

Jürgen Oelkers

Die Reform der Pädagogik: Hartmut von Hentig^{)}*

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 Bouhours¹ manifeste Vermutung zurückgehen, die Deutschen seien etwas rau, es fehle ihnen esprit und daran sei das Klima schuld.² 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 Derbolav³ 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,⁴ 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

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Was war Bielefeld?“ am 24. Februar 2007 im Festsaal des Goethe-Nationalmuseums in Weimar.

¹ Dominique Bouhours (1628-1702): *Les Entretien d'Ariste et d'Eugène. Dialogues* (1671).

² Dagegen verwarnten sich Hugenotten in Brandenburg vehement (Leiner 1989).

³ 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.

⁴ 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“⁵ 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.⁶ 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).

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

⁶ 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.⁷ 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 Bildungswesen⁸ 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 Umland-Gymnasium und begann mit seiner Publikationstätigkeit, für die der Stuttgarter Klett-Verlag⁹ und die Zeitschrift *Neue Sammlung*¹⁰ zur Verfügung standen.¹¹ Hentig gab die Zeitschrift von 1964 an auch mit heraus.¹² 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*¹³ 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

⁷ 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).

⁸ 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.

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

¹⁰ 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.

¹¹ Hentig veröffentlichte schon in der Vorgängerzeitschrift *Die Sammlung*.

¹² *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.

¹³ 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.¹⁴ Neben ihm agierten Arthur Adams,¹⁵ der ehemalige Vorsitzende des American Council on Education, und Logan Wilson,¹⁶ 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.¹⁷ 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.¹⁸ 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).¹⁹

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

¹⁴ 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.

¹⁵ 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.

¹⁶ 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.

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

¹⁸ 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.

¹⁹ 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 Bildungssystems²⁰ 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

²⁰ 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).

Schulen (wie Michels 1958) wurden in einen Systemvergleich eingegeben, bei dem die andere Seite weitgehend unbekannt war.²¹

Von Hentig berichtet, dass er auf dem Salzburger Seminar ein Jahr nach dem Defense Education Act die Bibliothek in Salzburg konsultierte, um einen Vortrag über Robert Maynard Hutchins²² und die Organisation der klassischen Studien in Chicago vorzubereiten. Während der Vorbereitung habe er „John Deweys *Democracy and Education* in einem Zuge durchgelesen“ und sei überrascht gewesen, wie „widerspruchslos“ er seiner Gesellschaftsphilosophie zustimmen konnte (Von Hentig 1983, S. 158f.). Dieses Zeugnis ist in zweifacher Hinsicht bemerkenswert: Hutchins war der zentrale Gegenspieler Deweys in den dreissiger und vierziger Jahren, mit dem eine lang anhaltende Debatte über die Zweckfreiheit der Höheren Bildung ausgetragen wurde. Und: Als Hentig Deweys Buch über Demokratie und Erziehung las, hatte Hutchins, so schien es, gesiegt und Dewey verloren.

Time Magazine veröffentlichte am 31. März 1958 einen Artikel mit dem Titel *The Long Shadow of John Dewey*. Dewey, der 1952 gestorben war, wurde beschuldigt, mit seinen pädagogischen Theorien den Niedergang der amerikanischen Bildung mit ausgelöst zu haben. Deweys Lehren hätten dazu geführt, alle überkommenen Traditionen der Bildung über Bord zu werfen, und dies in der Haltung eines „country-club existentialism,“ also räsonierend und weit weg von den tatsächlichen Problemen. Zusammengefasst werden die Mängel mit folgendem Befund, der zugleich eine scharfe Kritik am Methodenideal der progressiven Erziehung darstellt:

„The poor performance of their students has proved the educationists wrong. U.S. high school students are plain ignorant of things grammar school students would have known a generation ago. Years of barren discussion courses in English have made a whole generation chronically incoherent in the English language. Cut off from any but the most obvious contact with his tradition, e.g. an occasional project visit to the local courthouse, the student has lost his sense of history. Surely the history of the Crusades can give a young American a better grasp of the problems implicit in the U.N. or NATO than dressing up like a Pakistani delegate in an imitation of U.N. Assembly at school” (Time Magazine Monday, March 31, 1958).

Time Magazine schlägt drastische Massnahmen vor, die dem progressiven Spuk und der kindzentrierten Pädagogik in den amerikanischen Schulen ein Ende machen sollten. Die Standards des Unterrichts müssten angehoben werden, was nur möglich sei, wenn die Ausbildung der Lehrkräfte an einem Liberal-Arts College statt an einer Pädagogischen Hochschule erfolge und ihren Schwerpunkt in der Fachschulung habe. Die Reduktion der Ausbildung auf Methoden des Lehrens und Lernens müsse verschwinden. Und in der Schule müsse wieder das „wahre Ziel“ der Bildung verfolgt werden. Deweys Lehren hätten

²¹ Fünfzehn Jahre zuvor war in der amerikanischen Literatur vor allen der *Rückstand* der sowjetischen Bildung betont worden. Das System sei damit beschäftigt, die landesweit grassierende Illiteralität zu überwinden und überhaupt erst ein funktionierendes Schulwesen aufzubauen (Timasheff 1942). In diesen Publikationen wurde auch betont, wie schmal die Datenbasis ist und wie vorläufig daher die Urteile sein müssen.

²² Robert Maynard Hutchins (1899-1977), Absolvent der Yale-University, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der University of Chicago, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der University of Chicago. Von 1943 bis 1974 an war er Chairman of the Board der Encyclopedia Britannica. 1954 wurde er Präsident des Fund for the Republic, von 1969 war Hutchins Chairman of the Board des Center for the Study of Democratic Institutions in Santa Barbara/Calif. Hutchins war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

verdunkelt, „that American education exists first of all to educate the individual in a body of learning, with a tradition and a purpose behind it“ (ebd.).

Das hätte auch ein Zitat von Robert Hutchins sein können, der 1929 Präsident jener Universität wurde,²³ an der Dewey dreissig Jahre vorher die erste und einzige Schule des Pragmatismus gegründet hatte. Hutchins hielt besonders die Pädagogik des Pragmatismus für abwegig und gefährlich, ähnlich wie Eduard Spranger in Tübingen oder Jacques Maritain in Princeton. Hutchins schmaler Band *The Higher Learning in America* erschien 1936 und begründete den Streit, nachdem die Schule des Pragmatismus, immerhin die erste interdisziplinäre Richtung der Sozialforschung, sich auf Druck von Hutchins aufgelöst hatte. Hutchins hatte 1930 den neo-thomistischen Philosophen Mortimer Adler²⁴ nach Chicago geholt, gegen dessen Berufung Pragmatisten wie George Herbert Mead oder James Hayden Tufts vergeblich Protest eingelegt hatten.²⁵

Als Hartmut von Hentig 1950 mit dem Studium an der Chicago University begann, war der Pragmatismus verschwunden. Er studierte am Department of Classics und nahm auch am College der Universität teil. Das College war eine Schöpfung von Hutchins. Er hatte 1930 die mehr als 40 Departments der Universität zu vier grossen Abteilungen (divisions)²⁶ zusammengefasst, denen eine fünfte für die Allgemeinbildung zugeordnet wurde. Diese fünfte Abteilung war das College, in dem die Stufen und Seminaranforderungen aufgehoben wurden. Stattdessen wurde ein Kerncurriculum entwickelt und zusammenhängende Prüfungen eingeführt. Hutchins befürwortete auch die Verschiebung des Bachelors-Abschlusses ins zweite Studienjahr des College, der so allgemeinbildender Natur war. Die wissenschaftliche Spezialisierung sollte dem Master-Abschluss überlassen bleiben.²⁷

Im College gab es auch das Angebot einer Abendschule, die Hutchins zusammen mit Adler organisierte. Die Abendschule war ursprünglich für Geschäftsleute gedacht, stand aber allen Erwachsenen offen, die eine Eingangsprüfung bestehen mussten. Das Ziel war die Vermittlung von Bildung durch Lektüre, Durcharbeitung und Diskussion von *The Hundred Great Books*, ein Konzept, das zu einem Markenzeichen der Bildungstheorie von Hutchins wurde. Das Programm der „grossen Bücher“ war nie Teil des Curriculums der Universität, aber es wurde in den vierziger Jahren über Chicago hinaus verbreitet und löste eine lang anhaltende Diskussion aus, deren Kern darin bestand, wie weit die Freiheit in der Bildung reichen kann und wie verpflichtend die Tradition angenommen werden muss.

Hinter der Idee der *hundred great books* stand Mortimer Adler,²⁸ der davon überzeugt war, dass jede akademische Bildung mit der Lektüre der Klassiker beginnen müsse oder aber

²³ Hutchins wurde im Mai 1929 gewählt, mit grossen Zweifeln seitens der Findungskommission, weil er erst 29 Jahre alt war. Die Zweifel wurden bereits im ersten Amtsjahr widerlegt, als Hutchins eine öffentliche Präsenz zeigte, die ohne Beispiel war. Er hielt zahllose Vorträge, schrieb Kolumnen und nutzte die neuen Medien wie das Radio.

²⁴ Mortimer Adler (1902-2001) studierte bei John Erskine und John Dewey. Adler promovierte an der Columbia University. Er wurde als Philosoph bekannt mit seinem Buch über die Geschichte der Dialektik (Adler 1927). 1930 wurde er nach Chicago berufen, aber die Philosophische Fakultät akzeptierte ihn nicht wegen seiner rigiden Ideen, das Curriculum ganz der Klassikerlektüre zu widmen. Adler wurde dann Professor für Rechtsphilosophie in der Juristischen Fakultät. Er war Mitbegründer des Aspen Institute und des Institute for Philosophical Research. <http://radicalacademy.com/adlerdirectory.htm>

²⁵ Der Rücktritt von Mead und vier seiner Kollegen von ihren Professuren erregte 1931 landesweit Aufsehen.

²⁶ Biological Sciences, Humanities, Physical Sciences und Social Sciences.

²⁷ 1965 wurden innerhalb des College fünf Abteilungen eingerichtet, die sowohl für allgemeinbildende Angebote als auch für Studienschwerpunkte zuständig sind.

²⁸ 1952 veröffentlichte die Encyclopedia Britannica Company die Sammlung *Great Books of the Western World*. Die Idee ging auf den CEO der Encyclopedia, William Benton (1900-1973), zurück. Benton war Geschäftsmann,

nichts taue. Adler hatte im September 1941 in der Zeitschrift *The Rotarian* den Konflikt auf den Punkt gebracht. Der Artikel hiess: „Progressive Education? No!“ Die Polemik ist ein Jahr zuvor mit einer Anleitung zum wahren Lesen und so zur Liberal Education gerechtfertigt worden (Adler 1940). Adler entwickelte eine perennistische Bildungstheorie, die einen zeit- und geschichtslosen Kanon grosser Werke begründete. 1982 erschien das *Paideia Proposal*, ein Bildungsmanifest, das das Programm der dreissiger Jahre nochmals zusammenfasste und medienwirksam bündelte. 1944 beschrieb einer der bekannten Schulreformer aus New York, V. T. Thayer,²⁹ den Erfolg dieser Kampagne mit dem Titel *American Education under Fire*.

Robert Hutchins war nicht irgendwer, sondern einer der grossen amerikanischen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts und in vielen Hinsichten der direkte Gegenspieler John Deweys. Hutchins machte stark, was man gelegentlich als „humanistische Bildungsidee“ bezeichnet hat. Bildung ist nicht gebunden an Zwecke, sondern dient ausschliesslich der Enkulturation. Es gibt so auch keine „neue Erziehung.“ Bildung erwirbt man in der Auseinandersetzung mit der grossen abendländischen Tradition der Philosophie, Musik, Literatur und Kunst. „Anwendbar“ oder „effizient“ ist das nicht und muss es nicht sein. Bildung ist um ihrer selbst willen da, losgelöst von der Gesellschaft und genau darum Grundlage der Freiheit und so der Demokratie (Hutchins 1943).

Der Anlass für diesen Kreuzzug war eine Kritik der akademischen Ausbildungsgänge. Was Hutchins (1936, S. 36) „the pursuit of knowledge for its own sake“ nannte, sei aus den amerikanischen Universitäten weitgehend verschwunden. Die Professoren werden oft nicht mehr nach ihrer intellektuellen Kapazität ausgesucht, sondern danach, ob sie und ihre Arbeiten nützlich erscheinen (ebd., S. 40). Aber Nützlichkeit für Berufe (vocationalism) führt zu einer trivialen Bildung und verleitet dazu, Wissenschaft nur noch von ihren „Resultaten“ her wahrzunehmen (ebd., S. 43). Praktische Arbeit behindert die Bildung der Studierenden, die sich ihr eigenes Urteil bilden sollen. „An educated man knows what he is doing and why“ (ebd., S. 51).

Die progressive Pädagogik wird direkt attackiert, und zwar als Zerfallserscheinung:

„Our erroneous notion of progress has thrown the classics and the liberal arts out of the curriculum, overemphasized the empirical sciences, and made education the servant of any contemporary movement in society, no matter how artificial“ (ebd., S. 65).

Dagegen wird eine Paedagogia perennis gestellt, eine Erziehung, die für alle Zeiten und jede Kultur oder Gesellschaft gilt. Sie hat nichts zu tun mit dem zentralen Theorem des

er war 1929 Mitbegründer der Werbeagentur Benton&Bowles in New York. Seit 1937 war er nebenamtlicher Vizepräsident der Universität von Chicago. Benton hatte die Abendschule der *hundred great books* besucht, als er 1943 Verleger der Encyclopedia Britannica wurde, lancierte er das Projekt des abendländischen Kanons. Die erste Auflage umfasste 54 Bände. Die Edition wurde am 15. April 1952 im Hotel Waldorf-Astoria in New York öffentlich vorgestellt, die Laudatio hielt Robert Hutchins. Der Verkauf war zunächst erbärmlich, im Jahre 1952 wurden ganze 1.863 Exemplare abgesetzt. Erst als die Vertriebsabteilung der Encyclopedia Britannica den Vertrieb übernahm und Hausverkäufe organisierte, verbesserte sich der Absatz. Bis 1961 wurden 50.000 Exemplare verkauft. Der Kanon selbst ist orientiert an der abendländischen Antike, am christlichen Mittelalter sowie an der englischen Literatur. Hegel und Kant kommen mit eigenen Bänden vor, auch Goethe und Freud, aber nur zwei französische Autoren, nämlich Montesquieu und Rousseau. Das änderte sich leicht in der zweiten Auflage, die 1990 erschien. <http://www.thegreatbooklist.com/>

²⁹ V.T. Thayer (1886-1979) war von 1928 bis 1948 pädagogischer Leiter der Ethical Culture Schools. Die erste dieser Schulen hatte Felix Adler 1876 als Workingman's School in New York gegründet.

Pragmatismus, der intelligenten Anpassung des Organismus an wechselnde Umwelten, sondern folgt der Wahrheit (ebd., S. 65/66).

„Education implies teaching. Teaching implies knowledge. Knowledge is truth. The truth is everywhere the same.³⁰ Hence education should be everywhere the same ... If education is rightly understood, it will be understood as the cultivation of the intellect. The cultivation of the intellect is the same good for all men in all societies” (ebd., S. 66/67).

Diese Stelle zitiert Hartmut von Hentig (1983, S. 109) in seiner pädagogischen Autographie mit der Bemerkung, Hutchins sei damit aufgestanden gegen den „in den USA herrschenden kopflosen Empirismus.“ Die Kritik an der methodenzentrierten, inhaltslosen Ausbildung in den amerikanischen Universitäten hatte Hutchins in dem Buch *The University of Utopia* von 1953 nochmals bekräftigt. Die Universität ist der Ort des unabhängigen Denkens, nicht einfach der Methoden. „Hutchins und die University of Chicago,“ schreibt von Hentig, hätten in ihm viel angelegt, was später seine eigene Pädagogik bestimmen sollte. Das gelte vor allem „für das Bild von der *Polis*, die als ganze erzieht.“ Die Schule sollte ihr „davon nichts abnehmen,“ vielmehr ihr als „Widerpart“ dienen (ebd.).

Seit seiner Aufsatzsammlung *Spielraum und Ernstfall* (1969) zieht sich diese Figur durch die Schriften Hartmut von Hentigs. Aber wie verhält sich die „erkonservative“ (ebd., S. 108) Pädagogik von Hutchins und Adler zur progressiven im Gefolge John Deweys? Man kann sich deren Gegensatz nicht scharf genug vorstellen, und für einen deutschen Universitätspädagogen war es ungewöhnlich, sich mit dem Pragmatismus überhaupt zu beschäftigen. 1964 erschien Deweys Buch *Democracy and Education* nochmals in deutscher Übersetzung, um dann dreissig Jahre lang nicht wieder aufgelegt zu werden. Der Pragmatismus spielte in den wissenschaftstheoretischen Diskussionen der siebziger Jahre keine Rolle.

Umso erstaunlicher ist eine unbefangene Lektüre.³¹ Er habe vom Pragmatismus gelernt, schreibt von Hentig, was er weder in Göttingen noch in Chicago studieren konnte, nämlich seine Fragen so zu verändern, dass Aussichten bestehen, „verlässliche Antworten zu bekommen“ (ebd., S. 159). Deweys „Instrumentalismus,“ zutreffend verstanden als Wissenschaftslehre oder als Logik der Forschung, sei hilfreich gewesen und habe sein „Misstrauen gegen die Deduktion“ bestärkt. Und dass die Glaubenssätze, die „beliefs“ im Sinne von Peirce, nichts seien als „rules of action“, habe er an der eigenen Erfahrung prüfen können. Reformen stellen Hypothesen dar, brauchen lange und sind im Ausgang ungewiss, also widerstreiten allen Ansprüchen an Vollkommenheit, auch und gerade den wissenschaftlichen (von Hentig 1972, S. 224).

Allerdings sei die Pädagogik des Pragmatismus im „Kreuzverhör des Platonismus“ an der Stelle zusammen gebrochen, wo es um Werte gegangen sei (ebd., S. 160). Deweys Begründung der Schule ist, im Wortsinne verstanden, *progressiv*:

„Es geht darum, das Fortschreiten zu garantieren, aber das Fortschreiten hat kein Ziel, ist selbst das Ziel und entschlägt sich damit aller anderen Massstäbe, der qualitativen

³⁰ Das wird unter Rückgriff auf die Summa Theologica von Thomas von Aquin gesagt (Hutchins 1936, S. 66 fn. 3).

³¹ Einen „relativ unbefangenen Zeitgenossen“ nennt sich Hartmut von Hentig (1972, S. 221) am Ende von *Magier oder Magister*.

Kritik, der prinzipiellen Möglichkeit, die grössere Bewegung durch die kleinere aufzuhalten“ (von Hentig 1983, S. 161).

Masstäbe für Bildung veröffentlichte Hartmut von Hentig 1996 in einem längeren Essay. Dewey wäre auf eine solche Idee tatsächlich nie gekommen, für ihn war *Demokratie* der Masstab der Bildung, während Ziele funktional zum Handlungsproblem verstanden wurden. „Masstäbe“ wären rhetorische Figuren, die der Verständigung dienen sollen, aber keinen Einfluss auf die Praxis haben können.

Das aber war der Anspruch, als Hartmut von Hentig 1968 an die Universität Bielefeld berufen wurde und mit seinem Lehrstuhl eine Schule verband, in der seine Ideen ausprobiert werden sollten. Das war in der deutschen Universitätsgeschichte ziemlich einmalig, nur die Universität Jena kannte seit dem 19. Jahrhundert ein ähnliches Modell, also eine universitätseigene Schule, die mit einem Lehrstuhl verbunden war. Die akademische Pädagogik Mitte des 20. Jahrhunderts war davon weit entfernt. Die neue Schule in Bielefeld sollte keine „Übungsschule“ sein, wie sie die frühere Volksschullehrerausbildung kannte. Die Schule hiess *Laborschule*, und der Name war Programm. Bei Eröffnung der Schule im Jahre 1974 wurde nur sehr am Rande darauf verwiesen, dass der Name nochmals auf die Universität von Chicago zurückverweist.

Dort nämlich war im Januar 1896 eine private Elementarschule eröffnet worden, die John Dewey leitete. Er hatte sich bei seinen Berufungsverhandlungen, ähnlich wie später Hartmut von Hentig, ausbedungen, den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik nur zu übernehmen, wenn er mit einem Praxisfeld, also einer eigenen Schule, verbunden sein würde. Wenn man weiss, dass die deutsche akademische Pädagogik erst dann Fakultätsreife zugesprochen erhielt, als sie sich von der „Schulmeisterpädagogik“ des 19. Jahrhunderts verabschiedete, kann man diesen Schritt ermesen. Nicht die Texte der Tradition sollten massgeblich sein, sondern die Erfahrungen in einem pädagogischen Labor.

2. *Die Idee der Laborschule*

Das College, die fünfte Abteilung der Universität von Chicago, war der „geistige Grundriss“ für das Oberstufen-Kolleg in Bielefeld, schrieb Hartmut von Hentig 1983. Die Laboratory-School habe er während seines Studiums nicht betreten, obwohl - oder weil - sie direkt neben seinem Department for Classical Studies lag (Von Hentig 1983, S. 111). Über die Schule habe er fast nichts gewusst.

„Nicht einmal, als ich eineinhalb Jahrzehnte später die Laborschule gründete, wusste ich von der besonderen Einrichtung, ihrer Geschichte und Gestalt sehr viel mehr als den Namen und den Ideen-Grundriss (der mit dem architektonischen identisch war) aus John Deweys *School and Society*. Vielleicht hätte ich bei näherer Kenntnis weder Lust noch Mut für ein Schullaboratorium gehabt“ (ebd., S. 112).

Das könnte zugetroffen haben, wenn man die turbulenten Jahre der Schule Deweys vor Augen hat. *School and Society* erschien 1899, also drei Jahre nach Eröffnung der Schule. Die Schrift war Deweys grösster Bucherfolg. Sie propagierte weltweit eine neue Pädagogik, doch im Blick auf die Praxis der Schule war sie der reinste Euphemismus. Beschrieben wird tatsächlich ein „Grundriss,“ die „Schmuddeligkeiten“ der Erfahrung (von Hentig 1972, S. 224) bleiben unerwähnt, was für jede Form von Pragmatismus ein Problem darstellt.

Doch zunächst: Woher kam die Idee? Das didaktische Konzept des „Labors“ oder des Lernens in der *Werkstatt* stammt aus der Arbeitsschule und Berufsbildung. Die Literatur ist zahllos und kennt Beispiele aus vielen Ländern seit dem 17. Jahrhundert. Ich gebe einige Beispiele aus Deutschland, die zeigen sollen, wie nahe liegend diese Idee ist und wie verbreitet sie war. Sie ist also nicht von John Dewey erfunden worden, was dieser auch nie behauptet hat. Man muss sich „Laborschule“ als zunehmend plausiblere Redewendung vorstellen, die sich anonym entwickelt hat.

Im Dezember 1806 erschien in Johann Christoph Gottfried Guthsmuths *Bibliothek der pädagogischen Literatur* ein anonymes Aufsatz, der die allgemeine Verbreitung von „Arbeitsschulen“ empfahl, die für beide Geschlechter nach dem Prinzip der Produktorientierung aufgebaut eingerichtet werden sollten (Arbeitsschulen 1805). Die Einrichtung von Arbeitsschulen ist bereits 1792 in der *Berlinischen Monatsschrift* gefordert worden (Riemann 1792), im gleichen Jahr wurden auch schon Anleitungen für die Lehrkräfte dieser Schulen veröffentlicht (Holscher 1792), und die Verbindung von Handarbeit und schulischem Unterricht wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu einer Grundformel der Schulentwicklung (Lachmann 1802).³²

In Frankreich nannte man das didaktische Prinzip „projet“, das vor allem in der Architekturausbildung verwendet wurde. Über Bauakademien, Institute der Kunstausbildung und die verschiedenen Varianten der Arbeitsschule wurde das Konzept der produktiven Arbeit oder des „Projekts“ verbreitet. Von Europa kam die Methode nach Amerika: 1879 wurde an der Washington University in St. Louis eine *Manual Training School* gegründet, in der Methoden des Arbeitsunterrichts angewendet wurden (Knoll 1988). Die Schüler waren für die Planung und Durchführung der Projekte selbst verantwortlich, sie orientierten sich an tatsächlichen Problemen des Alltagslebens oder des Berufs, also arbeiteten nicht nur theoretisch nach Lehrbüchern. Sie fertigten Objekte an, die es erlaubten, ihre Theorien und Pläne einer praktischen Prüfung zu unterziehen.

Der Gründer der Schule hiess Calvin Woodward.³³ Er verwirklichte eine allgemeinbildende Schule im Sekundarbereich, also der Höheren Bildung. Woodward kam 1865 an die Washington University, die zwölf Jahre zuvor gegründet worden war. Er wurde 1870 Dekan (Dean) der School of Engineering and Architecture und übernahm 1879 das Direktorat der von ihm gegründeten Manual Training School. Die Idee ging zurück auf die Jahrtausendausstellung in Philadelphia 1876.³⁴ Der russische Arbeitspädagoge Victor Karlowitsch Della-Vos³⁵ hatte dort demonstriert, wie Allgemeinbildung und Berufsbildung

³² Carl Ludolf Friedrich Lachmann (1756-1823) war seit 1798 Erster Prediger an der St. Andreas-Kirche in Braunschweig.

³³ Calvin Milton Woodward (1837-1915) studierte in Harvard und macht dort 1860 einen Abschluss. Danach wurde er für kurze Zeit Leiter der Brown High School in Newburyport, Massachusetts. Neben seiner Tätigkeit an der Washington University war er mehrere Jahre auch Mitglied des School Board der Stadt St. Louis. 1885 präsentierte er seine Ideen zur Berufsbildung auch in Europa.

³⁴ Die erste Weltausstellung auf amerikanischem Boden wurde am 10. Mai 1876 eröffnet. Der Anlass war der hundertste Jahrestag der Gründung der Vereinigten Staaten. An der Ausstellung nahmen 37 Nationen teil, für die Exponate standen mehr als 250 Pavillons zur Verfügung. Über 9 Millionen Besucher wurden gezählt, die Vereinigten Staaten hatten zu diesem Zeitpunkt 46 Millionen Einwohner.

³⁵ Victor Karlowitsch Della-Vos (1829-1890) hatte Physik und Mathematik in Moskau studiert. Er schloss das Studium 1853 ab und war danach als Lehrer tätig. Zwischen 1860 und 1864 studierte er in Paris und London. Danach wurde er Professor für Mechanik an der Petrowsky-Akademie. 1867 übernahm Della-Vos die Leitung der Berufsschule in Moskau und ein Jahr später wurde er Direktor der Technischen Akademie.

zum beiderseitigen Vorteil integriert werden können. John D. Runkle,³⁶ der Gründer und zweite Präsident des Massachusetts Institute of Technology, hatte der Demonstration beigewohnt und propagierte fortan das „Russian System“ der polytechnischen Bildung. Gedacht war das System als Anreiz: Zu diesem Zeitpunkt besuchten in den gesamten Vereinigten Staaten kaum 7% eines Schülerjahrgangs weiterführende Schulen, die auf diese Weise attraktiv gemacht werden sollten.

Della-Vos hatte als Direktor der Zaristischen Technikakademie in Moskau eine Methode entwickelt, mit der Fachwissen und Laborerfahrung integriert werden konnten. Auf ihn geht auch die Idee des Werkstattunterrichts zurück, die Woodward (1887) übernahm. Die „sequenzielle Methode“ von Della-Vos beruhte auf dem Prinzip der anwachsenden Schwierigkeit in der Bearbeitung von Aufgaben. Auch der praktische Wert der je erreichten Lösung musste mit dem nächsten Schritt gesteigert werden. Die Schüler hatten so das eigene Fortkommen vor Augen und konnten ihren Lernzuwachs kontrollieren, und dies im Blick auf Wissen und Können gleichermassen. Arbeit wurde so zum integrierten Lernprinzip.

Woodwards Schule in St. Louis war keine Berufsschule im heutigen Sinne, sondern eine öffentliche High School, an der Methoden der Herstellung im Fachunterricht verwendet wurden. Die Studenten stellten Produkte her, nicht mit dem Ziel, einen Beruf zu erlernen, sondern um allgemeine Fertigkeiten auszubilden. Der Zweck war eine Verbesserung des schulischen Lernens, die Tätigkeit war pädagogisch definiert und sollte keinen kommerziellen Wert haben. Schulen nach dem Vorbild der *Manual Training School* wurden nach 1879 an vielen Orten gegründet, oft in Verbindung mit Industriebetrieben. So gründete etwa der Unternehmer James Stout³⁷ eine Schule in Menomonie in Wisconsin, die am 5. Januar 1891 eröffnet wurde. Das Konzept der Schule wurde aufgrund von Besuchen von anderen Manual Training Schools entwickelt, die auch in den ländlichen Regionen zahlreich vorhanden waren.³⁸

Das Konzept des selbsttätigen Lernens und der praktischen Problemlösung war also verbreitet, als John Dewey am 19. März 1894 den Ruf nach Chicago annahm. Die öffentlichen Schulen waren wegen ihrer rigiden Methoden des *rote learning* in die Kritik geraten, nachdem 1893 die erste grosse Evaluation der Schulqualität veröffentlicht worden war (Rice 1893). Die Kritik forderte dazu auf, den Unterricht vom lernenden Kind aus zu konzipieren und nicht länger sinnlose Merksätze auswendig lernen zu lassen. Der Gegensatz war kein ideologischer, es ging einfach darum, das Lernen durch Aktivierung zu verbessern. Beispiele für eine Praxis ohne *rote learning* gab es, die Besonderheit der Schule in Chicago war, dass sich ein geschulter Philosoph und früherer Hegelianer der Sache annahm.

Dewey hatte seine neue Stelle am 1. Juli 1894 angetreten. Im September wurde die Schule gegründet, die zunächst nicht *Laboratory School* hiess. Sie erhielt einen Planungsvorlauf von etwas mehr als einem Jahr. Planung hiess vor allem Geldbeschaffung. Das war vermutlich der grösste Unterschied zur Bielefelder Gründung. Dewey erhielt von der Universität eine, wie man heute sagt, Anschubfinanzierung, für den Rest des Budgets musste

³⁶ John Daniel Runkle (1822-1902) war Mathematiker und erhielt 1851 seinen Bachelor of Science an der Harvard. Runkle wurde 1862 erster Sekretär des Massachusetts Institute of Technology, dem er von 1870 bis 1878 als Präsident diente.

³⁷ James Stuff Stout (1848-1910) war Holzfabrikant und Wassermühlenbesitzer. Seine Schule für Handfertigkeitsunterricht war die erste in Wisconsin, die ganz diesem Prinzip gewidmet war.

³⁸ Die Kritik an den Manual Training Schools bemängelte, dass die Ausbildung nicht auf Fertigkeiten (skills) bezogen war, die in Industrie und Handwerk benötigt wurden. Aus dieser Kritik entstand das eigentliche *vocational training*.

er selber sorgen.³⁹ Erst ein Jahr später, im Oktober 1895, war das Fundraising für die Schule abgeschlossen und konnte mit der konkreten Planung begonnen werden. Sehr viel mehr als den von Dewey 1895 verfassten *Plan of Organization of the University Primary School* gab es allerdings nicht. Der Plan kursierte als Privatdruck und beschrieb die soziologischen und psychologischen Prinzipien des Projekts sowie deren pädagogische Anwendungen.

Grundsätzlich hiess es: Der Ausgangspunkt des Lernens sei immer „the impulse of self-expression“ des Kindes (Dewey 1972, S. 229). Aufgabe der Erziehung sei es, das geeignete Material zur Verfügung zu stellen und für sinnvolle Lernumgebungen zu sorgen. Die direkten Arten des Ausdrucks werden an fundamentalen sozialen Erfahrungen gelernt, nämlich housing, clothing and food. *Housing* steht für Handarbeit, *clothing* für Nähen und *food* für Kochen. Abgeleitete Formen des Ausdrucks verlangen soziale Kommunikation, also speech, writing, reading, drawing, moulding, modelling, etc. Von hier führen die Lernwege zu Wissenschaft und Kultur (ebd., S. 239). Es gibt keine Fächer und keinen Lehrplan, sondern nur unterschiedlich strukturierte Tätigkeitsfelder, die von den Schülern fortschreitend „analysiert“ werden sollen (ebd., S. 231).

Die Anfänge des Versuchs waren chaotisch, auch weil Dewey die Probleme der Praxis ziemlich falsch einschätzte. Aus Prinzipien lässt sich keine Schule ableiten und schon gar nicht lassen sich die Risiken des Versuchs bestimmen. Als die Schule im Januar 1896 eröffnet wurde,⁴⁰ verfügte sie über ganze drei Räume. Versammelt waren 16 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen sechs und neun Jahren, dazu zwei Lehrkräfte sowie ein Instruktor für den Handarbeitsunterricht. Manche Quellen sprechen auch von „ungefähr 12 Schülern.“ Die Schule wuchs schnell und musste bereits im Herbst des Jahres in ein grösseres Haus umziehen. Das Wachstum erklärt sich aus dem Interesse der Eltern, die ein alternatives Angebot nutzen wollten.

Die Schule hiess seit 1901 „Laboratory School.“ Den Namen hatte die Schulinspektorin Ella Flagg Young vorgeschlagen, die ein Jahr zuvor bei Dewey promoviert hatte und als Assistenzprofessorin im Department of Education der Universität Chicago tätig war. Der Namen Laboratory School bürgerte sich danach schnell ein und wurde zu einem Markenzeichen, das die Schule überlebte. Ein Jahr zuvor hatte der Pädagogikprofessor Burke Hinsdale von der Universität Michigan⁴¹ bei einem Treffen des National Council of Education⁴² gesagt:

„More eyes are now fixed upon the University Elementary School at Chicago than any other elementary school in the country and probably in the world.“

³⁹ Die Ressourcen waren immer ein Problem, weil das Schulgeld niedrig war. Am Anfang betrug der Elternbeitrag pro Vierteljahr und Kind 12 Dollar, der Satz stieg allmählich auf 25 Dollar für die älteren Kinder an. 12 Dollar sind heute 288 Dollar, was für eine Privatschule verschwindend wenig ist. Aus diesem Grunde mussten ständig Beiträge durch Dritte akquiriert werden, 1899 etwa gingen Spenden zwischen 10 und 2.400 Dollar ein.

⁴⁰ Die Rekonstruktion der Schule und ihres Umfeldes folgt den Darstellungen von: Camp Mayhew/Camp Edward, DePencier 1967, DePencier 2007/2007, Harms/DePencier 2006/2007.

⁴¹ Burke Aaraon Hinsdale (1837-1900) wurde 1887 an die Universität von Michigan berufen. Er war der zweite Inhaber des Lehrstuhls für The Science and the Art of Teaching. Hinsdale war ursprünglich Pastor, unterrichtete dann Geschichte und englische Literatur am Hiram College und wurde 1882 Superintendent der öffentlichen Schulen von Cleveland. Er war einer der einflussreichsten Pädagogen seiner Zeit.

⁴² Der *National Council of Education* wurde 1880 gegründet.

Aber das war mit Blick auf die Anfänge reichlich übertrieben. Die Laborschule in Chicago funktionierte erst dann, als Ella Flagg Young zusammen Deweys Frau Alice Departemente einführte und die Idee des Problemlösens so konkretisierte, dass die Lehrkräfte sie in ihrem Unterricht auch tatsächlich realisieren konnten (Condliff Lagemann 1996, S. 176). Auch diese Geschichte steht nicht in *School and Society*, aber sie ist typisch für Schulreformen. Die Konkretisierung verändert den Plan, und die grundlegenden Konzepte müssen in Know How umgesetzt werden, das zu Beginn des Versuchs nicht vorhanden ist. Die untauglichen Ideen müssen aussortiert werden, auch wenn sie sehr überzeugend sind.

Dewey, der die Schule leitete, wollte ursprünglich nur altersdurchmischte Lerngruppen einrichten. Wie in Familien sollten ältere Kinder jüngeren helfen. Aber diese romantische Idee wurde nicht realisiert, ebenso wenig wie die andere Idee, wonach eine Lehrkraft alle Fächer unterrichten soll. Anfänglich gab es einen Lehrer für *nature study* und einen anderen für *history and literature*. Je mehr Lehrkräfte angestellt wurden, desto mehr setzte sich das Prinzip der Spezialisierung durch. Im Jahre 1898 hatte die Schule Fachabteilungen, also Lehrkräfte für Literatur, Geschichte, Handarbeit, Naturwissenschaft, textiles Werken, Kochen und Sport. Die Zahlen waren extrem günstig, es gab keine andere Schule mit einer vergleichbaren Relation zwischen Lehrern und Schülern.

Die Lehrkräfte führten die Kinder in fachbezogene Probleme ein und unterrichteten nicht nach Lehrbuch. Sie halfen den Schülern, die von ihnen erkannten Probleme zu bearbeiten und Lösungen zu finden. Die Lehrkräfte antizipierten bestimmte Schwierigkeiten des Lernweges, stellten Materialien zur Verfügung, die die Kinder selbst nicht finden konnten, und gaben Handreichungen, wenn sich die Lösungen der Schüler als nicht durchführbar herausstellten. Alle Gruppen lernten Geschichte, um Einsicht zu gewinnen in soziale Lebenszusammenhänge und deren Entwicklung. Alle Gruppen erhielten auch Unterricht in Naturkunde (science), was Beobachtungen und Tätigkeiten in der Umwelt einschloss. Die Wahl und Abfolge der Themen in diesen beiden Lernbereichen war den Lehrkräften überlassen.

Die Schüler wurden nicht nach Graden oder Jahrgängen eingeteilt. Die Lernarbeit stieg mit dem Schwierigkeitsgrad an und die Schüler wurden gruppiert nach ihren Interessen, ihren generellen intellektuellen Fähigkeiten, ihrer Aufgewecktheit (mental alertness) sowie ihrer Fähigkeit, bestimmte Arbeiten ausführen zu können. Die Gruppen blieben konstant zusammen, die der jüngeren Schüler waren kleiner als die der älteren, aber auch die Älteren arbeiteten in Gruppen, die nicht grösser waren als fünfzehn. Grundlage für die Gruppeneinteilung waren die Beobachtungen der Lehrkräfte. Es gab weder Prüfungen noch „marks“ für Fehler, der *University Record* berichtete regelmässig über die Fortschritte der einzelnen Lerngruppen.

Der Unterricht in Fremdsprachen begann früh. Angeboten wurde seit 1897 Französisch und seit 1899 Deutsch und Latein. Die modernen Fremdsprachen wurden nicht, wie es üblich war, primär im Blick auf Grammatik unterrichtet. Der Grammatikunterricht war eingebunden in Konversationsübungen, frühe Lektüre und praktische Anwendung der Sprache. French Cooking war eine Schulerfahrung, ebenso wie deutsche Weihnachtslieder.⁴³ Die Schule bot ein Programm für den ganzen Tag an. Das Programm enthielt genügend Platz für Spiele und sportliche Übungen, es gab ständig Ausflüge, etwa in Museen, und für den Naturkundeunterricht wurden eigene Exkursionen veranstaltet. Die Schule verfügte zudem über ein eigenes Lernangebot im Gesundheitsbereich, dass nicht nur in Chicago einmalig war.

⁴³ Deutsche Einwanderer stellten ein Viertel der Bevölkerung Chicagos. Im Jahre 1900 waren 470.000 Personen deutscher Herkunft oder Abstammung.

Die Schule hatte eine aktive Elternschaft, die sich einmal im Monat traf und auf vielfältige Weise auch informell kommunizierte. Oft wurden die monatlichen Treffen durch Lectures eröffnet, die John Dewey hielt. *School and Society* geht auf solche Vorträge zurück. Das Buch war also ursprünglich der Versuch, den Eltern verständlich zu machen, wie die Schule gedacht war und wie sie funktionieren sollte. Die Eltern waren aktiv und aber auch kritisch, nämlich erwarten Erfolge, und dies sichtbar bei ihren eigenen Kindern. Dewey musste auf Klagen eingehen und zugleich den grossen Enthusiasmus der Eltern bestärken, ohne Konflikte eskalieren zu lassen.

Auch die Lehrerschaft musste sich auf den experimentellen Charakter der Schule einstellen. Es gab keine langen vorbereiteten formalen Bildungsprogramme, vieles geschah ad hoc und verlangte daher eine hohe kommunikative Abstimmung unter den Lehrkräften, die sich auch gegenseitig besuchten und von dem lernten, was sie bei ihren Kolleginnen und Kollegen sahen. Anders wird das auch in Bielefeld nicht gewesen sein. Die Lerngruppen berichteten auf wöchentlichen Versammlungen der Schule über ihre Projekte und führten vor, was sie gelernt hatten. Wöchentlich wurde auch eine Schulzeitung gedruckt, die von den älteren Schülern hergestellt wurde und zu der auch die jüngeren beitrugen, immer auf der Basis ihrer Lernprodukte.

Das Ende der Schule begann am 5. April 1904. John Dewey und seine Frau kündigten ihre Stellungen, sie als Prinzipalin der Laboratory School, er als Direktor der School of Education. Der Grund war ein Konflikt mit William Rainey Harper, dem ersten Präsidenten der Universität Chicago. Harper hatte den damals weitaus bekannteren Schulreformer Francis Wayland Parker⁴⁴ mit einer eigenen Schule an die Universität geholt. Seit Herbst 1901 gab es also an der Universität von Chicago zwei Elementarschulen, deren Fusionierung die Deweys zum Gehen veranlasste. Die nach ihrem Konzept geführte Schule schloss mit ihrem Weggang.⁴⁵

Wie kommt nun diese Geschichte nach Deutschland? Und was trug sie zur Reform der Pädagogik bei? Ich könnte auch fragen: Wie verträgt sich „Platonisches Lehren“ (von Hentig 1966) mit pragmatistischer Pädagogik, die *adjustment* in den Mittelpunkt stellt? Eine Antwort findet sich schon in der Streitschrift zur Höheren Schule von 1962: Die Schule und so auch das Gymnasium, heisst es hier, muss das vereinfachte Modell der Gesellschaft sein, also Erfahrungen zulassen und pflegen, die das spätere Zusammenleben in der Gesellschaft antizipieren, ohne zu einem „Pensum“ zu werden (von Hentig 1962, S. 11f.). Die Schule wäre so eine *embryonic society*, wie der formelbewusste Dewey in *School and Society* formuliert hatte.

⁴⁴ Francis Wayland Parker (1837-1902) war mit sechzehn Jahren ohne grosse Ausbildung Dorfschullehrer in New Hampshire. Mit zwanzig Jahren wählte ihn Auburn Select School in Auburn, New Hampshire, als Lehrkraft. Parker zeichnete sich im Bürgerkrieg besonders aus und wurde mehrfach befördert. Im Januar 1865 wurde er Lieutenant Colonel Kommandeur des 4th New Hampshire Regiments. Nach dem Krieg wurde er Leiter der Normal School in Dayton, Ohio. 1872 studierte Parker in Berlin und 1875 wurde er Superintendent der Schulen von Quincy. Der Quincy-Plan wurde berühmt, weil er das Rote-Learning beendete, den Lehrplan erweiterte, neue Lernaktivitäten wie Gruppenarbeit einführte und auch informelle Methoden des Unterrichts zuließ.

⁴⁵ Die fusionierte Elementary School der Universität von Chicago besteht als Francis W. Parker School bis heute. Sie ist nunmehr eine Privatschule und nicht mehr Teil der Universität. Die Universität von Chicago unterhält eigene Laboratory Schools, die sich auf Dewey berufen, aber nicht eine Fortsetzung seiner Schule sind.

3. Die Reform der Pädagogik

Auf die Idee einer Schule des Lebens oder gar der Gesellschaft reagierte die Gymnasiallehrerschaft seit jeher gereizt. Sie hätte in den fünfziger Jahren einen mächtigen amerikanischen Kronzeugen für ihr Anliegen einer zweckfreien, fachgesteuerten Höheren Bildung zitieren können. Dieser Kronzeuge wäre auch geeignet gewesen, den Machtanspruch der Pädagogik zu konterkarieren. Robert Hutchins hatte 1953 in seiner *University of Utopia* geschrieben:

„The teacher has to have knowledge but not knowledge of what purports to be knowledge about methods of teaching gained from texts prepared by professors of Education in universities. The teacher has to have knowledge *of the subject* that he is attempting to teach. In addition, it will be helpful if he knows how to write, speak and figure. It will be helpful, in short, if he knows the liberal arts, which are the arts of communication” (Hutchins 1953, S. 32f.; Hervorhebung J.O.).

Mit dieser Maxime hätte die Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie der Universität Bielefeld *ohne* Pädagogik gegründet werden müssen. Sie wurde gegründet, unter tätiger Mitwirkung von Hartmut von Hentig, der dem Wissenschaftlichen Beirat angehörte, den der Gründungsrektor Helmut Schelsky berufen hatte.⁴⁶ Hentig, der am 13. November 1963 in Göttingen seine programmatische Antrittsvorlesung zum Wissenschaftscharakter der Pädagogik gehalten hatte,⁴⁷ veröffentlichte ein Jahr später einen Aufsatz, in dem er darlegte, dass und wie eine neue Mentalität des Planens die menschliche Freiheit bedrohe (von Hentig 1969, S. 57). Einer der Leser war Schelsky, der ihm einen anerkennenden Brief schrieb und ihn gleich an seiner Umfrage über die Belastungen der Hochschullehrer beteiligte, mit der Daten gewonnen wurden, das Modell von *Einsamkeit und Freiheit* und so der Unabhängigkeit von Planungsbürokratie zu untermauern (von Hentig 1983, S. 183).

Am Rande sei vermerkt, dass die Idee der Bielefelder Universität dem nahe kommt, was Robert Hutchins 1951 in den Gottesman Lectures der Universität von Uppsala gesagt hatte. „The best definition of a university that I have been able to think of is that it is a center of independent thought” (Hutchins 1953a, S. 10). Aber er sagte auch: „The principal function of a professional school in a university is not to train men for the profession, but to criticise a profession” (ebd.). Eine experimentelle und praktische Pädagogik, wie sie von Hentig vorschwebte, dürfte kaum ausserhalb einer Profession möglich sein. Schelskys Gelehrtenideal war also nur im Blick auf die Unabhängigkeit anwendbar.

Tatsächlich sollten mit dem Bielefelder Versuch die Bildungsreform und so die Schulentwicklung auf eine neue Grundlage gestellt werden. Es ging um eine neue Pädagogik nur soweit, wie sie dazu passte. Die deutsche Schule wurde und wird verwaltet von einer mächtigen und zugleich ohnmächtigen Bürokratie. Ihre Steuerungsmedien sind Lehrpläne, Stundentafeln und Planstellen, was die einzelne Schule auf sehr paradoxe Weise autonom

⁴⁶ Helmut Schelsky wurde am 9. März 1965 von Kultusminister Paul Mikat mit der Planung einer Universität Ostwestfalen beauftragt. Der Gründungsausschuss verabschiedete am 1. März 1966 einen Bericht über die „Strukturmerkmale“ der neuen Universität und entwickelte ein Jahr später nach Entscheidung über den Standort „Empfehlungen für die Universität Bielefeld.“ Auf dieser Grundlage entschied die Landesregierung am 24. Oktober 1967 über den weiteren Aufbau der Universität.

⁴⁷ *Philosophie und Wissenschaft in der Pädagogik*. Zuerst veröffentlicht in der Neuen Sammlung (Heft 1, 1964) (von Hentig 1969, S. 225-250). Die Antrittsvorlesung ist das Gegenstück zu der von Heinrich Roth, die in Heft 2 (1962) der Neuen Sammlung veröffentlicht wurde. Roths Thema hiess: *Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung*. Die Vorlesung wurde im Mai 1962 gehalten.

macht. Überprüft wurde der Einsatz der Ressourcen lange Zeit nicht, die Schulaufsicht ist schon in der Weimarer Republik als loyale Begleitung verstanden worden. Die Grundreaktion auf Modernisierungsvermutungen sind neue Schulgesetze. Schulversuche sind in diesen Gesetzen vorgesehen, aber über die Generalisierung der Versuche wird nichts gesagt.

Für den Bielefelder Versuch muss auch in Rechnung gestellt werden, dass in den siebziger Jahren starke ideologische Gegensätze die Bildungspolitik und so die Gesetzgebung prägten. Das begünstigte einen administrativen Strukturkonservatismus, der vom Bewährten ausging, über das tatsächlich wenig bekannt war. Dieser Zirkel sollte programmatisch und praktisch unterlaufen werden. Rückblickend heisst es über die Absicht des Bielefelder Projekts:

„Die in Deutschland allenthalben unter gesellschaftspolitischen Vorzeichen anlaufende, durch gesetzgeberische und Verwaltungs-Akte verwirklichte Reform sollte hier (in Bielefeld; J.O.) auf praktische Erprobung und Erfahrung gegründet werden: Aus administrativer sollte empirische Reform werden“ (Von Hentig 1983, S. 185f.).

Das hatte John Dewey fast wörtlich schon 1896⁴⁸ gesagt.

„The primary school serves the purpose of a focus to keep the theoretical work in touch with the demands of practice, and also makes an experimental station for the testing and developing of methods which, when elaborated, may be safely and strongly recommended to other schools“ (Dewey 1972, S. 244).

„Theorien“ sind *Hypothesen*, die praktisch erprobt werden müssen. Sie sind nicht „wahr,“ weil sie Autoren zugeschrieben werden, sondern müssen ihre Nützlichkeit erweisen, was nur möglich ist, wenn sie ausprobiert werden. Dieser Grundsatz des Pragmatismus steht hinter der der Gründung der Bielefelder Laborschule. Die neue Pädagogik verfügt über keine dogmatischen Wahrheiten, sie muss herausfinden, wie weit ihre Hypothesen reichen und ob sie überhaupt etwas bewirken. Das ist ein wichtiger Schritt, denn beansprucht wird nicht mehr, dass die pädagogische Theorie die Praxis „anleitet,“ sondern klar ist, dass sie nur dann etwas erreicht, wenn sie sich bewährt.

Allerdings heisst Bewährung in einem Experimentierfeld nicht Übertragung auf alle. Das hatte Dewey an seinem eigenen Projekt erfahren. In der Fallstudie *Schools of To-Morrow*, die er 1915 zusammen mit seiner Tochter Evelyn veröffentlichte, liessen sich Netzwerke alternativer Schule nachweisen, die auf die Entwicklung des Regelschulsystems jedoch kaum Einfluss nahmen. Es wäre auch überzogen, von einem pädagogischen Versuch zu erwarten, dass er wie ein *experimentum crucis* wirkt. Schulentwicklung vollzieht sich nicht mit Blaupausen, sondern durch eklektische Implementation örtlich passender Muster. Die Akteure müssen das herausfinden, und sie brauchen dafür Anregungen und erprobte Modelle, keine „dialektische Bildungstheorie“ und auch keine „kategoriale Didaktik.“

Man muss hinzufügen, sie brauchen dafür auch keine „Lernzielkataloge,“ keinen „programmierten Unterricht,“ keine ständige „Curriculumrevision“ und keine „kybernetische Pädagogik,“ um die vier Lieblingsideen der Pädagogik der sechziger Jahre zu erwähnen. Das System ist nur sehr begrenzt steuerbar, und was immer es mit dieser neuen Metapher der „Steuerung“ auf sich hat, sie vollzieht sich pragmatisch, also unter dem wesentlichen

⁴⁸ *A Pedagogical Experiment*. In: Kindergarten Magazine Vol. VII (1896), S. 739-141. (Dewey 1972, S. 244-246).

Einschluss unliebsamer Überraschungen, wie Charles Sanders Peirce gesagt hat. Die Ziele müssen im Unterricht ankommen, was in der grossflächig argumentierenden Pädagogik oft übersehen wurde und heute zu Recht als die Testfrage gilt.

In seiner Antrittsvorlesung kam Hartmut von Hentig auf James Conant zurück, nicht auf den Report von 1959, sondern auf eine 1963 veröffentlichte Schrift *The Education of American Teachers*. Conant ist der Zeuge, wohin eine falsch verstandene Verwissenschaftlichung die Pädagogik führen wird, nämlich in den „Totalitätsanspruch“ der empirischen Forschung. Diesen Anspruch gelte es „abzufangen,“ auch um der trivialen Verwendung der Ergebnisse einer solchen Forschung vorzubeugen (von Hentig 1969, S. 239). Conant berichte darüber, dass dort wo, eine empirische *science of education* vorherrschend geworden sei, entweder Dilettantismus um sich gegriffen habe oder aber Methoden und Techniken die Inhalte und Grundkenntnisse abgelöst hätten (ebd., S. 243).

Um eine „wirkliche Wissenschaftlichkeit“ der pädagogischen Ausbildung zu erreichen, sind neue Einrichtungen nötig, nicht die Konstitution einer neuen Einzelwissenschaft. Hier taucht nun die Idee einer Fakultät auf.

„Auf die Frage ..., was denn die Pädagogik sei, wenn nicht eigenständige Wissenschaft und nicht praxisbezogene Lehre, möchte ich antworten: eine Fakultät“ (ebd., S. 245).

Die Idee einer „Pädagogischen Fakultät“ geht auf Ernst Troeltsch zurück, dem die Pädagogik auch die Errichtung eigener Lehrstühle an preussischen Universitäten verdankt. Troeltsch hatte auf der „pädagogischen Konferenz“ des Preussischen Kultusministeriums am 24. Mai 1917 einen entsprechenden Vorschlag vorgetragen. Aber gemeint war bei Hentig nicht eine Lösung zur Neuorganisation der Lehrerbildung. Die Idee wird so expliziert:

„Eine Fakultät vielmehr als der einigende Gesichtspunkt, unter dem Forschung, Lehre und Ausbildung überhaupt getrieben werden können. Hier - und, wie mir scheint, nur hier - hätte es Sinn, von einer Grundidee der ‚Pädagogik‘ zu sprechen; hier liegt ihre Eigenständigkeit und Einheit. Wissenschaften werden durch ihre Methode konstituiert, Fakultäten durch eine die Wissenschaft überschreitende Frage“ (ebd.).

Die Fakultät in Bielefeld heisst erst seit 1980 „Fakultät für Pädagogik.“ Von Hentig (1983, S. 185) berichtet, dass von den 15 Lehrstühlen der geplanten Fakultät sieben der Pädagogik zu kommen sollten. „Sie sollten sich auf Fragen der Schule konzentrieren und ihre Kraft nicht, wie das anderwärts der Fall war, auf Berufspädagogik, Heilpädagogik, Erwachsenenpädagogik, Freizeitpädagogik, allgemeine Pädagogik und anderes verteilen. Die Laborschule sollte ihr gemeinsames Beobachtungs- und Experimentalfeld sein.“

Das war vermutlich schon zum Zeitpunkt der Idee nicht durchführbar. Berufen wurde nach Gründung der Fakultät für Pädagogik, Philosophie und Psychologie am 16. Oktober 1971 disziplinär und nicht, im Sinne von Hentigs, fakultär. Der Gründungsdekan war Helmut Skowronek, der spätere Rektor der Universität Bielefeld. Er hatte bei Heinrich Roth in Göttingen promoviert und vertrat die pädagogische Psychologie, die sich seit ihren Anfängen des 19. Jahrhundert empirisch und experimentell verstand. Die Fakultät existierte nicht einmal zehn Jahre. Am 1. März 1980 wurde die Fakultät aufgeteilt in je eine Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, für Geschichtswissenschaft und Philosophie und für Pädagogik. Unmittelbare Ursache für die Aufteilung war die Integration der Lehrerbildung. Die

Abteilung Bielefeld der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe⁴⁹ wurde am 1. April 1980 Teil der Universität Bielefeld. Die Politik hatte den Plan eingeholt.⁵⁰

Was die Laborschule sein sollte, beschrieb Hartmut von Hentig in seinem *Blauen Gutachten* von 1967. Das Gutachten hiess so wegen der Farbe seines Umschlages. Beim Namen „Laborschule“ stand „Deweys Vorbild“ Pate, rückblickend bezeichnete von Hentig (1983, S. 186) den Namen als „hässlich und miss- oder unverständlich,“ während es tatsächlich ein begriffspolitischer Schachzug war.⁵¹ Das Gutachten wird so zusammengefasst: „Die Laborschule ... sollte keine Musterschule, nicht die beste aller denkbaren Schulen sein, sondern ein Ort, an dem man wechselnde Probleme ausmachen, untersuchen und Lösungen erproben kann“ (ebd., S. 187). Die Schule war gedacht als Modellschule⁵² und nicht als Schulversuch, also nicht als begrenztes Ereignis, das an der bestehenden Struktur nichts ändert (ebd., S. 188).

Tatsächlich ist die Laborschule im Herbst 1974 als staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen eingerichtet worden. Ähnlich wie bei Dewey 80 Jahre früher an einem ganz anderen Ort waren die Anfänge schwierig, weil der Plan nicht angab, wie es gemacht werden konnte. Heute ist die Laborschule, die nur in Teilen dem Projekt in Chicago nahe kommt, ein Vorzeigeobjekt. Sie umfasst mit der Vorschule elf Jahrgänge mit je 60 Schülern. Die Jahrgänge sind in vier Stufen eingeteilt, der Jahrgang 5 verbindet Primar- und Sekundarstufe. Es ist eine Gesamtschule, die auf jegliche Form von Selektion verzichtet. Wer nach einem bestimmten Schlüssel⁵³ aufgenommen wird, macht einen Abschluss.⁵⁴ Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmässig Berichte zur Lernentwicklung. Erst ab Ende des 9. Schuljahres werden die Leistungen in einem Notenzeugnis beschrieben. Der Wahlbereich nimmt nach oben hin zu und kann bis zu einem Drittel der Unterrichtszeit umfassen. Der Erfolg kann gemessen werden: Die Leistungen in den PISA-Tests liegen weit über dem Durchschnitt des Landes Nordrhein-Westfalen (Stanat et. al. 2003).

Das Oberstufen-Kolleg, ebenfalls 1974 gegründet, ist die zweite Einrichtung, die auf den Namen Hartmut von Hentig zurückgeht. Die Entwicklung lässt sich am besten mit zwei Erlassen beschreiben: Die am 13. Mai 1980 vom damaligen Kultusministerium erlassene Grundordnung des Oberstufen-Kollegs hatte folgenden Auftrag formuliert: „Die Ausbildung hat zum Ziel, in Verbindung mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die den Studienleistungen in einem ersten Studienabschnitt oder im Grundstudium eines entsprechenden Studiengangs an einer wissenschaftlichen Hochschule

⁴⁹ Die Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe ist 1965 gegründet worden. Sie umfasste fünf Abteilungen, darunter die in Bielefeld. Auch die Abteilung in Münster wurde 1980 in die Universität integriert. Aus den Abteilungen Siegerland und Paderborn entwickelten sich Gesamthochschulen und später eigene Universitäten. Die nunmehr drei Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen erhielten 1965 akademische Rechte.

⁵⁰ Die vier Fachbereiche der Abteilung Bielefeld der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe wurden aufgelöst. Teile davon bildeten die neue Fakultät 12, die ab dem 1. April 1982 Fakultät für Theologie, Geographie, Musik und Kunst hiess.

⁵¹ Inzwischen gibt es eine „Laborschule“ als Grundschule auch in Dresden (Omse 2005).

⁵² 1965 wurde das so gefasst: „Es kommt ... darauf an, eigene Modellschulen a) unter typischen Voraussetzungen, b) in einem systematischeren Zusammenhang und c) mit genau umgrenzten Experimenten einzurichten“ (von Hentig 1965, S. 51).

⁵³ Die Kinder werden mit dem fünften Lebensjahr aufgenommen. Je 60 Schülerinnen und Schüler bilden einen Jahrgang. Die Schülerschaft entspricht der gesellschaftlichen Schichtung. Beide Geschlechter sind ausgewogen vertreten.

⁵⁴ Es gibt wie an den Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen einen Hauptschulabschluss und einen Abschluss mit Fachhochschulreife, der auch zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigt, wenn mit ihm die dafür erforderlichen Leistungen erbracht wurden.

oder Kunsthochschule gleichwertig sind“ (Grundordnung §1). Dieses Ziel ist mit der *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (APO-OS)* vom 20. Juni 2002 revidiert worden. Schon die Bezeichnung dieser Verordnung zeigt, dass die Idee des radikalen Bürokratieabbaus ebenso kühn wie realitätsfern gewesen ist.

Die Veränderung des Auftrages bedeutet die Angleichung des Oberstufen-Kollegs an die Regelform der gymnasialen Oberstufe, verbunden mit einem speziellen Profil. Im neuen Auftrag ist keine Rede mehr von einem „einheitlichen Ausbildungsgang“, der Lehrinhalte der Sekundarstufe II mit solchen des Grundstudiums oder des ersten Studienabschnitts verbindet und diesen „gleichwertig“ ist. Das aber war die Ausgangsidee für die Kollegstufe, die 1966 formuliert worden ist.⁵⁵ An sie kann man heute nur noch erinnern. Das vierjährige Kolleg war gedacht als eine „Zusammenfassung“ der „Oberstufe des heutigen Gymnasiums“ und des „Grundstudiums der Universitäten,“ womit eine „spezielle Vorbereitung auf die wissenschaftlichen Studien“ erreicht werden sollte. Das Ende der Gymnasialzeit und der Eingang in das Studium wäre dann zusammengefasst in einer eigenen Kolleg-Stufe, die in Bielefeld modellhaft entwickelt werden sollte. Ihr Zweck war zweifach bestimmt, einerseits wurde eine „sinnvollere Selbstauslese beim Eintritt in das Kolleg“ und so „auf die Hochschule hin“ erwartet, andererseits sollte die Kollegstufe die „Ausbildungszeit insgesamt“ verkürzen (von Hentig 1969, S. 325).

Im neuen Auftrag ist von dieser Verzahnung der beiden Stufen in Form eines Lehrgangs keine Rede mehr. Der Auftrag besteht nur mehr darin, Kollegiatinnen und Kollegiaten „unterschiedlicher Vorbildung“ zur allgemeinen Hochschulreife zu führen. Immerhin das konnte bewahrt werden, eine gymnasiale Oberstufe mit einem Angebot für eine bestimmte Klientel im Stadium weiterhin einer Versuchsschule des Landes mit Anbindung an die Universität Bielefeld (Evaluation 2005). Als neues Profil bietet sich an die Entwicklung einer besonderen Förder- und Leistungskultur für eine heterogene Schülerschaft oder ein Labor für die gymnasiale Oberstufe der Zukunft.⁵⁶

Haben diese eindrücklichen und gerade in den Anfängen schwerlastigen Reformen nun auch die deutsche Pädagogik verändert? Die Idee der fakultären Einheit ist in Bielefeld sehr paradox realisiert worden, nämlich in der Richtung, die ausgeschlossen werden sollte, also mit der Matrix von Teildisziplinen⁵⁷ und nicht konzentriert auf Schule. Die Ausrichtung an empirischen Forschungsmethoden hat zugenommen, ohne dass bislang wirklich ein „Totalitätsanspruch“ entstanden wäre. Die „bildungstheoretische Didaktik“ ist nicht verschwunden, aber auch nicht weiter entwickelt worden. Man weiss heute, dass Wissen und Gewissen in keinem Progressionsverhältnis stehen. Die *querelles pédagogiques allemandes* sind einem courant normal gewichen, dem man gelegentlich die alten Aufgeregtheiten zurückwünscht. Ansprüche, mit der richtigen Erziehung die Gesellschaft zu emanzipieren, vertritt heute, soweit ich sehe, niemand mehr.

⁵⁵ *Wissenschaft als Allgemeinbildung. Ein Modell für ein Oberstufenkolleg* (von Hentig 1969, S. 309-343). Der Beitrag wurde zuerst veröffentlicht als *Gedanken zur Neugestaltung der Oberstufe* in: *Analysen und Modelle zur Schulreform*, 3. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1966, S. 31-58. Die Idee einer Oberstufe als College ist schon vorher vertreten worden (von Hentig 1965, S. 54ff.). Das College in Chicago wird auch in einem Tagungsbericht von 1963 erwähnt (von Hentig 1963, S. 20f.).

⁵⁶ http://www.uni-bielefeld.de/OSK/NE-05_Versuchsschule/ziele.html

⁵⁷ Die Fakultät besteht aus zehn Arbeitsgruppen: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialisation, Erziehungs- und Schultheorie, Didaktik und Curriculumentwicklung, Schule und Unterricht, Weiterbildung und Bildungsmanagement, Pädagogische Diagnostik und Beratung, Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung, Interkulturelle Bildung und Kulturarbeit.

Doch das ist banal. Der Kern der Pädagogik Hartmut von Hentigs ist wohl, Paideia und Pragmatismus verträglich zu halten, also platonisches Lehren und Problemlösen nicht gegeneinander auszuspielen. Wissenschaft muss auf allen Stufen als Erfahrung gelernt werden, nicht an gelösten Beispielen; das Curriculum ist keine in sich geschlossene Ordnung, die lediglich nachvollzogen werden muss. Vielmehr muss aus den „hier und jetzt anfallenden Erkenntnisbedürfnissen die Nützlichkeit wissenschaftlicher Systematik hervorgehen,“ hiess es 1973, kurz vor Eröffnung der Laborschule (von Hentig, 1973, S. 26). Das ist der didaktische Grundsatz der Laborschule, Einsicht lässt sich nicht erzwingen, und daher ist Sokrates der Lehrmeister der Pädagogik.

Das steht für eine Theorie, die sich vom Leben in der Demokratie her versteht und aber gerade deswegen nicht die Differenz der Schule zur Gesellschaft preisgibt. Die Schule ist eine eigene Form von Polis, die sich entwickeln muss, ohne dafür fertige Rezepte oder Muster zur Verfügung zu haben. Schulentwicklung im pragmatischen Verständnis ist heute ein zentrales Betätigungsfeld der Pädagogik. Ihr Fokus ist öffentlich, sie befasst sich mit Problemen, die sie nicht, wie andere Disziplinen, allein definiert. Daher muss sich auch mit öffentlicher Kritik leben und akzeptieren, dass sie nie die Zeit hat, die sie selbst für nötig erachtet (von Hentig 1969, S. 240). Das ist gut beobachtet, auch wenn nicht jeder Platons Lehren mit der instrumentellen Vernunft John Deweys verbinden kann.

Gegenüber dem, was man 1959 auf dem Tübinger Fakultätentag hören konnte, ist das ein Fortschritt. Es kann nicht darum gehen, heisst es in der Antrittsvorlesung von 1964, ständig die „heiligen Texte der pädagogischen Inspiration“ neu zu deuten, aber es führt auch nicht weiter, wenn jeder „Brocken empirischer Erkenntnis“ sofort durchschlägt und politische Bedeutung gewinnt. „Eine Statistik von heute morgen ist die Kulturpolitik ... von heute abend“ (ebd., S. 241, 240). Man muss sich schon auf den mühsamen Weg begeben, die bessere Lösung zu suchen. Die Pädagogik muss dabei eine verständliche Sprache sprechen und Engagement zeigen, ohne ständig Engagiertheit zur Schau zu stellen. Dass dabei Projekte nötig sind, wusste schon Daniel Defoe. Wenn man herausfinden will, was man nicht weiss und sich aber als wirksam erweisen soll, dann muss man ein Projekt machen, schrieb er 1697. Die Wahl ist nur die zwischen guten und schlechten Projekten. Über ein gutes Projekt habe ich heute berichtet.

Literatur

- Adler, M.: *Dialectic*. London/New York: Kegan Paul, Trench Trubner and Co., Harcourt, Brace and Company 1927.
- Adler, M.: *How to Read a Book. The Art of Getting a Liberal Education*. New York: Simon and Schuster 1940.
- Adler, M.: *Progressive Education? No!* In: *the Rotarian* (September 1941), S. 29-30, 56-57.
- Adler, M.: *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Collier Books, Macmillan Publishing Company 1982.
- Angus, D.L./Mirel, J.E.: *The Failed Promise of the American High School, 1890.1995*. New York/London: Teachers College Press 1999.
- Arbeitsschulen in den Städten und auf dem Lande, mehr als jemals ein Bedürfnis dringender Art in den beiden Fürstenthümern Würzburg und Bamberg. In: *Bibliothek der pädagogischen Literatur* (Dezember 1805).

- Camp Mayhew, K./Camp Edwards, A. C.: The Dewey School. New York: Appleton-Century-Crofts 1936. (Neuausgabe 1966)
- Condliff-Lagemann, E.: Experimenting with Education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago. In: American Journal of Education Vol. 104 (May 1996), S.171-185.
- Conant, J. B.: The American High School Today: A First Report to Interested Citizens. New York: McGraw-Hill 1959.
- Conant, J.B.: The Education of American Teachers. New York/Toronto/London: McGraw Hill Book Company 1963.
- Defoe, D.: Ein Essay über Projekte. London 1697. Übers. v. H. Fischer/W., Rappl; hrsg. V. Chr. Reder. Wien/New York: Springer 2006.
- DePencier, I.B.: The History of the Laboratory School. The University of Chicago, 1896-1965. Chicago: Quadrangle Books 1967.
- DePencier, I.B.: History of the University of Chicago Laboratory School. Chapters 1 and 2. 2006/2007.
<http://www.ucls.uchicago.edu/about/history/>
- Derbolav, J.: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1957.
- Derbolav, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Didaktik in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft, Weinheim 1960, S. 14-45.
- Dewey, J.: The Early Works, 1882-1898. Vol. 5: 1895-1898 Early Essays. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons 1972.
- Dickson, P.: Sputnik. The Shock of the Century. New York: Walker&Company 2001.
- Evaluation Oberstufenkolleg Bielefeld Abschlussbericht. Ms. Bielefeld 2005.
- Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld RdErl. d. Kultusministers v. 13. 5. 1980 – I A 6.37-2 – 806/80.
- Hampel, R.L.: The American High School Today: James Bryant Conant's Reservations and Reconsiderations. In: Phi Delta Kappan Vol. 64, No. 9 (1983), S. 607-612.
- Harvard-Committee: Allgemeinbildung in einem freien Volk. M. e. Einl. v. J. B. Conant. Übers. v. R. Seyfang. Stuttgart: Verlag von Ernst Klett 1949.
- Holscher, A.: Kurze Anleitung für Lehrer und Aufseherinnen in Industrieschulen. Hannover 1792.
- Hutchins, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven: Yale University Press 1936.
- Hutchins, R.M.: Education for Freedom. Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943.
- Hutchins, R.M.: The University of Utopia. Chicago: Chicago University Press 1953.
- Hutchins, R.M.: The Conflict in Education in a Democratic Society. New York: Harper&Brothers 1953a.
- Knoll, M.: Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte, 1876-1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1988), S. 501-517.
- Köhler, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978.
- Lachmann, C.F.: Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfniss aller Bürger- und Landschulen. Braunschweig 1802.
- Leiner, W.: Das Deutschlandbild in der französischen Literatur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989.

- Löwe, T.: Georg Picht und die Schule Birklehof in der Nachkriegszeit (1946-1955). Vorbereitungstext für das Treffen der Altbirklehofer der Nachkriegsgeneration vom 19. bis 22. Mai 2004. Vervielf. Ms. Berlin 2004. <http://www.birklehof.de/pdf/loewe.pdf>
- Michels, W.C.: Teaching of Elementary Physics. In: Scientific American Vol. 198 (1958), S. 57-62.
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag 2006.
- Omse e.V. Dresden: Laborschule - Schule im Quartier. Schulkonzept. Ms. Dresden 2005.
- Rice, J.M.: The Public-School System of the United States. New York: The Century Co. 1893a.
- Riemann, K.F.: Über Arbeitsschulen. In: Berlinische Monatsschrift (Oktober 1792), S. 365ff.
- Stanat, P./Watermann, R./Trautwein, U./Brunner, M./Krauss, St.: Multiple Zielerreichung in Schulen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Eine Evaluation mit Instrumenten aus Schulleistungsuntersuchungen. In: Die Deutsche Schule Jg. 95, Nr. 4 (2003), S. 394-412.
- Thayer, V.T.: American Education Under Fire. New York/London: Harper&Brothers Publishers 1944.
- Timasheff, N.-S.: Overcoming Illiteracy: Public Education in Russia, 1880-1940. In: Russian Review Vol. 2, No. 1 (1942), S. 80-88.
- Verordnung über die Ausbildung und Prüfung am Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld (Ausbildungs- und Prüfungsordnung gemäss § 26 b SchVG – APO-OS) vom 20. Juni 2002.
- Von Hentig, H. (Hrsg.): Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Eine amerikanische Besinnung auf die Massstäbe eines modernen Bildungswesens (Rockefeller-Bericht und Conant-Bericht). Übers. v. H.v. Hentig. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1960.
- Von Hentig, H.: Wie hoch ist die höhere Schule? Eine Kritik. Stuttgart. Ernst Klett Verlag 1962.
- Von Hentig, H.: Das erste Studienjahr an der Universität. Bericht über eine Tagung vom 8.-10. Januar 1963. Hamburg: Unesco-Institut für Pädagogik 1963.
- Von Hentig, H.: Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Probleme der Erziehung und Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1965.
- Von Hentig, H.: Platonisches Lehren. Probleme der Didaktik, dargestellt am Modell des altsprachlichen Unterrichts. Stuttgart. Ernst Klett Verlag 1966.
- Von Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1969.
- Von Hentig, H.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1972.
- Von Hentig, H.: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1973.
- Von Hentig, H.: Aufgeräumte Erfahrung. Texte zur eigenen Person. München/Wien: Carl Hanser Verlag 1983.
- Von Hentig, H.: Bildung. Ein Essay. München/Wien: Carl Hanser Verlag 1996.
- Woodward, C.M.: The Manual Training School. Comprising a Full Statement of its Aims, Methods, and Results. Boston, MA: D.C. Heath and Co. 1887.