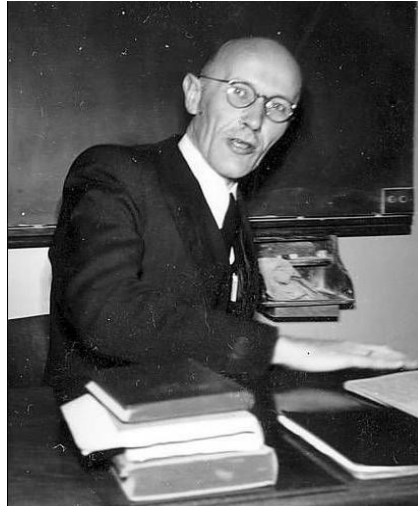


IN MEMORIAM
DR. ERNST AUFDERHAAR



*Ich wil guotes mannes werdekeit
vil gerne hoeren unde sagen.*
(Walther von der Vogelweide)

Zu Ende des Schuljahres 1962/63, wurde am Staatlichen Jungengymnasium Wesel (heute Konrad–Duden–Gymnasium Wesel) Oberstudienrat Dr. Ernst Aufderhaar pensioniert. Im laufenden Schuljahr 2012/2013 jährt sich der Tag seiner Pensionierung mithin zum 50. Mal. Das sei zum Anlass genommen, in Form einer persönlich gehaltenen Hommage an diesen bedeutenden Pädagogen und Menschen zu erinnern.

Dr. Aufderhaar, der lange vor meiner Schulzeit an das Weseler Gymnasium gekommen war und zu dessen Schülern schon einige meiner damaligen Lehrer gehört hatten, unterrichtete dort in den Fächern Deutsch, Religion und Französisch. Ich habe ihn in allen drei Fächern als Lehrer erlebt, in Deutsch zusätzlich in den damaligen 'Arbeitsgemeinschaften', und während meiner letzten Schuljahre war er zudem mein Klassenlehrer.

Zu den Rahmenbedingungen, unter denen Dr. Aufderhaar seinen Beruf ausübte, gehörte die hohe soziale Akzeptanz, auf die der Lehrer aller Schultypen und Niveaus, insbesondere aber der Gymnasiallehrer damals stieß, eine Akzeptanz, an deren

Erhalt Dr. Aufderhaar durch ein von Würde bestimmtes Auftreten seinerseits stets mitgewirkt hat und dem sein nicht minder hohes Standesbewusstsein als Studienrat korrespondierte. Dieses Standesbewusstsein verband sich mit einem speziellen Berufsethos, für das die folgende Episode symptomatisch ist: Nach seiner Pensionierung präsentierte Dr. Aufderhaar mir einmal die Lehrerkalender seiner Dienstzeit — er besaß sie noch alle — und verband das mit dem Kommentar, es erfülle ihn mit Freude, dass von all den Schülern, die darin verzeichnet seien, keiner auf die schiefe Bahn geraten sei. Was eine solche Formulierung bei einem Vertreter seiner Generation auch immer besagen mochte — in jedem Fall belegt sein Kommentar das Berufsethos eines Gymnasiallehrers, dem das Wohl und Wehe der ihm schulisch Anvertrauten am Herzen lag, ja dessen Unterricht unter der pädagogischen Prämisse stand, dass solcher Unterricht für die nachschulische Zukunft der Adepten mitverantwortlich war.

Für das Berufsethos Dr. Aufderhaars war es mitbestimmend, dass er — so zumindest wollte es die damalige offizielle Einschätzung — 'gesinnungsbildende Fächer' vertrat und dass die von ihm unterrichteten Fächer in das Zentrum der nachantiken Kultur Europas und deren für deutsche Schüler nationalspezifischen Variante führten. Die Trias speziell der von Dr. Aufderhaar gewählten Fächer synthetisierte sich zum Komplement des Griechisch- und Lateinunterrichts, bildete einen integralen Bestandteil des als humanistisch definierten Gymnasiums.

An den Französischunterricht Dr. Aufderhaars kann ich mich nur noch so weit erinnern, dass er von dem meiner übrigen Französischlehrer positiv abstach. Er unterrichtete dieses Fach in meiner Klasse nur für eine kurze Zeit und damals war mir der romanische Kulturbereich nicht so wichtig wie er mir als Wahlspanier heute ist, so dass die Erinnerung hier eher verblasst ist. Meine Erinnerung an seinen Unterricht in den beiden anderen Fächern ist dafür umso lebendiger.

Im Religionsunterricht lebte uns Dr. Aufderhaar eine — man erlaube das Paradoxon — bewusst naive Frömmigkeit vor. Sie war das Ergebnis einer Entscheidung, eines Kierkegaard'schen Sprungs in den Glauben, und *ergo* eher 'sentimentalisch' als 'naiv'. Immerhin hatte Dr. Aufderhaar sein Philosophicum über Immanuel Kant, und zwar bei dem Atheisten Nicolai Hartmann, abgelegt. Die sich als unhinterfragtes Glauben gerierende Frömmigkeit bildete denn auch die andere Seite eines von Reflexion und Ratio bestimmten Religionsunterrichts, der eher an das Anselm'sche Konzept der *fides quaerens intellectum* gemahnte. Entsprechend vermittelte der Unterricht auf hohem Niveau die theologische Position des Protestantismus, ausgehend von den Lehren Luthers und denen der übrigen Reformatoren und hinlenkend zu den Voraussetzungen dieser Position in den Briefen des Prototheologen Paulus, in der Apostelgeschichte und in den Schriften Augustinus', dessen *creo quia absurdum* als zentraler Begründungssatz ebenso wie die mittelalterliche Formel vom *totaliter*

aliter immer wieder erörtert wurde. Darüber hinaus gehörte die Fortentwicklung der protestantischen Theologie und der protestantischen Kirche, etwa während der Epoche des Pietismus, zu den Inhalten dieses Religionsunterrichts. Auch fügte es sich in eine solche Orientierung, dass Dr. Aufderhaar seine Schüler mit Friedrich Schleiermachers Definition der Religion als des *Gefühls der schlechthinnigen Abhängigkeit* vertraut machte. Es war aber weniger die spätere, eher konservative Arbeit *Der christliche Glaube*, der diese Definition bekanntlich entstammt, als vielmehr Schleiermachers ältere, sich in das Programm der frühromantischen Vektorverschiebungen einreihende Schrift *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, die Dr. Aufderhaar zur Lektüre zu empfehlen pflegte. Deren markant vom Protestantismus ausgehende Reflexionen waren ihm als Bemühung bedeutend, Christentum und Moderne zu versöhnen. Welche theologischen Traditionen da berufen wurden, mag man daran erkennen, dass diese *Reden* Sätze wie die folgenden enthalten: *Blinder Instinkt, gedankenlose Gewöhnung, tochter Gehorsam, alles Träge und Passive, alle diese traurigen Symptome der Asphyxie der Freiheit und Menschheit [i.e. Menschlichkeit] sollen vernichtet werden. Dahin deutet das Geschäft des Augenblicks und der Jahrhunderte, das ist das große, immer fortgehende Erlösungswerk der ewigen Liebe.* Nein – als bloße Einübung in einen kindlichen Glauben war der Religionsunterricht am damaligen Gymnasium in Wesel nicht konzeptualisiert.

Hat der Religionsunterricht mich auch nicht zu irgendeinem 'Glauben' bringen können, so ergab sich trotz solcher Dissonanzen zwischen meinem Religionslehrer und mir als seinem Schüler eine Konsonanz über die uns verbindende Faszination durch die johanneische Formel vom *logos*, der im Anfang war, insbesondere in der Luther'schen Übertragung von *logos* als *Wort*, als Welt konstituierende Potenz.

Das lenkt zum Deutschunterricht von Dr. Aufderhaar hinüber und hier war er mir, dem künftigen Germanisten, in erster Linie bedeutend. Seine von 1933 stammende und nach wie vor beachtete Dissertation behandelte die *Gotische[n] Lehnwörter im Althochdeutschen*, war also in der sprachwissenschaftlichen Abteilung der Germanistik, die damals noch von der diachronen Linguistik bestimmt war, angesiedelt. Entsprechend spürte man die Begeisterung, mit der Dr. Aufderhaar etwa eine Vorstellung von der Entstehung des Hochdeutschen vermittelte, insbesondere von der Germanischen und der Hochdeutschen Lautverschiebung mit ihren Folgen für die Herausbildung des phonetischen wie des phonematischen Systems unserer Sprache.

Der Deutschunterricht war zu meiner Schulzeit in erster Linie literarhistorisch ausgerichtet und das fachspezifische Interesse Dr. Aufderhaars richtete sich nicht weniger auf diesen Aspekt der Germanistik als auf den linguistischen. Wer seinen Unterricht genossen hatte, besaß einen Überblick über die Geschichte der deutschen Literatur und war den zentralen Texten der althochdeutschen, der mittelhoch-

deutschen wie der neuhochdeutschen Literatur begegnet und mit einer großen Reihe dieser Werke vertraut. Auch gotische Texte gehörten zum Kanon unseres Deutschunterrichts; wir befassten uns zudem, hier freilich in Übersetzungen, mit *Edda*-Liedern und einem Auszug aus der *Laxdæla saga* – Texten, mit deren altisländischen Originalen ich mich im Studium und später dann in Forschung und Lehre immer wieder wissenschaftlich auseinandersetzten sollte. Dr. Aufderhaar bestach durch eine große Belesenheit, eine Belesenheit, die sich auf weitere als die unmittelbar fachlich vorgegebenen Bereiche erstreckte. Er besprach trotz seines Konservatismus auch programmatisch 'progressive' Texte, so zahlreiche Dramen Brechts, die er bei aller Kritik an deren ideologischer Ausrichtung in ihrer ästhetischen Valenz vermittelte. Er wies dabei auf die offenkundigen Parallelen in Brecht'schen und biblischen Formulierungen sowie auf deren semantische Differenzen hin. So schuf er, freilich indirekt, ein Bewusstsein von der Sinn konstituierenden Relevanz des Koordinatensystems, in das sich eine Äußerung, eine Sentenz etc. stellt. Dabei ging es ihm wohl weniger um eine literaturwissenschaftliche Variante der zu Zeiten seiner Jugend von de Saussure entwickelten linguistischen Relativitätstheorie als um ein Gespür für Differenzen.

Dr. Aufderhaars Auffassung vom Sinn und Zweck des Deutschunterrichts war geprägt von der Bewusstseinslage des Bildungsbürgertums als der in seinen jungen und reifen Jahren sozial und damit auch kulturell führenden Schicht. Entsprechend galt Dr. Aufderhaar die Befassung mit der Nationalliteratur als Basis der Gemeinschafts- und Identitätsbildung, eben der Bildung der Gemeinschaft der Kulturnation. In diesem nationalliberalen Konzept war Goethe, dem Menschen wie seinem Werk, eine zentrale Rolle zugeordnet und Dr. Aufderhaar, in dessen Bibliothek ein Exemplar der Ausgabe letzter Hand der Werke Goethes einen Ehrenplatz besaß, nahm dem *großen Nicht-Christen*, wie er ihn zu apostrophieren pflegte, gegenüber eine Verehrungshaltung ein, die er auf uns zu übertragen suchte. Sein Didaktikkonzept war insgesamt auf das Ziel hin ausgerichtet, Respekt vor bedeutender Dichtung sowie generell ein Gespür für die Größe des Großen zu vermitteln. So verblüffte er uns zu Eingang der Besprechung eines Goethe-Texts einmal mit der skurrilen Frage: *Warum hat Ihnen der Text gefallen?* Er wollte uns eben vor (nicht allein) jugendlichem Kritikastertum feien, was er nicht nur über solch bizarre Formen zu erreichen suchte, sondern mit der häufigen Wiederholung solcher Sentenzen wie der folgenden: *Dem Langweiligen ist alles langweilig*. Eine weitere der Sentenzen, mit denen er seinen Unterricht begleitete und die die Intention seiner pädagogischen Bemühungen erkennen lassen, lautete: *Keine Bildung ist besser [wohl im Sinn von ungefährlicher] als bloße Halbbildung*. Dass das nicht arrogant *à la* Adorno zu verstehen war, belegt der Umstand, dass zu den Lieblingszitaten Dr. Aufderhaars die Verse des liberalen Dichters Theodor Storm gehörten: *Es gibt eine Sorte im deutschen Volk, / Die wollen zum Volk nicht gehören*.

Was aber den Unterricht Dr. Aufderhaars entscheidend prägte, war das Ethos des Philologen, ein Ethos, in dem meine späteren akademischen Eide vorbereitet waren und auf das ich nun noch eingehen möchte.

Dieser Mann, sozialisiert und akkulturiert im aufblühenden und modernen Preußen, dessen Tugendkanon er sich verbunden fühlte, überzeugt davon, dass seine Klassenkameraden im Ersten Weltkrieg wussten, wofür sie sich hatten erschießen lassen (er sagte "gefallen waren"), als Pfarrerssohn und Theologe tief religiös im Sinne eines protestantischen Christentums, dieser Mann, dessen politische Haltung daraus zu erschließen ist, dass er den *Rheinischen Merkur* abonniert hatte, hat uns, die größtenteils religiös Indifferenten sowie allem Preußischen Entrückten und — was für zwei von uns zutraf — Pazifisten, gemocht. Er hat meine ihm doch insgesamt befremdliche Generation nicht nur mit Engagement, sondern mit Enthusiasmus ausgebildet und durch eine gesamte Schulzeit mit unermüdlicher Energie begleitet. Kurz, er lebte vor, dass die Befassung mit dem Studienobjekt der Germanistik wie der Geisteswissenschaften insgesamt offen werden lässt für das Andersartige des Anderen, dass sie zur Toleranz führt und im besten Sinn des Wortes 'bildet'. Solche Toleranz hatte seine Grenzen dann, wenn Unrecht ins Recht gesetzt werden sollte, und in einem solchen Fall verlor Dr. Aufderhaar einmal die *contenance*. Die Verharmlosung, ja Aufwertung der SED-Diktatur durch Martin Niemöller versetzte ihn derart in Aufruhr, dass er den Vorgang mit einem Kommentar versah, der so markant ausfiel, dass ich ihn trotz vollen Verständnisses nicht wiedergebe.



Das Konzept der Nationalphilologie, ihre wissenschaftstheoretische Basis wie ihre wissenschaftlichen Methoden hatten sich zu meiner Schulzeit von dem entfernt, womit Dr. Aufderhaar in seinem Studium konfrontiert war. Es waren vier weitere, damals junge Studienräte, die, soweit das im Schulunterricht möglich ist, Einblicke in diese zu jener Zeit neue Verfassung der Philologien vermittelten. Es mag ergänzend



auf sie verwiesen werden. Da wäre in erster Linie STR HELMUT RÜHLING zu nennen, dessen Deutschunterricht, wie ich zu Beginn meines Studiums erfahren konnte, auf dem zu seiner Zeit neuesten Stand der wissenschaftlichen Erschließung literarischer Texte aufbaute. Er unterrichtete während der Oberstufe in der Parallelklasse und ich habe mich über diesen Unterricht, insbesondere über die Behandlung der Romantik und des Expressionismus informieren lassen. In Erinnerung geblieben ist auch eine Bemerkung, die die Irrigkeit des volksläufigen Begriffs von der Romantik

und damit von einer der intellektuellsten Epochen der deutschen Geistesgeschichte auf eine launige und deshalb einprägsame Weise vermitteln sollte. Sie lautete: *Wenn Sie mit einem Mädchen bei Mondschein verliebt und umschlungen auf einer Bank sitzen und dieses Mädchen die Situation mit der Bemerkung versieht 'Ach, wie romantisch!', dann brechen Sie die Beziehung sofort ab!*



Es sind aber auch Studienräte aus anderen Philologien zu nennen: Einmal STR ERNST MEYER, an dessen Englischunterricht ich mich als vorbildlich erinnere, insbesondere an die minutiöse Erarbeitung des Systems der Präpositionen und an die Stiltransponierungen, mit denen er uns die Differenz von *U and Non-U* vermittelte, auch erinnere ich mich noch deutlich an seine gediegenen Einführungen in Dramen Shakespeares und in Elliots *Murder in the Cathedral*. Sodann wäre STR HORST SCHRÖDER zu nen-

nen, der in zwei unvergessenen Vertretungsstunden in der Unterstufe erste Vorstellungen von philologischen Wissensständen in mir aufkeimen ließ: Über die Erörterung der Differenz von lat. *arx* und dt. *burg* gab er mir als Zwölf- oder Dreizehnjährigem eine noch tastende Ahnung von Etymologie und Semantik als zweien der faszinierendsten Aspekte der Sprachwissenschaft; über die Analyse der Literarizität eines Prosatexts hat er mir eine erste Einsicht in die Differenz von außerliterarischer Wirklichkeit und deren literarischer, Sinn konstituierender Vermittlung gegeben. So sind mir in seinem Unterricht die beiden Grundpfeiler der Philologie in allererster, aber dauerhaft wirksamer Form — wie könnte ich mich heute, nach



beinahe sechs Dezennien, sonst noch daran erinnern — nahe gebracht worden. *Last not least* bleibt hier mit DR. GÜNTER KASPERSMEIER auch einer unserer Musiklehrer zu berufen. Dieser Mann imponierte schon als Persönlichkeit. Aber wesentlicher war, wie er uns in zentrale Werke der europäischen Musikgeschichte einführte und dass er, der auch Germanist war, bei der Besprechung von Mozarts *Die Zauberflöte*, von Webers *Der Freischütz* und Wagners *Die Meistersinger von Nürnberg* auch die Libretti auszudeuten und historisch einzu-

ordnen verstand.



Das 19. Jahrhundert, jenes 'lange' Jahrhundert (Franz J. Bauer), endete nicht schon, wie Historiker meinen, um 1917, seine Wertvorstellungen wurden vielmehr erst um 1968, also rund ein Lustrum nach der Pensionierung von Dr. Aufderhaar, historisch, ja obsolet und so muss er, der jenem Jahrhundert verpflichtet war, gegen Ende seines Lebens von einem Gefühl der Sinnlosigkeit seiner Tätigkeit als Pädagoge erfüllt gewesen sein. Ich hatte damals keinen Kontakt mehr zu Wesel und *ergo* auch nicht mehr zu meinem Deutschlehrer, habe aber später erfahren, dass er, angesichts der Entwicklung völlig verbittert, 1975 gestorben sei. Einige Enttäuschungen blieben ihm erspart. So wird heute, fünfzig Jahre nach seiner Pensionierung, etwa in der Zeitschrift *Pädagogik*, öffentlich über die Abschaffung des Religionsunterrichts diskutiert und das Angebot des Französischunterrichts wird von Schülern seit langem kaum noch genutzt. Dass und wie sich die Philologie und damit die Germanistik verändert hat, das, so bilde ich mir ein, hätte ich ihm wohl nahe bringen können. Solche Gedanken bleiben hypothetisch, so oder so aber möchte ich hier die Konzeption des Deutschunterrichts, die Dr. Aufderhaars Tätigkeit bestimmte, als wesentlichen Bestandteil der Entwicklung dieses Faches berufen. Meinerseits werde ich sie in bester Erinnerung behalten.

Eines noch zum Abschluss. Es amüsierte Dr. Aufderhaar, dass ich dem Sportunterricht keine Sympathien entgegenbrachte, wenn er hier wohl auch nicht so perhorresziert war wie ich es als 'bekennender' Antisportler war und bin. Es hätte ihn aber sicherlich nicht minder beunruhigt wie mich, dass *in the long run* das Erziehungsideal Friedrich Ludwig Jahns, jenes 'Turnvaters' von der Hasenheide, über das Menschenbild seines älteren Zeitgenossen Schleiermacher triumphierte, mit all den hier nicht zu thematisierenden Konsequenzen. So mag denn diese Hommage an meinen verehrten Deutschlehrer mit einer Reverenz vor seinem Religionsunterricht schließen, und zwar in Form eines – allerdings ins Säkulare transsubstantialisierten – Verses aus dem Johannes–Evangelium, natürlich in der Übersetzung Martin Luthers: *Der Geist ist / der da lebendig macht / das Fleisch ist kein nütze.* (Joh. 6, 63)

La Zenia, 2012

Prof. Dr. Uwe Ebel

Diese Hommage erscheint auf dieser Website sowie auf der des Konrad–Duden–Gymnasiums Wesel (<http://www.kdg-wesel.de>).

Für die Erlaubnis zur Verwendung der Fotos danke ich dem Schulleiter des Konrad–Duden–Gymnasiums Wesel, Herrn OStD Dr. Schott. Für die Erlaubnis zur Verwendung des Fotos von Dr. Kaspersmeier danke ich dem Schulleiter des Weser–Gymnasiums Vlotho, Herrn OStD Twele.