

Hans-Martin Schweizer

Klaus Giel zum 65. Geburtstag (1992)

Lieber Klaus Giel! Liebe Frau Giel! Sehr geehrte Damen und Herren!

Daß das Schöne nichts als des Schrecklichen Anfang ist, „den wir grade noch ertragen“, darauf hat uns nicht nur Rilke aufmerksam gemacht, sondern dieser Satz gilt ja bekanntlicherweise auch für jene hermeneutische Urszene mit ihrem dubiosen Schutzgott Hermes, dessen Praxis – vorsichtig ausgedrückt – alle philosophischen Eigenschaften eines spezifischen Könnens aufweist. Daß ausgerechnet dort das Schreckliche der Anfang der ästhetischen Regel und demnach wiederum das Schöne nichts als des Schrecklichen Anfang ist, mag vielleicht ein Webfehler in der olympischen Götterwelt sein.

Einem Laudator indessen muß dieser heikel-reizvolle Zusammenhang spätestens dann bewußt werden, wenn er eine Laudatio auf jemand zu halten die Ehre hat, von dem wohl nichts gewisser ist, als daß ihm jede Lobrede höchst peinlich sprich: schrecklich ist. Lobreden (und zumal solche, die von mir stammen) sind so schön wie schrecklich. (Klaus Giel hätte in der Tat einen Besseren als mich verdient.)

Nun habe ich weder vor, zu diesem Zweck eine Leier à la Hermes zu basteln (und dabei ein anderes Lebewesen totzuschlagen) noch spurenverwischend Kühnheit auf der Alb zu stehlen. (Dazu kenne ich die Älbler zu gut, um nicht das Lebensbedrohliche eines solchen Vorhabens einschätzen zu können.) Und doch sehe ich mich in einer intrikaten Weise auf jene zweifelhafte hermeneutische Urszene zurückverwiesen, die uns in der griechischen Mythologie mit Berufung auf Hermes und seiner Untaten überliefert ist. Nämlich: Die Spur des Anderen (eben jene von Klaus Giel) zu verfolgen und sichtbar zu machen.

Nun wissen wir aber spätestens seit Levinas, wie vertrackt um nicht zu sagen schamlos „Spurenleserei“ überhaupt ist und wie leicht dabei die Sphäre der Verletzbarkeit berührt wird. Gewalttätig wie ich trotzdem nun einmal bin, werde ich mich deshalb möglichst rasch auf eine falsche Fährte begeben, dabei – natürlich immer Giels Spuren suchend – diese sodann unleserlich machen resp. tilgen (das ist der Preis des „Ausdappens“), um mich dann damit zu entlasten, daß ich ja auf diese Weise späteren Hermeneuten ein unbegrenztes Forschungsfeld eröffne, sprich: noch mehr Mißverständnisse (zum Fall Giel) zu produzieren. Schon aus diesem Grund erlaube ich mir im voraus, den diskreten Charme der hermeneutischen Zunft mit der Bitte in Anspruch nehmen zu dürfen, daß der von mir angerichtete Schaden in Sachen „Verstehen“ nicht allzu hoch veranschlagt werde oder daß gar meinem verstehen-wollenden Annäherungsversuch Universalitätsanspruch unterstellt würde. Die schleiermachersche „Wut des Verstehens“ findet bei einem Gegenüber vom Schlage eines Klaus Giel ohnehin rasch ihre natürliche Grenze und empfiehlt dem Interpreten holde Bescheidenheit. (Denn wer im Ernst kann es schon wagen oder gar von sich behaupten, den Autor und Gelehrten (vom ganz „anderen“ Giel wollen wir ja ohnehin schweigen) „wirklich“ verstanden zu haben.)

Auch wenn nun meine folgenden Ausführungen mit dem „realen“ und hier leibhaft anwesenden Klaus Giel schwerlich übereinstimmen dürften, so tröste ich mich mit der jüdischen Weisheit, daß die Nähe zum Anderen ohnehin nur in einer unaufhebbaren Distanz gewärtig ist.

Das Schöne ist nichts als des Schrecklichen Anfang

Meine Damen und Herren, lieber Klaus Giel,

ich beginne (a) schrecklich und versuche (b) malitätsbonisierend – um mir Ihre Gunst zu erhalten und den Schrecken zu mindern – mich relativ kurz zu fassen:

ad a: In der rhetorischen Tradition (auf die Klaus Giel selten versäumt, hinzuweisen) gibt es bekanntlich die *inventio*, jene Vorläuferin einer hermeneutischen Einbildungskraft, die das, was die *res* (in unserem Falle: K. Giel) an Möglichkeiten enthält, herauszuholen und durchaus partiisch ans Licht zu heben versucht. So weit so schlecht, wie sich der alte Bloch auszudrücken pflegte. Nur: angesichts der hier zur Debatte stehenden *res* scheint dies nicht richtig funktionieren zu wollen. Mein Problem ist nicht das Finden von Perspektiven und Möglichkeiten, die in der Sache selbst liegen (– ich rede natürlich immer von K.G. –), sondern von dem Elend, bei Klaus Giel immer etwas zu finden, wo man auch hinfasst. Hier sucht man nicht, sondern findet. Oder etwas gelehrter ausgedrückt: Wie geht man mit dem surplus dieser in der Person K.G. repräsentierten „Zeitladungen“ der Gelehrsamkeit einigermmaßen vernünftig um, wenn nicht einmal die Theoretiker der Rhetorik diesen Fall in ihren Überlegungen antizipierten?

Nun ist es ja bekanntlicherweise mit der Vernunft so eine Sache: Auch manche noch so vernünftige (und vor allem gut gemeinte) Absicht pflegt hin und wieder in schiere Unvernunft umzuschlagen (zum Beispiel eine *Laudatio*). Ich komme deshalb diesem Umschlag zuvor und tue das für meinen Fall einzig Vernünftige: Ich vertraue mich dem schlechthin Unvernünftigen und damit dem Ärgernis aller auf Selbstverwirklichung und „Freiheit“ zentrierten philosophischen Entwürfe an, nämlich: dem Zufall. (Nebenbei: Auch hier ist mir K.G. wieder einmal zuvorgekommen und hat sich dazu in einem schon lang zurückliegenden Aufsatz denkbar hintergründig genug geäußert.) Kurz: ich werde also etwas stattdessen tun und (natürlich ganz zufällig) Zuflucht nehmen zu dem berühmten Satz eines großen Denkers der von Klaus Giel wegen ihrer nichtmetaphysischen Ausrichtung hochgeschätzten französischen Aufklärung: „Si Dieu n'existait pas, il faudrait l'inventer.“ Als hinlänglich bekannter Nichttheologe und als ausgewiesener Nichtromanist sei mir gestattet, diesen Satz etwas freier zu übersetzen: „Wenn es Giel nicht gäbe, bliebe uns nichts anderes übrig, als ihn zu erfinden.“ Ich übersetze, also ist er. Die geläufigste Form solcher Erfindungen ist nicht das *cogito*, sondern sind Texte:

Klaus Giel als Text bzw. K.G. und die Lust am Text (*plaisir* oder *jouissance*?) scheinen in der Tat in einer bemerkenswerten Weise zusammenzugehören: Einmal ist K.G. selbst leibgewordener Text. Zum anderen nehmen Texte – und mögen sie noch so abgelegen und spröde sein – unter seinen Händen eine gänzlich neue, man muß wohl sagen „menschliche“ Gestalt an. (Das Irritierende dabei ist, daß das von ihm ans Licht Gehobene dann auch tatsächlich im Text enthalten ist, was ja nicht unbedingt bei Interpretieren immer der Fall sein muß.) Schleiermacher hat bekanntlich diese Dimension der Textauslegung als einen divinatorischen Akt bezeichnet und kein Geringerer als O.F. Bollnow, – der heute der eigentlich Berufene für eine *Laudatio* gewesen wäre – hat dieses sympathetische Verhältnis des Textleibs Giel und den zum Giel gewordenen Text im Bild des König Midas einmal so ausgedrückt: Was immer diesem K.G. unter die Hände gerate, verwandle sich – so Bollnow – in Gold, nehme eine völlig überraschende und bisher nichtgesehene Wendung und lasse einen Abstand zu uns mehr Diesseitigeren aufscheinen, den wir nur noch dankbar (und davon profitierend) anerkennen können. (Und wer von der Zunft könnte im Ernst von sich behaupten, daß er, einmal seinen Texten begegnet, nicht wissentlich oder noch häufiger: ohne es zu wissen, bei Giel nicht abgeschrieben hätte?) Über W.F. Otto wurde kolportiert, daß er an die von ihm so lebendig dargestellten griechischen Götter selbstverständlich auch glaubte. Bei K. Giels mehr innerweltlichen Haltung zum Dasein und seiner Interpretationskunst hat sich die Frage nach dem Glauben gewissermaßen unter der Hand selbst erledigt: das hier Präsentierte erscheint als versinnlichte Ein-

heit eines werktätigen Wissens, was durch sich selbst – ohne transmundane Autoritäten – einleuchtet und so gesehen als aparte Form gewaltloser Gewalt potentiell jedermann zugänglich ist. Dummheit wäre hier nicht wie beim alten Fichte eine Frage des Charakters, sondern das, was einem durch den Giel „zu-fällt“, aus selbstverschuldeter Mündigkeit gerade und wider besseres Wissen nicht wahrzunehmen.

(Nebenbei und nur für Insider: Tatsächlich soll es auch solche geben. Wenn nicht alles täuscht, befanden sich vor noch nicht allzulanger Zeit in einer Lehrplan-Revisions-Kommission einige pädagogisch Gestimmte darunter, die ihren Mut zur Erziehung in einem Anflug selbst wiederum nur noch „divinatorisch“ zu nennenden politischen Verblendung glaubten dadurch beweisen zu müssen, daß sie all jene Spuren tilgten, die K.G. in einem staatlich gebilligten Lehrplan – einschließlich Herbarts „Vielseitigkeit der Interessen“ – zu hinterlassen mußte: Ein listig in einem Lehrplan enthaltener Grundschulentwurf, um den uns andere Bundesländer und das Ausland – selbst Frankreich – beneidete und der jetzt dazu verurteilt ist, eine fiktionale Existenz in der Literatur historischer Untersuchungen zu fristen.)

*

Welche Wahrnehmung und welcher Zufall stellt sich bei meinem „erfundenen“ Giel ein?

Es sind wohl Anekdoten/Geschichten, Ereignisse, persönliche Eindrücke und Erlebnisse (mit ihren angreifbaren poetischen Elementen) in denen uns der Andere in seiner Bildhaftigkeit gegenwärtig ist. Nicht ein durch Begriffe oder durch gesellschaftliche Normen Vermittelter wird uns hier vorgeführt – das könnten andere ohnehin besser –, sondern eben jener Andere, den uns das „Leben“ mit der ganzen Unvermeidlichkeit des Zufalls „zuspielt“ und wo uns wiederum ein anderer freundlicher Zufall davor bewahrte, daß wir nicht an ihm vorbeigingen, sondern seiner gewärtig werden durften.

Da ist zunächst der junge Rothändle- und Pfeife rauchende (Founder siel) Privatdozent in den später dann so turbulent werdenden 60-er Jahren, der donnerstags und freitags mit einem damals schon musealen Ford nach Tübingen kam und in dessen bald legendär werdende Vorlesungen ich – zusammen mit einem Mediziner – „zufällig“ geriet.

In diesen Giel-lectures versammelte sich ein denkbar buntes Publikum, wovon – sicher kein Zufall – nur der geringere Teil der pädagogischen Zunft angehörte. Zwar gab es einen festen Stamm aus Reutlinger Gefolgschaft; die Mehrheit kam jedoch aus der Szene der Philosophen, Kunsthistoriker, Theologen, Mediziner, Soziologen, Biologen und woher auch immer. Schon die Heterogenität dieser Zusammensetzung ließ etwas von der Sphäre einer akademischen Tradition erahnen, in der Studiengänge nicht nach dem Prinzip größtmöglicher Zweckdienlichkeit ausgelegt waren, sondern stattdessen produktiver Intellekt verlangt wurde und wo der Wissenserwerb weit vor dem Wissensbesitz rangiert. In diesen Veranstaltungen war etwas von der Schleiermacherschen Utopie lebendig geblieben, wo die Universität noch mutig und fast selbstverständlich als „anarchische Anstalt“ begriffen wurde. Und zweifellos waren die Formen des gelehrten Unterrichts in diesen Vorlesungen auch nicht auf Vermittlung hin ausgelegt, sondern verlangten stattdessen nach einem intellektuellen Milieu, das sie – in dem Maße wie es gefordert wurde – zugleich auch selbst hervorbrachten. Da wurde nicht „bestätigt“, noch herrschte das Klima einer „Wärmestube“, wo sich moralisch-pädagogisches Pathos hätte einnisten oder geschichtsphilosophische Absatzbewegungen sich hätten breitmachen können.

Was sich dort abspielte (und nebenbei mit Ausnahme der Rothändle sich bis heute abspielt), ist schwer zu beschreiben: In den zunehmend durch Ausbildungsfunktionen öder werdenden Universitäten sah man sich hier plötzlich mit der Originalität eines Denkens, einer intellektuellen Unmittelbarkeit und einer damit verbundenen geschärften Wahrnehmung konfrontiert, wie sie einem weder im philosophischen noch im sozialwissenschaftlichen Bereich zuteil wurde. Hier wurde in einer denkbar unzeitgemäßen – und wohl gerade deshalb so erregend

modernen Form noch einmal versucht, die aus ihren traditionellen Bindungen an vorgeordnete Autoritäten befreite Pädagogik aus der Perspektive der Philosophie ins Visier zu nehmen, wie umgekehrt wiederum die Philosophie als Erfahrungswissenschaft letztlich nur aus der Sicht der Pädagogik behandelbar und zeitgemäß in Anspruch genommen werden kann. Dieses Projekt einer untrennbaren Einheit von Pädagogik und Philosophie und deren wechselseitiger Angewiesenheit aufeinander macht nicht nur die Unverbürgtheit einer wie auch immer gearteten pädagogischen Vernunft (oder anderer Formen der Vernunft) im menschlichen Leben sichtbar, sondern schärft zugleich auch den Blick für eine nicht zu überschreitende Grenze, die in der Achtung und dem tiefen Respekt vor dem Anderen liegt und die es gegenüber allen pädagogischen und philosophischen Heilsversprechungen einschließlich der Tyrannei falsch gewordener Worte zu verteidigen gilt. (Es ist deshalb nicht zufällig, daß K.G. in einer noch nicht lange zurückliegenden Arbeit die pädagogische Verantwortung und das Problem des „guten erzieherischen Handeins“ (der *eupraxia*) in dieser Grenzproblematik ansiedelt.)

Was in diesen Vorlesungen lehrend, forschend, in immer neuen Anläufen tastend zur Entfaltung gebracht wurde (und wird), war Aufklärungsarbeit in Permanenz, die den humanen Gehalt der Aufklärung allen modernen Anfechtungen gegenüber – aber auch gegenüber einer immanenten Gefährdung der Aufklärung – zu wahren und zu verteidigen versuchte. Wohl das *tema con variazioni*, das sich durch das ganze wissenschaftliche Werk von K.G. zieht, sich mit immer neuen Umbildungen zur „entschiedenen Gestalt“ drängt und durch seine Interpretationskunst zur Anschauung gebracht werden will. Durchaus vergleichbar mit einer großen musikalischen Partitur enthüllt sich hier die Struktur pädagogischen Sehens und Denkens als Form einer Praxis, die wohl am ehesten nur in ästhetischen Kategorien zu fassen ist: Nicht lineare Anordnung von vorher und nachher miteinander verbundenen Beziehungen, sondern systematisierte Gleichzeitigkeit, wo sich Rhythmen beschleunigen und verlangsamen und Beispiele, Rückblicke, Parallelen einen Zeitbezug ganz besonderer Art entstehen lassen. Der Zuhörer wird hier als stummer Mitspieler mit virtuellen Objekten der Pädagogik konfrontiert, die es ihm möglich machen, sich in einer kunstvolleren Weise „geistig“ zu bewegen – und zwar immer jenseits dessen – , was er allein zu leisten glaubte fähig zu sein. Die in diesen Interpretationen dem Hörer zugemutete Herausforderung, einem Gedankengang und einer damit verbundenen, für den einzelnen als unüberwindbar erachteten Prüfung sich unterziehen zu müssen, folgt ganz der Doppeldeutigkeit einer Partitur: Sie wirft nicht nur die lösungsheischenden Fragen auf, sondern stellt zugleich auch die überraschenden Mittel bereit, die das anvisierte Problem und die damit verbundene Erregung im Kontext einer „befriedigenden“ Antwort sichtbar werden lassen. (Nebenbei: Klaus Giel war nicht nur immer ein aufmerksamer Leser der Schriften von Claude Levi-Strauss, sondern er dürfte wohl auch der erste überhaupt gewesen sein, der die Einsichten dieses gelehrten Franzosen für die Pädagogik fruchtbar zu machen wußte.)

So gesehen ist es nicht zu weit hergeholt, in der im Exil verfaßten „Vorschule des Kontrapunktes“ von Arnold Schönberg aus dem Jahre 1936 jenes Verfahren beschrieben zu finden, das die intellektuelle Erregung und den ästhetischen Reiz der Gielschen Veranstaltungen ausmacht: Es gehe nicht – so Schönberg – um die Herstellung von „vollendeten“ Sätzen, die bestimmten stilistischen Vorstellungen folgen, sondern um die Ermutigung, brauchbare Lösungen eines bestimmten Problems ausfindig zu machen bzw. darum, dem Schüler zur Aneignung einer Disziplin zu verhelfen, die ihn in den Stand setzt, Probleme, vor die er sich gestellt sieht, analytisch zu erfassen und dann „vernünftig“ zu lösen. Strenggenommen entzog und entzieht sich dies alles jeder Schulmäßigkeit. Der Schultheoretiker Giel (auf dessen Schultheorie wir alle sehnlichst warten, weil sonst zur Schule von weniger Berufenen noch mehr Gallimathias produziert wird) erwies sich hier souverän immer auch als der Schulkritiker *par excellence*. Insofern ist es wohl auch nicht zufällig, daß es zwar unendlich viele (manche sagen: zu viele!) Giel-Schüler resp. Gielianer gab und gibt, Gott sei Dank jedoch keine

Giel-Schule. Das ist der Segen – oder wie man's nimmt – Fluch der guten Tat; im übrigen war der Meister für seine – hin und wieder auch noch fußkranken – Schüler ohnehin viel zu schnell, als daß sie seinen Spuren hätten ohne weiteres folgen können.

Wie auch immer: Giels Lehre war (und ist) die kompromißlose Verteidigung und Rehabilitierung der alten Idee der humboldtschen Universität und ihrer Praxis. (Pikanterweise geschah dies alles zu einem Zeitpunkt, als sich die Pädagogik mit antiphilosophischen Affekten in Richtung Erziehungswissenschaft glaubte mausern zu müssen und die Universitäten mittels Studienordnungen, Zwischenprüfungen und wie sonst noch die modernen akademischen Marterinstrumente heißen, die „Hochschuldidaktik“ für sich entdeckten, um so ihre Ausbildungsfunktion „effizienter“ einzulösen.)

*

Wer war und ist nun eigentlich dieser K.G., der (– da es ihn glücklicherweise noch gibt –) bis heute weder als Rhetor noch als moderner wissenschaftlicher Pauker mit seinen Vorlesungen ein so heterogenes Publikum anzieht und ganz offenkundig für den Hörer die Konstellation des bedeutungsvollen Anderen par excellence verkörpert? Der, sich selber nicht schonend, über schier unendliche Ressourcen verfügt, sich dabei fast zugrunde gerichtet hatte und für alle schon schicksalhaft zu nennend Zeit hat – außer für sich und seine Frau? Zu dessen Veranstaltungen („zum Giel“ d.h. nicht weit entfernt vom „Boulangier“) man geht, wie dies ehemals wohl bei Fichte in Jena der Fall war? (Nun ja, ob Humboldts und Konsorten in dieser Hörerschaft dabei sind, kann ohnehin erst die Zukunft erweisen...)

Die Spur des Anderen: Wohin führt sie, wenn zutrifft, daß die Spur Exteriorität somit Differenz ist und eine subjektzentrierte Gegenwart auf eine – um mit Schelling zu reden – „unvordenkliche Vergangenheit“ hin überschritten wird?

Spuren können nur dadurch zum Leben gebracht werden, daß sie sich miteinander verbinden und gegenseitig interpretieren. Da wäre dann wohl zunächst die älteste selbst und für uns auch rätselhafteste zu nennen: der Balkan (woher K.G. bekanntlich ja auch stammt).

Notabene: Fängt für einen Alt-Württemberger nicht gleich hinter Ulm der „Balkan“ an, wohin es ihn konsequenterweise zuletzt auch verschlagen hat? – Wie man sieht: Wir sind nun einmal nicht nur unsere Leistungen, sondern ebenso auch unsere Zufälle. Vielleicht ist es aber gerade dieser Balkan mit seinen älteren und ganz anderen Quellen eines immer schon vergangenen Geschehens, dessen Charakter der Unvordenklichkeit ein gebrochenes Verhältnis zur philosophischen und pädagogischen Tradition allererst möglich macht und damit einen unbefangenen, direkteren Zugang zum Leben im Zeichen des Kontingenten erlaubt. Denn wo steht geschrieben, daß der Weg vom Mythos zum Logos unbedingt in der ausgetretenen okzidentalischen Spur verlaufen muß? Die Arbeit am Mythos könnte ja – ohne daß man dabei einem neuen Ursprungsmythos aufsitzen müßte – auch ganz anders und ungleich phantasievoller gedacht und vor allem als Praxis ausgelegt werden: wo dann etwa die eigene Herkömmlichkeit und Motive einer kulturellen „bricolage“ den Verlauf bestimmen, wie dies schon seit geraumer Zeit im urbanen Frankreich etwa verteidigt wird.

Diese balkanisch so ganz andere Form notwendigen Sicheinlassens auf die Zeiterscheinungen hat wohl – sicher nicht „zufällig“ – ihren sichtbarsten Ausdruck darin gefunden, daß die größte Resonanz im Ausland Klaus Giel in Griechenland erfahren durfte. Wie immer man die Spur des Balkans auch interpretieren mag: Auf jeden Fall gab es dort ein Wissen um die Unverbürgtheit der menschlichen Existenz, wo – im Zeichen des praktischen Lebensvollzugs – es weniger auf ein Sollen oder Wollen ankommt (dies ist eher eine protestantisch-idealistische Hypothek), als darum, daß das, was der einzelne im Rahmen seiner Ressourcen wirklich kann, dann auch tatsächlich angemessen ausgeübt und „gut“ ausgeführt wird.

(Ob nun die von K.G. permanent eingeklagte „pädagogische“ Organisationslehre unter den

gesellschaftlichen Bedingungen der Moderne vielleicht nicht so etwas wie die Spur eines paradoxen Erscheinens dessen ist, was eigentlich niemals da war, wäre selbst wieder eine Spur, der zu folgen nicht ohne Reiz wäre.)

Spuren werden dadurch zum Leben gebracht, daß sie sich miteinander verbinden und gegenseitig interpretieren:

Da wäre dann weiter die Spur des Volksschullehrers, dem Konzept der pestalozzischen Aufklärung verpflichtet (mit dem Elend des Zerfalls einer auf Erfüllung angelegten Lebenspraxis und eines ortlos gewordenen Wissens) und die Spur einer Gelehrtentradition, wo noch versucht wurde, auch das „modern“ werdende Wissen noch einmal philosophisch zu durchdringen, um eine „vernünftige“ Verfassung auch des Individuums auszubilden. Beide – gerade nicht ohne weiteres ineinander überführbare – kategoriale Rahmen, die ihren sichtbarsten Ausdruck in der fast unversöhnlichen Kluft zwischen den beiden Ständen des Lehrberufs gefunden haben, um dann letztendlich im Zeichen einer Pseudowissenschaftsorientierung ganz vergessen zu werden, spiegeln sich selbst noch einmal in der Person von K.G. und werden gerade dort, wo sie sich berühren, immer zugleich auch subversiv in Beziehung zueinander gesetzt.

Beide Spuren durchdringen sich sowohl in der Biographie wie im wissenschaftlichen Werk: Einmal der Lernende und Lehrende an den verschiedensten Institutionen: die Dorfschule (wäre sie uns doch erhalten geblieben); die LBA unseligen Angedenkens; die Pädagogische Hochschule mit all ihren Brüchen und Verwerfungen; die Universität Tübingen mit ihrem legendären Modell eines gewissermaßen für Profis ausgelegten Pädagogikstudiums. (Ist es ein Zufall, daß ausgerechnet dieses berühmte, nicht nur historisch ausgewiesene, sondern vor allem zukunftsweisende Unikat in der akademisch-pädagogischen Landschaft des deutschen Sprachraums just zum Zeitpunkt von K. Giels „offiziellem“ Ruhestand von irgendeiner bürokratischen Instanz des MWK eingestampft wurde?); dann und letztendlich die Universität Ulm mit ihrer „modernen“, naturwissenschaftlich orientierten Organisationsform und den – auch das soll von meinem Lästermaul nicht verschwiegen werden – damit verbundenen Folgeproblemen.

Alles Spuren, die ohne Zweifel auch etwas vom Irrweg, böse Zungen behaupten: vom irren Weg der Lehrerbildung sichtbar werden lassen. Selbst wenn die Lehrerbildung bis heute eine „holprige Angelegenheit“ (W. Flitner) geblieben ist, vermochte K.G. für den unduldsameren Weggefährten – wenigstens nach außen hin – immer etwas von der ermutigenden Gelassenheit eines mit allen Unebenheiten des Weges vertrauten Fuhrmanns vermitteln, die – wenn schon der Karren steckenbleibt – diesen doch nicht ganz in Brüche gehen läßt.

Daß in jeder Spur das Problem der Differenz sowohl als Dimension des Räumlichen wie auch im Zeitwerden des Raumes gegeben ist, zeigt sich besonders eindrucksvoll am „Fall“ Esslingen: An dieser ältesten, noch von Pestalozzi initiierten Institution der Lehrerbildung verschränkt sich die eigene Spur in die von B.G. Denzel und verbindet sich mit jener des radikalen Republikaners G.A.C. Riecke, dessen syndikalistisch ausgelegtes Konzept der Lehrerbildung sich wiederfindet in der Hilfe zur Selbsthilfe, die K.G. gerade den pädagogisch Ausgegrenzten und Fremden in unserem Lande zuteil werden ließ.

Auch wann sich die Geschichte (und zumal jene einer Institution) nur im wehmütigen Rückblick als das Unwiederbringliche konstituiert und die Zerbrechlichkeit des Geistigen, das sich nicht durchsetzen kann, immer tragische Züge zeigt, so verdient es doch Erwähnung, daß jene Reflexionsbereitschaft und der Mut zur Konzeptionalisierung dessen, was man – vielleicht leichtsinnig genug – „pädagogische Atmosphäre“ nennt, an dieser Eßlinger Institution ohne die Autorität Giel undenkbar gewesen wäre. Es ist sicherlich kein Zufall, daß der greise Wilhelm Flitner hier – in diesem schwer beschreibbaren Klima – die permanent gefährdete Spur des Pädagogischen noch einmal glaubte wahrnehmen zu können und O.F. Bollnow – der an-

dere große Gelehrte und Nestor einer hermeneutischen Philosophie der Hoffnung – gerade dort die Nähe von Klaus Giel suchte, dabei neue Spuren legte und sich vor allem an diesem Ort geborgen fühlte.

*

Doch nicht nur biographisch, sondern auch im wissenschaftlichen (leider so verstreuten und schwer zugänglichen) Werk läßt sich die Spur von Aufklärung und Gelehrtentradition durch die Herausforderung der modernen Wissenschaften ausmachen: Das Zweitstudium in Tübingen nach den Irrungen und Wirrungen des Krieges – wo läßt sich Bugenhagens 15 28 formulierte Idee der Schule als „Wiedergeburt und zweite Taufe“ schöner demonstrieren als gerade hier? – findet seinen Abschluß mit einer furchterregenden Dissertation über Fichte und Fröbel mit dem programmatischen Untertitel: „Die Kluft zwischen konstruierender Vernunft und Gott und ihre Überbrückung in der Pädagogik“. (Wie schadensmindernd könnte doch gerade diese Arbeit wirken, würde sie zur Pflichtlektüre jedes Promotionsenthusiasmierten gemacht; es würde sich mancher schon im Vorfeld seiner Absicht – zum eigenen und des Betreuers Wohle – aus dem Staube machen.)

Die Inkommensurabilität der verschiedenen kategorialen Rahmen des Wissens in ihrer Beziehung zum „gelebten Leben“ und die Notwendigkeit, diese gerade nicht leichtfertig preiszugeben beim Versuch, dem Haschen der Natur des Menschen nach ihrer eigenen Entwicklung „Handbietetung zu leisten“ (Pestalozzi), findet ihren Niederschlag durchgängig auch in den späteren Publikationen von K. Giel: „Philosophie als Anthropologie“ (1963); „Studie über das Zeigen“ (1965); die beiden Abhandlungen „Über die Frage“ (1968/ 1976); „Operationelles Denken und sprachliches Verstehen“ (1968); „Das Problem einer wissenschaftlichen Didaktik“ (1973); „Perspektiven des Sachunterrichts“ (1974); „Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts“ (1975); „Die Allgemeine Pädagogik“ (mit dem Programm einer „Pädagogischen Topik“) (1976); „Der Elementarunterricht in anthropologischer Sicht“ (1985); die umfangreichen Arbeiten zu W. von Humboldt im Themenkreis „Aufklärung und Volkskultur“ (1986/87); „Pädagogische Verantwortung“ (1988); „Aspekte des Dialogischen“ (1988) Auch wenn man in einer publikationsfreudigen Zeit immer noch früh genug zu spät kommt, so könnte vielleicht ja für die pädagogische Szene gelten, daß das so spät (und vor allem das noch immer nicht) Publierte gerade noch früh genug erscheint. Habent sua fata libelli ...

Eine durchgängige idée directrice dieser aus ganz verschiedenen Anlässen heraus entstandenen Arbeiten ausmachen zu wollen, wäre vermessen um nicht zu sagen: gewalttätig und würde das Grundprinzip der Hermeneutik selbst verletzen. Und doch wäre es ebenso verführerisch wie reizvoll, einer zukünftigen ars interpretandi des Werks spurenlegend vorzuarbeiten, um die – sich immer wieder selbst variierende – Giel'sche Fragestellung als Voraussetzung des Verstehens sichtbar zu machen, worauf dann seine brillanten, unendlich gelehrten und anspielungsreichen, auch die bella falsitas nicht scheuenden Abhandlungen je auf ihre Weise Antwort zu geben versuchen. Ohne zukünftigen Interpreten die Arbeit abnehmen zu wollen, so weist sicherlich eine Spur in den von der hermeneutischen Tradition doch wohl etwas zu leichtfüßig behandelten Problem- und Fragebereich eines wie auch immer gearteten vorgängigen Wissens (dies gilt nicht weniger für die ortlos gewordene und gewissermaßen frei flotterende Sinnlichkeit), die sich unter den Bedingungen der Moderne im Zeichen des Perfekten und Abgeschlossenen zu einer auf Entmündigung angelegten Eigendynamik auskristallisiert haben. Inwieweit sich diese gespenstischen „Zeitkonserven“ (G. Haeuptner) mit ihrer immanenten Tendenz maßlos werdender Entgrenzung bzw. ob sich das Wiedergängerhafte geschichtslos und gerade deshalb unerträglich gewordener – vor allem technischer – Zeitmodelle sowohl im Alltag wie in der Wissensproduktion selber noch einmal produktiv „erlösen“ lassen, um dem „Nichtabgegoltenen“ (E. Bloch) im menschlichen Lebensvollzug wieder Raum

und Spiel zu geben, wird nicht nur zur Gretchenfrage einer philosophischen Aufklärungstradition, die ihren humanen Gehalt zu wahren versucht, sondern ist die – nicht zuletzt durch die Sozialwissenschaften verschüttete – Frage selbst, worauf die Pädagogik (einschließlich ihrer geschichtlichen Verwerfungen) die Antwort ist.

Formal entspricht dieses Programm einer Redynamisierung eines durch Erstarrung bedrohten Lebensvollzugs unter Einschluß aller Dimensionen der *conditio humana*, an erster Stelle wohl jenes Skandalen der Philosophie und dieser Erdenrast zu tragen peinlich, nämlich: die leiblich-sinnliche Verfaßtheit des Menschlichen; nicht weniger aber auch das längst alltäglich gewordene und deshalb nicht mehr wahrgenommene Ausgegrenzte, wie es sich im Gegensatz zwischen Expertengesellschaft und Laientum und komplementär dazu – zunehmend tragische Züge annehmend – bei Kindern zeigt.

Dem schleiermacherschen Theorem der Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen verpflichtet, verbietet sich für einen pädagogischen Argumentationszusammenhang jeglicher Rückgriff auf Kompensationsmodelle. Mag auch das Konstrukt des *homo compensator* noch so geistreich sein, so ist das Geschäft des Pädagogen eine zu ernsthafte Angelegenheit, um sich dem Diktat eines *Aperçus* auszuliefern.

Was der Einzelne in seiner „Besonderheit“ unter Wahrung einer offenen Zukunft tatsächlich vermag, kann prinzipiell nur unter der Perspektive eines mit anderen geteilten und als „Praxis“ ausgelegten Lebensvollzugs – gewissermaßen von Fall zu Fall – erschlossen und „vernünftig“ geübt werden. Pädagogische Praxis ist nicht gleichzusetzen mit einer gesellschaftlich gesteuerten Vernunft-Technik, die durch externe Zielsetzungen geleitet wird. Die im Gegensatz hierzu angefragte Vernünftigkeit kann deshalb nicht länger normativ und subsumierend auf Herrschaft angelegt sein, sondern hat den Bedingungen eines sich selbst eingrenzenden Willens im Zeichen einer vernehmenden „organbildenden“ Vernunft zu genügen. Diese lassen sich jedoch nur in der permanent zu erbringenden Anstrengung einer auf Übung angelegten Praxis und deren inhärenten „Maß“ gewinnen.

Das rechte Maß eines sich selbst eingrenzenden Willens und einer darauf bezogenen Urteilskraft, die sich – nicht zuletzt auch gegenüber einer ästhetisch begriffenen Natur und eines durch Verletzbarkeit geprägten ethischen Handelns – zu bewähren hat, ist nun aber alles andere als etwas naturwüchsig Ursprüngliches. Der Prozeß steigender Sensibilisierung ist nicht gleichzusetzen mit Gefühlsseligkeit, sondern bedeutet gesteigerte Reflexionsbereitschaft, um nicht zu sagen, Intellektualisierung in Form einer Rehabilitierung dessen, was in der Goethezeit als „zarte Empirie“ versucht wurde, Die im Alltag und in den modernen Wissenschaften schon immer preisgegebene Sinnlichkeit der Erfahrung und dar enigmatische Charakter der Erscheinungen lassen sich – gerade in der Moderne – jedoch nur entfalten im Rahmen einer kunstvollen Ordnung einer pädagogisch ausgelegten und durchformten Praxis:

Die Schule wird so betrachtet zum Ort einer auf Organbildung ausgelegten Institution nicht herrschaftsgeleiteter Vernunft. Je schärfer die (berechtigte) Kritik an der modernen Schule, umso dringlicher und unverzichtbarer ihre Notwendigkeit. Der Schulkritiker Klaus Giel ist wohl nicht zuletzt deshalb zugleich auch der beharrlich mahnende Verteidiger dieser in Mißkredit geratenen Institution, um – wie kaum ein anderer – vergessene Idee der Schule und eine (allerdings erst wieder zurückzugewinnende) „Praxis“ unter ästhetischen Auspizien und alternativen Zeitmodellen ins Gedächtnis zurückzurufen.

Das nachbarschaftliche Verhältnis zur Fragestellung der Kunst und ihrem Diskurs in den traditionellen Künsten seit der Aufklärung, noch einmal radikalisiert und gesteigert im ästhetischen Projekt der Moderne, scheint weder zufällig zu sein noch folgt es der modischen Tendenz der derzeit herrschenden ästhetischen Konjunktur: Sie hat ihr fundamentum in re in einer auf Mehrsinnigkeit angelegten Zukunft, die – den Blick auf das Besondere gerichtet – die Vernünftigkeit eines mit anderen geteilten „Allgemeinen“ gerade nicht preisgibt, diese nur

unter Einschluß des homo sensibilis zu wahren und zu „pflegen“ weiß, um in und durch die „Belehrung“ seiner Sinne dem eigenen Leben im Strom der reißenden Zeit wieder Faßlichkeit zu geben. Den wohl schönsten Wink, diese Spur des Lehrers und Gelehrten K. Giel in seiner Praxis lesbar zu machen, verdanken wir keinem Geringeren als Josef König, der die Dramaturgie einer solchen nicht auf Herrschaft angelegten Praxis mit dem Begriff einer „repräsentativen Tätigkeit“ mehr andeutete als beschrieb: Etwas „stellvertretend“ tun – so König – heiße dies in der rechten Weise tun. In einer solchen Praxis, wo eine eigene, nicht externe Moralität – gleichsam sich selbst sanktionierend – das Resultat bestimmt, könne man konsequenterweise deshalb auch nie vorherwissen, was die praktische Wirkung sein werde. Wo jedoch umgekehrt die Hybris der Machbarkeit herrscht und Schulzeit, aber auch Studiengänge durch extern geleitete Interessen funktional auf die Bedürfnisse von Abnehmerinstanzen hin ausgelegt werden, vermag sich diese stellvertretende und selbst sanktionierende Tätigkeit weder zu entfalten noch hat sie überhaupt eine Chance, „verstanden“ zu werden.

Würde man nach einer idealtypischen Institution dieser Spielräume eröffnenden Praxis fragen, dann böte sich wohl am ehesten die „Akademia“ an – gewissermaßen eine hochsensible, entbürokratisierte „fließende Institution“ konkurrierender und sich gegenseitig hervorbringender Ideen und Interessen mit offenem Zukunftsbezug.

So gesehen ist es sicher kein Zufall, daß komplementär zum Pädagogischen Seminar an der Universität Ulm unter Giels Federführung das „Humboldtzentrum“ entstanden ist, eine Einrichtung, auf die Nichtulmer – gewissermaßen um Ulm und nicht nur um Ulm herum – immer mit Interesse und ganz sicher auch mit geheimem Neid begehrlieh blickten. Jede authentische Schöpfung ist nun einmal ein Geschenk an die Zukunft.

Vielleicht aber hat Ulm damit jene Chance bekommen, die in der etablierten Lehrerbildung an anderer Stelle etatistisch verspielt wurde.

*

Eine Laudatio hat die Unannehmlichkeit, daß man sie über sich ergehen lassen muß. Deshalb sei mir noch eine etwas provinziellere Anmerkung in der Nachbarschaft zu Josef Königs Gedanken gestattet: F.Th. Vischer hat vor weit über hundert Jahren in seiner Abrechnung mit seinen Landsleuten den wohl nicht ganz unberechtigten Vorwurf erhoben, die Schwaben seien weder zum Gespräch fähig noch dazu bereit, würden in ihrer Weltlosigkeit keine Geselligkeit kennen und wollten immer heimlich gescheit sein. Zwar „viel Talent, aber da stelle sich das T und L um: Talent bleibt latent“. Nun kann man F.Th. Vischer schwerlich den Vorwurf machen, daß er Klaus Giel nicht kannte. (Denn hätte er dazu die Möglichkeit gehabt: und K.G. trotzdem nicht gekannt, dann hätte er zu Recht „die Kränk kriegen“ mögen, die ihm Mörike schon damals an den Hals gewünscht hatte.) Hätte er ihn aber gekannt, dann wäre seine Forderung nach „Luftdurchströmung“ der schwäbischen Szene sicher anders ausgefallen und zwar nicht nur deshalb, weil wir der durchströmenden Luft heute auch nicht mehr so ohne weiteres trauen, sondern weil Vischer auf die mäeutische Praxis von K.G. zwangsläufig hätte stoßen müssen. Denn von dieser gilt in der Tat: „Giel löste manches Talent aus seiner Latenz.“ In seiner unnachahmlichen Weise hatte O.F. Bollnow diesen Aspekt einer repräsentativen Tätigkeit mit dem Blick einer von K.G. betreuten Dissertation so einmal ausgedrückt: „Und wieder ist durch Giels Hilfe aus einem häßlichen Entlein ein schöner Schwan geworden.“

Etwas einfacher schätzte sich dagegen vor Jahren in Tübingen ein wohl eher in der Dramaturgie der abendländischen Bildungstradition Richtung Stupidus anzusiedelnder Kandidat ein, der – nach einer Prüfung bei Klaus Giel – mit gedrosseltem Schwäbisch zu der bemerkenswerten Selbsterkenntnis kam: „I han gar net gwußt, daß i so gscheit bin...“ Wie man sieht: Nicht zuletzt angesichts dieser schwäbischen Version von Gnothi seauton, man kann nie vorherwissen, was die praktische Wirkung repräsentativer Tätigkeiten ist.

Das Schöne ist nichts als des Schrecklichen Anfang: Das offizielle Ende bestallter Lehrtätigkeit von Klaus Giel in Ulm hat seinen ästhetischen Zauber nicht zuletzt darin, daß er ästhetisch freigesetzt werden könnte für seine eigenen Arbeiten, die in den überquellenden Schubladen auf Erlösung harren. Für Ulm ist dies sicher des Schrecklichen Anfang, denn ein Pädagogisches Seminar bzw. ein Humboldtzentrum sich ohne K.G. vorzustellen, überschreitet so ziemlich jede Alltagshermeneutik. Doch auch hier gibt's Malitätsbonisierendes: Wer K.G. kennt, weiß, wie leicht er – ganz im Gegensatz zu seiner intellektuellen Leichtfüßigkeit – immer dann eingeholt werden kann, wenn sich auch nur umrißhaft irgendwo Not und Bedarf abzeichnet. Nicht zufällig ist Giels Lieblingsbeispiel aus der Sprachphilosophie der „Ruf“ bei Herder oder volkstümlicher ausgedrückt im Maler Klecksel bei Wilhelm Busch: „Denn früh belehrt ihn die Erfahrung: Sobald sr schrie, bekam er Nahrung.“ (Hier kann, zum allgemeinen Bedauern, nicht einmal Frau Giel bremsen.)

Daß umgekehrt aber das für Ulm Schreckliche der Anfang der ästhetischen Regel ist, läßt indessen wiederum die Tübinger Szene hoffen und die dort nie ganz aufs Eis gelegten Begehrlichkeiten auf einen nicht erfundenen, sondern realen Giel sprunghaft ansteigen. Um bei Herder zu bleiben: Blökende gibt es auch dort zuhauf.

Angesichts dieses ganz anderen Überschusses neu sich abzeichnender Erwartungen bleibt K.G. nur noch die Möglichkeit, überschußerwartungsmindernd sich selbst: zu erfinden. Wir wollen unseren bescheidenen Teil dazu beitragen, da es in der Philosophie und Pädagogik – trotz unserem Respekt, vor Karl Marx – nun einmal nicht darauf „ankömmt“, die Welt und den Giel zu verändern, sondern sie uns beide in der Gegenwart und auf die Zukunft hin zu bewahren.