

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

Artikel: Die fehlende Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums "Mut zur Erziehung"
Autor: Benner, Dietrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533320>

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](#)

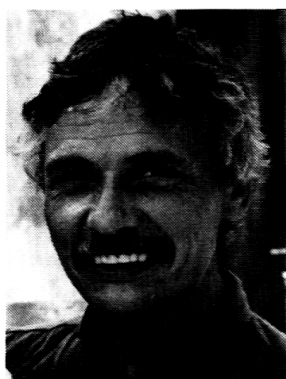
Download PDF: 12.01.2026

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

Die fehlende Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung»

Dietrich Benner

Prof. Dr. Dietrich Benner, geb. 1941, Studium der Fächer Philosophie, Pädagogik, Geschichte und Germanistik an den Universitäten Bonn und Wien, Promotion Wien 1965, Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bonn, dort Habilitation im Jahre 1970, seit 1973 o. Prof. an der Universität Münster, seit 1985 Prof. am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Münster.



1. Vorbemerkung

Vor mehr als sieben Jahren, im Januar 1978, fand in Bonn-Bad Godesberg unter der Schirmherrschaft des damaligen Bundespräsidenten Walter Scheel ein Symposium mit dem denkwürdigen Thema «Mut zur Erziehung» statt. Im Zentrum dieser Veranstaltung standen Referate von N. Lobkowitz, R. Spaemann, K. Aurin, F.H. Tenbruck, H. Lübke und A. Schwan, die gemeinsam das Ziel verfolgten, eine Tendenzwende in der Bundesdeutschen Bildungspolitik einzuleiten und die Irrtümer einer sogenannten kulturevolutionär-emanzipatorischen Pädagogik durch die Rückkehr zu Grundsätzen einer affirmativen oder bejahenden Erziehung zu korrigieren¹. Stärker noch als die Vorträge des Symposiums fanden neun Thesen des vorbereitenden Kreises der Bonner

Veranstaltung Beachtung, mit denen H. Lübke, R. Spaemann, H. Bausch, G. Mann, W. Hahn und N. Lobkowitz die Grundsätze der angestrebten Tendenzwende prägnant formulierten.

Bis heute haben sich unter den Fachvertretern der Erziehungswissenschaft nur wenige zu den Thesen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung» bekannt. Die neun Thesen wurden, soweit sich Pädagogen zu ihnen äusseren, nahezu ausnahmslos abgelehnt. Für die Qualität der Kritik spricht, dass die Einwände, die gegen die Thesen vorgebracht wurden, von Ausnahmen abgesehen, keineswegs aus dem Repertoire einer naiv-kulturevolutionären und umstürzlerischen Pädagogik stammten, sondern systematisch, handlungstheoretisch und problemgeschichtlich begründet wurden. Es sei hier nur erinnert an U. Hermanns «Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik», an die von Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen des 6. Kongresses dieser Gesellschaft unterzeichnete «Tübinger Erklärung» und an die «Entgegnungen zum Bonner Forum 'Mut zur Erziehung'», welche neben Beiträgen von Erziehungswissenschaftlern der Universität Münster auch jene Gegenrede enthalten, mit der H. von Hentig schon im Rahmen des Bonner Symposiums auf Problemverkürzungen und ideologische Befangenheit der proklamierten Tendenzwende aufmerksam gemacht hat².

Für die mögliche Rezeption und Fortführung der bislang auf die Bundesrepublik begrenzten Diskussion dürfte aus Schweizer Sicht von Interesse sein, dass der in Zürich lehrende deutsche Philosoph H. Lübke, der als «Vater» der Thesen angesehen werden kann, diese nicht auf die Schweiz gemünzt, sondern das Schweizer Schulwesen mehrfach in Vorträgen und Diskussionen als vorbildlich anerkannt hat. Es wäre daher ebenso abwegig, die Bonner Thesen als Anregung zu einer Kritik des schweizer Schulwesens zu nehmen, wie die folgende Kritik an den Thesen als eine Kritik des Schulwesens in der Schweiz zu interpretieren. Wohl jedoch könnte meine

Kritik der Thesen des Forums «Mut zur Erziehung» insofern von allgemeinerem Interesse sein, als in ihr systematische Fragen nach dem Zusammenhang von Pädagogik, Ethik, Politik und Bildungspolitik angesprochen werden, die nicht nur für die Beurteilung der Thesen des Jahres 1978, sondern darüber hinaus für Überlegungen zur Gerechtigkeitsstruktur schulisch institutionalisierter Lehr-Lernprozesse von Bedeutung sind.

2. Zur Argumentationslogik der Bonner Thesen: Ermutigung oder Entmutigung?

Die Thesen des Bonner Forums haben nicht nur Lehrer, die Mut brauchen, ermutigt, sondern auch zahlreiche Lehrer, die Mut suchen, entmutigt. Schon zwei Tage nach dem Bonner Symposium erklärte dessen Mitinitiator Wilhelm Hahn als damaliger Kultusminister Baden-Württembergs die neun Thesen zu einem «völlig neuen Ansatz zur Erziehung», «der das nächste Jahrzehnt der Bildungspolitik in der Bundesrepublik bestimmen» werde und daher in den Gesamt-Lehrer-Konferenzen zu besprechen sei. Viele Lehrer, deren kritischer Sachverstand und deren pädagogische Erfahrung der Naivität eines Denkens in «Tendenzwenden» gewachsen war, sahen sich aufgrund ihrer Kritik an den Thesen unversehens in die Nähe von Gegnern unserer interpretationsbedürftigen und weiterentwickelnden freiheitlichen Grundordnung gerückt. Ähnlich erging es auch Lehrern ausserhalb Baden-Württembergs, so z.B. Teilnehmern einer religionspädagogischen Fachtagung in Nordrhein-Westfalen, als sie sich, anstelle der erwarteten Fachthematik, durch einen Gastreferenten unversehens mit den Bonner Thesen konfrontiert sahen, die ihnen wie Glaubensartikel vorgesetzt wurden, an denen sich die Geister zu scheiden haben.

An der falschen Zuversicht, die selbst ein Kultusminister mit der Proklamation einer in den Thesen enthaltenen völlig neuen Pädagogik zu wecken suchte, und an der Verunsicherung der Lehrer durch eine von Staats wegen

verordnete pädagogische Tendenzwende waren die Thesen selbst keineswegs schuldlos. Denn sie brandmarken in durchaus linearer und eindimensionaler Argumentationsführung Irrtümer, die in dieser Weise die zurückliegende Reformpraxis und Reformpolitik gar nicht generell bestimmt hatten, und boten Wahrheiten an, die bestenfalls Halbwahrheiten sind. Selten jedenfalls ist soviel Rhetorik aufgeboten worden, um so undialektische Thesen zu formulieren, die gleichermaßen hinter das Problembewusstsein der pädagogischen Tradition und deren Weiterentwicklung bis hin zur Gegenwart wie hinter dasjenige der noch längeren Tradition der praktischen Philosophie zurückfallen.

In seinem Vorwort zur Publikation der Vorträge und Diskussionsbeiträge des Bonner Forums (vgl. Anmerkung 1) deutete W. Hahn die öffentliche Wirkung der Thesen uneingeschränkt positiv und erklärte ihre weitgehende Ablehnung durch Erziehungswissenschaftler und Pädagogen damit, eine «sich selbst zu genügen scheinende Erziehungswissenschaft, die ihre Auswirkungen nicht selbstkritisch überdenkt», sei »von aussen – nämlich von denen, die von dieser Erziehung getroffen werden – gefragt (worden), ob ihre Theorien dem Wesen einer am wirklichen Menschen orientierten Erziehung gerecht werden». Die einseitige Verkündung von Wahrheiten und Irrtümern durch die Thesen selbst rechtfertigte Hahn damit, die «Formulierung der neun Sätze» sei «bewusst in These und Antithese» erfolgt, «um dadurch die Diskussion anzuregen, was auch erreicht» worden sei. Es muss befremden, wie hier ein Kultusminister, der für die Erklärung der in den Thesen verkündeten Wahrheiten mitverantwortlich zeichnete, sich als für das Erziehungs- und Bildungswesen zuständiger Ressortminister schlicht in die Reihe der von der Erziehung Betroffenen einordnet, um die während seiner Amtszeit den Lehrern empfohlene, von Erziehungswissenschaftlern inzwischen aber als unhaltbar erwiesene «neue» Pädagogik als thetisch-antithetisch formulierte Diskussionsanregung entschärfen und mit Verweis auf eine angeblich selbstgenügsame und unkritische Erziehungswissenschaft legitimieren zu können.

Die Thesen des Bonner Forums beanspruchten jedoch – bei ihrer Erklärung – weitaus mehr, als Hahn ihnen hernach noch zugestehen wollte: Sie versuchten vermeidbare Irrtümer der zurückliegenden Bildungsreform in der Bundesrepublik, an der W. Hahn während seiner Zeit als Kultusminister durchaus beteiligt war, durch vermeintliche absolute Wahrheiten zu korrigieren. Vergleicht man Hahns Zurücknahme der Thesen auf «Sätze», die lediglich die Diskussion anregen sollten, mit den Thesen selbst, so wird verständlich, dass die «Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums», U. Herrmanns «Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik», die Münsteraner «Entgegnungen zum Bonner Forum Mut zur Erziehung» (vgl. Anmerkung 2) und andere nachdenkliche Stimmen mehr die Sorge verband, die Thesen des Bonner Forums – um es pointiert zu sagen – könnten dazu verführen, Dumme noch dümmer zu machen, die Kritiker der Thesen in die Ecke ideologischer Besserwisser und Verderber der Jugend zu stellen und die pädagogischen und bildungspolitischen Reformbemühungen des zurückliegenden Jahrzehnts mit der Behauptung zu desavouieren, die im Bildungswesen inzwischen hergestellte Chancengleichheit habe endlich gezeigt, wie verschieden die «wirklichen Menschen» sind³.

Ich kann hier nicht alle Überlegungen wiederholen, die wir mit den Münsteraner «Entgegnungen» bereits vorgelegt haben, sondern möchte lediglich an den Thesen selbst die in ihnen angelegte Gefahr einer möglicherweise verdummenden Wirkung verdeutlichen. Zu diesem Zweck ordne ich die einzelnen Thesen des Bonner Forums jeweils bestimmten Problemkomplexen zu, die seit den Anfängen der neuzeitlichen Pädagogik bei Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher und Humboldt eine keineswegs selbstgenügsame pädagogische Theoriebildung und Praxis bestimmt haben und an denen sich Wahrheiten, die wir heute verkünden wollen, durchaus messen lassen müssen.

3. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik (1., 4. und 5. These)

Unter den Thesen 1, 4 und 5, welche sich um programmatische Aussagen zum Verhältnis von Pädagogik und Politik bemühen, wendet sich die erste «gegen den Irrtum, die Mündigkeit, zu der die Schule erziehen soll, läge im Ideal einer Zukunftsgesellschaft vollkommener Befreiung aus allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen». Auf den ersten Blick steht sie im Einklang mit der kritischen Tradition der Pädagogik, welche immer wieder davor gewarnt hat, die Aufgabe der Politik, unter den Bedingungen jeweils vorgegebener Verhältnisse über die Zukunft zu beraten und einer besseren Zukunft dienliche Entscheidungen herbeizuführen, an die pädagogische Praxis abzutreten oder zu einer pädagogischen zu verniedlichen. Was die These aber verschweigt – und worauf ihre verdummende Wirkung zurückgeht – ist die Tatsache, dass die einfache Negation des in ihr kritisierten Irrtums einer Politisierung der Erziehung keineswegs vor diesem bewahrt, sondern ihn geradezu unter der Hand, nun nur mit veränderten Vorzeichen, wieder herbeiführt. Ebenso sinnvoll und sinnleer wie der eben zitierte Satz wäre nämlich dessen Negation, die etwa lauten könnte: «Wir wenden uns gegen den Irrtum, die Mündigkeit, zu der die Schule erziehen soll, läge in einer Gesellschaft vollkommener Übereinstimmung mit allen herkunftsbedingten Lebensverhältnissen.» Beide Positionen sind ideologisch. Jede gewinnt ihre Plausibilität aus der Einseitigkeit der von ihr kritisierten Auffassung. Keine ist geeignet, den Irrtum der andern zu überwinden, denn jede hat den Irrtum der andern zu ihrer Voraussetzung. Erkennt man aber beide Positionen als Irrtümer an – und dies sollte zumindest seit Schleiermacher möglich sein –, so kann man nicht mehr einfach auf «die Mündigkeit derer» vertrauen, «die der Autorität des Lehrers schliesslich entwachsen sind»; vielmehr muss man die Diskussion darüber, was bewahrt und was verbessert werden soll, durch Erziehung ermöglichen und in der politischen Praxis der Bürger führen.

4. Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik (These 2. und 3.)

Die Notwendigkeit einer solchen Diskussion als unabdingbarem Element pädagogischer und politischer Praxis unterminieren auch die beiden Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik. Es handelt sich hier um die 2. These, welche sich dagegen wendet, Kinder zu ermutigen, Glücksansprüche zu stellen, und um die 3. These, welche den sekundären Tugenden des Fleisses, der Disziplin und der Ordnung eine unter jedweden politischen Umständen humane Qualität zuerkennt. Von ihnen sind inzwischen wenigstens einige Mitglieder des vorbereitenden Kreises, der für die Thesen verantwortlich zeichnet, mit der Bemerkung abgerückt, diese seien zumindest unglücklich formuliert. Bei aller Anerkennung des Anspruchs, Glück möge nicht aus der Befriedigung irgendwelcher Ansprüche, sondern «im Tun des Rechten» sich einstellen, es erscheint mir ideologisch, so zu tun, als sei der erwünschte Zusammenhang von Glück und Rechtschaffenheit ein faktischer, ferner zu unterstellen, es liessen sich darüber, was das Rechte zu tun im Einzelfall sei, verbindliche Aussagen machen, und schliesslich die Behauptung aufzustellen, den Tugenden des Fleisses, der Disziplin und der Ordnung komme – diesmal unabhängig von Problem und Aufgabe des richtigen Tuns – der Rang einer überhistorischen Geltung und absoluten Wahrheit zu. Solche Sentenzen – auch wenn sie vielleicht von ihren Autoren so nicht gemeint sind – stehen Konzepten einer ideologischen Okkupation der pädagogischen Praxis zu nahe, als dass wir aus ihnen «Mut zur Erziehung» schöpfen dürften.

5. Zum Verhältnis von pädagogischer Praxis und Wissenschaft (8. und 9. These)

Ähnlich verhält es sich auch mit der ermutigenden Qualität der 8. und 9. These. Die eine stellt dem «Irrtum» einer fortschreitenden Verwissenschaftlichung des Unterrichts die «Wahrheit» einer Orientierung an Massstäben, die eigener Erfahrung zugänglich sind, gegenüber, die andere kritisiert Vorstellungen

einer Optimierung der Erziehung durch Professionalisierung und Institutionalisierung mit der Forderung nach Einbindung der Erziehung in auch ausserhalb der Schule geltende kulturelle Selbstverständlichkeiten. Beide lenken den Blick davon ab, dass die fortschreitende Professionalisierung nicht nur der Erziehung ihrerseits Ausdruck dafür ist, dass Orientierungen, die unmittelbar eigener Erfahrung zugänglich sind, immer weniger tragfähig werden und dass Professionalisierungstendenzen immer mehr in den Bereich sogenannter kultureller Selbstverständlichkeiten eindringen.

Dahinter verbirgt sich das schwerwiegende und tiefergreifende Problem aller modernen Industriegesellschaften, dass in diesen immer mehr Bereiche menschlichen Handelns professionalisiert und institutionalisiert werden, die sich vom eigentlichen Anspruch des Handelns her gar nicht ohne weiteres professionalisieren und durch Institutionalisierungen ausgrenzen lassen. Sowenig es in einer Gesellschaft, die die sittliche Praxis zum Aufgabenfeld eines für gute Werke zuständigen Berufsstandes verengte, um die sittliche Praxis ihrer Mitglieder gut bestellt sein kann, sowenig ist es zum Beispiel um die religiöse, politische und pädagogische Praxis gut bestellt, wenn diese zur Entlastung der Gesellschaft und ihrer Mitglieder in Berufstätigkeiten verkümmert. Diese Gesellschaftskritik ist auch in der 8. und 9. These zumindest angelegt, wird aber nicht ausgeführt. Ihre einseitige Kritik an der gesellschaftlich funktionalen Verwissenschaftlichung und Professionalisierung von Erziehung und Unterricht, die deren gesellschaftliche Ursachen ausklammert, kann jedenfalls nur Naive zur Erziehung ermutigen; ohne es zu wissen und wider ihre eigenen Absichten rückt eine solche Position in die Nähe eines bekannten Plagiats zur 11. Feuerbachthese, welches verkündet: «Die 'Pädagogen' haben die Pädagogik nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie abzuschaffen.»

6. Zum Verhältnis von Pädagogik und Bildungspolitik (6. und 7. These)

Analog verhält es sich mit den beiden Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Bildungspolitik und deren Stellung im Rahmen der Gesamtpolitik, also etwa im Hinblick auf Familien-, Wirtschafts-, Finanz- und Steuerpolitik. Gerade wenn man der 7. These zustimmt, dass nämlich die Gesellschaft nicht «über die Schule Reformen einleiten kann, die (sie) über ihre politischen Institutionen nicht selber einleiten will», wird man konsequenterweise jede Tendenzwende in der Bildungspolitik ablehnen müssen, die die Aufgabe einer Verständigung über politische Gerechtigkeitsstrukturen des Zusammenlebens der nachwachsenden und Erwachsenen- generationen nicht gesamtpolitisch ernstnimmt, sondern an das Bildungswesen abtritt, damit dieses die nachwachsende Generation mit den gesellschaftlichen Vorgegebenheiten befreunde. Diese durchaus kritische Konsequenz, die in der 7. These zumindest angelegt ist und deren Stimmigkeit sich angesichts noch zunehmender Tendenzen von Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik erhärten liesse, wird jedoch in allen neun Thesen unterschlagen. So fordert die 6. These für die «Ungleichheit, die sich als Folge realisierter Chancengleichheit . . . herstellt, . . . politische und moralische Anerkennung» und begründet dies damit, andernfalls werde «die bürgerliche und menschliche Solidarität» zerstört. Sie unterstellt dabei, Chancengleichheit lasse sich im Rahmen der Erziehungspraxis herstellen, welche dann zeige, «wie verschieden die Individuen wirklich sind»⁴. Die Überführung gesellschaftlich vorgegebener, nicht zu rechtfertigender Chancengleichheit in gerechtfertigte wirkliche Ungleichheit an die beschränkten Mittel pädagogischer Praxis zu binden, ist jedoch ebenso ein Mythos, wie zu hoffen, die pädagogische Praxis könne durch realisierte Chancengleichheit zeigen, wie gleich die Individuen wirklich sind. Gleichheit und Ungleichheit bemessen sich nämlich nicht primär nach pädagogischen, sondern nach politischen Kriterien. So bemisst sich die Wirklichkeit von Gleichheit und Ungleichheit unter anderem nach der Wertigkeit der ver-

schiedenen Tätigkeiten in unseren arbeitsteiligen Gesellschaften. Diese kann Anerkennung nur beanspruchen, soweit sie «menschlicher Solidarität» entspricht. Und die politische Diskussion über Anspruch und Aufgaben menschlicher Solidarität darf nicht durch den Mythos vorweggenommen werden, die Gleichheit und Ungleichheit der Individuen stelle sich pädagogisch «als Folge realisierter Chancengleichheit» im Bildungswesen her und verdiene von daher Anerkennung. Vor allem nicht moralische Anerkennung, es sei denn man wolle Kants Unterscheidung zwischen Moralität und Legalität zugunsten bestimmter Vorgegebenheiten nivellieren. Liest man die Thesen unter pädagogischer Fragestellung, so fällt auf, dass es gar keine pädagogischen, sondern an einer politischen Tendenzwende interessierte Thesen sind. Sie fordern daher nicht nur zu einer pädagogischen, sondern zugleich zur politischen Kritik heraus. Wie immer man die Thesen politisch beurteilen mag, es ist zumindest widersprüchlich, in Namen einer Affirmation von Vorgegebenheiten für Tendenzwenden einzutreten. Pädagogisch jedenfalls sind die Thesen obsolet, weil sie zu einer Erziehung ermutigen, die sie im Sinne der intendierten Tendenzwende politisieren. Gerade wenn man zugesteht, dass fast in jeder These durchaus zu diskutierende und seit langem diskutierte Probleme angesprochen sind, muss man feststellen, dass die Thesen diese wie das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn sie Positivitäten verkünden, die es so gar nicht gibt und wohl auch nicht mehr geben kann.

7. Zur künftigen Bedeutung der neun Bonner Thesen «Mut zur Erziehung»

Vielleicht wird man in einigen Jahren, wenn Ansätze und Konzepte der Reformbewegung der letzten Jahre aufgearbeitet sind, feststellen, dass ihre Erfolge und Rückschläge unter anderem danach beurteilt werden müssen, inwieweit sie die Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischer Praxis und Bildungspolitik

berücksichtigt oder überschätzt und die Gesamtpolitik von Aufgaben entlastet haben, die ihr unabnehmbar zufallen.

Liest man die Bonner Thesen des Forums «Mut zur Erziehung» heute im Abstand von nur 7–8 Jahren, so wird man zumindest vermuten dürfen, dass der Mut zur Erziehung, zu dem sich ihre Urheber bekannten, weitaus grössere Anstrengung verlangt, als in den neun Thesen seinerzeit zum Ausdruck gebracht werden konnte. Darum wusste schon 1978 Robert Spaemann, wenn er in seinem Bonner Referat feststellte: «Seit langem wusste man, ... dass eine kapitalistische Wirtschaftsform ... von Residuen vorkapitalistischer Art (lebt). Wo jeder einzelne sich in seinem Ethos bestimmen lässt vom Prinzip der Gewinnmaximierung bei geringstmöglichem Einsatz, da geht nichts mehr» und gegen Ende seiner Ausführungen stellt er fest: «was die nicht relativistischen Überzeugungen betrifft – wir können von ihrem Wert sehr wohl überzeugt sein, ohne sie deshalb schon zu haben. Wir können sie uns nicht zum Zweck der Erziehung einfach zulegen ... Was heisst dann 'Mut zur Erziehung'? Ein Lump ist, wer mehr gibt, als er hat. In der Erziehung führt allerdings diese Lumperei am Ende notwendigerweise zur Kulturrevolution»⁵.

Ich möchte dem lediglich hinzufügen: und zu Thesen, wie denjenigen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung».

Anmerkungen:

Prof. Dr. Dietrich Benner stellte der «schweizer schule» ein bisher unveröffentlichtes Vortragsmanuskript zur Verfügung. Der Verfasser hat es für die Publikation geringfügig überarbeitet.

¹ W. Hahn (Hrsg.): Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1979.

² Vgl. hierzu: U. Herrmann: «Mut zur Erziehung». Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 221–234; Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung». In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 235–240; D. Benner/F. Brüggen/H.-W. Butterhoff/H. Kemper/H. von Hentig: Entgegnungen zum Bonner Forum «Mut zur Erziehung». München 1978.

³ Vgl. hierzu H. Blankertz: Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 171–182.

⁴ Diese von mir im Rahmen meines Vortrags des Jahres 1980 zitierte Stelle bezog sich auf das vom Kultusminister des Landes Baden-Württemberg vervielfältigte Manuskript von H. Lübke «Holzwege der Kulturrevolution» in der Fassung, in welcher dieses Referat im Rahmen des Bonner Symposions «Mut zur Erziehung» vorgetragen worden war (MS-Seite 12). Die Münsteraner «Entgegnungen zum Bonner Forum 'Mut zur Erziehung'», in welchen insbesondere die hier von H. Lübke vertretene Auffassung u. a. mit Rekurs auf Schleiermachers Theorie der Erziehung von 1826 als unhaltbar nachgewiesen wurde, erschienen mehrere Monate vor der von W. Hahn herausgegebenen Publikation der Beiträge dieses Symposions, so dass wir uns damals bei den Zitaten lediglich auf die im Umlauf begriffenen Manuskripte berufen konnten. In der von W. Hahn herausgegebenen Druckfassung des Manuskriptes von H. Lübke (vgl. ebd. S. 115, letzter Absatz) sind die zitierten und kritisierten Absätze des Vortrags nicht mehr enthalten, sondern durch den Hinweis ersetzt, «es wäre sehr reizvoll, einmal zu erkunden», wie unter den Bedingungen des real existierenden Sozialismus die Anerkennung durch Bildungsreform erwiesener wirklicher Ungleichheit der Menschen tatsächlich aussieht. Es spricht m. E. für sich, dass H. Lübke seine These «wo wirklich Chancengleichheit hergestellt ist – dort zeigt sich, wie verschieden die Individuen wirklich sind» (MS-Seite 12), nach der an ihr geübten Kritik nunmehr mit Verweis auf eine sowjetische Kultusministerin in der Druckfassung seines Manuskriptes (vgl. W. Hahn, a. a. O., S. 116) zu stützen sucht.

⁵ R. Spaemann: Die Herausforderung. In: W. Hahn (Hrsg.), a. a. O., S. 22 und S. 33.

Ihr Partner für Schuleinrichtungen



Eugen Knobel · 6300 Zug · Tel. 042 21 22 38