

Laudatio für HvH

Eckart Liebau, Hamburg, 18.3. 1998

Von Bürgern, Herr Probst, Herr Kantsch, viele Grüße

Anreden, lieber HvH,

Die Medien-Generation ist zwar eigentlich die Generation meiner Kinder; aber als Wissenschaftler kann ich den modernen Medien auch kaum ausweichen - zumal sie in manchen Hinsichten sehr nützlich sind. Ich habe also eine Internet-Recherche zu einigen führenden deutschen Pädagogen und Pädagoginnen durchgeführt, mit der Suchmaschine von Altavista. Das Ergebnis war eindeutig: Hartmut von Hentig ist der im Internet mit großem Abstand präsenteste deutsche Pädagoge. Sein Name erscheint mit weitem Abstand am häufigsten. (Die Hit-Parade biete ich Ihnen aber nicht.)

Was die Suchmaschine da hervorgezaubert hat, deckt sich mit dem alltäglichen Eindruck: Wenn es in der deutschen Öffentlichkeit um Pädagogik geht, ist Hartmut von Hentig die erste Adresse: in der Presse, im Rundfunk, im Fernsehen, in den Akademien, auf dem Kirchentag usw. Expertenbefragungen, Streitgespräche, Podiumsdiskussionen, Reden und immer wieder Vorträge: Hartmut von Hentig ist selbst ein - schriftliches und mündliches - Medien-Ereignis. Er bietet nicht nur eine mediengerechte Erscheinung; er zeigt sich auch als brillanter Sprecher in Live-Situationen: Kein Wunder also, wenn die Öffentlichkeit ihn hört und hören will, ihn, der seinerseits aus seinem Verständnis von Pädagogik als öffentlicher Aufgabe und aus seinem Selbstverständnis als aktiver und eingreifender Bürger der Demokratie immer die Öffentlichkeit gesucht hat: "Die Wiederherstellung der Politik" heißt eines seiner zahlreichen Bücher; dieses stammt aus dem Jahr 1973. Es geht um eines der Lebensthemen des Autors, um Politik also, die er als "Verfügung über unsere gemeinsamen Mittel mit Hilfe gemeinsamer beweglicher Regelungen" (1973, 10) versteht. Thema ist "die Selbstbestimmung des einzelnen durch Mitbestimmung in der Gemeinschaft" (1973, S. 10f.) und die Frage danach, was Pädagogik dazu beitragen kann. Das ist für viele Jahre das Zentrum des Hentig'schen Denkens; alles andere ist diesem Zentrum zugeordnet, umkreist es, erläutert es, präzisiert es.

"Die Schule neu denken" (1993) und "Bildung" (1996/7) ziehen die Summe dieses Nachdenkens. Es geht um die Erziehung zu den öffentlichen Tugenden des Bürgers, um eine Moral, die öffentliches Engagement und öffentlichen Konflikt erst möglich macht. Daß diese öffentliche Moral zugleich "Wachheit für letzte Fragen" (1996/7, 94) fordert, also gerade auf Ungewißheit im Blick auf existentiell notwendige, aber wissenschaftlich nicht entscheidbare Sinnfragen beruht - diesen Zusammenhang hat Hartmut von Hentig schon seit langem erkannt; in den jüngeren Schriften hat er ihn immer deutlicher betont.

Wer die politiktheoretischen Debatten der letzten 10 bis fünfzehn Jahre auch nur am Rande verfolgt hat, wird sich durch dieses pädagogisch-politische Fragen unweigerlich an die Diskurse über Kommunitarismus und Zivilgesellschaft erinnert fühlen - kein Wunder natürlich, berufen sich doch viele der neuen Theoretiker auf eben den John Dewey, auf den HvH sich seit eh und je als einen seiner Kronzeugen bezieht. Wenn man also etwas über Zivilgesellschaft erfahren will, unter den Bedingungen der Bundesrepublik, dann kann man bei Hentig vieles lernen. Man muß nur unter den Stichworten "Polis" oder auch "res publica" suchen. Dabei kann man dann auch eine höchst spannende und eindrucksvolle Auseinandersetzung mit insbesondere der griechischen Antike finden; das "zoon politikon" des Aristoteles z.B. übersetzt Hentig nicht wie üblich als das "Gemeinschaftswesen" oder auch als das "politische Wesen", sondern richtiger als das "Wesen, das in der Polis lebt", (1973, S. 202) und das dort, als Stadtbürger, ebenso "Politik treiben, wie" es "arbeiten, essen, schlafen, sich erholen" (ebd.) muß. Die "Didactica magna" HvHs, sein Buch über den altsprachlichen Unterricht, das im Jahre 1966 unter dem Titel "Platonisches Lehren - Probleme der Didaktik, dargestellt am Modell des altsprachlichen Unterrichts" erschienen ist, zeigt die Fruchtbarkeit eines modernen Verständnisses von "Humanismus als Methode": Pädagogik und Bildungstheorie lassen sich eben nicht vollständig auflösen in Wissenschaft; sie haben es mit Maßstäben, Werten und Entscheidungen zu tun, die rein wissenschaftlich nicht zu begründen sind, weil Wissenschaft im strengen Sinn von Science eine solche Begründung gar nicht leisten kann. So müssen die normativen Optionen vorläufig bleiben, zwar erfahrungsgegründet, aber doch immer in der Ungewißheit, die als einzige Gewißheit dem sokratischen Fragen zugrundeliegt und die darum auf das menschliche Maß verpflichtet. Hier wird ausgeführt, was in der Göttinger Antrittsvorlesung von 1963 schon als "philosophische Wendung" (1973, S. 225)

der Pädagogik, als notwendige Ergänzung zur "realistischen Wendung" Heinrich Roths eingeklagt worden war.

Die Pädagogik ist "eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert", schreibt Friedrich Schleiermacher in seinen Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Das ist nicht nur eine systematische, das ist vor allem auch eine pragmatische Definition, die sich auf die Tätigkeiten des wissenschaftlichen Pädagogen bezieht. Nachdenken über und Gestalten von Pädagogik führt auch zum Philosophieren und Politik treiben, "politeuein"; aber Pädagogik geht darin selbstverständlich nicht auf. In ihrem Zentrum steht das Generationenverhältnis, steht der Umgang der älteren mit der jüngeren, der jüngeren mit der älteren Generation: "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?"

Die Weitergabe der Tradition, die Sicherung des kulturellen Zusammenhangs und zugleich die Öffnung für künftige, nicht festgelegte Entwicklungen hat, neben und nach der Familie, ihr Zentrum in der Schule. Die Bielefelder Schulen, das Zentrum des Werks HvHs, hier im einzelnen zu würdigen, ist selbstverständlich nicht möglich. Ich nenne nur ein paar Stichworte. Berühmt sind die Merkformeln:

- Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum
- Die Menschen stärken, die Sachen klären
- Die Schule als embryonic society, als kleine Polis, die auf das Leben in der großen Polis

vorbereitet

- Lebensprobleme vor Lernproblemen
- Welterfahrung ohne Weltunterwerfung
- Erkennen durch Handeln

Einige der Formeln sind sprichwörtlich; sie gehören längst zum alltäglichen Verständigungsbestand der Pädagogik. Bei ihnen weiß man in der Regel auch den Urheber. Sie beschreiben ein im Kern humanistisches Schulprogramm, auch wenn die alten Sprachen, zu Ihrem Bedauern, niemals die Bedeutung erlangt haben, die Sie sich gewünscht hatten.

Ihre Vorstellung von der Laborschule haben Sie 1987 in Ihrem Bändchen zur "Humanisierung der Schule" zusammengefaßt. Die Schule, so heißt es da, soll sein:

- "1. Ein Ort, an dem sich die Lust an der Sache einstellen kann;
2. Ein Ort, an dem Konzentration möglich ist und Durchhaltekraft belohnt wird;
3. Ein Ort, an dem Martin Wagenschein würde lehren wollen;
4. Ein Ort, an dem man gemeinsame Grunderlebnisse hat und sich bewußtmacht;
5. Ein Ort, an dem Gemeinsinn herrscht und wohltut;
6. Ein Ort, an dem man mit einem Stück Natur leben kann;
7. Ein Ort, an dem man erfahren kann, wie man Frieden macht;
8. Ein Ort, an dem die Frage nach dem Sinn gestellt werden kann - und gestellt wird."

An dieser Beschreibung gefällt mir erstens sehr, daß hier vom Ort die Rede ist, Schule also als "a place for kids to grow up in", wie Paul Goodman geschrieben hat: eine Definition, die Sie gern und oft zitieren. HvH ist ja einer der wenigen Pädagogen, die sich ausführlich und systematisch auch mit den räumlichen Bedingungen der pädagogischen Arbeit beschäftigt haben. Auch wenn die Gebäude der Bielefelder Schulen nicht den ursprünglichen Wünschen entsprechen, so zeigen sie doch als, wie Gerold Becker (1997) es nennt, "Pädagogik in Beton" das radikal neue Verständnis der Schule als öffentlichem Raum: es ist die schulische Öffentlichkeit selbst, die zur gegenseitigen Aufmerksamkeit, zur Rücksichtnahme und zum politischen Handeln erzieht. Deshalb gibt es auch in der kleinen Polis die Straße. Jane Jacobs geht Pate: "In Wirklichkeit lernen Kinder, wenn überhaupt, nur von den Erwachsenen auf den Straßen die ersten fundamentalen Zusammenhänge funktionsfähigen Großstadtlebens. Von ihnen lernen sie, daß die Menschen, auch wenn sie keine Bindungen zueinander haben, ein bißchen öffentliche Verantwortung füreinander haben müssen. Diese Lektion lernt man nicht dadurch, daß sie einem gepredigt wird. Man lernt sie nur aus der Erfahrung..." (1969, S. 62, amer. Original 1961)

Zweitens gefällt mir der Bezug auf Martin Wagenschein sehr. Das bedarf keiner weiteren Erläuterung, gibt mir aber Gelegenheit zu einer Anmerkung: Würde in unseren Schulen in Mathematik und Physik "nach Wagenschein" gelehrt und gelernt, so dürften auch TIMSS-

Ergebnisse sehr anders aussehen...

Drittens gefällt mir ganz außerordentlich, daß hier nicht ein "Lernzielkatalog" aufgestellt wird, sondern "Lernbedingungen" beschrieben werden. Lernbedingungen nämlich sind pädagogisch und politisch vergleichsweise gut beeinflussbar - Lernziele bleiben, wenn sie nicht sehr konkret sind, meist eher unverbindlich. Die Beschreibung von Lernbedingungen aber hält "Anforderungen an die Institution Schule" fest, wie Karin Kleinespel in ihrer vorzüglichen, den Universitätsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld gewidmeten Habilitationsarbeit über "Schulpädagogik als Experiment" ausführt (1998, S. 167). Diese Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten und den Schulen Peter Petersens, John Deweys und HvHs wird demnächst erscheinen und damit endlich dem für die Erziehungswissenschaft beschämenden Zustand ein Ende machen, daß HvH zwar der in der allgemeinen, der bildungspolitischen und auch der schulischen Öffentlichkeit bekannteste, angesehenste und am meisten gelesene deutsche Pädagoge der Gegenwart ist, aber gleichzeitig in der eigenen Zunft, der Erziehungswissenschaft, kaum systematisch diskutiert worden ist; Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel. Die Sekundärliteratur jedenfalls gibt bisher wenig her. Die akademische Erziehungswissenschaft tut sich bis heute schwer mit dem offensiven, erfahrungsbezogenen Reform- und Entwicklungsprogramm, das so deutlich und eindeutig den Primat der praktischen und politischen pädagogischen Aufgabe betont und sich um die akademisch-systematischen Besorgnisse nicht sonderlich kümmert.

Ihre bevorzugte Darstellungsform ist der Essay. Diese Form bietet die nötige Freiheit des Nachdenkens; zugleich stellt sie hohe literarische Ansprüche und zwingt damit zur sprachlichen Sorgfalt. Der Essay stellt sich nicht die Aufgabe, einen Gegenstand erschöpfend darzustellen; er pointiert, wirft Schlaglichter, eröffnet überraschende neue Sichtweisen. Aufklärung bedeutet hier Anregung zum Nachdenken über den Gegenstand, über das eigene Verhältnis zum Gegenstand und über mögliche Handlungsperspektiven. Im Hintergrund liegt die Vorstellung einer demokratischen Öffentlichkeit mündiger Bürger, die sich zur Klärung der gemeinsamen Angelegenheiten eben auch gegenseitig aufzuklären haben. Auch für die Wissenschaft gilt der demokratische Teilhabeanspruch; es gehört zu ihren Pflichten, ihre Erkenntnis öffentlich zugänglich und diskutierbar zu machen. Mit der Form des Essays wird

zugleich die Trennung zwischen Wissenschaft und Praxis problematisiert; die wissenschaftliche Erkenntnis hat in der Pädagogik kein Monopol. Nötig sind vermittelnde, zu beiden Seiten offene Darstellungsformen. Nur dann kann das Gespräch, kann auch der Streit gelingen. An den guten Heften der "Neuen Sammlung" kann man die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes ablesen.

Nötig sind aber nicht nur solche offenen Darstellungsformen, nötig sind, als ihre Grundlage, auch offene, also öffentliche, also Wissenschaft und Praxis verbindende Forschungs- und Entwicklungsformen. Die Bielefelder Universitätsschulen waren und sind ein einziges großes Handlungsforschungsexperiment; sie sind hervorgegangen aus der Idee, daß die Erkenntnis von einer besseren Pädagogik eben nicht nur am Schreibtisch gewonnen werden, daß sie vielmehr nur aus "gewagter Erfahrung" entspringen kann. "Erkennen durch Handeln" heißt das methodologische Programm, das philosophische, empirische und pragmatische Perspektiven im langfristig angelegten Großexperiment zusammenführt und dabei gleichzeitig das Erfahrungswissen der Praxis zu achten und einzubeziehen versucht. Wenn und soweit die Pädagogik eine Handlungswissenschaft ist, die ihre einzige nachhaltige Legitimation aus der Erkenntnis der besseren Pädagogik bezieht, so braucht sie für ihre Entwicklung freie Experimentaleinrichtungen. Nach der Erfahrung eines knappen Vierteljahrhunderts hat diese Grundannahme nichts an Plausibilität verloren, im Gegenteil. Die Schulprojekte haben unschätzbare Bedeutung für die pädagogische und didaktische Diskussion in Deutschland gewonnen.

Ich vermute, daß die Hentig'schen Texte und die Schulprojekte in mancher Hinsicht eine ähnliche Rezeption erfahren; beide sind in hohem Maße öffentlich präsent: und beide entwickeln gleichzeitig gewissermaßen subkutane, höchst effektive Wirkung. Die Gedanken und Erfahrungen sickern auf den verschiedensten Kanälen in die pädagogischen und bildungspolitischen Diskurse ein. Ohne daß ihre Herkunft genau zu bestimmen wäre, finden sie den Weg in das Alltagsbewußtsein und z.T. wohl auch in die Alltagspraxis. Auch wenn den "Sokratischen Eid" vermutlich kein einziger Lehrer, keine einzige Lehrerin je geschworen hat, so ist das Gedankengut doch präsent. Hans-Paul Bahrdt, Ihr damaliger Göttinger Kollege, hat sich einmal Gedanken über das Prinzip des Privateigentums im Reich des Geistes gemacht:

"Auch wo Gedanken geäußert werden, erwarten wir stets, daß sie bestimmten Personen zugerechnet werden können. Man will wissen, wem sie gehören, geradeso, als ob sie Grundstücke, Produktionsmittel oder Haustiere wären. Ein Autor, der keine Lizenzgebühren aus einem Patent einstreicht, darf wenigstens erwarten, daß ihm stets durch pedantisches Zitieren Reverenz erwiesen wird. Leider verhalten sich aber Gedanken anders als Haustiere. Eher schon gleichen sie Rudyard Kiplings 'Katze, die ihre eigenen Wege geht'. Man weiß oftmals nicht, wo sie sich herumgetrieben haben, bevor sie bei einem zu Gast sind. Danach machen sie sich wieder auf den Weg, und trotz aller 'Zitatpflicht' hat man es nicht in der Hand, was aus ihnen wird." (1968, S.9)

Ich habe den Eindruck, daß ziemlich viele Hentig'sche Katzen und Kater unterwegs sind.

Welches Motto hätten Ihre Heroes wohl Ihnen gewidmet?

"Wo aber keine Gemeinschaft ist, da kann auch keine Freundschaft sein": Platon/Sokrates (Werke II 1973, Gorgias, 451)

"Wir werden schwach geboren und bedürfen der Kräfte; wir werden hilflos geboren und bedürfen des Beistands; wir werden dumm geboren und bedürfen des Verstandes. All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil. - Diese Erziehung kommt uns von der Natur oder den Menschen oder den Dingen.": Jean-Jacques Rousseau (Emile, 1970, S. 109; franz. Original: 1762)

"Jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist.": Friedrich Schleiermacher (Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826; ²1966)

"Die in diesen Kapiteln vertretene Idee der Erziehung läßt sich zusammenfassend bezeichnen als 'beständige Erneuerung der Erfahrung', eine Idee, die von denen der 'Vorbereitung für eine ferne Zukunft', der 'Entfaltung', der 'äußerlichen Formung' und der 'Wiederholung der Vergangenheit' klar geschieden ist.": John Dewey (Demokratie und Erziehung, 1949, S.

112f.; am. Original 1915)

"Lehrer, die 'Ehrfurcht' mit 'Furcht' verwechseln und 'Vertrauen', ein Grundwort pädagogischer Zuwendung, in dem flachen Sammelbecken 'Kommunikation' unterbringen, oder das Weinen der Säuglinge als 'soziales Signal' abfertigen: Können sie sich noch mit den Eltern ihrer Kinder verständigen?": Martin Wagenschein (Erinnerungen für morgen, 1983, S. 102)

Und Ernst Christian Trapp ? "Je mehr einzelne Mitglieder der Gesellschaft gut und glücklich sind, desto glücklicher ist die ganze Gesellschaft; und in je höherm Grad jene beides werden, desto mehr wächst das Wohl des Ganzen...Keine Gesellschaft kann glücklich heißen, wovon nur die wenigsten Mitglieder glücklich sind. Ist dis aber wahr, so folgt daraus unmittelbar die Nothwendigkeit der Erziehung in Hinsicht des Wohls der menschlichen Gesellschaft." (Versuch einer Pädagogik, 1780, 17)

Lieber HvH,

Sie gehören, 1925 geboren, zur Generation derer, die den Nazi-Terror, die Krieg und Nachkrieg bewußt erlebt und daraus den aktiven Schluß des "Nie wieder!" gezogen haben. Als Sie 20 waren, war der Krieg gerade vorbei. (Als ich 20 war, war 1968 gerade vorbei.) Karl Mannheim hat historische Generationen als Erfahrungsgemeinschaften beschrieben. Die entscheidenden politischen Prägungen geschähen, so Mannheim, etwa zwischen dem 16. und dem 25. Lebensjahr. Als Sie 16 waren, schrieb man das Jahr 1941; es war das Jahr des Überfalls Hitler-Deutschlands auf die Sowjetunion. Als Sie 25 waren, waren die Bundesrepublik und die DDR gerade gegründet. Die Erfahrung des NS-Terrors, die Erfahrung von Krieg, Nachkrieg und Neubeginn haben nicht nur Ihr persönliches politisches Bewußtsein, sondern auch das Ihrer Generation wesentlich mitbestimmt. Sie haben kürzlich in einem Fernseh-Interview das Jahr 1945 als eines "der köstlichsten Jahre" Ihres Lebens beschrieben, "weil es das Ende des größten Schreckens gewesen" sei, eine "Zeit der ganz großen Lebensfreude". Es ist wohl die Erfahrung dieser Befreiung, dieses Aufbruchs, die Ihnen und Ihrer Generation die Kraft und Beharrlichkeit für die Arbeit an der Erkenntnis der besseren Päd-

agogik gegeben hat.

Lieber HvH, ich gratuliere Ihnen herzlich zum Ernst-Christian-Trapp-Preis und hoffe, daß Sie uns noch lange "ergötzen - belehren - befreien" (1985) werden!