

Was ist eine humane Schule?

Seit fast 15 Jahren ist *Hartmut von Hentig* wenn schon nicht der Wortführer, so doch einer der engagiertesten Teilnehmer der pädagogischen Diskussion. Weniger als systematischer Denker denn als der große Anreger und gelegentlich auch Aufreger hat er die pädagogische Diskussion vorangetrieben, kritisch begleitet, gelegentlich auch auf Holzwege geführt, hat aber auch mutig und selbstkritisch zur Umkehr gemahnt und in Theorie und Praxis sich selbst nicht geschont. Er war Mitbegründer der Bielefelder Reformuniversität, und er hat dort einen lang gehegten Plan verwirklichen können: Eine „Laborschule“ für die Fünf- bis Fünfzehnjährigen und ein Oberstufenkolleg, das die gymnasiale Oberstufe mit den ersten Semestern des Universitätsstudiums verzahnt. Er hat seine Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität unterbrochen und ist heute Lehrer an seiner Laborschule. Die Frucht dieser „Basisarbeit“ sind drei Vorträge, die er vor verschiedenen Gremien gehalten hat¹.

In der Einleitung werden Überlegungen angestellt, wie es überhaupt zu dem Ruf nach einer „humanen“ Schule kommen konnte. Die Inhumanität, von der gegenwärtig viel die Rede ist und die v. Hentig für eine Übertreibung hält – er möchte lieber von „teils unerfreulichen, teils schädlichen, teils sinnlosen Zuständen“ (11) sprechen –, wird in einer engagierten, aber oft unerleuchteten Öffentlichkeit gern als Folge der schulreformerischen Bemühungen der letzten Jahre diagnostiziert. Hier bezieht v. Hentig klar Position für die Reform, aber er ist nicht blind gegen ihre Pannen und Nebenwirkungen, die er in einer beträchtlichen Liste aufzählt (137 f.).

Seinen Vorträgen legt er eine „dreiteilige These“ zugrunde: „Kinder sind heute anders, als wir sie wollen und uns vorstellen, weil Kindheit heute anders ist, als wir bisher wahr-

genommen haben, und darum muß Schule anders werden, als wir uns – selbst innerhalb der Reform – vorgenommen haben“ (15).

Der erste Vortrag (17–55), gehalten zur Eröffnung des Sozialkongresses auf der Kieler Woche 1975, trägt den Titel „Vier Generationen – vier Welten? v. Hentig durchbricht das übliche Dreierschema Kinder–Eltern–Großeltern und setzt an seine Stelle vier Altersgruppen: Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Alter. Diese Altersgruppen leben trotz divergierender Erfahrungen und Verhaltensweisen in *einer* Welt, die immer wieder neu erklärt, begriffen, gerechtfertigt werden muß. v. Hentig sieht eine Gefahr darin, daß die Erwachsenen ihre Erwachsenenexistenz zum Maßstab schlechthin machen und damit den Kindern, den Jugendlichen, den Alten getrennte Welten zuweisen. Er warnt vor der „Betreuung“ der Alten und vor einer „Vollpädagogisierung“ den Kindern gegenüber. Beides erzeugt seiner Meinung nach einen allgemeinen Hospitalismus, auf den die Kinder mit „Verhaltensstörungen“ reagieren.

Kinder sind heute anders, weil ihre Kindheit anders ist: Nach v. Hentig ist sie heute eine „Fernsehkindheit“, weil die Welt fast ausschließlich durch das Fernsehen vermittelt wird; eine „pädagogische Kindheit“, weil immer mehr Erwachsene Kindern gegenüber nicht spontan reagieren, sondern „gefiltert“; eine „Schulkindheit“, weil Schule immer weiter nach unten (Vorschule) und nach oben (10. Schuljahr, Abitur) verlängert wird; eine „Zukunftskindheit“, weil nicht die gelebte Gegenwart, sondern die geplante Zukunft wichtig ist, und eine „Stadtkindheit“, weil elementare Erfahrungen fehlen.

Der Pädagoge v. Hentig registriert nicht ohne Besorgnis die weite Verbreitung humanwissenschaftlicher Lehren und Kenntnisse, die, vielfach populärwissenschaftlich vereinfacht,

einerseits dem Determinismus, andererseits einer naiven Zuversicht Vorschub leisten: So, als könnte man moralische und politische Probleme durch Sozialtechniken lösen. Er hält unser gegenwärtiges Verständnis von Pädagogik und die daraus resultierenden Konzepte allesamt für fragwürdig: Die große Schule, die Verlängerung der Schulzeit, die Trennung von Lernen und Leben im pädagogischen Schonraum, die Beschränkung des Lernens auf die kindliche und jugendliche Lebensphase, die Überfrachtung des schulischen Lernens mit modischen Aktualitäten, ein problematisches Verständnis von Chancengleichheit, von Gesellschaftsveränderung, zu hohe Erwartungen an die Familie. Aus dieser Kritik heraus fordert er die prinzipielle Aufhebung der Trennung von Lernen und Leben.

v. Hentig plädiert für eine Schule, in der „zugleich gelebt wird und gelernt werden kann, wie man lebt“, in der Kinder „Verlaß und Freundlichkeit“ erfahren und lernen, in der die übliche Trennung zwischen professioneller Erziehung und persönlichem Umgang aufgehoben ist, in der Vielfalt in überschaubarer Einheit existiert, in der der „Ernstfall“ möglich ist, also Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Arbeit und in die Politik, in der man Zeit hat füreinander – kurz, für eine Durchlässigkeit der ausgegrenzten Lebensformen Familie–Schule–Beruf.

Der zweite Vortrag (56–94) heißt „Sozialpathologie der Schule“ und wurde am 23. Oktober 1975 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Sozialmedizin in München gehalten.

v. Hentig hält sich nicht bei dem sattem bekannten und durch die Massenmedien weitverbreiteten Schuldskatalog der Schule auf. Ihm geht es um die „Grundphänomene, die sich einer einfachen pädagogischen Analyse entziehen und die nach einer Sozialpathologie zu rufen scheinen“ (65). Hier kommt die Realität der Laborschule in Bielefeld unmittelbar in den Blick, ohne Beschönigung und ohne voreilige Beschwichtigung. Unter den Grundphänomenen, die v. Hentig beschreibt und die seiner Meinung nach zur Sozialpathologie der Schule gehören, nennt er an erster

Stelle den Schmutz in der Schule. Pathologisch erscheint ihm die Gleichgültigkeit der Schüler und jener Lehrer, die diesen Schmutz ertragen, weil dahinter eine Gleichgültigkeit den Ansprüchen und Maßstäben anderer gegenüber sichtbar wird. Er nennt die permanente Unruhe, die die Kinder innerhalb und außerhalb des Unterrichts in Bewegung hält, er nennt die Unfähigkeit der Kinder, feste Gruppenbindungen einzugehen, obwohl das Unterrichtskonzept der Laborschule dies nicht nur erleichtert, sondern bewußt erstrebt. Als positiven Faktor nennt v. Hentig die deutlich sichtbare Angstfreiheit der Schüler, obwohl er nicht sicher ist, daß nicht auch in seiner Schule plötzliche Ängste hervorbrechen können. Bedenklich ist, daß der abnehmenden Angst der Kinder eine zunehmende Angst der Lehrer entspricht, eine Angst, die v. Hentig auf den „eigentümlichen Druck intellektueller Kollektive“ zurückführt.

Die Kinder nennt er „pädagogisch wehleidig“, weil sie sich dauernd überfordert fühlen und dies laut beklagen. Er berichtet, daß sie ihre Aggressionen bis zum Terror steigern können, daß sie sich allerdings partiell auch schonen können, daß der Lärm, den die Kinder mit ihren Transistorgeräten oder Kassettenrecordern vollführen, ohrenbetäubend ist. Er modifiziert die Sprachbarrierentheorie dahingehend, daß er die Sprachbarrieren weniger für schichtbedingt als für generationsbedingt hält. Von daher wird auch die zunehmende Bereitschaft der Jugendlichen, sich überwiegend in altershomogenen Gruppen zu gesellen und die gemischten Gruppen zu meiden, plausibel. Bei den Oberstufenschülern konstatiert v. Hentig überwiegend freundliches Verhalten Erwachsenen gegenüber, aber auch bei ihnen die Schwierigkeit, dauerhafte Beziehungen zu anderen Personen einzugehen, und vor allem einen Widerstand gegen das, was er „die Pädagogisierung unseres Verhältnisses zu ihnen“ nennt (75).

Die Schwierigkeiten der Lehrer, die zum Teil ihre wachsende Angst in der Schule und vor den Schülern erklären, sieht v. Hentig vor allem in ihrer mangelnden Solidarität untereinander bei der Regelung gemeinsamer

Aufgaben und in ihrer Rivalität um die Gunst der Schüler. Der Flucht vieler Lehrer in gruppendynamische Veranstaltungen erteilt v. Hentig eine vehemente Absage. Sie zerstöre die „Möglichkeit der Politik“, nämlich die „bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten, Entscheidungen aufgrund sachlicher Überzeugungsprozesse und schließlich sinnvolle Koalitionen und Kompromisse“. Gruppendynamik erscheint ihm „als das Gegenteil solcher Politik – als die Hoffnung, es könne der schiere Einblick in verborgene Motive, Abhängigkeiten und Ängste uns die harten Entscheidungen abnehmen oder erleichtern“ (79). In diesen Zusammenhang gehört auch die Unfähigkeit vieler Kollegen, ideologische Gegensätze aufzulösen oder auszutragen, ihre allzu rasche Kapitulation vor pädagogischen Sonderproblemen, die man gern auf den Spezialisten abschiebt, ihre Professionalisierungstendenz, ihr Sicherheitsbedürfnis.

Die an sich hilfreichen Erkenntnisse der Sozialwissenschaften über die Determinanten menschlichen Handelns haben nach v. Hentig in der Schule vielfach zu einer vorschnellen Kapitulation vor der Willensfreiheit des Schülers geführt. Als Folge tritt an die Stelle der aufgeklärten Forderung nach Verhaltensänderung beim Schüler die therapeutische Behandlung des Fehlverhaltens. „Wie die Gruppendynamik die Politik ablöst, so die Therapie die Moral“ (82). v. Hentig konstatiert dies alles kritisch, er findet das kritisierte Verhalten der Lehrer aber begreiflich, und er ist weit davon entfernt, ihnen die Schuld oder gar die Alleinschuld am pathologischen Zustand der Schule zuzuschieben. Dazu sieht er das permanente Überfordertsein der Lehrer zu deutlich. Die Erziehungswissenschaft aber hat sich seiner Meinung nach gegenwärtig auf die falschen Probleme fixiert und liefert zur Zeit wenig für den pädagogischen Alltag Hilfreiches.

Am Schluß seines Vortrags zieht v. Hentig Bilanz und versucht, die geschilderten Phänomene in einer „kranken“ Schule seinen Ausgangshypothesen zuzuordnen. Den einzigen Ausweg sieht er in kleinen, überschaubaren

Einheiten, in denen Kinder Maßstäbe für die gute Gemeinschaft finden können.

Der dritte Vortrag „Eine Schule für heutige Menschen-Kinder“ (95–129) wurde am 3. April 1976 auf der Bildungspolitischen Fachkonferenz des SPD-Landesverbands Bayern in München gehalten. Inhaltlich bringt er nicht eigentlich Neues, sondern die Erkenntnisse des ersten und zweiten Vortrags werden hier einem Publikum vorgelegt, das – vom Standpunkt einer Fachwissenschaft gesehen – aus interessierten und bildungspolitisch engagierten Laien besteht. Das erklärt manche Vereinfachung, hat aber den Vorzug, daß v. Hentig hier einmal seine sehr komplizierten und die verschiedensten Fachwissenschaften in Anspruch nehmenden Begründungszusammenhänge inhaltlich und sprachlich leichter zugänglich macht. Er bekennt sich auch in diesem Vortrag nachdrücklich zu der vor etwa zehn Jahren begonnenen Schulreform, macht aber der politischen Partei, die diese Reform unterstützt und vorangetrieben hat, Mut zu Kurskorrekturen: In Zukunft sollte der Schwerpunkt der Reform auf der bisher vernachlässigten Hauptschule und dem berufsbildenden Schulwesen liegen.

Auch wenn man v. Hentig nicht in allen Einzelheiten zustimmen mag – so bliebe zum Beispiel zu fragen, ob er die welterhellende und vorstellungsklärende Kraft des schulischen Lernens nicht doch unterschätzt –, sein Grundanliegen überzeugt. Das öffentliche Interesse an schul- und bildungspolitischen Themen läßt zur Zeit zwar nach, aber hinter den Kulissen gehen die Kämpfe um so erbitterter weiter. v. Hentig weiß das, und er weiß, daß er sich mit seinen Analysen zwischen die Stühle setzt. Das kann nur einer, der die Liebe zur Sache – die „Sache“ ist hier das Kind! – höher stellt als die öffentliche Wertschätzung der eigenen Position, für die v. Hentig gewiß auch nicht unempfindlich ist.

Überblickt man das Werk v. Hentigs im ganzen, dann kann man bei oberflächlicher Betrachtung natürlich Widersprüche zu früheren Aussagen feststellen. Läßt man sich aber von seinen oft zugespitzten Formulierungen, von seinen verbalen Provokationen,

von seiner Freude am geistreichen *Aperçu* nicht verwirren, dann entdeckt man, daß in der Fülle der Publikationen ein Bleibendes sich durchhält: die Sorge um das Humanum. Die Akzente wechseln, und da v. Hentig auf jede Veränderung in der bildungspolitischen Landschaft sehr sensibel und sehr schnell öffentlich reagiert, mag man den Wechsel der Akzente für einen Wechsel der Gesinnung halten. In Wirklichkeit bekommt sein Plädoyer für das Kind von Publikation zu Publikation mehr Tiefgang und Überzeugungskraft. Er hat nie Patentrezepte gegeben, und die Hypothese als Grundform seines Denkens und Sprechens erschien manchem allzu unverbundlich. Seine Vorliebe für die bohrende Frage, die nicht immer gleich schon die Antwort mitliefert, das Eingeständnis der eigenen Ratlosigkeit scheint den Leser zu überfordern, der konkrete Hilfe für den Schulalltag haben will. Läßt man sich aber auf das Wesentliche ein, dann merkt man, wie v. Hentig von einer anfangs oft allzu raschen und oberflächlichen Kritik am traditionellen Schulsystem und seinen Lehrern nicht nur zu einem tieferen Verständnis der Schwierigkeiten kommt, sondern auch zu einer immer tieferen Erkenntnis der Grundproblematik.

Im zweiten Vortrag ist überraschend, aber nicht unvermittelt von der Sinnfrage die Rede, ebenso, ja deutlicher im dritten Vor-

trag: „Wir leiden an der Koinzidenz der nicht verarbeiteten Säkularisierung mit den versachlichten und maßlos gewordenen Lebensformen der Industriegesellschaft. Dies erzeugt ein Sinn-Vakuum, das der Mensch nicht füllen kann, während er gleichzeitig für jeden Unsinn in dieser Welt verantwortlich ist. Lehrer, die von Berufs wegen an der Zukunft bauen, die den Kindern die Welt deuten sollen, wie sie ist, damit sie die Zukunft würdig bestehen, können das auf einmal nicht mehr“ (128).

Das ist ein neuer Ton. Man hätte gewünscht, daß v. Hentig hier über die fast beiläufige Feststellung hinausgegangen wäre und noch etwas tiefer gebohrt hätte. Spätestens seitdem Habermas seine „Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus“ um die Sinnfrage gruppierte, hat die Sinnfrage in allen anthropologischen Wissenschaften einen neuen Stellenwert und in der Pädagogik darüber hinaus eine neue Dringlichkeit bekommen. Diese Dimension war auch in früheren Publikationen v. Hentigs schon gegenwärtig, aber eher als Fragehorizont denn ausdrücklich thematisiert. Mit der Frage nach der humanen Schule aber ist die Thematisierung unabweisbar geworden; v. Hentig sollte sich ihrer annehmen.

Elisabeth von der Lieth

¹ Hartmut v. Hentig, Was ist eine humane Schule? München: Hanser 1976. 135 S. Kart. 7,80.