“ folgt eigenen Werten und verfolgt eigene Interessen. Er ist weltoffen und interessiert, will sich in Beruf, Familie und Gesellschaft selbst verwirklichen.
- Bei einer kollegiumsinternen Fortbildung an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Sexualerziehung“ wurde betont, dass die Richtlinien zu einem offenen und toleranten Umgang mit sexuellen Minderheiten aufforderten. War dieses Ziel unumstritten, erwies sich die Grenzziehung als problematisch. Der katholisch-konservative Einwand, dass Schöpfungsordnung und Grundgesetz Ehe und Familie einen besonderen Rang zuweisen würde, wurde mit der Begründung, dass sich eben die Zeit geändert habe und im Tierreich einiges an sexuellen Seltsamkeiten vorkäme, zurückgewiesen. Der protestantisch-listige Einwand, dass dann auch Pädophilie als tolerierbare Orientierung vertreten werden müsse, traf dann allerdings auf schärfsten Widerspruch. In Begründungsnot gekommen, konnte nur noch darauf verwiesen werden, dass Pädophilie verboten, Homosexualität nicht verboten sei. Eine Ar-

⁵ Pongratz, S. 124ff.

⁶ Miegel, S. 270.

⁷ Miegel, S. 183.

⁸ Weißeno, *Werteerklärung*.



gumentation auf ethischer Ebene, die auf Menschenwürde und freie Entfaltung der Persönlichkeit verweisen könnte, erfolgte nicht. Beide Beispiele zeigen ein Unbehagen bei der Diskussion über Wertfragen. Fällt es den Schülern im Regelfalle recht leicht, von ihnen als ungerecht empfundenen Handeln zu kritisieren und diese Kritik auch zu begründen, fällt ihnen die Beschreibung von positiven Orientierungen schwerer. Weniger die Inhalte der Idealvorstellungen sind das Problem, eher die Vorstellung, dass Ideale, die viele Schüler als unwissenschaftlich und unrealistisch empfinden, formuliert werden. Auch Lehrer bewerten ethische Fragen oft als lebensfremd und unwissenschaftlich, wie die Kolleginnen in dem genannten Beispiel. Derzeit scheinen die Maßstäbe, an denen richtiges und falsches Handeln gemessen werden kann, beliebig geworden zu sein; auf ihrer Umsetzung wird nur noch schwächlich bestanden. Es geht in der Schule primär um die Vermittlung einzelner Kompetenzen, nicht mehr um Bildung; Bildung setzt ein Menschenbild voraus, das mehr beinhaltet als die Addition einzelner Kompetenzen.⁹

3. Das Menschenbild der Soziobiologie

Die Soziobiologie präsentiert ein Menschenbild mit Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Sie setzt den Mensch als ein natürliches Wesen in Bezug zur Natur und leitet daraus sein Wesen ab. Dieses Menschenbild wird im schulischen Biologieunterricht mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit vermittelt; daher ist eine Auseinandersetzung mit ihm notwendig.¹⁰ Die Soziobiologie beschränkt sich nicht auf die Erforschung biologischer Zusammenhänge, sondern erhebt den Anspruch, moralische Fragen wissenschaftlich beantworten zu können; so schreibt die Biologin Haas:

„In unserer Gesellschaft ist die Moral den Genen aufgesetzt worden. Mir gefällt es, dass die Kenntnisse der Genetik dies nun langsam um-

stürzen.“¹¹

Zwar wählt die Soziobiologie wie Ehrfurchtsethik und Biophilie das Leben als Grundlage der Ethik, jedoch sind die Unterschiede gravierend:

- die Soziobiologie argumentiert nicht denkend, sondern konstatierend;
- ihr Ziel ist nicht, ein bestimmtes Verhalten zu begründen, sondern in jedem Verhalten einen biologischen Sinn zu entdecken;
- der Sinn des Lebens ist nicht eine humane Gesellschaft, sondern die Verbreitung der eigenen Gene.

Fragen des richtigen und falschen Verhaltens im ethischen Sinne stellen sich für die Soziobiologie nicht, weil alle Handlungen, die der Verbreitung der Gene nützen, sinnvoll sind. Wenn es nur auf die Weitergabe der Gene ankommt,¹² ist ein Mord aus Habgier nur dann abzulehnen, wenn der Täter gefasst wird und sich wegen der Bestrafung nicht fortpflanzen kann. Aggression kann also durchaus positiv sein, wie Lorenz, Eibl-Eibesfeld und Paul analysieren.

Lorenz, der Gründervater der Soziobiologie, will die positive arterhaltende Wirkung der Aggression erkannt haben, hierdurch werde sowohl die Freudsche Dichotomie zwischen Lebenstrieb und Todestrieb¹³ als auch die Trennung von egoistischen, tierischen Trieben und guter, gesellschaftsdienlicher Moral überwunden.¹⁴ Das normale, arterhaltende Aggressionsverhalten bewertete er positiv; fehlerhaftes, gesellschaftsschädliches Verhalten erklärte er durch mangelnde Möglichkeiten zum Abbau aggressiver Triebe in der modernen Gesellschaft.¹⁵

Sein Schüler Eibl-Eibesfeld will menschliches Verhalten auf biologische Quellen zurückführen. Er beschreibt Drohgebärden sowie die Betonung der Schulterhöhe bei Mensch und Tier, Gemeinsamkeiten zwischen Tieren und Naturvölkern bei der Kriegsführung. Trotz vieler Parallelen habe die Menschheit in der Urzeit einen Son-

⁹ Ladenthin, *Bildung*, S. 237f.

¹⁰ Eine kritische Stellungnahme zu Bischof Hubers Artikel zum Kreationismus postulierte, dass Unsinn nicht ins Fach Biologie, sondern in Fächer wie Philosophie, Religion oder Sozialwissenschaften gehöre; *Die Zeit*, 22.8.2008.

¹¹ zit. nach: Berndt, *Zweifel*.

¹² Kather, S. 89f.

¹³ Lorenz, S. X, S. 230ff, 238f.

¹⁴ Lorenz, S. 333f, 381f.

¹⁵ dieser Ansatz wird von der modernen Soziobiologie nicht mehr geteilt, Paul, S. 34, 52f.



derweg der Gewalt beschriften.¹⁶ Die These vom Krieg als einem Wesensmerkmal des Menschen belegt er an Verletzungen von Urmenschen, die er auf Kämpfe zurückführt, an Bildern, die er als Kampfszenen interpretiert.¹⁷ Da die zwischenmenschliche Aggression selten ins Destruktive abgleite, könne auch eine Anlage zum Frieden, eine Neigung zum Frieden als natürlich angenommen werden.¹⁸

Paul sieht als Zweck von Aggression gegen Artgenossen nicht die Vertreibung, sondern das Verletzen oder die Tötung der anderen. Bei dieser Form der Aggression seien allein die Männchen aktiv, dieses Gruppenphänomen erfordere die Kooperation zur Erlangung von Überlegenheit. Es gäbe Parallelen zwischen tierischer Gruppenaggression gegen Artgenossen sowohl mit Kämpfen traditioneller Wildbeutergesellschaften als auch mit Bandenkriegen in modernen Subsystemen; diese Parallelen erklärt Paul durch die Gemeinsamkeit der Gene.¹⁹

Wenn das Leben nur aus dem Blickwinkel der Durchsetzungsfähigkeit betrachtet wird, bleibt ungeklärt, in welchem Verhältnis das eine Leben zu anderem Leben, das auch Lebensrechte hat, stehen soll. Es besteht die Gefahr einer Perspektivverengung, durch die nur dem Sieger recht gegeben werden kann. Da die Soziobiologie davon ausgeht, dass alles in der Natur einen biologischen Sinn haben muss, zieht sie aus dem „Ist“ Schlüsse über das „Soll“. Folgt man dieser Logik, würde die Existenz von Verbrechen beweisen, dass es keine Gesetze geben soll; die Existenz von Kriegen, dass es ein friedliches Zusammenleben der Menschen nicht geben soll. Somit sind die Gedankengänge der Soziobiologie zutiefst unmoralisch. In seinem Roman „Wie ein Tier – Der S-Bahn-Mörder“ lässt Bosetzky den mehrfachen Frauenmörder Ogorzow über sein Tun reflektieren. Ogorzow bewertet sein Handeln deshalb als richtig, weil es seinem Wesen und der natürlichen Ordnung entspricht:

¹⁶ Eibl-Eibesfeld, S. 202; als völkerkundliche Beispiele nennt er Eskimos (S. 155ff), Pygmäen (S. 162ff), Hozda (S. 165ff) und Buschmänner (S. 167ff).

¹⁷ Eibl-Eibesfeld, S. 149ff (zu den „Kampfbildern“ sei polemisch angemerkt, dass andere Autoren überall Raumbfahrer sehen wollen).

¹⁸ Eibl-Eibesfeld, S. 145f, 274.

¹⁹ Paul, S. 65.

„Er war derselbe Mann, ob er nun auf seinem Stellwerk vorbildlich arbeitete oder aber Frauen tötete. Und er war doch wieder ein anderer. (...) Was sollte er dagegen machen? Es war halt so. Eine Lampe war eine Lampe, ein Tier war ein Tier, und es war so, wie es war. Die Weltordnung wollte es so. Wenn sie es nicht gewollt hätte, wäre es ja anders. Dann hätte die Polizei ihn schon lange gekriegt. Alles war so, wie es sein musste. Und damit richtig. Wenn es nicht richtig wäre, dann wäre es auch nicht.“²⁰

4. Fromms Bild des Menschen und seine pädagogischen Überlegungen

Fromm hat die entscheidende Anregung für die Biophilie von Albert Schweitzer erhalten.²¹ Der Mensch könne als ein offenes Wesen zwar nicht exakt definiert werden, dennoch unternimmt Fromm eine Annäherung, bei der es ihm besonders auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen ankommt. Für Fromm ist der Mensch mit Vernunft ausgestattet und seiner selbst bewusst, jedoch weiß er, dass seine Lebensspanne begrenzt ist und Zwänge der Natur und der Gesellschaft auf ihn einwirken. Fromm konstatiert existentielle Widersprüche:

- Der Mensch kann nicht mehr wie das Tier in Harmonie mit der Natur leben.
- Der Mensch will leben, ist sich aber seines Todes bewusst.
- Der Mensch kann zwar die Welt verändern, erkennt aber auch die Grenzen seiner Handlungsmöglichkeiten.²²

Diese Widersprüche nennt Fromm Dichotomien; oft würde nicht zwischen existentiellen und historischen Dichotomien unterschieden. Existenzielle Dichotomien wie die begrenzte Lebenszeit seien nicht aufhebbar; die historischen seien von Menschen gemacht worden und somit veränderbar. Fromm nennt als Beispiele für historische Dichotomien die Sklaverei sowie die ungerechte Verteilung des Wohlstandes. Fromm analysiert in der „Anatomie“ die naturgegebenen Bedürfnisse des Menschen. Diese müsse er befriedigen,

²⁰ Bosetzky, S. 117.

²¹ Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 331.

²² Fromm, *Anatomie*, S. 202ff.



jedoch sei er nicht gezwungen, sie in einer bestimmten Art und Weise zu befriedigen. Dies sei sowohl vom Gesellschaftscharakter wie vom individuellen Charakter abhängig, daher seien sowohl humanistische als auch inhumane Formen der Bedürfnisbefriedigung möglich. Als Bedürfnisse nennt Fromm:

1. Das nach Orientierung und Devotion: Der Mensch orientiert sich in seinem Weltbild an seiner eigenen Kultur, die ihm Maßstäbe gibt. Fromm geht davon aus, dass jede Kultur ein eigenes Weltbild hat. Die Weltbilder sind durchaus unterschiedlich, jedoch werden sie von der jeweiligen Kultur als normal bewertet, andere Maßstäbe erscheinen zumindest als problematisch. Da die Ziele der Hingabe variieren können, kann die Hingabe eine negative an „Götzen“, aber auch eine positive an das Leben sein.²³
2. Das nach Verwurzelung: Bei fortschreitender Entwicklung löst der Mensch seine Mutterbindung. Dieser notwendige Schritt zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit ist schmerzhaft. Die Spannung zwischen dem Wunsch nach Bindung und dem nach Individualität kann durch Liebe überwunden werden, einer unabhängigen, produktiven und anstrengenden Beziehung; aber auch durch Symbiose: Beispielsweise durch Beherrschung und Unterwerfung in Sadismus bzw. Masochismus, durch das Nichtwahrnehmen anderer im Narzissmus.²⁴
3. Das nach Einheit: Der Mensch braucht ein Gefühl der Einheit mit sich selbst und seiner Umwelt. Auch hier sind progressive und regressive Möglichkeiten zu unterscheiden: Letztere bestehen in der Ausschaltung der Vernunft durch Narkotika oder in der Unterwerfung unter die Leidenschaften; die progressive ist die Entwicklung zu einer Persönlichkeit, die das Gegenüber sowohl akzeptieren wie auch dessen Grenzen anerkennen kann.²⁵
4. Das Bedürfnis, etwas zu bewirken: Der Mensch will etwas schaffen; er darf nicht zum Objekt degradiert werden, das nur

- „behandelt“ wird und passiv bleibt. Der Wille zum eigenständigen Handeln wird in der Erziehung durch mangelndes Zutrauen zum Kind beeinträchtigt, wodurch der Wunsch sich ins Negative, in Macht oder Zerstörung verschiebt. Als positive Befriedigung nennt Fromm materielle und geistige Arbeit, Gespräche, Fürsorge und Pflege, Sexualität und künstlerische Betätigung.²⁶
5. Das nach Stimulation: Der Mensch braucht ein gewisses Maß an Ruhe, andererseits aber auch ein Minimum an Anregung. Fromm unterscheidet zwischen den einfachen Stimuli, die nur eine Reaktion auf einen Triebwunsch darstellen, und den aktivierenden, die den Menschen dazu bringen, ein selbstbestimmtes Ziel anzustreben. Hieraus ergeben sich immer neue Anregungen, die keine Langeweile aufkommen lassen; Beispiele sind das Erlernen eines Instrumentes oder das Studium eines Philosophen. Nach Befriedigung durch einfache Stimuli ist ein gleichartiger, möglichst gesteigerter neuer Stimulus nötig; Beispiele sind das Interesse an Sensationen oder Computerspiele. Fromm kritisiert, dass in unserer modernen Industriegesellschaft die einfachen Stimuli dominieren.²⁷

Von der Beantwortung der Frage, ob der Mensch ein aktiv-produktives oder ein passiv-rezeptives Wesen ist, hängt für Fromm ab, ob eine optimistische, auf eine humanistische Verbesserung der Welt hoffende, oder eine pessimistische Perspektive einzunehmen ist. Die heutige Schule geht vom Axiom der Faulheit aus und will die Schüler durch äußere Anreize motivieren. Fromms Argumentation gegen dieses Axiom kann in „Ist der Mensch von Natur aus faul?“ nachgelesen werden.²⁸ Der Kampf gegen die Faulheit dient Politikern, Unternehmern oder Lehrern, die angeblich Faulheit bei anderen bekämpfen, zur Rechtfertigung ihrer herausragenden Position. Ein skeptisch-gesellschaftskritischer Optimismus, der Hoffnungen auf eine Entwicklung der Menschheit zur Biophilie hat, prägt das Menschenbild Fromms. Da der

²³ Fromm, *Anatomie*, S. 207ff.

²⁴ Fromm, *Anatomie*, S. 209f.

²⁵ Fromm, *Anatomie*, S. 210f.

²⁶ Fromm, *Anatomie*, S. 212ff.

²⁷ Fromm, *Anatomie*, S. 214ff., 223ff.

²⁸ Fromm, *Ist der Mensch von Natur aus faul?*, S. 161ff.



Mensch als offenes Wesen Anlagen zum Guten wie zum Bösen besitzt, werde ihm eine Entscheidung abverlangt. Es reicht nicht aus, den Menschen zum Funktionieren in seiner Gesellschaft zu dressieren, Fromm will eine Erziehung zum Menschen:

„Ich glaube, Erziehung bedeutet, dass man die Jugend mit dem Besten bekannt macht, was ihr die Menschheit hinterlassen hat. Wenn dieses Erbe auch größtenteils in Worten überliefert ist, so kann es doch nur wirksam werden, wenn diese Worte in der Person des Lehrers und in der Praxis und Struktur der Gesellschaft Wirklichkeit werden. Nur die Idee, die „Fleisch wird“, kann einen Einfluß auf die Menschen ausüben, die Idee, die nur Wort bleibt, kann nur Worte ändern.“²⁹

Von zentraler Bedeutung ist für Fromm die ursprüngliche lateinische Vokabel „e-ducere“. „Herausführen“ sei eine Hilfe für das Kind, um seine eigenen Möglichkeiten zu realisieren. Die Erziehung zu einem freien Menschen setze voraus, dass diese Fähigkeit im Kind vorhanden sei und der Erziehende auch an diese Fähigkeit glaube. Das Gegenteil von Erziehung ist nach Fromm die Manipulation als eine Zurichtung des Kindes gemäß den Vorstellungen des Erziehers oder der umgebenden Gesellschaft. Das Ziel bestünde dann lediglich darin, das Kind dazu zu bringen, sich so zu verhalten, wie andere es sich wünschen. Während Erziehung die Freiheit des Erziehenden erreichen wolle, passe Manipulation Kinder an die bestehenden Verhältnisse an. Die jeweilige Gesellschaft wolle die Menschen dazu bringen, dass sie das tun wollen, was sie tun müssen. Demgegenüber sei es Aufgabe der Erziehung, den Menschen zu dem zu führen, was er sein könne. Die Orientierung am Bestehenden verhindere eine universelle, alle Menschen erfassende Erziehung.³⁰

Das Ziel humanistischer Erziehung ist für Fromm der biophile Mensch. Eine reine Vernunftbildung, die nicht an die Möglichkeiten des Menschen glaubt, sei ohne Hoffnung. Fromm

charakterisierte eine Gesellschaft, die die Technik vergöttert und angebliche Sachzwänge für wichtiger erachtet als Menschlichkeit, als nekrophil.³¹ Fromm setzte seine Hoffnung auf eine neue Renaissance des Humanismus, zu der die Erziehung einen wichtigen Beitrag leisten kann: Sie solle nicht mehr das Funktionieren in einer gegebenen Gesellschaft zum Ziel haben, sondern die Vermittlung der Achtung vor der menschlichen Entwicklung.³² Hierzu sind für Fromm Veränderungen in Schule und Familie notwendig. Die Familie wirke als Transmissionsriemen für gesellschaftlich anerkannte Werte.³³ Fromm unterscheidet jenseits gesellschaftlicher Prägungen zwischen dem weiblich-mütterlichen Prinzip, das durch unbedingte Liebe und Annahme, und dem männlich-väterlichen, das durch klare Anforderungen gekennzeichnet ist. Die mütterliche Liebe brauche nicht erworben zu werden, sie könne nicht verloren gehen, was immer das Kind auch tut. Die mütterliche Liebe könne aber das Kind am Erwachsenwerden hindern, weil sie Hilfslosigkeit belohnt. Der Vater liebe sein Kind dann, wenn es seinen Erwartungen entspricht. Die väterliche Liebe sei an Bedingungen geknüpft, sie könne erworben werden und verloren gehen. Sie stehe aber nicht wie die mütterliche außerhalb der Kompetenz des Kindes. Beide Formen der erzieherischen Liebe gehörten für eine humanistische Erziehung zusammen, das mütterliche Prinzip müsse an die Möglichkeiten des Kindes und das väterliche an die Einsichtsfähigkeit des Kindes glauben. Wahre Elternliebe bestehe darin, dass das Kind dieser Liebe auch entwachsen kann.³⁴

Für Fromm legt die Schule seiner Gegenwart – und diese Tendenz hat sich verstärkt – mehr Wert auf überprüfbares Tatsachenwissen als auf selbständiges Denken; dies charakterisiert er als „entfremdetes Lernen“. Zwar sei Lernen ohne Kenntnis des Faktischen leer, aber die Menge der gespeicherten Informationen ersetzt

²⁹ Fromm, *Jenseits*, S. 153.

³⁰ Fromm, *Kunst des Liebens*, S. 513; *Psychoanalyse und Ethik*, S. 131; Sozialpsychologische Bedeutung der Mutterrechtstheorie, S. 105; *Wege aus einer kranken Gesellschaft*, S. 242.

³¹ Fromm, *Jenseits*, S. 155, *Vorrang hat der Mensch*, S. 25; zur Vergötzung der Technik: *Anatomie*, S. 310ff, Osterfeld, *Fromms View on Youth*, S. 42.

³² Fromm, *Jenseits*, S. 153f; *Wege aus einer kranken Gesellschaft*, S. 240f.

³³ Fromm, *Psychoanalyse und Ethik*, S. 145.

³⁴ Fromm, *Kunst des Liebens*, S. 462f, 469ff, 497f, 513; Osterfeld, *Fromms view on youth*, S. 41.



das Denken nicht, behindert es vielleicht sogar. Wissen sei nicht das Haben von Informationen, sondern das die Oberfläche durchdringende „Sein-Wissen“. Für das Haben-Wissen seien die Anwendungsmöglichkeiten entscheidend; der „Haben-Student“ könne Philosophen zitieren, sich aber nicht mit ihnen auseinandersetzen.³⁵ Für Fromm ist das Bildungswesen des 20. Jahrhunderts darauf ausgerichtet, dass die Menschen mit einem verwendbaren Wissen ausgestattet werden, so dass sie in dieser Gesellschaft funktionieren können. Ein solches Bildungswissen verkommt für Fromm zu einem Instrument sozialen Aufstiegs. Das Betrachten der „richtigen“ Bilder, das Hören der „richtigen“ Musik sowie das Lesen „guter“ Bücher diene lediglich der Förderung des Sozialprestiges. Dass weder echtes Interesse vorhanden noch der Geschmack hinreichend ausgebildet sind, belegt Fromm an Personen, die in der Öffentlichkeit die „richtige“ Kultur vertreten, im Privatleben sich als Konsumenten unsinniger Fernsehproduktionen erweisen. Nur wenn die Bedeutung von Kultur und Wissen für das eigene Leben und für die Gesellschaft erkannt worden ist, könne von einer erfolgreichen Bildung gesprochen werden.³⁶

5. Schweitzers Bild des Menschen und seine pädagogischen Überlegungen

Schweitzer weist auf das gleiche Grundproblem ethischer Erziehung hin: Die Gesellschaft, die ihr gehorsame Diener erziehen will, stellt Normen und Werte auf, die an die Gesinnung des Individuums appellieren, um von ihm zu erreichen, was durch Zwang und Gesetz nicht auferlegt werden kann. Eine wirkliche Ethik könne nur die der ethischen Persönlichkeit sein.³⁷ Durch die Ehrfurchtsethik könne der Einzelne zu einer ihn persönlich überzeugenden Grundlage für ethisches Handeln gelangen. Die Anforderungen der Ehrfurchtsethik seien hoch, weil sie eine praktisch nicht leistbare unbegrenzte Verantwortung für alle Lebensformen verlangen; diese Ethik ist

für Schweitzer ein unerbittlicher Gläubiger.³⁸

Sein Menschenbild präsentiert Schweitzer nicht in geschlossener Form; seine Zurückhaltung mag mit einem gewissen Misstrauen gegen die zu tiefe Ergründung des andern Menschen zu tun haben:

„Sich kennen will nicht heißen, alles voneinander zu wissen, sondern Liebe und Vertrauen zueinander haben und einer an den anderen glauben. Ein Mensch soll nicht in das Wesen des anderen eindringen wollen. (...) Es gibt nicht nur eine leibliche, sondern auch eine geistige Schamhaftigkeit, die wir zu achten haben. Auch die Seele hat ihre Hüllen, deren man sie nicht entkleiden soll.“³⁹

Der Versuch, aus den Einzelhinweisen auf Schweitzers Menschenbild zu schließen, ergibt, dass er vom Ideal eines geistig und ökonomisch selbständigen sowie umfassend gebildeten Menschen ausgeht. Er kritisiert in der Arbeitswelt die Mechanisierung, die Menschen an schöpferischem Tun hindert. Die Zweckrationalität unterwerfe die Menschen den Organisationen, die die Menschen selbst geschaffen haben. Die Organisationen strebten nach innerer Geschlossenheit und größtmöglicher Wirkung, wodurch das individuelle Leben an Reichtum verliert, Persönlichkeit und individuelles Denken verkümmern.⁴⁰ Schweitzer konstatiert, dass die Menschen seiner Zeit an Unfreiheit und Überanstrengung leiden. Daraus resultiere das Bedürfnis nach absoluter Ruhe und Ablenkung von sich selbst. Theater, Literatur und Zeitschriften hätten sich diesem Publikumsgeschmack angepasst, ein massiver Qualitätsverlust sei festzustellen.⁴¹ Schweitzer fordert eine Vergeistigung der Massen, die Lösung sozialer Probleme sowie das Ende blinder Akzeptanz wirtschaftlicher Verhältnisse. Es geht es ihm darum, die Machtlosigkeit des Menschen über die Tatsachen zu beenden.⁴² Die Ehrfurcht vor dem Leben ist für Schweitzer das Grundprinzip, mit dem alle ethischen Fragen ge-

³⁵ Fromm, *Furcht vor der Freiheit*, S. 361f; *Haben oder Sein*, 293f, 298ff.

³⁶ Fromm, *Revolution der Hoffnung*, S. 315, 345.

³⁷ Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 313f.

³⁸ Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 344.

³⁹ Schweitzer, *Ehrfurcht*, S. 73f.

⁴⁰ Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 26f, 30f.

⁴¹ Schweitzer, *Ehrfurcht*, S. 62f.

⁴² Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 359f.



klärt werden können.⁴³ Die Gestaltung der Welt solle sich am Ideal des Kulturmenschen orientieren, der in allen Verhältnissen wahrer Mensch bleibt, sich in materieller und geistiger Freiheit um Selbstvervollkommnung und Teilnahme bemüht. Der Kulturmensch werde nicht bereit sein, den Menschen zu einem Ding zu reduzieren, der Kulturmensch orientiere sich am Humanismus.⁴⁴

Das Menschenbild Schweitzers orientiert sich einerseits an einem bürgerlich-akademischen Ideal, andererseits traut er allen Menschen ein eigenes, befreiendes Denken zu. Jeder Mensch sei zur Reflexion und Diskussion ethischer Fragen fähig. Schweitzer geht davon aus, dass nur die Gedanken einem Menschen vermittelt werden können, die bereits in ihm sind. Wenn man von diesem humanistischen Grundgedanken ausgeht, werden Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung deutlich. Der Lehrer, so formuliert Schweitzer, ist ein Flämmchen, das in den Schüler hineinschlägt und die in ihm vorhandenen Brennstoffe zum Brennen bringt.⁴⁵ Wenn Schweitzer davon ausgeht, dass der Lehrende den Lernenden Ethik nicht beibringen, sondern lediglich das, was im Menschen selbst vorhanden ist, zum Leben bringen kann, stellt er eine klare Grenze erzieherischer Wirksamkeit auf. Durch diese Grenzziehung sind manipulative Eingriffe in die Persönlichkeit des Lernenden nicht möglich.

Die positiv motivierende Kraft der Ehrfurchtethik stellt Schweitzer in einer Predigt vom 23. 2. 1919, in der er sie das erste Mal öffentlich vorstellte, heraus:

„Gut ist: Leben erhalten und fördern; schlecht ist: Leben hemmen und zerstören. Sittlich sind wir, wenn wir aus unserm Eigensinn heraustreten, die Fremdheit den anderen Wesen gegenüber ablegen und alles, was sich von ihrem Erleben um uns abspielt, miterleben und miterleiden. In dieser Eigenschaft sind wir wahrhaft Menschen; (...) Die Natur kennt keine Ehrfurcht vor dem Leben. Sie bringt tausendfältig Leben hervor in der sinnvollsten Weise und zerstört es tausendfältig in der sinnlosesten

Weise. (...) Die Natur ist schön und großartig, von außen betrachtet, aber in ihrem Buch zu lesen, ist schaurig. Und ihre Grausamkeit ist so sinnlos.“⁴⁶

Näher auf die Ehrfurchtethik einzugehen, würde hier den Rahmen sprengen. Schweitzer ging davon aus, dass eine innere Überzeugung nur durch das persönliche Vorbild eines an der Ehrfurchtethik orientierten Lehrenden entstehen kann. In seinen Büchern und Schriften finden sich Hinweise auf seine Vorstellungen einer ethisch fundierten Erziehung sowie Berichte über seine praktischen Erfahrungen als Schüler und Lehrender. Diese Ansätze sollen hier rekonstruiert werden, um seine Vorstellung einer Erziehung durch Vorbilder zu verdeutlichen. In seiner Lebenspraxis boten sich Schweitzer Möglichkeiten zur praktischen Anwendung seiner ethischen Ideale. Sein Ziel einer erzieherischen Wirkung durch Vorleben setzte er um,

- wenn er bei Anlage eines Bauplatzes eigentlich wertlose Ölpalmen umsetzen ließ, anstatt sie einfach fällen zu lassen;
- wenn er vor dem Einsetzen von Pfählen nachsah, ob nicht Tiere in die Löcher geraten waren;
- wenn er Regenwürmer durch Umsetzen ins Gras rettete;
- wenn er lieber in der Schwüle bei geschlossenem Fenster arbeitete, als zu riskieren, dass Nachtfalter in der Lampe verbrannten.⁴⁷

Dass Schweitzer mit seiner Pädagogik des Vorlebens durchaus erfolgreich war, zeigt ein Beispiel aus Afrika. Als beim Fällen von Bauholz eine Kröte im Gebüsch entdeckt wurde, wollte ein Arbeiter diese erschlagen, ein anderer hatte Schweitzers Lehre allerdings bereits verstanden:

„Er fällt ihm in den Arm und entwickelt vor ihm und der ganzen aufhorchenden Mannschaft die Theorie, dass die Tiere vom lieben Gott geschaffen seien, und dass dieser den Menschen, die sie gedankenlos quälen oder töten, ein großes Palaver machen werde.“⁴⁸

Die Überzeugungskraft, über die der Lehrende verfügen sollte, zeigt sich bei Schweitzer beson-

⁴³ Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 303f, S. 330f, S. 352.

⁴⁴ Schweitzer, *Kultur und Ethik*, S. 358f.

⁴⁵ Schweitzer, *Ehrfurcht*, S. 72f.

⁴⁶ Schweitzer, *Ehrfurcht*, S. 32f.

⁴⁷ Seaver, S. 334f.

⁴⁸ zit. nach: Seaver, S. 334.



ders in seiner kräftigen, eingängigen und bilderreichen Sprache; er wählt überzeugende Vergleiche, die dem Hörer und Leser unmittelbar eingängig sind. Der lehrende Schweitzer ist immer auch ein wortmächtiger Rhetoriker; seine Rhetorik ist nie reine Technik, sondern immer von Empathie für die Zuhörer geprägt. So predigte er den Neukonfirmierten 1909 zum Bibelspruch: „Was hülfte es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nehme doch Schaden an seiner Seele.“⁴⁹ Schweitzer stellt nicht das Problem der Seele in Mittelpunkt, sondern die neuen Lebensperspektiven für die Konfirmanden. Sie wollten die Welt gewinnen, etwas lernen, die Welt gestalten: dies nennt er ein „wunderbares Gefühl“.⁵⁰ Schweitzer nimmt diesen Wunsch der Jugendlichen ernst, er kann auf ihre Stimmungslage und Gefühle eingehen. Seine Predigt stellt nicht ein auf das Diesseits bezogenes „Leben gewinnen“ gegen die christliche Botschaft, sondern verbindet beide. Die Seele sei das, was besser ist als wir, das „Edelste und Reinste“; glücklicherweise wüssten die Jugendlichen noch nicht, was Leiden am Seelenschaden bedeute.⁵¹ Nicht die aktive Gestaltung der Welt bringe Schaden für die Seele, sondern die „Schlafkrankheit der Seele“, vor der er warnen will. Die Gleichgültigkeit sei das besonders Bedenkliche, diese stelle sich schleichend ein, so dass der Mensch diesen Prozess gar nicht wahrnehmen kann. Der Verlust dessen, was das innerliche Leben ausmache, führe dazu, dass der Mensch sich tot fühlt.⁵²

In „Aus meiner Kindheit und Jugend“ beschreibt Schweitzer, dass er als Kind am Elend, das ihn umgab, gelitten hätte, und geht davon aus, dass es vielen Kindern ebenso gehen würde.⁵³ Um sein Leiden verständlich zu machen, beschreibt Schweitzer Erlebnisse, die er in seiner Kindheit mit Tieren gemacht hatte:

- Er wollte mit einem Freund Vögel jagen, die Osterglocken hielten ihn vom Töten der Vögel ab.
- Als der Hofhund den Briefträger anzugreifen

drohte, schlug er den Hund - mehr um seine Macht zu demonstrieren als um Schaden von Briefträger abzuwenden.

- Er peitschte aus Stolz ein Pferd in einen so scharfen Trab, dass dieses fast zusammenbrach.
- Er schlug einem Hund, der auf einen Pferdeschlitten zulief, aus Mutwillen ins Auge.
- Als er mit Freunden angelte, spießte er Würmer als Köder auf, ohne deren Leid und Tod zu bedenken.⁵⁴

Die Ehrlichkeit, mit der Schweitzer seine Motive darstellt, beeindruckt Kinder auch heute.⁵⁵ Die Bändigung des Hofhundes war zwar durchaus gerechtfertigt, aber er hätte ihn ebenfalls durch Festhalten und Streicheln zur Ruhe bringen können. Schweitzer hat erkannt, dass hauptsächlich die Freude am Tierbändigen sein Handeln bedingte.⁵⁶

6. Situationsethik als pädagogische Kunst

Da eine reines Wissen, aber nicht Werte vermittelnde Schule weder möglich noch vorstellbar ist, erübrigt sich die Frage, ob es wünschenswert wäre, den Eltern die Vermittlung von Werten, der Schule die des Wissens zu überlassen. Auch ist die Frage, was in einer Gesellschaft gewusst werden soll, eine ethisch zu diskutierende Frage, da der Fächerkanon das vermittelte Menschenbild mitbestimmt. Somit stellt sich die Legitimationsfrage, wie kann die schulische Vermittlung von Werten gerechtfertigt werden. Lernvorgänge könnten von teleologischen Deutungen der Geschichte abgeleitet werden. Wenn die Geschichte als zukunfts offen betrachtet wird, ist eine Orientierung an ihr nicht möglich. In einer pluralistischen Gesellschaft ist die Übertragung

⁴⁹ Schweitzer, *Kindheit und Jugend*, S. 30ff.

⁵⁵ Einige dieser Darstellungen werden vom Verfasser in der Jahrgangsstufe 5/6 im Zusammenhang mit dem Umgang Mensch und Umwelt bei Behandlung der Schöpfungsgeschichten vorgelesen; nach sehr kurzer Zeit herrscht in den Lerngruppen gespannte Ruhe. Auch Kinder des 21. Jahrhunderts können sich nach Unterrichtserfahrungen mit Schweitzers Haltung identifizieren und auseinandersetzen.

⁵⁶ Schweitzer, *Kindheit und Jugend*, S. 31.

⁴⁹ Mk 8, 36.

⁵⁰ Schweitzer, *Straßburger Predigten*, S. 85.

⁵¹ Schweitzer, *Straßburger Predigten*, S. 86f.

⁵² Schweitzer, *Straßburger Predigten*, S. 88f.

⁵³ Schweitzer, *Kindheit und Jugend*, S. 29.



religiös-kultureller Werte auf die Gesamtgesellschaft nicht möglich. Somit bleibt nur der Bezug auf das autonome Subjekt, dem Vernunft und freier Wille zuerkannt werden.⁵⁷

Ehrfurchtsethik und Biophilie können zwar nicht den Anspruch erheben, die Legitimitätsprobleme durch eine neue, allüberzeugende Zielsetzung zu ersetzen, wohl aber Anregungen zu geben, an welchen Kriterien sich gelingendes Leben orientieren kann. Die Reflexion über die Prinzipien und die situationsgerechte Anwendung ermöglicht den Schülern die Teilnahme an der Kultur und eröffnet ihnen die Möglichkeit zur Weiterentwicklung dieser Kultur. Die Eröffnung dieser Möglichkeiten ist Aufgabe des Lehrenden, sein Vorsprung besteht in der besseren Kenntnis der Gedankengänge und Begründungen der Denker. Bei der Frage der situationsethischen Anwendung ist er ebenso wie die Schüler ein Suchender, auch wenn seine Suche schon früher als die der Schüler begonnen hat. Die Verantwortung des Lehrers für die Lehrprozesse setzt voraus, dass dieser selbst ein Bild von einer humanistischen Gesellschaft und von sich selbst hat.

Ziel humanistischen Unterrichts kann nicht sein, dass die Schüler die vordefinierten Ziele übernehmen, sondern die Freisetzung der Schüler, um eigene Denkwege zu gehen. Der Lehrer soll sich als authentischer Mensch seiner Meinung sicher sein, denn nur mit einer authentischen Person können sich die Schüler wirklich auseinandersetzen. Die Kritik an der Position des Lehrers gehört zu einem offenen Dialog dazu. Die Kunst besteht nun darin, die eigene Überzeugung überzeugend zu vertreten, ohne Schüler zu überwältigen, ohne sie zur Übernahme dieser Überzeugung zu zwingen. An die Persönlichkeit des Lehrers sind hohe Anforderungen zu stellen, diese ist für Fromm und Schweitzer wichtiger als Organisationsformen, Inhaltskataloge oder Curricula. Nur im persönlichen Kontakt mit den Schülern kann Bildung entstehen. Die Ziele der Bildung muss jeder Lehrer inhaltlich wie persönlich legitimieren, wobei das Vorleben als eine Form der Legitimation betrachtet werden kann. Freude am Wachstum des Lebendigen sollte ein wesentliches Kennzeichen des Lehrers sein; so

formuliert Johannes Claßen:

„Wer charakteristische Merkmale von Lebendigem in seinem eigenen Leben verwirklicht und seinem Fühlen und Denken zeigt, wählt – freilich ihm meist unbewusst – schon eine Art zu erziehen und einen wissenschaftstheoretischen Ansatz.“⁵⁸

Ob dieser Typus bei der Lehrerschaft vorausgesetzt werden kann, erscheint fraglich. Die Studie der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft „Die Charaktermauer“ ergab, dass nur einer der 30 untersuchten Primarschullehrer einen biophilen Charakter hatte.⁵⁹ Auch stellt sich dem humanistischen Lehrer das Problem, dass er einerseits die Realutopie anstreben, andererseits Qualifikation für das Leben in einer gegebenen Gesellschaft vermitteln soll. Dieses Problem muss der einzelne Lehrer ebenso produktiv lösen wie schulische Konfliktfälle wie Disziplinprobleme, Gewalt, mangelnden Arbeitseifer. Von besonderer Bedeutung erscheinen die oft unbewusst befolgten sozialen Regeln einer Schule, die mehr als Schulprogramme das Alltagsleben prägen. Auch wenn den Regeln keine ethische Qualität aus sich selbst heraus zukommt, haben soziale Regeln eine starke Prägungskraft, so dass sie aus der ethischen Reflexion nicht ausgeblendet werden dürfen. Auch kann eine humanistische Erziehung nicht auf Regeln verzichten. Also sind diese so zu gestalten, dass sie der humanistischen Ethik entsprechen. Hier ist die Kunst der Lösung des Spannungsfeldes zwischen Individualethik und Sozialethik gefordert:

- Auf der individuellen Ebene ist ein gewisses Maß an Einsicht in den Sinn der Ordnungen zu erzielen. Die Regeln sind so zu gestalten, dass der Betroffene sie prinzipiell akzeptieren kann, weil er durch Einsicht zu der Erkenntnis gekommen ist, dass sie zu einem humaneren Zusammenleben führen. Ohne die individuelle Einsicht kann eine Ordnung nicht realisiert werden, weil sie nicht eingehalten würde, wenn sie sich gegen das Moralempfinden der Schüler richtet.
- Auf der kollektiven-sozialethischen Ebene sind die Regeln gegebenenfalls auch autoritär durchzusetzen. Sie sind so zu gestalten, dass

⁵⁷ Ladenthin, S. 243f.

⁵⁸ Claßen, S. 1.

⁵⁹ IEFG, *Charaktermauer*.



sie ein Zusammenleben der betroffenen Gruppe, das sich an den Zielen einer humanistischen Ethik orientieren will, erleichtern. Ohne die kollektive Ebene, die auch für beide Seiten unbequemen Zwang erfordert, würden nicht akzeptable Individualinteressen das Zusammenleben dominieren.

Ohne ethischen Grund wären Schulordnungen manipulativ, ohne Sanktionen wären sie wirkungslos. Diese Ordnungen sind in jedem Falle einfach und klar zu gestalten. Jedes Mitglied der Gemeinschaft wird durch sie zu einem bestimmten Verhalten angehalten und zur Einhaltung von Mindeststandards gezwungen, und zwar auch dann, wenn es die diesen Ordnungen zugrunde liegenden ethischen Prinzipien nicht akzeptiert. Die Forderungen dürfen also nicht überfordernd sein. Auf der anderen Seite muss der ethische Grund insgesamt überzeugend sein. Der Druck durch Sanktionen auf Verstöße in der schulischen Praxis wird nur dann wirksam erfolgen, wenn die Sanktionierenden grundsätzlich von der Richtigkeit ihres Handelns überzeugt sind. Wenn sozialetische Normen zur Humanisierung des Zusammenlebens beitragen sollen, dürfen sie nicht von einer sich selbst ernannten Elite – im schulischen Bereich die Lehrer oder die Schulleitung – aufgestellt werden, sondern alle Beteiligten müssen einen gewissen Konsens finden, der unterschiedliche ethische Ideale in eine praktisch anwendbare Ordnung münden lässt. Mehr als ein vorläufiger, immer revidierbarer Konsens ist weder nötig noch möglich. Bei der Anwendung dieser Regeln handelt es sich nicht um ein Schema, wie es das Schulrecht mit seinen abgestuften Sanktionen vorgibt, sondern um eine Kunst, um eine Kunstfertigkeit im Sinne Fromms. Diese Kunst besteht nicht in der Anwendung des rechtlichen Instrumentariums auf den Einzelfall, sondern in der dauernden Vermittlung zwischen der Individualethik und der Sozialethik. Die Kunst der Ethik formaler Regeln bewegt sich in drei Spannungsfeldern:

1. Sie verpflichtet alle Mitglieder einer Gemeinschaft auf ein konsensfähiges Minimum und verweist gleichzeitig darauf, dass dieses Minimum nicht den ethischen Idealen der Individuen entspricht.
2. Sie akzeptiert, dass die ethischen Ideale der Einzelnen unterschiedlich sind, und besteht

gleichzeitig auf Einhaltung dieser Ordnung.

3. Sie ist einerseits im Einzelfalle flexibel, da allen bewusst ist, dass diese Ordnung nur eine formale ist, andererseits fußt sie auf einer festen ethisch-rationalen Legitimation.

Das sich aus den Überlegungen Schweitzers und Fromms ergebende situationsethische Handeln verhindert Fixierungen auf eine eindeutige und eindimensionale Moral, die auch freiheitsgefährdend sein kann. Die Orientierung an einer absoluten Ethik bei gleichzeitiger Offenheit im Einzelfall kann Fehlentwicklungen verhindern, weil Tugendkataloge, die ein richtiges Verhalten vorgeben, wobei abweichendes Verhalten automatisch als nicht tugendhaft diskriminiert wird, nicht legitimiert werden können. Die Landesverfassung Nordrhein-Westfalens sieht als oberste Ziele von Erziehung die Ehrfurcht vor Gott, die Achtung vor der Würde des Menschen und die Bereitschaft zu sozialem Engagement⁶⁰ vor. Diese Ziele stehen in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis zu Lehrplänen und Erlassen, die praxisorientierte Hinweise an die Lehrerschaft geben. Es besteht die Gefahr, dass die praxisorientierten Anweisungen ohne eigene Reflexion befolgt werden, wobei sich Lehrer darauf verlassen mögen, dass die Verantwortlichen schon die Ideale der Landesverfassung berücksichtigen werden. Durch situationsethisches Vorgehen kann einerseits verhindert werden, dass jeder Einzelfall zu einer Grundsatzdebatte führt, andererseits aber auch, dass durchaus akzeptable Schulordnungen mit ethischer Orientierung verwechselt werden. Nur wenn das unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen Ethik und gesellschaftlich normierter Anwendung berücksichtigt wird, können produktive Lösungen gefunden werden, durch die verhindert werden kann, dass Ethik lebensfremd und Normen unethisch werden.

Literatur

Ambler, E., *Die Maske des Dimitrios*, Zürich 1986.

Berndt, C., Die Zweifel der Männer, in: *SZ* 30.12.2003.

Brügelmann, *Schule verstehen und gestalten* – Libelle-Verlag, o.O., o.J.

⁶⁰ Landesverfassung NRW, Art 7



Propriety of the Erich Fromm Document Center. For personal use only. Citation or publication of material prohibited without express written permission of the copyright holder.

Eigentum des Erich Fromm Dokumentationszentrums. Nutzung nur für persönliche Zwecke. Veröffentlichungen – auch von Teilen – bedürfen der schriftlichen Erlaubnis des Rechteinhabers.

- Claßen, J., *Erziehung zwischen Haben und Sein*, Eitorf 2002.
- Eibl-Eibesfeld, *Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung*, München 1975.
- Flessau, K.I., *Schule der Diktatur*, Frankfurt/M., 1979.
- Fromm, E., *Gesamtausgabe in zwölf Bänden (GA)*, München 1999:
- 1941a: *Die Furcht vor der Freiheit*, GA I.
 - 1947a: *Psychoanalyse und Ethik*, GA II.
 - 1956a: *Die Kunst des Liebens*, GA IX.
 - 1962a: *Jenseits der Illusionen*, GA IX.
 - 1967b: *Propheten und Priester*, GA V.
 - 1968a: *Die Revolution der Hoffnung*, GA IV.
 - 1970i: *Pro und Contra Summerhill*, GA IX.
 - 1973a: *Anatomie der menschlichen Destruktivität*, GA VII.
 - 1976a: *Haben oder Sein*, GA II.
 - 1991h [1974]: *Ist der Mensch von Natur aus faul?*, GA XII.
- Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft, *Die Charaktermauer*. Zur Psychoanalyse des Gesellschaftscharakters in Ost- und Westdeutschland. Eine Pilotstudie bei Primarschullehrerinnen und -lehrern, Göttingen/Zürich, 1995.
- Kather, R., *Was ist Leben?*, Darmstadt 2003.
- ky (Bosetzky), *Wie ein Tier – Der S-Bahn-Mörder*, München 2000.
- Ladenthin, V., *Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft*, Würzburg 2002.
- Lorenz, K., *Das sogenannte Böse*, Wien 1963.
- Miegel, M., *Epochenwende*, München 2005.
- Paul, A., *Von Affen und Menschen*, Darmstadt 1998.
- Pongratz, L., *Ökonomisierung der Bildung*, in: R. Funk, G. Meyer, L. Pongratz, *Erich Fromm heute – Zur Aktualität seines Denkens*, München 2000.
- Schilmöller, R., *Vergleicharbeiten, Chancen, Grenzen und Gefahren*, in: *Schule heute* 2/2001.
- Schweitzer, A., *Aus meiner Kindheit und Jugend*, in: *Selbstzeugnisse*, München 1959.
- Schweitzer, A., *Die Ehrfurcht vor dem Leben*, München, 1997.
- Schweitzer, A., *Kultur und Ethik*, München, 1990.
- Schweitzer, A., *Straßburger Predigten*, München, 1991.
- Seaver, G., *Albert Schweitzer*, London 1944.
- Weißeno, G., *Werteerklärung – ein neues Konzept für den Politikunterricht*; in: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*, Bonn 2000.