

Jürgen Oelkers

### *Die Reform der Pädagogik: Hartmut von Hentig<sup>\*)</sup>*

In seinem 1983 veröffentlichten „Versuch einer pädagogischen Autobiographie“ erwähnt Hartmut von Hentig die *querelles pédagogiques allemandes*, gegenüber denen sein Studium in Chicago ihm einen „deutlichen Vorsprung“ vermittelt habe (von Hentig 1983, S. 110). Befragt man französische Wörterbücher, was *une querelle d'Allemand* ist, dann erhält man zur Antwort: „Dispute sans cause sérieuse, avec une certaine mauvaise foi, pour le goût de la chamaillerie.“ *Chamaillerie* mag auf die seit Dominique Bouhours<sup>1</sup> manifeste Vermutung zurückgehen, die Deutschen seien etwas rau, es fehle ihnen esprit und daran sei das Klima schuld.<sup>2</sup> Das geflügelte Wort der *querelles allemandes*, das im 19. Jahrhundert in Deutschland gebraucht wurde, um am Ende des Deutschen Bundes einen verfremdenden Begriff von der Zerstrittenheit der Lage zu gewinnen, wird auf die deutsche Pädagogik übertragen, weniger um deren Zerstrittenheit, sondern um deren Eigenartigkeit zu bezeichnen.

Gemeint ist die akademische Pädagogik in den damaligen Philosophischen Fakultäten, die für das Studium der Gymnasiallehrer eingerichtet worden war. Präzisiert wird die Eigenartigkeit der Pädagogik mit folgender Bemerkung:

„Als ich auf einer Tagung der deutschen Universitätspädagogik in Tübingen einen langen Vortrag von Josef Derbolav (und ein Korreferat von Wolfgang Klafki) zur Didaktik hörte, schwindelte mir angesichts der vielen schwierigen Dinge, über die sich deutsche Wissenschaftler Gedanken machen und von denen ich nichts wusste: positive Seinsverhältnisse, Gewissensstrukturen, Normenstrukturen; Sollensgehalte, Motivationsgehalte, Bildungsgehalte; kategoriale, fundamentale, elementare Bildung; didaktische Strukturforschung und wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik ...“ (ebd., S. 135).

Die Aufzählung endet mit drei Punkten, hätte also noch weitergehen können. Der Bonner Ordinarius für Pädagogik und Philosophie Josef Derbolav<sup>3</sup> hatte auf dem 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag, der vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen stattfand, einen in der Tat langen Vortrag zur „wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ gehalten. Wolfgang Klafki, der viel versprechende Assistent aus Hannover,<sup>4</sup> hielt, wie es sich damals gehörte, kein Korreferat, sondern leitete eine anschließende Arbeitsgruppe zum Thema, bei der der Ordinarius schon nicht mehr anwesend war (Didaktik in der

<sup>\*)</sup> Vortrag auf der Tagung „Was war Bielefeld?“ am 24. Februar 2007 im Festsaal des Goethe-Nationalmuseums in Weimar.

<sup>1</sup> Dominique Bouhours (1628-1702): *Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène. Dialogues* (1671).

<sup>2</sup> Dagegen verwarfen sich Hugenotten in Brandenburg vehement (Leiner 1989).

<sup>3</sup> Josef Derbolav (1912-1987) hatte in Germanistik promoviert und war dann Gymnasiallehrer in Österreich. 1953 habilitierte er in Wien im Fach Philosophie und wurde 1955 Nachfolger von Theodor Litt in Bonn.

<sup>4</sup> Wolfgang Klafki war zu diesem Zeitpunkt Assistent bei Gustav Heckmann (1898-1996) an der Pädagogischen Hochschule Hannover. Heckmann, der 1924 bei Max Born promoviert hatte, war seit 1946 nach Rückkehr aus dem englischen Exil Professor für Philosophie und Pädagogik in Hannover. Klafki hatte 1957 in Göttingen promoviert und wurde 1963 an die Universität Marburg berufen.

Lehrerbildung 1969, S. 116). Die Gruppe verzichtete daraufhin auf die Diskussion des Vortrages, erklärte sich aber mit dem grundsätzlichen Ansatz zur Klärung der „didaktischen Dimension“ einverstanden (ebd.).

Derbolav holte weit aus. Das pädagogische sei wesentlich „geistiges Geschehen,“ wer es „begreifen“ wolle, sei auf Hegel verwiesen, die Grundformel der dialektischen Bildung habe Hegel gefasst als das „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ (Derbolav 1960, S. 21). Die didaktische Denkweise entwickelt sich aus dem kategorialen „Nachbegreifen der dialektischen Bildungsbewegung“ (ebd., S. 27). Pädagogische Kategorien generell erfüllen „die Aufgabe der Norm- und Gewissenskonstitution“ (ebd., S. 27/28). Entworfen werden schliesslich „Dimensionen der kategorialen Didaktik.“ Sie unterscheiden zwischen dem Prinzip des Elementaren, des Fundamentalen und des Exemplarischen, um dann auf das Prinzip der „existenziellen Konzentration“<sup>5</sup> sprechen zu kommen, die „Begegnung“ als existentielle Selbstwerdung zu verstehen und schliesslich bei einem weiteren Prinzip zu enden, das „dialektisches Durchschauen“ der „Antinomie“ von Erziehung und Unterricht genannt wird (ebd., S. 31ff.).

„Wissens- und Gewissensbildung stehen ... nicht mehr nebeneinander, sondern sind als Fundierungszusammenhang, als Progressionsstufen didaktischer Vermittlung durchschaut“ (ebd., S. 36). Als er das hörte, war Hartmut von Hentig 35 Jahre alt und Studienrat am ehrwürdigen Uhland-Gymnasium in Tübingen. Er verstand sich, rückblickend gesagt, als „Handwerker“ der Bildung (von Hentig 1983, S. 123), der über die komplizierten sprachlichen Wendungen der akademischen Pädagogik so urteilte: „Auch nachdem ich diese Gedanken einigermaßen verarbeitet hatte, brauchte ich sie nicht“ (ebd., S. 135). Der Begründer und Leiter der Laborschule in Bielefeld stand von Beginn an in kritischer Distanz zur eigenen Disziplin, aus der er nicht hervorgegangen war und mit der ihn kein Verhältnis der Abhängigkeit verband. Trotzdem wurde er 1963 als Nachfolger von Erich Weniger an die Universität Göttingen berufen, wo die deutsche akademische Pädagogik schulbildend gewirkt hat.<sup>6</sup> Sie wuchs danach, schrieb der neue Pädagoge zwanzig Jahre später, „schneller ... , als man sie lernen konnte“ (ebd., S. 164).

Im Folgenden werde ich zunächst auf drei amerikanische Quellen eingehen, die den Abstand zur deutschen Pädagogik illustrieren. Die Bielefelder Gründungen hätten kaum aus der „kategorialen Didaktik“ der fünfziger Jahre entstehen können. Zwei der Quellen, auf die ich zu sprechen komme, stellen einen bis heute wirksamen Gegensatz dar, die *liberal education* einerseits, die pragmatistische Erziehungstheorie andererseits (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Idee der „Laborschule“ und ihre Herkunft ein. Es ist wenig bekannt, dass die erste Laborschule in Chicago stand, das Prinzip aber wesentlich älter ist und mit der Produktorientierung des Lernens zusammenhängt (3). Abschliessend thematisiere ich die Bielefelder Gründungen des Oberstufenkollegs und der Laborschule, die einzigartig waren. Darin liegt der Glanz des Projekts und zugleich das Problem, denn zu einem Umbau der Pädagogik kam es dadurch nicht, jedenfalls nicht wie vorgesehen (3).

<sup>5</sup> Gemeint ist die Übersetzung des gelernten Wissens in Betroffenheit und Engagement des Educandus (Derbolav 1960, S. 33).

<sup>6</sup> Die Berufungskommission bestand aus den beiden Historikern Percy Ernst Schramm (1894-1970) und Hermann Heimpel (1901-1988), dem Germanisten Walter Killy (1917-1995) sowie dem gerade berufenen Pädagogen Heinrich Roth (1906-1983).

## 1. Amerikanische Quellen

Hartmut von Hentig kehrte 1953 in die Bundesrepublik zurück und wurde mit einem PhD, aber ohne pädagogisches Diplom, Lehrer im Landerziehungsheim Birklehof im Südschwarzwald. Das abgelegene Privatgymnasium in der Nähe von Hinterzarten ist 1932 von Hans Wendelstadt zusammen mit Edith von Wolff gegründet worden.<sup>7</sup> Der Lehrer für Latein und Griechisch hiess ab 1940 Georg Picht, der zwei Jahre später im Streit mit dem Schulleiter seine pädagogische Wirkungsstätte verliess. Die Schule wurde im Sommer 1945 von der französischen Militärregierung geschlossen. Bei Wiedereröffnung 1946 hiess der neue Leiter Georg Picht, der die Schule bis Ende 1955 führte. Picht war von September 1953 an zehn Jahre Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen<sup>8</sup> und verfügte über erheblichen bildungspolitischen Einfluss. Die „deutsche Bildungskatastrophe“, also Pichts Artikelserie in *Christ und Welt* zu Beginn des Jahres 1964, entstand in diesem Umkreis.

1956 wurde Hartmut von Hentig - mit einem Staatsexamen - Lehrer für klassische Sprachen am Uhland-Gymnasium und begann mit seiner Publikationstätigkeit, für die der Stuttgarter Klett-Verlag<sup>9</sup> und die Zeitschrift *Neue Sammlung*<sup>10</sup> zur Verfügung standen.<sup>11</sup> Hentig gab die Zeitschrift von 1964 an auch mit heraus.<sup>12</sup> Was ihn schlagartig einer grösseren Öffentlichkeit bekannt machte, war die Streitschrift *Wie hoch ist die Höhere Schule?* von 1962. Sie räumte auf mit „bildungstheoretischen“ Bestimmungen des Gymnasiums, wie sie etwa Derbolav 1957 nochmals vorgelegt hatte; Hentig (1962) fragte politisch: Wie rechtfertigen sich die historischen Privilegien des deutschen Gymnasiums, wenn sich das Umfeld dramatisch verändert?

Das Buch zur Höheren Schule hatte eine Vorgeschichte. Im Sommer 1959 fand auf Schloss Leopoldskron in Salzburg eine Sommerschule des *Salzburg Seminars in American Studies*<sup>13</sup> statt. Das Thema lautete: „Amerikanische Bildung heute - nach dem Sputnik.“ Die zentrale Figur des Seminars war der ehemalige Präsident der Harvard-University, James Conant, der von 1953 an als amerikanischer Hochkommissar und später als Botschafter in

<sup>7</sup> Es handelte sich um eine Zweigstelle der von Kurt Hahn geleiteten Schule in Schloss Salem am Bodensee. Der Besitzer des Birklehofes, Hans Wendelstadt, war ein Cousin von Pichts Vater, dem Erwachsenenbildner Werner Picht. Wendelstadt gründete das Landerziehungsheim zusammen mit seiner Schwägerin Edith von Wolff. Georg Picht, 1913 in Strassburg geboren, verbrachte seine Jugend auf dem Birklehof. Er erhielt Privatunterricht bei dem Altphilologen Josef Liegle (1893-1945), einem ehemaligen Mitglied des George-Kreises (Daten nach Löwe 2004).

<sup>8</sup> Der Ausschuss ist am 21. September 1953 konstituiert worden und bestand bis zum 1. Juli 1965. Die beiden Träger waren das Bundesministerium des Inneren und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. Die Empfehlungen des Ausschusses trugen massgeblich bei zur Steuerung des westdeutschen Bildungssystems.

<sup>9</sup> Michael Klett, Sohn des Verlegers Ernst Klett, war Schüler Hartmut von Hentigs auf dem Birklehof.

<sup>10</sup> Der erste Jahrgang der *Neuen Sammlung* erschien 1961. Die Zeitschrift wurde zuletzt im Friedrich-Verlag herausgegeben, sie ist mit dem 45. Jahrgang (2005) eingestellt worden.

<sup>11</sup> Hentig veröffentlichte schon in der Vorgängerzeitschrift *Die Sammlung*.

<sup>12</sup> *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*. Der Name erscheint erstmalig auf dem Innentitel des vierten Jahrgangs. Mitherausgeber waren Hellmut Becker, Elisabeth Blochmann, Otto Friedrich Bollnow, Elisabeth Heimpel und Martin Wagenschein. Die Zeitschrift erschien zunächst im Göttinger Verlag Vandenhoeck&Ruprecht.

<sup>13</sup> Die erste Sommerschule fand 1947 auf Einladung von Helene Thimigs, der Witwe Max Reinhardts, statt. Das Seminar hiess damals „Salzburg Seminar in American Civilization“ und wurde 1959 umbenannt. Der Wirtschaftshistoriker Clemens Heller (1917-2002), der in Harvard studiert hatte, war der Ideengeber des Seminars. Max Reinhardt gehörte Schloss, bevor es von den Nationalsozialisten 1939 akquiriert wurde.

Bonn tätig war.<sup>14</sup> Neben ihm agierten Arthur Adams,<sup>15</sup> der ehemalige Vorsitzende des American Council on Education, und Logan Wilson,<sup>16</sup> der Präsident der Texas State University und spätere Präsident des Council. Der Teilnehmer Hartmut von Hentig vermerkte, „dass die amerikanischen Antworten die europäischen Fragen“ provozierten, „nicht umgekehrt“ (Von Hentig 1983, S. 158).

Am 28. Januar 1959 war der „Conant-Report“ erschienen, der die Tagung beherrschte und den Hartmut von Hentig übersetzen sollte.<sup>17</sup> James Conant hatte *The American High School Today: A First Report to Interested Citizens* geschrieben, um für eine egalitäre, demokratische Höhere Bildung für alle zu streiten. Die Selektion der Schüler sollte nach Innen verlagert werden, ein- und dieselbe Schule sollte auf ganz unterschiedliche berufliche Positionen vorbereiten. Conant verteidigte das egalitäre Schulsystem der Vereinigten Staaten gegen Versuche, eine frühe Selektion einzuführen, wie das etwa in England 1944 geschehen war. Auch das Gymnasialsystem in Deutschland war nicht überzeugend. Am eigenen System gab es zwei Kritikpunkte: Die Schuldistrikte sollten reorganisiert werden, damit grössere Schuleinheiten entstehen konnten, und die Anforderungen an die „academically talented students“ sollten erhöht werden, um zu frühe und einseitige Spezialisierungen zu vermeiden (Conant 1959, S. 40).

Die Diskussion der Gesamtschule in den sechziger Jahren geht nicht zuletzt auf diesen Report zurück. Deutsche Leser hatten die Stossrichtung schon zehn Jahre zuvor zur Kenntnis nehmen können. 1949 war im Klett-Verlag die Übersetzung eines anderen amerikanischen Reports erschienen, der mit *General Education in a Free Society* überschrieben war und den Conant im Januar 1943 als Präsident der Harvard University in Auftrag gegeben hatte.<sup>18</sup> Conant schrieb im Vorwort: „Heute ... geht es uns um eine allgemeine, eine höhere Bildung, nicht für eine kleine Minderheit, sondern für die Masse des Volkes“ (Harvard-Committee 1949, S. 9). Der Report selbst plädierte für ein starkes „Einheitsprinzip“ der Verschulung, das die „unantastbaren Grundzüge der amerikanischen Demokratie verkörpern“ müsse (ebd., S. 53/54).<sup>19</sup>

Das war das zentrale Thema der amerikanischen Re-Education in Deutschland nach 1946, das bis 1959 allerdings kaum etwas bewegt hatte. Die Struktur des deutschen Schulwesens blieb unangetastet, die massive Kritik der amerikanischen Besatzungsmacht, die unter dem Stichwort der Chancengleichheit erfolgte, fand kein Gehör. Der scharfe Bericht der Zook-Kommission von 1946 ist nicht wirklich beachtet worden (Oelkers 2006, S. 46ff.). Anders als in Japan wurde in den Ländern der Bundesrepublik keine High School eingeführt, sondern am dreigliedrigen Schulsystem festgehalten. Auch Kritiker wie Helmuth Schelsky

<sup>14</sup> James Byran Conant (1893-1978) war vom 10. Februar 1953 bis zum 5. Mai 1955 Allied High Commissioner. Bis 1957 diente er auch als Botschafter der Vereinigten Staaten. Conant war von 1933 bis 1953 Präsident der Harvard University.

<sup>15</sup> Arthur S. Adams (1896-1980) studierte Physik und promovierte in Metallurgie an der Colorado School of Mines, wo er nach einer Karriere als Marineoffizier 1929 eine Professur übernahm. 1941 wechselte er an die Ingenieursfakultät der Cornell University und wurde dort 1945 Provost. Nach weiteren akademischen Stationen wurde er 1950 Präsident des American Council on Education. Adams war 1959 Leiter des Salzburg Seminars in American Studies.

<sup>16</sup> Der Soziologe Logan Wilson (1907-1990) hatte 1939 in Harvard promoviert und war seit 1953 Präsident der University of Texas at Austin. Wilson wurde 1961 Leiter des American Council on Education. Wilson arbeitete soziologisch über die Entwicklung akademischer Professionen.

<sup>17</sup> *Die Schule zwischen Bewahrung und Bewahrung* (von Hentig 1960). Im Vorwort ist die Rede von einem „extremen Modell“ der „Einheitsschule.“

<sup>18</sup> Präsident des Komitees war der Kunsthistoriker Paul H. Buck. Ein Mitglied der Kommission war der deutsche Pädagoge Robert Ulich (1890-1977), der in Harvard lehrte.

<sup>19</sup> Conant selbst hatte durchaus auch Vorbehalte gegenüber diesem Programm (Hampel 1983).

oder Georg Picht forderten keinen Systemwechsel, sondern nur mehr Durchlässigkeit und die Anhebung der Abiturientenquote. Als Hartmut von Hentig mit James Conant diskutierte, lag die Quote bei etwa fünf Prozent eines Schülerjahrgangs (Köhler 1978).

Die weitaus meisten Kinder besuchten die Volksschule. Um das Problem der sozialen Herkunft und der starren Abschottung der Schultypen anschaulich zu machen, kreierte der Konstanzer Bildungssoziologe Hansgert Peisert wenige Jahre später die griffige Metapher des „katholischen Arbeitermädchens auf dem Lande.“ Das deutsche Bildungssystem erschien starr und rückständig. Auf Conants zentrale Frage war nach dem Krieg keine Antwort gefunden worden. Sie stellte sich nunmehr umso heftiger:

„Can a school at one and the same time provide a good general education for *all* the pupils as future citizens of a democracy, provide elective programs for the majority to develop useful skills, and educate adequately those with a talent for handling advanced academic subjects - particularly foreign languages and advanced mathematics?“  
(Conant 1959, S. 15).

Die „amerikanische Antwort“ in Richtung europäische Bildung lautete, das sei möglich, wie man an den besten High Schools in den Vereinigten Staaten ablesen könne. Interessant ist, dass die DDR-Einheitsschule in allen diesen Bezugnahmen kein Thema war, obwohl sie dem entsprach, was die Zook-Kommission gefordert hatte, nämlich eine allgemeine, gleiche und kostenfreie Verschulung für alle. Aber das fand auf der falschen Seite des Vorhangs statt, der Europa teilte. Der Bezugspunkt auf der anderen Seite waren die Vereinigten Staaten.

Conants Optimismus hinsichtlich der Entwicklung eines egalitären Bildungssystems<sup>20</sup> hatte noch eine andere Voraussetzung, nämlich plötzlich massiv steigende Investitionen. Der Grund ist in dem Titel des Seminars in Salzburg angesprochen, er hat zu tun mit den Medienreaktionen auf den Erdsatelliten „Sputnik I“, der als Zeichen der technologischen Unterlegenheit des Westens und insbesondere des amerikanischen Bildungssystems verstanden wurde. Aus heutiger Sicht ist das kaum verständlich, weil ausser offiziellen Statistiken keine Daten über das sowjetische Bildungssystem zur Verfügung standen, ein Vergleich also gar nicht gezogen werden konnte. Gleichwohl reagierten die amerikanischen Medien hysterisch und setzten die Bildungspolitik unter Druck. Was später in der Demoskopieforschung Steuerung durch „Alarmismus“ genannt wurde, ist hier zum ersten Male im Bildungsbereich durchexerziert worden.

Die militärische Wortwahl hat eine Pointe. Im September 1958 unterzeichnete Präsident Eisenhower den *National Defense Education Act* (NDEA), der die Grundlage für die erste massive Investition des Bundes in die Entwicklung des amerikanischen Bildungssystems seit 1917 darstellte. Bis zur Mondlandung 1969 wurden allein mit Mitteln aus dem NDEA mehr als drei Milliarden Dollar in neue Mathematik, naturwissenschaftlichen Unterricht, Sprachlabore, Stipendien für naturwissenschaftliche Studiengänge und Leistungstests ausgegeben (Dickson 2001, S. 227f.). Heute wären das fast 20 Milliarden Dollar. Der „Sputnik-Schock“ war wesentlich eine mediale Inszenierung im Kalten Krieg, die bildungspolitisch genutzt wurde. Die vorliegenden Mängelbefunde aus amerikanischen

<sup>20</sup> Die Hypothese wird heute von manchen Autoren als *failed promise* verstanden. Seit den dreissiger Jahren sei eine pädagogische Mission verfolgt worden, die auf rigorose Standards sowohl der Vorbereitung auf Universitätsstudien als auch auf Berufe verzichtet habe (Angus/Mirel 1999).