Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 72 (1985)
Heft: 9

Artikel: Von pädagogischen Halbwahrheiten und erzieherischem Übermut
Autor: Herzog, Walter
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-533319

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

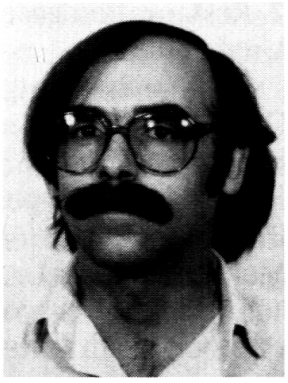
Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Von pädagogischen Halbwahrheiten und erzieherischem Übermut

Walter Herzog

Walter Herzog, Dr. phil., geb. 1949, Studium der Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Seit 1981 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich.



«Die Erziehung soll so eingerichtet werden, dass beides in möglichster Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.»

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

Soll nun auch der Schweizer Pädagogenzunft «Mut zur Erziehung» gemacht werden, nachdem man die Deutschen schon vor ein paar Jahren dazu aufgefordert hat? Die neun Thesen der sechs Professoren (vgl. «schweizer schule» 1985, Nr. 2, S. 1f.) wurden im Januar 1978 auf einem Forum in Bonn verabschiedet. Es handelt sich dabei also nicht mehr gerade um das Allerneueste, was es in pädagogischen Dingen zu wissen gilt. Widersprochen wurde den Thesen schon damals, und gehaltvoller sind sie in der Zwischenzeit auch nicht geworden. Ihre Entstehung ist auf dem Hintergrund einer gewissen Ernüchterung über die Ergebnisse der bildungspolitischen Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre zu sehen, Reformbemühungen, die nicht ganz das gebracht haben, was man sich von ihnen erhofft hat. Das Bonner Forum proklamierte eine Tendenzwende in der Bildungspolitik und machte sich zum Verteidiger einer pädagogischen Wahrheit, die gegen die fatalen Irrtümer und Ideologeme nicht zuletzt der *Erziehungswissenschafter* wieder in ihr Recht einzusetzen wäre. Man zog aus, die Erziehungswissenschaft zur Rede zu stellen, sie zur Vernunft zu bringen, der Pseudowissenschaftlichkeit zu überführen und zur einzigen und ewigen Wahrheit über Mensch und Erziehung zu bekehren.

1. Abgesang auf das moralische Subjekt

Doch was für eine Wahrheit ist es, für die man sich dermassen ins Zeug zu legen gewillt war? Die Frage ist nicht leicht zu beantworten. Die Thesen werden in einer Form präsentiert, die in ihrer hermetischen Geschlossenheit eine beinahe religiöse Ehrfurcht zu wecken vermag. Die Litanei von Irrtum und Wahrheit, in der sich der «Mut zur Erziehung» verkündet, drängt zur Andacht und lässt einen davor zurückschrecken, tiefer in die Thesen einzudringen. Versuchen wir daher, den Text an einer Stelle aufzubrechen, wo uns dessen «Wahrheit» doch etwas eigenartig berühren muss. Denn sollen wir tatsächlich, wie These 3 verlangt, «unter allen politischen Umständen» den Tugenden von Fleiss, Disziplin und Ordnung nachkommen? «Unter allen politischen Umständen» kann nur heissen, dass wir auch unter diktatorischen, totalitären und faschistischen Umständen diszipliniert und fleissig sein sollen und die bestehende Ordnung zu respektieren haben. Eine eigenartige «Wahrheit», jedenfalls für diejenigen, die noch verstehen können, was Adorno gemeint hat, wenn er davon sprach, jede Debatte über Erziehungsziele sei «... nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole» (Adorno 1969, S. 85). Es ist genau hier der Punkt, wo sich die von der These 3 angesprochenen Tugenden als politisch missbrauchbar erweisen: Sie werden zum Instrument der Abtötung eines moralischen Pflichtgefühls, das sich gegen eine

unmenschliche Ordnung zur Wehr setzen möchte. Gegen diesen *Missbrauch* muss es uns gehen, sicher nicht gegen die Tugenden selbst. Dieser Missbrauch aber wird nicht dadurch verhindert, dass man die «Nötigkeit» der Tugenden «human» begründet – im Gegenteil!
Damit aber verliert auch These 2 einiges an Überzeugungskraft. Denn es ist ganz einfach zynisch, im «Tun des Rechten» die Bedingung von Glück zu sehen, wenn dieses «Rechte» dem Einzelnen von «politischen Umständen» abgefordert wird, die doch gerade die Schule als unmoralisch zu erkennen lehren sollte. Zweifellos kann sich in der schlichten Erfüllung der Pflicht ein Glücksgefühl einstellen. Doch einer *Reduktion* der Glücksmöglichkeiten auf diese besondere Konstellation, wie in These 2 impliziert, ist entschieden zu widersprechen.
Die «Wahrheit», die uns in den Thesen 2 und 3 verkündet wird, ist die «Wahrheit» derer, denen die «innere Stimme» eines autonomen Gewissens fehlt und die sich statt dessen der Heteronomie der Umstände unterwerfen, in denen sie leben. Ihr Verhalten ist Ausdruck eines kruden Egoismus der blossen Kalkulation von Lust und Unlust, ohne jede Orientierung an allgemeinen *Prinzipien* menschlichen Zusammenlebens. Von Kant bis Kohlberg ist dies gerade das Zeichen von Unmündigkeit und Unwahrheit. Mit dieser «Moral» sind wir nicht einmal in der Lage, uns den Grundgesetzen und Verfassungen unserer Demokratien gemäss zu verhalten, denn diese setzen den mündigen Bürger mit autonomem Gewissen voraus. Soll etwa dies das Ziel jener Erziehung sein, zu der uns Mut gemacht wird: die Zersetzung unserer demokratischen Ordnung? Wir beginnen zu zweifeln, ob sich «Irrtum» und «Wahrheit» so einfach scheiden lassen, wie uns die Thesen weismachen wollen.

2. Restauration gesellschaftlicher Ungleichheit

Der Zweifel mehrt sich bei genauerem Hinsehen auf die These 6. Denn welche Wahrheit liegt in der Behauptung, die Gleichheit der Bildungschancen führe zur Ungleichheit der Menschen, einer Ungleichheit, die es anzuerkennen gelte, da eine Chancengleichheit «stets ungleich verteilte Möglichkeiten ihrer Nutzung frei(setze)»? Die geschliffenen Worte sollen wohl verdecken, dass mit dieser «Wahrheit» nichts anderes als genau jene Ungleichheit der Bildungsmöglichkeiten zurückgerufen wird, gegen die sich die Rede von «Chancengleichheit» ursprünglich gewandt hat. Es sind die Gruppen an den «Rändern» unserer

Sportferien in Visperterminen

Ideal für Sportferien im Winter wie im Sommer, im Frühjahr wie im Herbst: **Ferienhaus «Tärbinu»** in Visperterminen, im Oberwallis, 1340 m ü.M.

Im Dorfzentrum gelegen, grosszügig ausgebaut. Praktisch und komfortabel eingerichtet. Eignet sich geradezu ideal für Sportferien, Bergschulwochen, Klassenlager, usw.
Bietet Unterkunft für 105 Personen, davon 93 in Betten, Speisesaal mit 120 Plätzen. Moderne Küche, Aufenthalts- und Spielraum.
VISPERTERMINEN (das Dorf mit dem höchsten Weinberg Europas) bietet im Winter, wie auch im Sommer, im Frühjahr wie im Herbst, eine Vielfalt an Möglichkeiten, sich an der gesunden Luft zu betätigen.
– Skifahren in einem bis Ende April schneesicheren Gelände (1000 m Höhendifferenz mit präparierten Pisten für Anfänger und Könner, mit Sesselbahn (nur 5 Min. vom Ferienhaus) und 2 Skiliften (1700 Pers./h Förderleistung) und praktisch keinen Wartezeiten.
– Skitouren, Langlauf, Schlitteln, Eislaufen
– Wandern, Bergsteigen (unzählige lohnende Möglichkeiten mit herrlichem Panorama)
– Leichtathletik (Sportplatz mit Tartanbahn und Turnhalle)
– Ausflugsmöglichkeiten: nach Zermatt, Saas-Fee, Brigerbad (Thermalquellen)
– Hallensport in Visp (Eislauf, Eishockey, Tennis)
– Steg (Schwimmen)
Verlangen Sie unverbindlich Prospekte bei der Gemeindeverwaltung Visperterminen, 3931 Visperterminen – Tel. 028 - 46 20 76.

Gesellschaft, deren Möglichkeiten, sich durch Schulbildung in eine sozial bessere Lage zu bringen, nach wie vor beschränkt sind, und nicht etwa wegen individuellen Ungenügens, sondern aus gesellschaftlichen Gründen. Kinder aus Bergkantonen, aus ländlichen Gegenden, aus Arbeiter- und aus Emigrantenfamilien haben im Vergleich zu Kindern aus städtischen Verhältnissen oder höheren sozialen Schichten eine geringere Chance, «weiterführende» Schulen zu besuchen. Und handelt es sich bei diesen Kindern um Mädchen, so vermindern sich deren «Bildungschancen» ein weiteres Mal. In der These 6 ist von der Chancengleichheit derer die Rede, «denen sie zugute kommen sollte». Wem aber soll die Chancengleichheit «zugute kommen»? Doch wohl allen, und nicht nur jenen, die dank soziokultureller Umstände mehr Möglichkeit haben, von der Gleichheit der Bildungschancen zu profitieren. Kein ernst zu nehmender Erziehungswissenschaftler hat jemals die Banalität bestritten, die gerechte Verteilung der Nutzungsmöglichkeiten gleicher Bildungschancen führe zu einer Ungleichheit der Menschen, die es politisch und moralisch anzuerkennen gelte. These 6 zersetzt mit ihrer gewundenen Logik einen unbestrittenen Irrtum, um an dessen Stelle einen Gewaltsirrtum als Wahrheit zu verkaufen.

3. Abbau neuzeitlicher Traditionsbestände pädagogischen Denkens

Die Wahrheit von These 6 ist die Wahrheit eines politisch frustrierten Bürgertums, das im 19. Jahrhundert in der Bildung ein Feld kompensatorischer «Selbstverwirklichung» suchte, um so in der Phantasie eine Macht zu erwerben, die es faktisch nicht besass. Bildung wurde zum Standesprivileg und pervertierte damit das, was für die Aufklärungspädagogik und den Neuhumanismus unumstritten war: der Ausgang *aller* Menschen aus ihrer «selbst verschuldeten Unmündigkeit» (Kant). Die Aufklärung war tatsächlich, wie These 1 formuliert, am «Ideal einer Zukunftsgesellschaft» orientiert, zu dessen Vewirklichung sie sowohl die Pädagogik *wie die Politik* einsetzen wollte. Anders als die Verfasser der Thesen, hat sich Kant nicht daran gestossen, dass die Menschheit erst *allmählich* dieses Ideal erreichen wird (vgl. Kant 1964, S. 701ff.) – die Menschen somit über ihre «ganze Lebenszeit bis in die Zukunft hinein zu Unmündigen» erklärt werden (vgl. These 1).

Der «Mut zur Erziehung», zu dem die Thesen aufrufen, erweist sich als der Kleinmut jener, die den eigenen Horizont nicht zu überschreiten wagen. Die Erziehung findet ihre Erfüllung in der Einpassung der jungen Generation in den Rahmen der Erwachsenenwelt: ihr Massstab ist, «in die Lebensverhältnisse eingeführt (zu) sein» (These 5), «sich . . . mit Vorgegebenheiten in Übereinstimmung (zu) befinde(n)» (These 4) und die «kulturellen Selbstverständlichkeiten» anzuerkennen (These 9). Nicht ist mehr von der Zukunft der Menschheit die Rede, die bei Kant der Erziehung allererst ihre Legitimation gab. Bei Kant sollen die Kinder «. . . nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden» (Kant 1964, S. 704). Schleiermacher hat diese zweifellos einseitige Ausrichtung des pädagogischen Handelns an einer idealen Zukunft der Menschheit relativiert und die *Gegenwart des Kindes* als dialektisches Korrektiv in die Pädagogik eingebracht: «. . . jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, (muss) zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist» (Schleiermacher 1983, S. 48).

Diese dialektische Dynamik pädagogischer Situationen sollte nicht stillgelegt werden durch eine platte Ideologie der Einpassung in «Vorgegebenheiten». Zwar ist eine absolute Mündigkeit zweifellos ein unsinniges und unmenschliches Ziel von Erziehungshandlungen, da es uns, die wir *Menschen* sind, in Götter verwandeln würde. Doch das Mass der Mündigkeit lediglich im Status Quo suchen zu wollen, ist genauso beschränkt, denn das Streben nach Utopie, die Suche nach dem

Besseren und das «Prinzip Hoffnung» (Bloch) sind genauso menschliche Züge, wie der Hang, das Bewährte und Vertraute zu tradieren. Eine Gesellschaft, die sich nicht zu erneuern vermag, ist eine tote Gesellschaft. Wenn es richtig ist, dass wir uns heute in einer «Wendezeit» (Capra) befinden, was nützen uns dann Menschen, die gelernt haben, nur immer zu wiederholen, was man ihnen vorgekaut hat? Wollen wir unsere Kinder dazu erziehen, dass sie in der Lage sind, die Probleme unserer Gegenwart und Zukunft *konstruktiv* zu bewältigen, dann brauchen wir eine Pädagogik, die über den engen Horizont der «kulturellen Selbstverständlichkeiten» hinaus zu denken vermag. Dann aber brauchen wir eine andere Erziehung als jene, «... die sich darauf beschränkt, den zu Erziehenden dahin zu bringen, mit einem vorfabrizierten Willen zu wollen und auf Grund von schlichtweg akzeptierten Wahrheiten zu wissen» (Piaget 1974, S. 29). Bei Piaget, diesem nach wie vor unterschätzten Schweizer Pädagogen, könnten wir von einem andern «Mut zur Erziehung» hören, als bei den sechs von der Bildungsreform entmutigten Thesenschreibern.

4. Apotheose des Narzissmus

Damit muss uns auch These 7 unverständlich werden. Denn wo liegt die Wahrheit der Behauptung, «keine Gesellschaft» könne «eine Schule als ihre eigene anerkennen, die ihre Schüler eine ganz andere Gesellschaft als ihre eigene anzusehen lehrt»? Dass es eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist, der jungen Generation zur Bildung zu verhelfen, dürfte unbestritten sein. Worin aber besteht dann Bildung? Etwa im individuellen oder kollektiven Spiegelkabinett einer unendlichen Selbstreflexion? Werden wir dadurch zu «Gebildeten», dass wir uns nur immer tiefer in uns selbst versenken, bis wir schliesslich – wie Narziss – im Wahnsinn der endlosen Selbstbespiegelung zugrunde gehen? Was machen wir denn in der Schule, wenn wir zu unseren Kindern und Jugendlichen von anderen Kulturen, fernen Ländern, fremden Sprachen und frühen Menschen sprechen? Lehren wir da nicht unsere Schüler genau jene «ganz andere Gesellschaft» anzusehen, über die unsere Gesellschaft, nach der Logik der sechs Professoren, ein Blickverbot verhängt hat?

Bildung erlangen wir nicht über den Weg einer narzisstischen Selbstausleuchtung. Genau umgekehrt: Bildung bedarf der *Entfremdung,* wie Hegel nachdrücklich hervorgehoben hat. Die Bildung braucht den Blick auf das «ganz andere». Bildung ist «Entäusserung» des Selbst, «Umkehrung des Bewusstseins» (Hegel), mit dem Ziel der Rückkehr zu einem veränderten, eben: «gebildeten» Selbst. Sich-Bilden ist ein Prozess des Sich-fremd-werdens und Sich-wieder-findens in der «Heimkehr zu sich» (Gadamer). Nur wer «ausser sich» war, kann «zu sich» zurückfinden. In seiner Gymnasialrede aus dem Jahre 1811 schreibt Hegel: «Die wissenschaftliche Bildung hat überhaupt die Wirkung auf den Geist, ihn von sich selbst zu trennen, aus seinem unmittelbaren natürlichen Dasein, aus der unfreien Sphäre des Gefühls und des Triebs herauszuheben und in den Gedanken zu stellen, wodurch er ein Bewusstsein über die sonst nur notwendige, instinktartige Rückwirkung auf äussere Eindrücke erlangt und durch diese Befreiung die Macht über die unmittelbaren Vorstellungen und Empfindungen wird, welche Befreiung die formelle Grundlage der moralischen Handlungsweise überhaupt ausmacht.» (Hegel 1970, S. 348) Bildung ist Überwindung der Beschränktheiten des individuellen Bewusstseins. Sie ist ein Prozess der «Dezentrierung» des Denkens, wie Piaget auf sehr ähnliche Weise wie Hegel meint.

Wie sehr man im einzelnen dieser allzu rationalistischen Bildungstheorie widersprechen mag: In der Identifikation des Bildungsprozesses als einer dialektischen Abfolge von Entfremdung und Rückgewinnung des Selbst sollten wir ein bleibendes Fundament des pädagogischen Handelns erkennen. Dann aber verliert die These 7 ihre «Wahrheit» und wird ihrerseits zum «Irrtum».

5. Vermiesung der Wissenschaft

Mit der These 7 muss auch der These 8 die Luft ausgehen. Denn die Wissenschaft kann gerade ihrer «Fremdheit» wegen bildend sein. Nicht auf die Wissenschaft, aber auf die Kultur der griechischen Antike bezogen, ist genau dies das Argument Hegels: Um uns zu bilden, brauchen wir eine Welt, die *nicht* unsere unmittelbare «Lebenswelt» ist, sondern eine in der Distanz uns *gegenüberstehende* fremdartige Welt, die uns aus der Lethargie unserer Alltagsgewohnheiten allererst aufzurütteln vermag (vgl. Hegel 1970, S. 320ff.). Doch abgesehen davon: Was ist mit These 8 überhaupt gemeint? Welchen Massstab soll denn die Schule anlegen, um ihren Unterricht zu messen, wenn nicht die Bildung ihrer Schüler? Diese kann aber in einer «wissenschaftlichen Zivilisation» gar nicht anders als an den Wissenschaften orientiert sein, es sei denn, wir wollen, dass sich unsere Kinder in der modernen Welt nicht zurecht finden. Verlangt nicht These 6, Schule und Gesellschaft hätten sich bis zur gegenseitigen Unkenntlichkeit identisch zu machen? Mit Hilfe welcher Logik folgt dann die Forderung der These 7, die Schule habe sich «unserer wissenschaftlichen Zivilisation» gegenüber auf Distanz zu halten? Sollen sich die Konstrukteure unserer Curricula statt auf die Wissenschaft vielleicht auf «Bürgerinitiativen» verlassen, wie dies Feyerabend propagiert? Sollen wir den Unterricht anreichern mit Magie, Zauberei, Alchimie, Kreationismus, Metaphysik, Astrologie, Kaffeesatzlesen, Schädelvermessung, Okkultismus, Hexenflug und Kursen in Regentanz? Ist es das, was den Thesenschreibern vorschwebt? Oder ist es die schlichte Sehnsucht nach der erzieherischen Idylle eines schulischen «Kindergartens», jenseits der wüsten Barbarei einer entfremdeten Gesellschaft?

Wiederum scheint es mir berechtigt zu sein, die *einseitige* Wissenschaftsorientierung unserer schulischen Curricula zu kritisieren. Doch brauchen wir deshalb das Kind mit dem Bade auszuschütten? Es sind weniger die Ziele unserer Schulen, die wir «hinterfragen» sollten, als die Methoden, mittels derer wir unsere Ziele erreichen wollen.

Schliesslich zur These 9: Auch hier stellt sich die Frage, wogegen sie sich eigentlich richtet. Stand denn jemals zur Diskussion, die «primäre» Erziehung, d.h. die Erziehung in der Familie, sei zu einer «maximal professionalisierten und institutionalisierten» Tätigkeit zu machen? Die «Wahrheit», dass «Erziehung in keiner Kultur primär ein Vorgang aus Berufstätigkeit» ist, ist die schlichte Wahrheit, dass Vater und Mutter keine Berufskategorien sind. Was aber folgt aus dieser Banalität? Vielleicht, dass die Eltern ihr sowieso schon vorhandenes Misstrauen gegenüber den Lehrern verstärken sollen? Oder, dass jene Kinder, deren Eltern in ihren «primären» Erziehungspflichten versagen, ihrem Schicksal zu überlassen sind? Geht es bei all unseren Bemühungen um die vorschulische Erziehung nicht letztlich darum, unseren Kindern dabei zu helfen, ihre Chancen zur Nutzung der schulischen Bildungsmöglichkeiten optimal wahrnehmen zu können? Wendet man sich in der Unbestimmtheit von These 9 gegen die Professionalisierung erzieherischer Tätigkeiten, dann muss man sich ein weiteres Mal vorwerfen lassen, nichts anderes als die Restauration eines sozial ungerechten Schulsystems im Auge zu haben.

6. Vom wahren Mut zur Erziehung

Was bleibt nach all dem von der neunfachen Wahrheit, mittels derer uns die Thesen «Mut zur Erziehung» machen wollen? Nicht gerade viel, scheint mir. Irrtum und Wahrheit lassen sich nicht so leicht voneinander trennen, wie man uns weismachen will. Wo aber liegt dann die Wahrheit? Vielleicht in dem, was uns die Thesen als «Irrtümer» präsentieren? Soll sich etwa die Wahrheit in Irrtum und der Irrtum in Wahrheit verwandeln? Damit würden sich lediglich die Vorzeichen ändern, die Simplifikation bliebe dieselbe. Die Wahrheit liegt sicher nicht in den Irrtümern, die von den Thesen aufgelistet werden. Vielleicht sollten wir uns überhaupt hüten, mit den Ettiketten «Wahrheit» und «Irrtum» so leichtfertig umzugehen, wie es die Thesenschreiber tun.

Es würde den Rahmen dieser Replik überschreiten, wollten wir nun unsererseits nach dem wahren «Mut zur Erziehung» suchen. Unser Ziel war es, die allzu kantige Argumentation der professoralen Thesen etwas abzuschleifen, nicht, um dadurch zur wahren Wahrheit vorzustossen, sondern in der Hoffnung, der Wahrheit dadurch allererst (wieder) eine Chance zu geben. Vielleicht ist es Schleiermacher, der uns die Richtung zur Lösung der Erziehungsaufgabe, diesem – wie sich Kant (1964, S. 702) ausgedrückt hat – «grössten» und «schwersten» Problem, «was dem Menschen kann aufgegeben werden», zu weisen vermag. Bei Schleiermacher begegnen wir nicht dieser einfältigen Schwarz-Weiss-Malerei, in der sich uns die neun Thesen präsentieren, sondern einem dialektischen Abwägen von spannungsvollen Polaritäten. Zukunft und Gegenwart, Erhalten und Verbessern, Individuation und Sozialisation, direkte und indirekte Erziehung, Unterstützen und Gegenwirken etc. spannen ein komplexes Erziehungsfeld auf, das nicht ein für allemal zugunsten einseitiger Prinzipien reduziert werden kann.

Es braucht wahrhaftig nicht viel Mut dazu, das pädagogische Handeln *vorgängig* an vermeintlich letzten Wahrheiten festzumachen. Mut aber braucht es, sich der konkreten pädagogischen Situation hinzugeben und im situativen Abwägen von Pro und Kontra den Weg zu suchen, der im Moment der richtige ist, der sich aber schon bald wieder als der Korrektur bedürftig erweisen kann. Im pädagogischen Handeln gibt es keine Gewähr, die einem *vor* allem Tun das Erreichen dessen garantieren könnte, was man erreichen will. Weder stellen wir etwas her, wenn wir erziehen oder unterrichten, noch sind wir lediglich für einen optimalen Wachstumsprozess besorgt. Der Lehrer ist ein Teil dessen, was er zu beeinflussen sucht. Pädagogische Handlungen sind daher immer «Probierhandlungen» (Brezinka), die von situativen Bedingungen mitbestimmt werden, die seitens des Erziehers genau das voraussetzen, was wir auf der Seite der Edukanden als Zielorientierung vor Augen haben: Autonomie im Denken, Verantwortung im Tun und Selbständigkeit in der Entscheidung. Zu all dem aber braucht es mehr Mut als zu dem, wozu uns die Thesen des Bonner Forums Mut machen wollen.

HAWE®
HAWE-Selbstklebefolien und Bibliotheksmaterial
unsere Spezialitäten seit 1957
zum Einfassen der Bücher –
zum Katalogisieren – zum Ticket-Ausleihsystem –
auch für besondere bibliothekarische Ansprüche.
Auf Anfrage erhalten Sie Unterlagen mit Mustern.
HAWE Hugentobler + Vogel
3000 Bern 22, Mezenerweg 9, ✆ 031 42 04 43
HAWE®

Literaturhinweise

Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Stichworte. Frankfurt: Suhrkamp 1969, S. 85-101.
Benner, D. et al.: Entgegnungen zum Bonner Forum «Mut zur Erziehung». München: Urban & Schwarzenberg 1978.
Hegel, G. W. F.: Werke in zwanzig Bänden, hrsgg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften (1808–1817). Frankfurt: Suhrkamp 1970.
Herrmann, U.: «Mut zur Erziehung» – Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1978 (24), S. 221–233.
Kant, I.: Über Pädagogik, in ders.: Werke in sechs Bänden, hrsgg. von W. Weischedel. Bd. VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964, S. 691–761.
Mut zur Erziehung – Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
Piaget, J: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt: Fischer 1974.
Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, hrsgg. von E. Weniger unter Mitwirkung von Th. Schulze. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Frankfurt: Ullstein 1983
Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung», in: Zeitschrift für Pädagogik 1978 (24), S. 235–240.