

Nach 60 Jahren tauchen Briefe auf, die Hans-Georg Gadamer's Rolle im Dritten Reich neu beleuchten

Flaschenpost aus einer anderen Epoche

Im November 1947 wechselte der Philosoph Hans-Georg Gadamer von der Leipziger an die Frankfurter Universität. Für den Umzug war ihm von der Deutschen Reichsbahn ein gedeckter Güterwagen zur Verfügung gestellt worden, in welchen er seinen Schreibtisch, Bücher und Manuskripte verstaute.

Der unsicheren Reise von der sowjetischen in die amerikanische Besatzungszone wegen - Gadamer's Frau Frida war zuvor an der Grenze vorübergehend verhaftet, persönliche Habe war beschlagnahmt worden - setzte sich Gadamer zum Inventar seines wissenschaftlichen Lebens mit in den Waggon.

Gadamer, der einen guten Rotwein alleweil einem Schnaps vorgezogen hat, und bekennender Nichtraucher war, hatte sich dennoch mit Schnaps und Zigaretten eingedeckt, um Grenzbeamte - naja - milde zu stimmen. Immerhin erreichte er so nach mehr als vier Tagen Fahrt sein Ziel ohne Verluste. Gadamer, Hieronymus in rollender Studierstube, ein Philosoph am Beginn unseres nomadischen Zeitalters. Eine der damals mit ihm reisenden Kisten hatte Gadamer neben Familiendokumenten und Arbeitsunterlagen auch einige der wichtigsten Briefe der vergangenen zwanzig Jahre gepackt. In Frankfurt muß er den in einem Koffer verstauten Karton noch

einmal geöffnet haben. Doch nachdem er 1949 einen Ruf an die Universität Heidelberg erhielt, verstaute er ihn im Keller des neuen Hauses und vergaß ihn dort offenbar. Wieder ans Licht kamen Koffer und Dokumente erst über ein halbes Jahrhundert später, als nach Gadamer's Tod im Jahr 2002 Gadamer's wissenschaftlicher Nachlaß dem Deutschen Literaturarchiv in Marbach übergeben worden war. Jetzt hat Ulrich von Bülow, der jenen feucht gewordenen „Leipziger Karton“ neben ausgesiedelten Elektrogeräten aus einem vergessenen Regal zog, die darin entdeckten Dokumente erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt -

und eröffnete damit einen neuen Blick auf ein zentrales Kapitel deutscher Geistesgeschichte. „Zeitkapseln“ nennt von Bülow eine Veranstaltungsreihe, in der er gerade seine Funde präsentierte - nach jenen „Time Capsules“ genannten Pappschachteln, in denen Andy Warhol Papiere und Souvenirs für die Nachwelt sammelte. Und, in der Tat, treffender könnte ein Titel kaum sein, denn was da gerade vorgelegt wurde, wirkte tatsächlich wie die Flaschenpost aus einer anderen Epoche. Gadamer, der sich 1929 bei Martin Heidegger in Marburg habilitierte, schloß dort Freundschaft mit einer Handvoll fast gleichaltriger Forscher, die sich in einem

so ungebrochenem Maße den Traditionen des deutschen Denkens und Dichtens verpflichtet fühlten, wie es heute kaum mehr vorstellbar ist. Karl Löwith und Gerhard Krüger, beide ebenfalls Heidegger-Schüler, gehörten diesem Freundeskreis ebenso an wie der Romanist Werner Krauss, der Philosoph Leo Strauss und der Stefan-George-Freund Max Kommerell. Gemeinsam betrachteten sie sich Anfang der dreißiger Jahre als eine Generation im Aufbruch: „Sie fühlen offenbar wie ich“, schreibt Kommerell 1932 an Gadamer, „daß die alten Leute sehr alt werden und wir Jungen uns der Gleichstrebenden erinnern müssen.“ Doch schon kurz

darauf, nach Hitler's Machtübernahme, bricht die Generationengemeinschaft auseinander, die Juden Löwith und Strauss müssen emigrieren, und für die übrigen, die in Deutschland bleiben, beginnt eine Zeit der politischen Gewissensnöte. Gadamer zum Beispiel bekommt Gelegenheit, vorübergehend eine Professur in Kiel zu übernehmen - allerdings in Vertretung eines befreundeten jüdischen Professors, der nicht mehr lehren darf. Leicht dürfte es Gadamer nicht gefallen sein, in dieser, wie sein Biograph Jean Grondin schreibt, „delikatene Situation“ in die Position nachzurücken, doch wohl auch mit Rücksicht auf seine weitere Karriere tat er es dennoch. **gg**

Wir erinnern uns an Gespräche mit Hans-Georg Gadamer in der Grabengasse ...

Das Unlehrbare lehren ...

Lassen wir uns einmal fortreiben auf einem Weg des Denkens, auf dem sich nichts wiederholte, auf dem sich das Bekannte zum Unerhörten, das Gewußte zur erneuten Frage und die alten und großen Namen der Pädagogik und Philosophiegeschichte zu neuen, ein wenig verschobenen Merkzeichen wendeten.

Gerade und gewohnte Linien lassen wir labyrinthisch, das Labyrinthische aber zum Ort werden, an dem das Denken Begegnungen macht, schreckliche oder glückliche Begegnungen, mit plötzlichen Hemmungen und Hindernissen ebenso wie mit Leichtigkeit und Tänzerischem. Das Unlehrbare lehren, das heißt, die Philosophie gegen die Philosophie, die Geschichte gegen die Geschichte, das Denken gegen das Denken lehren. Denn kein Lernen hat etwas mit Nachahmen und Nachmachen zu tun. Lernen wäre also nicht jene blasse und disziplinierte Tätigkeit, die Vorgegebenes repetiert, Fragen beantwortet und erledigt, Wissen akkumuliert und verwaltet, um es dann in kleinen Portionen wieder abzusondern. Lernen sei zunächst vielmehr aktives Vergessen.

Vergessen nämlich, daß man immer erst im Namen aller anderen sprechen müsse, bevor man im eigenen Namen soll sprechen dürfen, vergessen, daß wir eine Geschichte und mit dieser Geschichte eine Bürde haben; vergessen schließlich, daß sich alles um Wahrheit und Irrtum, richtig und falsch dreht. Nein es gehe vor allem ums Handeln, ums Tun, ums Verwirklichen und Gegenverwirklichen; man schreibe, man denke, man lerne nur auf der äußersten Spitze des Nichtwissens, auf jener Spitze, die unser Wissen von unserem Nichtwissen trennt. Nein, wir versuchen nicht, Begründer einer Schule, niemals eine jener Autoritäten zu sein, die ein gesättigtes Werk zum Nachlaß und zur Nachlaßverwaltung bietet. Nichts will hier Vorbild und Modell sein, nichts will hier imitiert werden, oder besser: Vorbild und Modell sei das Denken nur in der Weise, wie wir selbst Vorbilder und Modelle gesucht haben. So schreiben wir nicht über Spinoza und Leibniz, nicht, wie Nietzsche und Foucault geschrieben haben. Vielmehr versuchen wir, mit ihnen zu schreiben, auf der Suche nach jenem Augenblick, in dem das eigene Wort zum fremden, das Fremde aber zur Maske des eigenen wird. Es sei der Sinn philosophisch-sokratischer Pädagogik nicht: Mache es wie ich, der Pädagoge, sondern: Mache es mit mir,



So haben wir ihn gekannt und geschätzt: Er sprach druckreif und konnte einfühlsam zuhören. Foto: got

dem Pädagogen zusammen. In größter Nähe die Unterschiede inszenieren - das mache die beherrschende Kraft solcher Pädagogik aus, die die verschiedenen Personen, Namen, Figuren und Begriffe der Philosophiegeschichte herbeiruft, vorführt, auftreten läßt und verformdet: als ein episches Theater der Philosophie.

Philosophie sei: eine Art radikaler Unterscheidungskunst. Eine Unterscheidungskunst, die nicht auf verlässliche Einteilungen spekuliert; die nicht schon weiß, was denken bedeutet; die nicht ein vorgefaßtes Bild des Denkens, des gesunden Menschenverstands und des Gemeinns reproduziert. Und diese Unterscheidungskunst sei dann eine politische Kunst, wenn sie zu den Unterscheidungen führt, die man an sich selbst vollzieht. Darum stand und steht über allem die Frage, die wie keine andere zum Ausdruck und zum Argument, zur pädagogischen und philosophischen Frage verstärkt werde, und zwar im Unterricht ebenso wie in verwendeten Büchern: Werdet ihr wirklich fähig sein, Begegnungen zu machen, Ereignisse zu erzeugen? Werdet ihr wirklich fähig sein zu werden, anders zu werden, als wir es sind? Der Versuch ist wert, gewagt zu werden! Zur schulpolitischen Lage.

Solange ihr Bildung mit Laufbahn oder mit sozialpädagogischer Aufbewahrung oder mit der Sicherung des jeweiligen Industriestandortes verwechselt, solange ihr nicht seht, daß ihr von euren Bildungsanstalten Unmögliches verlangt: im

Gestückelten Zusammenhänge, in der Abhängigkeit den Umgang mit der Freiheit, ohne Erfahrung den richtigen Gebrauch der Theorie, ohne gesellschaftliche Aufgabe gesellschaftliche Verantwortung zu lehren, solange ihr (vor allem, sofern ihr Eltern seid) nicht wahrnehmt, was das Schulsystem euren Kindern antut: mit der ständigen Benotung, mit funktionalisierten und überlasteten Lehrern, mit der Fiktion der homogenen Klasse, mit der Dreigliedrigkeit (sprich, der Behauptung, diese werde der Verschiedenheit der Kinder gerecht) statt einer Dreihundertgliedrigkeit oder Dreitausendgliedrigkeit, mit dem 45-Minuten-Takt, mit den großen Lerngruppen und ihren notwendig kollektiven Verfahren, solange ihr das nicht wahrnehmt, ist die Krise noch nicht weit genug fortgeschritten. Ihr werdet nicht nur in weitere Mittelbescheidungen einwilligen, ihr werdet auch nicht merken, daß eure Kinder selbst dann noch die falsche „Bildung“ bekommen, wenn die Beschränkungen aufgehoben werden, ja, ihr werdet vermutlich auch mit den aufgezählten unpädagogischen und bildungswidrigen Maßnahmen zufrieden sein, wenn sie denn nur „funktionieren“. Vor diesem Hintergrund werden wir keinen Schulverbesserungsplan mehr machen, davon gibt es genug. Wir werden kein Klagegedicht über die versandete Bildungsreform schreiben, die Melodie ist bekannt. Wir mögen auch nicht mehr über die Misere des Schulwesens jammern, sie sind kein Geheimnis. Statt dessen ist daran zu erinnern, - daß Schul-

verbesserungspläne seit den Jahren der Reformpädagogik auf dem Tisch liegen, um über kurz oder über lang in der Versenkung zu verschwinden, und daß nicht einmal ein Hahn mehr nach ihnen kräht; - daß es nur die „Schulreform von oben“ ist, die nicht vorankommt, während die „Schulreform von unten“ tagtäglich stafft ndet. Auch im Hölderlin-Gymnasium wird jeden Tag von neuem hinterfragt, diskutiert, konzeptualisiert, innoviert und auch evaluiert. Der schulische Alltag kommt ohne dieses engagierte Tun von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Müttern und Vätern gar nicht aus.

Schulreform von unten braucht ihre Zeit

Wem nützt es, aus diesem Alltagsgeschäft ein schulpolitisches Programm zu zimmern? Die Arbeit wird damit nicht leichter, das Geld nicht mehr - aber die Zeit, die investiert werden muß, damit der Alltag halbwegs gelingt, die wird davon nur knapper; denn dann muß ja noch mehr propagiert, organisiert, legitimiert und kontrolliert werden.

Was der „Schulreform von unten“ fehlt, ist nicht das Programm. Denn was getan werden muß, wissen die (sitzen sie nicht gerade in Stuttgart - Bielefeld ist die bessere Adresse), die sie machen, recht gut. Wo die Grenzen des Machbaren sind, braucht ihnen niemand zu sagen. Was ihnen fehlt, ist die Zeit, ihr Tun und das, was dabei mit ihnen und anderen geschieht, zu reflektieren, zu den Fragen zurückzugehen, die ihr Tun auslöst, und den Weg zu

imaginieren, auf dem sie weitergehen werden.

Es hilft nichts, in hektischer Eile ein neues Programm aufzulegen und es, kaum ist es da, durch die Mangel der Erfolgskontrolle zu drehen. Davon wird es nur platt. Was hindert uns, den Schulen die Zeit zu lassen, die sie für die Entwicklung ihrer Autonomie brauchen, sie zur Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten zu ermutigen, statt sie durch Vorschriften und Kontrollen zu entmutigen? Liegt die schulpolitische Hektik nur an der Kürze unserer Wahlperioden? Wahrscheinlich nicht, denn der kurzatmigen Betriebsamkeit applaudieren ja auch viele, die sich gar nicht zur Wahl stellen. Solange wir Schulkarrieren mit Zukunftsgarantien verwechseln, wird Bildung auf der Strecke bleiben. Genauso lange werden wir diejenigen, die das pädagogische Geschäft betreiben, für die Auslöser dieses Unbehagens halten und zu Sündenböcken erklären. Denn sie können der künftigen Generation jene Zukunftsgarantien nicht geben, die wir uns für sie wünschen. Schulen sind Bildungsstätten, keine Fitness-Center!

Erziehung muß, auch wenn sie sich auf die Zukunft bezieht, den Heranwachsenden zu einer befriedigenden Gegenwart verhelfen. Ähnlich der Musik geschieht Bildung in der Einheit von Spiel und Übung. Sie bedarf des Ausdrucks in der ernstgenommenen Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Erst dann gilt: „Der Zögling würde in jedem Augenblick als Mensch behandelt werden“ Es bleibt müßig, darüber zu spekulieren, mit welchen Schulkenntnissen, Schulfähigkeiten, Schulfertigkeiten Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene für die Zukunft ausgestattet werden müssen. Ihre Zukunft ist schließlich kein Ausstattungsproblem - und, ein kurzes nota bene, die „Pisa-Studie wird allem Möglichen, dem aber nicht gerecht ...“ Wichtiger ist die Frage, was wir der nächsten Generation überliefern und hinterlassen

von der Welt, in der wir leben. Wir hätten zu diskutieren, was von unseren sozialen und kulturellen Zusammenhängen wert ist, behalten und weitergegeben zu werden. Nachzudenken und erforderlichenfalls auch zu streiten wäre über Fragen wie: Ist die vermeintliche Zukunftsbedeutung der Unterrichtsgegenstände wichtiger als ihre Geschichte und Gegenwart, oder sollte es umgekehrt sein? Können Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Person einstehen für das, was sie vermitteln, und sich selbst befragbar machen? Wenn Bildungsprozesse nicht auf Formierungsprozeduren reduziert werden sollen, können sie nur im Bild der Weitergabe von einer Generation an die nächste gedacht werden. Gebildet wären dann Menschen, die sich in zukünftigen Verhältnissen orientieren können, weil sie erfahren haben, aus welchen vergangenen Verhältnissen sie kommen. Daß freilich im Schulalphabet auf A wie Autonomie U wie Usus zu folgen scheint, mindert die Chance erheblich. Wer Autonomie sagt, muß Differenzen akzeptieren. Wer Profi lernt will, darf keine standardisierten Meßblatten anlegen, bei denen bekanntlich nur Mittelmaß, hingegen keine Profi herauskommen. Die Autonomie der Schulen ist nicht voraussetzungslos. Aufgrund ihrer unterschiedlichen materiellen und sozialen Bedingungen müssen sie in den verschiedenen Stadtteilen ganz unterschiedliche pädagogische Probleme lösen. Zu verhindern, daß die Autonomie der Schulen zu einer weiteren Benachteiligung der Benachteiligten führt, ist Aufgabe der Schulpolitik.

Gespräche mit Hans Georg Gadamer (die hier nicht in Fragen und Antworten wiedergegeben wurden) führten Antoine Mechler und Jürgen Gottschling in der in der Grabengasse bei einigen Flaschen „ordentlich dekantiertem, sehr ordentlichem Bordeaux“.

Japanische Wohnkultur

Shoji Tatamis Kimonos Möbel

Roland Lorson
Karlsruher Str. 54
69126 Heidelberg
tel. 06 221-33 97 59

www.roland-lorson.de