

Jürgen Oelkers

Ein Versuch über „Grösse“ in der Pädagogik^{)}*

Am 26. Januar 2010 hielt Hartmut von Hentig im weissen Saal des Neuen Schlosses in Stuttgart einen öffentlichen Vortrag. Eingeladen hatte der Minister für Kultus, Jugend und Sport des Bundeslandes Baden-Württemberg. Hentig, der als „bedeutendster Pädagoge der Gegenwart in Deutschland“ angekündigt wurde,¹ hatte im Vorfeld mitgeteilt, dass dieser Vortrag seine letzte öffentliche Äusserung zur Pädagogik sein würde. Das Publikum konnte also einem Vermächtnis bei Lebzeiten zuhören. Der Vortrag begann um 16.30 Uhr vor vierhundert Zuhörern, nur so viele fanden Einlass. Der Titel lautete:

**Das Ethos der Erziehung:
Was ist in ihr elementar?
(Hentig 2010)**

Es geht in dem Vortrag um zehn elementare und damit universelle Wesensmerkmale der Erziehung, mit denen Hentig seine Pädagogik noch einmal bündeln und zusammenfassen wollte. Die ersten fünf dieser Merkmale lauten so:

1. Erziehung ist ein „Behelf“, weil nicht die Natur dafür sorgt, dass Kinder in die Welt hineinwachsen können.
2. Der Erzieher hat das Kind und den jungen Menschen vor allem zu achten.
3. Unentbehrlich ist auch die „*Liebe* zu Kindern“, die man „früher“ „pädagogischer Eros“ genannt hat.
4. Wer erziehen will, muss Vorbild sein und dazu beitragen, „was dem anderen zu seiner Vollkommenheit fehlt“.
5. Erziehung ist nicht möglich „ohne eine *Gemeinschaft* hinreichend verschiedener Menschen“
(Hentig 2010a, S. 88-92; Hervorhebungen J.O.).

Weiter gehören Erfahrung und Bewährung zu den Wesensmerkmalen der Erziehung, Individualisierung, Lebens- und Weltkenntnis sowie die „innere Bereitschaft“ der Erziehenden, „ihre Zöglinge wieder freizugeben“.

- Das müsse „jederzeit“ möglich sein, dann, wenn die Erziehenden mit den Zöglingen „nicht zurechtkommen“.
- „Erziehung muss scheitern dürfen wie jede andere menschliche Tätigkeit“.

^{*)} Vortrag in der Universität Koblenz-Landau am 20. November 2012.

¹ Flyer zur Ankündigung des Vortrages vom Dezember 2009.

- Es muss dafür, wie in einer Ehe oder einem Unternehmen, „ein normales Ablöseverfahren bereitstehen“ (ebd., S. 96/97).

Das Publikum in Stuttgart reagierte auf die Botschaften geradezu enthusiastisch und mit lang anhaltendem Beifall. Der Minister hatte Hartmut von Hentig als „epochalen Pädagogen“ begrüsst, und der Vortrag, schrieb die Süddeutsche Zeitung wenige Tage später, habe „fast wie eine reinigende Messe“ gewirkt. Hentig monierte die empirische Verflachung der Pädagogik, kritisierte die Politik der Leistungsmessung, wandte sich gegen das „Lob der Disziplin“ seines Schülers Bernhard Bueb² und stellte eine Erziehung für das „richtige Leben“ in Aussicht. Er sprach, anders gesagt, seinen Zuhörern aus dem Herzen.

Am Ende, so konnte man lesen, „erhoben sich die 400 Zuhörer samt Minister von den Stühlen“, um einem Mann zu „huldigen“, der als „radikaler Aufklärer“ und „unerbittlicher Irritator“ bezeichnet wird, weil er sich „an den Verhältnissen reibt“ und gegenüber Missständen Anklage erhebt. Für die Süddeutsche Zeitung gehört er zu den prägenden Intellektuellen der Bundesrepublik. Hartmut von Hentig habe sich, heisst es weiter, sein „politisches und pädagogisches Feuer“ bewahrt, und dass der Stuttgarter sein „letzter pädagogischer Vortrag“ gewesen sein soll, sei „hoffentlich nur Koketterie“ gewesen (Süddeutsche Zeitung Nr. 24 vom 30. Januar 2010, S. 16).

Im Mittelpunkt meines Vortrages stehen drei Fragen, die mit der Disziplin Pädagogik zu tun haben:

- Auf welchen Wegen entsteht in der Pädagogik „Grösse“?
- Wie genau wird jemand ein „grosser Pädagoge“?
- Und andererseits: Wann verliert man die „Grösse“ wieder?

Eigentlich sind „grosse Pädagogen“ solche der Vergangenheit, es sind die „Klassiker“ der Pädagogik, die ihre Grösse nie verlieren und die meist aus Männern bestehen. Bislang gehören nur wenige Frauen dazu. Im Falle Hartmut von Hentigs konnte ein lebender Pädagoge von einem deutschen Kultusminister unter grossem Beifall „epochal“ genannt werden, also grösser als gross, was seinerzeit nicht aufgefallen ist und bei niemandem Anstoss erregt hat.

Hartmut von Hentig erreichte pädagogische Grösse ganz schnell, indem er geschickt Themen besetzte, sich zugleich unterschied und einmalig machte, mit einem Fluss von Publikationen für griffige Slogans sorgte, sich als Intellektueller unaufhörlich breit in Szene setzte und die Moral stets auf seiner Seite hatte. Auch in seiner Erscheinung als öffentliche Person war er unverwechselbar. Der Aufstieg war gewollt und höchst erfolgreich, Hentig war am Ende nicht nur „gross“, sondern tatsächlich „epochal“ (Messner 2004, S. 8),³ und die

² Mit Bernhard Bueb hatte Hartmut von Hentig noch am 20. Januar 2010 in der Berliner Friedrich Nauman Stiftung diskutiert. Das Thema lautete: „Freiheit - eine Frage der Erziehung?“

³ Rede von Rudolf Messner anlässlich der Ehrenpromotion Hartmut von Hentigs am 5. Mai 2004 in der Universität Kassel. Die Rede wurde nicht gehalten, wohl aber zusammen mit den gehaltenen Reden veröffentlicht.

Bewunderung war echt und schien unstrittig zu sein, ohne dass je Zweifel angemeldet wurden.

Es war ein Aufstieg ohne Widerstände. Hentig machte Karriere als Schriftsteller, nicht als Forscher, in einer schwachen, ideologisch anfälligen Disziplin, in der ihm niemand gefährlich werden konnte. Die deutsche Pädagogik erlebte zeitgleich mit seinem Aufstieg einen Ausbau, der einer Überdehnung gleichkam und ihre Schwächen verstärkte. Genau das war seine Chance. Hentig profilierte sich mit dem, was in der Pädagogik stets gut angekommen ist, nämlich als Meisterdenker und radikaler Schulreformer voller aussichtsreicher neuer Ideen, die er auch gleich noch selbst umsetzen wollte.

Im Blick auf seinen Freund und Lebenspartner Gerold Becker hat niemand je gesagt, er sei ein „grosser Pädagoge“, einzig Hartmut von Hentig hat das mit einem fatalen Satz anders sehen wollen. Und nur in der Odenwaldschule war er der „grosse Gummo“, was halb Scherz und halb Bewunderung gewesen ist. Doch Becker einen „grossen Pädagogen“ zu nennen, hätte die Proportionen verdreht und war daher auch für sein Netzwerk ausgeschlossen. Hentig wurde bewundert und seine Schriften wurden gelesen, nicht die von Becker, der nur sehr am Rande als pädagogischer Schriftsteller wahrgenommen wurde.

Hentig und Becker hatten eine Gemeinsamkeit, beide konnten nicht professionell unterrichten und haben formalisierten Unterricht auch deshalb stets abgelehnt. Das war bekannt, aber wurde nie zum Thema, nicht weil professionelle Inkompetenz das Bild beider Pädagogen relativiert hätte, sondern weil es auf Unterricht bei der Zuschreibung pädagogischer „Grösse“ nicht ankommen soll. Es geht um die Grösse des Denkens oder die Höhe der Konzepte, nicht um den profanen Alltag und wie man mit seinen Anforderungen zurechtkommt.

Was beide unterschied, war nicht die überprüfbare Praxis, denn dann hätte es kaum eine Rangfolge geben können; der Unterschied war von Anfang an die imaginäre Platzierung in einem mächtigen Diskurs, als dessen Ursprung und Mittelpunkt bis zum Frühjahr 2010 der grosse Hartmut von Hentig galt. So, als „grosser Pädagoge“, wurde er auch von den Medien stilisiert.⁴ Der Beitrag Beckers ist stets über die Beziehung wahrgenommen und zugeordnet worden; tatsächlich trat nur Hentig in der Pose des Meisterdenkers auf, als der er sich selbst auch immer gesehen hat.

Er wollte die Schule radikal „neu denken“, nicht untersuchen und massvoll verändern. Der Grund war stets banal, die konventionelle Schule würde nicht „dem Leben“ dienen und sei deswegen zu verwerfen. Die Schule als Erfahrungsraum dagegen sollte höchste Ziele verwirklichen, von denen nicht eines wirklich erreichbar war. Und die Vorstellung, dass die Schule „dem“ Leben dienen soll, führt schnell in eklatante Widersprüche. Denn wie kann man etwas dienen, das doch gar nicht absehbar ist. Aber so fragte niemand, es ging immer um die grosse Idee.

⁴Radio Wissen: Grosse Pädagogen: Hartmut von Hentig (Radio Bayern 2 vom 22. Oktober 2008).

Nur Hentig konnte Pathos mit Visionen verbinden und zu einer pädagogischen Mission aufrufen, die zahlreiche Gefolgschaft fand, weil er genau den in der Pädagogik gewünschten Ton traf. Er bewegte sich stets zwischen Anklage und Erlösung, aber gefeiert wurde er letztlich nicht allein wegen seiner Schriften, sondern weil er auf eine gelingende Praxis verweisen konnte und aus diesem Grunde das Vorbild war. Seinen Erzählungen aus der Laborschule glaubte man ebenso unbesehen wie seinen Lebenserinnerungen und so die Beschreibung seiner eigenen Erziehung.

Hentigs Karriere als Pädagoge war von vornherein mit dem Gestus der Grösse verbunden, als Aristokrat und Protagonist eines elitären Landerziehungsheims ebenso wie als demokratischer Schulreformer, kritischer Intellektueller und Weltdeuter; Becker dagegen war mit dem Platz hinter Hentig zufrieden. Beide erlebten eine rückblickend kaum zu glaubende Protektion, die sich mit jedem Karriereschritt mehr auszahlte und die von einer gemeinsamen Pädagogik getragen wurde. Zugerechnet wurde sie aber einzig Hentig in der Rolle des grossen pädagogischen Visionärs, der damit in Deutschland, jedoch auch nur hier, Erfolg hatte.

„Grösse“ wäre so nicht Leistung und Verdienst, sondern Zuschreibung, eine Reaktion auf Erwartungen und die Antwort des Publikums auf ein rhetorisches Programm. „Grösse“ ist ein Konstrukt der Öffentlichkeit, die ein Idol ebenso wahrnehmen wie annehmen muss, die richtige Inszenierung vorausgesetzt. Niemand erhält in der Pädagogik „Grösse“ zugeschrieben, der nicht die dazu passenden Erwartungen erfüllt und sich in eine historische Reihe stellen kann, mit der die Zuschreibung gesichert wird. Es zeigt Chuzpe und Eindrucksmanagement, wenn man sich mit Platon, Rousseau und Dewey in Verbindung bringen kann, was Hentig mehr als vierzig Jahre lang ohne jede Kritik getan hat.

Gerold Becker war vierzig Jahre lang ein akzeptierter und hoch geschätzter Pädagoge, der Ideen propagierte, auf die ein Grossteil der linken deutschen Pädagogik seit Mitte der sechziger Jahre ausgerichtet war und die durch die Publizistik Hartmut von Hentigs geradezu geeicht gewesen sind. Warum sind beide dann aber nicht gleich „gross“? Becker wie Hentig vertraten dasselbe: „Substantielle“ Vernunft und „konkrete Utopie“ waren die Kernpostulate der Kritischen Theorie und die Schule als „Erfahrungsraum“ schien das dazu passende pädagogische Korrelat zu sein. Damit glaubte man, auf dem richtigen Weg zu sein, der als sicher angenommen und kaum angezweifelt wurde.

Der Garant dafür war allein Hentig, nur er erhielt in der Öffentlichkeit „Grösse“ zugeschrieben. Aber die Grösse muss auf moralischer Unantastbarkeit basieren, sonst wäre sie nicht „pädagogisch“. Grosse Pädagogen sind Vorbilder, die ihren Status verlieren können, wenn sie in Verdacht geraten oder in ihrem Umfeld etwas ruchbar wird. Schon aus diesem Grunde muss die Zuschreibung kontrolliert werden. Hentig beherrschte bei seinen öffentlichen Auftritten sein Publikum bis zuletzt, weil ihm alle glauben konnten und wollten. Grösse wird nur verliehen, wenn sie unangreifbar erscheint.

Beckers zweite Entlarvung im März 2010 war auch deswegen ein Schock, weil damit Hentig plötzlich nicht mehr unangreifbar war. Becker, der Täter, hat sich immer auf eine Pädagogik bezogen, die sich aufgeklärt und kritisch geben, sich gar im Erbe der Aufklärung

verstehen konnte, aber dabei lediglich Konzepte vor Augen hatte, ohne die eigenen Ideen auf Wirksamkeit hin zu überprüfen und mit der Möglichkeit des verdienten Scheiterns zu rechnen. Ohne Kontrolle der Wirksamkeit bleibt die Idee unbehelligt und kann leicht Herrschaft über die Köpfe gewinnen, weil sie die Reflexion unvorsichtig macht.

Sexueller Missbrauch ist das Desaster jeder Pädagogik, zumal einer, die ausdrücklich das Kind in den Mittelpunkt stellt, was Gerold Becker und Hartmut von Hentig mit höchstem Pathos bei jeder sich bietenden Gelegenheit getan haben. Aus diesem Grunde sind sie zusammengestürzt. Beide haben eine gemeinsame Pädagogik vertreten, die sich nicht zwischen grosser Idee und Missbrauch irgendwie verrechnen lässt. Wenn die Urheber unter Bann gestellt werden, gilt das auch für ihre Ideen. Sie müssen sich mit Blick auf die Praxis widerlegen lassen.

Zu dem Sturz trug auch der mit dieser Pädagogik verbundene hochfliegende Gestus bei: Das Gute darf nicht scheitern und das Grosse nicht umsonst gedacht sein. Und was wäre in der Pädagogik grösser, als nach vielen Jahrhunderten endlich die richtige Schule vor Augen zu haben. Dafür stand der Name Hartmut von Hentig, das Konzept der „Polis“, die Praxis der Laborschule, das sich stets erweiternde Netz der Schulreformer und die Genealogie der Reformpädagogik. Alles das signalisiert „Grösse“, die ohne sozialen Kontext nicht zu haben ist. Die Anhängerschaft brauchte Hentig, aber das gilt auch umgekehrt.

Die damit gegebenen Chancen nutzte auch Gerold Becker und insofern ist seine Täterschaft mit der Frage verbunden, welche Pädagogik er und sein Umfeld vertreten haben. Sie machte ihn im pädagogischen Diskurs unangreifbar, weil und soweit er auf Ziele und Ideen reagierte, die politisch konnotiert werden und so mit schützenden Lagern verbunden sind. Diese Lagermentalität steht hinter der Frage, was nach dem Skandal an der Odenwaldschule von der Reformpädagogik „bleibt“, ohne zu fragen, ob es überhaupt einen Verlust geben kann, und wenn ja, worin genau dieser Verlust bestehen soll.

Der verbleibende „Rest“ und wie gross er tatsächlich ist, interessieren eigentlich nur Ideologen, nämlich nach ihrer Entwertung und wenn ihnen niemand mehr glaubt. Um einen solchen Fall handelt es sich. Letzten Endes geht es um den Abschied von der Alternativpädagogik und ihren Meisterdenkern, die es tatsächlich geschafft haben, das pädagogische Denken auf eine „konkrete Utopie“ auszurichten, die den Vorteil hat, die Bilanz ständig vertagen zu können, weil die Utopie der Wirklichkeit ja bekanntlich stets voraus ist.

Das platonisch Gute kann immer nur auf dem Weg sein, begleitet von Erwartungen und Projektionen, für die nie ein praktischer Beweis erbracht werden musste und an die man glauben sollte. Man folgte den grossen Worten und dafür ist die Pädagogik anfällig, nicht nur in Deutschland. Auf der anderen Seite muss man fragen, wie und warum Hartmut von Hentig hier derart gross werden konnte, dass er seinen eigenen Fall nicht verstanden hat. Vielleicht waren es die Rolle und der Gestus des pädagogischen Intellektuellen, der sich den grossen Fragen widmet und die Praxis von dort aus deutet, was vor ihm nur Eduard Spranger ähnlich perfekt beherrscht hat.

Die Pädagogik, in die Hentig in Deutschland hineinwuchs, war protestantisch und zugleich aber auch, in Teilen wenigstens, platonisch, wie sich an wichtigen Bezugspersonen

Hentigs wie Georg Picht, Eduard Spranger oder Herman Nohl zeigen lässt. Grosse Ideen sollen den Diskurs über Erziehung und Bildung leiten, nicht pragmatische Lösungen von Problemen in der Reichweite von verantwortlich Handelnden. Hentigs bekanntes Diktum, dass die Wirklichkeit oft „schmuddelig“ sei, entwertet die Ideen nicht, im Gegenteil, denn umso mehr muss sich die Praxis anstrengen, wenn zugleich davon ausgegangen werden kann, das sich im Blick auf die grossen Ideen Fragen der Nützlichkeit gar nicht stellen.

Die Güte der Idee wurde stets an der Macht des Beispiels abgelesen, aber immer nur soweit das Beispiel der Idee günstig war. Gegenteilige Erfahrungen wurden unterdrückt und empirische Daten nicht beachtet, wenn sie denn vorlagen. Das mächtigste Beispiel für die historische Überlegenheit der Idee war die Odenwaldschule, so lange, bis Gerold Becker entlarvt wurde und eigentlich, bis niemand der Entlarvung mehr ausweichen konnte. Alle schauten weg, als die Opferzahl gering war und die Dimensionen überschaubar. Für den Erhalt des Netzwerkes genügte das Ehrenwort des Täters und seine Rückfrage, ob ihm jemand so etwas - Kinderschändung - ernsthaft zutrauen könne. Wer wollte da schon nachfragen?

Zur Stabilisierung genügte die Pose des „Pädagogischen“ und so des grossen Kinderfreundes, der immer auf der Seite des Guten steht. Hinter dieser Pose hat sich Becker verbergen können, sie schützt vor jeglichem Verdacht und sie ist die beste Tarnung des Päderasten. Und Becker spielte den Kinderfreund perfekt, so wie es von der Theorie verlangt wird. Diese Pose wirkt also nur vor dem Hintergrund der „Pädagogik vom Kinde“ aus, der grössten Errungenschaft der Reformpädagogik, die jeden Verdacht ausschaltet. In diesem Sinne war die Odenwaldschule tatsächlich ein „Zauberberg“ - für Päderasten.

Der Fall Becker verweist daher auf mehr als nur einen verabscheuungswürdigen Triebtäter, es ist auch der Fall einer idealistischen Reformpädagogik, die ihre Konzepte aus der Geschichte der pädagogischen Ideen ableitet und sich dabei auf grosse Namen bezieht, ohne die Praxis und damit auch ohne die Nachteile oder Verwerfungen der eigenen Konzepte in den Blick zu nehmen. Es ist, anders gesagt, der Fall einer pädagogischen Ideologie, die gar nicht anders kann, als sich die Erziehungswelt schön zu reden, soweit jedenfalls, wie das eigene Konzept betroffen ist.

Das hat seinen Preis. Wer sich auf den „pädagogischen Eros“ oder die „Nähe“ zum Kind beruft, hat universelle Konzepte vor Augen, die nicht nur gegen Missbrauch nicht geschützt sind, sondern zugleich die Täter decken. Natürlich geschieht alles Gute der Erziehung im Namen des Kindes, nur dass sich das Kind dagegen nicht wehren kann. Es wird einem pädagogischen Regime ausgesetzt, das das Beste will und sich darum jeglicher Kontrolle entziehen kann. Genau deswegen sind im Falle Beckers die Nachfragen ausgeblieben, man wollte nicht den „Zauberberg“ und seine Idee gefährden, das Wohl des Kindes spielte nur rhetorisch eine Rolle.

Mit einem Verdacht gegenüber seiner Person hätte sich ein Zweifel am Konzept verknüpfen können, aber der war nicht zulässig und wurde ideologisch abgewehrt. Erst als es nicht mehr ging und die Evidenzen des Missbrauchs überwältigend waren, also im Verlaufe des Jahres 2010, verstummte die Apologie der platonischen Reformpädagogik. Bis dahin war

wie noch in Hentigs Stuttgarter Rede sorglos vom pädagogischen Gott „Eros“ die Rede, als sei damit der richtige Weg gewiesen und gegenüber Missbrauch Immunität gegeben, nur weil begrifflich zwischen „Eros“ und „Sexualität“ unterschieden wurde.

In Hentigs Universum war der platonische „Eros“ die höchste gegebene Autorität und so letztlich auch der Grund für seine eigene Grösse, die ja mit einer stupenden Selbstsicherheit gespielt wurde. Auf eine kritische Platon-Diskussion hat sich Hentig nie eingelassen, für sein Publikum genügte einfach die Demonstration von Herkunft und Gelehrsamkeit. Hartmut von Hentig war einer der ganz wenigen adligen Pädagogikprofessoren, die es in Deutschland gegeben hat und er war der einzige mit wirklichen Verbindungen zur politischen Elite.

Das blendet, zumal in einer Disziplin, die um ihre Bedeutung kämpfen muss und wohl grosse Ziele zu bearbeiten sucht, aber die stets Probleme mit der Anerkennung hatte. Hentig verlieh ihr trügerischen Glanz, und zwar gerade weil er zu ihr Abstand hielt und mit Kritik nicht sparte. Dennoch verstand er sich stets als „Pädagoge“, der die normale Pädagogik hinter sich lassen konnte und im Mittelpunkt des Feldes stand, das er mit einer Rhetorik beherrschen konnte, hinter der unmittelbar pädagogische „Grösse“ vermutet wurde.

Mit der Entlarvung des „pädagogischen Eros“ ist die Sache nicht erledigt, weil sich die Pädagogik fragen lassen muss, warum sie für solche Theorien anfällig ist und wieso sie mit dem Gestus der Grösse des Denkens glauben wollte, was sich der Lebenserfahrung und dem gemeinen Menschenverstand entzieht. Ein „platonisch-erotisches“ Verhältnis zu Kindern kann es nicht geben, es sei denn die Theorie nimmt in Kauf, dass die pädophilen Täter durch sie gedeckt werden. Dass Kinder den platonischen Eros nötig haben oder gar ein Bedürfnis danach empfinden, ist nichts als die Projektion von Erwachsenen, wenn schon die Psychoanalyse bemüht wird.

Doch mit der Berufung auf den antiken Eros wurden nicht nur die Formen des alternativen Umgangs zwischen Erwachsenen und Kindern begründet, sondern auch Dogmen formuliert, die Nachfragen ausschlossen. Wenn Skepsis um jeden Preis vermieden und der Erfahrungsraum geschlossen wird, ist die Folge, dass eine Sektenmentalität um sich greift und die grossen Worte regieren können. Nur dann entfällt das Misstrauen gegenüber Ideologien, die sich kontrafaktisch verhalten wollen und so nichts von der Realität durchblicken lassen dürfen. Man kann dann beliebig und ungestraft „idealistisch“ sein, weil die Folgen des eigenen Konzepts keine Rolle spielen. Hentig hat sich nie korrigieren müssen.

Kein Kind konnte den „Familien“ der Odenwaldschule ausweichen, das Konzept wurde nicht überprüft, die Idee war sakrosankt, unabhängig davon, welche Erfahrungen damit gemacht wurden. Die Schule war bis zuletzt geprägt von der Legende ihrer Gründung, ihre Identität hing am Konzept und nicht an den Kindern. In diesem Feld bewegte sich Gerold Becker traumhaft sicher, auch weil er immer genau das sagte, was sein linksliberales Netzwerk von Schulreformern hören wollte. Erfahrungen und so Korrekturen der eigenen Annahmen spielten dabei keine Rolle, wohl aber Feindbilder, Dualismen und der Gestus des überlegenen Konzepts. Grösse erwuchs nie aus theoretischer Bescheidenheit.

Es ist leicht, von der „verwalteten Schule“ zu sprechen und sich selbst als einzige Alternative ins Spiel zu bringen, ohne damit mehr in der Hand zu haben als einen rhetorischen Gegensatz. Die Landerziehungsheime, heisst es 1993 im *Handbuch Freie Schulen*, sind für das Regelschulsystem eine „Mahnung“, dass sich die notwendige Reform der Schule „nicht in mehr oder weniger technokratischen Unterrichtsreformen erschöpfen darf“ (Becker/Vogel/Weidauer 1993, S. 241). Die Landerziehungsheime bieten demgegenüber „Persönlichkeits- und Charakterbildung“, die in sehr verschiedenen Formen „Alltagswirklichkeit“ ist (ebd.).

Schon die Wahl der grossen Worte erlaubt kaum Widerspruch, solange nicht gesagt werden muss, was genau unter „Persönlichkeits- und Charakterbildung“ verstanden werden soll, die sich natürlich auch alle Staatsschulen auf ihre Fahnen schreiben. Aber wenn der Gegensatz stimmen soll, dann *müssen* sie unter Verdacht gestellt werden, lediglich „technokratische Unterrichtsreformen“ zu realisieren, und der Verdacht kann so lange aufrechterhalten werden, bis alle Staatsschulen zu Landerziehungsheimen mutiert sind. „Technokratische Unterrichtsreformen“ müssen nicht näher bestimmt werden, der bereits mit der Wortwahl nahegelegte Verdacht genügt.

Die profane Wirklichkeit kann dann übersehen werden. Der Altschüler Peter Lang berichtet, wie Becker in der Schule aufgetreten ist. So hat der Schulleiter mittags im Speisesaal und so bei der Versammlung der gesamten Schülerschaft langatmige Ansprachen gehalten, mit denen die „Menschen“ der Schule angesprochen wurden, um reformpädagogische Egalität anzuzeigen.⁵ Es waren Predigten, die den Speisesaal in ein Refektorium verwandeln sollten. So wurden Schüler eindringlich gemahnt, das Thema Nr. 1 der Welt, nämlich Erosion,⁶ ernst zu nehmen. während wenig später im Herderhaus bestimmte Kinder nicht vor Beckers Erektion geschützt waren. Das bittere Wortspiel stammt von einem Zeugen.⁷

Bereits Hermann Lietz, Paul Geheeb und Gustav Wyneken haben solche Ansprachen gepflegt. Die Schüler waren zur Andacht verurteilt und wurden pädagogisch belehrt, ohne selbst etwas dazu beizutragen. Die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit oder besser zwischen Sein und Schein könnte sich kaum weiter auftun, zumal auch nie zählte, was die Kinder wirklich dachten. Grösse war nicht zu erkennen, höchstens Sendungsbewusstsein gepaart mit Grössenwahn, den viele Kinder und Jugendlichen auf eigene Weise verstanden, nämlich als Zumutung.

Dafür gibt es inzwischen genügend Zeugen, auch solche, die der Pädagogik eher fern stehen. Karl Heinz Bohrer (2012, S. 257) etwa beschreibt sein „schwieriges Verhältnis“ zu seinem Schulleiter Georg Picht und „dessen Pädagogik“. Ihn störte die „hochmütige Art des Direktors“, aber schon dessen pathetische Sprache störte ihn und der „hohe Tonfall“ des pädagogischen Idealisten Picht war ihm „regelrecht zuwider“. Praktisch mündete diese Pädagogik in kleinliche Bestrafungen, die nichts bewirkten, ausser dass die „Verachtung“

⁵ Kinder und Jugendliche waren für Becker (1993, S. 163) „Mit-Menschen“, die mit „Takt und Rücksicht“ zu behandeln sind.

⁶ Gemeint war die Erosion der Böden.

⁷ Telefongespräch mit Peter Lang am 26. Juni 2012. Mail von Gerhard Roesse vom 7. Juli 2012.

gegenüber Picht stieg und mit der Kleinlichkeit im Umgang das „edle Gehabe“ des Direktors sowie seiner Gehilfen definitiv sichtbar wurde (ebd., S. 257/258).

Auch Gerold Becker als der gute Hirte vor der Schulgemeinde ist lächerlich gewesen, aber stellte zugleich eine makabre Art der Selbstentlarvung dar, wie heute klar wird. Der Ehemalige Peter Lang attestiert Becker ein starkes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, zugleich hält er fest: „Man konnte ihm nicht lange zuhören.“ Becker hatte so ein „Jimmy-Carter-Lächeln“ und wirkte jugendlich zwischen Albernheit und Strenge. Bei seinen Auftritten vor der Schulgemeinde machte er immer einen halben Diener zur Seite, um auf kokette Weise Demut anzuzeigen. Gleichzeitig stilisierte er sich gerne als Genie und fuhr mit dem „Becker-Bus“ auch einen eigentlichen „Chefwagen“.

Und er tat das, was kein guter Pädagoge tun darf, er verteilte Gunst und Strafen ungleich.⁸ Becker kannte die Namen aller Schülerinnen und Schüler, aber er behandelte sie unterschiedlich. Zum Essen im Speisesaal etwa wurden sie mit formalem Handschlag oder mit zärtlichem Kopfstreicheln mit Nennung des Namens begrüsst oder auch gar nicht. Sie wurden übersehen. Manche Kinder heischten regelrecht nach dieser Begrüssung, darin kam auch zum Ausdruck, ob man noch in der Gunst des Schulleiters stand oder nicht mehr. Für die Kinder war das ein Unterschied in der Beliebtheit beim Schulleiter.⁹

Als Leiter der Odenwaldschule hielt Gerold Becker selbst keine Regeln ein, und er gab auf der anderen Seite nie etwas von sich preis. Seine Herkunft war nie ein Thema, für das Kollegium hatte er keine fest umrissene Biographie, vielmehr kommunizierte er über sich als Person nur mit Andeutungen. Das heisst, niemand kannte ihn in der Schule, trotzdem hatten alle ein genaues Bild von ihm. Becker redete viel und ständig, durchschaut werden konnte er nur dann, wenn man sich nicht auf seine Rhetorik einliess. Allerdings waren viele von ihm geblendet, sie glaubten an eine „Fassade“¹⁰ und so an imaginäre Grösse.

Beckers Entlarvung hat die Vision der Grösse und damit die Überlegenheitsannahme erschüttert. In Frage gestellt ist damit auch die Besonderheit des „Alternativen“ oder die Reformpädagogik. Im Mittelpunkt dieser Pädagogik steht Hartmut von Hentig. Er sagt über sich und das, was er ablehnt:

„Reine Pragmatiker erziehen nicht, sie üben die Menschen nur in dem ein, was ohnehin geschieht. Das ist meine Sache nicht“ (W.O. Hentig 2010, S. 68).

Jeder Platoniker muss behaupten, dass Platon den Sophisten philosophisch wie moralisch überlegen sei. Aber deswegen hat noch kein Platoniker Fragen der Pragmatik beantwortet. Man kann eben nicht Dewey mit Platon kombinieren, ohne theoretisch Schiffbruch zu erleiden. Und es ist viel wert, Menschen in das einzuüben, was „ohnehin geschieht“, denn wie sollten sie anders darüber hinausgehen können?

Was Erziehung sonst oder an sich sein soll, hat Hentig am 26. Januar 2010 in seinem Stuttgarter Vortrag nochmals dargelegt. Aber man wird in dieser Rede nicht belehrt, wie

⁸ Gespräch mit Peter Lang am 20. Juli 2012.

⁹ Mail von Elfe Brandenburger vom 3. Oktober 2012.

¹⁰ Gespräch mit Salman Ansari am 2. August 2012.

Erziehung das, was „ohnehin geschieht“, vermeiden oder überwinden kann. Hentig ist bekennender Rousseauist, der sich zugleich als Platoniker verstehen will. Die Schule als „Polis“ soll das Gegebene überwinden, doch Schule ist kein Naturzustand und der Gesellschaftszustand lässt sich nicht von der pädagogischen Polis aus denken. Aber warum wollten dann so viele dieser Pädagogik folgen?

Sie ist im Sinne von Marx eine deutsche Ideologie. Sie folgt Ideen, gewollt ohne pragmatische Beschränkung ihrer Möglichkeiten und so ohne Korrektur ihrer Grundannahmen. Die Schule als „Polis“ kann nicht an der Erfahrung scheitern, die Erfahrung kann nur an ihr scheitern, dann, wenn sie zu klein ist für die Idee. „Gross denken“ ist der mentale Habitus des Pathetikers Hartmut von Hentig, aber die Grösse des Denkens kann sich nur in der praktischen Umsetzung zeigen, wenn man nicht die Pädagogik in Philosophie oder Praxis in Theorie auflösen will. Doch wenn er von Scheitern spricht, meint er nie sich, sondern immer nur die ungenannten Anderen.

Hentigs Pädagogik ist keine Theorie in irgendeinem systematischen oder empirischen Sinne. Sie besteht aus heroischen Postulaten, aufgezählten Prinzipien und Reihen von Leitsätzen, die den Leser moralisch festlegen sollen und denen man kaum widersprechen kann, solange die schlechte Welt immer auf der anderen Seite vermutet wird. Das ist seit Rousseau ein konstitutives Merkmal dieser Art von Pädagogik. Hentig hat dem Gestus der moralischen Überlegenheit der richtigen Erziehung nochmals grandios Ausdruck verliehen und deswegen auch so viel ungeteilten Beifall gefunden.

Es ist verblüffend, wie wenig Widerspruch Hentig vor der zweiten Entlarvung Beckers gefunden hat. Genauer muss man sagen, wie wenig seine Pädagogik zur kritischen Auseinandersetzung herausgefordert hat. Sie zielt mit der grossen Geste auf Zustimmung und ist so angelegt, dass niemand Kritik üben kann, der nicht im falschen Lager stehen will. Hentig selbst hat sich nie mit einem erklärten Gegner auseinandergesetzt oder auseinandersetzen müssen, der ihm hätte gefährlich werden können. Auch das erklärt seine Reaktion nach Beckers Entlarvung im Frühjahr 2010. Kritische Nachfragen war er nicht gewohnt, Grösse macht immun.

Es gibt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der letzten vierzig Jahre kaum eine kritische Auseinandersetzung mit Hentigs Pädagogik. Die Kritik des „Chefideologen“ Hartmut von Hentig kam 1977 aus der eigenen Schule und nicht aus der Erziehungswissenschaft, die sich umgekehrt immer Hentigs skeptischen Attacken ausgesetzt sah, dass sie das Falsche tue, also praxisfern und unwirksam sei, ohne dass daraus eine Diskussion über ihn entstanden wäre. Auch von konservativer Seite hat Hentig kaum wirkliche Einwände gegen sein Projekt der „entschulter“ Schule erfahren müssen.

Eine Ausnahme ist Theodor Wilhelms (1985) allerdings eher milde Kritik an Hentigs Lernzielen der Gesamtschule in der Neuen Sammlung. Im Blick darauf spricht Hentig (2009, S. 601) ernsthaft von der „härtesten Auseinandersetzung, die er je mit einem Kollegen der Pädagogik geführt habe“, was vor allem damit zu tun hat, dass Auseinandersetzungen ausgeblieben sind und er sich nie an scharfe Kritik gewöhnen musste. Der dezidierte Kritiker

der staatlichen Schule und so der deutschen Lehrerschaft konnte schreiben, was er wollte, er selbst stand nie im Feuer der Kritik.

Nicht eines seiner Bücher ist mit substantiellen Einwänden oder Zurückweisungen rezensiert worden, viele wurden auch in den Feuilletons beachtet und hier gab es wiederum eine geradezu bleierne Zustimmung und nie wirklich Widerspruch. Helmut Schelsky (1968) hatte vor den Folgen dieser Pädagogik gewarnt, sie könne nur in Dauerprotest enden; aber diese Warnung konnte seinerzeit geflissentlich überhört oder als reaktionär zurückgewiesen werden. In diesem Sinne war moralisches Pathos stärker als intellektuelle Kritik und genau das stellt für die Pädagogik das Problem dar, die Verpflichtung auf die ungeprüften Glaubenssätze grosser Pädagogen.

Hentig war immer der herausgehobene Kritiker der Schule wie der Gesellschaft, dem niemand widersprechen durfte. Irgendwie sollten - und wollten - ihm alle folgen, ohne danach zu fragen, was der Preis dieser Gefolgschaft sein könnte. Er bestimmte auch stets seine eigene Erfolgsbilanz, die sich nie wirklich ein Widerwort anhören musste. Skepsis gab es immer nur im Blick auf das, was abgelehnt wurde. Die eigene Pädagogik war Mission, es war die eines Rhetorikers, der sich auf seine Praxis berief und genau deswegen leicht als Guru wahrgenommen wurde.

In der Breite aber liessen sich wenige von seinen Vorschlägen durchsetzen und am Ende steht eine groteske Fehleinschätzung der Lage. Der Erfahrungsraum der Schule erweiterte sich mit der Einführung der staatlichen Ganztagschule und so durch den gezielten Einsatz von Bundesmitteln, nicht indem man sich auf Hentigs „Polis“ berufen hätte. Wenn, dann geschah das in rhetorischer Absicht, aber nicht weil ein praktikables Modell vorgelegen hätte, das übernommen und implementiert werden konnte. Schulentwicklung ist nie gleichbedeutend mit der Übernahme von Modellen, egal wie die aussehen.

Hentig verfügt über den Gestus des Grossen, aber nur des grossen Rhetorikers, der sich um die negativen Folgen seiner Ideen nicht kümmern musste. Er konnte der pädagogischen Welt sogar einreden, dass es keine negativen Folgen geben kann, wenn man ihm nur folgt und tut, was er sagt. Seine öffentlichen Auftritte waren stets beifallsumrauscht und auch das hat die grotesken Fehleinschätzungen befördert, die zu Hentigs Sturz geführt haben. Er hat bis dahin nie mit jemandem rechnen müssen, der ihm im eigenen Feld überlegen ist. Das waren erst die Opfer Gerold Beckers.

Hentig ist auch nie für offensichtliche Fehlentscheidungen verantwortlich gemacht oder gar belangt worden. Er nahm grossen Einfluss, aber stets unabhängig vom Ergebnis seines Rates. Am 4. September 1976, wenige Monate nach dem Rigorosum, übernahm sein Assistent Cord Rathert die Leitung des Landschulheims am Solling (LSH), in dessen Stiftungsrat Hentig Mitglied war. Er hat Rathert dort untergebracht, der seit 1975 Mitarbeiter der Schule war und nun Leiter werden sollte. Das Muster wiederholte sich: Im Falle von Gerold Becker ist genau analog vorgegangen worden.

Am 18. Januar 1978, also mitten im Schuljahr, gab Rathert die Leitung auf und zog sich zurück. Er sagte in einem Referat vor der Gesamtkonferenz und so vor der schulischen Öffentlichkeit, dass der Widerstand gegen ihn als „Funktionsträger“ innerschulisch „immer

deutlicher geworden“ sei und die Frage im Raume stünde, ob er „der geeignete Leiter“ sei. Er selbst müsse das verneinen: „Ich bin scheinbar oder auch tatsächlich nicht der geeignete Leiter für diese Schule“ (Die Giftschonung 1978, S. 4/5). Die Gründe, die er angibt, sind dünn. Es ist die Rede von der notwendigen Marktanpassung der Schule und dass er kein „marktgerechter“ Leiter sei, aber Genaueres erfährt man nicht, ausser dass es auch „private Gründe“ gäbe (ebd., S. 6).

Es war ein schmachvoller Abgang oder ein Rausschmiss. In der Altschülerzeitschrift „Die Giftschonung“ hiess es über ihn und seine Leistungen: Man werde nicht umhin kommen festzustellen, „dass die in Rathert gesetzte Hoffnung sich nicht erfüllt hat, dass die Bilanz dieser beiden Jahre im Ganzen eine unerfreuliche ist“ (ebd., S. 14). Das schrieb der Altschüler Peter Landmann,¹¹ der auch erwähnt, dass die Wahl Ratherts seinerzeit „ein gewisses Risiko“ dargestellt habe. Nach anderthalb Jahren wurde klar, dass dieses Risiko zu hoch für die Schule gewesen sei. Rathert konnte nicht viel von dem bewirken, was er sich zu Beginn vorgenommen hatte und „er hatte auch stark mit ganz persönlichen Problemen zu kämpfen“, ohne dass „Einzelheiten“ genannt werden (ebd.).

In der Hauptsache aber war „die Zeit des Leiters Cord Rathert“ vor allem „ein trauriges Kapitel“ im Blick auf „die Rolle, die die Öffentlichkeit ... für das Landschulheim spielen kann“.

„Was die Person Cord Reithert und die ‚Zustände‘ im LSH unter seiner Leitung angeht, war offenbar kein Vorurteil primitiv genug, kein Gerücht abwegig und dumm genug, um nicht allenthalben geglaubt und weitergetragen zu werden. Zu keiner Zeit ist über das LSH so viel verantwortungslos, verständnislos, hirnverbrannt und bar jeder Sachkenntnis geschwätzt und getratscht worden wie in den vergangenen zwei Jahren“ (ebd.).

Es gab also über die Schule und ihren Leiter Gerüchte, die die öffentliche Wahrnehmung bestimmten. Deswegen musste Rathert gehen. Landmann hält fest: Der schlechte Ruf des Landschulheims mag mit der Realität noch so wenig gemein haben und er mag der Person des Leiters gegenüber noch so ungerechtfertigt sein, „für die Existenz des Heimes ist er von so überragender Bedeutung, dass ein Leiter im Extremfall auch an einem derartigen, nicht auszurottenden ‚Ruf‘ scheitern kann“ (ebd., S 15).

Von Hentig und seiner Rolle ist dabei nicht die Rede, er ist aber zusammen mit Rathert auf einem Bild zu sehen, das wohl anlässlich der Einführung des neuen Schulleiters in sein Amt aufgenommen worden ist (Mitgau 1999, S. 151). Näheres ist nicht bekannt. Festzuhalten bleibt, dass Cord Rathert wie Gerold Becker unfähig waren, eine Schule zu leiten, ohne dass dies offiziell Hentig angelastet worden wäre. Anders als Becker musste Rathert bereits nach weniger als zwei Jahren gehen, Hentig blieb im Stiftungsrat, er wollte, „schon um des Ansehens des Stiftungsrates willen, keinen Fehler einräumen, wo es um etwas Unberechenbares gegangen war“ (Hentig 2009, S. 973).

¹¹ Der Jurist Peter Landmann stammt aus Holzminden und ist heute Vorsitzender des Stiftungsrates des Landschulheims am Solling. Er ist seit dem 1. September 2006 Leiter der Kulturabteilung in der nordrhein-westfälischen Staatskanzlei. Zuvor war er Kulturdezernent der Stadt Kempen.

Doch er hatte dem Stiftungsrat seinen „Bielefelder Mitarbeiter Cord Rathert“ empfohlen und „unberechenbar“ ist Schulleitung keineswegs. Rathert wird beschrieben als „jung, ideenreich, unkonventionell“ und „bemerkenswert selbstbewusst“. Bevor er die Leitung des Landschulheims am Solling übernahm, „sollte er sich ein Jahr lang an der Odenwaldschule in das Leben in einem Landeziehungsheim einfühlen und Gerold Becker in der Ausübung der Leitung eines solchen Instituts zusehen“. Rathert blieb aber nur ein halbes Jahr der Lehrling Beckers. Das anschließende Scheitern führt Hentig nicht auf Unfähigkeit, sondern auf zu viel Einsatz zurück, ohne dass er konkret wird.

„Weil (Rathert) auf alle, oft geringfügigen Probleme mit seiner ganzen Person antwortete, war er bald ohne Reserven und Spielraum und verlor die Nerven. Dass er aus meinem ‚Stall‘ kam, hatte bei der Berufung für ihn gesprochen; jetzt sprach es gegen ihn - und vor allem gegen mich“ (ebd., S. 972/973).

Aber Nachteile hatte er keine und Verantwortung für einen Entscheid sieht anders aus. Es war schlicht eine falsche Empfehlung, die die Schule aushalten musste. Anders als in der Odenwaldschule hat sie aber rechtzeitig reagieren können. Die Episode zeigt auch, wie eng Hentigs Netz gestrickt war und dass er Belastungen, die er selbst verursacht hat, nicht aushalten musste. Aber sein konkreter Einfluss ging zurück.

Von dem Oberstufen-Kolleg hat er sich losgesagt, als die Schule ihren gesetzlichen Sonderstatus verlor.¹² Die Laborschule hat sich ohne ihn weiterentwickelt, sie beruft sich wohl auf ihn, aber hat längst eine Form entwickelt, die seine Pädagogik gar nicht nötig hätte. Die Idee von John Dewey und eigentlich von Francis Wayland Parker, Schulen als Erfahrungsräume eigener Art zu verstehen, hat sich ohne jede Berufung auf Hartmut von Hentig in der westlichen Schulwelt vor allem im Primarbereich durchgesetzt. Die „Unterrichtsschule“ hat, anders gesagt, erfolgreich eine andere Gestalt annehmen können, ohne sich je auf Hentig oder Paul Goodman beziehen zu müssen.

Lernmotivation und Schulfreude, das zeigen zahlreiche Studien, nehmen nach dem Übergang in die Sekundarstufe grundsätzlich ab, doch die Ganztagschule kann diese Entwicklung positiv beeinflussen und abmildern. Damit entfällt auch das Hauptargument für die „entschulte“ Pubertät oder die Mittelstufe als Landerziehungsheim. Zentral ist die Qualität des Angebots, und zwar sowohl die des Unterrichts als auch die der Schule im Allgemeinen. Je qualitativ gehaltvoller die Schülerinnen und Schüler das Angebot erleben, desto mehr wirkt sich das auf ihre Lernfreude aus. Das gilt natürlich auch in umgekehrter Hinsicht.

Auch die radikale Idee der „Entschulung“ ist also unterlaufen worden, die Hentig am Ende mit Blick auf die Pubertät nochmals stark machen wollte. Die konkrete Entwicklung der Schule in Deutschland hat er seit Jahrzehnten nicht mehr beeinflusst und seine Kritik an den „technologischen“ Bildungsreformen hatte nicht mehr zu bieten, als nochmals auf die Landerziehungsheime zu setzen, die „verwaltete Schule“ anzuklagen und die

¹² Von 1987 an, also seit seiner Emeritierung, ist Hentig nicht mehr am Oberstufen-Kolleg gewesen (Das Oberstufen-Kolleg 2011, S. 5).

Erziehungswissenschaft mit Verachtung zu strafen. Der Beifall dafür bleibt inzwischen aus. Er hat sich geirrt, wie gross, muss die Geschichte zeigen.

Die andere Seite von Aufstieg und Grösse ist der Fall. Niemand in der Pädagogik ist je tiefer gestürzt als Hartmut von Hentig, aber niemand sollte auch grösser sein als er. Er hat den abrupten Verlust der Gunst, gegen den er sich nicht wehren konnte, genau registriert. Die Zuschreibung von Grösse wurde entzogen, und zwar sang- und klanglos. Es gab keinen öffentlichen Protest, keine Unterschriftenaktionen, keine Unterstützungskomitees zu seinen Gunsten und nur ganz zu Beginn seines Sturzes einige Fürsprachen seiner Freunde. Mit einer Person, die in der realen Polis zu einer *persona non grata* geworden ist, muss man sich nicht weiter auseinandersetzen.

Hartmut von Hentig hat sich zu Beginn des Jahres 2011 in der Literaturzeitschrift *Akzente* über die unfaire Behandlung beklagt, die seiner Person widerfahren sei. Er sieht sich als Opfer einer einzigartigen „Verleumdung“ (Hentig 2011, S. 76). „Vor allem der Sturz aus der öffentlichen Huld in die öffentliche Verdammnis“ macht ihm zu schaffen (ebd., S. 79). Er erwähnt, dass ein Freund ihm geraten habe, dass er „auch über seinen eigenen Anteil an der unglückliche Lage nachdenken“ müsse. Daraufhin heisst es:

„Muss er das wirklich? Er weiss, es kann nichts anderes als ein Freispruch dabei herauskommen. Er ist unschuldig“ (ebd., S. 79).

Worauf sich diese Unschuldsvermutung *pro domo* bezieht, ist nicht klar. Von dem Anlass des „Sturzes“ ist keine Rede und auch der Freund Gerold Becker kommt in dieser Apologie als Person nicht vor. Die konkreten Fälle, um die es bei der Entlarvung Beckers ging, werden ebenso wenig erwähnt wie der Grund der öffentlichen Empörung, nämlich das lange Leugnen der Tatbestände und die Bewahrung der Freundschaft mit einem Kinderschänder über den Tod hinaus. Dass er Becker bis zuletzt geschützt und sich jeder Einsicht verweigert hat, ist für ihn offenbar kein Problem.

Der Narziss Hentig ist gekränkt. Für das Problem des notorischen Missbrauchs in einer Schule, die er wenige Jahre zuvor noch als „Zauberberg“ bezeichnet hat, zeigt er kein wirkliches Verständnis. Es geht einzig um ihn und seine Grösse, die in den Grossen der Literatur gespiegelt wird. Er vergleicht sich ernsthaft mit Sokrates, Seneca und Rousseau, auch mit Boethius, die er alle in einer historisch gleichen Lage vermutet. Im Blick auf seine Person soll die zentrale Frage sein:

„Wie wird ein an der Antike geschulter, vom Christentum berührter Denker ... mit dem Sieg des Unrechts über bisher unangefochtene Rechtschaffenheit, mit dem Umschlag von Gunst in Ungnade fertig?“ (ebd., S. 87)

Die Kränkung ist, dass man im Blick auf seine Person einfach zur Tagesordnung übergehen konnte und er sich einer ungeahnten Ignoranz gegenüber sah. Das Schlimmste war vermutlich die diskrete Streichung von allen Einladungslisten, also der Verlust des Ranges in der Öffentlichkeit.

Hentigs Apologie ist überschrieben mit: „Ist Bildung nützlich?“ In seiner Lage ist Bildung die Antwort, sie soll den grossen Denker retten, damit übersteht er jedes Unrecht und wird auch mit Ungnade fertig; selbst wenn die Welt ihn nicht mehr will, so bleibt ihm immer noch seine Bildung. Sie garantiert geistiges Überleben à tout prix. Aber Bildung ist zu wenig für einen Rhetoriker, er braucht sein Publikum, und das dürfte der eigentliche Verlust sein, die Bühne fehlt und es gibt keine grossen Auftritte mehr. Er hat jetzt mächtige Gegner, die die Rückkehr auf die grosse Bühne verhindern werden, falls er an einem Comeback arbeiten sollte.

Merkwürdig ist die Form der Apologie. Hentig, der Denker, spricht von sich als „er“ und „NN“. Er sagt nicht „ich“ und „HvH“,¹³ wie er in seinem Kreis genannt wurde. Ganz ähnlich hatte Gerold Becker bezogen auf sich als „er“ gesprochen. Offenbar fällt es Hentig schwer, wirklich von „sich“ zu sprechen, die Kränkung auf die eigene Person zu beziehen und sie dann auch auszuhalten. Das „ich“ darf auch nicht wehleidig erscheinen. Also bezieht man sich am Ende eines eigentlich „bejahten“ Lebens auf ein Alter Ego.

Die Person Hartmut von Hentig verschwindet hinter dem Zorn auf seine Feinde, die den Sturz bewirkt und doch nicht Recht haben können. Er wähnt sich im „Exil“ (ebd., S. 92), spricht von der „Auslöschung aller Verdienste“ (ebd., S. 88), klagt die „Meinungs-Unterwelt“ der Medien an (ebd., S. 91) und schafft es nicht, von der Ambivalenz seiner Erfahrungen und so von seinem Ich zu sprechen. Im Gegenteil fragt sich NN, ob sein Fall „wirklich so schlimm war, dass er sich derart bedrängt und gedemütigt fühlen musste“ (ebd., S. 95). Er begreift nicht, dass Beckers Fall auch sein Fall ist.

Hentig berührt schliesslich auch die Frage der persönlichen Wahrhaftigkeit und erkennt, dass die „Verleumdung, die ihm widerfahren“ sei, sich aus „zwei verschiedenen Quellen“ gespeist habe,

„einerseits einer falschen Auslegung seiner Gedanken und Handlungen (und damit dem Bedürfnis, eine Person zu strafen) und andererseits aus einem Wahrheitsfanatismus, einer naiven Vorstellung, ‚wahre‘ Gesinnung komme immer nur durch Enthüllung zustande; alle anderen Äusserungen seien ‚hehr‘, und das meint unwahr, im Dienste der schmückenden Fassade geredet“ (ebd., S., 90).

Seine Gedanken und Handlungen sind also wahr; wer sie nicht glaubt und ihn kritisiert - und mehr ist nicht passiert - folgt einem „Wahrheitsfanatismus“. Kaum jemand hat mehr enthüllt und unter Anklage gestellt als Hartmut von Hentig, der Grosskritiker, der mit Anschuldigungen nie zimperlich war und seine eigenen Äusserungen immer als „hehr“ hingestellt hat. Aber wenn es nun zum ersten Mal in seinem Leben ihn trifft, ist Enthüllung eine „naive Vorstellung“, die einem Mobbing gleichkommt. So, mit dem Erheischen von Mitleid, schart man die letzten Freunde hinter sich.

Dahinter steckt Methode. Es gibt für Hentig eine logische und eine gelebte Wahrheit. „Die eine besteht in der Übereinstimmung des Gemeinten mit dem Gesagten, die andere besteht in der Wahrhaftigkeit einer Beziehung und bewirkt in der Regel deren Bewahrung“

¹³ „Ich spreche fortan als HvH, als ‚ich‘“ (Hentig 1980, S. 385).

(ebd.). Das sind im wirklichen Leben eher Grenzfälle, aber hinter beiden Wahrheiten kann man sich verschanzen. Wer auf die Übereinstimmung zwischen dem „Gemeinten“ und dem „Gesagten“ besteht, kann entweder alles kritisieren oder nichts, und wer von der „Wahrhaftigkeit einer Beziehung“ ausgeht, hat keine Möglichkeit zur Distanz, auch dann nicht, wenn - wie im Falle Gerold Beckers - überwältigende Evidenzen vorliegen, dass eine Seite die Beziehung nicht verdient hat.

Doch bittere Wahrheiten waren Hentigs Sache nie. Ein platonisch angelegtes Leben kennt Tiefen, aber nicht Untiefen. In Hentigs Schriften finden sich zahllose Sätze über den Zustand der Welt und wie man ihn verbessern kann, aber nie wirklich einer über sich, seine Lieben und Ängste, die inneren Dämonen, die Grenzen des eigenen Ich, die existentiellen Niederlagen oder die Mühen, danach wieder aufzustehen. Er ist umgeben von Freunden und Gefährten, aber sich beschreibt er nie vor dem Hintergrund einer wirklichen Bindung und so von Glück oder Unglück. In diesem Leben soll es kein Drama geben, sondern nur Bildung.

Hentigs (1993, S. 26) Leitsatz war: „Wenn die Gedanken gross sind, dürfen die Schritte dahin klein“ sein. Dieser Satz kommt an verschiedenen Stellen in seinem ausufernden Werk vor und er ist in der deutschen Schulentwicklungsszene, wo schnell Präsentationen hergestellt werden müssen, bis zur Unkenntlichkeit zitiert worden, ohne je Kritik zu finden. Heute ist der Satz auf den Folien und auch von den Webseiten der Schulen weitgehend verschwunden. Allein das spricht für einen Sturz aus sehr grosser Höhe, der eine Wiederherstellung des früheren Zustandes ausschliesst.

Der Satz selbst ist praktischer Unsinn, denn kleine Schritte führen nie zu den grossen Gedanken, was auch umgekehrt gilt, weil die Praxis nicht einfach der Rhetorik folgt und sich kleine Schritte wohl aneinander reihen, aber nicht kumulieren lassen. Man erreicht Ziele, aber nicht grosse Gedanken. Auf der anderen Seite nützt der Satz dem, der die Gedanken verkündet. Hentig hat diesen Satz auch öffentlich immer wieder gesagt und darin offenbar eine Art Credo gesehen, mit dem sich der intellektuelle Seher und der Praktiker unterscheiden lassen, denn die kleinen Schritte der Praxis sollen ja im Lichte oder besser im Banne der grossen Gedanken unternommen werden.

Auch das erklärt, warum er niemals ernsthaft Kritik gesucht und dann auch nicht gefunden hat. Wer die „grossen Gedanken“ verkündet, kann Kritik nicht gebrauchen und steht gleichzeitig unter dem Schutz derer, die diesen Gedanken folgen wollen. Wenn Hentig nun selber sagt, er sei gestürzt, dann fragt sich, wieso er überhaupt diese Höhe erreichen konnte. Wie im Falle seines Freundes von Gerold Becker hat ihn auf dem Weg dorthin niemand daran gehindert. Die Frage muss dann aber sein, ob sich die Pädagogik in Zukunft weitere dieser Gurus leisten will.

Ohne Zweifel sorgte der Rhetoriker Hentig jahrzehntelang für den öffentlichen Glanz der deutschen Pädagogik, um den Preis, dass den „grossen Gedanken“, die doch nie welche waren, schon weil ihnen jede Ironie fehlt, niemand widersprochen hat. Es waren daher „grosse Gedanken“ ohne kritische Resonanz, also Glaubenssätze, die sich gut anhörten und im öffentlichen Raum auf Zustimmung stiessen, aber nur weil nie ein Tatbeweis angetreten werden musste. Verzaubert war das Publikum, nicht die Wirklichkeit.

Becker, sein Freund, war der Täter und durch ihn ist der Zauber verfliegen. Hentig wollte Grösse, aber die bestand doch nur darin, sich eine neue pädagogische Welt auszudenken. Konkret, in der Laborschule, wäre er damit zu Beginn fast gescheitert. Wenn die Schule heute gut da steht, dann nicht, weil er sie dazu gemacht hat, als sei er ein Demiurg, weil Schwierigkeiten überwunden und Probleme gelöst wurden. Hentig wollte um jeden Preis Recht haben und mit seiner Pädagogik die ganze Gesellschaft beglücken. Offenbar hat ihm am Ende seines Lebens niemand gesagt, wann es an der Zeit ist zu schweigen.

Literatur

- Becker, G.: Religionsunterricht - wie weiter? In: Der Evangelische Erzieher Band 45 (1993), S. 154-169.
- Becker, G./Vogel, J.P./Weidauer, K.: Die deutschen Landerziehungsheime. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.): Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag 1993, S. 231-269.
- Bohrer, K.-H.: Granatsplitter. Erzählung einer Jugend. München: Carl Hanser Verlag 2012.
- Die Giftschonung Ausgabe 6 (September 1978).
- Hentig, H. v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.
- Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München: Carl Hanser Verlag 1993.
- Hentig, H. v.: Mein Leben bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus. Korrigierte Ausgabe in einem Band. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- Hentig, H. v.: Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? Ms. 2010.
- http://www.magazin-auswege.de/data/2010/03/Hentig_Das_Ethos_der_Erziehung.pdf
- Hentig, H. v.: Die Elemente der Erziehung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 54. Jg., H. 5 (2010a), S. 85-98.
- Hentig, H. v.: Ist Bildung nützlich? In: Akzente Jg. 58, Heft 1 (2011), S. 76-95.
- Hentig, W.O. v.: Aber das Bild soll Euch bleiben. Ein Weihnachtsbrief von Werner Otto von Hentig an seine Kinder aus dem Jahre 1943 und ein Brief von Hartmut von Hentig an den Verleger. Konstanz: Libelle Verlag 2010.
- Messner, R.: Hartmut von Hentig: Schule als Erfahrungsraum für das Leben in der künftigen Gesellschaft. Ms. Kassel 2004.
- http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_f%C3%BCr_Erziehungswissenschaften/Dateien/hemaliger_Prof_Messner/Hentig_Schule_als_Erfahrungsraum.pdf
- Mitgau, W.: 90 Jahre Stiftung Landschulheim am Solling. Eine Chronik. Holzminden: Landschulheim am Solling 1999.
- Schelsky, H.: Erziehung zum Protest? In: Der Spiegel Nr. 50 v. 9.12. 1968, S. 202-204.
- Wilhelm, Th.: Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 120-150.

