

Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]

Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen

Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, 240 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7)



Quellenangabe/ Citation:

Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, 240 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234225 - DOI: 10.25656/01:23422

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234225>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23422>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

7. Beiheft

Sprache und Erziehung

Bericht über die Arbeitstagung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Zeitschrift für Pädagogik

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwitmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstraße 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 4931 Heiligenkirchen-Schling, Haus 404 (Bergstraße); Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Hans Eggers, 66 Saarbrücken, Universität; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Klaus Giel, 741 Reutlingen, Eßlinger Straße 9; Prof. Dr. Hans Glinz, 51 Aachen, Lütticher Straße 141; Prof. Dr. Hartmut von Hentig, 34 Göttingen, Stauffenberggring 10; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bruno Liebrucks, 6 Frankfurt-Eckenheim, Kurzröderstraße 7; Prof. Dr. Werner Loch, 852 Erlangen, Kochstraße 4; Prof. Dr. Peter M. Roeder, 2 Hamburg 13, v.-Melle-Park 8; Prof. Dr. Dr. Wilhelm Seedorf, 34 Göttingen, Schildweg 12; Prof. Dr. Martin Wagenschein, 6101 Trautheim; Prof. Dr. Mario Wandruszka, 74 Tübingen, Am Apfelberg 1.

Inhalt

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Eröffnungsansprache	5
WILHELM FLITNER	Sprache und Erziehung heute	9
BRUNO LIEBRUCKS	Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit	27
Diskussion	. . . . .	43
ERNST LICHTENSTEIN	Bildung und Sprachlichkeit	45
PETER M. ROEDER	Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg	53
Diskussion	. . . . .	69
WERNER LOCH	Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache	73
Diskussion	. . . . .	79
Gesamtdiskussion	. . . . .	81
HARTMUT VON HENTIG	Didaktik und Linguistik	83
KLAUS GIEL	Operationelles Denken und sprachliches Ver- stehen	111
MARTIN WAGENSCHNEIDER	Die Sprache im Physikunterricht	125
Gruppendiskussionen	a. Sprache und Sozialstatus	143
	b. Die Erschließung der Wirklichkeit — Zur didaktischen Bedeutung der Sprache	145
	c. Die Sprache im naturwissenschaftlichen Un- terricht	147
	d. Die Sprache in der Heilpädagogik	149
MARIO WANDRUSZKA	Die Strukturen unserer Erlebniswelt und die Strukturen unserer Sprache	151
HANS EGGERS	Die deutsche Sprache der Gegenwart als päd- agogisches Problem	173
HANS GLINZ	Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen	189
Gesamtdiskussion	. . . . .	213
	Die plattdeutsche Sprache (WILHELM SEEDORF)	214
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Erziehung zum Gespräch	217
Zusammenfassung und Schlußwort	. . . . .	231

Eröffnungsansprache

Im Auftrag des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eröffne ich unsre Arbeitstagung und heiße Sie alle, Gäste wie Mitglieder, in den Räumen der Göttinger Pädagogischen Hochschule herzlich willkommen. Ich begrüße vor allem Seine Magnifizienz den Rektor der Universität Göttingen, Herrn PROF. DR. MED. MEYER, und den Herrn Oberbürgermeister LESSNER. Es ist mir eine besondere Freude, daß die erste Arbeitstagung unserer Gesellschaft gerade in Göttingen stattfindet, der Universität, die ich noch immer mit Stolz als meine Heimatuniversität empfinde, weil ich an ihr als Student, Assistent und Dozent zwölf fruchtbare Jahre verbracht habe, und ich benutze die Gelegenheit, zugleich an die Rolle Göttingens in der Geschichte der Universitätspädagogik zu erinnern, die im 19. Jahrhundert schon mit dem Namen HERBARTS und in unserem Jahrhundert, in der uns Älteren noch unmittelbar gegenwärtigen Zeit, mit denen NOHLS und WENIGERS bezeichnet ist, und der Stadt, die ich noch immer in der strahlenden Frühlingssonne sehe, mit der sie dem aus dem dunkleren Norden kommenden Studenten Anfang 1924 zum ersten Mal entgegengetreten ist. Auch den Prorektor der Pädagogischen Hochschule, Herrn PROF. DR. LEUSCHNER an dieser Stelle zu begrüßen, wäre eine Anmaßung; denn wir sind ja seine Gäste in diesen schönen Räumen, die er uns entgegenkommend zur Verfügung gestellt hat und die zugleich etwas von dem Geist des neuen größeren Göttingens widerspiegeln, das aus den Wirrungen der letzten Vergangenheit hervorgegangen ist.

Ehe wir mit unserer Arbeit beginnen, dürfte es zweckmäßig sein, uns kurz auf den Sinn unserer Tagung zu besinnen. Die Pädagogik hat sich später als andre Wissenschaften ein eigenes wissenschaftliches Organ geschaffen. Das liegt nicht nur darin begründet, daß sie sich erst verhältnismäßig spät zur eigenen Wissenschaft verselbständigt hat. Das liegt zugleich an ihrer besonderen Nähe zur Praxis. Die seit langem bestehenden Lehrerverbände der verschiedenen Schularten hatten von früh an neben ihren standespolitischen Aufgaben auch die Pflege der pädagogischen Wissenschaft als ihre Aufgabe betrachtet. Ihre Verdienste in dieser Hinsicht müssen dankbar hervorgehoben werden. Erst mit der Entwicklung der Pädagogik als Fach an den Universitäten und der Erhebung der Lehrerbildung zu eigenen wissenschaftlichen Hochschulen wurde die Aufgabe dringend, als Organ der wissenschaftlichen Zusammenarbeit eine eigene Gesellschaft zu gründen. Diese Arbeit steht heute noch ganz im Anfang. Unsere Ge-

sellschaft befindet sich noch im Aufbau. Nachdem schon bei den letzten Versammlungen in Kassel (1965) und in Würzburg (1966) jeweils ein halber Tag im Zusammenhang mit der Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen für Vorträge und Aussprachen verwandt war, ist dies unsere erste eigentliche Arbeitstagung.

Wir haben bewußt den bescheidenen Titel Arbeitstagung und nicht das stolze Wort Kongreß gewählt, um zu betonen, daß wir erst am Anfang stehen und unsere Form erst finden müssen. Darum haben wir auch unseren Rahmen bewußt klein gehalten, auf eine breitere Öffentlichkeit und vor allem auf eine Beteiligung des Auslands verzichtet. Wir müssen uns erst selbst zusammenfinden und lernen, uns als eine Einheit zu betrachten. Denn in den letzten Jahren haben sich bei uns die Richtungen so sehr auseinander entwickelt, daß man schon von zwei oder mehr voneinander unabhängigen Wissenschaften sprechen kann, die sich nicht mehr verstehen und sich nicht umeinander bekümmern. Dieser unglücklichen Entwicklung entgegenzuwirken, dafür zu sorgen, daß wir wieder ins Gespräch miteinander kommen und in ehrlicher Auseinandersetzung zu einer vielleicht vielgestaltigen, aber sich als Einheit fühlenden Erziehungswissenschaft zusammenwachsen, das ist das oberste Ziel unserer Gesellschaft¹⁾. Und diesem Ziel soll auch diese unsere Tagung dienen. Wir wollen versuchen, die Mauern zwischen den Schulen einzureißen und unbefangen wieder miteinander zu sprechen.

Als erstes Tagungsthema haben wir uns den Zusammenhang von Sprache und Erziehung vorgenommen. Wir beobachten in der gegenwärtigen Philosophie, daß das Problem der Sprache, das jahrhundertlang in ihr völlig vernachlässigt war, in zunehmendem Maß in den Mittelpunkt tritt. Mochte es noch auf dem Bremer Kongreß von 1950 eine gewagte Prophezeiung sein, wenn man schrieb: „Die Beschäftigung mit der Sprache ist heute nicht mehr eine philosophische Einzeldisziplin neben vielen anderen, der Naturphilosophie, der Geschichtsphilosophie usw., sondern wird immer mehr zur zentralen Disziplin der Philosophie und schickt sich an, eine Rolle zu übernehmen, wie sie früher vielleicht die Logik eingenommen hatte“²⁾, so beweist der letzte Heidelberger Kongreß von 1966, der ganz dem Problem der Sprache gewidmet war, wie weit sich inzwischen diese Entwicklung schon durchgesetzt hat³⁾. Bei der engen Verflechtung der beiden Fächer liegt es nahe, zu fragen, welche Perspektiven sich von da her auch für die Pädagogik ergeben. Es wäre natürlich zu einfach angesetzt, wenn wir nach der Anwendung philosophischer Ergebnisse – sofern man überhaupt von „Ergebnissen“ sprechen kann – fragen würden. Es handelt sich mehr um Anregungen, die sich aus einer verwandten Situation auch für uns ergeben können.

Ich sehe die philosophische Entwicklung im Zusammenhang mit der anthropologischen Fragestellung: daß die Sprache nicht als ein Gegenstand neben anderen betrachtet wird, sondern daß nach ihrer Funktion im Gesamtaufbau des Menschen gefragt wird und hier ihre Leistung so beherrschend in den Blick kommt, daß wir jetzt erst wieder den vollen Sinn der alten Bestimmung vom *zoon logon echon*, von dem durch den Besitz der Sprache ausgezeichneten Lebewesen, begreifen.

Das bedeutet für uns: Sprachunterricht und Spracherziehung hat es schon immer gegeben, aber man nahm die Sprache als einen speziellen Unterrichtsstoff, ihre Behandlung also im wesentlichen als didaktisches Problem. Der tiefe Kampf zwischen den Wörtern und den Sachen, der den Humanismus noch erregt hatte, schien seit dem Beginn des modernen Denkens zugunsten der Sachen entschieden, und der Kampf gegen den Mißbrauch der Sprache, das Maulbrauchen in der Ausdrucksweise *PESTALOZZIS*, das vordringliche pädagogische Problem. Jetzt, so will es mir scheinen, geht es um etwas Tieferes, nämlich um die Bedeutung, die die Sprache für die Menschwerdung des Menschen hat, und in diesem Sinn auch für die Erziehung, um die Sprache als die entscheidende erzieherische Macht, die „Pädagogik der Sprache“, wie *LOCH* es in seinem Vortragstitel genannt hat, aber zugleich um die Erziehung zur Sprache, zum angemessenen und verantwortlichen Gebrauch der in der Sprache gelegenen Möglichkeiten und, wenn wir nachlässig vereinfachend so sagen wollen, um die Erziehung der Sprache selbst zum Organon dieser eigentlichen Menschwerdung. Das kann man auch als die pädagogisch-anthropologische Betrachtung der Sprache bezeichnen, und insofern setzen wir hier auf einem spezielleren Feld das fort, was wir auf unserer Kasseler Tagung begonnen hatten: die Möglichkeiten einer anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik zu durchdenken.

Aber ich muß einhalten. Es ist nicht mehr meine Aufgabe, das Programm unserer Arbeitstagung vorher zu entwickeln. Meine Aufgabe war die der Begrüßung und der Begründung unserer Zusammenkunft, und ich darf das Wort weitergeben. Zu unser aller Freude hat Herr *WILHELM FLITNER* es übernommen, den Einleitungsvortrag über „Sprache und Erziehung heute“ zu halten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. den Bericht von *W. SCHEIBE* über die Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 30. April 1966 in Würzburg, *Zeitschrift für Pädagogik*, 12. Jahrg. 1966, S. 274 ff., der meine damaligen Ausführungen über die Aufgaben der Gesellschaft im Wortlaut wiedergibt.
- 2 *Symphilosophie*, Bericht über den Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie, Bremen 1950, hrsg. v. *H. PLESSNER*, München 1952, S. 138.
- 3 *Das Problem der Sprache*. Achter Deutscher Kongreß für Philosophie, Heidelberg 1966, hrsg. v. *H.-G. GADAMER*, München 1967.

Sprache und Erziehung heute

1. Die Verhandlungen des Kongresses sollen sich mit den Beziehungen der Pädagogik zur jüngeren Sprachphilosophie und Linguistik befassen. Diese Vorbetrachtung soll nicht Ergebnisse vorwegnehmen, sondern die Situation ins Bewußtsein zurückrufen, in der das Kongreßthema sich aufgedrängt hat. Warum wird das allgemeine Phänomen des Sprechens, der Sprache und der Sprachen für die pädagogische Praxis erneut problematisch, warum ist es für die Bildungspolitik der Gegenwart akut, daß wir es aufklären?

2. Seit ihren Anfängen hat die Sprachphilosophie den anthropologischen Tatbestand deutlich gemacht, daß Sprechen und Sprache für den Begriff des Menschlichen konstitutiv sind. Seit PLATON und ARISTOTELES im Altertum, seit VICO und HERDER, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER in der Neuzeit ist von diesem Tatbestand ausgegangen worden; danach haben die Völkerpsychologen, haben LAZARUS, STEINTHAL und WILHELM WUNDT, hat die Sprachforschung die These weiterdurchdacht; haben Biologen, Soziologen und Linguistiker die Anthropologie von der Sprachfähigkeit her entwickelt. Die These ist Gemeinbesitz aller Humanwissenschaften, mögen sie spekulativ, empirisch oder hermeneutisch vorgehen. Die Sonderstellung des Menschen unter den Lebewesen beruht auf der Sprachfähigkeit. Sie ist physiologisch im Sprachzentrum des Gehirns begründet. Sie führt zu dem Überstieg aus den bloß semantischen oder sinnlichen Formen der Mitteilung und Verständigung unter Artgenossen zum sprechend-denkenden, darstellenden, kulturschaffenden Symbolisieren. Der Mensch bedarf zum Lebenkönnen der Kultur, diese aber produziert er nur, weil er Sprache hat. Die moderne Variante zum cogito sum könnte heißen: ich spreche, also bin ich Mensch, „ich bin Sprache“.

3. Weil Sprache diese anthropologische Bedeutung hat, kann es nicht verwundern, wenn Leiden und Freuden des pädagogischen Alltags mit dem Sprechlernen und dem Sprachbesitz unaufhörlich zu tun haben. Keine pädagogische Erörterung zwischen Eltern und Lehrern, in Schulbehörden, bei Bildungspolitikern, ohne daß dieser Fragenkreis ins Spiel kommt. Das beginnt mit den Sprachstörungen, mit Leseschwierigkeit, mit Rechtschreibbesorgen; das greift ein in die Zugangsfragen für weiterführende Schulen, denn irgendein Grad von Beherrschung der genormten Muttersprache wird sich immer als Auslesekriterium aufdrängen.

Dann folgen die Erwägungen um das Erlernen der fremden Sprachen, der toten wie der lebenden. In den hochschuldidaktischen Erörterungen ist der Sprachbesitz und die Fremdsprachenkenntnis ein Hauptproblem. In den Bemühungen um soziale Gerechtigkeit und Bildungschancen steht die Sprachkultur zur Diskussion; ihre gesellschaftliche Bedeutung war von jeher bewußt, heute aber wird sie kritisch gesehen und läßt sich doch nicht aus der Welt schaffen. In allen europäischen Völkern, allen Nachfolgekulturen der griechisch-römischen Antike gibt es eine Staffelung der Sprachkultur. Die obere Stufe darin wird in bestimmten Kreisen und Milieus leicht, in anderen nicht erreicht und ist von gesellschaftlicher, aber auch allgemein-menschlicher Bedeutung. Dieses Phänomen spielt in den nationalen und sozialen Gärungen der Gegenwart eine politisch virulente Rolle.

Wir begeben uns also in eine gefahrenreiche Arena, wenn wir die pädagogischen, besonders auch die bildungspolitischen Erörterungen klären wollen, die mit der Sprache zu tun haben. Diese Klärung kann sich heute keineswegs allenthalben auf wissenschaftliche Untersuchungen stützen; notwendig bewegt sich das Durchdenken dieses weiten Gebiets noch in der Region des Erwägens und Abschätzens, nicht in der Sphäre wissenschaftlich überprüfter und nur mitzuteilender Tatbestände. Unser Kongreß wird auf gesicherte Forschungen hinweisen, wird Untersuchungen anregen können, die lange Zeit und Zusammenarbeit vieler Forscher und Institute verlangen. Dennoch wird der Versuch gemacht werden müssen, zu einer durchdachten Meinungsbildung hier und jetzt zu gelangen. Die bildungspolitische Aktivität, die leider nicht auf die Resultate der Wissenschaft warten kann, sollte jedenfalls das zur Kenntnis nehmen, was erforscht ist, und den Erwägungen offen stehen, die sich aus der Analyse unserer historischen Situation ergeben, und diese wenigstens läßt sich wissenschaftlich durchdenken.

4. Unter diesem Vorbehalt darf heute in allen europäischen Industrieländern als allgemeine Meinung angenommen werden, daß ein politischer und ökonomischer Druck vorhanden ist, der die *Zukunft der Industriosität* zu umsorgen drängt. Es muß jedes Land oder die Vereinigung aller dieser Länder die Wettbewerbssituation bestehen und die Gefahr der Arbeitslosigkeit oder der Zerstörung ihrer Märkte abwehren. Es besteht ferner die Besorgnis, daß die Länder des Ostens, Rußland wie Japan, die westeuropäischen Länder technisch überflügeln, und es muß die „technologische Lücke“ zwischen Amerika und Europa geschlossen werden.

Seit über einem Jahrzehnt sind die Folgerungen für das bildungspolitische Gebiet von allen Fachkreisen und den Pädagogen aus gezogen und öffentlich vertreten worden, ohne daß die Bundesrepublik zu einem gemeinsamen Handeln in ihrer föderalistisch zersplitterten Bildungspolitik gekommen wäre, ob-

gleich unter den Fachleuten weitgehend Übereinstimmung darüber besteht, was zu tun wäre. In drei Punkten läßt es sich zusammenfassen:

1. Auf den typischen Gebieten der modernen Technik, Technologie und ökonomie, auch der landwirtschaftlichen, muß die *Fachbildung auf allen Stufen angehoben* werden.
2. In den grundlegenden öffentlichen Schulen und in den unteren und mittleren Stufen der Fachschulen muß die *wissenschaftliche Komponente der Ausbildung gesteigert* werden.
3. Die Kenntnis der *modernen Fremdsprachen* ist verstärkt in den öffentlichen Schulen zu fördern.

Dieses Programm ist nicht zu erfüllen, indem man in die bestehenden Schulpläne ein Plus von Mathematik, Naturwissenschaft und Sprachstunden hineinzwängt. Was die reformpädagogische Bewegung schon der 1920er Jahre und nach dem Zweiten Weltkrieg gegen die Stoffvermehrung in den Schulen kritisch eingewendet hat, bleibt auch in der heutigen Situation gültig. Der Abbau der Lernstoffmassen ist in den vergangenen Jahren zwar durchgeführt worden, die methodische Reform, die ihn hätte begleiten sollen, ist jedoch ausgeblieben. Die Schwerfälligkeit des Verwaltungssystems und die Zersplitterung des „Kultur-föderalismus“ in der Bundesrepublik haben eine einheitliche und durchgreifende neue Schulpolitik in diesem Punkte noch nicht aufkommen lassen. Auch die Bereitschaft, für die zeitnotwendige Ausbildung wesentlich größere Prozente des Sozialprodukts zur Verfügung zu stellen, hat den politischen Gremien gefehlt.

Jene drei Forderungen können jedoch nur im Rahmen einer umfassenden Reform verwirklicht werden, die sich auf den gesamten Lehrinhalt wie auf die Methoden des Unterrichts und den Geist der Schulen bezieht, bis hin zu dem Prüfungswesen, dem Zensurieren und Versetzen, dem Klassensystem, den Stundenplänen und zur Lehrerbildung. Wir sind von einem solchen Impuls noch weit entfernt, aber der ökonomisch-politische Druck wird dafür sorgen, daß er eines Tages hervorbrechen muß – wenn es dann nicht schon zu spät ist.

5. Den ersten Punkt, die Steigerung der Fachbildung, lasse ich beiseite; sie fordert eine eigene Untersuchung. Zum zweiten, zur Steigerung des wissenschaftlichen Charakters aller öffentlichen Schulen, nur einige Bemerkungen, die eine mögliche Mißdeutung abwehren mögen.

Wenn unsere öffentlichen Schulen ihren wissenschaftlichen Charakter zu steigern haben, so darf das nicht heißen, daß alle ihre Schüler, die auf diesem Wege versagen, diskriminiert werden dürften. Es gibt zahlreiche, menschlich bedeut-

same und geistig reiche Funktionen in unserer Berufswelt, in denen diese wissenschaftliche Komponente moderner Ausbildung eine geringe Rolle spielt. Auch wer dem mathematischen, technologischen und physikalischen Denken fremd bleibt, hat Anspruch, in seinen geistigen Fähigkeiten ernst genommen und gefördert zu werden. Er darf nicht zum schlechten Schüler degradiert werden.

Ferner dürfen die Schulen nicht darin irre werden, daß sie nicht die Wissenschaften selbst lehren, sondern nur das Elementare, daß ihr Unterricht im Wesentlichen als wissenschaftspropädeutisch, als wissenschaftliche Studien anregend und auf sie vorbereitend anzusehen ist. Diese Einsichten der reformpädagogischen Bewegung dürften nicht wieder verloren gehen.

Andererseits ist im Gegensatz zu den vorwiegenden Tendenzen der Reformpädagogik der 1920er Jahre zu erkennen, daß jedem Kind von früh auf eine wissenschaftspropädeutische Hilfe ernstlich angeboten, daß es in dieser Richtung gefördert werden muß, auch schon in der Grundschule, erst recht in der Hauptstufe der Volks-, Mittel- und Realschule. Die traditionelle Zweiteilung in volkstümliche und wissenschaftspropädeutische Grundbildung ist nicht aufrechtzuerhalten, sie muß fortfallen. Für alle Schüler und alle Schularten gilt, daß der Versuch gemacht werden muß, an ein elementares mathematisches und naturwissenschaftliches Denken heranzuführen und den Trieb zur Weiterbildung anzuregen, die Schwierigkeiten zu mindern, die Lernenden zu ermutigen – und nicht, wie unser Zensurenwesen es tut, sie zu deprimieren.

6. Der dritte Punkt betrifft unser Kongreßthema. Für große Schichten der Industriebevölkerung wird die *Kenntnis moderner Fremdsprachen* wünschenswert, für viele einzelne unentbehrlich. Nicht nur die weiterführenden Schulen sollen diese Sprachen lehren, auch die Volksschule oder was an ihre Stelle treten wird, falls die Gesamtschulen ausgebaut werden. Dafür ist aber die Voraussetzung, daß die *Muttersprache in ihrer literaturfähigen Form* noch stärker als bisher durch die Schule gepflegt wird, besonders auch zugunsten der Kinder aus sprachlich wenig entwickelndem Milieu.

ERNST HÖHNE, der leitende Beamte des Gymnasialwesens im Bayerischen Ministerium, hat sich kürzlich ausdrücklich dafür erklärt, daß der Bilinguismus anzustreben sei und daß unser europäisches Schulwesen künftig damit rechnen müsse¹). Seine Argumente scheinen mir völlig schlüssig. Welthandel und Weltverkehr werden zunehmen, vor allem wird der fachliche Austausch, das technologische Können und die wissenschaftliche Zusammenarbeit unter den Industrievölkern so eng werden, daß ein moderner Mensch in seinem Erwerbsleben wie auch gesellschaftlich benachteiligt ist, wenn es ihm an Sprachkenntnissen fehlt; er mindert auch für die Gesamtheit das ökonomische Potential.

Die Entwicklung wird also dahin gehen, daß jedes Kind, soweit es möglich ist, nicht nur seine Mundart und Alltagssprache besitzt, nicht nur darüber hinaus die Muttersprache, die Sprache seiner Nation in ihrer literaturfähigen Norm verstehen, reden, lesen und schreiben lernt, sondern auch in einer fremden Sprache sich zu verständigen weiß. Die Familien und die Schulen werden die Mühe nicht scheuen dürfen, ihre Kinder dazu fähig zu halten und willig zu machen, und es muß auch Einrichtungen geben, im Erwachsenenalter die Sprachkenntnisse nachzuholen oder zu vertiefen. Volkshochschulen, Fernunterricht, Massenmedien sind bereits dafür tätig, Hilfsmittel werden geschaffen, es wird zum Bilinguismus kommen.

Zunehmend bahnt er sich durch verwandtschaftlichen Verkehr, Reisen und Wohnwechsel bereits von selbst an; diesen zufälligen Erweiterungen des Sprachhorizonts muß aber die Bildungspolitik planmäßig zuarbeiten. Für uns Nord- und Mitteleuropäer ist die Weltsprache in unserer Epoche das Englische geworden. Es ist in Nordamerika, in Ost- und Südafrika, in Indien, Ostasien und Australien und an vielen Handelsplätzen sonst bereits in diese Rolle hineingewachsen; in der wissenschaftlichen Literatur nimmt es darüber hinaus in der ganzen Welt die erste Stelle ein. Englisch ist die Koiné unserer Epoche, wie es im mittelmeerischen Altertum das Griechische und im Mittelalter Europas für Kleriker, Juristen und Schreiber das Lateinische war, die internationale Gemeinsprache. In anderen Regionen der heutigen Welt gibt es andere übernationale Verkehrssprachen; am Vorrang des Englischen ändert das zur Zeit nichts wegen der Bedeutung wissenschaftlicher Literatur in unserer Epoche. Russisch, Spanisch und Französisch behaupten für große Regionen ihre übernationale Geltung und bieten sich dadurch einem kleineren Kreis als zweite Fremdsprache auch bei uns an. Das Erlernen einer zweiten modernen Fremdsprache muß daher bildungspolitisch unterstützt werden. Alle drei stehen dabei zur Wahl; Eltern und Schüler wird man gern frei entscheiden lassen, dennoch gilt es zu beraten und ökonomisch in den Schulen diesen Unterricht zu organisieren, wobei zu subjektiven Motivationen objektive hinzutreten und den Ausschlag geben sollten.

Die bildungspolitische Entscheidung für den Bilinguismus der europäischen Zukunft hat Folgen für die Lehrerbildung, denen sich weder Politiker noch Hochschulen verschließen dürfen. Wenn die erste Weltsprache in allen Schulen erscheinen soll, so müssen dafür genügend Lehrer verfügbar sein. Daß man sie nicht alle in der traditionellen Form der Philologiestudien ausbilden kann, ergibt sich bereits aus ihrer Zahl, wenn es sich nicht auch dringend aus der Sache ergäbe. Sie müssen für jede Schulstufe in einem eigenen, ökonomisch arbeitenden und methodisch durchdachten Lehrgang ausgebildet werden. Die Englischlehrer also nicht alle als Anglisten, sondern primär nach der linguistisch-rhetorischen Seite. Anglisten sind Gelehrte, welche die Sprachwissenschaft und Literaturge-

schichte des Englischen und seiner amerikanischen Variante nach philologischer Methode studiert haben. Sie werden in den künftigen Gymnasien und Universitäten sowie in den Pädagogischen Hochschulen zur Ausbildung der Englischlehrer dringend gebraucht. Wenn die Oberstufe der Gymnasien ihren wissenschaftspropädeutische Charakter behalten soll, ist es auch dort erwünscht, daß der Englischunterricht von philologisch durchgebildeten Anglisten erteilt wird. Aber alle Englischlehrer als Anglisten ausbilden zu wollen, ist reine Utopie, und es wäre auch gar nicht erwünscht, wenn es sich durchführen ließe. Daß die Ausbildung zum Englischlehrer in Händen wissenschaftlich gebildeter Anglisten liegen sollte, bedeutet nicht, daß die Lehrer zu Anglisten gemacht werden müßten; das würde sie von ihrer eigentlichen Aufgabe ablenken. Diese ist, das moderne Englisch zu beherrschen und weiterzugeben, sowie eine Kennerschaft in der heutigen englischen Grammatik, Literatur und Landeskunde zu erwerben, außerdem aber die moderne Methode des Fremdsprachenunterrichts zu lernen. Auch diese Aufgaben haben einen wissenschaftlichen Charakter, sind aber primär praktisch gerichtet und auf die Entwicklung der Rhetorik als einer *Kunst* bedacht. Gibt man dies von Seiten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nicht zu, so leidet darunter sowohl die Schule wie die anglistische Wissenschaft, die jetzt als ein Massenfach der Philologie betrieben werden muß und dabei beide Aufgaben verfehlt. Für die Ausbildung der Deutschlehrer gilt Analoges. Auch sie können nicht alle als Germanisten ausgebildet werden, wohl aber als „Rhetoriker“ in einem modernen, erst noch klar herauszuarbeitenden Sinne. Ohne eine durchgreifende Änderung in den philologischen Studien, die auf die zwiefache Aufgabe der Sprachbildung Rücksicht nimmt, wird es weder eine Sanierung der Schule noch der philosophischen Fakultät geben.

7. Unter Praktikern und in der pädagogischen Wissenschaft dürfte über diesen Punkt der modernen Fremdsprachen weitgehend Einigkeit bestehen. Anders ist es, wenn *die Rolle der alten Sprachen* in der künftigen Bildungspolitik des industriellen Europa zur Diskussion steht. Diese Rolle ist noch immer hart umkämpft. Bei den Anhängern der alten Gymnasialbildung des 19. Jahrhunderts herrscht resignierte Trauer; die noch bestehenden althumanistischen Gymnasien haben Mühe, ihre Klassen zu füllen; die jungen Menschen sind nicht mehr wie ehemals stolze Lateiner, sondern revoltierende Schüler; sie fragen, was die Plackerei mit Vokabular und Grammatik toter Sprachen und das Herumübersetzen in nicht mehr gelesenen Autoren eigentlich noch soll. Auf diesem Sektor ist Prüfung der Situation erneut notwendig geworden.

Außer Diskussion steht, daß Philologen, Historiker und Theologen der lateinischen Sprache mächtig sein und vom Griechischen eine Ahnung haben müssen, auch daß für den Nachwuchs dieser relativ kleinen Gruppen sinnvoll und recht-

zeitig gesorgt werden sollte. ‚Rechtzeitig‘ würde aber bedeuten, daß die Jugendjahre des leichtesten Erlernens genutzt werden, daß es also altsprachliche Kurse der mittleren und oberen Schulstufe auch künftig geben, altsprachliche Gymnasien also erhalten bleiben müßten an den selten gewordenen Plätzen, an denen sie noch lebensfähig sind und wo sie sich durch Angliederung moderner Studiengänge auch lebensfähig erhalten können. In Universitätsstädten wird das auch künftig noch möglich sein, auch an anderen Orten mit ‚humanistischer‘ Tradition. Aber so sehr diese Frage unsere philosophischen Fakultäten interessiert, so ist sie ein Sonderproblem, das in unserem Zusammenhang nur am Rande auftritt. Wie stellt sich die Frage, wenn die bildungspolitische Gesamtlage zu erörtern ist?

Die Verschiebungen in der Rolle des Lateins sind bekannt. Sie entspringen weder pädagogischer noch bildungsorganisatorischer Willkür, sondern objektiv feststellbaren Prozessen der ‚realen‘ Geistesgeschichte. Erstens: Latein ist nicht mehr die Gelehrtensprache, die es bis ins achtzehnte Jahrhundert für ganz Europa war. In diesem zwar begrenzten Umkreis war es bis dahin, was man eine *lebende gelesene* Sprache nennen könnte. Sie ist es noch in einzelnen Oasen, etwa im Kreis gelehrter katholischer Ordensleute.

Und zweitens: Latein ist auch nicht mehr wie im 19. Jahrhundert die *‘tote‘* Sprache, deren klassische Autoren noch von den Gebildeten im Urtext gelesen werden können. Diese Fähigkeit ging allmählich verloren. Immerhin trugen die im klassischen altsprachlichen Gymnasium Ausgebildeten den HORAZ und HOMER, den CICERO, VIRGIL und OVID und andere Schulschriften noch im Sinn; sie konnten sie zitieren und in ihren Gedanken bewegen. Auch das ist zurückgegangen, nicht nur weil die Sprachkenntnis abnahm, sondern weil die Lebensbedeutung nicht mehr die alte war. Statt an SENECA und CICERO konnte man sich besser an LESSING, SCHILLER und GOETHE orientieren. Das Lesen der Autoren in der Ursprache blieb auf die Schulzeit beschränkt. Niemand von den alten Gymnasiallateinern, die spezifischen Historiker und Philologen ausgenommen, las noch zu seinem Vergnügen die alten Autoren, ohne die Übersetzung zu Hilfe zu nehmen. Der Grund für diesen Wandel liegt nicht in den Schulen, er liegt in der gewandelten Lebensbedeutung der antiken Autoren und der Veränderung des wissenschaftlichen Denkens und der literarischen Ansprüche.

Die Schule ist der Wandlung nur langsam gefolgt. Eine Zeitlang hat sie die antiken Studien mit der These von ihrer unersetzlichen formalbildenden Bedeutung zu retten versucht. Aber es hat keinen Sinn, diese Sprachen zu lehren, als ob man in ihnen noch dichten und Reden halten solle. Man reduzierte die Lehrziele; es wurde darauf verzichtet, noch aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen und ganze Autoren zu lesen.

Dennoch hat das Schullatein noch eine Funktion behalten, deren Sinn zwar umstritten ist, der in Schweden anders aufgefaßt wird als in Italien, in Frankreich anders als in Nordamerika, der aber keineswegs affektiv oder auch durch Meinungsbefragung beiseite geschafft werden kann. Das Latein ist zu einer *Gebrauchssprache der gelehrten Ausbildung* eingeschrumpft, aber behält in dieser Reduktion einen erfahrbaren Sinn. Der einzelne kann kaum davon Rechenschaft ablegen, worin diese Funktion des reduzierten Lateins noch für ihn besteht. Es gibt einen Grad der Reduktion, bei dem diese Funktion gleich Null wird; es gibt geringere Grade, wo sie deutlich hervortritt. Meinungsbefragungen darüber sind nur exakt, wenn angegeben werden kann, wieweit die Reduktion gegangen ist. Wer das Latein in diesem sinnvoll gebliebenen Umfang gelernt hat, wird es in der Regel nicht missen wollen. Fragt man sich in dieser Schicht um, so wird man Klagen hören, daß man zu wenig oder zu spät gelernt und zu viel vergessen habe; nur selten wird man ein Bedauern über die aufgewendete Mühe vernehmen. Die Funktion dieses sinnvoll reduzierten Latein zu untersuchen, wäre eine dankbare wissenschaftliche Aufgabe, welche durch die schwedischen Untersuchungen von HUSEN keineswegs gelöst worden ist.

Eine methodisch gesicherte Untersuchung würde vermutlich bestätigen, was die Lebenserfahrung zeigt: die Kenntnis des Latein weitet den historischen Horizont, in dem wir leben, die heutigen Völker Europas und wir alle als einzelne mit unseren mannigfaltigen Wirkungsfeldern. Wenn das Latein sinnvoll dem Umfang und dem Geist nach gelehrt worden ist, so öffnet es in allen kulturell bedeutsamen Richtungen den Gesichtskreis der großen und reichen europäischen Landschaft. Das erleichtert die Distanzierung vom Vordergründigen der gegenwärtigen Gesellschaft und hat damit auch eine allgemein-menschliche Bedeutung. Diese Distanzierung hilft, diese vordergründige Gegenwart transparent zu machen. Ich kann verstehen, daß rabiate Soziologen eine solche Transparenz nicht mögen und sie als Hemmnis für ‚fortschrittliche‘ Aktionen empfinden; andere werden sie nicht missen wollen und meinen, daß der Fortschritt gerade in der Vernenschlichung des Menschen zu finden ist, und daß Distanzierung nötig ist, wenn Vernunft und Aufklärung den bloßen Trends dazwischenkommen. Aber das alles ist strittiges Gebiet. Unbestritten bleibt, daß eine Erweiterung des historischen Horizonts von Wert ist. In allen europäischen Sprachen treibt die lateinische noch heute ihr Spiel, in allen Wissenschaften ist sie mindestens terminologisch anwesend; sie ist die für Westeuropa wirksam gewordene Übersetzung des Griechischen, in dem die Ursprünge unserer Wissenschaften und vieler künstlerischer Formen, politischer und philosophischer Ideen und der großen religiösen Texte liegen. Ursprünge bleiben aktual. Sie sind bestimmend geworden für den heutigen Standort des Menschengenies, nicht mehr nur für den europäischen.

Die bildungsorganisatorischen Folgerungen aus diesen Betrachtungen seien nur angedeutet. Sofern das Latein für alle historisch-philologischen Studien einen unmittelbaren Gebrauchswert hat, muß es auch künftig für alle Lehrgänge, die zu solchen Studien führen, angeboten werden. Es muß in allen Zentren gymnasiale Weiterbildung zur Wahl stehen und auch nachzuholen sein, wenn eine frühzeitige Entscheidung versäumt worden ist. Jener ‚mittlere‘ Gebrauchswert eines sinnvoll reduzierten Lateinunterrichts spricht dafür, Latein auch in einem weiteren Rahmen in den Schulen anzubieten, nicht mit dem Ziel einer Propädeutik für philologisch-historische Studien, sondern als Medium zum Verstehenlernen der unter uns lebendigen Kultur. Wieweit beide Zielsetzungen zeitweilig vereinbar, wieweit sie organisatorisch zu trennen sind, bedürfte der Klärung; über die Diskrepanz der beiden Zielsetzungen dürften dabei keine Illusionen herrschen. Die Reste der früheren Zielsetzungen — der scholastisch-althumanistischen wie der neuhumanistischen — sollten in unserem Lateinunterricht getilgt werden; die heutigen Funktionen müßten entschieden, ökonomisch und ‚geistvoll‘, didaktisch wie methodisch gesichert werden. Darauf wäre der grammatische Unterricht, das Vokabular und der Lektürekanon durchzusehen; *Bellum gallicum* und anderes hätte zu verschwinden.

Das Griechische würde nur mit der ersten Zielsetzung — Vorbereitung philologisch-historischer Studien — als Wahlfach im kommenden Einheitsgymnasium auftreten, und wenn nur kleine Gruppen daran teilnehmen, dürfte das dem Ernst und dem Ansehen dieser Studien nicht schaden. Als Bildungssprache im Sinne der HUMBOLDT — SÜVERN — THIERSCH ist das Griechische in den öffentlichen Schulen nicht mehr durchzusetzen. Die wenigen Schulen, die sich noch nach diesem Sinn verstehen und deren Lebensfähigkeit erwiesen ist, sollten begrüßt und nicht kleinherzig bekämpft und gehindert werden. Die klassische Begründung für das Griechische als tote Bildungssprache der Honoratiorenschicht hat keinen Sinn mehr. Griechisch ist ebenfalls zur gelehrten Gebrauchssprache einer spezialisierten Gruppe von Schülern und Studenten geworden und sollte sich in dieser Funktion verstehen.

8. Die pädagogische Forschung steht im Dienste des öffentlich verantwortlichen Bewußtseins von den Erziehungs- und Bildungsaufgaben unserer Gegenwart. Wir fanden dieses Bewußtsein im Consensus über die Notwendigkeit des Fremdsprachenstudiums und über den künftigen Bilinguismus, dagegen noch nicht in Übereinstimmung über den Einbau der alten Sprachen, besonders des Lateins, in die künftigen Bildungspläne. Es gehört nicht zum Thema des Kongresses, die inhaltlichen Bildungsaufgaben auch nach der realen, der nicht-linguistischen Seite hin zu betrachten; aber da die Eingliederung des Sprachunterrichts immer die Frage nach dem *Gewicht der Realien* aufwirft, da die Ökonomie möglicher

Bildungspläne immer über verba et res, über die Sprach- und die Sachseite des öffentlichen Unterrichts eine Entscheidung verlangt, muß auf diese Kehrseite auch noch ein Blick getan werden. Zwar ist die Sachwelt uns nur durch die Sprache gegeben, aber diese wieder nur als Instrumentarium, durch das uns eine Sachwelt erschlossen wird. Ehemals haben die Schulen sich auf ihre linguistische Aufgabe beschränkt und durch Autorenlektüre dann die Sachwelt erschlossen. Solange die antiken Autoren bis hin zu den Kirchenvätern alles Sachlich-Fundamentale zu enthalten schienen und nur der Nachtrag der Kommentare nötig wurde, konnten die gelehrten Schulen als Sprachlehrstätten erscheinen; das Sachliche ergab sich von selbst aus dem Autorenkanon. Das hat seit dem 17. Jahrhundert aufgehört. Die Sachwelt, die für das öffentliche Lernen bedeutsam ist, kann seither direkt angegangen werden; Autopsie und Autopraxie, Anschauung, Beobachtung, Messung lassen sich mit geringen Sprachkenntnissen, aber mit Hilfe der Mathematik und Logik zur Erkenntnis steigern. Neben den Sprachplan und den klassischen Autorenkanon tritt seitdem mit wachsendem Gewicht der Realienplan unserer Studien, für den sich, worauf MARTIN WAGENSCHNEIN bündig hinweist, das Sprachlehrproblem umkehrt: die Erkenntnisse der Wissenschaften, die sich ihre eigenen ‚Sprachen‘ schaffen, müssen in der einführenden Schule in gemeinverständliche Sprache zurückübersetzt und von da aus nachverstanden werden.

Auch im Realienplan gibt es eine Zone, worüber in der pädagogischen Welt heute Einigkeit besteht, und eine andere, die strittig ist.

Einigkeit herrscht über den Wert und Sinn der Leibesübungen, des Sport, der hygienischen Information, ferner über den Sinn künstlerischer Betätigung im Jugendalter. Seit die Reformbewegungen nach 1900 das Bewußtsein dafür wiedergeschaffen haben, hat jede Minderung dieser Fächer den Protest der Pädagogen hervorgerufen; sie sind sich einig, daß jede Planung der Schulökonomie diesen Künsten die volle Auswirkung gönnen sollte.

Streit entsteht erst, wenn es sich um die naturwissenschaftliche und die geschichtlich-sozialkundliche Grundbildung unserer öffentlichen Schulen handelt. Die Nachkriegszeit in der Bundesrepublik kennt hier einerseits die Tendenz, die Lehrpläne von der großen Stofffülle des 19. Jahrhunderts zu entlasten und den Schüler von dem Anspruch universaler Interessen und des systembegierigen Scheinwissens zu befreien. Auf der anderen Seite soll sowohl der naturwissenschaftliche Unterricht ebenso wie der sozialkundliche ein größeres Gewicht erhalten. Das eine ist Bedürfnis der industriellen Produktion, das andere eine Forderung der demokratischen Staatsverfassung, die nur durch politische Aufklärung und geschichtliches Denken in der Breite des Staatsbürgertums gestützt werden kann.

Wie diese einander widersprechenden Tendenzen zu gültigen Lösungen gebracht werden müßten, welche Hilfe die Forschung dabei leisten kann, sei nicht erörtert; nur muß in einer Besinnung, wie wir sie hier anstellen, darauf hingewiesen werden, daß der Stand des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Bundesrepublik nicht dem entspricht, was getan werden muß, um die eingangs erwähnte ‚technologische Lücke‘ zu schließen. Aber erst recht unbefriedigend ist die Erschließung unserer geschichtlichen und politischen Situation in der heutigen Jugendbildung. Lehrerbildung und pädagogische Wissenschaft sind der Aufgabe noch nicht gewachsen; die Bildungspolitik der Länderparlamente ist noch nicht hinlänglich beraten, zu effektiven Hilfen noch nicht genötigt worden.

9. Einen schweren Rückschlag haben die Erneuerungsversuche unseres Schulwesens durch das Saarbrückener Abkommen erhalten. Durch die dort eingeführte Abwählmethode ist der veraltete Gegensatz zwischen Sprachschulen und realistischen (mathematisch-naturwissenschaftlichen) Schultypen in einem Moment erneuert worden, als die pädagogische Fachwelt ihn endlich zu beseitigen die gedankliche Vorleistung geleistet hatte. Die Gutachten des „Deutschen Ausschusses“ und der Westdeutschen Rektorenkonferenz wurden in einem entscheidenden Punkt ihres Consensus ignoriert. Die Dreiteilung der Gymnasien muß aber als veraltet gelten. Der modernen Aufgabe realistischer Bildung wird nur ein Einheitsgymnasium gerecht, das einen Grundkanon festhält und auf seiner Grundlage für spezialere Zusatzstudien freien Raum und genügend Hilfsmittel bietet. Auch die übrigen, Grundlagen schaffenden und der Fachbildung vorarbeitenden Schulen stehen unter der Anforderung, sowohl naturwissenschaftlich und mathematisch wie geschichtlich-politisch Elementarkenntnisse zu entwickeln, und so weit wie ihre Schüler mitgehen, einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht aufzubauen. Volks-, Mittel- und Realschulen rücken dadurch näher aneinander; die eigentliche wissenschaftliche Grundbildung der Gymnasialoberstufe wird sich auf einer breiteren Basis erheben können, wie auch die spezialisierten Stätten der Fachbildung in vielen Zweigen einen stärker wissenschaftlichen Charakter erhalten müssen. Daß sich damit die organisatorisch schwierigen Probleme der Gesamtschule und des Gesamtgymnasiums aufdrängen, darf nicht scheu machen. Die Forschung sollte hier Hilfe bieten. Industrialisierung und demokratischer Staatsaufbau stellen die Probleme, die auch lösbar sind.

Ihre Lösung setzt eine Besinnung voraus, die zur Ergänzung der inhaltlichen Betrachtung unseres Lehrgefüges unentbehrlich ist und sich auf die *Formalia* bezieht. Auch hier gibt es die Scheidung und enge Wechselbeziehung von Sprache und Sachwelt, *verba* und *res*.

Von der *realistischen* Seite her gesehen sind die wichtigsten *Formalia* die Mathematik und Logik, von der *linguistischen* aus handelt es sich um die gramma-

tischen Strukturen und um die rhetorischen Spielregeln. Die ersten seien nur kurz erwähnt, die zweiten werden in den Erörterungen dieses Kongresses ausführlich behandelt werden.

Im Bereich des mathematischen Unterrichts ist die Umformung der öffentlichen Schule auf die neue Situation hin im vollen Gange. Die moderne Mathematik macht sich bereits im Anfangsunterricht geltend. Auch die Elementarmathematik der Schule wird allmählich so angelegt, daß sie auf die höhere Mathematik, wie sie heute technologisch verwendet wird, in stetigem Gang einmünden kann. Die Didaktik des Mathematikunterrichts hat eine große Anstrengung zu machen, um diesen Weg von oben nach unten und dann wieder von unten über alle Zwischenstufen hinauf zu bahnen. Besonders gilt es, die Lücke zwischen der Schulmathematik und der Universität zu schließen, wobei besonders die Universität um ihre Eingangssemester besorgt sein muß und sich um die Ausbildung der Mathematiklehrer mehr kümmern sollte. Die Schule wird ihre Anforderungen nicht mehr in der traditionellen Weise auf das Erlernen und Üben der Kalküle richten dürfen, sondern ein kreatives Denken anstreben und auch auf elementare Stufen und in der ‚Hauptschule‘ den Weg zu abstraktem mathematischem Denken einzuschlagen suchen.

Wie weit auch logische Erörterungen an den mathematischen Unterricht angeknüpft werden können, wie sie sich elementarisieren lassen, sollte erprobt und untersucht werden. Die aristotelische Logik, die aus der Grammatik hergeleitet war und sich mit der Kategorienlehre und der ontologischen Metaphysik didaktisch verbinden ließ, ist aus den Schulen verschwunden. Sie war zweitausend Jahre lang unsere europäische Schullogik. Nachkantisch ist sie nicht mehr sinnvoll. Die moderne Logik, wie sie von FREGE und den neueren Mathematikern begründet wurde, könnte sich in der Nachbarschaft des mathematischen und physikalischen Unterrichts der oberen Schulstufe in elementarer Form sowohl in Gymnasien wie in höheren Fachschulen einen Platz schaffen.

11. Neben den ‚realistischen‘ stehen *die linguistischen Formalia*: die Grammatik und das, was einmal in der Rhetorik enthalten war, die konventionellen Spielregeln der Rede.

In beiden Studiengebieten ist die frühere Sicherheit verloren gegangen. Die Universitätsausbildung der Lehrer hat sich von einer normativen Behandlung beider Künste völlig distanziert und beschäftigt sich nur mit der Geschichte oder der wertfreien Beschreibung des grammatischen und rhetorischen Usus. Diese alten Schulfächer waren im antiken Griechenland im Zusammenhang mit dem kritischen Denken und Philosophieren entstanden und boten den Vorteil, daß sie mit den grammatischen Kategorien die logischen und die ontologisch-meta-

physischen in Parallele stellten. Daß diese Parallele nicht durchzuführen ist und alle spätere erkenntnis- und sprachphilosophische Problematik gerade dadurch entsteht, hinderte ihre didaktische Fruchtbarkeit nicht. In ihren stimmigen oder fraglichen Beziehungen aufeinander lieferten diese drei formalen Disziplinen der Grammatik, der Logik und der ontologischen Kategorienlehre ein vorzügliches Instrumentarium zum Gebrauch in allen Wissenschaften. Sie stifteten das Verständigungsmittel für die Entfaltung des kritischen Denkens, auch wenn sie latent bereits beinahe ein Weltabbild in sich trugen, eben das aristotelische oder eine Variante davon. Subjekt und Prädikat, Nomina und Verba, die Unterscheidung von Dingen, Vorgängen, Eigenschaften, modi, von Subjekten des Handelns, Taten, Leiden, die Sphären der adverbialen Bestimmungen, die Logik der *consecutio temporum* – alle diese bald grammatischen, bald logischen, bald ontologischen Kategorien lieferten dem Schüler ein Arsenal des dialogischen Verkehrs, in dem sich alle verständigten, die eine literarisch-gelehrte Grundbildung genossen hatten, gleich, in welcher der europäischen Sprachen sie aufwuchsen. Noch heute benutzen wir im Alltag wie auch in den Wissenschaften dieses Arsenal, und es kostet Mühe, sich von den Festlegungen freizumachen, die wir aus diesem didaktischen Schatz in jede Wissenschaft als Vorurteil mitbringen. Vorurteile wird man eliminieren wollen. Nur glaube man nicht, daß man ohne einen solchen der Tradition entstammenden Vorrat überhaupt lernen und forschen könne. Die Loslösung von Vorurteilen der Tradition kann erleichtert, aber keinem Lernenden erspart werden.

Nun ist aber in der Tat das ganze Gebäude der drei analogen Kategoriensysteme im Lauf des 19. und 20. Jahrhunderts zusammengestürzt. Die aristotelisch-scholastische Philosophie hat zwar noch Anhänger, sie bestimmt noch ganze Provinzen der gelehrten Welt, erzeugt Weisheit und auch exakte Forschung. Aber in den Zentren der modernen Naturwissenschaften, der Technologie, der Mathematik und in der Philosophie gilt sie nicht mehr, sondern steht abseits wie unter Denkmalschutz. Die technisch, ökonomisch, hygienisch so ungemein wirksamen modernen Wissenschaften bedienen sich einer neuen Logik und enthalten sich metaphysisch-ontologischer Aussagen. Sie bedienen sich einer formalisierten Sprache. Wo sie die Axiome und die Methode ihrer Forschung durchdenken und in die philosophischen Probleme verwickelt werden, von denen sie sich freimachen möchten, da begegnen sie einer kritischen Philosophie und nicht mehr einer ontologischen Metaphysik. Die Frage entsteht also, ob die neue Logik elementarisiert werden kann und soll und einmal einen Gegenstand der Jugendschulen bilden wird. Wir wiesen schon daraufhin: wenn im Mathematikunterricht die Mengenlehre behandelt und der Begriff der Wahrscheinlichkeit erörtert wird, so ist dies bereits eine Stufe zur elementaren Logik im neuen Sinne. Ist nun auch die moderne Grammatik als Schulgegenstand möglich und nötig?

12. Die moderne Sprachwissenschaft von DE SAUSSURE, MARTINET, GLINZ und die amerikanische Linguistik kommen dem didaktischen Bemühen zu Hilfe. Sie zeigen den ständigen Wandel in den gesprochenen Sprachen und die Relativität und Eigenständigkeit der grammatischen Strukturen; sie öffnen aber auch die Aussicht auf wiederkehrende Voraussetzungen zunächst aller indogermanischen Sprachen, dann aber aller bekannten Sprachbauten der ganzen Menschheit. Desto deutlicher treten dann die Grammatiken der geschriebenen, literaturfähig gewordenen Sprachen hervor, die eine längere Beharrung aufweisen und künstlich mit Hilfe des Schulwesens und des literarischen Verkehrswillens aufrecht erhalten werden, so daß sie der Rost nicht so schnell zerfrißt, wie es mit den nur gesprochenen Sprachen geschieht. Die produktive Kraft dieses künstlichen Erhaltens klassisch gewordener Literatursprache wird von vielen Linguistikern geradezu bekämpft, und doch liegt in ihr ein gewaltiger Faktor der Steigerung des geistigen Verkehrs unter den Menschen, der sie von der bloßen Fähigkeit epochalen Daseins befreit und den Verkehr mehrerer oder ganzer Ketten von Generationen aufrechterhält. Wer nur ‚lebensnah‘ sein will und seinen geistigen Horizont auf eine oder zwei Generationen beschränkt, bleibt in dieser schnell vergehenden Fläche eine Weile zwar aktuell, wird aber bald in einer verbrauchten Luft atmen, die ihn unproduktiv machen wird. Die Literatursprachen mit ihrer Stetigkeit und ihrer Fähigkeit, mehrere oder viele Generationen im geistigen Verkehr zusammenzuhalten, sind eine befreiende und bildende Macht höchsten Ranges.

Die Lehrkunst wird sich bemühen, die grammatische Struktur der *Literatursprache* bewußt zu machen und das Verständnis über die Generationen hinaus dadurch zu erhalten. Daß auch diese Struktur sich ändert, ist richtig, aber die Didaktik wird auch dieses Sich-Wandeln noch einige Epochen hindurch verstehend begleiten.

Der Unterricht wird künftig davon ausgehen müssen, daß die Muttersprache und jede gelernte Fremdsprache je ihre eigene Grammatik haben, die nur aus der Eigentümlichkeit ihrer Strukturen verstanden und bezeichnet werden können. Die Aufstülpung der lateinischen Grammatik auf alle Fremdsprachen und auch auf das Deutsche muß also aufhören. Anstelle dieser Einheitsgrammatik wird vielleicht einmal außer den mehreren Grammatiken der Schulsprachen eine Besinnung auf gemeinsam indogermanische Strukturen treten, die von den Nationalsprachen aus sichtbar gemacht werden. Der Ausblick auf nicht-indogermanische Sprachbauten wäre ein weiterer wichtiger Aspekt dieser vergleichenden Grammatik, die sich in bescheidener und elementarer Art einmal in unseren Schulen einbürgern könnte. Wenn eine solche Reflexion in einem kurzen Lehrgang im Rahmen von Epochenunterricht aufträte, könnten wir wieder zu einer Grammatik gelangen, die auch philosophisch höchst anregend wäre.

13. Das zweite Stück der linguistisch bedingten Formalia ist die *Rhetorik*. Ihr Name ist aus den europäischen Bildungsplänen getilgt, an den Universitäten ist sie kein Fach mehr, man schämt sich ihrer Reste und versteckt sie in dem Schulfach ‚Deutsch‘. Dort tritt sie zurück hinter einer Schuldisziplin, die den Universitätsfächern der Literaturgeschichte und (in günstigen Fällen) der ‚Geistesgeschichte‘ entspricht. Neuerdings wird im Deutschunterricht der Gymnasien auf Textinterpretation besonders der modernen Lyrik Wert gelegt. Eine auf den Universitäten gepflegte, sublimen Interpretationskunst für moderne Poesien hat sich unvermittelt den Schulen mitgeteilt; ein Kapitel, das zwar jüngste Dichtung bevorzugt, dennoch historisierend arbeitet, indem es die jüngste Vergangenheit in die Literaturgeschichte einbezieht. Aber das rhetorische Gebiet ist umfangreicher und eher normativ als historisch, es sollte die Brotkost voranstellen vor der Konditorware. Denn in der rhetorischen Schulung – oder, wie man diese Aufgabe anders benamen möchte, in der ‚Sprachkunst‘ – geht es zwar um das Studium der Muster und Modelle, aber nicht unter historischem, sondern unter kreativem Aspekt: der Schüler soll lernen sich auszudrücken, Sachverhalte darzustellen, Mitteilungen sprachlich zu formulieren, Gedankengänge darzulegen und einen Dialog zu führen, der einen bestimmten Sachgehalt im Sinn behält. Es handelt sich also primär um die Kultivierung der Rede, der mündlichen und der geschriebenen. Sie steht nicht nur unter den Regeln der Grammatik und Logik und auch nicht nur unter dem Gesetz der Sache, von der die Rede ist, sie hat auch ästhetische und ethische Normen zu beachten. Denn sie rechnet mit dem anderen, dem Hörer, dem Leser, dem Gesprächspartner; sowohl mit dem einzelnen Partner, wie auch mit anonymen Mengen von Hörern und Lesern, mit der Öffentlichkeit. Die Humanität, die dem Redenden abverlangt wird und ihn umgeben soll, rechnet mit Subjektivitäten. Sie soll ‚höflich‘ und ‚menschlich‘ sein, aber auch sachgerecht und wahrhaftig. Sie entfaltet sich im intimen Bereich des Briefverkehrs, im versachlicht-neutralen der Geschäfte, im Kampfgebiet der politischen Diskussion, der parlamentarischen Rede mit allen ihren Vorformen, in der Sprache der Essays und Feuilletons, der Gedankenspiele, schließlich des Theatralischen und Poetischen.

Entscheidend für die Regeln im rhetorischen Gebiet ist die dialogische Situation einerseits – Hörer und Sprecher setzen sich wechselweise – und die zwiefache Rücksicht auf den sachlichen und den menschlichen Bezugspunkt der Rede. Rhetorik ist eine Kunst, die größter Steigerung fähig ist und die bereits in der aller-einfachsten Rede sich bewähren kann, wenn sie dem gemeinsamen Sprachschatz von Sprecher und Partner eine Verständigung und Mitteilung abgewinnt, die richtig ist – im doppelten Sinn, daß sie richtig verstanden wird und sowohl sachlich wie menschlich das Rechte sagt, das der Situation gemäß ist. Eine Kunst gerade dadurch, daß zwar Modelle, Grundrisse solcher Rede entworfen sein

müssen, daß aber immer die Aufgabe besteht, etwas Neues, Weiterführendes, Lebendiges zu sagen, daß also etwas geschaffen werden muß, was durch die Modelle ermöglicht, aber nicht schon geformt ist. Klischee und Phrase entstehen, wo dieses kreative Moment sich nicht regen kann.

Die Sprachkunst steht unter Normen, ethischen wie ästhetischen. Die Lehrkunst besteht darin, diese Normen aus der Situation hervortreten zu lassen und Modelle hinzustellen, die sich dann als biegsam für kreatives Verhalten erweisen. Dabei gibt es keine ‚Norm der Normen‘, d. h. keine klassische dogmatische Theorie, wie die Normen im einzelnen beschaffen sein sollen; sie entstehen immerfort neu. Was fest bleiben soll und mit Hilfe gerade dieser rhetorischen Disziplinen gestiftet und erhalten werden muß, ist einerseits der Sachgehalt der Rede und die Menschlichkeit im Reden anderseits. Über sachliche und menschliche Wahrheit muß ein Consensus vorausgesetzt werden können, wenn sich ein moderner Unterricht der Rede- und Sprachkunst wieder entwickeln soll. Dieser Consensus selbst bedarf keiner Formalisierung *expressis verbis*, keines Konfessionalismus, keiner Dogmatisierung, aber er muß da sein, sonst kann der Unterricht nicht glücken.

14. Unsere Betrachtungen sind recht futuristisch ausgefallen; es ist statt von heutiger Praxis von Zukunftsmusik die Rede gewesen. Aber meistens wirft man der Didaktik vor, sie bleibe hinter der wissenschaftlichen Entwicklung zurück. Was hier als Katalog von Forderungen erscheint, ist nichts anderes als eine Übersicht über Leistungen, die der didaktischen Kunst und ihrer wissenschaftlichen Begleitung abgefordert sind, weil die Entwicklung der Gesellschaft, des Geisteslebens und der Wissenschaften sie seit langem schon ermöglicht und nötig gemacht haben.

Nun scheint damit einem neuen Verbalismus und Formalismus das Wort geredet zu sein. Nachdem die reformpädagogische Bewegung dem alten Wortwesen und Formelkram in den Schulstuben ein Ende gemacht hat, entsteht erneut die Besorgnis, der Fortschritt in der technokratischen Welt werde nun auch die Schule der Kinder und die Jugend mit einem neuen, noch viel radikaleren Formalismus belasten und das humane Dasein weiter verfremden helfen.

Und gewiß sollte der von den Reformpädagogen verpönte Formalismus und Verbalismus nicht wiederkehren. Wie war er entstanden? Solange die grammatisch-linguistische Schule zur Lektüre der alten Autoren führte, bis hin zu LESSINGS Zeit, war sie lebendig, weil sie an die Sachen heranführte, an Wissenschaft, Poesie, Menschheitsgeschichte, aktuelle Glaubensfragen. Als das aufhörte, als die antiken Autoren nicht mehr gelesen werden mußten, sondern klassisch in moderne Sprachen übersetzt waren, als die antiken Wissenschaften durch die modernen überholt wurden, ging der grammatische Unterricht mit

leeren Hülsten um und wurde formalistisch. Wenn die moderne Bildung sich den Künsten und Wissenschaften zuwendet, mit denen wir heute leben, leben müssen bei Strafe unserer Verelendung, so ist ein neuer, auf diese Realität bezogener Formalismus nicht nur kein Übel und Rückschritt, sondern eine Bedingung dafür, daß der neue Lehrgehalt didaktisch effektiv wird. Wir dürfen den Formalia nicht länger ausweichen, wie es unter dem Einfluß der Reformpädagogik, die damit im Recht war, geschehen ist. Die Reformpädagogik um die Jahrhundertwende hat geradezu einen Haß gegen die schulische Formalbildung hervorgerufen – in der Autobiographie von GERHART HAUPTMANN oder den Jugendbriefen von HERMANN HESSE läßt sich verfolgen, wie dieser Haß an begabten jungen Menschen gezehrt hat. Der reformpädagogische Stoß hat dazu geführt, daß man sich der Grammatik beinah schämte, die Rhetorik versteckte, das Erlernen der Fremdsprachen reduzierte, schließlich Mathematik und exakte Naturwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe abwählbar gemacht hat. Nun, dem einzelnen sei es vergönnt, wenn er sich von einem schlechten Unterricht losmachen kann, aber bildungspolitisch und von der Gesamtheit aus gesehen, ist dieser Zustand unerträglich und rückständig. In allen aufstrebenden Industrieländern ist man bestrebt, die Sprachkenntnisse der Jugend zu verbessern und die Fähigkeit formaler Bildung zu steigern. Wir müssen folgen und der pädagogischen Einsicht Raum geben, daß die Sachenwelt ohne Sprache überhaupt nicht faßbar ist, und daß in der Herrschaft über die Formalien die bildende Kraft eines Lehrsystems liegt. Nur müssen diese Sprachen und Formalien die richtigen sein. Sie müssen die Sachen, die in das heutige Lehrgefüge gehören, wirklich erschließen und die gestaltenden Kräfte freisetzen. Zum richtigen Reden und Schreiben gehört ein Durchblick durch die grammatischen Strukturen und die Beherrschung der geltenden Regeln; zur Naturwissenschaft unserer Tage gehört der Umgang mit mathematischen Gebilden, deren Herleitung verstanden sein muß, ebenso der Umgang mit abstrakten Modellen. Gewiß behalten auch die anschaulichen Gestalten ihren Wert, der Umgang mit der Natur- wie mit der Geschichtswelt in einfachen Formen. Die Kinder und die jungen Menschen können nur von diesem Umgang aus weiterkommen zum Verstehen der abstrakten Modelle, ohne welche die Natur nicht wissenschaftlich erforschbar ist; und nicht nur Gelehrte, sondern auch zahlreiche Sparten von Fachkräften bedürfen eines Einstiegs in diese Welt der Abstraktionen. Auch das Verstehen der Sozialwelt ist ohne abstrakte Hilfsmittel und ohne die Tugenden der rhetorischen Kunst in ihrer heute zu verantwortenden Gestaltung nicht zugänglich. Eine Rückkehr zur formalen Schulung ist also notwendig, sobald die Beziehung der Formen zur Erschließung der wesentlichen Lehrinhalte deutlich geworden ist.

Freilich dürfen die Formalia nicht zum Selbstzweck entarten; sie behalten ihren didaktischen Sinn nur durch den Bezug auf die Inhalte, und sie müssen in

der Ökonomie des Lehrens das Maß einhalten, das vom Gesamtziel gesetzt ist. Die wesentlichen Inhalte sind es, die durch die Formalia ökonomischer erschlossen werden, und hundertmal besser, als wenn sie nur als rohe Stoffmassen in den Lehrplänen ihr Übergewicht geltend machen. Im Grunde wird durch eine neue Betonung der Formalien das Ziel erstrebt, das in einer anderen didaktischen Situation von der Arbeitsschulbewegung der Zwanziger Jahre gemeint war.

Anmerkung

1 In einem Referat auf der Kultusministerkonferenz, nach einer Studie von HERMANN NEUMEISTER: „Bilinguismus“, in: Die Höhere Schule, 1964, Heft 8.

Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit

In einer Zeit, in der der Mensch bedeutende Fortschritte in Richtung auf seine Entsprachlichung macht, scheint der Titel dieses Vortrages unzeitgemäß.

Die Basis der Kultur des Menschen wird wohl vornehmlich durch die Art und Weise erstellt, wie er sich am Leben erhält. Es ist da nicht eine Basis, auf der wir als natürliche Wesen ein für alle Male stehen. Erst wenn wir verschiedene Zeitalter überblicken, bemerken wir, daß der Mensch das Wesen ist, daß die Basis, auf der er steht, den Boden, auf dem er sich bewegt, herrichten muß. Das scheint besonders für die Stadtkulturen zuzutreffen. Hier bewegt der Mensch sich, wie die Franzosen sagen „dans la rue“, in der Straße, deren Gestalt unnatürlich ist. Aber schon der bäuerliche Boden des Zeitalters der Landwirtschaft, das vom Neolithikum bis MOZART und GOETHE gereicht haben mag, war von Menschen *erstellter*, also *gesetzter*, nicht unmittelbarer Boden. Wir leben im Augenblick in einem Zeitalter, in dem wir uns in einer Umgebung einzuhausen beginnen, die auf eine radikalere Weise von uns erstellt worden ist als die Umgebung des Bauern. Man hat (ORTEGA Y GASSET) von einem „Aufstand der Massen“, und schon etwas genauer, von einem „Aufstand der Sachen“ (GEORG SIMMEL) gesprochen. Es sind Sachen, die wir selbst hergestellt haben und in immer stärkerem Maße herstellen, die gegen uns aufstehen. Man möchte glauben, daß wir in einem solchen Augenblick mit der Herstellung aufhören könnten. Aber jedermann weiß, daß die Technik heute darauf angewiesen ist, immer mehr zu produzieren und dem Menschen immer neue Bedürfnisse zu verschaffen. Es ist das Zeitalter des Kulturkonsums oder der Konsumkultur. Kultur wird konsumiert. Die Andeutung mag genügen, da das allgemein bekannt ist.

Die These meines Vortrags lautet, daß der Mensch alles, was es tut und auch wohl alles, was er zu allen Zeiten getan hat, als sprachliches Wesen tut. Er handelt sittlich, wenn er das in sein Bewußtsein aufnimmt. Diese These ist keine sprachwissenschaftliche These. Deshalb scheint es angebracht, ein naheliegendes Mißverständnis auszuräumen, das mir bei einigen Lesern der bisher erschienenen Bände von „Sprache und Bewußtsein“ wiederholt entgegengetreten ist. Man nahm an, ich wollte eine Sprachtheorie liefern, ich triebe „Sprachphilosophie“. Man braucht nur SAUSSURE oder auch nur BÜHLER zu kennen, um sofort zu sehen, daß eine Philosophie, die den Menschen von der Sprache her versteht, etwas ganz anderes ist. Der Philosoph, der sich von der Sprache her versteht, wird die These zu verfechten haben, daß das menschliche Denken und die menschliche

Sittlichkeit mit seiner Sprachlichkeit in Zusammenhang stehen. Das wird er nicht dadurch tun, daß er eine Theorie der Sprache ersinnt, was immer nur der Sprachwissenschaftler kann, der sich ein Leben lang mit *Sprachen*, ihren Strukturen usw. beschäftigt. Er wird vielmehr von der einzigen Tatsache ausgehen, die er dabei zu wissen braucht, nämlich der, daß in allen Sprachen der Mensch sich an den Menschen wendet und darüber hinaus nicht nur eine direkte Verbindung mit dem Menschen sucht, sondern diese dadurch erreicht, daß er sich mit ihm in Übereinstimmung über Sachen, Vorgänge, Handlungen usw. setzt. Ich nenne das die Subjekt-Subjekt-Objektrelation, von welcher her der Mensch sich auch in seinem Denken wird verstehen können, *wenn* er sein Denken von der Sprache her versteht. Das ist durchaus nicht selbstverständlich. Die formale Logik z. B. versteht ihr eigenes Tun nicht von der Sprache her. Sie übersetzt heute nicht etwa gewisse grammatikalische Strukturen in logische, sondern sie *ersetzt* sie durch außersprachlich sein sollende logische, wie in diesen Tagen Herr PATZIG aus Göttingen in einem Vortrag über „Logik und Sprache“ in Königstein ausgeführt hat. Danach ist die formale Logik in sich autark. Sie bedarf der Sprache gar nicht. Zwar muß der Mensch immer auch sprechen. Aber das soll *logisch* gerade nicht relevant sein. Formallogische Sätze sind nämlich solche, deren Wahrheit oder Unwahrheit *allein* durch ihre Form sozusagen innerhalb einer formalen Analytik erkannt werden kann. Ich möchte hier zu dieser sehr verbreiteten These keine Stellung nehmen. Die Entwicklung der formalen Logik heute scheint in den Entsprechungsprozeß zu gehören, in dem wir gerade stehen. Wenn also die Entwicklung der formalen Logik heute zeitgemäß sein sollte, so sind meine Ausführungen, die von einer Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit sprechen, unzeitgemäß. Das sage ich nicht im Ton der Resignation. Es gibt kein Gesetz, unter dem man geschichtliche Abläufe vorherbestimmen könnte. Deshalb gehören die Warnungen und Befürchtungen, die jemand ausspricht, wenn sie auch nur hier und da ankommen, in die Entwicklung der Zeit mit hinein. Die Befürchtungen, die hier ausgesprochen werden, sind nicht als orakelhaftes Geraune mißzuverstehen. Vielmehr spricht man Befürchtungen immer in der Hoffnung aus, daß das Aussprechen dazu beitragen möge, daß das, was da befürchtet wird, *nicht* eintreten möge.

Daß alles menschliche Denken sprachlich ist, will ich nun versuchen, an drei Revolutionen darzustellen, die an die Namen SOKRATES/PLATO, KANT und HEGEL geknüpft sind. SOKRATES fragte nach dem Allgemeinbegriff von einer Sache. Was ist *die Tugend*? Was ist *das Gute*? Sieht man genauer zu, so fragte er auch nach der Weise des menschlichen Denkens. Es war kein Denken in Bildern mehr wie im Mythos, wo von HERMES gesagt wird, er habe Flügelschuhe. Das war eine Erkenntnis, die wir heute erst in unsere Sprache übersetzen müssen, um zu sehen, daß dabei noch mit Sinn von Erkenntnis gesprochen werden kann¹). Noch

W. v. HUMBOLDT spricht von einer Eigentümlichkeit der Sprache, die darin besteht, daß sie „der Nation, ohne daß diese sich dessen selbst einzeln bewußt wird, in jedem Augenblick ihre ganze Denk- und Empfindungsweise, die ganze Masse des geistig von ihr Errungenen, wie einen Boden gegenwärtig“ hält, „von dem sich der auftretend beflügelte Fuß zu neuen Aufschwüngen erheben kann, als eine Bahn, die, ohne zwängend einzuengen, gerade durch die Begrenzung die Stärke begeisternd vermehrt“²⁾. Die Sprache macht also das Dach zum Boden. HÖLDERLIN sagt: „Wandelt auf Wahrem dein Fuß nicht, wie auf Teppichen . . .“³⁾. Von da aus sehen wir zurück auf das mythische Bild von den Flügelschuhen und bemerken, daß die Griechen in dem Götterboten, HERMES, etwas vom Wesen der Sprache mitgedacht haben. Er hat seine Flügel an den Füßen, wie die Sprache das Dach der Vergangenheit in einen Boden verwandelt, von dem aus sich der Gedanke emporschwingt. W. v. HUMBOLDT spricht hier von einer Bahn. Diese *Bahn* ist es, die uns unsere Weltansicht eröffnet. „Le chien“ deutet auf etwas anderes, wenn auch nicht nur auf etwas anderes als „der Hund“. Wenn ein französisches Mädchen „merci“ sagt, so ist damit etwas anderes, wenn auch nicht nur etwas anderes „gemeint“, als wenn ein deutsches Mädchen „danke“ sagt. Soviel hier über die schwierige Frage, wie weit der Mythos in seinen Bildern Erkenntnis vermittelt. Hat er vielleicht nicht Recht, wenn von CHRONOS gesagt wird, daß er seine Kinder frißt? Das tut er auch heute noch, wie bei denen zu sehen ist, die sich, sei es nun konformistisch oder non-konformistisch, mit ihrer Gesellschaft integrieren. KIERKEGAARD hielt das für eine Form der Verzweiflung.

Mit den Sophisten kommt eine neue Welt herauf. Schon THUKIDIDES sieht, daß eine solche Wende nicht nur für die Griechen sondern für die Mehrzahl der Menschen relevant ist. PLATO hat in seiner «politeia» sowohl die theoretische wie die sittlich-praktische Antwort auf die Sophisten gegeben. Er zeigt zum ersten Mal auf die Anfänge der Ausbildung des menschlichen Bewußtseins zu dem, was wir formale Logik nennen, und er zeigt gleichzeitig auf die Gesellschaftsform, die dem rein formallogischen Denken entspricht. In diesem Sinn würde ich sagen, er spricht an sich, wenn auch nicht für ihn, von der Sprachlichkeit des ganzen menschlichen Weltumgangs. Indem das menschliche Denken sich unter Gesetzen weiß, die es nicht verfehlen darf, wenn es richtig denken will, weiß es sich sittlich in einem Staat gebunden, in dem die einzelne Individualität nichts gilt. HEGEL hat in seiner Rechtsphilosophie die Antwort darauf gegeben. Es ist die Antwort gegen den Vorrang des Ganzen vor den Teilen, die in seiner Logik in ein neues Verhältnis gebracht werden.

Für PLATO ist die Erkenntnis wie die menschliche Erziehung ontologisch fundiert. Es ist in beiden Fällen die Idee des Guten, die uns sowohl Erkenntnis verschafft wie sie auch macht, daß die Dinge *sind*. Ich brauche das wohl nicht an

den berühmten Gleichnissen, (Liniengleichnis, Sonnengleichnis und Höhengleichnis) auszuführen. Danach ist das innerste der Welt eigentlich Gedanke. Wenn wir in die Logoi blicken, so blicken wir in das wahre Wesen der Wirklichkeit, aber wir blicken auch zugleich, indem wir auf die Idee des Guten blicken, auf das Gesetz, unter dem unser Handeln stehen soll. Das ist ein Denken, das von Haus aus das Sein in sich enthält. Die philosophische Frage, die hier nicht erörtert wird, ist die, ob so etwas formallogisch möglich ist. Im «Phaidon» wird die Idee des Gleichen in folgendem Schluß entwickelt:

erste Prämisse: Die gleichen Steine und Hölzer erscheinen dem einen gleich, dem anderen ungleich,

zweite Prämisse: Das Gleiche selbst erscheint niemals einerseits gleich, andererseits ungleich,

Conclusio: Also ist das Gleiche selbst etwas anderes als die erscheinenden gleichen Steine und Hölzer.

Damit ist ein anderes Sein gefunden, das Sein der ersten übersinnlichen Welt. An dieses Sein muß man sich halten, wenn man sittlich gut handeln und wenn man erkennen können soll. Im 20. Jahrhundert haben sich Wertlehren ausgebildet, die insofern platonisch genannt werden können, als es hier ansich seiende Werte sind, nach denen der Mensch sich richten muß, wenn er sittlich positiv handeln können soll. Schließlich bildet sich der Gedanke heraus (schon bei ARISTOTELES, dem Begründer der formalen Logik), daß wir die Ideen nicht verabsolutieren dürfen. Was PLATO noch für einen Gegenstand hielt, das stellt sich für ARISTOTELES als die Aufzeigung der Regeln richtigen Denkens dar. Man wird verstehen können, daß von da ab die Sittlichkeit des Menschen und die Ausbildung eines *sauberen* Denkens, nämlich eines Denkens in *reinen* Begriffen in eine Nahstellung rücken konnten. Wer nicht anständig, d. h. immer formallogisch richtig denkt, ist auch sittlich gesehen unanständig. Er kann auch dumm sein, aber dann sollte er sich anderen Gegenständen zuwenden als z. B. dem Verhältnis von Sprache und Logik oder gar dem Verhältnis von Sprache und Bewußtsein.

Die von mir hier zweite Revolution der Denkungsart genannte Revolution wird meistens als die erste angesehen⁴). Es ist die Kantische. KANT hat immer, schon in der „Kritik der reinen Vernunft“, von der „Kritik der praktischen Vernunft“ her gedacht. Er nennt dieses Denken von ihr her die systematische Einheit. Alles hängt am höchsten Gut. Dieses besteht in der rechten Proportion zwischen Glückseligkeit und Glückswürdigkeit. Wenn jeder Mensch auf dieser Erde in dem Maße glücklich wäre, als er es verdient, wäre das höchste Gut auf Erden erreicht.

Man kann auch umgekehrt sagen, KANT habe das Erdbeben gespürt, das sich, sowohl gesellschaftlich als auch im theoretischen Denken, unter der für uns alle

heute noch selbstverständlichen Voraussetzung zu erheben beginnt, daß wir, wenn wir richtig denken, immer nur formallogisch denken können. Dazu ist zu bemerken, daß formallogisches und dialektisches Denken nicht in Form einer Alternative zueinander stehen, eine Ansicht, die schon über das Denken entschieden hat, bevor sie nach dem Unterschied zwischen beiden Weisen des Denkens fragt, der dadurch ausgezeichnet ist, daß er zugleich *kein* Unterschied ist. KANT fragte in der großartigsten Selbstreflexion, die die formale Logik bisher angestellt hat, unter welchen Bedingungen das formallogisch richtige Denken nicht nur auf die Form sondern auch auf den Inhalt *gehen* könnte. Es ist die Schulfrage: wie sind synthetische Urteile a priori möglich? Das sind solche Urteile, die den Inhalt meiner Erkenntnis erweitern und doch apriorisch, d. h. ohne Mitwirkung der Gegenstände zustandekommen. Das wollte und will ja formale Logik. Sie will solche Urteile fällen, denen man an ihrer Form allein ansehen kann, ob sie wahr oder falsch sind. Auf die Inhalte ist immer wenig Verlaß. Nun sagte sich KANT: wenn es nur synthetische Urteile a posteriori, also solche der Erfahrung gibt, so gibt es keine sichere Erkenntnis. Soll es sichere Erkenntnis geben, die mein Wissen *erweitert*, so muß es synthetische Urteile so geben, daß die Gegenstände von ihnen selbst her nichts zur Erkenntnis beitragen. Das ist die Voraussetzung, daß die Dinge an ihnen selbst, d. h. von ihnen selbst her nichts zur Erkenntnis beitragen *dürfen*, wenn Philosophie als Wissenschaft, wie der verräterische Ausdruck lautet, *auftreten* können soll. KANTS Antwort auf die Frage ist, in wenigen Zügen zusammengefaßt, die folgende: Zunächst muß er bestimmen, was die Form eines Urteils ist. Die Form eines Urteils besteht – nicht formallogisch sondern transzendentallogisch, d. h. in Bezug auf die Frage, wie die formale Logik *Erkenntnis* beibringt – darin, daß sie, die logische Form, die Versammlung von Mannigfaltigkeiten in die Einheit der transzendentalen Apperzeption ist. Nur dann, *wenn* sie das ist, kann sie von Haus aus Erkenntnis erstellen. Wie versammle ich Mannigfaltigkeiten unter das Prinzip der Einheit der transzendentalen Apperzeption? Das tue ich so, wie ich es in der Physik NEWTONS gelernt habe. Ich sage nicht wie HUME: Ich habe oft beobachtet, daß ein Stein, wenn er in der Sonne liegt, erwärmt wird. Aber daraus kann ich nicht schließen, daß das immer der Fall sein muß. Es könnte ja sein, daß die Sonne eines Tages kaltes Licht aussendete. Ob das beim Stand unserer heutigen oder der damaligen Naturwissenschaft möglich ist, steht hier nicht zur Debatte. Ich brauche das gar nicht zu wissen. Dagegen fragt KANT: unter welchen Bedingungen ist es *notwendig*, daß die Sonne den Stein zu jeder Zeit erwärmt? Das ist nur unter der Bedingung möglich, daß der Stein nicht als *Ding an sich* angesehen wird, sondern als eine Erscheinung, deren Gegenständlichkeit für mich erst dadurch gewonnen wird, daß ich sie unter der Kategorie der Kausalität betrachte – wobei ich hier auf den Grundsatz der Kausalität nicht eingehe, da er das

Problem zwar erst in seiner ganzen Schärfe zeigen würde, aber für uns hier zu schwierig sein dürfte. KANT sagt: nur unter der Bedingung, daß es sich in unserer Erkenntnis *nur* um Erscheinungsgegenstände handelt, die durch die Kategorien und die reinen Formen der Anschauung erst zu Gegenständen *werden*, kann ich mit Notwendigkeit sagen, daß dieser Sonnenschein an dieser Stelle da diese Steinerwärmung an dieser Stelle da *ist*. Die Einheit von Sonnenschein und Erwärmung kann ich nicht mehr wahrnehmen. Diese Einheit ist nur denkbar. Sie ist zwar bereits Einheit einer Mannigfaltigkeit — ich würde dagegen sagen: Einheit/Vielheit — aber sie ist als *reine* Kategorie denkbar. Nach KANT hatte die alte Metaphysik die Meinung von sich, daß sie mit reinen Begriffen arbeitete. Aber es waren nicht reine Begriffe, sondern solche, die bei Gelegenheit der Erfahrung erworben waren. Das sind sie bei KANT auch. Aber er läßt sie *rein entspringen*, wenn auch bei Gelegenheit der Erfahrung. KANT fragt weiter nach den Bedingungen der Möglichkeit synthetischer Urteile a priori. Ich muß annehmen, obwohl ich keine Psychologie treibe, daß Raum und Zeit *ursprüngliche* Formen unserer Anschauung sind. Sie dürfen z. B. nicht durch Sprache erstellt sein. Dazu muß ich ferner annehmen, daß Gott, der ja als Garant unserer Erkenntnis noch bei DESCARTES auftrat, ein Ideal ist, und zwar die Idee in individuo, die aber nicht existiert, deren Existenz zum mindesten theoretisch nicht erweisbar sein darf. Denn Gott hat hier eine Aufgabe. Er hat zu garantieren, daß alle Dinge durchgängig bestimmt sind. Denn nur wenn sie es von Haus aus sind, kann ich hoffen, ihnen mit apriorischer Erkenntnis beizukommen. Als existierender Gott könnte er eine solche Garantie nicht abgeben. Also setze ich ihn so, daß ich zwar an seine Existenz glaube, aber daß seine Existenz theoretisch doch niemals erweisbar sein darf. Gott also darf nur in der Idee existieren. Das ist nicht die existierende Idee PLATOS, sondern die Idee in meinem Kopf, zu der sie inzwischen zusammengeschrumpft ist. Dazu ist notwendig, daß auch Ich als Seele nicht existiere, sondern daß meine Existenz zwar als Substanz angenommen werden muß, aber nur als „Substanz in der Idee“. Dazu ist schließlich notwendig, daß auch die Einheit der transzendentalen Apperzeption nicht eine existierende Einheit ist, sondern ein reines Prinzip. Die Welt der Erscheinungen ist nicht die Welt von Dingen, die als solche von sich her existieren. Sie haben Gegenständlichkeit *von mir*. Aber sie haben sie nicht von mir als existierendem Bewußtsein, sondern von mir als reinem logischen Subjekt. So ist der Kreis geschlossen.

Die Welt der Positivität, wie ich die Welt der Erscheinungen bei KANT von HEGEL her nenne, hat darin die Bedingung ihrer Möglichkeit — nicht etwa die ihrer Wirklichkeit — daß sie um sich herum die *Wüste*, ja nur das *Nichts* hat. KANT tritt immer sehr bescheiden auf, indem er uns auf die Endlichkeit unseres Daseins hinweist. Aber die Welt der Positivität — und das ist die Erkenntnis, die aus dem großen Lehrstück, „Kritik der reinen Vernunft“, hervorgeht — kann um sich

herum nichts dulden, nichts zulassen, was außerhalb ihrer für unsere Erkenntnis existiert. Nun behaupte ich, daß das, was außerhalb dieser Welt der Positivität noch existiert, *Sprache* und *Bewußtsein* ist. KANT ist sich darüber ganz im klaren, daß er über so etwas wie Selbstbewußtsein keine Aussage machen kann, die auf Erkenntnis Anspruch erheben darf. Selbstbewußtsein ist bei ihm nicht Selbsterkenntnis. Aber er hat gezeigt, daß die Welt, die ich unter formallogischen Gesetzen erkennen kann, nicht die wirkliche Welt ist, sondern die von Erscheinungen, die zwar relativ zu mir und allen Menschen als Selbstbewußtsein, dafür aber eindeutig bestimmbar sind, und daß die Welt der Positivität der Parasit ist, der sich davon ernährt, daß er alles, was außerhalb seiner steht, nicht nur für nicht erkennbar sondern für ungegenständlich erklären muß. KANT aber hat als Philosoph ersten Ranges, der er war, gesehen, daß darin die Errichtung einer luziden Barbarei liegen müßte, in der alle Kultur versinken müßte wie ein Wassertropfen im Rachen eines Krokodils. So schrieb er, als Bollwerk dagegen, die „Kritik der praktischen Vernunft“. Aber auch diese schrieb er mit den Mitteln, die er in der „Kritik der reinen Vernunft“ erarbeitet hatte. Er fragte sich also: Welches kann das Gesetz sein, unter dem meine Handlungen stehen müssen, wenn sie sittlich gut genannt werden können sollen? Er antwortete: Das kann nur das Gesetz sein, das die Gesetzmäßigkeit des Handelns in seine Formulierung aufnimmt. Handle so, daß die *Maxime* deines Handelns zugleich die Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung abgeben kann. Die schärfste Formulierung lautet: „Handle nur nach derjenigen *Maxime*, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Diese Formulierung stammt aus der Überlegung, daß der kategorische Imperativ eine solche Formel sein müsse, die aus dem bloßen Begriff eines kategorischen Imperativs stammt. Sie sehen darin, daß auch in der „Kritik der praktischen Vernunft“ nicht von der Sprache her gedacht wird, sondern in dem Sinne formallogisch, daß der bloße Begriff eines kategorischen Imperativs auch zugleich seinen Inhalt, der daher nur formal sein kann, hergibt. Ich habe im dritten Band von „Sprache und Bewußtsein“ zu zeigen versucht, daß ein solcher kategorischer Imperativ uns nicht davor schützt, selbst solche Verhaltensweisen als sittliche anzusehen, die auch nach KANT als unsittlich angesehen werden müßten. Wie die Welt der Positivität nichts anderes neben sich dulden kann, wenn ihre Erstellung Erkenntnis genannt werden können soll, so kann diese Formulierung des kategorischen Imperativs nicht garantieren, daß nicht etwas als sittlich angesehen werden muß, was in Wirklichkeit – und auch nach KANTS Meinung – als die äußerste Unsittlichkeit angesehen werden muß. Man ersieht daraus, was für eine Erziehung herauskommen muß, die sich ausdrücklich *nicht* von der Sprache her begreift.

Aber noch einmal bitte ich, mir die Bemerkung zu gestatten, daß ich unter solchem Begreifen von der Sprache her nicht ein Begreifen von bestimmten

sprachwissenschaftlich erstellten Ergebnissen verstanden wissen möchte. Es geht hier um den Grundcharakter der Sprache, der darin besteht, Menschen zum Mitdenken durch Verstehen zu bringen, nicht zum Mithandeln durch Signalsysteme. Unter diesem Aspekt will ich nun die dritte Revolution der Denkungsart durch HEGEL betrachten. Sie betritt nämlich als Dialektik bereits den Boden der Sprachlichkeit des menschlichen Denkens. Bei HEGEL ist es der spekulative Satz, nicht das Urteil, das Erkenntnis des menschlichen Weltverhaltens wie auch Einsicht in die Natur seiner Sittlichkeit gewährt. HEGELS Philosophie steht zu KANT so wenig in einem kontradiktorischen Gegensatz wie die Ausführungen KANTS zu HUME. KANT hat zu zeigen versucht, daß wir formallogisch nur unter der Bedingung zur Erkenntnis gelangen, daß wir uns dazu verstehen, die Dinge, wie sie *ansich* sind, nicht erkennen zu können. Die Dinge dürfen dann nämlich von sich aus keine Erkenntnisleistungen mitbringen. Der Mensch darf mit ihnen nicht sprechen können. Wenn es sich dagegen um die Erkenntnis von Dingen handelt, wie sie nicht in Bezug auf mein Erkenntnisvermögen, sondern in Bezug auf sich selbst sind, falls sie einen solchen von sich aus haben sollten, dann hat HUME Recht, auch nach KANTS ausdrücklicher Versicherung. Denn wenn es sich um Dinge an sich handelt, kann ich niemals wissen, ob das, was ich tausendmal an ihnen erfahren habe, beim nächsten Mal noch so sein wird. KANT fragte ja geradezu umgekehrt: als was muß ich die Dinge ansehen, wenn z. B. der Grundsatz der Kausalität als Bestimmung der Zeitabfolge in Geltung bleiben können soll? Das war seine Revolution, die m. E. innerhalb der Welt der Positivität ihre volle Gültigkeit hat. Worin besteht nun die Revolution HEGELS?

HEGEL würde sagen, nachdem er die Grenzen der Welt der Positivität schon in den sogenannten theologischen Jugendschriften ausgeschritten hatte, daß es noch eine Welt außerhalb dieser Welt der Positivität gibt, nämlich die menschliche Welt. Das ist nicht eine solche, nach der etwa DILTHEY und HUSSERL gefragt haben. Es ist vielmehr gerade die Welt der menschlichen Erkenntnis und der menschlichen Sittlichkeit. Hier haben wir den äußersten Gegensatz zu KANT, denn diese Welt ist gegenüber der Welt, die durch formale Logik miterstellt wird, eine *verkehrte* Welt. In ihr gilt nicht der Satz der Identität. Ich z. B. bin in jedem Augenblick auch nicht identisch mit mir selbst. Nur unter dieser Bedingung ist die Bildung eines Satzes, in welcher Sprache auch immer, möglich. KANT hat das alles sehr genau durchdacht. Denn in seiner Philosophie darf es, wie ich im vierten Band von „Sprache und Bewußtsein“ gezeigt zu haben glaube, weder einen Anfang in der Zeit, noch einen Augenblick geben. Die Zeit besteht aus Zeiten, wie der Raum aus Räumen. Die Zeit und der Raum dürfen nicht durch sprachlichen Weltumgang des Menschen erstellt sein, sondern sie müssen als ursprüngliche Formen der Anschauung angesehen werden. Für seine Fragestellung hat KANT darin auch vollständig recht. Er will ja nicht bewiesen haben, daß

der Mensch diese bestimmte Raum- und Zeitanschauung hat. Er sagt nur, welche er haben *muß*, wenn Erkenntnis unter der Führung der formalen Logik möglich sein können soll. HEGEL dagegen nennt es eine „natürliche Vorstellung“, wenn wir, bevor wir an das Erkennen dessen, was in Wahrheit ist, gehen, nach der Möglichkeit des Erkennens fragen. Er macht also Kant den entsprechenden Vorwurf, wie KANT ihn der alten Metaphysik gemacht hat. Diesen Vorwurf macht er KANT m. E. zu Recht, wenn auch nicht mit dem Recht der Moralität, sondern mit dem Recht der Sittlichkeit.

Den spekulativen Satz nenne ich den Satz von der menschlichen Erkenntnis und zugleich den Satz vom Satz, d. h. jetzt den Satz von der Sprache. Er ist damit auch der Satz vom Bewußtsein. Was besagt er? Er ist ein Satz, in dem das Subjekt in seinem Prädikat *verschwindet*, wie die Identität meiner selbst, indem ich mit einem anderen spreche, zugleich verschwindet. Wenn ich einen Satz ausspreche, muß ich den Sinn der einzelnen Wörter aufnehmen. Das tue ich jeweils als Identität mit mir selbst, sozusagen als existierende eidetische Singularität. Ich muß aber diese Identität *zugleich* mit jedem Wort *fahren* lassen, indem ich den Sinn des einzelnen Wortes unterbelichtet mitführe, um den Sinn des ganzen Satzes erstellen zu können. Beim spekulativen Satz sind, im Gegensatz zum formallogischen, Subjekt und Prädikat umfangsgleich. Sage ich also: „Das Einzelne ist das Allgemeine“, so geht das Einzelne, wenn beide umfangsgleich sind, in dem Allgemeinen zugrunde. Aber nun steht es darin doch als Einzelnes wieder auf, indem ich mir klar mache, daß das sprachlich „Einzelne“ z. B. das ist, was wir alle gemeinsam haben, nämlich Einzelne zu sein, daß es also etwas Allgemeines ist. Das Einzelne verliert dabei aber nicht seine Einzelheit. Es ist am Ende des Satzes *weder* das abstrakt Einzelne noch das abstrakt Allgemeine, sondern vielmehr die Einheit von beiden. Diese Einheit ist formallogisch unaussprechbar. Vielmehr wird sie durch die Gegenüberstellung von Satz und Gegensatz erstellt. Der Satz laute: „Das Einzelne ist das Einzelne.“ Der Gegensatz laute: „Das Einzelne ist nicht das Einzelne.“ Das Einzelne ist nämlich das *Andere* in Bezug auf *jedes* Einzelne. Nun würde das Einzelne inzwischen vermodern, wenn ich es dadurch bestimmen wollte, daß ich alles Andere aufzählen wollte, von dem es unterschieden sein muß, um dieses Einzelne da zu sein. Ich stelle daher zwei Sätze auf, die Sie sich bitte in der Form von zwei Halbkreisen vorstellen mögen, wenn Sie wollen, auch in der Form eines zerbrochenen Ringes, dessen Hälften sich ineinanderfügen. Die erste Hälfte hat den sprachlichen Ausdruck: „Das Einzelne ist das Einzelne,“ die zweite Hälfte hat den sprachlichen Ausdruck: „Das Einzelne ist das Allgemeine.“ Die inattingibilis unitas vertatis der *Sache* liegt zwischen den beiden Sätzen. Wie die Kreislinie an keiner Stelle in den Inhalt des Kreises hineingehen kann, wenn dieser die Kreisfläche sein können soll, so dürfen auch die beiden Sätze den Inhalt an keiner Stelle berühren. Das heißt bei

HEGEL: der Begriff erreicht die Sache innerhalb des Begriffs. Er ist bei sich nicht dadurch, daß er, wie der formallogische Begriff, bei sich bleibt und damit fertig, sondern er ist nur dadurch bei sich, daß er im Beisichselbstsein und nur *als* dieses Beisichselbstsein bei der Sache ist. Verstünde der formallogische Begriff sich selbst und veräußerte er sein Selbstverständnis nicht an das logische Subjekt, so würde er darin seine Identität mit dem menschlich-dialektischen Begriff *erkennen*. So ist er auch der Ausdruck des Verhältnisses freier Menschen zueinander. Diese sind nicht dadurch beieinander, daß sie immer nur in sich bleiben oder dadurch, daß sie sich ineinander verlieren, sondern dadurch, daß sie beim anderen sind, „dadurch daß und indem“ sie bei sich selbst bleiben. Sie wissen, daß sie die Identität der Person z. B. nicht als ein mythisches Vermögen mit sich herumtragen, sondern dadurch, daß die Gesellschaft, in der sie leben, diese Identität täglich anerkennt, d. h. an ihnen erkennt. Ein solches Erkennen *an der Sache*, die hier der Mensch ist, kann es aber nach KANT nicht geben. Der spekulative Satz ist nicht nur ein Ausdruck für die theoretisch-sprachliche Erkenntnis des Menschen, sondern auch für seinen Weltumgang, insofern dieser *sittlich* genannt werden können soll. Die Sittlichkeit des Menschen beruht bei HEGEL auf der Freiheit des Menschen. Das sagt auch KANT, aber er bestimmt den Freiheitsbegriff diametral entgegengesetzt wie HEGEL. Bei KANT ist Freiheit eine „Ursprungsaktivität“, die ich als spontan handelndes Wesen *bin*. Bei HEGEL dagegen ist die Freiheit des Menschen: „Ich bestimmt sich, insofern es die Beziehung der Negativität auf sich selbst ist; als diese Beziehung auf sich ist es ebenso gleichgültig gegen diese Bestimmtheit, weiß sie als die seinige und *ideelle*, als eine bloße Möglichkeit, durch die es nicht gebunden ist, sondern in der es nur ist, weil es sich in derselben setzt“⁵). Man hat sich seit langem daran gewöhnt, die HEGELSCHEN Sätze nicht mehr ernst zu nehmen, obwohl es sich bei einem solchen wie diesem um einen Satz handelt, der vielleicht das Fazit daraus zieht, was in unserer Tradition über Freiheit zur Sprache gekommen ist. Ich ist nicht als spontan handelndes Ich frei. Es ist gesellschaftlich, d. h. in seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit nur dann frei, wenn es sich von den anderen Gesellschaftsmitgliedern her als Ich *findet*. Es hat also seine Freiheit — und hier geht es um die wirkliche Freiheit, nicht um den „Begriff“ der Freiheit — als Geschenk von der Freiheit der anderen, die ihre Freiheit nur als Geschenk von ihm haben. Es hat seine Freiheit, indem es sie an die anderen verschenkt, d. h. seine Identität *aufgibt*. Es hat diese seine Freiheit nur dadurch, daß es sich nicht *festhält* als dieses eine Ich, sondern dadurch, daß es dieses sein Ich im Verlust von diesem Ich *findet*. Das heißt der Satz: „Ich bestimmt sich, insofern es die Beziehung der Negativität auf sich selbst ist.“ Ich ist Ich immer nur dadurch, daß es diese Negativität ist, deren Existenz darin besteht, sich zu anderem Ich abzustoßen. Aber dieses Ich ist ebenso gleichgültig gegen jede einzelne Bestimmung seiner

selbst, weil es weiß, daß diese Bestimmungen immer die *seines* Abstoßens von sich selbst sind. Es weiß daher jede Bestimmtheit, in der es sich befindet, sei es also in der Rolle des Müllabfuhrmannes oder des Universitätsprofessors, als eine Bestimmung, die es sich selbst, wenn auch im Verein mit den anderen, gegeben hat. So ist es auch wiederum gleichgültig gegen diese seine Bestimmtheit als Rollenwesen. Es ist soziabel, aber geht nicht darin auf, soziales Wesen zu sein. Es weiß, daß es sich selbst in seine Rolle gesetzt hat. Dazu muß es freilich vieler Eitelkeiten entsagen. Es muß wissen, daß nicht nur die gute oder böse Gesellschaft es war, die ihm seinen Platz angewiesen hat, es muß wissen, daß der Platz, den es einnimmt, von ihm zum mindesten *mitbestimmt* wurde.

Diese Freiheit ist die Ledigkeit davon, in seinem Beruf aufzugehen, und die Ledigkeit davon, auf seine Originalität zu pochen und diesen Beruf zu vernachlässigen. Sie ist die Ledigkeit davon, die Gesellschaft anzuklagen, und die Ledigkeit davon, die Gesellschaft nicht anzuklagen. Sie ist letzten Endes die Einsicht davon, daß alles, was mir entgegenkommt, *nicht ich selbst und ich selbst* bin. Diese Einsicht haben wir in Stufen. So gibt es Stufen und Grade der Freiheit. Wir sind niemals, wie KANT glaubte, entweder frei oder unfrei. Wir sind immer zugleich frei und unfrei, wir sind immer zugleich empirischer Charakter und intelligibler Charakter, um es mit den KANTISCHEN Ausdrücken zu sagen. Ich kann hier nicht ausführen, wie der junge HEGEL KANT sofort am Gegensatz von Sittlichkeit und Moralität angriff. Wie bei KANT die Theorie an der Praxis hängt, so bei HEGEL die Bestimmung des menschlichen Daseins an der Bestimmung seiner Sittlichkeit und Freiheit. Meine These ist, daß das dialektische Denken einen Schritt näher zu dem Denken steht, das sich von der Sprache her begreift. Sowohl die Erkenntnis wie die Sittlichkeit des Menschen sind nur von der Sprache her zu denken, d. h. daher, *was* der Mensch immer schon tut, wenn er spricht.

Der Mensch lebt und handelt in Stufen, in Stufen, die seiner jeweiligen Bewußtseinslage, die immer der Lage in unserer Gesellschaft entspricht, entspringen. Ich möchte den spekulativen Satz an einer Stufe erläutern, die in der „Phänomenologie des Geistes“ noch eine verhältnismäßig frühe ist. Es ist die Stufe von Herrschaft und Knechtschaft. Diese ist sowohl untersprachlich wie sprachlich. Untersprachlich ist sie darin, daß Herr und Knecht nicht wie bei DIDEROT miteinander sprechen, sondern daß sie aufeinander zugehen in der unmittelbarsten Weise, die überhaupt denkbar ist. Das ist die Weise des Tötens. Das Selbstbewußtsein hat auf dieser Stufe erkannt, daß es in aller Wirklichkeit immer nur sich selbst findet. Nun tritt ihm anderes Selbstbewußtsein entgegen. Dieses hat dasselbe erkannt. Aber es macht die Erfahrung der Selbständigkeit des anderen Selbstbewußtseins. Diese ihre ihnen bis dahin gewordene Wahrheit können sie nur dadurch bewähren, daß sie im Kampf auf Leben und Tod aufeinander zugehen. Indem sie miteinander auf Leben und Tod kämpfen, *gehen*

sie aus sich heraus: Das ist die unmittelbarste Form der Erscheinung des spekulativen Satzes, der der Spiegelsatz von aller Wirklichkeit ist. Wie im spekulativen Satz das Subjekt sich im Prädikat verliert, so verliert sich im Kampf der eine an den anderen. Der Kampf auf Leben und Tod ist nichts anderes als die perverse Form der Liebe, die bei HEGEL sowohl die Seligkeit wie der Begriff ist. Das ist harter Kahlschlag, aber ich bin bereit, in der Diskussion über jeden dieser Sätze Rechenschaft abzulegen. Diese beiden gehen aufeinander zu. Der eine zeigt im Kampf, daß ihm das Selbstbewußtsein, sein unmittelbares Fürsichsein, mehr ist als das Leben. Der andere, das knechtische Bewußtsein, aber weiß schon, daß das Leben die Grundlage von allem anderen ist. Es hält sich daher an dieses Leben wie ein Ertrinkender an eine Planke. Es bittet im Kampf den anderen, der der Herr ist, um sein Leben. Dieser gibt es ihm und läßt es die Dinge bearbeiten. Und nun beginnt der langsame Prozeß, in dem das knechtische Bewußtsein, indem es die Dinge bearbeitet, in *dieser* Bearbeitung der Dinge die Todesfurcht aus sich hinwegarbeitet. Es ist dasselbe ideal-reale Geschehen wie im Spiegelsatz. Der Knecht verliert seine Individualität, gibt sie dem Herrn preis und gewinnt sie dadurch, daß der Herr *anerkennt*, daß diesem anderen Bewußtsein das Leben der Güter höchstes ist. Schließlich erkennt das Bewußtsein, auf seinem Weg zur Menschlichkeit, daß es sich hier gar nicht um zwei Selbstbewußtsein(e) gehandelt hat, sondern daß dieser Kampf in jedem einzelnen immer wieder von neuem ausgetragen werden muß. Der Mensch wird nicht dadurch Mensch, daß er KAIN einfach als den Bösen ansieht, sondern dadurch, daß er lernt, in sich KAIN und ABEL zu unterscheiden. HEGEL hat nicht wie KANT die zwei Erkenntnisstämme Sinnlichkeit und Verstand, sondern die jüdisch-christliche und die antike Tradition. Das heißt nicht, den Menschen als geschichtliches Wesen zu begreifen, sondern als sprachliches, das noch die Bedingung der Möglichkeit dazu hergibt, sich selbst als von seiner Geschichte her zu begreifen. Hier sollte nur das angedeutet werden: *das Töten ist die unmittelbarste Form des spekulativen Satzes.* Bevor wir es nicht als diese Form erkennen, können wir mit dem Töten nicht aufhören. Die dritte Revolution bei HEGEL besteht darin, daß er die beiden ersten, die PLATOS die ich hier einmal als den Beginn der formallogischen bezeichnen möchte, und die KANTS, die ich hier als das Ende der formallogischen bezeichnen möchte, *zusammendenkt*. Das ist bis heute, so weit ich sehe, nicht in das Bewußtsein Europas eingedrungen.

Als Abgesang davon möchte ich an einer Stelle zeigen, wie HEIDEGGERS Philosophie, die heute sogar noch bei ihren Gegnern herrschend geblieben ist, den dialektischen Gedanken zwar streift, aber ihn sofort verläßt.

HEIDEGGER hat zwar damit aufgeräumt, den Menschen als ein Subjekt anzusehen, das Objekten gegenübersteht. Ich habe versucht zu zeigen, daß der Mensch nicht in der Subjekt-Objektrelation sondern in der Subjekt-Subjekt-Objektrela-

tion denkt. HEIDEGGER tut das gerade für das Erkenntnisproblem in scheinbar ganz neuen Ausdrücken. So sagt er in „Sein und Zeit“, S. 62: „Im Sichrichten auf . . . und Erfassen geht das Dasein nicht etwa erst aus seiner Innensphäre hinaus, in die es zunächst verkapselt ist, sondern es ist seiner primären Seinsart nach immer schon „draußen“ bei einem begegnenden Seienden, der je schon entdeckten Welt. Und das bestimmende Sichaufhalten bei dem zu erkennenden Seienden ist nicht etwa ein Verlassen der inneren Sphäre, sondern auch in diesem „Draußen-Sein“ beim Gegenstand ist das Dasein im rechtverstandenen Sinne „drinnen“, d. h. es selbst ist es als „In-der-Weltsein“, das erkennt.“ Das ist der alte LEIBNIZISCHE Gedanke, daß die Kraft sowohl vis activa, hier als das Herausgehen, wie vis passiva, hier das Insichbleiben, ist. HEIDEGGER trägt uns das als einen neuen Gedanken vor, ein Gedanke, der so lange faszinierend bleibt, als wir nicht wissen, daß HEGEL im Kapitel „Kraft und Verstand“ der „Phänomenologie des Geistes“, das Verhältnis beider so analysiert hat, wie es nach KANT möglich ist. Bis KANT konnte man solche Behauptungen wie die von LEIPNIZ als ontologische aufnehmen. KANT hat gezeigt, daß das nur dialektisch möglich ist, worin für KANT der Irrtum, das Mißverständnis der Vernunft mit sich selbst, bestand. HEGEL gibt darauf die Antwort, die gar nicht als einfaches Zitat gegeben werden kann, sondern in den drei ersten Kapiteln der „Phänomenologie des Geistes“ besteht⁶⁾. Die Kraft ist als sich zurückhaltende Kraft zugleich sich äußernde Kraft. Sie ist als sollizitierende Kraft zugleich sollizitierte Kraft. Es ist also hier ein Unterschied, der keiner ist. Wenn der Verstand nun aufzeigen kann, daß der *Unterschied* der beiden Kräfte, genauer der Unterschied etwa der Attraktionskraft und des Gesetzes, unter dem sie sich vollzieht, zugleich ein Unterschied und doch kein Unterschied ist, und wenn er weiter sagt, daß er, der Verstand, eben dieses Tun des Unterscheidens dessen ist, was in ihm doch auch nicht unterschieden ist, weil er ja nicht der Meinung ist, daß das Attraktionsgesetz, wie es *in der Wirklichkeit* ist, etwas anderes als die Attraktionskraft ist, so hat er sich den Verstand, nicht als ein Vermögen, das den Menschen als Subjekt bestimmt, sondern hat sich, den Verstand, in *seinem Gegenstand*, der Kraft, gefunden. Das Mißliche solcher Mitteilungen liegt immer darin, daß man den Hörer auffordern muß, dazu, allein zu diesem letzten Vergleich HEIDEGGERS mit HEGEL, die ersten drei Kapitel der „Phänomenologie des Geistes“ zu lesen.

Das wieder wendet sich an die Erziehung. Wir müssen von unseren Schülern fordern, sich an die Sache zu machen, Werke wirklich durchzuarbeiten, um nicht im Aufpicken einzelner Zitate eine kleine Pastete herzustellen, von der sie nach kurzer Zeit merken, daß sie unbekömmlich geworden ist. Ein langes Buch kann ich in kürzerer Zeit lesen als zum Beispiel den Tractatus von WITTGENSTEIN. Dort ist alles auf kurze Sätze zusammengepreßt. Den verbindenden Text muß

ich mir selbst herstellen. Das dauert geraume Zeit. Im übrigen unterliegen wir hier auch Moden.

Worin liegt nun die Untersprachlichkeit der Bestimmung der Moralität durch KANT und die Sprachlichkeit in der Bestimmung der Sittlichkeit durch HEGEL? Die Moralität KANTS ist im Gegensatz zu der Sittlichkeit PLATOS nicht mehr in einem Wort, sondern in einem Satz ausgedrückt: „Handle so, daß die Maxime deines Willens stets die Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung werden kann.“ Darin ist gesagt: du sollst so handeln, daß du nach einer Maxime handelst, *durch* die du zugleich wollen kannst, daß sie als allgemeines Gesetz auftritt und dich dann als solches Gesetz auch beherrscht. Das ist ein Handeln, das so vernünftig ist, wie das formallogische Denken in der KANTISCHEN Begründung dann zur Erkenntnis beiträgt, wenn ich so denke, wie alle Menschen denken, die bei Verstande sind, wie das Bewußtsein überhaupt. Die Problematik des Ganzen liegt darin, daß ich bei KANT als dieser Erkennende da eigentlich nicht existieren darf, wie ich als dieser Handelnder da auch nicht befragt bin. Die Erfahrung ist nämlich in der Frage der Moralität die Mutter des Scheins. HEGEL dagegen fragt nach diesem bestimmten Menschen da in dieser bestimmten gesellschaftlichen Situation. Er hat die philosophischen Begriffe dafür beigebracht, die nötig sind, *damit* wir nicht nur in den Worten, sondern wirklich den Menschen in seiner Gesellschaft als das sittliche Wesen denken. Da gibt es in der »Rechtsphilosophie« das Recht des abstrakten, des positiven Rechts, das Recht der Moralität und das Recht der Sittlichkeit. Um es hier kurz zu sagen: Handle so, daß du sagen kannst, alles, was daraus folgt, habe ich gewollt. „Es geschieht immer der Wille Gottes“ heißt bei HEGEL auch soviel wie: in allem, was ich tue, komme ich mir immer selbst entgegen. Dieses Entgegenkommen meiner selbst in meinen sittlichen wie unsittlichen Handlungen ist die Unmittelbarkeit der Unendlichkeit. Aber es bedarf der ganzen Logik, um zu erkennen, daß meine Gedanken nur dann meine Gedanken sind, wenn es zugleich die Gedanken Gottes sind, wie meine Handlungen nur dann *meine* und damit sittliche Handlungen sind, wenn sie zugleich die Handlungen Gottes sind. Das ist der neue Wein, den HEGEL in alte, sehr haltbare Schläuche gegossen hat.

Schließlich noch eine Bemerkung zum Problem: dialektischer und sprachlicher Weltumgang. Wir hören heute das Wort Geist in der Bedeutung von etwas, was sich irgendwo oberhalb unserer anderen Vermögen vollzieht. Bei HUMBOLDT ist Geist nichts anderes als der sprachliche Weltumgang des Menschen. Indem der Mensch die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein. Das ist die Erkenntnis, unter der noch die Handlungen des Menschen stehen müssen. Indem wir unsere Taten tun, spinnen wir uns in unsere Taten ein. Indem wir z. B. jetzt eine technische Welt über der Welt der unmittelbaren Natur erstellen und in ihr zu wohnen gedenken, wird dieses Wohnen etwas anderes,

nämlich dasjenige, was wir von unseren neuen Herstellungen her vornehmen müssen. Diese dialektische Erkenntnis ist zugleich die der Sprachlichkeit des menschlichen Weltumgangs in allen Lagen. Was wir bisher oder zunächst tun können, ist wohl nichts anderes, als daß wir uns diese Zusammenhänge von Sprachlichkeit und Dialektik erst einmal bewußt machen. Ich denke, um damit zu schließen, daß diese Revolution der Denkungsart ausschließlich die Aufgabe der Philosophie sein kann, weil das, was aus der wissenschaftlichen Behandlung der Sprache resultiert, die Sprache und die Sprachen bereits verändert haben muß. Denn nach KANT begreifen wir von den Dingen und also auch von der Sprache nichts, als was wir in sie hineingelegt haben. KANT scheint mir gezeigt zu haben, daß dieses so lange le dernier cri unserer Erkenntnis ist, wie wir in dialektischem oder gar sprachlichem Denken ein unterlogisches Denken, also in Wahrheit gar kein Denken zu erblicken vermögen. Ich müßte jetzt darauf eingehen, daß diese Ansicht von der Logik, daß sie mit der Sprache nichts zu tun haben darf, dem Herrschaftswissen entspricht, das in zwei industriellen Revolutionen von uns erstellt worden ist. Es ist eine konformistische Ansicht, eine Ansicht, die die Züge der KIERKEGAARDSchen Verzweigung in ihrem Angesicht trägt, das freilich für eine dem formallogischen Denken untergelegte Anschauung nicht erblickbar ist.

Anmerkungen

- 1 Die Frage, wie weit und inwiefern der Mythos Erkenntnis ist, ist ein innerlogisches Problem. Es könnte im Anschluß an und in Auseinandersetzung mit dem von JOSEF KÖNIG entwickelten Unterschied modifizierender und determinierender Prädikate entwickelt werden, was aber in einem Vortrag, dessen Diktion dadurch bestimmt ist, daß er sich an Pädagogen wendet, unzweckmäßig wäre.
- 2 Werke. Akademie-Ausgabe. VI. 1, S. 124.
- 3 „Blödigkeit“, Große Stuttgarter Ausgabe II/1, S. 66.
- 4 Vgl. „Sprache und Bewußtsein“, Bd. 4, der in einigen Monaten erscheint.
- 5 Rechtsphilosophie § 7.
- 6 Vgl. hierzu „Sprache und Bewußtsein“ Bd. 5, der Anfang 1969 erscheint.

Diskussion

Leitung: ERNST LICHTENSTEIN

Die kurze Plenarsitzung im Anschluß an den Vortrag von LIEBRUCKS stand unter dem Eindruck der Schwierigkeit, etwas diskutieren zu wollen, dessen Substanz erst im Zusammenhang mit den folgenden Vorträgen eingebracht werden sollte. So boten die wenigen Fragen aus dem Kreis der Teilnehmer LIEBRUCKS eher Gelegenheit, seine historisch-systematische Interpretation der Entfaltung des Problems von KANT bis zu HEGEL zu verdeutlichen und seine Theorie der Sprachlichkeit des Menschen noch einmal thesenartig zu fassen.

LIEBRUCKS ging (unter Berufung auf PATZIG) davon aus, daß sich die formale Logik nicht mehr von der Sprache her verstehe; die logische Formulierung *übersetze* nicht einen sprachlich verfaßten Text in eine andere Sprache, sie *ersetze* vielmehr die Sprache durch Zeichen. Durch formal-logisches Denken allein läßt sich jedoch keine Erkenntnis erstellen. KANT sei nun der erste gewesen, der „das Erdbeben gespürt“ habe: für ihn steht fest, daß es Erkenntnis nur gibt, wenn Anschauung möglich ist. Die Anschauung darf nach ihm aber nicht einfließen in die Erkenntnis, sie muß ihr unterstellt werden. LIEBRUCKS kennzeichnet diese Auffassung als „untersprachlich“. Anders liegen die Dinge bei VICO, der davon ausgeht, daß die Anschauung immer schon in den Begriff eingeflossen ist. Bei jedem Satz, der gesprochen wird, erwecken die Tongebilde beim Hörer spontan Bedeutungen der ausgesprochenen Wörter. Bei Gelegenheit der Aufnahme denken die Hörer zwar nicht dasselbe, wohl aber das Entsprechende. Man versteht sich, wenn auch immer auf Grund individueller Erfahrungen, durch das Heimischsein in einem allgemeineren Bedeutungshof. Nach diesen Voraussetzungen sprachlichen Verstehens fragt KANT nicht, wohl aber vermochte sich HAMANN ihnen unvoreingenommen zu nähern.

HEGEL trägt zur Lösung der Frage nach der Sprachlichkeit des Menschen durch seine Einsicht in das Wesen des spekulativen Satzes bei: Der Mensch wird in der Artikulation einer Erkenntnis gleichsam eine „verkehrte Welt“, denn zu ihrem Vollzug gehört es, Ich zu sein und zugleich Nicht-Ich zu werden. Sein Sein bewahrend, muß sich das Ich beim Artikulieren des Satzes als fixes Selbst aufgeben und an den Gegenstand der Erkenntnis verlieren, um ein wissendes Ich werden zu können. Nur insofern es dazu imstande ist, ist es frei.

Auf die Frage, ob man an das Problem der Sprachlichkeit nicht besser von neueren Ansätzen wie denen von H. LIPPS, SAPIR oder WHORF herankäme, da KANT ganz offensichtlich vom Gedanken einer aktiven Mitwirkung der Sprache am Erkenntnisprozeß weit entfernt sei, und auf die Bitte, seinen Begriff der Sprachlichkeit noch genauer zu erläutern, zog LIEBRUCKS zunächst die Grenze zu den sprachwissenschaftlichen Untersuchungen, für die der Philosoph nicht zuständig sei. Dem Philosophen geht es bei der Frage nach der Sprachlichkeit um das Wesen des Menschen im ganzen. Worum es LIEBRUCKS geht, läßt sich anhand seiner Auseinandersetzung mit GEHLEN verdeutlichen, der Wahrnehmung, Sprache und

Handlung in engster Verbundenheit sieht, den strukturellen Zusammenhang aber letztlich von der Handlung her aufzuklären versucht – getreu seiner Herkunft von FICHTEs Tathandlung, die ihrerseits wieder auf KANTS Lehre von der transzendentalen Apperzeption zurückzubeziehen sei. Gemäß dieser Auffassung setzt sich das Ich in ursprünglicher Tathandlung selbst. So gesehen müsse der Prozeß als ein „untersprachlicher“ bezeichnet werden.

Im Gegensatz hierzu pflichtet LIEBRUCKS in diesem Punkt HEGEL bei: Ich bin nur ich, wenn und solange die Gesellschaft mir das zugesteht, mich also anerkennt. Das Ich setzt sich nicht selbst. Nur dadurch, daß der andere mich mir schenkt, bin ich ich. Damit geht das Problem in das über, was HEGEL die Transsubstantiation der Substanz ins Subjekt nennt. Das Problem der Sprachlichkeit enthält in sich das, was mit dem christlichen Gedanken der Nächstenliebe gemeint ist und umgekehrt. Von hier aus müßte man sich vor Augen führen, in welcher Weise bei HEGEL jüdisch-christliches und griechisches Denken (das im Medium der Sprache das Allgemeine sucht) systematisch vermittelt wird.

Aufschlußreich wird unter diesem Aspekt auch der Vergleich von HEGEL und HUSSERL. Geht man von der Sprache der Dichtung aus (etwa der HOMERS, in welcher das Bild des Götterboten HERMES in ursprünglicher Weise bedeutend wirkt), dann muß man feststellen, daß sich das Denken in dem Maße „entsprachlicht“, in dem es Bedeutungen durch mathematische (bzw. im weitesten Sinne technische) Zeichen ersetzt. HEGEL will nun zeigen, daß sich der Mensch zu sich selber verhält, indem er sich durch die Sprache verhält. Von HUSSERL werden die verschiedenen Hinsichten dagegen wieder formal-logisch getrennt, es wird also z. B. die Richtung des Aufmerksamkeitsstrahls auf die Sache als solche zum Thema gemacht usw. HEGEL aber strebt danach zu begreifen, daß das Wesen, das die Hinsichten in dieser Weise trennen kann, das Widersprüchliche der Trennung selbst aushalten muß. Den vollen Sachverhalt erkennen heißt demnach begreifen, daß der Mensch, indem er sich zu einer Sache verhält, sich zugleich zu sich selbst und zu einem Sprachpartner verhält.

LIEBRUCKS versuchte anschließend noch mit einigen Bemerkungen zu zeigen, in welcher Weise die Untersuchung des Begriffs des Begriffs auf seine verborgene Sprachlichkeit hin bei HEGEL bis in die Problematik der Gottesbeweise und der Universalien führt. Auf die Verwandtschaft seiner Ausführungen mit Gedankengängen von ROSENSTOCK-HUESSY und BUBER angesprochen stand er nicht an, eine Übereinstimmung im Grundsätzlichen anzuerkennen.

Alle ergänzenden Ausführungen mündeten in die Frage ein, für die LIEBRUCKS die Zeit für gekommen hält: „Träumte die große Philosophie nicht von der Sprache, wenn sie vom Sein träumte?“

GOTTFRIED BRÄUER/WILLI MAIER

Bildung und Sprachlichkeit

(Geschichtliche Betrachtungen zu einem aktuellen Thema)

Meine Betrachtungen möchten zur Sache „Sprache und Erziehung“ durch eine geschichtliche Erinnerung beitragen. Sie wollen nicht antiquarisch, sie wollen vielleicht doch problem-geschichtlich verstanden werden. Es läßt sich, glaube ich, erweisen, daß Sprachbewußtheit, Sprachlichkeit als Problem, und Pädagogik als Möglichkeit bewußter Menschenformung in der Wurzel und nach ihrem geschichtlichen Ursprung in der griechischen Sophistik miteinander zusammenhängen. Und natürlich ist diese denkwürdige Gleichzeitigkeit im In-Erscheinung-Treten von Sprache als Sprache und Bildung als Werk nur als Möglichkeit zu denken, weil im griechischen Begriff von „Logos“ seit HERAKLIT, der eben auch ein politischer, ein kulturphilosophischer Denker war, bereits zusammengedacht war: der zur sprachlichen Repräsentanz drängende Sinn in den Dingen selbst, als verborgener Anspruch, als Geist in Welt, und die durch den Anspruch des Geistes in der Innerlichkeit der Einzelseele allererst zu erweckende schöpferische Kraft des Sinnerlebens, des Sinnhervorrufens und der Sinnvermehrung (in der Selbstausslegung), d. h. objektiver und subjektiver Logos, ratio und oratio¹⁾, „der Kampf um den Logos (habe) überhaupt erst das, was man Pädagogik nennen kann, am Anfang unserer abendländischen Bildungsgeschichte hervorge-trieben“²⁾, so bezieht er sich gewiß in erster Linie auf das Problematischerwerden der Normen, auf die Diskussion der Lebensziele, auf den „Aufklärungs“-Aspekt der Sophistik. Das ist aber ein sekundärer Effekt gegenüber dem primären, der Entdeckung der Formkraft des Geistes im Sprechen und Denken, Überzeugen und Überreden, im Handlungsumgang und in der Bewußtseinsbildung.

In der Tat liegt in dieser intentio secunda der Ursprung der Pädagogik. Erziehung als Handlungsstruktur, als eigene Sinnggebung, als eine menschliche Absicht und Planung zugängliche spezifische Möglichkeit wird jetzt erst bewußt³⁾. Die bis dahin in die Wirklichkeit der Institutionen und ihren Geist versenkte und integrierte gesellschaftliche Funktion wird zum Wagnis und zur Aufgabe individueller bewußter „Leistung“, löst sich aus dem Insgesamt informeller Erziehungswirkungen ab als bewußte Kunst der Menschenführung auf Grund individueller psychologischer Voraussetzungen nach freigewählten Zwecken und Zielen mit Hilfe planmäßig eingesetzter rationaler Mittel. Erziehung wird zum „Werk“, zur Techne und damit lehrbar und erlernbar. Daß die Faszination des Könnens das ethische Problem der Verantwortlichkeit zurückschiebt, hängt mit dieser Loslösung aus dem Gemeinschaftslogos (der Herrschaft von

Gesetzen) zusammen. Eben das aber ist nur die andere Seite der Entdeckung der Sprache, besser: der Rede als Kunst-Leistung, als Macht- und Herrschaftsmittel, als virtuos zu handhabendes Instrument der Selbstdarstellung und Selbstdurchsetzung (GORGIAS: „Ein großer Fürst ist die Rede, die, von kleinen und unscheinbarem Äußeren, göttliche Taten verrichtet“). Die Rhetorik als das Vermögen oder die Anleitung zu dem Vermögen, mit den Mitteln der Sprache in erfolgreicher Weise Menschen und ihre Urteile zu beliebigen Zwecken zu beeinflussen, wird weithin zum Typus einer praktischen Kunstlehre schlechthin. Daß die Sophistik primär Rhetorik ist, darin hat, glaube ich, HEINRICH GOMPERZ Recht⁴).

Ich denke aber, daß sich der Satz noch erweitern läßt. Es besteht auch eine Analogie zwischen dem Sprachdenken und dem Bildungdenken der Sophistik, zwischen den tieferen Intentionen der Rhetorik und der Pädagogik. Beide gehen auf gesellschaftliche Praxis, beide wollen den Menschen für die Aufgaben des tätigen Lebens vorbereiten, für eine politische, kommunikative, „interpersonale Existenz“. Beide aber wollen dies auch durch eine „Erhöhung des Bewußtseins“ und geistige Differenzierung, durch Bewußtmachen der geistigen Instrumentarien und Anleitung zu ihrem Gebrauch, durch Erweiterung des formalen Könnens erreichen. Indem der Logos bei den Sophisten aus der objektiven Einheit von Vernunft, Sache und Sprache zu einem individuell verfügbaren intersubjektiven Ordnungsmedium wurde⁵), wurde er auch zum Gegenstand der Reflexion in seinen differenten Formen und Formgesetzen, als Wort, als Begriff, als Zahl. Aus der Wirklichkeit der Sprache wurde ein Neues, Sprache als Inbegriff sprachlicher Möglichkeiten (dieser besonderen nationalen Sprache), als sprachlich kulturelle Eigenwelt gegenüber dem einen Kosmos. Die große Entdeckung der Möglichkeit einer „formalen Bildung“, die wir den Sophisten verdanken, verbindet sich schnell mit einer „humanistischen“ Einschränkung, auf tradierte Formbestände, hellenisches Kulturbewußtsein (zum Beispiel deutlich bei ISOKRATES), man könnte auch von einer Welt-Abblendung sprechen.

In demselben Zusammenhang, in dem hier zum erstenmal von Sprache als Sprache die Rede ist, ist nun auch von Paideia als Bildung die Rede, von einem „Typus“ Bildung und einer bestimmten Bildungswelt, von geistiger Formung und von den Gesetzen dieser Formung. Aus der Praxis und Erfahrung des Rhetorik-Unterrichts als einer neuen „logike techne“ heraus sind die ersten pädagogischen „Kategorien“ entwickelt worden, entstand die erste Einsicht in einen Strukturzusammenhang der Erziehung (Bildung) als Prozeß, als Lernprozeß, zu dem sich die Faktoren „Begabung“, „Übung“ und „Lehre“: Bildsamkeit, Bildungsanstrengung und Bildungsinhalt verbinden müssen. Die ersten Ansätze einer pädagogischen Theorie und Prinzipienlehre haben sich also auf dem Boden einer Didaktik, und zwar einer Didaktik der Redekunst, einer sprachlichen Handlungslehre entwickelt.

Unser Problem Bildung und Sprachlichkeit hat bisher mehr einer formalen und funktionalen Gleichläufigkeit in der Entstehung neuer Kulturtätigkeiten Rechnung getragen, die neu entstandenen gesellschaftlichen Bedürfnissen korrespondierten. Rhetorik und Pädagogik haben gemeinsamen Ursprung. Das Thema hat aber auch einen inhaltlichen, einen systematischen, einen bildungstheoretischen Aspekt. Zu ihm gehört die nur scheinbar natürliche Affinität zwischen politischer Bildung und Sprachbildung, die als rhetorisch-humanistisches, als klassisches Bildungsideal im abendländischen Bildungsverständnis bis über das Ende der antiken Welt hinaus als Wahrheit galt. In der Bildungstheorie dieses rhetorischen Humanismus werden wir bis auf ISOKRATES zurückgeführt. Weder das Grundphänomen des Wirkungszusammenhanges von Sprache und Erziehung in unserer Welt wird allerdings damit berührt: es liegt tiefer begründet in der „homerischen Erziehung“, in dem Vertrauen in die formale Kraft des Dichterwortes voraus; noch faßt die Schultheorie des Humanismus den Problemhorizont der hermeneutischen Funktion der Sprache in unserem Welt- und Selbstverständnis⁶). Aber einige der grundlegenden Argumente in der Vertretung der Ansprüche einer höheren Allgemeinbildung auf dem Boden ästhetisch-rhetorischer Schulung und ethisch-literarischer Geschmackskultur gegenüber den Utilitätszügen der sophistischen Rhetorik, der die Sprache nur Waffe und Werkzeug ist, einerseits und gegenüber den Ansprüchen einer methodisch-scientifischen, theoretisch-philosophisch fundierten Sachkennerbildung andererseits, wie sie in PLATONS Akademie erhoben werden, bietet uns gerade der durch seinen Schulerfolg nicht minder als durch sein literarisches Werk zukunfts wirksame ISOKRATES.

Wie das bei CICERO geprägte, bei PETRARCA und ERASMUS erneuerte, von VICO, HERDER und HUMBOLDT vertiefte transzendental-humanistische Sprachverständnis schon bei ISOKRATES grundgelegt ist, etwa auch in der Klage über das *discidium linguae atque cordis*, in der Auffassung der Sprache als „Form der Kultur schlechthin“⁷), so ist andererseits das Bildungsprogramm, das er seiner Schultätigkeit voransetzte und für das er öffentlich warb („Gegen die Sophisten“; „Antidosis“; „Panegyrikos“), zur „Quelle des großen Stromes des Schulhumanismus“ (H. I. MARROU) geworden⁸).

Bei dem, dem Sprachverständnis und dem Bildungsverständnis des ISOKRATES liegt ein distinktes und konkretes Bild von dem Menschen als Wesen der Sprache zugrunde. Nur dies ist es, was uns hier interessiert und den Gedanken nahelegt, daß wir es hier, wo von der konstitutiven Bedeutung der Sprachlichkeit für das Verständnis des Menschen, des Phänomens der Kultur und der Bildsamkeit die Rede ist, mit den ersten tastenden Ansätzen einer pädagogischen Anthropologie zu tun haben.

ISOKRATES sieht in der Sprachfähigkeit des Menschen das eigentliche Menschliche am Menschen, das, was ihn von der untermenschlichen Kreatur unterscheidet.

det. Schon dieser Blick gleichsam von unten her, von dem nur Naturhaften aus auf den Menschen und das Unterscheidende seiner „Natur“, durch die er aus dem kosmischen Zusammenhang herausragt, ist für das humanistische Menschenbild bedeutsam geworden. Nicht minder aber die Identifizierung von Vernunft und Sprache als Ausdruck der Geschichtlichkeit des Menschen. Wie HERDER die Besonnenheit des Menschen in seiner Sprachlichkeit begründet sah, sind ratio und oratio in dem griechischen Begriff des Logos geeint, der sich von seiner metaphysisch-kosmologischen Bedeutung, die er noch bei HERAKLIT hat, in der Sophistik des 5. Jahrhunderts auf die Sinnstruktur des menschlichen Geistes eingengt hatte. Dieser Logos ist für ISOKRATES das „*Symbolon der Paideusis*“ (Paneg. 49) und der eigentliche Schöpfer der Kultur. Er feiert ihn fast wie eine Hypostase des Geistes der Kultur in einem Hymnus auf den Logos, den er seinem Fürstenspiegel (Nicocles 5–19) voranstellt und in der Rechtfertigung seiner Paideia (Antid. 253–257) wiederholt hat:

„Nur weil uns die Fähigkeit von Natur angeboren ist, uns gegenseitig zu überzeugen und einander kundzutun, was sich wollen läßt, haben wir uns aus dem tierähnlichen Leben befreien können, haben wir Gemeinschaft zu bilden, Staaten zu gründen, Recht zu setzen und Künste zu erfinden vermocht. Kaum eine Errungenschaft ist ohne Mitwirkung der Sprache (des Logos) zustande gekommen. Es ist das Wort (der Logos), das Gesetze aufgerichtet hat über Recht und Unrecht, Gut und Böse; wären nicht Gebote, wir wären nicht fähig, beieinander zu wohnen. Mit dem Wort strafen wir die Bösen und loben wir die Guten. Mit ihm unterweisen wir die Unverständigen und prüfen wir die Verständigen. Denn die Fähigkeit der Rede ist das wichtigste Zeichen vernünftiger Sinnesart (des phronon), und ein wahrhaftes, gesetzliches und gerechtes Wort ist das Abbild (eidolon) einer guten und vertrauenswürdigen Seele. Mit dem Logos wird das Strittige diskutiert und das Verborgene erforscht. Denn die gleichen Überzeugungsgründe, mit denen wir andere überreden, brauchen wir, wenn wir uns mit uns selbst beraten. Wer öffentlich zu reden vermag, den nennen wir „beredt“; aber „wohlberaten“ den, der sich über seine Probleme mit sich selbst zu verständigen (dialegesthai) versteht.“

Kurz, nichts in der Welt, was verständig geschieht, geschieht ohne Logos, sondern der Logos ist der Führer aller Tätigkeit und alles Denkens, und die ihn am meisten gebrauchen, sind diejenigen, die am meisten Geist haben. Daher muß man die Verächter der Erziehung und Bildung für ebenso hassenswert halten, wie die, die gegen das Göttliche freveln.“

Die Sprache ist also für ISOKRATES das eigentliche Subjekt der Erziehung. Sie ist das, worin Erziehung gründet, und worin sie zugleich vollbracht wird. Hier wird der Gedanke des objektiven Geistes vorweggenommen. Die Sprache ist Bedingung der Möglichkeit von Erziehung zuerst als Medium der „Verständigung“. Miteinander-Redenkönnen hat erst gesellschaftliches Leben im mensch-

lichen Sinn, friedliches Beieinanderwohnen, politisches Dasein, Gemeinsamkeit des Wollens und Strebens möglich gemacht. Daher ist auch das Humanum in der Sprachbildung für ISOKRATES in erster Linie die Befähigung des Menschen zur Teilnahme an dem Gespräch der Gesellschaft, zum Miteinanderhandeln im Medium der sprachlichen Verständigung, Hilfe zur ethisch-politischen Existenz. Deutlich steht für ISOKRATES gerade das Handeln, mehr noch als das Denken, im Horizont der Sprache. Aber noch darüber hinaus: ISOKRATES hat in der seelischen Verfeinerung, die die Ansprechbarkeit des Menschen durch solche Verdichtung der zwischenmenschlichen Beziehungen erfährt, schon die Hervorbringung einer spezifischen „Menschenfreundlichkeit“ (Philanthropia) der Gesinnung (vgl. Nicocl. 15; Antid. 132 f., 276; Paneg. 29, epist. VII, 12), einer Aufgeschlossenheit für alle menschlichen Bedürfnisse, für Toleranz, Milde und Wohlwollen als Bildungsaufgabe begründet gesehen. Dieses Motiv der Menschlichkeit, das später in den ciceronianischen Begriff der *humanitas* eingegangen ist, zeigt, wie wenig die Sprachpädagogik des ISOKRATES nur „philosophisch“ begründet ist. Denn das Ziel der Gesprächsfähigkeit des Menschen ist für ISOKRATES, und dies ist ihr zweites Kennzeichen, seine „Wohlberatenheit“. Darin kommen mehrere Motive zusammen. Einmal: das Wort erschließt und offenbart „Sinn“, macht das Ungeordnete und Verworrene verdeutlichend klar, läßt verstehend sehen, was ist. Geistiger Gehalt erweist erst in angemessenem, sprachlichem Ausdruck die innere Wahrheit des Gedachten und der Gesinnung (Antid. 255). Insofern ist der sprachliche Unterricht wirklich „Philosophie“. Aber fern liegt ISOKRATES die platonische Deutung des Wortes als rationale „Erklärung“ eines Begriffs, als Definition (Theätet 206 D ff.). Das rhetorische Element der „Beratung“ kommt vielmehr darin zum Ausdruck, daß Menschen sich durch das Mittel des Wortes gegenseitig „überzeugen“, und das heißt ansprechen in Rede und Gegenrede. Dazu gehört ein größerer innerer Zusammenhang der Erörterung, eben „Rede“. Aber auch die psychologische, die psychagogische Wirkung des Worts. GORGIAS hatte seine Theorie der Rhetorik allein auf diese Kraft der Menschenführung durch „Überredung“ gegründet. Bei ISOKRATES wird die pädagogische Wendung deutlich: Die Führung des Logos soll dem Menschen helfen, sich im inneren Dialog über seine Wünsche und Ziele, Aufgaben und Vorhaben mit sich selbst zu verständigen, um so in seinem Lebensverständnis und in seinem Handeln sicher und klar zu werden. ISOKRATES setzt dabei allerdings voraus, daß solche Fähigkeit, auf die Sprache zu hören, sich gewissermaßen in Sprecher und Hörer zu teilen, einer besonderen, darauf gerichteten Ausbildung bedarf und nicht jedermanns Sache ist, aber auch —, damit steht er wieder GORGIAS näher —, daß dieser Vorgang sich gewissermaßen von außen nach innen, durch Übertragung der öffentlichen Diskussion in das Bewußtsein des einzelnen (also nicht im sokratischen Sinne des Dialektischwerdens der Seele) vollzieht, und weiter, daß in

diesem „Wohlberatensein“ nicht eigentlich logische Beweisgründe, sondern Auffassungen, „Glaubwürdigkeiten“ (pisteis), Stellungnahmen und Wertungen maßgebend, wirksam und bestimmend werden.

Diese Grundkonzeption des ISOKRATES, die eine daseinshermeneutische Funktion der Sprache voraussetzt, spiegelt sich in seinem pädagogischen Hauptanliegen in dreifacher Weise.

1) Da das Gespräch der Gesellschaft und nicht die einsame Denkarbeit des einzelnen Kultur begründet, ist das eigentliche Feld der Bildung das mitlebende Verständnis der durch die gemeinsame Sprache verbundenen, gestalteten und normierten gesellschaftlich-moralischen und geistig-geschichtlichen Welt (darin steckt etwas SOKRATISCHES). Hauptgegenstand der Studien ist daher die Sprache, ihre Formkraft, ihre Ausdrucksfülle und die in Dichtung, Literatur und öffentlicher Rede sprachlich gestaltete Bildungswelt, das erziehende Wort, nicht eine Anhäufung von Sachwissen oder einsame abstrakte Spekulation.

2) Da die sprachgeistige Durchbildung auf die Bewährung im praktischen Leben zielt, ist ihr wirksames Mittel nicht die Wissenschaft vom theoretisch Allgemeinen, sondern die individuell angeeignete Kunst des sprachlichen Umgangs, die den ganzen Menschen empfindungsfähiger, feinsinniger, urteilsfähiger macht. „ISOKRATES sucht bei seinen Schülern den Geist der Entscheidung zu entwickeln, das Vermögen zu einer komplexen Intuition, die Erfassung der Imponderabilien, die die (Meinung) leiten und sie richtig machen“⁹⁾.

„Weise“ ist im Sinne seines gesunden Menschenverstandes der, der nicht wie der platonische Philosophenschüler auf das Seiende schaut, sondern der sich in einer instinktiv treffsicheren Urteilsfähigkeit in der bestimmten Situation das Richtige „einfallen“ läßt (epityngchanein), was hier und jetzt zu sagen und zu tun ist, dem seine Geistesbeschäftigungen einen solchen verständigen Sinn (phronesis), – wir können auch sagen, solchen seelischen und geistigen „Takt“ – verschafft haben (Antid. 270 f.; Panath. 30–32).

3) ISOKRATES' Glaube an die Formkraft des Wortes, an die Tiefenwirkung des Sprachbildes und an die bewegende Macht des Vorbildlichen ist dabei aber so groß, daß er allen Ernstes überzeugt ist: Wer sich mit großen lobwürdigen Gegenständen, edlen Gedanken und sittlichen Idealen derart intensiv und derart mitgehend beschäftigt, daß er geziemend von ihnen zu reden vermag, der wird auch in seiner Gesinnung veredelt, der wird dadurch besser werden. „Er wird ihren Einfluß nicht nur auf die Ausarbeitung seiner Rede über diese Gegenstände, sondern auf sein ganzes Leben spüren, so daß die Gesinnung sich dem guten Ausdruck denen beigesellt, die sich der Redekunst mit Weisheit und Ehrliche hingeben.“

(Antid. 275–278). Darum: „Bemühe dich, von lobwürdigen Dingen zu sprechen, damit du dich gewöhnst, zu denken, wie du sprichst“ (Nicochl. 38). ISOKRATES ist also überzeugt, daß der Weg vom Wort zum Inhalt geht, von dem Sinn hervorruhenden Sprachbild zur Inspiration vom gesinnungsbildenden Inhalt zur Wertgewöhnung. Dies eigentümliche idealistische Prinzip ist weitgehend die mehr oder minder eingestandene Voraussetzung der humanistischen Gymnasialpädagogik geworden: Wertbildung durch sprachliche Beschäftigung mit den gesinnungsbildenden Inhalten der klassischen Literatur. ISOKRATES kann nämlich auch als der Erfinder des moralischen Schulaufsatzes gelten.

Hier ist die pädagogische Grenze eines die Wirklichkeit nicht mehr deutenden, sondern ersetzen wollenden Sprachhumanismus erreicht, oder bereits überschritten, die Grenze zum Verbalismus, zur Ideologie. PLATON hat im „Phaidros“ dem „schönen ISOKRATES“ eine große Zukunft prophezeit, aber den Schein einer nicht philosophischen, nicht um den Menschen besorgten Rhetorik verurteilt. ARISTOTELES hat, innerhalb der Akademie PLATONS mit der Schule des ISOKRATES rivalisierend, seine Rhetorik auf psychologische, ethische und logische Grundlagen gestellt und sie als eine Art Propädeutik, als Nebenzweig der Ethik und Dialektik betrachtet. In seinem „Protreptikos“ vollends, der über CICEROS „Hortensius“ auf AUGUSTINUS erweckend wirkte, hatte er dem rhetorischen Humanismus des ISOKRATES das philosophische Lebensideal der platonischen Schule entgegengestellt. Um das auch Verführende und Irreführende der Wörter hatten SOKRATES und PLATON gewußt und Sprachkritik zum Vehikel ihrer Philosophie der ethischen und geistigen Wirklichkeit gemacht. Am klarsten hat HEGEL in seiner „Phänomenologie des Geistes“ das schon der Sprachreflexion der Sophistik vorgegebene Problem der „Entzweigung“ von „Physis“ und „Nomos“, in der Bildung, von Wirklichkeit und Bewußtsein im Schicksal der Sprache ausgedeutet, wenn er sagt: „Die Sprache der Zerrissenheit ist die vollkommene Sprache und der wahre existierende Geist dieser ganzen Welt der Bildung“, in einer sozialgeschichtlichen Situation nämlich, in der sich die Sprachlichkeit des Menschen aus einem Moment der Wirklichkeit zu einer eigenen Mächtigkeit verselbständigt. Dann tritt eine Entfremdung des Selbst von der Wirklichkeit ein, und „diese Entfremdung geschieht allein in der Sprache, welche hier in ihrer eigentümlichen Bedeutung auftritt. In der Welt der Sittlichkeit Gesetz und Befehl, in der Welt der Wirklichkeit erst Rat, hat sie das Wesen zum Inhalte und ist dessen Form; hier aber (im Reich der Bildung) erhält sie die Form, welche sie ist, selbst zum Inhalte und gilt als Sprache“.

Anmerkungen

- 1 E. LICHTENSTEIN: Heraklits Logoslehre als erste Bildungsphilosophie. In: Pädagogische Blätter, Ratingen 1967.
- 2 J. STENZEL: Kleine Schriften, S. 271.
- 3 Vgl. RABOW: Paidagogia.
- 4 H. GOMPERZ: Sophistik und Rhetorik, das Bildungsideal des EU LEGEIN in seinem Verhältnis zu der Philosophie des 5. Jahrhunderts, 1912, 1965.
- 5 Vgl. KLEINKNECHT im Th. Wb. z. NT, s. v. logos; O. APEL: Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus, Archiv f. Begriffsgesch. Bd. VIII, Bonn 1963.
- 6 Vgl. H.-G. GADAMER: Wahrheit und Methode, Tübingen 1965.
- 7 Vgl. O. APEL: Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico, Archiv für Begriffsgesch. Bd. VIII, Bonn 1963.
- 8 Vgl. A. BURK: Die Pädagogik des Isokrates als Grundlegung des humanistischen Bildungsideals, Würzburg 1923.
- 9 Vgl. J. MARROU: Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum, hgg. R. HARDER, München 1957.

Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg

MÖRIKES „Gesang zu zweien in der Nacht“ ins Genre des „hit“, also aus dem elaborierten in den restringierten Kode übersetzt, nimmt sich so aus:

Er: Wenn ich Deine Hände fasse,
sie: sag' ich Klasse!
er: und dann nie mehr von Dir lasse,
sie: sag' ich Klasse!
beide: Denn in diesem Wort liegt alles drin.

Das Beispiel lädt zu Spekulationen in zwei Richtungen ein: Die erste zielt auf Sprache als Medium sozialer Beziehungen, die zweite auf die Zuordnung solcher Art Kommunikationsstil zu bestimmten gesellschaftlichen Subkulturen:

Das eigentlich Sprechende in der angedeuteten Situation sind die körperlichen Ausdrucksbewegungen – das Händehalten. Die Sprache ist in die Rolle des bedingten Reflexes gesunken – ein hilfloses, beinahe überflüssiges Signum auf eine standardisierte Situation. Sie verleiht dem Geschehen selbst den Charakter des Rituals; jegliche individuelle Bedeutung geht auf in der Typik sozialer Rollen. Wie aber werden – so wäre zu fragen – die auf konkrete Individuen bezogenen Bedeutungen einer sozialen Situation wahrgenommen, wenn sie sprachlich nicht mehr expliziert werden? Welche Möglichkeiten bleiben, um eine auf individuelle Ziele und Bedürfnisse abgestimmte Situation zu schaffen und zu lenken, wenn solche Ziele und Wünsche sprachlich nicht angemessen spezifiziert werden können –, wenn, zumindest verbal, der andere und ich selbst im Klischee sozialer Rollen, sozial standardisierter Bedeutungen erscheinen?

Diese Fragen zielen auf das keineswegs endgültig geklärte Problem der Relevanz von Kommunikationsstilen für die Wahrnehmung von Beziehungen und Objekten und für die Handlungsplanung zunächst in der sozialen Sphäre. Bevor wir uns ihm unter pädagogischem Aspekt zuwenden, ist jedoch die Frage nach der Genese und den Merkmalen des Sprachstils zu stellen, für den das zitierte Bruchstück Geschlechterrollen-Lyrik als Beispiel diente, (und der von BASIL BERNSTEIN treffend „restringierter linguistischer Kode“ genannt worden ist). Wir interpretieren diese Genese wesentlich als eine soziale, d. h. wir sehen ihre bestimmenden Faktoren primär in subkulturell determinierten Lernerfahrungen, nicht aber in genetisch bedingten Unterschieden der sprachlichen Kompetenz wie neuerdings einige von CHOMSKY ausgehenden Psycholinguisten¹). U. OEVERMANN weist ihnen gegenüber m. E. mit Recht auf die vielfältigen Ergebnisse von sprach-

soziologischen Untersuchungen hin, die das Gewicht sozialer Lernerfahrungen bestätigen, wie groß auch immer die Bedeutung von Reifungsprozessen in der Sprachentwicklung sein mag. Solange wir nicht über eine generative Grammatik einer lebenden Sprache verfügen, wird zudem der Beweis für die Behauptung der Umweltunabhängigkeit grammatischer Kompetenz kaum schlüssig zu führen sein – um nur die linguistische Seite des Problems zu berühren²⁾.

Die soziale Situation, die den „restringierten Kode“ hervorbringt, kann typisierend wie folgt beschrieben werden:

Eine Familie der Unterschicht in beengten Wohnverhältnissen mit überdurchschnittlicher Kinderzahl, niedrigem, oft unsicherem Einkommen. Die Tätigkeit des Vaters besteht wesentlich im Umgang mit Dingen, sprachliche Kommunikation spielt für sie nur eine geringe Rolle. Die Mutter arbeitet gelegentlich. Die Schulbildung der Eltern geht nicht über die Elementarstufe hinaus. Schon die Großeltern lebten in proletarischen Verhältnissen. Diese Existenz ist gewissermaßen zur zweiten Natur geworden; Gedanken an und Planung für einen möglichen Aufstieg beschränken sich auf den wöchentlichen Obulus fürs Lotto. Der Anteil an der Kultur der Gesellschaft ist eingeeengt auf deren restringierteste Manipulationsinstrumente: Boulevard-Blätter und Produkte der Traumfabriken. Es ist eine Welt, in der sich Individuelles nicht ausdrücken kann: in der Einrichtung der Wohnung nicht und nicht in der Kleidung, weder im Stil des Arbeitstages noch selbst in der Wahl der Vergnügungen. Persönliches wird zu einem bloßen Unsicherheitsfaktor im ohnehin schwierigen Gang der Dinge. Als disfunktional schrumpft es in die subkulturell akzeptierte soziale Rolle zurück, die Sicherheit zu verleihen scheint. Die Kommunikation zwischen den Mitgliedern der Familie – ohnehin durch die äußere Misere und die über die engere Nachbarschaft gleichen Milieus nicht hinausgehenden Kontakte auf einen engen Horizont eingeschränkt – bleibt wesentlich konkret-expressiv, bleibt status-, nicht personenbezogen, wie das in extremer Form die Partnermonologe der Haushälterin in ELIAS CANETTIS Roman „Die Blendung“ veranschaulichen³⁾.

Wir müssen annehmen, daß dieses Milieu sich bereits auf das neugeborene Kind unmittelbar auswirkt, z. B. darin, daß die Zahl der Pflegekontakte zwischen Mutter und Kind typisch geringer ist als in der Mittelschicht, Pflegehandlungen, bei denen die Mutter spricht und dem Kind die Modelle für die Auswahl relevanter Phoneme aus der Vielzahl artikulierbarer Laute bietet und sicher auch das Hervorbringen solcher Laute anregt. Schon im 6. Monat sind Unterschiede in der Lautentwicklung zwischen Heimkindern und in Familien aufwachsenden Kindern festgestellt worden⁴⁾. Schichtenspezifische Differenzen in dieser Hinsicht hat man vom 16. Monat an aufwärts beobachtet. Kinder der Unterschicht produzierten weniger Laute (pro Verhaltenseinheit), vom 18. Monat an auch weniger verschiedene Laute⁵⁾. Diese Differenz scheint sowohl auf den

offeneren und/oder häufigeren Ausdruck von Gefühlen der Zuwendung als auch auf die größere Häufigkeit sprachlicher Stimulierungen in der Mittelschicht zurückführbar. Schon das Lächeln des Erwachsenen reizt zu häufigerer Lautbildung an⁶⁾). Das Experiment, Mütter der US ihren Kindern vom 13. Lebensmonat an täglich 10 Minuten vorlesen zu lassen, führte zu einer im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikanten und dauerhaften Überlegenheit in der Häufigkeit und Anzahl der von diesen Kindern artikulierten Phoneme⁷⁾). M. C. TEMPLIN hat in ihrer an einer größeren Stichprobe von Kindern durchgeführten Studie über die Sprachentwicklung zeigen können, daß Unterschiede in der Phonembildung zwischen Kindern der US und solchen der MS bis ins 8. Lebensjahr hinein bestehen⁸⁾).

Die Unterlegenheit von Kindern aus der Unterschicht zeigt sich sowohl in der Phonembildung als auch in der Fähigkeit, Phoneme zu unterscheiden, was nicht nur auf seltenere sprachliche Stimulierung zurückzuführen sein wird, sondern auch auf die geringere Qualität der Imitationsmodelle, mit denen sich das Kind konfrontiert sieht. Sehr viel häufiger als in der MS wird dieses Modell die – phonetisch noch wenig differenzierte – Sprache der kaum älteren Geschwister sein. Die relative Retardierung in der Sprachentwicklung von Zwillingen, die ja gelegentlich ein eigenes Kommunikationssystem ausbilden, illustriert diesen Zusammenhang⁹⁾).

Beide Fähigkeiten: Phonembildung wie Unterscheidung sind offenbar wesentliche Voraussetzungen für den Schulerfolg auf der Elementarstufe. CYNTHIA P. DEUTSCH hat für Negerkinder im 1. und 5. Schuljahr signifikante Zusammenhänge zwischen Maßen für auditives Diskriminationsvermögen und verbalen Tests, u. a. auch Lesetests gefunden¹⁰⁾). Sie gibt dafür u. a. die Erklärung, daß das Slum-Kind in einer lauten Umwelt lebt und die sprachlichen Signale durch den hohen Geräuschpegel hindurch oft nur schwach und entstellt empfängt¹¹⁾). Diese Interpretation wird durch die korrespondierende Beobachtung gestützt, daß Eltern der MS mit ihren kleinen Kindern deutlich und grammatisch korrekter sprechen als miteinander¹²⁾). Solch höhere Sprachbewußtheit und qualitativ reichere Sprache wiederum darf, wie eine Untersuchung von PEARLIN und KOHN gezeigt hat, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Bedeutung verbaler Kommunikation am Arbeitsplatz des Vaters gesehen werden¹³⁾).

Was hier über die Entwicklung des Artikulations- und Lautunterscheidungsvermögens gesagt wurde, gilt vergleichbar für zwei andere Aspekte des Sprachstils: Wortschatz und Syntax. Wir können zahlreiche amerikanische, englische, französische und einige deutsche Untersuchungen zu diesem Bereich in der inzwischen trivialen Feststellung zusammenfassen: Personen der Unterschicht unterscheiden sich von denen der MS durch einen kleineren Wortschatz und eine

syntaktisch weniger differenzierte Sprache¹⁴). Dieses Pauschalurteil sei zunächst an Hand einer unveröffentlichten Untersuchung zur mündlichen Sprache illustriert¹⁵). Zwanzig 10- bis 11-jährigen Schülerinnen von Real- und höheren Schulen wurden 5 z. T. farbige Aufnahmen bzw. Bildfolgen aus Illustrierten in Einzelgesprächen mit dem VL und einer Helferin vorgelegt¹⁶). Die Mädchen waren aus einer größeren Population nach Vaterberuf und IQ ausgewählt worden¹⁷), und zwar so, daß 10 Mädchen aus Akademikerfamilien 10 weiteren gleich intelligenten aus Arbeiterfamilien gegenübergestellt werden konnten. (Es handelt sich allerdings wesentlich um Berufe der OU: 4 der Väter sind Handwerksmeister, einer ist selbständiger Landwirt, die übrigen sind in Facharbeiterberufen tätig.) Die Situation war so weit wie möglich standardisiert worden; allerdings erschien es dem VL notwendig, oft schon nach kurzer Zeit durch Fragen weitere Aussagen über die Bilder zu provozieren. Daß dadurch die Auswertung nicht wesentlich verfälscht worden ist, wird durch den Vergleich der 1. spontanen Äußerung mit den Charakteristiken der Gesamtäußerungen nahegelegt. Nicht zu kontrollieren ist dagegen eine andere Variable: der Effekt der Erhebungssituation selbst. Die Mehrzahl der Schülerinnen der US zeigte zu Anfang Scheu und Zögern und bedachte das Tonbandgerät mit fragenden Blicken. Die Mädchen der MS dagegen kamen teilweise mit zur Begrüßung ausgestreckter Hand auf den VL zu und betrachteten unbefangen und unaufgefordert die auf dem Tisch ausgebreiteten Photos. Die Schülerinnen der US brauchten im Durchschnitt mehr Anstöße, um die vorgesehene Gesprächsdauer zu erreichen. — Es ist anzunehmen, daß Unterschiede in den sprachlichen Äußerungen teilweise auf die unterschiedliche affektive Wahrnehmung der Erhebungssituation zurückzuführen sind, und daß eine der täglichen Erfahrung der US entsprechende Erhebungssituation die zu beachtenden Unterschiede — zumal im Wortschatz — zumindest verringert hätte. Diesem berechtigten Einwand sei hier nur folgende Erwägung entgegengehalten: Zweifellos ist gerade die Sprache in besonderem Maße situationsabhängig. Doch 1. ist die hier geschaffene Situation „schulrelevant“: aus dem in ihr beobachteten Verhalten läßt sich prinzipiell der Schulerfolg in bestimmten Bereichen vorhersagen; 2. zeichnet sie sich dadurch aus, daß das unterschiedliche Vertrauen in die eigene sprachliche Kompetenz ebenso wie tatsächliche Unterschiede in dieser Beziehung die eigene Position in einer solchen sozialen Situation nahezu vollständig bestimmen. D. h. es handelt sich um eine der sozialen Situationen, die fast nur im Medium der Sprache bewältigt werden können. Die Kompetenz in solchen Situationen trägt wesentlich zur Wahrnehmung der eigenen Position und wohl auch zu deren tatsächlicher Bestimmung bei. Die Analyse der sprachlichen Äußerung läßt nun ebenso wenig wie die informellen Verhaltensbeobachten einen Zweifel daran, daß Mädchen, deren Väter manuellen Berufen nachgehen, bei vergleichbarer Intelligenz und Schulbil-

derung, den Anforderungen der Erhebungssituation nicht in dem Maße gerecht werden wie Mädchen aus Akademikerfamilien.

Die letzteren sprachen durchschnittlich insges. 651 Wörter gegenüber 438,4 der US, also etwa ein Drittel mehr (umgerechnet auf 10 Min. Interviewdauer). Der mittlere Wortschatz der US-Mädchen lag bei 138,3 verschiedenen Wörtern gegenüber 193,8 bei den MS-Mädchen¹⁸). Die Auszählung nach Wortarten erbrachte u. a. folgende Ergebnisse: (Gezählt wurden: Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen, Hilfsverben und die unter der Kategorie „Sonstige“ zusammengefaßten Artikel, Interjektionen und Numeralien.) Mädchen der MS verwendeten signifikant mehr Verben, Adjektive, Adverbien und Pronomina bezogen auf die Gesamtzahl der Wörter in den auf 10 Min. transformierten Bildbeschreibungen, wie auch bezogen auf die Zahl verschiedener Wörter. (T-Test von WHITE). Orientiert am letzteren Maß gebrauchten sie auch mehr Präpositionen. Bezeichnenderweise ergaben sich keine sign. Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit von Substantiven und der in der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefaßten Artikel, Numeralien und Interjektionen. Die bloße Benennung der Gegenstände ist offenbar eine sprachliche Leistung von geringerer Komplexität als die Charakterisierung von Eigenschaften dieser Gegenstände und von bildlich dargestellten Handlungen. (Verben und Adverbien).

Der Befund stimmt gut mit dem Ergebnis einer Untersuchung von VERA P. JOHN und LEO S. GOLDSTEIN überein¹⁹). Die Tatsache, daß Negerkinder der Unterschicht im Peabody Picture Vocabulary Test Schwierigkeiten mit einfachen Verben hatten, während sie vertraute Gegenstände sehr wohl zu benennen wußten, erklären sie aus unterschiedlichen Bedingungen des Erlernens beider Wortklassen. Zum Erlernen der Verben ist nach ihrer Auffassung im höheren Maß eine Bestätigung und Korrektur durch Erwachsene erforderlich, weil bei ihnen die Beziehung zwischen Wort und Wortinhalt variabler und damit lockerer sei als bei Substantiven wie z. B. Ball. Eben diese bewußt auf das Sprachlernen zielende Zuwendung von Erwachsenen fehle diesen Kindern. Die Ergebnisse BLEEKS bestätigen zugleich die anderer in Marburg an Aufsätzen von Schülern durchgeführten Analysen²⁰).

Auf eine stärkere begriffliche Differenzierung deutet die sign. höhere Zahl von Präpositionen in den Beschreibungen der MS-Mädchen hin (bezogen auf die Zahl verschiedener Wörter).

Eine eigentliche syntaktische Analyse ist mit dem Material nicht durchgeführt worden. Statt dessen wurden Zahl und Umfang der funktionell vollständigen Äußerungen ausgezählt, d. h. jener Äußerungen, die – möglicherweise ohne grammatisch vollständig zu sein – doch einen Gedanken ausreichend vollständig zum Ausdruck bringen. (Die Übereinstimmung zwischen zwei unab-

hängig vorgenommenen Gliederungen der Beschreibungen in „funktionell vollständige Äußerungen“ erwies sich als zufriedenstellend.)

Das Ergebnis bestätigt die Befunde bezüglich des Wortschatzes. Die Schülerinnen der MS tun eine höhere Zahl von f. v. Ä., u. zw. auch nach der Transformation auf die Interviewdauer von 10 Min. Auch die Zahl der f. v. Ä. pro Frage oder Anregung des VL ist höher – ebenso die Zahl der f. v. Ä. vor dem 1. Eingriff des VL. Der Eindruck größerer Spontaneität, schnelleren Tempos und größerer Flüssigkeit der Verbalisierung wird bestärkt durch die größere Zahl der Wörter pro f. v. Ä. Der Unterschied zwischen US und MS ist dabei in den Äußerungen vor dem 1. Eingreifen des VL noch ausgeprägter als im Gesamtinterview. Nehmen wir die Befunde über die relative Häufigkeit der Wortklassen hinzu, so läßt sich die Untersuchung wie folgt resümieren: Im Vergleich zur US meistern Mädchen der MS eine primär sprachlich zu bewältigende Situation mit weniger Hemmungen, größerem Elan und Tempo. Sie verfügen aktuell über einen größeren Wortschatz, den sie zugleich zu einer differenzierteren Charakterisierung von Gegenständen, dargestellten oder vermuteten Handlungsvollzügen, zeitlichen, räumlichen oder kausalen Beziehungen einsetzen. Der größere Umfang der einzelnen Äußerung läßt auf eine komplexere verbale Planung schließen, die die Interpretation von Beziehungen in der Objektwelt sprachlich angemessener zum Ausdruck zu bringen erlaubt.

Die größere syntaktische Komplexität der Sprache der MS ergibt sich auch aus den von OEVERMANN und den von uns durchgeführten Analysen von Schüleraufsätzen, die entsprechende in den USA und in England gefundene Ergebnisse im wesentlichen bestätigen. OEVERMANN faßt die Befunde seiner Untersuchung – der bisher linguistisch reflektiertesten im deutschen Sprachraum – in einer modellhaften Darstellung des typischen US-Aufsatzes zusammen: „Die syntaktische Organisation ist wenig komplex, weil sie (die Aufsätze) vornehmlich einfache Hauptsätze enthalten und in ihrem Satzgefüge wenig durch Subordination erster oder höherer Ordnung gegliedert sind. Zur Verdeutlichung und Spezifizierung von Satzgliedern finden sich in einen Satzplan eingebettete Relativsätze selten. Wenn Nebensätze gebraucht werden, dann sind es eher lapidar angefügte, konjunkional eingeleitete notwendige Ergänzungen des Hauptsatzes. Die Erweiterung der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur erfolgt aber vor allem durch eher redundante adverbelle und attributive Zusätze, die wiederum mehr die Funktion einfacher Deskription und Bedeutungsverstärkung als differenzierender Analyse und logischer Verknüpfung haben. Relativ selten beziehen sie sich auf die Verdeutlichung sozialer, ästhetischer, moralischer oder emotionaler Aspekte der zu beschreibenden Sachverhalte.

Einschränkungen und ein individuelles Urteil ausdrückende Vergleiche erscheinen recht selten, und die im Prädikat signalisierten Zeitperspektiven wer-

den wenig differenziert. Die Tendenz zu einer sehr statisch, bloß abbildend-konkreten Beschreibung führt zur häufigen Verwendung von Substantiven, während Adjektive und Adverbien zur Akzentuierung von Bedeutungsinhalten nur in beschränkter Anzahl zur Verfügung stehen. Allerdings scheint in dieser konkretistischen, wenig abstrakten Schreibweise ein relativ reichhaltiger und nicht oft wiederholter Wortschatz zum Vorschein zu kommen. Logische und raum-zeitliche Beziehungen werden eher in präpositionalen Ausdrücken als im Gebrauch ‚analytischer‘ Konstruktionen signalisiert. Die eigene Person tritt in den Erzählungen nur selten in den Vordergrund, sie geht auf in der Identifikation mit der eigenen Bezugsgruppe und der kollektiven Absetzung von Fremdgruppen. Entsprechend finden eigene Intentionen nur selten ihren sprachlichen Ausdruck in prägnanten Verben und Adjektiven⁽²¹⁾).

Welche Bedeutung hat nun die Verwendung eines bestimmten Sprachkode für den Sprecher? Skizzieren wir zunächst kurz die Antwort BERNSTEINS auf diese Frage, um zugleich zu verdeutlichen, welche Probleme zuvor zu klären wären, um sie stringent beantworten zu können, und wenden wir uns dann abschließend den Alternativen zu, die sich beim gegenwärtigen Stand der Forschung für den Zusammenhang zwischen Sprache und Schulerfolg ergeben⁽²²⁾.

BERNSTEIN interpretiert linguistische Kodes als „Funktionen einer bestimmten Form sozialer Beziehungen oder, allgemeiner, als Eigenschaften sozialer Systeme“⁽²³⁾. Individuen lernen ihre Rollen in Kommunikationsprozessen. Sprachlich ist dieses Rollenlernen ein Erlernen „gemeinsamer Bedeutungen“, durch die die Rolle definiert wird, und die das Rollenverhalten steuern⁽²⁴⁾. Auf psychologischer Ebene sind die Kodes Ergebnis unterschiedlicher Strategien der verbalen Planung⁽²⁵⁾. Soziologisch entscheidend ist die These, der Kode sei als Produkt sozialer Beziehungen zugleich deren Ausdruck und „Regulator“⁽²⁶⁾. Er bestimmt gewissermaßen die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeit und die Art sozialer Beziehungen, in die ein Individuum eintreten kann. Es handelt sich bei BERNSTEINS Ansatz also wesentlich um eine soziologische Spezifizierung der HUMBOLDT-WHORF-THESE vom determinierenden Einfluß der Sprache auf die Wahrnehmung von Objekten und Beziehungen, an der er im übrigen festhält.

In diesen Ansatz gehen nun offenbar eine Reihe von Annahmen ein, die noch nicht ausreichend durch konkrete Forschungsergebnisse gesichert sind. Zunächst die linguistische Annahme, die Kodes seien als konsistente Systeme von sprachlichen Elementen und Regeln zu beschreiben und gegeneinander abzugrenzen, bzw. die ihr entsprechende, es sei möglich, Strategien der verbalen Planung in linguistischen Kategorien systematisch zu bestimmen. Tatsächlich aber bewegt sich die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen zu unserem Thema in den Kategorien der traditionellen normativen Grammatik, deren kognitive Relevanz keineswegs geklärt ist, und auf dieser Ebene können sie kaum mehr zeigen, als

daß der restringierte Kode gewissermaßen eine mindere Variante des elaborierten Kode der Mittelschicht ist, der von den durch die Kultursprache bereitgestellten syntaktischen und lexikalischen Möglichkeiten einen reicheren Gebrauch macht. (Solche Ergebnisse sind zu einem Teil sicher auch auf die Erhebungssituation und die Erhebungsinstrumente zurückzuführen, die den Sprecher der Unterschicht stimulieren, sich auf den Gesprächspartner der Mittelschicht einzustellen, d. h. aus seinem gewohnten sprachlichen Milieu in ein nicht so vertrautes überzuwechseln.) Der von BERNSTEIN gewählte Ansatz, die Kodes nach dem Grade der Vorhersagbarkeit sprachlicher Sequenzen zu unterscheiden, hilft hier, für sich genommen, auch nicht viel weiter; denn abgesehen davon, daß kaum empirische Untersuchungen vorliegen, besteht das entscheidende Problem ja darin, die Sprachsequenzen, auf die dieses stochastische Modell angewandt wird, zunächst in einem linguistischen System zu bestimmen. Dieses System müßte die möglichen Alternativen der Fortsetzung von jedem Punkt einer Sprachsequenz, deren relative Wahrscheinlichkeit hier überprüft werden soll, kategorisieren, um so gewissermaßen den Rahmen abzustecken, innerhalb dessen ein Sprecher verbal planen kann. Erst auf diesem Hintergrund ließen sich die Planungsstrategien linguistisch eindeutig beschreiben. Erst dann auch ließe sich ihre Bedeutung für kognitive Prozesse empirisch überprüfen.

Wir können hier die Berechtigung der Annahme, daß Wahrnehmung und Denken durch die Sprache mindestens teilweise determiniert werden, nicht erörtern²⁷). Für sie spricht eine Fülle von empirischen Befunden und theoretischen Überlegungen, allerdings ist der Beweis dafür, daß subkulturell unterschiedliche Sprechweisen, um die es ja hier primär geht, einen unmittelbaren Einfluß auf die Art und Qualität von Wahrnehmung oder Problemlösung haben, bisher nicht geführt worden, und steht in der Tat vor dem kaum lösbaren methodischen Problem, gänzlich sprachfreie Intelligenzleistungen experimentell zu kontrollieren.

Es erscheint deshalb sinnvoll, für die Interpretation unserer Sprachanalysen mindestens folgende Alternativen, die sich teilweise nicht ausschließen, offen zu halten.

1. Die beobachteten Unterschiede zwischen den Sprechweisen von Mittelschicht und Unterschicht sind rein stilistischer Natur. Dafür spricht, daß sie z. T. auch bei Kontrolle der Intelligenz auftreten, dagegen allerdings u. a., daß die meisten der analysierten Sprachmerkmale auch mit der Intelligenz variieren. (Das davon abweichende Ergebnis OEVERMANN'S führe ich trotz seiner einleuchtenden Interpretation auf den besonderen Charakter und die Kleinheit seiner Stichprobe zurück.)

2. Die beobachteten Unterschiede sind nur für verbale Leistungen relevant, oder solche, deren Bewältigung in hohem Maße sprachlich vermittelt ist. Dafür spricht, daß die Unterschiede zwischen den Schichten in verbalen Test größer sind als in nichtverbalen²⁸⁾.

Unter solche verbalen Leistungen wäre auch die Beherrschung unterschiedlicher Kodes zu rechnen, die jeweils auf ein bestimmtes System sozialer Beziehungen zugeschnitten sind, z. B. die Beherrschung des Kode, der im Verkehr mit den Arbeitskollegen auf einer Baustelle gilt, gegenüber dem, der für die Diskussion in einem Schulelternbeirat sozial verbindlich ist. Dieser Gesichtspunkt ist jedoch wahrscheinlich praktisch so wesentlich, daß er hier als 3. Alternative der Interpretation unserer Befunde aufgeführt werden soll, u. zw. in der an BERNSTEIN orientierten allgemeinen Formulierung:

3. Alle sprachlichen Kodes sind als „restringierte“ aufzufassen, insofern sie nur in bestimmten sozialen Situationen funktional sind. Wenn es richtig ist, daß in der Unterschicht nichtsprachliche Signalelements von subjektiven Intentionen des Sprechers die sprachlichen Äußerungen ergänzen, so ist durchaus denkbar, daß beide Kommunikationssysteme zusammengenommen ein ähnliches Niveau der persönlichen Differenzierung von Informationen erreichen wie der „elaborierte Kode“ der Mittelschicht. Erwünscht wäre hier also die Beherrschung möglichst vieler, in sich wahrscheinlich restringierter Kodes, um möglichst unterschiedlichen sozialen Situationen gewachsen zu sein²⁹⁾. Tatsächlich zeigt etwa die Untersuchung von ESTELLE CHERRY PEISACH, *Children's comprehension of teacher and peer speech*³⁰⁾, daß Schüler des 5. Schuljahrs aus der Mittelschicht Schülern der Unterschicht im Verständnis von Mittelschichtensprache überlegen, im Verständnis der Sprache von Kindern aus der Unterschicht gleichwertig waren. Sie beherrschten beide Kodes mit einiger Sicherheit, die der Unterschicht dagegen vorwiegend ihren eigenen.

4. Die Zahl der sprachlich nicht zu vermittelnden Leistungen und Lernprozesse ist in der vieltausendjährigen Geschichte des homo sapiens auf einen kleinen Bestand von ihrerseits kulturell vermittelten Primärerfahrungen zusammengeschrumpft. Unterschiede der Kodes wirken sich deshalb nachhaltig in der Wahrnehmung von Objekten und im Erkennen von Beziehungen aus. Der restringierte Kode benachteiligt also die Unterschicht von Anfang an in weiten Bereichen intelligenten Verhaltens. Unterstellen wir eine unmittelbare kognitive Relevanz der beobachteten Merkmale dieses Kodes, so hieße das: seine Sprecher nehmen die Objektwelt statisch wahr, d. h. sie sind weniger in der Lage, komplexe und variable Beziehungen der Über- und Unterordnung zu erkennen, vielmehr stehen die Objekte — jeweils rigid mit bestimmten Eigenschaften ausge-

zeichnet – diskret nebeneinander, Beziehungen werden vorwiegend in der Form der Reihung erkannt. Als Mediator sozialer Beziehungen ist der Kode weniger geeignet, persönliche Bedeutungen und Intentionen auszudrücken, als vielmehr das System sozialer Rollen zu akzentuieren. Die Sprache bestätigt und entwickelt nicht die persönliche Identität des Sprechers, sondern seine Identifikation mit der ihm zugeschriebenen Rolle^{30a}).

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus den hier angedeuteten 4 Alternativen der Interpretation für den Schulerfolg des im restringierten Kode aufgewachsenen Sprechers?

1. Nehmen wir unserer 1. Alternative entsprechend an, daß es sich um rein stilistische, also nur sprachimmanente Unterschiede handelt, so ist selbst das mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ohne negativen Einfluß auf die Schullaufbahn des Sprechers im restringierten Kode. Ein von uns durchgeführter Versuch bewies die Möglichkeit, Aufsätze von Schülern des 4. Schuljahrs nach komplexen stilistischen Kriterien der Herkunftsschicht dieser Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig zuzuordnen. Die Aufsätze von Schülern aus Akademikerfamilien wurden nach diesen Kriterien jeweils günstiger eingeordnet als die von gleich intelligenten Arbeiterkindern.

Wir müssen annehmen, daß diese stilistischen Kriterien denen des Aufsätze beurteilenden Lehrers ähnlich sind, sich also in der Zensur niederschlagen³¹). Die Sprache des Schülers der Unterschicht wird also, an den Maßstäben des elaborierten Kode der Mittelschichten gemessen, als inferior eingestuft. Und da wir annehmen müssen, daß diese Einstufung sich nicht auf Aufsätze beschränkt, sondern auch durch mündliche Äußerungen provoziert wird, dürfte der negative Effekt selbst rein stilistischer Unterschiede auf den Schulerfolg beträchtlich sein.

Unterstellen wir nun unsere zweite, wahrscheinlichere Alternative, daß die beobachteten Unterschiede eine Unterlegenheit des restringierten Kode hinsichtlich aller verbal zu lösenden Aufgaben anzeigen, so stellt sich unmittelbar die Frage nach dem Gewicht verbaler Leistungen für den Schulerfolg. Nach allem was wir wissen, ist es außerordentlich hoch. LILLY KEMMLER hat das für die Grundschule belegt³²). Eigene Erhebungen zeigen, daß in der Sexta etwa die Hälfte aller Sitzenbleiber u. a. am Deutschunterricht scheitert. Ca. ein Fünftel unserer Gesamtstichprobe von Sitzenbleibern in der höheren Schule scheitert ausschließlich an den Fremdsprachen, gegenüber nur 3 0/0, die ausschließlich in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern versagen. Ein Drittel dieser Schüler hat nicht ausreichende Zensuren in Deutsch und/oder den Fremdsprachen. Nahezu 60 0/0 aller nicht ausreichenden Zensuren wurden in dieser Fächergruppe erteilt.

Dieser Prozentsatz erhöht sich anderen Untersuchungen zufolge auf ca. 80 %, wenn nicht nur die Zensuren der Sitzenbleiber erfaßt werden³³). Die Beobachtung, daß pitch-discrimination tests die besten einzelnen Prediktoren für den Erfolg im fremdsprachlichen Unterricht sind, regt zu Spekulationen über den Zusammenhang zwischen diesem Befund und denen über die Unterlegenheit der Unterschichtkinder im Hinblick auf Phonembildung und -unterscheidungen an³⁴).

ORLIKS Untersuchungen machen wahrscheinlich, daß auch an der Universität sprachliche Leistungen besonders honoriert werden. Studienstiftler zeichnen sich durch besonders gute Deutschzensuren im Abitur aus. Das Reifezeugnisprofil von Naturwissenschaftlern mit gutem Examen hat gegenüber dem von solchen mit schlechterem Examen einen deutlichen Einschlag ins „Philologische“, d. h. unter anderem in den Sprachfächern signifikant bessere Zensuren³⁵).

Nun werden selbstverständlich sprachliche Leistungen nicht allein in den Sprachfächern im engeren Sinne gefordert, sondern mehr oder weniger in allen Schulfächern. Es ist also anzunehmen, daß der Sprecher des restringierten Kode bei gleicher Intelligenz in all diesen Bereichen schwächere Leistungen erbringt, oder zumindest schlechter beurteilt wird als der des elaborierten Kode. Einen überzeugenden Beleg dafür bietet neben den schon genannten Untersuchungen die Studie von GUNDERSEN und FELDT. Sie bildeten in einer Stichprobe von Schülern vier Gruppen mit unterschiedlich hoher positiver und negativer Differenz zwischen verbaler und nichtverbaler Intelligenz bei Kontrolle des Gesamt-IQ. Es zeigte sich, daß die Mittelwerte der vier Gruppen in fünf verschiedenen Schulleistungstests – unter anderem im Rechnen und Work Study Skills (Studiertechniken) genau mit der Rangfolge der Mittelwerte der verbalen Intelligenz übereinstimmten und eine vollständig negative Rangkorrelation mit der nichtverbalen Intelligenz aufwiesen. Von den Lehrern wurde die einseitig nicht-verbal intelligenten Schüler am schlechtesten eingestuft. Besondere intellektuelle Fähigkeiten vermuteten sie wesentlich häufiger bei den verbal intelligenten Schülern³⁶).

Die dritte Interpretationsalternative ergibt sich zwingend, wenn wir die Kodes mit BERNSTEIN als zwei verschiedene, in unterschiedlichen Subkulturen funktionale Sprechweisen verstehen. Empirisch gesicherte Belege für die sozialpsychologischen Auswirkungen auf den Sprecher des restringierten Kode, der sich in Situationen befindet, in denen der elaborierte gilt, sind mir nicht bekannt. An gelegentlichen informellen Beobachtungen solcher Situationen fehlt es freilich nicht. Daß der Schüler der Unterschicht tatsächlich größere Schwierigkeiten hat, die Sprache des Lehrers und der Schüler aus der Mittelschicht zu verstehen als die von Schülern seiner eigenen Herkunftsschicht, hat die schon genannte Untersuchung von ESTELLE CHERRY PEISACH gezeigt. Schon das dürfte dazu führen,

daß die Situation als verunsichernd erfahren wird. Hinzu kommt, daß der geltende Kode auch aktiv nicht zureichend beherrscht wird. PEISACHS Untersuchung legt also beide Interpretationen nahe: 1. werden die für den Lernfortschritt und die Schulleistung relevanten Informationen vom Kind der Unterschicht nicht mit gleicher Vollständigkeit und Genauigkeit aufgenommen. 2. bietet ihm seine Sprechweise nur beschränkte Möglichkeiten, die soziale Situation seinen Bedürfnissen und Absichten entsprechend zu lenken.

Auch ohne unsere 4. Alternative — die der generellen Determination von Wahrnehmung und Denken durch die Sprache — hier erörtern zu können, müssen wir also folgern, daß die im Sozialisationsprozeß der Unterschicht erlernte Sprechweise in die Schullaufbahn zunehmend höhere Hürden einbaut. — Ist es aber richtig, daß der restringierte Kode sich in einem weiten Bereich von Intelligenzleistungen hemmend auswirkt, so scheinen sich daraus für die praktische vorschulische Arbeit andere Konsequenzen zu ergeben, als wenn nur die ersten drei Alternativen zuträfen. Man könnte extrem folgern, es sei notwendig, unsere Schule primär als Sprachschule aufzubauen, eben weil die Sprache als Reservoir aller Kategorien des Wahrnehmens und Denkens das wesentliche Medium kultureller Leistungen sei.

Das geniale pädagogische Experiment von LURIA und YUDOVICH, die schwerwiegend retardierte Kinder durch intensiven Sprachunterricht in erstaunlichem Maße förderten, könnte zur Stützung dieser Auffassung herangezogen werden³⁷).

Alternativen zwei und drei würden uns im Gegensatz dazu zu der Folgerung zwingen, das ohnehin gegebene Übergewicht sprachlicher Leistungsforderungen in unserer Schule abzubauen. Der Gegensatz ist aber wohl doch ein bloß abstrakter, denn die aus Alternative 4 abgeleitete generelle Forderung läßt sich auf sehr verschiedene Weise praktisch realisieren, abgesehen davon, daß die These der generellen Determiniertheit von Wahrnehmung und Denken durch die Sprache in dieser pauschalen Form nicht aufrechtzuerhalten ist.

Welches wären aber die praktischen Folgerungen, die sich aus unseren Überlegungen und Befunden ergeben?

Zunächst die, sprachliche Leistungen nicht mehr wie bisher als Hauptkriterium der Selektion zu handhaben, und darüber hinaus stärker als bisher nichtverbale Leistungen auch in der Schule zu pflegen und zu honorieren. Beides würde mit hoher Wahrscheinlichkeit die Bildungschancen von Kindern der Unterschicht vergrößern und unser Postulat einer allgemeinen und nicht bloß verbalen Bildung glaubwürdiger machen. Die Selektion der Schüler für verschiedene Schularten hat zudem den gerade für die sprachliche Entwicklung entscheidenden Effekt, die Schüler aus der Unterschicht des Kontakts mit denen der Mittel-

schicht weitgehend zu berauben, d. h. sie wiederum stärker an die Sprache ihres Herkunftsmilieus zu binden³⁸).

Abbau der am Kriterium verbaler Leistungen orientierten Selektion bedeutet nicht zugleich Verzicht auf intensiven Sprachunterricht. Selbst wenn es richtig wäre, daß man in allen Sprachen alles sagen kann, so hieße das offenbar nicht, daß in allen Situationen oder Milieus alle Sprechweisen gelten oder auch nur verstanden würden. Der Sprachunterricht hat also, soziologisch interpretiert, die Aufgabe, den einzelnen aus seiner durch die Herkunft zugeschriebenen und sprachlich fixierten Rolle zu lösen, ihn instand zu setzen, prinzipiell beliebige Rollen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen einnehmen zu können. Das ist kein neuer Gedanke, aber seine Formulierung in soziologischen Kategorien deutet auf eine generelle Schwierigkeit hin: Wirklich gelernt werden wahrscheinlich nur die Sprechweisen, die in relevanten sozialen Bezugssystemen funktional sind. Der Erfolg des Sprachunterrichts hinge also davon ab, daß es der Schule gelingt, solche Bezugssysteme zu schaffen. Sie tut das teilweise durch ihre bloße Existenz. Im übrigen aber sind ihr bei diesem Bemühen offenbar enge Grenzen gesetzt, und solange es bei den gegenwärtigen Selektionspraktiken bleibt, kann sie nicht einmal das in diesen Grenzen immerhin Mögliche erreichen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zu dieser Auffassung: E. H. LENNEBERG, *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley, 1967; D. McNEILL, *Developmental Psycholinguistics*, in: SMITH, F. and MILLER, D. A. (eds.), *The Genesis of Language. A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, M. J. L. Press 1966.
- 2 Vgl. ULRICH OEVERMANN, *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Man. Diss. Frankfurt 1967.
- 3 Kurz nach der Heirat meldet sie in einem Tischgespräch ihre Forderungen mit folgenden Worten an: „Vier Zimmer sind da. Mann und Frau haben gleiche Rechte. Heutzutage sind die Gesetze so. Jedem gehören zwei davon. Was dem einen recht ist, ist dem anderen billig. Ich nehm' mir das Speisezimmer und das daneben. Der Mann behält das schöne Schreibzimmer und das große daneben. So ist es am einfachsten. Die Einrichtung bleibt, wie sie ist. Da braucht man nicht viel herumzurechnen. Es ist ja schad' um die viele Zeit. Man muß das erledigen. Dann hält beide Teile nichts mehr auf. Der Mann geht zum Schreibtisch, die Frau an ihre Arbeit.“ Diese Litanei ist ein Paradigma für den lexikalisch und syntaktisch restringierten Stil im Sinne BERNSTEINS: Die Sätze sind aufgereiht wie Perlen auf einer Schnur. Der gedankliche Zusammenhang wird syntaktisch nicht realisiert. Die Aussagen folgen aufeinander wie eine Sprichwortsammlung. Von allem individuellen Beiwerk befreit, evozieren sie die in einer bestimmten Sphäre selbstverständlichen Rollenerwartungen an Mann und Frau. In keinem Wort wird Persönliches signalisiert.

- 4 A. J. BRODBECK and O. C. IRWIN, The speech behaviour of infants without families, in: *Child Development*, 17, 1946.
- 5 O. C. IRWIN, Infant speech: The effect to family occupational status and of age on sound frequency, in: *Speech Hear. Disorders*, 13, 1948. O. C. IRWIN, Infant speech: The effect of family occupational status and of age on use of sound types, a. a. O.
- 6 RHEINGOLD et al., Social conditioning of vocalizations in the infant, in: *J. Comp. Physiol. Psychol.* 52, 1959, oev. 46. Nach D. McCARTHY deuten Artikulationsmängel vor allem auf eine gestörte affektive Beziehung zwischen Mutter und Kind hin: D. McCARTHY, Affective aspects of language learning, in: A. H. KIDD and J. L. RIVOIRE (eds.), *Perceptual development in Children*, New York, Intern. Univ. Press 1966.
- 7 Dauer der Beobachtung bis zum 30. Lebensmonat. (O. C. IRWIN, Infant speech: Effect of systematic reading of stories, in: *J. SPEECH HEAR. Res.* 3, 1960.
- 8 M. C. TEMPLIN, Certain language skills in children. Minneapolis. Univ. Minnesota Press, 1957.
- 9 Vgl. D. McCARTHY, Language development in Children, in: L. CARMICHAEL (ed.), *Manual of Child Psychology*, N. Y. Wiley, 1954²; E. A. DAVIS, The Development of Linguistic Skills in Twins, Slingletons with Siblings and Only Children from Age Five to Ten Years. Institute of Child Welfare Monograph Series No. 14. Minneapolis, Univ. Minnesota Press 1937.
- 10 CYNTHIA P. DEUTSCH, Auditory Discrimination and Learning: Social Factors, in: *Merrill-Palmer Quarterly*, 10, 1964, No. 3.
- 11 A. a. O. p. 280.
- 12 R. BROWN and U. BELLUGI, Three processes in the child's acquisition of syntax, in: *Harvard Educational Review*, 34, 1964, Oeverm. 75 f.
- 13 L. J. PEARLIN and N. L. KOHN, Social class, occupation, and parental values: A cross-national study, in: *Amer. Soc. Rev.* 31, 1966.
- 14 Einen genauen Überblick über die relevante Literatur bietet neben OEVERMANN (a. a. O.) vor allem C. D. CAZDEN, Subcultural differences in child language: An interdisciplinary review, in: *Merrill-Palmer Quarterly*, 12, 1966.
- 15 HERWIG BLEEK, Untersuchung zur Sprache 10- bis 11jähriger Mädchen verschiedener sozialer Herkunft. Man. Marburg 1965. Es handelt sich um eine unter Leitung des Verf. angefertigte Hausarbeit in Pädagogik.
- 16 Bildthemen: 1. Verkehrsunfall, 2. Hochzeit (3 Photos), 3. Motorradrennen, 4. Skispringer (Trickaufnahme: verliert im Flug die Skier), 5. Stierkampf (4 Photos). Die Bilder wurden den Schülerinnen gleichzeitig vorgelegt, so daß sie mit dem ihnen zusagendsten beginnen konnten, nachdem sie die Bilder 3 Minuten still betrachtet hatten. Die Beschreibung der Bilder dauerte zwischen 10 und 15 Minuten pro Schülerin. Zur Auswertung wurden alle „Interviews“ auf 10-Minuten-Dauer „transformiert“, was wahrscheinlich eine geringfügige Verzerrung mancher Daten hervorruft.
- 17 Frankfurter Analogietest, alle IQ zwischen 109,5 und 118,8.
- 18 M. DEUTSCH und Mitarbeiter fanden dagegen, daß solche Unterschiede im Wortschatz bei Kontrolle des IQ nicht mehr statistisch zu sichern waren: M. DEUTCH, A. MALIVER, B. BROWN & E. CHERRY, Communication of Information in the Elementary School Classroom. Cooperative Research Project No. 908, Institute of Developmental Studies, New York Medical College, New York 1964. Im Gegensatz zu HEINZ FREUND, Untersuchungen zum Wortschatz von Kindern im 4. Schj. (Hausarbeit in Päd.) Man. Marburg, kam H. H.

BEHR in einer Paralleluntersuchung zu ähnlichen negativen Ergebnissen wie DEUTSCH et. al. (H. H. BEHR, Die Beziehung zwischen Sozialschicht und Schriftsprache, Man. Marburg). Auch U. OEVERMANN fand keinen Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Länge der Aufsätze bzw. deren Wortschatz, während die Zahl der Wörter pro Satzeinheit ähnlich wie bei BLEEK der Umfang der funktionell vollständigen Äußerungen statistisch zwischen den Schichten diskriminiert. — Die prägnanteren Ergebnisse der Untersuchung von BLEEK führe ich im wesentlichen auf die unter fürs Sprachlernen relevanten Gesichtspunkten vorgenommene Abgrenzung der beiden Schichten gegeneinander zurück.

- 19 JOHN & GOLDSTEIN, The social context of language acquisition, in: Merrill-Palmer Quarterly 10, 1964, No. 3, vgl. auch VERA P. JOHN, The intellectual development of slum children: Some preliminary findings, in: The Amer. Journal of Orthopsychiatry, 33, 1963, No. 5.
- 20 Vgl. RAINER KRAUSKOPF, Die Verwendung von Adjektiven in schriftlichen Äußerungen von Kindern des 4. Schj. und ihr Zusammenhang mit Intelligenz und sozialen Faktoren. Man. Marburg (Hausarbeit in Päd.), ROEDER, P. M., Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: ROEDER, PASDZIERNY, WOLF, Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.
- 21 OEVERMANN, a. a. O. S. 331 f.
- 22 Ich folge hier der Darstellung, die BERNSTEIN in seiner Abhandlung „A Socio-linguistic Approach to Social Learning“ gegeben hat. (Penguin Survey of the Social Sciences 1965, Penguin Book No. 2337) Eine ausführliche Würdigung und Kritik des BERNSTEINschen Ansatzes wie auch der empirischen Arbeiten, auf die er sich stützt, gibt U. OEVERMANN.
- 23 „Functions of a particular form of social relationship or, more generally, qualities of social structures“. BERNSTEIN, a. a. O. p. 153.
- 24 A. a. O. p. 152.
- 25 A. a. O. p. 159 f.
- 26 A. a. O. p. 157.
- 27 Vgl. dazu H. HÖRMANN, Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York 1967, und OEVERMANN, a. a. O. pp. 387 ff.
- 28 Vgl. BERNSTEIN, Language and Social Class, Brit. Soc. 11, 1960. OEVERMANN allerdings konnte diesen Befund bei seiner Stichprobe nicht bestätigen.
- 29 BERNSTEIN: „The ability to switch codes controls the ability to switch roles“: A socio-linguistic approach , p. 157.
- 30 In: Child Development, Vol. 30, No. 2, 1965.
- 30a EBERHARD HERMES hat eigene, aufschlußreiche Beobachtungen bei Studierenden des Zweiten Bildungswegs im Lichte dieser Alternative interpretiert. Er kommt dabei zu sehr anregenden Thesen über das Verhältnis von Studierenden aus der Unterschicht zur „formalen“ Sprache der Wissenschaft, bzw. zur „Sprache des Gebildeten“. Vor allem der Versuch einer „Überanpassung“ an die Normen dieser Sprache wird hervorgehoben. E. HERMES, Sprachliche Probleme beim Aufstieg durch Bildung. Erfahrungen aus einem Institut des Zweiten Bildungsweges. In: Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, Heft 6.
- 31 Vgl. ROEDER, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, a. a. O., wo die genannte Untersuchung ausführlicher referiert ist. Auch OEVERMANN hat die Aufsätze seiner Stichprobe nach komplexen linguistischen Kriterien subjektiv einstufen lassen, die von den Beurteilern offenbar primär als ästhetische und semantische Kriterien aufgefaßt worden sind, auf Grund deren sie relativ

- genau zwischen Mädchen und Jungen, weniger genau aber zwischen den Schichten differenzieren konnten. Allerdings zeigten die Aufsätze der Mädchen in höherem Maße die Merkmale des elaborierten Stils. Systematisch deutet das Ergebnis also in die gleiche Richtung. Die größere Eindeutigkeit unserer Befunde ist wahrscheinlich auf die größere Distanz zwischen den verglichenen Sozialschichten zurückzuführen.
- 32 L. KEMMLER, Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen, Göttingen, 1967.
 - 33 Vgl. ROEDER, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, a. a. O., und ROEDER, Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht, in: Pädagogische Analysen und Reflexionen, Festschrift für ELISABETH BLOCHMANN, Weinheim-Berlin 1967.
 - 34 Vgl. JOHN B. CARROLL, Research on Teaching Foreign Languages, in: N. L. GAGE (Ed.), Handbook of Research on Teaching, Chicago 1963 und PIMSLEUR, SUNDLAND, MCINTYRE, Under-Achievement in Foreign Language Learning, in: IRAL, II, 1964.
 - 35 PETER ORLIK, Kritische Untersuchungen zur Begabtenförderung. Meisenheim am Glan, 1967.
 - 36 R. C. GUNDERSEN and L. S. FELDT, The relationship of differences between verbal and nonverbal intelligence scores to achievement, in: Journ. Ed. Psych. 51, 1960.
 - 37 LURIA, A. R. und YUDOVICH, F. I., Speech and the Development of Mental Processes in the Child. New York 1961. Allerdings ist der Faktor Sprachunterricht in diesem langfristigen Experiment nicht rein von anderen Stimuli der Situation zu isolieren.
 - 38 Vgl. die Ergebnisse über signifikante Unterschiede des Sprachgebrauchs zwischen den Schularten: ROEDER, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, a. a. O.

Diskussion

Leitung: WOLFGANG SCHULENBERG

Die Diskussion akzentuierte unter anderem methodologische Probleme soziolinguistischer Untersuchungen und zeigte Schwierigkeiten bei einer einheitlichen Bestimmung des Begriffs der Sprache auf; im Mittelpunkt des Interesses standen jedoch die pädagogischen Implikationen und Konsequenzen der von ROEDER vorgetragenen Befunde.

Zum *soziologischen* Aspekt der referierten Untersuchungen wurde angemerkt, daß das zugrunde gelegte Drei-Schichten-Modell der Gesellschaft (Arbeiterklasse, Mittelklasse, Oberklasse) differenzierungsbedürftig sei – ein Argument, das in den Erörterungen der Arbeitsgruppe „Sprache und Sozialstatus“ am folgenden Tag wieder aufgenommen wurde. Auch seien bei künftigen Untersuchungen in Deutschland womöglich noch andere Fragestellungen interessant als die nach dem Kontrast von Arbeiterschicht und Mittelschicht: Unter der ländlichen Bevölkerung ließen sich wahrscheinlich sowohl Gegenden mit eindeutig restringiertem Sprachcode ermitteln wie auch solche, in denen ein sprachlich origineller Wundreicher Umgang mit den Kindern noch üblich sei. Der Referent selbst wies in diesem Zusammenhang darauf hin, daß eine der differenzierenden Fragestellungen, die jetzt schon in der soziolinguistischen Forschung begegneten, die nach dem Ausmaß der Verbalisierung am Arbeitsplatz des Vaters sei. Gegenüber Diskussionsbeiträgen, die in Frage stellten, daß es in Deutschland noch eine geschlossene Arbeiterschicht im strengen Sinn gebe, wies der Referent auf Beobachtungen in relativ homogenen Arbeitervierteln deutscher Großstädte hin, die seine eigenen Thesen stützten.

Aus *linguistischer* Sicht ergab sich die Frage nach den Kriterien und Methoden, die ein sachgerechtes und hinreichend erschöpfendes Messen sprachlicher Leistung ermöglichen. Der Umfang der sprachlichen Äußerung sei nicht identisch mit der Qualität der sprachlichen Leistung; zur Beurteilung dieser Leistung seien aber nicht nur syntaktische, sondern auch semantische Kriterien heranzuziehen. Für künftige Untersuchungen in Deutschland erscheine es wünschenswert, analytische Methoden auf der semantischen Ebene zu entwickeln und im übrigen die sprachliche Leistung auch auf den spezifischen „Häufigkeitspegel“ der deutschen Sprache zu beziehen. In diesem Zusammenhang wurden Parallelen zur methodologischen Problematik der Kindersprachforschung gezogen.

Beim Versuch, die Ausführungen ROEDERS in Beziehung zu setzen zu dem vorausgehenden Referat von LIEBRUCKS, offenbarte die Diskussion die Schwierigkeit, einen einheitlichen *Sprachbegriff* zu finden. LIEBRUCKS hob hervor, wenn er von Sprache rede, so meine er, daß das ganze Verhalten des Menschen, etwa auch sein mathematisches, „sprachlich“ sei. ROEDER und mit ihm die Soziolinguistik gehen demgegenüber von einem engeren Sprachbegriff aus, für den die Kategorie der „verbalen Leistung“ kennzeichnend erscheint. Die Frage nach einer

Bestimmung des Begriffs der Sprache blieb aber ebenso offen wie die nach dem Verhältnis von philosophischer und einzelwissenschaftlicher Betrachtung von Sprache. Gegenüber psychologischen Einwänden gegen eine Abgrenzung verbaler und nichtverbaler Leistungen betonte ROEDER, eine solche Trennung sei aus heuristischen Gründen nötig; sie aufzugeben, hieße das Übergewicht von im engen Sinn *verbalen* Leistungen bei der schulischen Auslese zu verschleiern. So korreliere die Einstufungspraxis der Lehrer durchaus mit verbalen Tests, nicht jedoch mit nichtverbalen Tests. Die Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Denken, die sich an dieser Stelle der Diskussion ergab, blieb offen; das bisher vorliegende Material läßt nach Ansicht des Referenten ihre empirische Klärung noch nicht zu.

Insgesamt unterstrich ROEDER, daß die vorliegenden Befunde zu den von ihm vorgetragenen Thesen über den Zusammenhang von Sprache, Schulleistung und sozialer Benachteiligung geradezu nötigten; das Maß der Diskriminierung sei dabei in der Bundesrepublik noch höher als beispielsweise in den Vereinigten Staaten. Dementsprechend konzentrierte sich die Diskussion über die *pädagogischen Konsequenzen* auf die Frage, welche erzieherischen Aktivitäten geeignet seien, die sprachliche Restriktion des Unterschichtenkindes aufzulösen. Es zeichneten sich zwei Ansätze in der bisherigen Praxis ab: einmal der Versuch, den Mangel an sprachlichen Anreizen in bestimmten Milieus durch gezielte, von den sozialen Beziehungen isolierte *Sprachstimuli* zu kompensieren; zum andern der Weg über die Veränderung des sozialen Feldes und das Angebot neuartiger *Rollen*. Die Mehrzahl der Diskussionsteilnehmer wies darauf hin, daß isolierte – etwa durch technische Medien dargebotene – sprachliche Stimuli zwar gewisse Erfolge erzielen könnten, aber allein nicht ausreichten. Wichtig sei es, in pädagogischen Institutionen wie der Schule neue Rollen zu schaffen, um neue Sprachcodes überhaupt erst als sinnvolle Lernerfahrungen zu erschließen. Der Referent nannte als Beispiel Rollenspiele mit typischen „Mittelschichtenrollen“, zu deren Bewältigung ein relativ komplexer Code nötig sei. Ein frühzeitiger Erstunterricht in einer Fremdsprache biete demgegenüber wenig Impulse: er arbeite mit einem Code, der noch restringierter sei als der der Muttersprache; außerdem habe sich gezeigt, daß der Transfer auf die sprachlichen Leistungen in der Muttersprache gering sei.

Angesichts der Bedeutung der sozialen Rollen für den sprachlichen Code lag das Argument nahe, der Ausbau der Schule zu einem Sozialraum (Ganztagschule) und die weitgehende Isolierung des Kindes von seiner spracharmen Familie (etwa in Heimen oder Tagesheimstätten) verspreche den meisten Erfolg. Aber selbst Befürworter der Ganztagschule unter den Diskussionsteilnehmern äußerten demgegenüber Skepsis. So bleibe die emotionale Bindung des Kindes an den Sprachcode des Elternhauses wahrscheinlich auch bei seiner Trennung von der Familie bestehen; auch sprächen andere Argumente gegen den Weg einer weiteren Isolierung der Eltern. Es bestehe vielmehr die Notwendigkeit einer gezielten Elternbildung, zumal die entscheidenden Lernprozesse auch hier im Kleinkindalter stattfänden. Daß ferner eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern möglich und erfolgversprechend sei, sei durch die Erfahrungen mit dem amerikanischen Modell „Head Start“ erwiesen. An dieser Stelle der Diskussion wurde der enge Zusammenhang der Schulprobleme mit Aufgaben der Vor-

schulerziehung und der Erwachsenenbildung deutlich. Lebhaft diskutiert wurde schließlich die Forderung ROEDERS, die Schule solle nicht nur entsprechende Lernimpulse vermitteln, sondern zugleich darauf verzichten, ihre *Auslese* so stark wie bisher an der verbalen Leistung zu orientieren. Als Kern seiner Schulkritik kann der Hinweis des Referenten gelten, eine der Funktionen dieser primär sprachlich orientierten Auslese sei es, daß diejenigen Schüler, die aus dem Sprachmilieu der Unterschicht kämen, wieder dorthin zurückgedrängt würden. Die Schule verhindere auf diese Weise genau das, was eigentlich geschehen solle.

HORST SCARBATH

Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache

I

Das Thema „Sprache und Erziehung“ ist für die Pädagogik in zwei Hinsichten bedeutsam: Wie bringt die Pädagogik den Sachverhalt der Erziehung zur Sprache, um ihn wissenschaftlich zu begreifen? — Mit welchen Formen und Funktionen kommt die Sprache in der Erziehung selbst zur Wirkung?

1. Die *erste* Frage betrifft das wissenschaftstheoretische Problem der *Sprache der Pädagogik* als Medium ihrer Theoriebildung. Sie ist deshalb besonders aktuell, weil nur durch ihre Beantwortung geklärt werden kann, ob und inwieweit die so dringlich geforderte empirische Erziehungsforschung überhaupt möglich ist, ob und inwieweit die theoretische Sprache der Pädagogik in eine Beobachtungssprache übersetzbar ist.

2. Die *zweite* Frage enthält das Konzept einer *Pädagogik der Sprache*, einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Sprache. In diesem Konzept wird die Sprache der Erziehung als ein Strukturelement funktional zugeordnet. Das ist ein methodischer Vorschlag, wie man das Thema für eine Untersuchung genauer fassen kann.

Beide Fragen hängen zusammen. Von der Weise, wie man in der Pädagogik über die Erziehung spricht, hängt es ab, wie die Frage nach den Formen und Funktionen der Sprache in der Erziehung beantwortet wird. In diesem Vortrag soll versucht werden, die theoretischen Aussagen so zu formulieren, daß sie erfahrungswissenschaftlich *überprüfbar* sind, d. h. daß sie etwas intersubjektiv Beobachtbares bezeichnen.

Dieser Anspruch bringt zunächst in Verlegenheit, weil der Erziehungsbegriff bisher überwiegend nur durch Metaphern interpretiert, aber nicht auch operational definiert worden ist (vgl. SCHEFFLER: *The Language of Education*, Springfield, Illinois, 1960).

Der Weg zu einer *operationalen Definition der Erziehung* führt über eine Sprachanalyse, die die Implikationen der für die Pädagogik grundlegenden Annahme „homo educandus“ herauszuarbeiten und auf Beobachtungsprädikate (Basissätze) zurückzuführen hat (vgl. LOCH: *Empirisches Erkenntnisinteresse und Sprachanalyse in der Erziehungswissenschaft, Bildung und Erziehung* 20, 1967, 6).

Die in diesem Verfahren gewonnene, auf SCHLEIERMACHER zurückweisende Begriffsbestimmung der Erziehungspraxis als einer Sozialtechnik, die durch

demonstrative (exemplarisch zeigende) Reproduktion kultureller Verhaltensmuster vor allem heranwachsende, aber auch erwachsene Menschen beim Lernen dieser Sachverhalte unterstützt, bekräftigt, lenkt und organisiert, hat auf ihrer empirisch zu überprüfenden Basis die zunächst überraschende Konsequenz, daß *das von der Erzieher-Rolle geforderte demonstrative Verhalten auf sprachliche Bezeichnungsmittel angewiesen ist.*

Wenn ich die entwickelte Definition der Erziehungspraxis in die entsprechenden Beobachtungsprädikate übersetze, zeigt sich das Merkwürdige, daß viele *Erziehungsformen als Formen des Sprechens* beschrieben und identifiziert werden können (vgl. die einschlägigen Arbeiten über „Erziehungsformen“ bzw. „Erziehungsmittel“). Das läßt sich in der trivialen, aber grundlegenden Hypothese aussprechen: *Immer wenn erzogen wird, wird gesprochen.*

II

Diese Formen des Sprechens, in denen sich das erzieherische Verhalten realisiert, werden als *erziehende Redeformen* terminologisch gefaßt. Sie lassen sich aus der „Pragmatik“ der Erziehung in vier *Funktionstypen* gliedern: deskriptiv *informierende* Redeformen (Unterricht, in gewisser Hinsicht auch Beratung, Verbesserung, Kommentar usw.), evaluativ *motivierende* Redeformen (Billigung, Mißbilligung, Anerkennung, Lob, Tadel usw.), präskriptiv *anspornende* (incitative) Redeformen (Ermunterung, Ermutigung, Ermahnung, Gebot, Verbot usw.), systemgemäß *organisierende* bzw. kontrollierende Redeformen (Gespräch überhaupt als Spracheinübung, „Sprachspiel“ und Sprachgebrauch als „Teil einer Lebensform“ (WITTGENSTEIN), Sprechgewohnheit, stereotype und konventionelle Redensarten; Erwartung und Voraussage, Frage und Aufgabenstellung, Problemerkörterung und Besprechung; FESTINGERS „kognitive Dissonanz“ als Einigung herbeiführendes Organisationsmotiv; Kritik, Verantwortung, Diskussion, Prüfung usw. (Vgl. zur Terminologie MORRIS: *Signs, Language and Behavior*, New York 1955. Für die Erschließung der Sprache als „mechanism for rôle-taking“ und Instrument der „control of organization of the act“ ist nach wie vor grundlegend G. H. MEAD: *Mind, Self and Society*, Chicago 1934).

Auf den Zusammenhang dieser pädagogischen Sprachtheorie mit den drei Redegattungen der rhetorisch-humanistischen Tradition (*genus iudiciale, deliberativum et demonstrativum*) und auf deren Aktualität für die gegenwärtige Pädagogik wird hingewiesen (vgl. LOCH: *Redekunst und Unterricht, Bildung und Erziehung* 19, 1966, 2). — Das sich hier aufwerfende Grundproblem der Anthropologie, ob die Sprache aus dem Handeln oder das Handeln aus der Sprache zu explizieren sei (GEHLEN, LIEBRUCKS), wird nicht philosophisch entschieden, sondern im Sinne zweier entgegengesetzter Hypothesen, die sich nicht auszuschließen

brauchen, im Hinblick darauf offen gelassen, welche (später zu berichtenden) Beobachtungen die eine und welche die andere bestätigen.

Ungleich wichtiger als diese Frage ist *der strukturelle Zusammenhang dieser vier Funktionen des erzieherischen Sprechens mit den vier Hauptfaktoren des Lernens*: stimulus-intensity dynamism, primary motivation, incentive motivation, habit formation (in der Terminologie von HULL); cue, drive, reward, response (in der Ausdrucksweise von DOLLARD und MILLER). Die erst in Ansätzen vollzogene Verknüpfung der Erziehungstheorie mit der *Lerntheorie* ist nicht nur im Hinblick auf die pädagogische Funktion der Sprache eine der vordringlichsten Aufgaben der westdeutschen Pädagogik, weil der Begriff der Erziehung, wie er auch immer definiert werden mag, ohne einen Begriff des Lernens nicht gedacht werden kann.

Die Korrelation jener vier Faktoren im Lernprozeß konstituiert den Zusammenhang der vier Funktionen des erzieherischen Sprechens im Erziehungsprozeß. Im Sinne der gegebenen Definition der Erziehung als Lernhilfe hängt der Erziehungserfolg davon ab, daß die Lernenden in jeder der vier Hinsichten angesprochen und bekräftigt werden. Stärke und Dauer des erforderlichen erzieherischen „reinforcements“ bemessen sich in jeder der vier Hinsichten nach dem individuellen Ausmaß, in dem der Lernende den betreffenden Faktor aus eigener Kraft nicht zu aktivieren vermag.

Die Brauchbarkeit dieser Theorie wird an positiven und negativen Beispielen aus der Familien- und Schulerziehung zu zeigen versucht. (Einen Begriff von der Bedeutung sprachlicher Verhaltensweisen als Indikatoren für Erziehungsstile geben, obwohl an anderen Fragestellungen interessiert, SEARS-MACCOBY-LEVIN: *Patterns of Child Rearing*, New York 1957, GORDON: *Die Schulklasse als ein soziales System*, Soziologie der Schule, Köln und Opladen 1959, und TAUSCH: *Erziehungspsychologie*, Göttingen 1965.)

III

Die Frage nach der Funktion der erziehenden Redegattungen führt zwangsläufig zurück auf die allgemeinere Frage nach der *Funktion der Sprache in menschlichen Lernprozessen überhaupt*. Dadurch wird die Erziehung relativiert und in ihrer begrenzten Reichweite als spezielles Steuerungssystem von Lernprozessen neben anderen (wie z. B. Werbung und Propaganda) deutlich. Was die Sprache in der Erziehung leistet, läßt sich nur erklären aus der Rolle der Sprache beim menschlichen Lernen schlechthin.

In dieser umfassenden anthropologischen Perspektive erkennt man, daß die Erziehung zwar den zentralen, aber nicht den ganzen Gegenstand der Pädagogik darstellt. Dieser wird, weil der Begriff der „Bildung“ durch zu viele Bedeutun-

gen belastet ist, im *Begriff der Enkulturation* gefaßt, der alle typischen Lernprozesse umgreift, durch die der Mensch die Kultur (und damit auch die Sprache) der Gruppen, in die er hineingerät, übernimmt und die nur zum geringeren Teil durch Erziehungsinstitutionen diszipliniert werden. (Vgl. zu diesem sich international durchsetzenden Terminus, der sich keineswegs nur oder notwendig auf Anpassungsprozesse bezieht, HERSKOVITS, HONIGMANN, WURZBACHER, SCHARMANN, CLAESSENS und vor allem – im Hinblick auf die interdisziplinäre Bedeutung dieses Begriffs – KAPP: *Toward a Science of Man in Society*, Den Haag 1961. (Näheres in LOCH: *Enkulturation als Grundbegriff der Pädagogik, Bildung und Erziehung* 21, 1968, 3).

Die maßgebende Frage lautet jetzt: *Wie enkulturiert die Sprache den Menschen?* – Und die entsprechende Hypothese: Wenn ein Mensch eine (natürliche) Sprache lernt, vermittelt sie ihm evaluative, präskriptiv-incipitative, informative und organisierende Konzepte für verschiedene Dimensionen seines Verhaltens.

Diese Hypothese wird durch Beobachtungen und Experimente bestätigt, die vor allem im Zusammenhang der kindlichen Sprachentwicklung gemacht worden sind. Der Spracherwerb des Kindes wird als Paradigma und Index für die Enkulturation des Menschen durch die Sprache benutzt. Er erweist sich als eines der wichtigsten Vehikel für die Entwicklung seiner sozialen und individuellen Fähigkeiten.

Das Lernen evaluativer Ausdrücke beschreibt z. B. LEWIS: *Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood*, London 1963. Aufschlußreich sind auch die Untersuchungen von BOSSARD über „Family Table Talk“ und „Family Modes of Expression“ (*Am. Soc. Rev.* 8, 1943, und 10, 1945). – Die präskriptiv-incipitative Funktion der Sprache im Kindesalter zeigen die Experimente, die LURIA berichtet und die die „direktive“ bzw. „regulative“ Wirkung des Sprechens auf das motorische Verhalten des Kindes nachweisen (vgl. u. a. LURIA: *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, London 1961). – Die Leistungen des Spracherwerbs für Wahrnehmung und Erfahrung im Rahmen der informativen Funktion werden durch Forschung belegt, über die CARROLL: *Language and Thought*, Englewood Cliffs, New Jersey 1964, zusammenfassend und kritisch berichtet. – Diese Arbeit informiert auch über den Stand der Forschung über die organisierende Funktion der Sprache, wozu die bekannten Untersuchungen PIAGETS und WYGOTZKIS noch immer wichtig sind.

Einen umfassenden Überblick über das gesamte Arbeitsgebiet gibt MCCARTHY: *Language Development in Children, Manual of Child Development*, ed. Carmichael, New York–London 1963.

Die Beobachtungen, die referiert werden, haben ihren Wert unabhängig von der Gültigkeit der weder überzeugend bewiesenen noch überzeugend widerleg-

ten sog. SAPIR-WHORF-HYPOTHESE (zum Stand der Diskussion vgl. HÖRMANN, Psychologie der Sprache, Berlin 1967, S. 320 ff.).

Zum Schluß wird in einem Vergleich mit primitiven Gesellschaften, wo der Gebrauch der Sprache zugleich „sparsamer“ und „mächtiger“ ist (LEVI-STRAUSS), auf die „Versprachlichung“ der Interaktions- und Lernprozesse in der modernen Gesellschaft als auf ein nicht rückgängig zu machendes Faktum hingewiesen und auf einige Konsequenzen für die Pädagogik, insbesondere für die Didaktik, aufmerksam gemacht und die programmatische Forderung erhoben, die Didaktik im Sinne des Ansatzes von RYLE („didactic discourse“) als eine Theorie des informativen Sprechens zu konzipieren, die ihre Brauchbarkeit zunächst analytisch in der Ermittlung der Übersetzungsaufgaben zwischen Altersgruppensprachen und „Fachsprachen“ zu erproben hat.

Anmerkung

Wir müssen uns zu unserem Bedauern auf die vorstehenden an die Teilnehmer zuvor verschickten Thesen beschränken. Deren Ausarbeitung hat sich zu einer Abhandlung ausgeweitet, die den Rahmen des Vortrags weit überschreitet und deshalb gesondert erscheinen wird. (Red.)

Diskussion

Leitung: HANS SCHEUERL

In der Diskussion waren vor allem zwei Thesen des Vortrags strittig.

a) Intervention und Innovation. Es wird gefragt, ob die Ergänzung der HULL'schen Lerntheorie um zwei weitere Faktoren so einfach möglich und sinnvoll sei. Die beiden Faktoren (Intervention und Innovation) seien nicht wie die anderen vier empirisch nachgewiesen (FREY); sie lägen möglicherweise auf kategorial ganz anderen Ebenen (ROEDER); es sei fraglich, ob sie geeignet sei, gerade komplexere Lernvorgänge angemessen zu beschreiben und ob Innovation nicht viel mehr ein Ergebnis als ein bedingender Faktor sei (VON HENTIG).

LOCH entgegnet, daß es sich hier nur um den Versuch einer Theorie als Arbeitshypothese handele, deren empirische Verifikation noch ausstehe. Für eine pädagogische Lerntheorie sei es aber wichtig, besonderen Nachdruck auf den innovierenden Charakter aller Lernvorgänge zu legen, um deutlich von bloßer Konditionierung abheben zu können.

ROTH weist darauf hin, daß die Annäherung der behavioristischen und der kognitiven Lerntheorien, die gegenwärtig in Amerika zu beobachten sei, die Erforschung auch komplexerer Lernvorgänge zu ermöglichen beginne. Die neue, genauere Einsicht in vorsprachliche Lernprozesse lasse erkennen, daß beim Hinzukommen der Sprache qualitativ andere Lernvorgänge in Gang gesetzt würden als im vorsprachlichen Lernen. Insgesamt müsse wohl nach dem gegenwärtigen Stand der Lernforschung eine Art Hierarchie sehr verschiedener Lernarten angenommen werden. Produktivität gebe es fraglos auf verschiedenen Stufen dieser Hierarchie — auch schon beim vorsprachlichen Lernen und beim Lernen der Tiere —, nur sei sie jeweils etwas verschiedenes.

b) Der Begriff der Enkulturation. Es wird bestritten, daß „Enkulturation“ einen brauchbaren Oberbegriff darstellt, der die Einheit der Pädagogik neu zu begründen vermag. Kultur — und damit auch Erziehung — manifestiere sich in sehr vielen konkreten und oft sehr unterschiedlichen Einzelkulturen (RITZEL), auch unterschläge der Enkulturationsbegriff die historische Dimension anstatt sie zu reflektieren (KÜMMEL). LOCH wiederholt seinen Vorschlag, den Enkulturationsbegriff, wie er von HERSKOWITS 1947 eingeführt wurde (und d. h. unter Vermeidung der abweichenden Terminologie bei WURZBACHER), in die Pädagogik zu übernehmen: gerade der stark formalisierte Charakter dieses Begriffs biete die Chance, den historisch und national verengten Horizont zu erweitern.

LENNERT macht auf die besondere Stellung der Pädagogik unter den Wissenschaften aufmerksam. Zwar könne sie ähnlich wie die Physik nicht hinter gewisse Erkenntnisse wieder zurück, doch gebe es wie in der Philosophie auch in der Pädagogik Fragen und Einsichten, die nicht veralten. Der Grad der Reversibilität in der Erziehungswissenschaft müsse vermutlich in starker Analogie zur

Kunstwissenschaft gesehen werden, die in ähnlichem Maße eine der Entwicklung nachfolgende bzw. sie begleitend interpretierende Wissenschaft sei.

LIEBRUCKS hält dermaßen operative Begriffe wie Enkulturation oder Interaktion, die ihn eher an maschinenhafte denn an menschliche Vorgänge gemahnen, für ungeeignet zur Beschreibung von Erziehungsprozessen. In dem Wort „Bildung“ sei eine ganze kulturelle Tradition gesammelt, mit gerade diesem Wort gebe man mehr preis als einen zufälligen Begriff. Zum Verständnis eines Gedichtes könne man halt nicht „enkulturieren“ – allenfalls bilden oder erziehen.

Ob nicht – wie LOCH abschließend meinte – gerade die wohlklingenden, mit Geschichte aufgeladenen „großen“ Worte die Wirklichkeit auch wieder verstellen, mußte offenbleiben.

GEROLD UMMO BECKER/DIETHART KERBS

Gesamtdiskussion

Leitung: WOLFGANG KLAFKI

BRÄUER setzt an ROEDERS Unterscheidung von verbalen und nichtverbalen Leistungen ein und fragt, ob diese nicht auch sprachlich mit erwirkt sind. Die Anmerkung, daß auch bei anderen gesellschaftspolitischen Voraussetzungen die von ROEDER beobachteten Sachverhalte in ähnlicher Form auftreten, wird von diesem (etwa in bezug auf die DDR) bestätigt. In bezug auf den Einfluß der Sprache auf nichtsprachliche Leistungen erlaubt der Forschungsstand jedoch keine eindeutige Aussage. Ein Einfluß der Sprache auf die Struktur der Wahrnehmung läßt sich nicht generell behaupten, manches spricht dafür, andere Experimente auch dagegen. Wieweit z. B. ‚chien‘-‚Hund‘ übereinstimmen und ob ‚bitch‘ nicht eher dem ‚Köter‘ und ‚dog‘ mehr dem ‚Hund‘ entspricht, als ‚bitch‘ und ‚dog‘ einander, ist nicht eigentlich beweisbar. LIEBRUCKS: Das darf nicht beweisbar sein, wenn HUMBOLDT recht hat. Es gibt kein „Drittes“ als Vergleichspunkt, um die Bedeutungsgleichheit oder -differenz von Wörtern festzustellen. Dazu KLAFKI: Das grundsätzliche Problem hierbei ist, ob das philosophische Reden über Sprache prinzipiell ein anderes als das einzelwissenschaftliche ist. — WICHMANN sieht die eigentümliche Leistung der Sprache in ihrer „Mehrdarbietung“ an Sinn, der vom Kind gefühlsmäßig aufgenommen wird und auf das weitere Verständnis anregend wirkt.

BAUSCH möchte die ‚Sprachlichkeit‘ im Sinne von LIEBRUCKS von der ‚Sprache‘ ROEDERS bzw. der einzelwissenschaftlichen Forschung entsprechend der Unterscheidung DE SAUSSURES von le langage und la langue abheben. Daß das Wort Bedingung der Erschlossenheit einer Sache sei, wird von ihm mit dem Beispiel entschärft, daß die Franzosen durchaus Geschwister haben und kennen, ohne für ‚Frère et soeur‘ eine Sammelbezeichnung zu besitzen. LIEBRUCKS sieht jedoch sein Thema nicht im Verhältnis von le langage und la langue, sondern im Verhältnis des Sprechenden bzw. des einzelnen Sprechens zur Sprache.

BORNEMANN: Die Sprache als Instrument des Geistes wird heute auch durch die Massenmedien und nicht nur durch Familie und Schule beeinflußt. Wenn sie nur in eigener Betätigung gelernt werden kann, könnten in einer Zeit des Umbruchs durchaus Laboratorien an die Stelle der natürlichen Sprachmittler treten. Dazu ROEDER: Das Fernsehen hat zwar einen Einfluß auf entwickeltere Sprechweisen, doch zeigt sich auch oft der entgegengesetzte Effekt eines durchs Fernsehen restringierteren Sprechvermögens. Auch Sozialerfahrungen können zur Restriktion der Sprache führen. LIEBRUCKS: Die Wissenschaftler sprechen sehr restringiert, z. B. wenn HEISENBERG über GOETHE redet. Die Verwissenschaftlichung schließt zunehmende Entsprachlichung ein. LOCH fragt nach der Möglichkeit einer Bestätigung solcher Aussagen. MÖLLER: Der These der Entsprachlichung steht HUMBOLDTS These entgegen, durch die Sprache zu humanisieren. Die moderne Welt ist in ihren Umgangsformen in der Tat erschreckend asprachlich. Filme können sie u. U. besser erfassen und darstellen als sprachliche Mittel. Diese Asprachlichkeit hat aber auch eine positive Seite. Das formal-konstruktive Denken in seinen vielen Formen kann sich in mancher Hinsicht als ein besseres Instrument der Beschreibung und Verständigung erweisen, gerade auch über die

Grenzen der natürlichen Sprache hinweg. Dazu LIEBRUCKS: Sprachliches läßt sich nicht in Logisches als ein Außersprachliches übersetzen, sondern allenfalls durch es ersetzen. An der Sprache muß einem wegen der nichtwissenschaftlichen Erfahrungsweisen liegen, die wie z. B. die Dichtung mit anderem Okular und Objektiv an die Wirklichkeit herangehen. Das so zu fassende Darüberhinaus macht erst den Menschen zum Menschen. Es gibt viel Erkenntnis außerhalb der wissenschaftlichen Fragestellung, auch z. B. in Sätzen wie: „Die Zeit frißt ihre Kinder“ oder: „Alles was er um sich sah, ward ihm ein Wort“ (JACOBI). Ohne die hier angesprochene Dimension wäre vielleicht das Sprechenlernen des Menschen unterblieben. Dazu BOLLNOW: Wenn es Erkenntnis gibt, die nicht wissenschaftlich nachfragbar ist, muß erneut nach dem weiteren Begriff der Erfahrung im Verhältnis zu dem der wissenschaftlich gesicherten Erkenntnis gefragt werden. LOCH: Für den Pädagogen heißt dies fragen, wie erziehungswissenschaftliche Erkenntnis möglich ist und von erziehungsphilosophischen Aussagen abgegrenzt werden kann.

Das Thema „Sprache und Erziehung“ betrifft nach REBLE nicht nur den Sprachunterricht, sondern auch die Funktion der Sprache im Umgang mit den Dingen und im Gespräch. Dem wird zugestimmt: alle Erfahrungsbereiche und Sachfächer müssen sprachlich erschlossen werden (ROEDER). Die Vermehrung der heute zu beherrschenden Sprachen erfordert eine vermittelnde, didaktische Metasprache. Kein Fach kann auf Sprache verzichten, die auch als je spezifisches Mittel gekannt werden muß (LOCH). Die Erweiterung der Kodes hebt aber nach FLÜGGE die Entsprachlichung nicht auf. Es kommt auf die Entwicklung der Sprachfähigkeit an (die das Schweigenkönnen einschließt), und insofern kommt LIEBRUCKS Position vielleicht der pädagogischen Fragestellung am nächsten. Sprechen und Schweigen einander entgegenzustellen war indessen nicht die Absicht von ROEDER, der im elaborierten Sprechen mehr Pausen, Zögern und Schweigen findet als im klischierten Sprachgebrauch (alles ist „Klasse!“). LUTHER meint, daß die Vermittlungsfunktion der Sprache durch operationale Begriffsbildungen nicht ersetzt werden könne, die selbst auf eine Konvergenz in ihr angewiesen sind.

SCHULENBERG bezweifelt die These von der Entsprachlichung und stellt umgekehrt eine steigende Sprachlichkeit unserer Welt fest, die das eigentliche pädagogische Problem bilde. Die Sprachlichkeit früherer Zeiten war auch nicht größer. Dazu LIEBRUCKS: Sprache ist Geist und nicht nur Instrument des Geistes. Es geht nicht um eine Harmonisierung der Positionen, doch sollen sie ins Gespräch miteinander kommen. Die Dialektik, aus der LIEBRUCKS sein Sprachverständnis entwickelt hatte, ist keine Fortentwicklung der formalen Logik. Daß diese die wissenschaftliche Theoriebildung völlig beherrscht, bedeutet für ihn einen Niedergang. Ein solches rein negatives und polemische Verhältnis von Logik und Dialektik wird von KÜMMEL bezweifelt, jedenfalls muß die Dialektik sich darüber klar sein, welches die Konsequenzen für sie sind, wenn sie sich so aus dem wissenschaftlichen Gespräch selbst ausschließt. ROEDER nimmt SCHULENBERGS Behauptung einer zunehmenden Sprachlichkeit positiv auf; so trennt heute vor allem eine differente Sprachform und nicht mehr die Kleidung oder anderes die sozialen Schichten. Die Vielzahl immer neuer Kodes erfordert in zunehmendem Maße eine vermittelnde Sprache, die entgegen der Tendenz der Ritualisierung immer komplexere Formen ausbilden und beherrschen muß.

FRIEDRICH KÜMMEL

Didaktik und Linguistik

Als ich mein Thema formulierte, ging es mir nicht darum, einen möglichst hohen und zugleich allgemeinen Anspruch zu erheben: auf die prinzipielle Erörterung eines Verhältnisses von zwei Wissenschaften, denen die meisten von uns in getrennter Form dienen; es lag mir einzig daran auszudrücken, daß die „Sprache“ für keine Wissenschaft mehr, also auch nicht für die meine, die Didaktik, anders als in den *objektivierten Erkenntnissen einer Linguistik* diskutiert werden kann. Damit hätte dann freilich die Didaktik als der *sprachliche* Spezialfall der Pädagogik an den Anfang der Tagung gehört oder an den Schluß — nach einer differenzierten und verlässlichen Linguistik verlangend oder von ihr nachdrücklich bestimmt — nicht aber als etwas, in das man eigens „einleiten“ muß, nachdem man schon einen Tag lang über „Sprache und Erziehung“ gesprochen hat und das am folgenden Tag noch einmal „anders gewendet“ werden könnte — im Lichte moderner Linguistik.

Mit diesen Worten habe ich mich schon in meinem Gegenstand verhakt. Die Schwierigkeit, die wir mit dem Wort Didaktik haben (und behalten werden), rührt daher, daß es — wie „Pädagogik“ oder „Politik“ oder „Logik“ — sowohl einen Vollzug meint als auch die Untersuchung und Theorie von diesem Vollzug. Ich soll und will hier von dem letzteren sprechen.

Die Didaktik ist die Wissenschaft (nicht die Lehre!) vom Unterrichten. Unterrichten unterscheidet sich von anderen Erziehungsprozessen in erster Linie durch das Vorherrschen der verbalen Unterweisung. Zwar gibt es auch Unterricht, der in der Hauptsache praktisch vor sich geht — Reitunterricht, Tanzunterricht, Fahrunterricht, Werkunterricht etc. —, aber wenn in ihm keine ausdrücklichen sprachlichen Hilfen und Korrekturen gegeben werden, müßten wir ihn als „Versuch“ oder „Übung“ oder „Abrichtung“ klassifizieren, als einen Teil (vielleicht) einer Bemühung, die dann als ganze wieder Unterricht heißen mag. Diese Vorstellung vom behrenden Unterricht — von sprachlich vermitteltem Lernen — ist uns so selbstverständlich, daß in der Tat die Didaktik meist nur über die Sprache als *Gegenstand* oder als *Mittel* des Unterrichts nachgedacht hat, nicht aber als seine allgemeine Bedingung und Wirkung: d. h. nicht über die abgründige pädagogische Relativität dieses Faktors. HUMBOLDTS geistvoller Sprachidealismus ist für die Pädagogen ein Bekenntnis geblieben; JOHN DEWEYS *learning by doing* war in Deutschlands Klassenräumen nie eine ernste Anfechtung.

In dem Maß, in dem sich unser Begriff von „Lernen“ unter dem Einfluß drastischer gesellschaftlicher Erfahrungen und der sie aufklärenden Wissenschaften erweitert, wird die Rolle der Sprache — und zwar der wissenschaftlich beschriebenen — immer problematischer und die Reflexion über sie immer wichtiger für die Didaktik. Sprechen wir nun von Didaktik im Verhältnis zu einer Wissenschaft, dann ist sie noch etwas *Drittes* — neben Vollzug und Theorie des Lehrens, die zu dem „Gegenstand“ gleichsam hinzukommen als unabhängige Partner der jeweiligen Disziplin. Und das erschwert die Verständigung über mein Thema noch einmal! — Die Didaktik ist auch ein *Prinzip*, nach dem alle Wissenschaft selbst schon verfährt und zwar (vermutlich) umso besser, je bewußter sie es tut. In anderen Worten: sie ist eine umso bessere, ökonomischere Wissenschaft, je didaktischer sie vorgeht. Denn Didaktik ist immer schon insofern am Werk, als kein Gegenstand von der Wissenschaft hervorgebracht wird, wie er „von sich aus ist“, sondern immer in einer bestimmten Auswahl und Abblendung und Überhöhung „aus einer bestimmten Lage heraus“ und „auf einen bestimmten Zweck hin“. Diese Lage und dieser Zweck können sehr verschieden sein und geradezu so, daß „Belehrung“ ausgeschlossen scheint — z. B. wenn das Ergebnis direkt zur vorbestimmten Anwendung kommen soll oder es ausdrücklich darum geht, in freiem, ungerichtetem Probierverhalten herauszufinden, was wohl passiert. Und doch muß ich auch in diesen beiden Fällen Voraussetzungen, Verfahren und Ziele des Vorhabens vermitteln und erklären — dem ausführenden Mechaniker oder dem angenommenen Beobachter. Auch wenn ich alles in eigener Person bin, so daß sich Vermittlung zu erübrigen scheint: ich muß doch Rechenschaft geben *können* — sonst ist mein stummes, direktes oder inhaltsloses Vorgehen nicht Wissenschaft.

Dieses „Rechenschaft-geben-können“ hat immer mit den Verständnismöglichkeiten des oder der anderen zu rechnen. Wessen, in welcher Lage, woraufhin? — dies zu wissen ist die Bedingung einer jeden Wissenschaft, wenn sie mehr als Selbstbeschäftigung sein und vor allem nicht ihren ungewußten Voraussetzungen unbewußt erliegen will.

Lehrer stehen also zur Sprachwissenschaft in einem ungemein komplexen Verhältnis:

- sie lehren deren „faktische“ Ergebnisse: Grammatiken, Rhetoriken, Sprachgeschichten, Sprachphilosophien und deren Fragmente: die Sprachbetrachtungen
- sie machen sich als Didaktiker Gedanken und Pläne hinsichtlich der Rolle, die die Sprache in Erziehung und Unterricht spielt: bei der Einführung der Kinder in die Schrift, im Artikulieren und Bewußtmachen der Muttersprache, in Wahl, Abfolge und Darbietung der Fremdsprachen, in der Behandlung von

Sprachkunstwerken, in der Einübung in die Kommunikationsprozesse, in der Ausübung von Sprach-Gewalt

- sie sollten schließlich an der Erforschung der Sprache teilnehmen auf ihre Zwecke hin; d. h. sie sollten die linguistischen Modelle so zu entwickeln helfen, daß sie den bewußt gesetzten (pädagogischen) Lernzielen entsprechen.

Das Verhältnis der Schulleute zur Sprachwissenschaft (im weitesten Sinn) beschränkt sich heute noch weitgehend auf die erste Beziehung; in der zweiten überlassen sie sich den Richtlinien und Lehrbüchern; in der dritten verhalten sie sich gar nicht oder falsch:

- in der Abwehr der immer komplizierteren, sich immer weiter entwickelnden linguistischen Theorien; diese Theorien seien „ohne Relevanz für die Unterrichtspraxis“, heißt es, wobei man ignoriert, auf welchen ihrerseits komplizierten und widersprüchlichen Sprachtheorien die täglich benutzte Schulgrammatik einerseits und die geläufigen Bildungstheorien und Anthropologien andererseits beruhen
- in der direkten Übernahme schwieriger, hochabstrakter linguistischer Muster in die Schule zur selbstgefälligen Beschämung der naiven Kollegen und zur ziellosen Quälerei der Schüler; was eine Wissenschaft hervorbringt, gehört nicht schon darum in das gleichnamige Schulfach, und eine Didaktik, die sich hier als bloße Adaptions- und Vereinfachungsinstanz betätigt, arbeitet ihrer wahren Aufgabe zuwider.

Die Absicht dieses Vortrags ist, das verschränkte Verhältnis von Didaktik und Linguistik etwas durchsichtiger und also annehmbar zu machen. Es genügt eben nicht, einige strukturalistische Spitzfindigkeiten in unsere Grammatiken einzuführen; die Sprachtheorien von HERAKLIT bis WITTGENSTEIN im Philosophieunterricht durchzudeklinieren und die Schule der *Wissenschaft* als die Schule der *Sprache* und diese mit Hilfe des abgründigen HUMBOLDT zur Schule des *Menschen* zu erklären; es kommt vielmehr darauf an, daß Lehrer und Erzieher jeder Stufe die weitreichenden sprachlichen Bedingungen und Folgen des Unterrichts- und Erziehungsprozesses durchschauen – mit Hilfe von sprachwissenschaftlichen Modellen, die sie selbst mit aufgestellt haben . . .¹).

Es ist kein Fehler, keine ausgemachte Verfälschung ihres Auftrags, wenn die Schule ihre Lehrer und Schüler mehr sprechen läßt als handeln oder schweigen: wenn sie nach wie vor eine Schule der Sprache ist. Auch im sogenannten Leben tut der Mensch nichts so viel und nichts von so allgemeiner Bedeutung wie das Sprechen von Sprache. Aber die Lehrer müssen wissen, woher die Macht ihres Wortes kommt, ja es gehört zu ihrem Auftrag, diese Macht für die Kinder durch-

schaubar zu machen und zugleich die Grenzen dieser Macht zu zeigen. Sie müssen darum zurückgreifen können auf die Vorgänge, die die Magie der Wörter konstruiert haben. Das Kind erfährt sehr früh und sehr nachhaltig, daß Erwachsene sagen können: „dies gehört mir“ und „das darfst du nicht“ und „geben Sie mir Feuer/das Messer/Geld“ und es geschieht. Wie herrscht und zaubert man so mit dem Wort? — Ich frage das jetzt nicht nur von dem erstaunten, unwissenden, frustrierten, ohnmächtigen und hartnäckig deutenden Kind aus, sondern versuche, mir selbst das Unbegreifliche wieder so unbegreiflich vorzustellen, wie es in Wirklichkeit ist — und so zutiefst anstößig und gefährlich: daß ein einfaches Schild mit den zwei Worten *BETRETEN VERBOTEN* mich abhalten kann, meine Neugier zu befriedigen, eine zeitsparende Abkürzung zu nehmen, ja eine wohlwogene Absicht zu erfüllen; daß der Befehl „Sprung auf! Marsch, marsch!“ hunderte von Menschen in den Tod stürmen läßt oder das Wort „Der Führer will es . . .“ oder die Tatsache, daß sie einmal gesagt haben: „Ich schwöre bei Gott diesen heiligen Eid . . .“

Natürlich stehen dahinter Sanktionen durch reale Gewalt. Aber das Wort ist offensichtlich ein ausreichender und williger Vermittler ihrer Möglichkeiten und Absichten, wie es auch ein ausreichender Vermittler von Glück, Haß, Verleumdung, Dank, Ergebung und Vergebung ist. Liebende müssen sich ununterbrochen sagen, daß sie sich lieben. Ja, wir bestehen darauf, unsere Liebe oder andere Gefühle auch dem mitzuteilen, der sie gar nicht verstehen kann — kleinen Kindern, Tieren, der Natur.

Die Sprache ist zu einem gewaltigen potenzierenden Ersatz für Handlung und Realität geworden:

- Verträge versprechen etwas, was jetzt nicht ist,
- Beschimpfungen ersetzen die Peinigungen, die man dem anderen antun will,
- Dichtung holt Fernes, Bedeutendes, Erfreuliches in die triviale Gegenwart,
- Geschichte erhält die Vergangenheit am Leben²).

Wenn wir nur die Beteiligung an alle dem lehren (oder geschehen lassen) — wenn die Reflexion über den Lernvorgang und die Lernziele nicht entschlossen bemüht ist, das Herrschaftssystem von *Les Mots* zu durchleuchten, mit dem die Belehrung selbst operiert, dann ist mehr versäumt worden als eine moderne und modische Möglichkeit des Unterrichts — es ist ein wichtiges Lernziel preisgegeben worden: die kritische Selbstbestimmung des Menschen.

Ohne eine Sprachtheorie, die Sprache als Verhalten deutet und damit in die anderen Verhaltensweisen einbezieht, wird ihr das nicht gelingen.

Ich gebe eine kurze Aufzählung von Anlässen dafür, daß die Didaktik sich mit der Sprache befaßt und wissenschaftliche Theorien von ihr aufsucht:

- das Zusammenrücken der Völker oder: wie man auf ein lebensentscheidendes Verständigungsproblem vorbereitet
- die Zunahme der Politik oder: wie man in einen permanenten sprachlich bestimmten Integrationsprozeß einübt
- die Zunahme der wissenschaftlichen Kommunikationsvorgänge oder: wie man ihre schwindelerregende Abstraktion verfügbar, kritisierbar und aushaltbar macht
- die Schlüsselstellung der Linguistik oder: wie man in die radikal veränderte philosophische Selbstbestimmung des Menschen einführt
- die Fülle der praktischen Erkenntnisse und Hilfsmittel der Sprachwissenschaft oder: wie man in der Schule die psychologische und soziale Selbstbestimmung besser fördert
- das von der linguistischen Relativierung unberührte Verhältnis von Erfahrung und Umgangssprache oder: wie man sich dem *common sense* der Umgangssprache anvertraut, ohne der Ideologie zu verfallen
- der durch all dies nahegelegte Mißbrauch der Sprache als Herrschaftsinstrument oder: wie der Unterricht gegen seine eigenen Folgen auf der Hut sein muß.

Ich will im folgenden einige *Typen* von sprachwissenschaftlichen Grundvorstellungen aufstellen und zu zeigen versuchen, welche Konsequenzen ihre Übernahme für die Didaktik jeweils hat – eine Didaktik, die sich, wie gesagt, nicht damit begnügt, Vermittlungstechniken für die Wissenschaften auf verschiedenen Altersstufen zu entwickeln, sondern die die in den Erziehungsprozeß eingehenden Faktoren in einer bestimmten Lage und auf bestimmte Ziele hin kritisch und fortlaufend verarbeitet. Ich spreche von „Modell“ nicht aus einer Vorliebe für ein modisches Wort, sondern (1) weil die linguistischen Theorien selbst hier nicht dargestellt werden können und (2) weil es mir ja gerade darum geht, die Didaktik an der Herstellung der für ihre Zwecke geeigneten Linguistiken zu beteiligen. Das geht nicht, wenn sie mit dem fertigen Ergebnis konfrontiert wird, sondern allein wenn deren Ansätze und ausgewählte, vereinfachte, variable Merkmale zur Orientierung vorgegeben sind.

Der Vereinfachung dient die Form der paarweisen Gegenüberstellung. Ich beginne mit der Gegenüberstellung von (a) zwei unterschiedlichen Organon-Therien des SOKRATES und W. v. HUMBOLDTS mit (b) dem behavioristischen Modell von BLOOMFIELD, um diesen schließlich von komplexeren Modellen folgen zu lassen

(c) BÜHLERS Zeichen- und Zeigemodell
und (d) den Strukturalismus . . .

a) *Organon-Theorien* oder: Die Sprache ist ein Instrument des menschlichen Geistes zur Erfassung der Welt.

Im *Kratylos* nennt *SOKRATES* die Sprache ein *organon diakritikon kai didaskalikon*: ein Werkzeug zur Unterscheidung und Belehrung. In diesen wenigen Worten sind fast alle Elemente enthalten, die die spätere Entfaltung des *Organon-Modells* bis hin zu *KARL BÜHLER* bestimmt haben:

- die Sprache entspringe einer spezifischen Anlage des Menschen
- sie lasse sich auf ihre verschiedenen Funktionen hin bestimmen, die als „Aus-einandersetzung mit der Sachwelt“ einerseits und „Verständigung mit den anderen Menschen“ andererseits künstlich gegeneinander isoliert werden können, die aber eins durch das andere vor sich gehen.

. . . Über die Lokalisierung des *Organon* war damit freilich nichts gesagt. Es kam auf den Vollzug, die Übung an, und das macht die Lösung des *SOKRATES* so pädagogisch und so dauerhaft.

HUMBOLDTS Sprachtheorie – das sollte man nicht vergessen – ist Teil einer großen unzusammenhängenden Anthropologie; in ihr geht es in erster Linie um eine Bestimmung des Menschen und nicht um eine Beschreibung von Sprache. Die Frage seines ganzen Werkes lautet: Wie verhalten sich die besonderen Ausformungen der Individuen und Völker zu der allgemeinen Idee des Menschen. Darum auch: Wie lassen sich die verschiedenen Sprachen oder die Verschiedenheit der Sprache auf eine vollkommene Sprache hin abbilden. Über das Verhältnis der gedachten Ursprache zu den Sprachen hat er nicht mehr als Aphoristisches herausgebracht. Dafür um so mehr über die Verschiedenheit der Sprachen und ihre Verankerung in den Geisteseigentümlichkeiten der Völker:

„Die Sprache ist das Organ des inneren Seins, dieses Sein selbst, wie es nach und nach zur inneren Erkenntnis und zur Äußerung gelangt . . .“³⁾

Beweis und Anschauung hierfür gibt ihm die bei den einzelnen Völkern so unterschiedliche Gliederung der Erscheinungen durch die Sprache. Er schließt von diesen sprachlichen Gliederungen auf eine innere Form. Innerhalb der nationalen Gemeinschaft, die durch das gemeinsame Weltbild der Sprache definiert ist, funktioniert das so:

„. . . (das Wort) teilt nicht, wie eine Substanz, etwas schon Hervorgebrachtes mit, enthält auch nicht einen schon geschlossenen Begriff, sondern regt bloß an, diesen (Begriff) nur auf bestimmte Weise zu bilden“⁴⁾.

Wo es keine ursprüngliche und direkte Beziehung zwischen Sachverhalt und Sprache gibt, muß ein seelischer Vermittlungsakt angenommen werden, um das „Verstehen“ von Sprache zu erklären. Ja,

„Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, daß sie sich Zeichen der Dinge wirklich hingeben, auch nicht dadurch, daß sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, daß sie gegenseitig einander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem *entsprechende*, nicht aber *dieselben* Begriffe hervorspringen“⁵⁾.

Hier haben wir mit einer für HUMBOLDT seltenen Klarheit gesagt bekommen, was wir uns vorstellen müssen, wenn wir uns als Sprachpädagogen auf ihn berufen wollen: Es soll sich ein inneres selbständiges Organ bilden, das

- weder mit dem Verstand oder dem logischen Bewußtsein
- noch mit den Sprachformen und ihrer Beherrschung identisch ist – ein Instrument, das man anschlägt, das die geistige Produktion des Einzelnen im Rahmen der gemeinsamen Kultur ermöglicht.

So wird Spracherziehung zu philosophischer Erziehung und Charaktererziehung⁶⁾ in einem: Freiheit und Objektivierung lassen sich zugleich verwirklichen.

„Die Vorstellung wird also in wirkliche Objektivität hinübersetzt, ohne darum der Subjektivität entzogen zu werden . . .“

„. . . der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an andern versuchend geprüft hat. Denn die Objektivität wird gesteigert, wenn das selbstgebildete Wort aus fremdem Munde wiedertönt. Der Subjektivität aber wird nichts geraubt, da der Mensch sich immer Eins mit dem Menschen fühlt“⁷⁾.

Ich führe das alles so ausführlich an, damit man sieht, warum die Philologen und Lehrer hiervon nicht loskommen: denn dies verspricht ihnen die vollständige und selbsttätige Auflösung ihres schwersten Problems, der tiefen und immer wiederkehrenden Anfechtung ihres Berufs:

- sie haben Individuen zur Selbstentfaltung zu bringen und
- sie müssen sie gleichzeitig unter die Kultur beugen. (. . .)

b) *Behaviorismus* oder: Die Sprache ist als Teil eines umfassenden, durch stimulus und response geregelten Verhaltenssystem zu verstehen.

Ich hätte — indem ich die Sprache in diesem umfassenden Deutungsschema isoliere — auch sagen können: Sprache ist zu verstehen als ein System von Sender und Empfänger von Nachrichten.

Beide Kennzeichnungen des (wiederum von sich aus einfachen) Modells sind zwar richtig, aber sie treffen nicht das Wesen des behavioristischen Ansatzes: Es geht den Behavioristen in erster Linie um ein methodologisches Problem — sie machen mit ihren wissenschaftlichen Skrupeln ernst und versagen sich alle Introspektion, mit der die Sprachwissenschaft bis dahin so großzügig gearbeitet hatte.

Die Geschichte, mit der BLOOMFIELD⁸⁾ beginnt, ist kennzeichnend für die Voraussetzungslosigkeit, zu der die Beobachtung hier gezwungen werden soll:

„Nehmen wir an, Jack und Jill kommen des Weges. Jill ist hungrig. Sie sieht einen Apfel in einem Baum. Sie bringt mit ihrem Kehlkopf, ihrer Zunge, ihren Lippen Laute hervor. Jack macht darauf eine Flanke über den Zaun, besteigt den Baum, pflückt den Apfel, und . . . gibt ihn Jill. Jill ißt den Apfel.“

Die hier dargestellten Vorgänge lassen sich in der Reihenfolge ihres Auftretens so einteilen:

- A. konkrete (practical) Ereignisse, die dem Sprechakt vorausgehen
- B. die Rede oder der Sprechakt
- C. konkrete (practical) Ereignisse, die dem Sprechakt folgen.

Uns interessiert jetzt vor allem B. An dieser Stelle des Geschehens hat Jill zwei Möglichkeiten: selbst auf den Stimulus (S) zu reagieren (R) und den Apfel zu holen oder — wie sie es tut — Jack aufzufordern: in einer sprachlichen Ersatzreaktion (r). Jack hat ebenfalls zwei Möglichkeiten: auch er kann den Apfel sehen und ihn von sich aus (für sich) holen oder — wie es geschieht — sich von Jill durch einen sprachlichen Ersatzstimulus (s) dazu auffordern lassen. Wie wir alsbald sehen, vervielfachen sich auf diese Weise die Reiz- und Reaktionsmöglichkeiten des Menschen geradezu unendlich. Die graphische Darstellung sieht nun so aus



Wir kennen sie in Abwandlungen aus fast allen seither erschienenen Analysen des sprachlichen Kommunikationsvorgangs. Was zwischen stimulus und response vor sich geht, liegt im Menschen, ist „eine Frage an den Neurologen“, ist kein linguistisches Problem. Sprache als *verbal response* und *verbal stimulus* aber läßt sich beobachten — gleichsam als das, was die Diskontinuität zwischen zwei Nervensystemen überbrückt.

Ich bringe das alles noch einmal in dieser Umständlichkeit (und doch in grober Vereinfachung gegenüber dem Original) vor, weil es zeigt, daß wir es mit einer Fundamentaentscheidung der linguistischen Wissenschaft zu tun haben:

- mit diesem darstellerischen Kunstgriff entledigt sie sich für ihre Zwecke aller psychologischen und physiologischen Akte – dies ist das *methodologische* Moment
- und macht zugleich die Schlüsselfunktion der Sprache für die Gemeinschaft der Menschen und die Freiheit (nämlich von Primärreizen) auf unerwartete Weise deutlich – das ist das *inhaltliche* Moment.

Wer sich auf linguistische Theorien beruft, um danach pädagogische Fragen zu entscheiden, prüfe also, ob die jeweilige linguistische Theorie diese Wendung mitgemacht hat oder nicht . . .

Die Folgen der Sprachlichkeit sind für den Menschen ungeheuer: wir können Reaktionen verschieben, verteilen, verallgemeinern, im sprachlichen „Modell“ (= dem sprachlichen Ersatzakt) erproben, korrigieren, wiederholen. Sprache hat eine Entlastungsfunktion, dient der Erweiterung der Reaktionsmöglichkeit, erlaubt Hypothese, Verbesserung, Widerruf, Täuschung und Innovation.

Dieses hier nur im Ansatz geschilderte behavioristische Modell dient nicht der Herstellung von Grammatiken, es erklärt nicht das Verhältnis von Sprachstruktur und Logik, es produziert keine Kriterien für „kranke“ und „gesunde“ Sprache, es sieht ganz ab von den sittlichen Prägungen und Einstimmungen in das Wesen dieser oder jener Sprache. Wie also kann es für den Didaktiker bedeutsam sein? Ich will das an Hand einer Gegenüberstellung von Organon-Modell und Kommunikationsmodell zu erklären suchen:

Es macht zunächst einen allgemeinen, gleichsam „klimatischen“ Unterschied für alle pädagogischen und didaktischen Überlegungen

- ob ich die Sprache als einen verfeinerten oder erweiterten und prinzipiell weiter differenzierbaren Mechanismus auffasse, der dem Individuum erlaubt, sich immer mehr Leistungen und Möglichkeiten anderer Individuen verfügbar zu machen und die so entstehende kontinuierliche Gesellschaft auf diese Weise seinerseits zu bestehen

oder

- ob ich die Sprache auffasse als einen (spontanen) Ausdruck des Menschen, als die *differentia specifica* zwischen Mensch und Tier und folglich auch – wo sich Sprache von Sprache unterscheidet – als Ausdruck einer bestimmten unentrinnbaren Wesensart: Die Römer bauten Straßen, Aquädukte, ordneten

die Welt durch architektonisch formulierte Gesetze und hatten folglich lapidare, monumentale, ökonomische Sprachstrukturen: Ablativus absolutus, Gerundivum, Accusativus cum infinitivo; die Griechen hatten PLATON und den Optativ; die pragmatischen Engländer ADAM SMITH und die Verlaufsform; die Deutschen haben HEGEL und BISMARCK und also auch die Klammersätze mit dem nicht aufgehenden Rest „... gehabt zu haben geglaubt zu haben in der Lage gewesen zu sein“ und den zusammengesetzten Substantiven, die MARC TWAIN so ärgerten: „Generalstaatsverordnetenversammlung“⁹⁾; oder, um WEISGERBER zu zitieren: „Das Wortgut zeigt sich seinem etymologischen Aufbau nach im Französischen mehr *zeichenhaft zusammengesetzt*, im Deutschen mehr *wurzelhaft verbunden*“¹⁰⁾

wobei WEISGERBER se tromper/erreur und sich irren/Irrtum
 battre/coup und schlagen/Schlag

im Sinn hat¹¹⁾ – D. h. also: Sprache als eine Wirkkraft, die sich nach eigenem Gesetz als eigene Realität behauptet.

Der „Nachweis“, daß dem Zenon die Paradoxie des Wettlaufs von Achill mit der Schildkröte nicht „passiert“ wäre, wenn er den deutschen Unterschied zwischen Weg und Strecke gekannt hätte und darum auch den zwischen „unbegrenzt“ und „unendlich“¹²⁾, verfehlt die philosophische Pointe des Eleaten ebenso gründlich wie die Kompetenzen der Sprachwissenschaft. Innerhalb der trockenen und formalistischen Linguistik mag das als ein unterhaltsames aperçu hingehen, das man nicht weiter ernst nimmt; didaktisch ist die Geschichte fatal, weil Lehrer und Schüler sie womöglich glauben, und das hat dann Folgen weit über die griechische Philosophie hinaus: Sprachliche Weltbilder machen zur Abwechslung die Geschichte, und wer die Wortkunde und die Satzbaupläne beherrscht, beherrscht das Denken.

Ich will die Konsequenzen der Alternative noch weiter ins Sprach-Didaktische vortreiben . . .

Von der *ersten Position* her – Sprache als Kommunikationsverhalten – läßt sich vertreten:

- daß alle Kinder eine gemeinsame Fremdsprache – z. B. Englisch, die moderne *koine* – lernen: zur Erweiterung ihres Kommunikationssystems
- daß der muttersprachliche Unterricht dem Fremdsprachenunterricht nicht vorgezogen wird; beide haben formal ähnliche Aufgaben: das Instrument der Kommunikation besser verfügbar zu machen; in der Muttersprache läuft das auf Rhetorik hinaus, auf „German composition“ (der Literaturunterricht würde hierzu allenfalls als Illustration und darüber hinaus ganz anderen Zielen dienen)

- daß andere, nicht zum eigenen Kulturkreis gehörige Sprachen in den Lehrplan aufgenommen werden – nicht als Bildungsgut, sondern als praktische Verständigungsmittel.

Es läßt sich von hier aus *nicht* vertreten

- daß alle Kinder Latein lernen (auch Latein erweitert das Kommunikationssystem, aber eben nur wenig, weil sein Anwendungsbereich so schmal geworden ist)

Es muß dagegen verlangt werden

- daß diejenigen, die Latein lernen, es nachher auch können: also die Texte wirklich lesen und nicht nur übersetzen, (in kümmerlicher Auswahl) zerstückeln, d. h. sie immer erst dann verstehen, wenn sie Deutsch daraus gemacht haben und obendrein schlechtes.

Aus dieser Position wird auch vertreten,

- daß man so früh wie möglich mit einer Fremdsprache anfangen, sie in einer direkten Methode durch *reinforcement* und *imitation* lernen, um sie später auf einer anderen Ebene durch Sprachreflexion und eines anderen Lernzieles willen zu relativieren.

Von der *zweiten Position* aus – Sprache als Seelentätigkeit – läßt sich vertreten

- daß der muttersprachliche Unterricht den Mittelpunkt des Bildungsvorgangs ausmache: er übt den Schüler in den geltenden Denkformen ein, nach denen die eigene Kultur voranschreitet und überlebt; er macht die Gesetze, nach denen der Schüler ohnehin denkt, bewußt; er setzt den Schüler der Prägung durch die Sprache aus;
- daß die verwandten, die eigene Kultur historisch bestimmenden Sprachen mit Vorzug zur Unterstützung dieser Bemühungen herangezogen werden
- daß die Sprache von den Inhalten und den ihnen anhaftenden Formen her geordnet und dargeboten werden, nicht von den Funktionen und Strukturen
- daß Sprachsinne, Sprachempfinden, Sprachgefühl „geweckt“, „geübt“ und „beurteilt“ werden und daß sie jedenfalls, solange die logische Grammatik mit ihren unlogischen Momenten vom Kind noch nicht aufgenommen werden kann, alle Didaktik ersetzen
- daß die lateinische Sprache, an der die logische Grammatik, d. i. die für allgemein gehaltenen Sinnstrukturen, ausgebildet worden ist, den höchsten Bildungs- (Präge-)wert hat, indem wir durch seine sprachliche Ordnung in den „Innenraum unserer Kultur“ (OTTO SEEL) gelangen
- daß an ihm die gesellschaftliche Auslese vorgenommen wird
- daß das klassische Latein allen anderen Formen des Latein vorgezogen wird, weil in ihm sich das „Wesen“ dieser Sprache kristallisiert habe
- daß Englisch und Französisch versuchen müssen, dem so gesetzten Vorbild

nachzukommen, und daß sie, wo das nicht linguistisch geht, „kulturkundlich“ angereichert werden.

Beide Standpunkte lassen sich immerhin vertreten. Nicht vertreten läßt sich eine Vermischung der Gründe des einen mit den Mitteln des anderen.

So wird heute Lateinunterricht gemeinhin unter den Voraussetzungen der *zweiten Position* unterrichtet: man soll Latein lernen, um dabei seinen Denkformen und Anschauungsweisen geöffnet zu werden. Aber man hat es, genau genommen, gar nicht mit „Latein“ zu tun, sondern mit der lateinischen *Grammatik* – der überkommenen Lernordnung, die ihrerseits einer Zeit entstammte, in der man Latein unter den Voraussetzungen der *ersten Position* lernte – als die *koine* des Mittelalters, als gehobene Umgangssprache, als Mittel der Rhetorik, der Macht der Wissenschaften. Diese Grammatik beschreibt – wie es eine solche Lernhilfe tun muß (im Gegensatz zu einem Erziehungsmodell) – im wesentlichen die Abweichungen vom Deutschen: sie ist eine Regel- und Ausnahme-Grammatik mit Übersetzungstechniken, aber „erschließt“ nicht die „Denkweise der Römer“, geschweige denn, daß sie sie nachvollziehbar oder kritisierbar macht... Die üblichen standardisierten Übersetzungen, z. B. „nachdem er...“ für den *ablativus absolutus perfecti*, bringen die lateinische Denkweise vollends zum verschwinden. Wenn man darauf Wert legt, daß ‚römisch‘ gedacht wird, dann muß man anders mit dem Deutschen verfahren. Wenn man dagegen zeigen will, wie Menschen denken, und daß trotz der Verschiedenheit der Sprache gleicher verständlicher Sinn vermittelt wird, dann muß die lateinische Grammatik anders geschrieben werden.

Auf der anderen Seite führt man das Englische ein in einem Alter, das für das bloß imitierende Verfahren zu spät ist – bloß weil man sich nach der Lateinschule gerichtet hat. Kurz, Englisch beginnt man zu spät und hält es zu lange durch, Latein (in dem bisherigen Lehrverfahren) beginnt man zu früh und darf es zu früh abbrechen: das sind Fehler, die sich aus der Vermischung der beiden linguistischen Positionen für die Didaktik der Fremdsprachen ergeben.

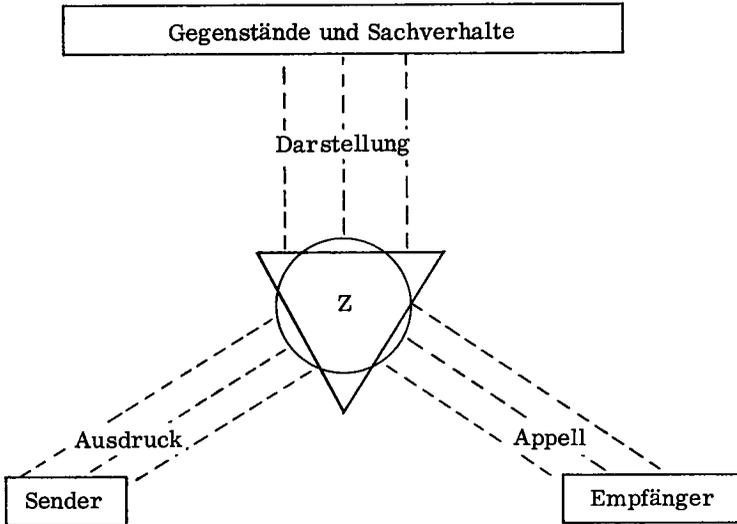
Gewiß kann man Latein mit 10 Jahren beginnen, und ich vertrete diese Möglichkeit hartnäckig, aber dann muß man die Sprachlehren und -verfahren ganz neu konzipieren. Das Ergebnis wird sich dann nicht mehr zur „Auslese“ eignen, im Gegenteil, es könnte sich als ein Mittel der Förderung für soziokulturell benachteiligte Kinder erweisen!

Ich komme zum dritten Modell-Paar.

c) Die BÜHLERSche Theorie oder: die Sprache als Zeichen- und Zeige-System. In diesem für die Didaktik besonders fruchtbaren Modell hebt BÜHLER den Gegensatz zwischen den funktionalistischen und den expressionistischen Deu-

tungen auf, indem er zu den bisher hervorgehobenen Funktionen (Sprache als Ausdruck von Innerem und Sprache als Vermittler zum Partner) eine dritte hinzufügt (Sprache als Darstellung des Gemeinten) und sie alle drei in einen unlösbaren Zusammenhang stellt, den er seinerseits „Organon“ nennt.

Dieses Modell sieht in seiner Endform so aus:



Der Kreis = das konkrete Schallphänomen

Das Dreieck = sein Zeichencharakter, in dreifacher Hinsicht aktualisiert durch die drei Variablen;

- es ist einerseits weniger als der Kreis (das ist das von BÜHLER so formulierte Prinzip der „abstrakten Relevanz“ = d. h. es wird nur wahrgenommen, was die Phonematik der jeweiligen Sprache braucht: wir verstehen genug, wenn jemand Bruda sagt statt Bruder. Deutlich wird das an den Scherzaufgaben, einen Satz mit *Kajak*, *Kasimir* und *Katze* zu bilden: „'k ha' ja keene Zehne mehr; 'ka si mir alle ausjeschlaren; 'k hatse mir jrade richten lassen“; oder mit *Fabrik*: „Mann do, is dat heiß! da *fabrih'k* mir ja de Schnautze.“ Sie zeigen, wie wenig von dem phonologischen Material wir zum Verstehen der Wörter wirklich brauchen);
- es ist andererseits größer, umfassender als der Kreis, weil der sinnliche Laut bei der Aufnahme eine apperzeptive Ergänzung erfährt: ich ergänze zu „Bruder“ *mein* Bruder oder *dieser* Schuft („Der Bruder! Der soll sich ja nicht wieder sehen lassen!“).

Das Zeichen (Dreieck) ist

- Symbol kraft seiner Zuordnung zu den Gegenständen, die es *darstellt*

- Symptom, indicium, in seiner Abhängigkeit vom Sender, dem es *Ausdruck* gibt
- Signal als *Appell* an den Hörer, dessen Verhalten es steuert.

Es sind diese drei Funktionen, die das Modell so populär gemacht haben: Darstellung/Kundgabe (Ausdruck)/Auslösung (Appell).

Aber sie sind nicht das Wichtigste an ihm. Wichtig ist vielmehr, daß Sprache immer in mehreren Ebenen auf einmal gedeutet werden muß, ja Sprachbeschreibung besteht in der Bestimmung der Relation, in der diese Ebenen zueinander stehen, z. B. der Relation von Zeichen und Dargestelltem oder der Relation von Symbol und Feld oder der Relation der verschiedenen „Grade von Objektivierung“ zu den verschiedenen Stufen der Formalisierung (Sprechhandlung und Sprachwerk; Sprechakt und Sprachgebilde – Bezeichnungen, Unterscheidungen, Definitionen, die man im einzelnen *nicht* so vornehmen muß wie BÜHLER).

Ich will hier nur über die Zeichennatur der Sprache etwas sagen und über die Sprache als Zweiklassensystem (Symbole und Zeigefeld) – und auch hier muß ich schon unzulässig vereinfachen!

Die Zeichennatur. Innerhalb des Dreieckssystems Sender/Empfänger/Reizquelle oder Dingwelt funktioniert die Sprache in der Form von Zeichen. Zeichen heißt für BÜHLER *stat quid pro aliquo*. Seine zentrale Frage, die das ganze Vorgehen seiner Linguistik bestimmt, lautet: „Kraft welcher Eigenschaft können sie diese Vertretung wahrnehmen?“ Dazu sind einige Bestimmungen nötig:

- das Verhältnis von Zeichen zu Bezeichneten ist nicht umkehrbar (ein Gesandter vertritt das Land X, ein Anwalt den Klienten Y – nicht umgekehrt)
- das Verhältnis setzt ein bestimmtes Maß von Identität und ein bestimmtes Maß von Unterscheidung voraus; ganz Gleiches kann sich nicht gegenseitig bezeichnen, ganz Ungleiches auch nicht
- das Verhältnis von Zeichen und Bezeichneten aktualisiert sich in einer Situation (beim Autofahren: ein Haltzeichen zu machen, wenn ich schon stehe, zeigt nichts mehr an. Ein Zeichen für Rechtsabbiegen zu geben, eine halbe Stunde bevor ich abbiege oder drei Minuten nachdem ich abgebogen bin, ist zwecklos; das Zeichen kommt leer an oder führt irre).

Dies ist schon der Hinweis auf die *Zweiklassennatur* der Sprache. Sprache vermittelt Nachricht durch Zeichen aber nicht durch Zeichen allein, sondern in einem von ihr organisierten Funktionsfeld. Was ein Zwei- oder Mehrklassensystem ist, erkennt man am besten, wenn man es mit einem geläufigen Einklassensystem vergleicht. Einklassensysteme sind z. B.

- die Schiffssignale: kein Symbol hat hier eine Bedeutung in sich, also etwa so, daß sie aus seiner Form hervorginge; die Bedeutungen sind insgesamt beschränkt auf vorgegebene Möglichkeiten, die im Flaggensatz enthalten sind; oder
- die Bienensprache, die zwar auch *am Modell* vor sich geht, es aber nicht überschreiten kann; wie die Delphine und die Krustazeen können die Bienen durch Zeichen Sachverhalte kommunizieren, aber sie können nicht über die Kommunikation kommunizieren.

Zweiklassensysteme können sich selbst – ihren „Flaggensatz“ – überschreiten durch die grundsätzliche Verschiedenheit ihrer beiden Möglichkeiten oder „Dimensionen“: Menschliche Sprache stellt Zeichen bereit und ein „Feld“, in dem sie gelten. Zeichen können im Zeigefeld andere Bedeutung bekommen nach allgemeinen offenen Regeln. Wenn man dies verstanden hat, kann man wieder sehr einfach sagen: menschliche Sprache hat eben *Wörter* und *Sätze*.

An den sog. Einwortsätzen der Kinder werden die Möglichkeiten dieser Struktur unseres Sprachsystems negativ erkennbar: Kinder haben in jenem Stadium der Einwortsätze nur eine Signalsprache, einen eindimensionalen Code. Mein zweijähriger Neffe hat seiner Umgebung den Code-Satz „kannsteham“ entnommen und ihn mit Gebesituationen (auf sich hin) verbunden. Als ich einmal Schokolade in der Hand hielt, gab er den Code-Satz „kannsteham!“ heraus. In dem pädagogischen Wunsch, seine altruistische Regung durch unmittelbare und ostentative Befolgung zu honorieren, begann ich die Schokolade vor seinen Augen zu essen. Dem Neffen blieb nichts, als den Code-Satz immer verzweifelter zu wiederholen, in der Hoffnung, ich möchte das „Signal“ nur nicht vernommen oder mich meinerseits im Signal geirrt haben. Das Funktionieren des Signals hing ganz davon ab, daß die Situationen von einst und jetzt identisch waren; die Identität mit der Sprache herstellen konnte er nicht. Er konnte aus „kannsteham“ nicht „kannste geben“ oder „kann ich ham“ oder „kannste nicht ham“ machen. Die Wortbedeutung seines Code-Wortes allein konnte die falsche Zeigefunktion nicht korrigieren. Ein Zweiklassensystem macht die Zeichen „von damals“ in beliebig neuen Situationen verfügbar durch gemeinsame Beziehung auf den Nullpunkt ich-jetzt-hier.

Bringt man die beiden „Klassen“ oder Dimensionen in ein Schema, so sieht es etwa so aus:

I

Benennen (symbolisch)
 Symbolwerte (Individuen oder Klassen)
 Gegenseitige Begrenzung (= Wortfeld) + Strukturmomente der Sprachgebilde (ver-, ent-, un- etc.)
 nominal: Lexikon

II

Zeigen (deiktisch)
 Feldwerte (Koordinatensystem ich-jetzt-hier)
 Situation + in ihr wirkendes Signal
 funktional: Syntax

Das ich-jetzt-hier-Koordinatensystem umfaßt alle sogenannten logischen Verhältnisse unserer Grammatik und darüberhinaus alle mit dem Organon-Dreieck verbundenen behavioristischen und expressionistischen Funktionen. Nicht alle „Zeige“-funktionen sind freilich — so meine ich in Abweichung von BÜHLER — in der Syntax zu finden; viele stecken auch in der Wortbildungslehre: die Worthälften

- Nadel-kissen, Nadel-kurve, Nadel-öhr
- Back-ofen, Back-stein, Back-pulver, Back-huhn
- Kultur-politik, Kultur-gut, Kultur-kritik

sind in je sehr verschiedenen Funktionen miteinander verbunden.

Die Zweiklassigkeit funktioniert eben auf allen Stufen der Sprache: in den Phonemen, in den Wörtern, in den Sätzen. Sie alle bezeichnen zugleich *etwas* und einen *Feldwert*, d. h. eine Beziehung zu ich-jetzt-hier. Soweit das Modell von BÜHLER — in unvollkommener Vereinfachung —, dem ich das Modell des Strukturalismus noch unvollkommener zur Seite stelle.

d) *Strukturalismus* oder: die Sprache als morphologisches System.

Ich hätte wohl richtiger sagen sollen: Die Sprache als morphologisches *Problem*, denn daß man Sprache auch als etwas anderes, unter anderem Gesichtspunkt, auf andere Probleme hin ansehen kann, würde kein Strukturalist leugnen. Er übt um der Aufgaben und Möglichkeiten seiner Wissenschaft willen Askese. *Unsere Frage* wird daraufhin zu lauten haben: Hat ein so einseitig formal angelegtes Untersuchungsschema und haben seine Ergebnisse für den Didaktiker dann noch eine Bewandnis?

Die Grundanschauung von diesem Modell liefert ein Modell: CARNAPS Vergleich beliebiger strukturalistisch zu beschreibender Gegenstände mit einer schematischen Eisenbahnkarte, wie wir sie in unseren Kursbüchern finden — zwar verzerrt, aber so, daß die Zusammenhangsverhältnisse wiedergegeben sind. Ohne daß irgendein Ort namentlich bezeichnet ist, sollte ermittelt werden können, um welche Orte es sich handelt — vorausgesetzt, daß die Karte hinreichend diffe-

renziert, die Verteilung der Orte einigermaßen unregelmäßig ist und wir die dazugehörige Wirklichkeit kennen.

In dieser letzten Voraussetzung liegt die ganze Beschränkung dieses Ansatzes zutage: aus Sprachen, deren gemeinte Wirklichkeit (= Bedeutung) wir nicht kennen, auf diese Wirklichkeit (= Bedeutung) schließen zu wollen, ist nicht möglich. Der Strukturalismus bekennt damit ehrlich die Grenzen, die der Sprachwissenschaft im strengen Sinn überhaupt gesetzt sind. Ohne Grenzüberschreitung, ohne Methodenpluralismus, ohne ein mehrschichtiges *Untersuchungsmodell* (nicht nur Sachmodell) bleibt sie eine unfruchtbare Disziplin. Der Strukturalismus erweist sich damit als der notwendige Partner zum Behaviorismus. Dieser hatte sich auf das „Verhalten“ konzentriert als den Ausdruck und einzigen schlüssigen Ausweis der Bedeutungen, die das Leben insgesamt dem Menschen einprogrammiert hat:

„The occurrence of a speech (and as we shall see, the wording of it) and the whole course of practical events before and after it, depend on the entire life-history of the speaker and the hearer“¹³).

Nun ist deutlich, daß weder die gesamte Programmierungsgeschichte der Individuen jeweils rekonstruiert werden kann, noch kann man von ihr und den Situationen absehen. Behaviorismus und Strukturalismus sind zwei auf Reinheit angelegte Prinzipien, die ihren Erkenntniswert daraus beziehen, daß sie die größtmögliche Annäherung an die Fiktion dieser Möglichkeit suchen, die in der Wirklichkeit aber ständig Kompromisse machen.

So hat denn auch CHOMSKY den kontrollierten Rückzug aus den für die Praxis sterilen Extrepositionen eingeleitet:

„... it is quite obvious, that any attempt to present directly the set of grammatical phoneme sequences, would lead to a grammar so complex that it would be practically useless“¹⁴).

Damit ist das kommunikationstheoretische (behavioristische) Modell beiseite geschoben. Nicht anders geht es dem (strukturalistischen) Phrase Structure System, das die Satzmuster von der Struktur Noun-Phrase und Verb-Phrase bis in seine letzten Eisenbahnnetz-Verzweigungen verfolgt und verfolgen muß. Deutlicher als in der abstrakten Kritik von CHOMSKY wird das bei den praktischen strukturalistischen Sprachlehrbüchern – etwa in dem von CHARLES C. FRIES für Englisch¹⁵) und von WALDO E. SWEET für Latein¹⁶). Wirklich strukturalistisch wird hier nämlich nur die Wortlehre und die Formlehre erklärt: die Formlehre in ihrer Abbildung auf eine Syntax, die in einem Vorkurs vorgegeben wird, den man *general syntax* nennen könnte und der mit anderen Mitteln das

tut, was Wolfgang Edelstein an der Odenwaldschule in seinem Kurs „Ungefäherter Sprachunterricht“ versucht hat¹⁷).

Das heißt, der Hintergrund für die Sprachstrukturen wird doch wieder durch Sinnstrukturen ausgefüllt, die wir der eigenen Anschauung (und Sprache) entnehmen und die wir im Umgang mit anderen Sprachen erweitern, verändern, relativieren (Tempusunterschiede/Modi/Hypotaxe etc.).

CHOMSKY hat den Anspruch auf eine entdeckende Grammatik (die sich selbst an dem jeweiligen Corpus von sprachlichen Äußerungen erfindet — das war CARNAPS Anspruch) aufgegeben. Er verzichtet auch darauf, festzustellen, ob eine Grammatik „die richtige Grammatik“ für das betreffende Corpus ist. Er will seine Sprachwissenschaft allein dafür einsetzen, daß sie herausfindet, welche von zwei oder mehr Grammatiken die bessere (ökonomischere) ist. Er gibt dafür Grundmatrices vor und beschreibt und berechnet die Transformationen, die man von ihnen aus in endlichen Reihen vornehmen kann (der „gleiche“ Sachverhalt in verschiedener syntaktischer Struktur). Auch diesen Transformationen liegen Sinnstrukturen zugrunde. Die Beispiele, die er gibt — es sind wenige, und sie sind kompliziert dargestellt —, reichen für eine Demonstration nicht aus und auch nicht für eine wirklich stichhaltige Probe. Von den hiernach konstruierten Schul-„Grammatiken“ ist mir nur die von OWEN THOMAS bekannt, aber noch nicht zugänglich¹⁸).

CHOMSKY bestreitet, daß die Grammatikalität durch Sinn (Semantisches) definiert werden könne (a. a. O., S. 15). Seine Beispiel-„sätze“ sind berühmt geworden:

- colourless green ideas sleep furiously
- furiously sleep ideas green colourless.

Beide sind unsinnig, aber „jeder, der Englisch spricht“, wird erkennen, daß der zweite ungrammatisch ist.

Für den Linguisten, der besondere Sprachen mit Hilfe eines allgemeinen Systems beschreiben will, ist es geboten, sein Instrumentarium so zu wählen, daß es sein Objekt nicht infiziert. Aber selbst dann kann er nicht verhindern, daß das Instrument seinerseits ein *rationale* hat. Die Transformationen werden ja nicht aus Willkür vorgenommen — sondern z. B. in einem Test oder in einer Abhandlung oder in einem Gespräch oder bei einer Übersetzung. Dann aber ist es nicht nur (linguistisch) interessant, dann ist es didaktisch geboten, daß man die Hilfsfunktion der Sprache einsieht und sie von der gemeinten Sinnstruktur trennt, die also weiterhin unterstellt werden muß.

Ich habe selbst versucht, eine lateinische Elementargrammatik aufzubauen, in der die Sprachstruktur von der Sinnstruktur abtrennbar und darum auf sie

abbildbar ist¹⁹⁾. So wird Spracherziehung als Urteilerziehung vollzogen. EMMY FREY²⁰⁾ macht am Subjekt/Prädikat-Satz klar, wie sich die Sprachmorphologie von der Denkmorphologie unterscheidet. *Pluit* zeigt, daß das ausdrückliche Subjekt („es“) ein Stück Sprachschablone ist. Die Logik – als philosophische Disziplin – macht sich darum auch von den Sprachschablonen frei, so wie wir umgekehrt in der Umgangssprache – an der Logik vorbeisprechen: „Ich hoffe nicht, daß du krank wirst!“ „Ich höre nicht auf dich zu fragen, bevor du nicht die Wahrheit sagst.“ Wenn wir die Sprache logisch ernst nehmen, machen wir uns lächerlich:

„Ich sehe niemanden auf der Straße“, sagte Alice. „Ich wollte nur, ich hätte solche Augen“, sagte der König bekümmert: „Niemanden sehen zu können! Und noch dazu auf solche Entfernung . . .“ (Trough the Looking Glass, 7. Kap.)

Aber eben die Isolierung der Sprachmorphologie und ihre Unlogik macht die logischen Verhältnisse sichtbar – und nicht nur sie, sondern auch die anderen Sinnstrukturen, z. B. die semantischen „haben“, „tun“, „sein“, aus denen BRUNO SNELL seine ganze Sprachphilosophie entfaltet.

Vergleichen wir die Modelle von BÜHLER, den Strukturalisten und den Semi-strukturalisten, dann ergeben sich für den Didaktiker folgende Konsequenzen:

- Das BÜHLERSche Modell von der Sprache ist ein Modell für die Lern- und Erkenntnistätigkeit des Menschen überhaupt, und dies möchte man den Schülern geradezu als Gegenstand des Unterrichts²¹⁾ vorführen: Sprache bildet nicht die Wirklichkeit ab, ist nicht zwanghafter psychologischer Mechanismus, ist nicht vulgarisierte, verunglückte Logik und hat doch strenge Beziehungen zur Sachwelt, zum Subjekt, zur Gesellschaft.
- Das BÜHLERSche Modell zeigt die Sprache als erstes, verbreitetes und umfassendstes Abstraktionssystem – noch vor aller Wissenschaft. Sie ist darum ein ideales Instrument der Wissenschaftspropädeutik – eine Schule der funktionalen, kommunikativen Abstraktion oder, wie ich gern sage: der substantiellen Rationalität.
- Das BÜHLERSche Modell erlaubt mir die Sprache auf verschiedene Weisen und auf verschiedenen Ebenen zu beschreiben: semantische, strukturelle, behavioristische. Ich muß keine Strukturanalysen für sich vornehmen (ohne Bezug auf die Situation oder die vorgegebenen Spracherfahrungen): Phoneme, Morpheme, Moneme, Wörter und Satzstrukturen zu zählen und gegeneinander zu verrechnen, bis die Markierungen der „abstrakten Relevanz“ überall erkannt sind; das Modell zwingt mich nicht, die Kinder mit den Problemen zu befassen, die beim Herstellen von Grammatiken entstehen.

- Eine auf Grund dieses Modells verfaßte Grammatik würde von den Funktionen ausgehen, die das Zeigefeld ausmachen, und in sie die Symbole (Zeichen) zu dem Zeitpunkt und in dem Maß einsetzen, in dem es lernökonomisch am besten geht; dieses Modell läßt nicht zu, daß Wörter und Wortformen abseits von ihren Funktionen gelernt werden: sie haben dort keine oder nur eine diffuse Bedeutung.

Das strukturalistische Modell dagegen ist für die linguistische Wissenschaft und ihr Fortkommen gedacht. Aus ihren Nöten heraus (mit Sprachen, die sich den Sinnstrukturen der indogermanischen Grammatik nicht fügen) ist sie auch entwickelt worden – nicht in Schulen, wie die herkömmliche. Aber ihr ist doch jener heilsame Grundsatz aller Wissenschaft – hier für die Sprache – zu entnehmen, ein Grundsatz, der den Lehrern aus Bequemlichkeit oder falscher Ökonomie immer wieder abhanden kommt: *Gleiches gleich* und *Ungleiches ungleich* zu behandeln. Gleich behandeln heißt z. B., es muß eine gemeinsame Deutung geben für den lateinischen Akkusativ

- als Objekt des Hauptverbs
- als Subjekt des Acl
- als Richtungsangabe
- als Zeitverlauf.

Der Strukturalismus verfährt so und kommt dabei auch an die Grenzen dieses Prinzips – etwa dort, wo eine wirkliche Polysemie vorliegt, wie z. B. im lateinischen Ablativ oder im griechischen Genetiv. Aber nicht-strukturalistische Grammatiken machen es sich hier meist zu leicht und dem Schüler darum zu schwer.

Ich möchte nun zum Schluß an einem ausgewählten Beispiel die Rolle des richtig gewählten sprachwissenschaftlichen Modells für die Lösung eines didaktischen Problems zeigen. Ich wähle das BERNSTEIN-Problem, wie ich es abkürzend nennen will; als Aufgabe ist es von ROEDER (vgl. oben S. 53 ff.) ausführlich dargestellt worden, ich will dazu einen linguistisch begründeten theoretischen Entwurf einer Teillösung beitragen. Diesem Entwurf liegen keine empirischen Untersuchungen zugrunde; er enthält sich aller Vorschläge hinsichtlich der institutionellen Einordnung; er will keine anderen Verfahren ersetzen oder ausschließen oder kritisieren; er dient hier allein als Beispiel für die didaktische Funktion eines linguistischen Modells. Ich gehe in der Wahl meines Mittels und Verfahrens davon aus, daß Sprache nicht „gewortete Welt“ und nicht Lautung von Bedeutungen und Beziehungen, sondern in erster Linie ein soziales Verhalten ist, dessen Grundmuster sehr früh angelegt wird. In Bezug auf die gemeinsame technische Zivili-

sation und die gemeinsame Demokratie sind wir darauf angewiesen, daß die Grundeinstellung aller zu Abstraktion und Kommunikation gleich ist; abstraktionsfeindliche und kommunikationsscheue oder -faule Einstellungen sind *in* unserer Gesellschaft und *für* sie lebensgefährlich. Wie wir gehört haben, sind manche Lernvorgänge selbst die Stifter solcher Abstraktionsfeindlichkeit und Kommunikationsschwäche. Im Angesicht dieses Tatbestandes wird man sagen müssen: Schulkindergärten können zum Ausgleich der Bildungschancen beitragen, aber wenig; der Deutschunterricht kann helfen, aber wenig; die Aufklärung der Eltern kann helfen, aber wenig. Umgekehrt muß man befürchten: je mehr Kinder der mittelständischen Bildung unvermittelt ausgesetzt werden – z. B. bei der Einführung von Gesamtschulen – um so größer wird das Problem, wenn wir uns didaktisch und pädagogisch nicht darauf vorbereitet haben. Die Ausbildung eines disponiblen, formalen und darum freien und individuellen Sprachverhaltens erfolgt in Situationen hoher sprachlicher Anforderung durch *reinforcement* und Differenzierung. Ohne die spezifische Erfahrungssituation und ohne eine einigermaßen ausgeglichene Ausgangsposition der Gesprächs- und Aktionspartner kann der ja in erster Linie *andere* – nicht nur „beschränkte“²²) – Code beim kulturell benachteiligten Kind nicht wirksam verändert, „angehoben“, „erweitert“ werden. Denn es geht doch – vereinfachend gesagt – um mehr als die objektive Möglichkeit, artikuliert sprechen zu *können*; es geht darum, so sprechen zu *wollen*. Wenn BERNSTEIN bei den Kindern der Mittelschicht u. a. mehr Adjektive feststellt als bei den Kindern der Unterschicht, dann ist das nur ein quantitativer Indikator für eine je verschiedene Einstellung zu Sprache überhaupt. Die Verwendung von mehr Adjektiven, längeren Sätzen, mehr Hypotaxe und dergleichen sind nicht an sich Merkmale einer besseren, funktionsgerechteren, überlegenen Sprache; es kommt darin nur indirekt zum Ausdruck, daß die Kinder, die so sprechen, mehr in der Welt von „Les Mots“ leben, sich mit Worten der Worte erwehren können, ihre Worte als Handlungen begreifen und wissen, wie man sich mit dem Wort als Person behauptet.

Eine spezifische und ausgeglichene, d. h. nicht ihrerseits frustrierende Ausgangslage ergibt sich für alle Kinder einer gemischten Gruppe, wenn z. B. ein neuer Lehrer die Klasse betritt und zu einer verständlichen, aber ungelösten Handlung allen unverständliche Laute spricht – z. B. Englisch, aber auch Latein oder womöglich eine Kunstsprache. In einer solchen Lage und in ihrer systematischen Fortführung kann Sprache (also nicht nur diese *eine* Sprache) noch einmal neu und bewußt „eingeschrieben“, als neuer Code angelegt werden. Denn die Kinder erfahren dabei noch einmal wie bei den Anfängen der Muttersprache, beim Einsetzen des Lesens und Schreibens die Grundfunktionen der Sprache, diesmal freilich in einer massiven Verfremdung; sie lernen:

- Sprache wird zur Ergänzung und Deutung von Handlungen, aber auch auf Nicht-Anwesendes angewandt – hier in kleinen Dosen und in einer für alle zunächst gleich schweren Situation;
- die Sprache dient in einem solchen Rahmen vor allem der ausdrücklichen Formalisierung von Kommunikation und zwar dann, wenn die Lehrer hartnäckig nicht verstehen, was die Schüler auf Deutsch sagen, ihnen aber systematisch helfen, in der fremden Sprache doch zu Rande zu kommen. Das ist etwas anderes als eine naiv eingesetzte direkte Methode, die dem Lehrer oft nur die didaktische Reflexion erspart;
- die Sprache wird überdies mit einer bestimmten Erfahrungssituation und Sachwelt verbunden, was für das Anlegen eines eigenen Code wichtig ist und in seiner Wirkung dadurch erweitert und gesteigert werden kann, daß bestimmte andere Fächer in und mit der neuen Sprache gelehrt werden.

Die Didaktik, die hier ans Werk geht und d. h. Lehrgänge entwirft, Lehrbücher herstellt oder kritisiert, Erfolgskontrollen einrichtet und auswertet, braucht eine Vorstellung davon, was im Kinde vor sich geht: ein psycho-linguistisches Modell.

Es ist auf diesem Kongreß schon von *bilingualism* die Rede gewesen – so heißt die „Zweisprachigkeit“, wenn sie Forschungsgegenstand wird und weil solche Forschung für uns vorwiegend aus den USA kommt. Die Zweisprachigkeit war und ist in den USA gleichsam ein natürliches Problem. In den 20er Jahren haben die Amerikaner²³⁾ Untersuchungen vorgelegt, die die Benachteiligung der zweisprachig aufwachsenden Kinder zu beweisen schienen. Sie sind nicht unwidersprochen geblieben, und in der Kontroverse darüber stellte sich das Problem plötzlich als ungeheuer komplex heraus. Im Jahre 1954 hat OSGOOD (zusammen mit ERVIN) ein neues hypothetisches Modell vorgeschlagen und selbst erprobt²⁴⁾. In diesem Modell unterscheidet OSGOOD zwei Aneignungsweisen; die beiden Sprachen

- bleiben entweder getrennt (*distinct*), sind also *coexistent* und *coordinate*
- oder sie mischen sich (*merge*), sind also *compound* oder *subordinate*.

Der Hang zur Alliteration mag es verfügt haben, daß man heute allgemein die nicht-parallelen Bezeichnungen benutzt: *compound* für das eine System und *coordinate* für das andere.

Wir finden hier wieder BLOOMFIELDsche behavioristische stimulus-response-Linie, in deren „im Körper liegenden“ Mitte ein Umwandlungsvorgang angenommen wird oder, da es sich um ein „Nachrichtensystem“ handelt: ein Codierungs- und De-codierungsprozeß.

Ein *compound-system* heißt nun einfach: die beiden verschiedenen Sprachen laufen über denselben Code. Unser herkömmlicher Sprachunterricht vollzieht sich unter dieser Annahme — daß nämlich die Bedeutungen (der Wörter) und die logischen Muster von Fremdsprache und Muttersprache gleich oder annähernd gleich sind, die Lautungen und Anordnungen aber verschieden. Die Grammatiken und Wörterbücher bestehen darin, die richtigen Gleichungen zu finden. Nicht immer sind diese Gleichungen 1 : 1 (equus = hippos = horse = Pferd), sondern manchmal auch 1 : 3 (logos = Wort/Rede/Sinn), aber im Prinzip sind es doch immer *Gleichungen*. Ebenso ist es in der Syntax: Futur ist immer ein Tempus, und die englische, lateinische, griechische Entsprechung wird dort — unter diesem Stichwort — aufgesucht, obwohl es sich dabei teils um Modi, teils um Wortbedeutungen, also um Semantisches handelt. Die Überschriften in der Syntax lauten: „Finalsätze“, „Kausalsätze“, „Temporalsätze“ etc., das heißt sie subsumieren die beiden Sprachen — Muttersprache und Fremdsprache — unter den gleichen logischen Schlüssel, unter das Esperanto der grammatischen Denkformen.

Ein *compound-system* entsteht also im wesentlichen bei der künstlichen, der Schul-Zweisprachigkeit — aber auch dort, wo „zwei Sprachen mehr oder weniger im gleichen Maß und alternierend von denselben Personen in denselben Situationen gesprochen werden“ (OSGOOD).

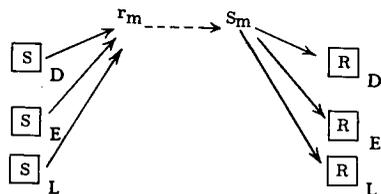
Bei einem *coordinate-system* laufen die beiden Sprachen über verschiedene Codes. Ein solches System bildet sich schon, wenn die beiden Sprachen zwei verschiedene Lebensbereiche und Wertungssysteme repräsentieren: wenn der Vater Englisch und die Großmutter Italienisch, oder die Eltern untereinander Italienisch und zu den Kindern Englisch sprechen, oder immer nur in der Kirche und an Feiertagen, wenn die weitere Familie und Bekanntschaft kommt, das Vernakular benutzt wird und sonst — in Beruf, Geschäft, Schule usw. — die Gastsprache. Auch, oder sogar vor allem, wenn das Kind auf der Straße und mit den Kameraden die *eine* Sprache, zu Hause aber die *andere* spricht, kommt es zum *coordinate-system*. Ich selbst bin zweisprachig aufgewachsen, von meinem zweiten bis zu meinem siebten Lebensjahr. Von mir wird folgende Geschichte erzählt: mein Vater habe mich eines Abends, als ich vier Jahre alt war, seinen Gästen vorgeführt und gefragt, welches die schönere Sprache sei, Deutsch oder Englisch. Ich soll — wie ich meine: unter dem Eindruck der an mich gestellten Erwartung — geantwortet haben: „Deutsch ist die schönste Sprache, aber Englisch spreche ich lieber!“ Das zeigt die unterschiedliche emotionale Beteiligung der Kinder an den beiden Sprachwelten, in denen sie aufwachsen, und drückt zugleich den „*conflict of language among bilinguals*“ aus, von dem das Buch von FRIEDL handelt (vgl. oben S. 104). Sind auch die Sachbereiche verschieden, dann

findet keine Vermischung der beiden Sprachwelten statt: es gibt keinen inneren Anlaß dazu und keine äußeren Fehler.

Die geläufige Bemerkung, man sei dann in einer anderen Sprache wirklich „zu Hause“, wenn man in ihr denke und träume, sagt etwas Richtigeres, als sie ohne linguistische Theorie meinen kann. Jedenfalls im psycholinguistischen Modell muß „denken“ und „träumen“ dann ein getrenntes Reproduktionsschema meinen, das sich etwa so veranschaulichen läßt:

compound

dies ist ein Pferd
this is a horse
hic (est) – equus



S = stimulus; dieser ist von einem

\boxed{s} = distal cue zu unterscheiden; d. h.: zu unterscheiden sind direkte und totale S von abgesetzten (hör- und sichtbaren) \boxed{s}

z. B.: S = Flasche wird dem Kind an den Mund gebracht

\boxed{s} = der Anblick der Flasche oder der Ruf der Mutter „jetzt gibt's hamham!“

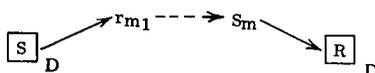
r_m = Auslöser eines stellvertretenden Vermittlungsprozesses representational mediator) ---- = der Prozeß

S_m = Self-stimulation bedeutet das Bewußtwerden der Bedeutung, der dann

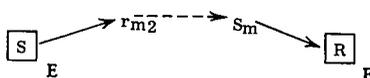
R = die Reaktion (response) folgt.

coordinate

Vater unser



hi! Dad



In meinem Beispiel laufen die *Pferde*-Sätze englisch und deutsch mühelos über den gleichen Code. Das muß nicht so sein, kann aber – und steht darum hier. Die *Vater*-Sätze sind so gewählt, daß sie zwar semantisch Ähnliches enthalten, genauer: etwas, was in unseren Wörterbüchern in einer qualifizierten Gleichung stünde

Vater = father; familiär: dad, daddy

während mit „unser“ die Anrufung intensiviert wird; es stellt also ein Äquivalent zu „hi!“ dar.

Die beiden Anrufungen – „Vater unser“ und „hi! Dad“ – gehören ganz verschiedenen Sphären an und lösen andere innere Vermittlungsprozesse aus; die Wörter „Vater“ und „Dad“ verbinden sich nicht mit ursprünglichen semantischen (lexikalen) Gleichungen, sondern mit bestimmten eigentümlichen Erfahrungsfolgen. Sie würden vom Kind ohne einen besonderen Hinweis auf die

semantische Ähnlichkeit vermutlich gar nicht miteinander in Verbindung gebracht werden:

ferner theologischer Vater („immer wenn ich das Gebet des Herrn bete“) leibhaftiger und zum Partner gewordener Vater („immer wenn ich von der Schule nach Hause komme“).

In Bezug auf „*hic (est) equus*“ erklären wir dem Schüler – im herkömmlichen Unterricht – im Prinzip etwa Folgendes: „Achtung! Das Latein ist eine seltsame Sprache: sie sagt *hic equus est*, was aber auch ‚*dies* ist das Pferd‘ oder ‚*hier* ist das Pferd‘ oder ‚*hier* ist ein Pferd‘ oder ‚*dieser* ist ein Pferd‘ heißen kann. Außerdem steht das Verb am Ende.“

Diese Vieldeutigkeit ist eine Folge a) der (notwendigen) Isolierung der Sprache von den Dingen und Situationen, also von ihrer Funktionalität – nicht eine Folge des Latein selbst, denn im Kontext hat der lateinische Satz nur *eine* Bedeutung; und b) davon, daß man das Latein an seiner deutschen Übersetzung erklärt. Dem Latein ‚fehle‘ der Artikel, heißt es dann; es erscheint dann defizient als grammatisches Gebilde und umso herrlicher und monumentaler als Rohstoff für Kunstwerke. So wird also durch das *Lehrverfahren*, durch einen Unterricht, der Latein als tote Literatursprache auffaßt, ein *compound-system* erzwungen. Aber auch die moderne, in direkter Methode gelehrt Fremdsprache läuft nur solange über eine eigene Brücke, wie keine grammatischen und lexikalischen Gleichungen vorgenommen und die Sachbereiche entsprechend verschieden gewählt und emotional eingefärbt werden.

Ich habe dieses Modell soweit – und nicht weiter – vorgeführt, um damit die didaktische Seite des BERNSTEIN-Problems zu beleuchten. Man kann das Verhältnis der Kinder zur Schul- und Bildungssprache verschlechtern, das heißt ihre Bereitschaft, den dort geforderten elaborate-code zu lernen und zu benutzen, vermindern, indem man das Kind ununterbrochen und massiv mit der schon abstrahierten Ausdrucksweise, mit dem System der formalen, expliziten und differenzierten Sprache konfrontiert, zu dem es kein Verhältnis hat. Dieses Grundverhältnis kann nicht erzwungen werden sondern nur allmählich induziert.

Auf der anderen Seite kann man in der Tat die Chance der Begegnung (und zwar der kollektiven Begegnung!) mit der *ersten* Fremdsprache nutzen, um in einem zweiten Code gleich die Disposition für „elaborateness“ anzulegen, oder vielleicht sogar für „elaboration“ – den Prozeß der aktiven Selbstentfaltung in die Sprache hinein. Ich meine nicht, daß hierfür nur Englisch in Frage komme. Aber die Aussichten, daß sich eine andere Sprache in unserem Ausbildungssystem in absehbarer Zukunft – von ähnlich vielen Menschen mit ähnlich guter

Qualifikation – zu diesem Instrument umwandeln läßt, scheint mir unwahrscheinlich. Ich habe selbst einmal geglaubt, die Darstellung des Latein für diesen Zweck verändern und einsetzen zu können; heute überwiegen meine Zweifel.

Was die Chance des Englischen ist, ist auch seine Gefahr: es führt nur dann zu einem eigenen Code, wenn es entsprechend gelehrt wird, und das heißt, wenn es früh einsetzt und man solange wie möglich auf das Lernen-mit-Hilfe-des-Deutschen, auf die rationalisierte Gleichungsgrammatik verzichtet. Das Englische vom Deutschen fernzuhalten aber fällt schwer, weil es ihm so ähnlich ist. Empirische Untersuchungen zeigen, daß Fehler um so häufiger auftreten, je näher die Bedeutungen zueinander liegen. Die bekannte Gedichtssammlung: „Die Schönste Lengevitsch“ ist eine Fundgrube für aufschlußreiche Fehler, die durch das Ineinanderfließen engbenachbarter Codes entstehen:

„Ich kehre ja net for die Egschbenses . . .“

„Wenn ich das viele Geld soll spenden . . .“

„Du hättest shure das Boot gemißt!“

Das Übel wird hier nicht durch das Auftreten von englischen Wörtern in einem vorwiegend deutschen Text angezeigt, sondern durch die deutschen, die ihre Funktion verfehlen: „ich kehre/kümmere mich nicht um“ geht über in *I do not care*, „spenden“ geht über in *to spend* (ausgeben), „missen“ (vermissen) verliert sich in *to miss* (verpassen); hier löscht jeweils das Übereinanderblenden der beiden Muster die eingeschlossenen Differenzierungen aus. Was geschieht nun, wenn die Wörter „gleichen“, „spenden“ und „vermissen“ in ihrer richtigen Bedeutung auftauchen oder benötigt werden?

Die Dominanz der Grundmuster (Wortstellung und Konstruktionsmittel: gemißt, ge-foned, Ich kehre ja net . . .) beweist, daß hier im Grunde *ein* Code vorliegt, ein compound-system also.

Haben sich Vermischungen und Verwaschungen dieser Art einmal eingestellt, wie in unserem Gedicht, dann kann man sie nur durch bewußte grammatische Arbeit wieder ausmerzen. In anderen Worten, geht der Versuch, ein coordinate-system bei einander ähnlichen Sprachen anzulegen, einmal schief, dann geht so gut wie alles schief.

Für ein coordinate-system gibt OSGOOD drei Quellen des reinforcement an:

- ein feed-back aus voraufgegangenen Äußerungen; einfach ausgedrückt: wenn man einmal in einer Sprache „warm geworden ist“, dann stützen sich die Sprachmuster aus der noch frischen Erinnerung. Eine didaktische Folgerung daraus wäre: der Epochenunterricht
- das Verständnis des Hörers und zwar sowohl in dem Sinn, daß er Sympathie mit dem Sprecher haben soll wie auch die besonderen Sprachformen des

Sprechers verstehen. Die didaktische Folgerung: das Sprachgefälle vom Hörer zum Sprecher darf nicht zu groß sein

- die Sachumwelt; die didaktische Folgerung: Englisch oder die erste Fremdsprache sollte mit einer bestimmten Tätigkeit verbunden werden, je nach den Möglichkeiten der Schule mit eigenen Räumen, besonderen Personen, zusammengehörenden Projekten.

Über die Frage, wie das Osgoodsche Modell funktioniert, wenn wir Texte übersetzen, kann ich hier nicht referieren. Der Vorgang ist nicht beliebig zu vereinfachen. . .

So schließe ich meine Ausführungen mit neuen Problemen und sehr langfristigen Aufgaben: denn dies alles will nicht nur überhaupt erst gedacht sein, sondern dann auch in praktischen Arbeitshilfen, in Institutionen und Verfahren umgesetzt werden. Wenn in dem großen Umbruch, in dem sich unsere Schule und unser Erziehungswesen zu befinden scheint, die Didaktik sich dabei nicht der Erhellung durch die Linguistik bedient, wird sie nur das alte System perfektionieren und, indem sie es aushaltbar macht, verewigen.

Umgekehrt muß die Linguistik sich auch herablassen, die sehr andersartigen Fragen und Schwierigkeiten zu verstehen, die der Lehrer an sie hat. Sie wird sich dem auch willig unterziehen, sobald sie sich klar macht, daß ihr „Geltung“ erst zukommt, wenn sie so ins Praktische wirkt – in Lehrbüchern und in Unterrichtsformen.

Freilich: durch Linguistik – und mag sie wissenschaftlich auch noch so gut ausgewiesen sein – wird die Didaktik der Sprache allein nicht gut. Man kann auch die richtige Linguistik gründlich falsch verwenden.

Ich habe von der Position der Didaktik aus gesprochen und darum mehr von der Linguistik: sie ist das für uns Pädagogen Unbekanntere. Man möchte meinen, daß sie *darum* auch so schwierig ist. Richtig verstanden wird sie immer schwierig bleiben: weil sie uns keine Grundwahrheit über die Sprache sagt, jedenfalls keine hinreichend konkrete und differenzierte und zugleich universale. Sie zwingt uns vielmehr zu einem alternierenden Gebrauch der möglichen Modelle – *auf unsere Zwecke hin*. Sie zwingt dadurch die Didaktik, selbst didaktisch zu verfahren.

Anmerkungen

- 1 Für den Bericht wurden im Manuskript, das der Verfasser zu einem selbständigen Buch auszuarbeiten gedenkt, längere Partien gestrichen. Sie sind im Text mit jeweils drei Punkten bezeichnet.

- 2 Eben deshalb sind Literatur und Geschichte auch für die sog. Vorbereitung auf das Leben so wichtig und schon gar als „Medium“ dieses Lebens selbst — als etwas, worin und wodurch wir Bewußtsein gewinnen, leiden und genießen.
- 3 WILHELM VON HUMBOLDT: Werke in fünf Bänden, Bd. III Schriften zur Sprachphilosophie, S. 383.
- 4 Ebenda S. 559.
- 5 A. a. O. S. 559 f.
- 6 A. a. O. S. 395 f.
- 7 A. a. O. S. 428 f.
- 8 LEONARD BLOOMFIELD: Language, New York, 1933, S. 22 ff.
- 9 MARC TWAIN: The awful German language, in: The Complete Humorous Sketches and Tales of Marc Twain, New York 1961, S. 449.
- 10 LEO WEISGERBER: Vom Weltbild der deutschen Sprache, Düsseldorf 1950, S. 202, Hervorhebungen vom Autor.
- 11 Ebenda.
- 12 A. a. O. S. 134.
- 13 BLOOMFIELD, a. a. O., S. 23.
- 14 NOAM CHOMSKY: Syntactic Structures, The Hague 1957, S. 18.
- 15 CHARLES C. FRIES: Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor 1945.
- 16 WALDO E. SWEET: Latin, A Structural Approach, Ann Arbor 1957 und 1966.
- 17 WOLFGANG EDELSTEIN: Exemplarisches Lernen, Beispiel ungefächerter Sprachunterricht, Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 18/1960.
- 18 OWEN THOMAS: Transformational Grammar and the Teacher of English, Holt, Rinehart & Winston 1965.
- 19 Platonisches Lehren, Teil I, Stuttgart 1966. Zu diesem Zweck habe ich das Historische und Zufällige im Anfangskurs rigoros übergangen. Das bisher übliche Vorgehen war gerade im Lateinunterricht: Sprachstruktur und Sinnstruktur gleichzusetzen und mit der Sachstruktur zu vergleichen.
- 20 EMMY FREY: „Zum Neubau der Schulgrammatik“, in: Der Deutschunterricht 11/1 (1959).
- 21 Vgl. mein Unterrichtsbeispiel in der Folge 9 der Gutachten des Deutschen Ausschusses.
- 22 B. BERNSTEIN unterscheidet bekanntlich zwischen dem *restricted code* der Arbeiterschichten und dem *elaborate code* der Mittelschichten. BASIL BERNSTEIN: „Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens“, in: Soziologie der Schule, 4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln 1959.
- 23 FRIEDL: Conflict of Language among Bilinguals, 1926; vgl. EINAR HAUGEN: The Bilingual Individual, in: Psycholinguistics, ed. Sol Saporta, New York/Chicago/San Francisco/Toronto/London 1961, S. 395 f.
- 24 ERVIN/OSGOOD: „Second Language Learning and Bilingualism“, referiert bei EINAR HAUGEN, a. a. O. (Sol Saporta), S. 396. Die systematische Darstellung der Theorie von den zwei Codierungsmodellen findet sich in CHARLES E. OSGOOD/THOMAS A. SEBEOK (Edit.): Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems, Bloomington 1965.

Operationelles Denken und sprachliches Verstehen

Mein Beitrag möchte die Sprache als Organ der Aneignung und des Verfügbarmachens des Wissens thematisieren. Er geht dabei von der Tatsache aus, daß, wie DAHRENDORF es formuliert hat, Wissenschaft und common sense zwei verblüffend nebeneinander bestehende Erkenntnisweisen des Menschen seien, die Wissenschaft den common sense unserer Alltagserfahrung prinzipiell unbeachtet lasse, daher in keiner Weise aus ihm ableitbar sei, und ihm am Ende vielfach zu widersprechen scheine¹).

Von dieser Tatsache der Trennung von Wissenschaft und common sense hat, wenn ich recht sehe, die konkrete Schularbeit, an der Volksschule zumal, auch dort, wo wissenschaftliche Aussageweisen und Denkformen in den Unterricht einbezogen werden, kaum Notiz genommen. Mir scheint, die schulpädagogische und didaktische Problematik, vor die wir durch die Wissenschaft gestellt sind, kann nicht allein durch die Entscheidung der Frage, ob die Schüler, die auf der Hauptschule verbleiben, oder die Kinder der Grundschule abstrakt denken können, diskutiert oder gelöst werden. Es liegt ja in der Konsequenz dieser Trennung, daß das Wissen nicht mehr als Medium der Selbstentfaltung der Individualität, als Medium der Bildung also, angesehen werden kann; es wird vielmehr in Berufen erweitert und verwaltet. Der Wissenschaftler verkörpert nicht mehr die höchste Form des Gebildetseins, sondern einen Beruf, mit eigenen Pflichten und eigenen Lebensproblemen, die, wie DAHRENDORF es glänzend dargestellt hat, von den Nichtwissenschaftlern gar nicht mehr verstanden werden²).

Diese Seite des Problems braucht uns hier nicht weiter zu beschäftigen; für unseren Zusammenhang wichtiger wird die Tatsache sein, daß das Wissen nicht nur in der Kommunikation der Wissenschaftler lebt, daß es, wo es seine bildende Funktion abgestreift hat, nur im Fortgang des Forschungsprozesses gebraucht und verwertet wird. Es ist das Ergebnis der Forschung und dient der Forschung. Der Nichtfachmann kann es ohne weiteres gar nicht sinnvoll, d. h. seiner Eigenart entsprechend und nicht als Ersatz oder Ergänzung seiner Alltagserfahrung gebrauchen.

So erhebt sich die Frage: kann der Nichtfachmann überhaupt am Wissen partizipieren. Diese Frage impliziert jedoch die andere: läßt die Wissenschaft von sich aus eine Partizipation des Laien zu. Wir lassen diese Frage vorläufig offen.

Wie nun auch immer eine nichtfachmännische Partizipation an den Wissenschaften im einzelnen aussehen mag, so ist doch überall da, wo wissenschaft-

liche Aussagen oder Ergebnisse an den Nichtfachmann herangetragen werden, die Aufgabe mitgesetzt, das Bewußtsein oder das Verständnis für die Eigenart wissenschaftlicher Aussagen, Darstellungsformen und Modellen mitzuerzeugen. In anderen Worten will damit gesagt sein, daß überall da, wo ein nichtfachmännischer Gebrauch des Wissens intendiert wird, der Bruch zwischen common sense und Wissenschaft mitreflektiert werden muß. In der Konfrontation mit wissenschaftlichen Aussagen wird gerade dem Nichtfachmann das Bewußtsein einer Grenzüberschreitung nach zwei Richtungen hin zugemutet: Er überschreitet einmal die Grenze zwischen Alltagserfahrung und Alltagssprache in Richtung auf die Wissenschaft hin, ihren eigentümlichen Aussageformen und Methoden des Bebringens der Fakten, die in den Aussagen gefaßt und gedeutet werden; zugleich aber wird diese Grenzüberschreitung als solche nur sichtbar, wo die Eigenart und damit die Grenzen dieser Aussageformen mitreflektiert werden. Die Grenzen der Alltagserfahrung werden nur sichtbar, wo umgekehrt auch die Grenzen der wissenschaftlichen Aussageformen sichtbar werden. Nur so können sie selbst davor bewahrt werden, als Ersatz, Erweiterung oder Verwesentlichung der Alltagserfahrung reifiziert und dahingehend mißverstanden zu werden, als brächten sie das eigentliche und wahre Wesen der Dinge und Sachverhalte zum Vorschein.

Wir behaupten nun: das Organ, in dem dieses Grenzbewußtsein erzeugt werden kann, ist die Sprache, und, daß in der Umgangssprache allein wissenschaftliche Aussagen — als solche — durchsichtig gemacht und damit in ihren eigentümlichen Möglichkeiten angeeignet werden können.

Das Problem der Einführung der Wissenschaften in die Schulen stellt sich somit als sprachpädagogisches Problem im weitesten Sinne dar. Mit dieser Behauptung soll die Umgangssprache keineswegs mit der Aufgabe der dialektischen Vermittlung und Identifizierung von common sense und Wissenschaft oder der einer phänomenologischen Fundierung der Wissenschaften belastet werden. Zur vorläufigen Stützung dieser Behauptung nehmen wir die Einsicht und die Autorität von J. HABERMAS in Anspruch, bei dem es heißt: „Offensichtlich räumt jede umgangssprachliche Grammatik selber schon die Möglichkeit ein, die von ihr festgelegte Sprache auch zu transzendieren, d. h. in andere Sprachen und aus anderen Sprachen zu übersetzen.“ „Es verhält sich vielmehr so, daß wir durch die erste Grammatik, die wir beherrschen lernen, auch schon instand gesetzt werden, aus ihr herauszutreten und Fremdes zu interpretieren, Unverständenes verständlich zu machen, den eigenen Worten das, was sich ihnen zunächst entzieht, zu assimilieren“³). Daß hier das Sprachverständnis WILHELM VON HUMBOLDTS neu aufgegriffen wird, sei vorläufig nur eben angemerkt.

Wir haben nun ferner behauptet, daß die Didaktik und die geläufige Unterrichtspraxis von der eben umrissenen Aufgabe kaum Notiz genommen haben.

Man versucht vielmehr, nach meinen Beobachtungen und Erfahrungen, mit dem überlieferten didaktischen Vokabular, durch welches das Lehrverhalten immer auch gesteuert wird, dieses durch die Wissenschaften gestellte Problem zu bewältigen. Konkret meine ich damit z. B. dies, daß Experimente im Unterricht als originär gebende Anschauungen mißverstanden und mißbraucht werden, daß man in den Grundschulen viel Kunstsinn darauf verwendet, Landkarten als Abbilder der Wirklichkeit einzuführen, ebenso Modelle, graphische Darstellungen usw. Wissenschaftliche Aussagen werden wörtlich genommen. Man arbeitet in den Volksschulen noch weithin nach dem überlieferten Stufenmodell: erst die Sache, dann das Bild oder das Wort, wobei auch das Wort als eine Art Bild verstanden wird, dann erst das Zeichen oder Symbol.

Generell und nur leicht überspitzt könnte man sagen, das didaktische Instrumentarium hindert uns häufig daran, die Wissenschaften sinnvoll in die Schulen aufzunehmen. Daß die überlieferten didaktischen Konzeptionen sich auch maßgeblich in die Theorienbildungen der Unterrichtsforschung einschleichen können, sei nur eben angemerkt.

Es scheint wiederum kein Zufall zu sein, daß uns das überlieferte didaktische Instrumentarium mehr daran hindert als dabei fördert, die Wissenschaften sinnvoll in den Unterricht einzubringen. Das den Lehrern verfügbare didaktische Vokabular entstammt im wesentlichen der Konzeption eigener Schuldisziplinen. Nun hat aber, wenn ich recht sehe, den Konzeptionen der Unterrichtsfächer die Voraussetzung von der Möglichkeit des Übersteigens der Wissensdaten und den Formen ihrer Verknüpfung auf einen vorwissenschaftlichen Ursprung hin zugrundegelegen. Lassen Sie mich deshalb zunächst auf den erzieherischen Sinn der Schulfächer eingehen, um dann vor dem Hintergrund ihrer Darstellung auf die didaktische Bedeutung der Trennung von common sense und Wissenschaft zurückzukommen. Das Wissen, so wird vorausgesetzt, kann auf vorwissenschaftliche Erfahrungsweisen, die Anschauung, die Umgangserfahrung, die handwerkliche Arbeit, das Erlebnis zurückgeführt und aus ihnen heraus begründet werden. Die Schulfächer vollzogen diese Reduktion und übernahmen dadurch die Funktion, die Gegenstandsbereiche, auf die alles Wissen, wenn auch indirekt, sich bezieht, in einer ursprünglichen Form im Gemüte der Kinder aufzubauen. So gesehen waren die Schulfächer die Manifestationen von erkenntnistheoretischen Positionen, in denen der Philosoph sich noch die Kraft zutraute, Primärerfahrungen und wissenschaftliche Aussagen zu vermitteln.

Im Überschreiten der Wissenschaften auf vorwissenschaftliche Erfahrungen gelang es in den Schulfächern, eine allgemeine Laienbildung zu konzipieren, die doch nicht unwissenschaftlich war und erst recht nicht in einen Gegensatz zur Wissenschaft geriet. Die Schulfächer überbrückten die Kluft zwischen Laientum und wissenschaftlichem Sachverstand und gewährleisteten dadurch auch die

Möglichkeit einer Propädeutik, die mehr war als eine bloße Vorbereitung für die Aufnahme in die esoterische Gruppe der wissenschaftlich Eingeweihten. Die Schulfächer machten das Wissen allgemein zugänglich, wodurch das Wissen seinerseits aus der dogmatischen Verhärtung herausgebrochen und durch die Einbeziehung in Schulfächer zum Organ der Aufklärung wurde. Im Durchgang durch das Wissen sollten die Möglichkeiten der Primärerfahrung verfeinert und differenziert, der ganze menschliche Organismus zur reicheren Aufnahme der Realität sensibilisiert werden. In diesem Sinn waren die Schulfächer dann auch Disziplinen: sie erschlossen im Menschen Möglichkeiten der differenzierten Aufnahme der Wirklichkeit und damit auch den Blick für ihre Fülle. So gesehen durchbrachen die Schulfächer immer auch die erstarrten Gewohnheiten und Erfahrungsweisen, die das Kind im Elternhaus übernahm, und ermöglichten ein kind- und jugendgemäßes Leben, einen relativen Neubeginn. Gerade in ihrer disziplinierenden und formenden Kraft sollten die Fächer ja den Horizont einer noch unbestimmt-bestimmbaren Zukunft eröffnen. Durch die disziplinierende Kraft der Fächer wurden die Schüler überhaupt erst in die Möglichkeit des geistigen Wachsens und Reifens versetzt. Die disziplinierende Kraft, so könnte man das Gemeinte auch ausdrücken, sollte darin bestehen, die Kinder freizumachen – auch und gerade aus den Zwängen des außerschulischen Lebens – zur eigenen Entfaltung ihrer Möglichkeiten. Sie machten sie auch frei von der Tradition, in der sie aufwuchsen, und fähig zur eigenen Auseinandersetzung mit ihr. Durch die Schulfächer sollte somit auch eine Form des Lernens ermöglicht werden, die es außerhalb ihrer disziplinierenden Kraft nicht geben kann, ein Lernen, das in die Selbstfindung und Selbstverwirklichung einmünden sollte und sich nicht allein im Erwerb von perfekten Informationen und Verhaltensmustern vollendete, ein Lernen, das auf Bereicherung und Vermehrung der Möglichkeiten abzielte, und nicht ausschließlich dazu diente, der Not des Daseins zu entrinnen. Natürlich mußte der Schüler auch hier Wissensstoffe und -daten lernen, aber die Kunst des Lehrens, die durch die Fächer selbst ermöglicht wurde, bestand darin, solche Stoffe und Inhalte zu finden und darzustellen, bei deren Aneignung der Schüler sich zugleich Grundbegriffe des Faches aneignete. Diese Grundbegriffe sind aber genau dadurch definiert, daß sie allererst eine produktive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ermöglichen, den Schüler zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit befähigen. Grundbegriffe eines Faches, um es mit einem Wort zu sagen, sind solche, in denen derjenige, der sie sich aneignet, in sich selber Möglichkeiten der Wirklichkeitserfahrung eröffnet: sie haben die Funktion der doppelseitigen Erschließung. In diesen Begriffen kommt der Mensch produktiv auf sich selber zurück, in ihrer Aneignung faßt er Fuß in der Wirklichkeit. So gesehen könnte man auch sagen: Grundbegriffe eines Faches sind solche, in denen der Mensch sich selber produ-

ziert und begreifen lernt als Ursprung und Durchbruchstelle wirklichkeitsgestaltende Kräfte. Darin zeigt sich nun aber, daß die Konzeption von Schulfächern immer auch beansprucht, Grundformen des menschlichen In-der-Welt-seins oder ursprüngliche Sinnrichtungen unseres Daseins zu artikulieren. Daher steht die Konzeption von Schulfächern von vornherein unter dem Postulat der anthropologischen Vollständigkeit. In der Frage nach der anthropologischen Vollständigkeit kann dann auch über die nach der Vollständigkeit der repräsentierten Weltgehalte entschieden werden. Auch wissenschaftliche Aussagen sind hier nichts anderes als Explikationen solcher ursprünglicher Sinnrichtungen des Daseins.

Der Möglichkeit der Reduktion der Wissenschaften auf ursprüngliche Formen des Selbst- und Weltverständnisses kam die idealistische Auffassung der Wissenschaften und des darin hinterlegten Wissens entgegen. Echtes Wissen ist für den Idealismus zwar nicht mehr in Lebenserfahrungen, die immer auch zufällig zustandekommen, begründet. Es ist vielmehr unabhängig von den jeweils subjektiven Erfahrungen, aber in seiner Unabhängigkeit figuriert es gleichwohl als das Fundament jeder Erfahrung und garantiert den Wirklichkeitsbezug von Erfahrungen. Erst durch das Wissen wird die Erfahrung gegenständlich. Dieses von der Erfahrung nicht bedingte Wissen kann nur auf letzte, nicht mehr wegzudiskutierende, evidente Sätze aufgebaut werden, von denen aus andere Sätze systematisch deduziert werden können. Die Fähigkeit, zu evidenten, systemtragenden Sätzen zu gelangen, sah der Idealismus im Vermögen der Vernunft begründet, sich frei zu machen von jeder lage- und zufallsbedingten Erfahrung. Darin wurde dann auch die Wirklichkeit aus ihrer Einbezogenheit in je spezielle Perspektiven freigegeben. In dem Vermögen, die Wirklichkeit aus jeder Standortbezogenheit zu lösen, schrieb sich die Vernunft die Kraft zu, die Wirklichkeit so zu begreifen und begreifend zum Vorschein zu bringen, wie sie unabhängig von unseren Lebenslagen und Standorten ist. Das Wissen wird hier in dem Vorgang erzeugt, in dem die Vernunft sich selber als konstitutiv für die Erscheinungsweise der Wirklichkeit begreift. Das bedeutet: das Wissen kann prinzipiell nur gefunden und entdeckt werden im Prozeß des Sich-selbst-begreifens, und es dient letztlich der Artikulation und verständigen Auslegung der vernünftigen Beziehung zur Realität. Im Wissen wird daher immer die Realität im ganzen erzeugt und in umfassender Weise zum Vorschein gebracht. Im Wissen allein findet man einen sicheren Grund und den Halt am Seienden selbst. Für unseren Zusammenhang ist hier nur das folgende wichtig: Im grundsätzlich nur systematisch darstellbaren Wissen ist die ganze mögliche Erfahrung enthalten. Das Wissen ermöglicht gegenständliche Erfahrungen, es diszipliniert sie. Im Wissen wird ans Licht gebracht, was wir eigentlich erfahren können, und was unsere Erfahrung immer schon, wenn auch subjektiv verzerrt, unbe-

wußt und unkontrolliert enthalten hat: es dient der Verwesentlichung der Erfahrung, insofern es den Grund für das Erscheinen des in der Erfahrung Gegebenen beibringt.

Ich habe diese Zusammenhänge nur gestreift, weil die Verbindung der Idee der Schulfächer mit der idealistischen Auffassung der Wissenschaften das Vokabular der Didaktik und damit auch das Verständnis dessen, was der Lehrer tut, in folgenden Punkten wenigstens, bestimmt:

1. Alle Begriffe sind prinzipiell durch Primärerfahrungen einzulösen. Wissenschaftliche Aussagen, Gesetze und Termini sind nichts anderes als die Verwesentlichung dessen, was wir leibhaftig, im Umgang erfahren haben oder doch erfahren können. In der Wissenschaft wird nur zum klaren Bewußtsein gebracht, was wir, ohne uns darüber im klaren zu sein, immer schon erfahren haben. Es wird darin zum Bewußtsein gebracht, was die Wirklichkeit an ihr selbst ist, wenn wir sie nicht durch eigene Wünsche, Vorstellungen und Begierden verstellen. Die Wissenschaften bringen zum Bewußtsein, wie sich die Wirklichkeit von ihr selbst her zeigt. Dies hat in der konkreten Volksschularbeit dazu geführt, daß alle Begriffe als Artbegriffe behandelt werden. Die Natur, die Wirklichkeit präsentiert sich in natürlichen Arten, die durch vorführbare und vorzeigbare Exemplare repräsentiert werden können. Die Arten, die durch Einzelexemplare repräsentiert werden können, sind dadurch gekennzeichnet, daß sie einen Namen haben, mit dem sie in Besitz genommen werden können. Wer nur den Namen einer Sache weiß, nimmt sie dadurch schon selbst in Besitz. Darin liegt die Wurzel des Begriffsfetischismus in der Volksschularbeit. Wenn man die Brechung des Lichts behandelt, bringt man Stäbe mit, die man vor den Augen der Kinder zerbricht, um ihnen das Wort „Brechung“ in den Mund zu legen, und ist dann enttäuscht, wenn die Kinder, was sprachlich richtiger ist, sagen, die Stäbe werden geknickt. Das ist zwar ein extremes Beispiel — aber kein gemachtes.

2. Zum wirklichen Wissen wird nur die Aussage, die von den Schülern selbst in eigener Anstrengung gefunden wird. Weil aber das Wissen in der Erfahrung schon enthalten ist, kann es prinzipiell durch geschicktes mäeutisches Verfahren aus den Erlebnissen der Schüler herausgeholt werden. Und wenn diese richtige Aussage nur durch die Selbsttätigkeit der Schüler gefunden ist, hat der Schüler auch eo ipso den Bezug zur Realität realisiert, dem diese Aussage als sinnvolle und wahre Aussage entstammt. Zu dieser Selbsttätigkeit befähigen wir den Schüler aber dadurch, daß wir das Wissen aus elementaren Grunderfahrungen, die als Grundsätze artikuliert werden, systematisch entwickeln. Nur innerhalb eines systematischen Aufbaus und Vorgehens, wobei systematisch

im Sinne des Idealismus verstanden werden muß, ist die Selbsttätigkeit der Schüler hervorzubringen, die sich in der Erweiterung und Bereicherung des Wissens manifestiert. Daß die Selbsttätigkeit im Hervorbringen des Wissens schon längst durch die Tatsache korrumpiert ist, daß das Wissen sozusagen auf der Straße liegt, wird kaum beachtet. Bei dem mæutischen Verfahren merken wir oft gar nicht, daß die Schüler uns mit etwas abspeisen, das sie selber bloß aufgeschnappt haben und nachplappern, häufig freilich mit dem sicheren Instinkt dafür, was der Lehrer in einem bestimmten Augenblick hören möchte.

3. Wie in der idealistischen Auffassung im Wissen die Erfahrung immer schon überschritten, und, wenn ich so sagen darf, verwesentlicht ist, so auch und in gleicher Weise die Sprache. Das sinnvolle und wahre Sprechen über die Wirklichkeit ist lediglich die Manifestation und die bloße Aktualisierung von kategorialen Zugriffen, die ihrerseits nicht durch die Sprache ermöglicht werden, sondern jedem Sprechakt gleichsam im Rücken liegen. Die Sprache dient lediglich zur nachträglichen Fixierung des Schon-gewußten und im Wissen zur anschaulichen Gegebenheit Gebrachten. Grammatik und Semantik sind nichts anderes als die Aktualisierung der transzendentalen Logik, auf die hin jede sprachliche Äußerung zu befragen ist. In der Sprache bilden und formieren sich keine Begriffe, sondern die Begriffe liegen jeder sprachlichen Äußerung voraus: nicht die Worte sind die eigentlichen Bedeutungsträger, sondern die copula. In der Art der Verbindung der Wörter in einem Satz ist zugleich die Art der Beziehung dieses Satzes auf die Realität festgelegt. Für die konkrete Schularbeit hatte dies wieder zur Konsequenz, daß die Sprache der Schüler im wesentlichen zur Formulierung der Merksätze in Anspruch genommen wird. Der Sprachunterricht wurde folgerichtig aus dem Sachunterricht ausgeklammert und unter dem quasi-ästhetischen Gesichtspunkt des glatt gefälligen Ausdrucks getrieben, oder aber als Angelegenheit einer inhaltsleeren Grammatik, die man im wesentlichen in den Dienst der Rechtschreibung nahm.

Wir sind so ausführlich auf diese Zusammenhänge eingegangen, um darzustellen, daß die gebräuchlichen didaktischen Reflexionsformen bis in Einzelheiten hinein in einer umfassenden, Primärerfahrung und Wissenschaft vermittelnden Erkenntnistheorie verankert sind. Und eben das Eingebettetsein unseres didaktischen Instrumentariums in eine umfassende Erkenntnistheorie hindert uns daran, den Bruch, von dem eingangs die Rede war, mit zureichender Schärfe in den Blick zu bekommen. Lassen Sie mich die Hauptmomente der Vermittlungsdidaktik noch einmal zusammenfassend benennen. Erstens: Das Wissen ist eingebettet und wird erzeugt in dem Prozeß des Sichselbstverstehens und Selbstbegreifens des Menschen, in dem zugleich die Wirklichkeit in

ihrer Totalität — als Welt — zum Vorschein gebracht wird. Die Wissenschaften sind Medien der vollen Selbstentfaltung des Individuums, sie dienen der Selbstgewinnung, der Selbstsicherung und -darstellung. Wahres Wissen dient der Bildung. In engem Zusammenhang damit steht das zweite Moment, das hier besonders erwähnt werden muß: Weil das Wissen im Prozeß der Selbstfindung erzeugt wird, ist jede Aussage ohne weiteres ein Urteil, das die Wirklichkeit, auf die es sich bezieht, schon in sich aufgehoben hat. Die in der Anstrengung des Sichselbstproduzierens erzeugte Aussage bringt die Wirklichkeit allererst zum Vorschein und braucht daher nicht eigens verifiziert zu werden.

Diese beiden Momente werden jedoch dort in Frage gestellt, wo man die paradoxe Trennung von Wissenschaft und Primärerfahrung behauptet.

Wir müssen uns nunmehr dem mit der Trennung Gemeinten intensiver zuwenden. Die Trennung besagt, um es gleich auf einen Nenner zu bringen, wissenschaftliches Erkennen ist Erkenntnis in rein logischer Supposition. Wissenschaftliche Aussagen sind die Manifestationen eines Denkens, das sich freigemacht hat von jeder unmittelbaren Anschauung, freigemacht auch von dem Bedingtsein durch unser Lebensschicksal, der Tradition, der Umgangssprache. Es hat seinen Grund in keiner Form unseres Eingelassenseins in die Wirklichkeit, auch nicht in der transzendentalen Verfassung unseres Verstandes oder in einer sonstigen Form des ursprünglichen In-der-Welt-seins. Es bezieht sich nicht auf ursprüngliche Erfahrungen, und es vollendet sich nicht in einer originären Anschauung⁴). Dies alles zusammengenommen besagt: das sich in wissenschaftlichen Aussagen manifestierende Denken bringt sich nach Maßgabe selbst entworfener Regeln oder Operationsschemata hervor, die seinen eigenen Vollzug steuern. Das bedeutet aber auch: das von jeder Vorgegebenheit entlastete Denken bringt sich in einer selbstgeschaffenen Sprache hervor, deren Elemente insofern Zeichen sind, als in ihnen ein Verfahren, eine Operation bedeutet wird. Zeichen beanspruchen nicht, etwas vorzuzeigen, zur originären Gegebenheit zu bringen. Das heißt nun aber auch: das Denken bringt sich hervor als die Fähigkeit, Zeichen zu dechiffrieren. Die Bedeutung der Zeichen wird bestimmt durch die Denkoperationen, in denen sie miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zeichen *haben* keine Bedeutung, wie die Worte der Umgangssprache, sondern ihre Bedeutungen werden festgesetzt durch die Denkoperationen, in denen sie entschlüsselt werden. Außerhalb solcher Denkoperationen sind sie bedeutungslos. In den Denkoperationen, in denen sie entschlüsselt werden, wird somit der sinnvolle Gebrauch der Zeichen festgelegt. Es wird so möglich, sinnvolle Beziehungen zu stiften, die den Charakter von Sätzen oder Aussagen haben, ja geradezu Regeln zu entwerfen, durch deren Befolgung allein man zu sinnvollen Aussagen gelangt.

Indem nun aber das Denken sich im Entwurf eigener Operationsregeln aus unserer alltäglichen Verstrickung mit der Wirklichkeit befreit, löst es die Wirklich-

keit aus allen Formen, in denen wir schon über sie verfügen. Das Denken beansprucht hier nicht mehr konstitutiv für die Erscheinungsweise der Wirklichkeit zu sein. Gerade dadurch aber, und weil es nicht die Vermittlerdienste der Anschauung für sich in Anspruch nehmen kann, konfrontiert es sich ganz unmittelbar mit der Wirklichkeit. Damit erhebt sich aber die Frage, wie dieses rein formale Denken zu Erkenntnissen fähig sein soll, wie in den formalen Denkabläufen Erkenntnisse hinterlegt sein können?

Wir haben bisher in einem unbestimmten Sinne davon gesprochen, daß das Denken, das sich in theoretischen Zeichensprachen hervorbringt, die Wirklichkeit aus allen Lebensbezügen herauslöst, rein theoretisch wird. Die Freigabe der Wirklichkeit vollzieht sich also als Konstitution oder Konstruktion einer theoretischen Zeichensprache, in der das Denken sich selber faßt als die Fähigkeit, Zeichen zu dechiffrieren. Das bedeutet aber auch: die freigegebene Wirklichkeit *ist* eine gedachte Wirklichkeit, sie ist weder anschaulich noch als geistig oder praktisch zu bewältigendes Problem gegeben. Sie erscheint vielmehr als in logischen oder mathematischen Lettern geschrieben. Das rein formale, von allen Vorgegebenheiten entlastete Denken, so können wir von hier aus formulieren, taugt nur insoweit zum Erkennen, als die Wirklichkeit selbst in logischen Lettern geschrieben, also Zeichensprachlich verfaßt ist und somit in sinnvollen Sätzen eingefangen werden kann. Damit entsteht aber die Frage nach der Übereinstimmung der Wirklichkeit mit den sinnvollen Sätzen einer theoretischen Sprache: allerdings, nur unter der Voraussetzung, daß die Wirklichkeit selbst Zeichensprachlich verfaßt ist, kann die Frage nach der Übereinstimmung sinnvoll gestellt werden. Der Idealist brauchte sich mit dieser Frage nicht zu beschweren, weil für ihn wissenschaftliche Aussagen ohne weiteres konstitutiv waren für die Erscheinungsweise der Wirklichkeit und damit durch die Anschauung eingelöst werden konnten. Hier gilt aber: nur unter der Voraussetzung und der Bedingung der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit sind mögliche sinnvolle Sätze einer theoretischen Sprache auch wahre Sätze. Daraus folgt: sinnvolle Sätze einer theoretischen Sprache sind nicht unmittelbar als Urteile zu verstehen, unter die ein wirklicher Fall schon subsumiert ist. Allgemeiner gesagt: In der Konstruktion theoretischer Sprachen wird nicht zugleich die Deduktion dieser Sprachen auf die Wirklichkeit geleistet. Die Frage nach der Übereinstimmung einer Aussage mit der Wirklichkeit stellt sich in jedem Fall neu, als das Problem der Subsumtion eines irgendwie, nicht vorhersehbar ausgefallenen wirklichen Vorkommnisses unter die Aussage. Sie stellt sich in der Form, ob und mit welchem Recht ein wirklicher Fall *als* etwas im Sinne der Aussage angesprochen und genommen werden kann. In der Subsumtion der Fälle wird dann immer auch über den Anwendungs- und Geltungsbereich wissenschaftlicher Aussagen entschieden. Die Subsumtion wird so gesehen zu einer eigenen, produktiven Leistung, durch die u. U. auch Lücken in der Theorie entdeckt

werden können, zu einer Leistung, die auch der Theoretiker nur erbringen kann, wenn er aus seiner Theorie heraustritt. Von dieser Leistung behaupteten wir, sie sei nur im Medium der Umgangssprache zu erbringen. Daß es sich bei einem in Frage stehenden Fall um den Fall eines Gesetzes beispielsweise handelt, kann ja nicht durch ein schlichtes Hinsehen entschieden werden und liegt auch nicht sonstwie auf der Hand. Gewiß, der besondere Fall kann als Fall des Gesetzes praktisch behandelt werden — aber die Praxis setzt auch hier schon wieder die sprachliche Transformation voraus.

Die Sprache aber bietet sich hier an, weil sie uns immer schon in die Situation bringt, die gelernte Syntax und die übernommenen, in bestimmten Lebensbereichen erprobten Wortbedeutungen, auf noch nicht dagewesene Lagen zu transponieren. Die Sprache selbst ist es, so hat schon HUMBOLDT eingesehen, die uns ständig vor neue Situationen stellt, weil der sprachliche Bezug zur Wirklichkeit ja immer schon in der Weise gebrochen ist, daß in der Sprache Sachverhalte problematisch werden können. Dem praktischen Umgang, der in gekonnten und einmal gelernten Griffen abläuft, und der unmittelbaren Wahrnehmung ist zunächst nichts problematisch. Nur im Medium der Sprache, in der wir immer vor die Frage nach dem sprachlichen Ausdruck und seiner Angemessenheit stehen, kann auch eine Sache zum Problem werden. HUMBOLDT sieht das Produktive der Sprache gerade darin, daß es, wegen ihres gebrochenen Bezugs zur Realität, in der Sprache und durch sie möglich wird, „sich von dem Gebiete der Sprache unabhängig zu machen . . . Sie (die Seele) muß das Wort mehr wie einen Anhaltspunkt ihrer inneren Thätigkeit behandeln, als sich in seinen Grenzen gefangen halten lassen. Was sie aber auf diesem Wege . . . erringt, fügt sie wieder dem Worte hinzu, und so geht aus diesem ihrem fortwährenden Streben und Gegenstreben . . . eine immer größere Verfeinerung der Sprache . . . hervor . . .“⁵).

In unserem Zusammenhang sollte damit angedeutet werden, daß im Medium der Sprache erklärt und verständlich gemacht werden kann, in welcher Weise ein Sachverhalt in wissenschaftlichen Aussagen angegangen worden ist. Schon die Frage nach der Anwendbarkeit einer Aussage auf einen wirklichen Fall setzt die Umsetzung der Aussage in die Umgangssprache voraus. Die Subsumtion wird hier geradezu zu einem hermeneutischen Problem. Erst durch diesen Umsetzungsprozeß wird zur Sprache und damit zum Bewußtsein gebracht, was die theoretische Aussage erfassen will und erfassen kann, und ob die Bedingungen, die eine theoretische Aussage an einen Sachverhalt stellt, in einem vorliegenden Fall auch tatsächlich erfüllt sind, und damit auch, mit welchem Recht ein vorliegender Fall im Sinne der theoretischen Aussage gedeutet werden kann.

Umgekehrt wird im Zur-Sprache-Bringen der theoretischen Aussage auch deutlich, was an einer tatsächlichen Begebenheit, über die man sonst hinweggeht, rätselhaft verschlüsselt ist, so daß es zu seiner Deutung eines eigenen Deciffrier-

schlüssels bedarf. Das bedeutet nun aber: in der Umsetzung wird auch die Grenze der natürlichen Sprache markiert und die Notwendigkeit des Überstiegs in die theoretische Sprache deutlich.

Fassen wir zusammen: Theoretische Aussagen, wo immer und in welcher Form auch immer sie an den Nichtfachmann herangetragen werden, bedürfen der ausdrücklichen Aneignung und des Verständnisses, in welchem Sinne sie genommen werden wollen. Dieses Bewußtmachen ihrer Eigenart kann nicht ohne weiteres durch die Konstruktion des Systems geleistet werden, weil in der Konstruktion theoretischer Sprachen nicht zugleich, wie in der Kantischen Erkenntnistheorie, die Deduktion des Systems auf die Wirklichkeit vollzogen wird. Die theoretischen Systeme werden nicht durch eine transzendente Urteilskraft in die Wirklichkeit herabgesetzt. Die Subsumtion ist in jedem Fall neu zu erbringen und stellt eine eigene produktive Leistung dar, die im Medium der Umgangssprache erbracht werden kann. In der sprachlichen Aneignung und Umsetzung theoretischer Aussagen wird der nötige Takt, die Sensibilität geweckt, die zum angemessenen Urteil befähigen. Zu dieser produktiven Leistung wird die Sprache befähigt, weil sie durch die verfremdende Wirkung theoretischer Aussagen sozusagen aus ihrer Erstarrung im alltäglichen Gebrauch herausgerissen wird. Die ihr vertrauten und selbstverständlichen Dinge werden ihr in der Konfrontation mit der theoretischen Sprache entzogen. Nur durch diese Verfremdung kann sie wieder wirklich angeeignet werden, und nur durch die ständig neue Aneignung kann sie, wie HUMBOLDT es dargestellt hat, ihre eigene Produktivität entfalten, die, um es noch einmal zu betonen, darin besteht, denjenigen, der sie sich neu aneignet, in einer neuen Weise für die Wirklichkeit zu sensibilisieren.

Das könnte auch bedeuten, daß durch die Hereinnahme der Wissenschaften den Schülern eine wirkliche Chancengleichheit in den Schulen verschafft werden könnte. Wenn es wahr ist, daß man durch die Konfrontation mit den Wissenschaften aus den Zwängen der gesellschaftlichen Lage und der Lebenswelten herausgerissen wird, könnten die Schulen durch die Wissenschaften den Schülern einen relativen Neubeginn ermöglichen. Wenn es aber zugleich wahr ist, daß die neuen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit nur im Medium der Sprache ergriffen werden können, dann könnte durch die Konfrontation mit den Wissenschaften auch die Sprache der Schüler verfeinert und differenziert werden, so daß dann nicht nur der Weg von der Verfeinerung der Sprache in die wissenschaftliche Abstraktion, sondern auch der umgekehrte denkbar wäre.

Wenn die Schritte unserer Überlegungen richtig gesetzt waren, spielt sich der Prozeß der Aneignung der Wissenschaften nicht in der theoretischen Durchkonstruktion und Systematisierung des Wissens ab, so notwendig diese auch ist, sondern in der Anwendung wissenschaftlicher Aussagen auf die Realität, in der sie

als eigentümliche Erkenntnismöglichkeiten ergriffen werden können, oder im Durchschauen wissenschaftlicher Aussagen als solcher. Für die konkrete Unterrichtsgestaltung könnte das die Konsequenz haben, daß die Selbsttätigkeit der Schüler nicht so sehr zur eigenen Auffindung und Produktion des Wissens in Anspruch genommen werden sollte, das die Schüler heute in hohem Maße außerhalb der Schule aufgreifen, sondern zum Durchsichtigmachen dessen, was sie zu wissen glauben, also in der Subsumtion wirklicher Fälle und im Auffinden und sicheren Ansprechen relevanter Fälle. Erst durch die sprachliche Umsetzung des Wissens in der Subsumtion ergibt sich dann auch die Notwendigkeit der Systematisierung der Aussagen, die Notwendigkeit des Eindringens in die theoretischen Sprach„spiele“. Allerdings: man baut hier das System nicht von unten, von Grundbegriffen aus, auf. Mir scheint, daß dort, wo man in diesem Sinn systematisch vorgeht, daß man elementare Grundbegriffe an den Anfang stellt, die idealistische Auffassung maßgeblich ist, für die am Anfang gewisse Sätze standen, als archimedische Punkte gewissermaßen.

Wir haben von solchen Überlegungen ausgehend Unterrichtsversuche, die freilich noch nicht wissenschaftlich genau kontrolliert und daher auch noch nicht exakt ausgewertet werden konnten, angestellt, in denen die Unterrichtsführung nach folgendem Schema aufgebaut war: Wir führten die Schüler zunächst an rätselhafte Erscheinungen heran, die sie mit den erworbenen Erklärungsschemata der Umgangssprache nicht deuten konnten. Daraufhin gaben wir ihnen die entsprechende wissenschaftliche Information, die für die Schüler zunächst noch rätselhafter war als die Erscheinung selbst. Vor die Frage gestellt, was denn nun das Trägheitsprinzip in der NEWTONschen Fassung, das doch auf den ersten Blick gar nicht mit der Erfahrung übereinstimmt, besage und was man mit ihm kann, kamen, nicht nur in der Sprachführung originelle Erklärungsversuche zutage, sondern die Schüler fingen an, mit der eigenen Sprache zu ringen, sie im Sprechen selbst zu reflektieren. Sie fingen an, unterbrachen sich selber mit Bemerkungen: — „nein, so geht es nicht“ —, in jedem Fall aber wurde das Sprechen argumentierend und begründend, nicht wie es sonst meistens in der Schule geschieht, beschreibend oder bloß aufzählend; argumentierend auch hinsichtlich der Wortwahl. Einwände wie: „so kann man es nicht sagen“, kamen häufig. Aber wie gesagt, diese Dinge wurden noch nicht genau genug durchgeführt; es scheint jedoch, daß es sich lohnt, daran weiterzuarbeiten.

Die Fragestellung meines Beitrags war bestimmt von der Tatsache, daß die Wissenschaft nicht mehr als das Medium der Vervollkommnung des Menschen in der Bildung angesehen werden kann. Die Wissenschaften sind nicht mehr auslegende Artikulationen unserer Stellung zu einer ursprünglichen, vorgegebenen und damit als naturhaft verstandenen Realität. Der Prozeß der Wissensbildung entgleitet somit dem Einzelnen, er ist nicht mehr einbezogen in die Gewinnung

eines persönlich zu verantwortenden Weltbildes. Damit will auch gesagt sein: der Forschungsprozeß und die Ergebnisse der Forschung sind zu gesellschaftlichen Fakten geworden, die den Nichtfachmann um so mehr von außen bestimmen, als er von diesem Prozeß ausgeschlossen ist. So gesehen bekommt die Aneignung, das Verfügbarmachen des Wissens, von dem wir sprachen, den Charakter und die Funktion der Teilnahme an einem Zweig der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die unser Leben bestimmt. In der Aneignung des Wissens wird heute gerade nicht so sehr eine Seite der ursprünglichen, naturhaften Wirklichkeit erschlossen, sondern die von den Wissenschaften erzeugte Realität als Lebenswirklichkeit des Einzelnen durchsichtig gemacht⁶⁾.

Wenn es aber wahr ist, daß das Wissen eine gesellschaftliche Realität ist, die nicht mehr auf eine naturhafte Ordnung hin überschritten werden kann, dann könnte das auch eine schulpädagogische Konsequenz hinsichtlich der Auswahl des Wissens, das wir in der Schule vermitteln, haben. Die Auswahl der Disziplinen ist doch, wenn ich recht sehe, weithin bestimmt durch die Gegenstandsbereiche, auf die man Wissenschaften bezogen glaubt: die anorganische, die organische Natur, die Geschichte und Literatur als den vornehmlichsten Repräsentanten der Kultur und das reine logische Denken in der Mathematik.

Wenn es aber wahr ist, daß die Wissenschaften eine gesellschaftliche Realität sind, wäre die Folgerung möglich, daß man sie in der Schule nicht im Hinblick auf vorgegebene Gegenstandsbereiche aufsuchen sollte, sondern in ihrer gesellschaftlichen Verflochtenheit und in ihrer gesellschaftlichen Funktion. Konkret meine ich damit, daß auch die Schule es dort aufzusuchen hätte, wo es zur Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben herangezogen werden kann, also im Zusammenhang gesellschaftlicher Projekte. Der Bau und die Instandhaltung der Wasserversorgung einer Stadt wirft geologische, chemische, physikalische, geschichtliche, aber auch juristische, wirtschaftliche, hygienische und organisatorische Fragen auf. Mir scheint, eine solche Projektmethode, ein solcher, wenn man so will, Gesamtunterricht, wenn er in einem gut organisierten Team-teaching geführt wird, würde nicht nur ein vertieftes Eindringen in die Disziplinen selbst motivieren, er brächte darüber hinaus auch den Vorteil, daß das Wissen unmittelbar als Mittel der Aufklärung, des Durchsichtigmachens der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Schüler in Anspruch genommen werden könnte.

Mir kam es, um dies zum Schluß meiner Ausführungen noch einmal zu betonen, darauf an, das, was ich zu Beginn die doppelseitige Grenzüberschreitung genannt habe, nicht als notwendiges Übel zu begreifen, sondern als die produktive Mitte, aus der heraus wissenschaftlich-operationelle Denkformen als neue, im Alltagsleben nicht vorfindbare Möglichkeiten der Erhellung der Wirklichkeit angeeignet werden können.

Wenn ich von produktiver Mitte rede – ich bin mir bewußt, wie gefährlich das ist –, meine ich nicht, daß dieser Aneignungsprozeß ein für allemal geleistet werden könnte, oder daß er durch die Vernunft – die menschliche Natur – schon geleistet ist. Er ist im buchstäblichen Sinn von Fall zu Fall zu leisten, und das Produktive liegt darin, daß die beiden Bereiche nicht ineinander verschmiert werden; es entzündet sich vielmehr an der Grenze.

Im Versuch darzustellen, daß die fragliche Grenze im Medium der Umgangssprache zum Bewußtsein gebracht werden kann, glaube ich mich genügend vor dem möglichen Mißverständnis abgesichert zu haben, die Sprache als die uns determinierende, substanzielle Geistigkeit metaphysisch hypostasiert zu haben. Ich schließe mich in diesem Punkte der Auffassung HUMBOLDTS an, der den Menschen durch die Sprache befähigt sah, sich vor dem Druck des vermeintlich Seienden, des in einer außermenschlichen Ordnung Vorgegebenen, zu befreien. Mir scheint, daß auch die Didaktik in wissenschaftliches Denken einführen kann, wenn sie sich der Sprache als dem Mittel zur Befreiung aus den Determinationen des Alltags, des Primären, vermeintlich Gültigen und Gegebenen versichert.

Anmerkungen

- 1 DAHRENDORF, R.: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I, München 1967, S. 12.
- 2 DAHRENDORF, R., a. a. O. S. 15 f.
- 3 HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Philosophische Rundschau, hrsg. v. H.-G. GADAMER u. H. KUHN, Beiheft 5, Tübingen 1967, S. 149 f.
- 4 Was hier behauptet wird, ist die prinzipielle Ungewißheit wissenschaftlichen Denkens, dies, daß wissenschaftliche Aussagen nicht auf Intuition beruhen und keine unbezweifelbare, endgültige Gewißheit beanspruchen können. Zwar sind beim Zustandekommen wissenschaftlicher Aussagen Intuition, nicht logisch zu deduzierende Einfälle im Spiel, Intuition und Einfall aber begründen nicht den Erkenntniswert der Aussagen und sind daher nur für die Psychologie der Forschung interessant. Zur prinzipiellen Ungewißheit wissenschaftlichen Denkens vgl.: DAHRENDORF, R.: Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie, in: Argumentationen. Festschrift für JOSEF KÖNIG, Göttingen 1964, S. 43 ff.
- 5 HUMBOLDT, W. v.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, VII 100.
- 6 „Wiederherstellung und Wiederentdeckung der sozialen Wirklichkeit im persönlichen Schicksal und Handeln des Einzelnen ist heute die Aufgabe des Menschen in unserer Gesellschaftsverfassung“, SCHELSKY, H.: Der Realitätsverlust der modernen Gesellschaft, in: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, Düsseldorf/Köln 1965, S. 392.

Die Sprache im Physikunterricht

Ich komme aus einer ganz anderen Ecke als wohl die meisten von Ihnen: aus der Welt der Dinge; und zwar der Dinge, wie die Physik sie sieht und anspricht. Aber ich spreche nicht als Physiker, denn ich fühle mich nicht als solcher. Ich spreche als Physik-Lehrer von einigen Erfahrungen mit der „Sprache im Physikunterricht“; die etwas anderes ist als die „Sprache der Physik“.

Ich glaube, daß das *Verstehen* der Physik für unsere Welt, und noch mehr für die künftige Welt unserer Kinder, lebensnotwendig ist.

Nicht nur deshalb, weil ohne GALILEI, FARADAY, OTTO HAHN das technische Gerüst nicht da wäre, in welches sich die Menschheit in so kurzer Zeit eingebaut hat, eingelebt, eingewöhnt, eingefangen; und an dem sie festhalten muß, um weiter zu existieren.

Nicht weniger wohl dadurch, daß das wissenschaftliche Denken und Sprechen und auch das Sprechen für „weitere Kreise“ sich zunehmend physikalisiert. Die mathematisierende Denkweise bezaubert uns durch ihre großartige Präzision und Macht. Vielleicht auch verleitet sie uns zu einem noch nicht genügend kritischen Glauben an die Macht der Zahl außerhalb der Physik.

Deshalb ist Physik für die Schulen und Hochschulen nicht einfach ein umzufüllender Speicher von Informationen neben vielen anderen.

Es ist für *Jeden* lebensnotwendig geworden, die *Art* ihres Vorgehens zu verstehen, die *Art* ihres Verstehens zu verstehen.

Ich spreche also von der physikalischen Laienbildung.

Entsprechen nun die *Ergebnisse*, die Erfolge, entspricht die *Qualität des Physikunterrichts* dieser seiner Bedeutung?

Beginnt ein Zahlen-Aberglaube nicht schon damit, daß wir ein Maß für den Erfolg in den Zeugnisnoten zu besitzen hoffen? Die doch nur *in* der Schulzeit, oder *sofort nach* ihr, in vorbereiteten Prüfungen zustande gebracht werden. Käme es nicht vielmehr auf das an, was Jahre später der Laie noch weiß und wirklich versteht? Weder die Schule noch die empirische pädagogische Forschung scheint sich bisher einer solchen Analyse anzunehmen.

Sie wäre auch nicht einfach. Ihre Form könnte nur das zwanglose und geduldige sokratische Gespräch sein, das gar nicht den *Partner* „prüft“, sondern mit ihm gemeinsam die Beschaffenheit der Verstehens-Rückstände, die sich noch aufbringen lassen¹).

Ich bin in der seltenen und günstigen Lage, nach drei Jahrzehnten des Physikunterrichts an Gymnasien seit zehn Jahren an Hochschulen mit Studenten aller Fachrichtungen solche Gespräche führen zu können. Dabei interessieren mich vorwiegend solche, die nicht Physik studieren und sie auch nicht zu ihrem Hobby gemacht haben. Aus ihnen werden ja wichtige Leute: Politiker, Lehrer, Pädagogen, Ministerialbeamte . . .

Ich habe den Eindruck – übrigens schon lange vor der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ – einer fast abenteuerlichen Hinfälligkeit der Kenntnisse. Man blickt nicht wie in einen geordneten Wohnraum; eher in eine Art Rumpelkammer von Formelfragmenten ($\frac{1}{2} g \cdot t^2$, aber „was war doch g ?“) und Satztrümmern (wie – bei der Lichtbrechung: – „Einfallslot“). Allenfalls, und auch das nur selten, werden starre Lehrbuchtexthe „apportiert“ (wie LICHTENBERG das nannte); kaum je ist eine Aussage persönlich und doch präzise gefaßt. Fast immer ist sie ohne Beziehung zu den Phänomenen, die sie klären sollte. (Bei der Lichtbrechung wären das etwa die kurzen Unterschenkel der Leute, die bis zu den Knien im ruhigen, klaren Wasser stehen.)

Kenntnisse können als Gespenster auftreten. Auch das ist eine „Bildungskatastrophe“.

Die Sachen sind verfremdet und die Sprache stockt.

Meine Überzeugung, wenn ich sie einmal kurz und grob sagen darf: Seit Jahrzehnten ist der Physikunterricht unter der Peitsche der „Stoff“bedrängnis und der Klingelsignale dabei, sich zu vergaloppieren, auf dem hohen Roß der Wissenschaftlichkeit. (Womit nichts gegen das Roß gesagt ist.) Empirische Erforschung des Späterfolgs ist nötig, wenn die Schule nicht zu einem wissenschaftlichen wie wirtschaftlichen Verlustunternehmen werden soll (ohne es selber zu merken). – Aber das ist ein Riesenproblem. Ich spreche hier davon, da es mit der Sprache zu tun hat.

Mit der Sprache im Unterricht und, was etwas anderes ist, mit der Sprache der Physiker.

Die Sprache der Physik ergibt sich aus ihrem Vorgehen. Das *physikalische Weltbild* wird häufig für „unvoreingenommen“ gehalten. Das ist insofern nicht richtig, als es (wie C. F. v. WEIZSÄCKER sagt) „nicht unrecht (hat) mit dem was es behauptet, sondern mit dem, was es verschweigt“²⁾. Sein so angenehm scharf abgegrenzter Begriffs-Horizont *beschränkt*, uns und die Natur, auf: in Raum und Zeit am Materiellen meßbare Größen („Centimeter, Gramm, Sekunde“) und ihren mathematisierbaren Zusammenhang, „Strukturen“ wie wir heute sagen.

Da ist vieles „nicht drin“: Weder die Farbqualität „Rot“ noch der Begriff „Verantwortung“. Trotzdem ist die physikalische Abbildung „richtig“; so wie eine Landkarte richtig ist, ohne doch die „Wahrheit“ ihrer Landschaft zu sein.

Diese Einschränkung führt notwendig zu einer reduzierten, einer Kunst-Sprache. Diese gemeinsame *Fachsprache* aller Physiker der Welt ist von allen ihren Muttersprachen qualitativ verschieden. Während die Geschmeidigkeit der Muttersprachen gerade voraussetzt, daß ihre Wortfelder ineinanderfließen, führt die physikalische Ablendung dahin, daß diese Felder schrumpfen, zu relativ wenigen Punkten, (wobei auch neue Punkte hervorgebracht werden), die durch eindeutige Gelenke miteinander verbunden sind. Im Endzustand schnürt sich die physikalische Aussage sogar von der Sprache ab und verdichtet sich in mathematischen Symbolen. (Trotzdem ist alles, was in einer Gleichung sich darstellt, grundsätzlich — wenn auch umständlich — in Worten zu sagen.)

Es ist klar, daß ein jahrelanger allzu ausschließlicher Aufenthalt in einem so kargen Sprachklima die gesamte *Sprachwelt eines Physik-Studenten* (bei aller Prägnanz im Fachlichen) negativ verändern kann: verarmend (durch Auslösen der Nuancen) oder spaltend. Schlecht für einen künftigen Lehrer!

Denn von ihm erhoffen wir ja gerade, daß er die Spaltung heilen hilft, welche die moderne Gesellschaft zerschneidet, in eine dünne Schicht unverständlicher Experten und die große Menge der nur oberflächlich Informierten, die verlernt haben, was Verstehen heißt, und die dann wissenschaftsfeindlich oder (was nicht besser ist) wissenschaftgläubig reagieren. Der Lehrer sollte *alle* seine Schüler zur *Wissenschafts-Verständigkeit* erziehen. Er darf nicht vorwiegend an den Nachwuchs der Physiker denken; (besser wohl: „Es darf in ihm nicht so denken“).

Ein Beispiel (für viele) zur sprachlichen Verarmung: Ich erinnere mich eines Gespräches mit nur naturwissenschaftlichen Studenten. Ich gebrauchte, im pädagogischen Zusammenhang, das Wort „spontan“, hatte ein taubes Gefühl, und fragte, ob sie wüßten, was das ist? Nach sehr langer Pause kam *ein* Vorschlag: „momentan“. Genau das, was im physikalischen Begriffsnetz davon hängen bleiben konnte.

LICHTENBERG, der ja sowohl deutsch wie physikalisch reden konnte, hat seinerzeit notiert: „Ich muß gestehen, daß ich Freudentränen vergossen habe, als ich sah, daß man in meinem Vaterlande anfangs zu begreifen, was Wurzelzeichen sind“. Wäre er dabei gewesen, bei jener Spontan-Übersetzung, so würden sie ihm wohl schnell wieder getrocknet sein.

Solche Studenten *leiden* entweder unter dieser Dürre oder sie machen eine Tugend aus ihrer Not und halten philosophische *und* auch pädagogische Texte für unexaktes Gerede (auch dann, wenn sie es wirklich nicht sind). Und der Satz RILKES „Er war ein Dichter, denn er haßte das Ungefähre“ scheint ihnen nur zu bestätigen, daß Dichter nicht wissen, was sie sagen.

An WITTENBERG — er starb jung als Mathematikprofessor in Toronto (Sie kennen vielleicht sein Buch „Bildung und Mathematik“³⁾) — schrieb ich einmal: „Was

meinen Sie, sollte der Lehrer der Mathematik oder Physik sich unbedingt verpflichtet fühlen, weiterhin wissenschaftlich in seinem Fach zu arbeiten?“ – Seine Antwort: „Nein nein nein!! Ins Theater soll er gehen!“

Ich stimme ihm zu. Eine naturwissenschaftliche Bildung, die mit Sprachverlust erkaufte wird, ist keine.

Der sprachliche Graben zwischen den Physikern und den *Pädagogen* ist auch von der Seite der Pädagogen her schwer zu nehmen: Zu sehr erscheint der Bezirk der Physik ihnen versiegelt durch jene Symbole, deren grundsätzliche Harmlosigkeit ihre eigene Schulzeit ihnen hätte enthüllen sollen. Es bleibt achtungsvolle Befremdung und Nichteinmischung.

Oder auch Anpassung: indem man selber in physikalischer Weise zu denken und zu schreiben sich angewöhnt: „Arbeit“ und „Leistung“ haben wir schon gemeinsam. Kürzlich las ich „Lerngeschwindigkeit“⁴). Kommt eine Grundgleichung der physikalistischen Didaktik auf uns zu: „Lernbeschleunigung gleich Lernkraft durch Lernmasse?“

Gibt es auch eine *Verstehensgeschwindigkeit*? Wer einmal selbst produktiv verstanden hat, weiß, daß hier ein unberechenbarer, zeitlich nicht stetig vordringender, ein oszillierender Prozeß in ihm geschieht, der in Stößen der Erleuchtung und der Wiederverdunkelung vor sich geht. GALILEI wußte es und ließ es seinen Sagredo sagen: „Wie eine Wolke vom Blitze erleuchtet wird, so ahne ich ein plötzliches Licht, das mich wie aus weiter Ferne erleuchtet und sofort wieder verwirrt, indem es mir fremde und undurchdachte Vorstellungen erweckt“⁵).

Aber zurück zu *dem* Physik-Studenten, der *Physiklehrer* werden wird, und seiner *Sprache*.

Er wird – unglücklicherweise – fachlich noch immer nicht anders ausgebildet als ein Berufsphysiker, nämlich ganz *ungenetisch*, sozusagen als End-Physiker. Das heißt: er wird auf Wegen zu den Ergebnissen geführt, die nur von diesen Ergebnissen her, noch dazu den modernsten, so direkt und rationell angelegt werden können. Er muß zwar zugeben, daß alles so ist, wie es ist. Er erfährt aber nicht, ja er vergißt die ganze Fragestellung, wie man als Unwissender darauf kommen konnte, und also kann. Und damit droht ihm das *Werden* (und also das *Wesen*) des physikalischen Aspektes der Natur aus dem Blick zu kommen.

Ist es nicht eben das, was er als Lehrer wissen müßte? (Didaktik ist das noch nicht. Es wird aber später ihr Ansatzpunkt.) Solche Fragen fallen der „stürmischen Entwicklung“, (deren sich die Naturwissenschaft begreiflicherweise gerne rühmt), leicht zum Opfer: *Sturmschäden* für die Didaktik des Elementaren und für die physikalische Laienbildung.

Er lernt zwar, der Physikstudent, sich in dem schon etablierten physikalischen Begriffshorizont mit Sicherheit zu bewegen. Er verlernt, wie dieser Horizont aus dem Begreifen, Denken, *Sprechen* des Alltags sich allmählich ausspannt und abgrenzt. Er rechnet das zur Psychologie und Geschichte und findet es abwegig. Er lernt, sich begnügen mit der verwalteten Wissenschaft.

Deshalb wird auch das *Werden* der exakten, der Fach-Sprache vergessen, und ihre Vorstufen finden als eine Art Abraum nur geringes Interesse.

Nimmt man hinzu, daß die Fach-Seminare nur selten von Psychologie und Pädagogik schon erreicht sind, und daß später der Lehrer in einem zerrütteten Stundenplan durch die Fluchten illusionärer Stoffpläne getrieben ist, so wird aus dem, was ihm als „Pfleger des exakten Ausdrucks“ ans Herz gelegt wird, sehr leicht nichts als ein lästiger Rodungsprozeß der unbefangenen Sprache. Der Lehrer kann zu ihr zwar ein gutmütiges, aber nur dulndendes, im Grunde ungeduldiges Verhalten sich leisten. Im Wesentlichen befließigt er sich selber asketisch der exakten Sprache und der Fachsprache, und erwartet sie von den Schülern zurück. Fehler werden mit knappen Korrekturen zurückgeschnitten, so wie man eine Hecke in Form bringt. Nach KONFUZIUS ist das das Verfahren des schlechten Lehrers: „Er schleppt seine Schüler hinter sich her“, sagt er. In der Tat: Nachahmung ist anspruchslos und *also* unwirksam bei allen Dingen, die *rational* verstanden werden sollen. Wir dürfen uns dann nicht wundern über Verfremdung und Vergessen. Der Prozeß kann vielleicht verglichen werden mit der Abstoßung eines eingepflanzten körperfremden Organs.

Ich versuche nun, eigene Erfahrungen (an Kindern, jungen Leuten, Studenten, Erwachsenen) und Überlegungen zuerst zusammenzufassen, dann in einigen Anmerkungen zu erläutern.

Als fundamentales Ziel des Physikunterrichts sehe ich an, Physik *verstehen* zu lehren. Verstehen als Akt des Verstehenden, der ihm von keinem anderen abgenommen oder vorgemacht, wenn auch begünstigt, werden kann. Er muß ihn aus der Sache selber leisten.

Die Erfahrung — nichts anderes — hat mich gelehrt, daß dieser Akt — nicht: so kurz wie möglich, sondern: so lang wie nötig — in der vollkommen ungezwungenen Muttersprache sich vollziehen oder doch anbahnen muß, wenn er eindringlichen und nachhaltigen Erfolg haben soll. Mit anderen Worten: daß die Zone der erst stammelnden, dann genauen Muttersprache nicht, wie ein lästiges Vorzimmer, überrannt werden darf, sondern der eigentliche Verweil-Raum sein sollte, aus dem erst mit letzten Schritten die exakte Fachsprache heraustritt.

Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt es, als Sprache des Verstandenen.

Die Sprache der *Physik* ist also nicht einfach die Sprache des Physikunterrichts.

Muttersprache ist nicht Abraum, sondern Fundament. Sie führt zur Fachsprache, sie beschränkt *sich* auf sie *hin*. Sie entläßt sie mit ihrem Segen, und nicht darf sie (wie so oft), ihr verstummend Platz machen. (Ich halte also nichts von einer „volkstümlichen Bildung“ eigener Art.)

Diese Art der *Fundierung*, die *genetische*, ist eine ganz andere als die logisch-experimentell-systematische Solidität, die der übliche Unterricht — nicht selten und irrtümlich — für ausreichend hält. Ein im strengen Stil errichtetes Gebäude kann gleichwohl bald nach der Besichtigung im Moor versinken.

Ich spreche im Folgenden nur von (nicht allzu seltenen und immer wiederkehrenden — sozusagen —) Kernprozessen des Physikunterrichts, das sind solche, bei denen es um radikales *Verstehen* geht; (nicht von den davon abhängigen, relativ schnellen, informativischen Kursen, die sich mit beipflichtender Kenntnisnahme begnügen können).

Verstehen zu lernen gelingt nur, wo etwas zu verstehen *ist*. Wo also vom Lehrer ein möglichst ungekünsteltes, unpräpariertes und unzerstückeltes Phänomen „exponiert“ wird, das danach „schreit“; indem es erstaunlich ist, das heißt: die gewohnte feste Ordnung durchbricht.

Was ist da „los“? ruft man dann. Eine Frage, die mir, als ich Referendar war, als „unexakt“ verboten wurde. Gerade sie führt zur Sache; ebenso wie die spontane Frage: „Woher kommt das?“

Es ist bemerkenswert, wie viele Wendungen unsere Sprache anbietet, die uns sagen, was Verstehen heißt: *Verknüpfen*.

„Wie kommt es?“, „Woher kommt es?“: Wir hoffen, daß es von etwas anderem, vertrauenerem herkommt, mit dem es „zusammenhängt“, mit dem es „zu tun hat“. Jenes Andere, „an dem es liegt“, suchen wir in allen Richtungen des geistigen Raumes: hinter ihm, dann wollen wir „dahinter kommen“ und es „herauskriegen“, weil ja eines das andere „nach sich zieht“. Oder wir sehen das Andere oben, dann „hängt“ das staunenswerte Faktum „von ihm ab“, wie die Frucht vom Ast. Am zufriedensten sind wir, wenn wir es so empfinden dürfen, daß ihm etwas anderes, möglichst Letztes, „zu Grunde liegt“. Wir haben dann den „Grund“, auf dem es „beruht“. Und sind dann selber beruhigt.

Dieses Fragen nach dem „Warum“, nach dem „Grund“, ist ursprünglich, bei jungen Kindern, noch sehr weitherzig; sie unterscheiden noch nicht kausale, anthropomorphe, finale, *animistische*, ja magische Deutungen.

Eine spiralige Papierschlange, auf eine Nadel locker aufgesetzt, dreht „sich“ immerfort, ganz „von selbst“. Der Lehrer weiß, daß das von der heißen Luft „kommt“, die an ihr entlangstreifend aufsteigt; denn die kleine Mühle steht auf der Heizung. Ein Kind des ersten oder zweiten Schuljahres kann noch ernstlich meinen „. . . dann wird sie lebendig. Sonst könnte sie doch nicht so rumgehen!“⁶). (Es gibt zu denken, daß wir selber ebenfalls sagen: „sie dreht sich“.)

Ein anderes Kind dieses Alters erklärt auf die Frage, warum die Holzkugel nicht auch so hüpfen kann wie der Ball: „Die ist halt dumm“⁷).

Solchen Kindern sollte man mit Physik nicht kommen.

Die *Ernüchterung* kommt von selbst, früh genug und reif geworden. — „So traurig“, heißt es bei WILHELM FLITNER, „sein (des Kindes) Blick sich einen Augenblick verschleiert, wenn die Enthüllungen kommen, so unersättlich ist es doch, zu wissen, so fest in seinem Willen, nicht getäuscht zu werden“⁸).

Dieser Ernüchterungs-Schub bereitet den physikalischen Begriffshorizont vor. Ein Beispiel:

Wir kennen alle das Kunststück: auf dem glatten Tisch liegt ein Bogen glattes Papier, und auf ihm ein, sagen wir, Zwei-Mark-Stück. Zieht man das Papier nun seitlich rasch weg, so geht das Geldstück nicht mit. Es bleibt, wo es war. „Woher kommt das?“

Ich lese vor, was ein zwölfjähriges Mädchen dazu sagt⁹): „Wenn da (anstelle der Münze) ein Kind sitzen würde, dann würde ich sagen, das hat nicht aufgepaßt, wie man mit dem Ziehen angefangen hat. Dann ist es nimmer mitgekommen. Aber das stimmt nicht. Es ist bloß so ähnlich. Aber (denn, meint es) das Geld ist wie Metall. Das kann gar nicht aufpassen, oder so. Das liegt bloß da.“

Hier wird die anthropomorphe, die animistische Deutung und das entsprechende Sagen verabschiedet. („So kann man nicht sagen“ heißt es dann oft.)

Der physikalische Begriffshorizont beginnt sich auszuspannen. — Zugleich wird das Anorganische entdeckt als der Bereich, der sich ihm willig ergibt. — (Interessant auch die Bemerkung: „Das Geld ist wie Metall“: Die wertfreie Wissenschaft! — Vielleicht wird zugleich die Magie des Bildnisses abgelehnt. Das Bild MAX PLANCKS auf der Münze hat physikalisch nichts zu sagen, auch wenn es das eines Physikers ist.)

Ich sagte, die anthropomorphe, allgemein: die animistische Deutung sei von diesem Mädchen verabschiedet. Eine zwielichtige Zone, die vorhergeht, ist durchschritten.

„Endlich!“ ist der Physiker geneigt zu sagen: Nun ist diese Art zu reden, und also zu denken, vorbei. Der Schüler ist nun anzuhalten, sich *ständig* „exakt auszudrücken“.

Im Gegensatz zu dieser zugleich stolzen wie ängstlichen Haltung kann ich es nun gar nicht bestätigen, daß das nötig ist und nicht einmal, daß es sich bewährt. — Es mag sein, daß in der Phase dieses Mädchens, (das gerade eben erkannt haben mag „so darf man nicht sagen“) diese Klarstellung sehr zu betonen ist, weil es da noch ernsthafte Rückfälle ins animistische Denken geben könnte.

Aber sehr bald danach werden die Kinder realistisch und bleiben es. Von da an ist es gar nicht mehr nötig aufzupassen. So wenig, wie wir *uns* verbieten müssen zu sagen, das Papiermühlchen „*drehe sich*“. Wer später noch animistisch *spricht*, der *denkt* es im Ernst längst nicht mehr. Hier schon gleich einen physikalischen Purismus zu fordern, kommt mir wie Gespensterfurcht vor.

Ist es nötig, NEWTON anzurufen, der sogar schreibt, und noch in einer späten Auflage seiner Optik: „as the Poles of two Magnets *answer to one another?*“¹⁰).

Ich meine also: Ist die animistische *Denkweise* und Deutung erst einmal ernstlich entlassen, so braucht das für die animistische *Sprechweise* gerade nicht mehr zu gelten. Wir sind jetzt sicher genug, noch spielen zu können. Das gilt auch für Studenten.

Mehr noch: dieses Spiel ist nicht nur unschädlich, es ist für den Prozeß des Verstehens höchst fruchtbar, denn es bewirkt die Fühlung mit der Sache, bewirkt das sich hinein-„*Versetzen*“, das „*Verstehen*“. Während das Durchhalten der sterilen Sprechweise ablenkt, verfremdet, das Denken umbringt. Solang das Verstehen noch zu leisten ist, sollten wir weiter animistisch sprechen lassen (*und* auch grammatisch zunächst wie's kommt; sonst kommt nichts).

Sogar der Lehrer selber darf es. Der Lehrer muß alles können.

Meine Empfehlung, vor jedem Problem (ein solches muß es freilich sein, nicht ein kanalisierter Lehrbuch-Text), vor jedem unzerteilten Problem zuerst und lang genug in der völlig unbehauenen Alltagssprache denken zu lassen, gilt also nicht nur für den Anfänger-Unterricht (als solle man bis zum 13. Jahr deutsch und dann physikalisch reden lassen). Meine ganze Erfahrung läßt mich nicht zweifeln, daß der Schüler auf jeder Stufe, auch als Primaner und sogar als Student, vor jedem neuen Fortschritt, solang er die Lösung *sucht*, immer wieder als Laie und als Anfänger anzusprechen ist, und selber muß sprechen können, „wie ihm der Schnabel gewachsen ist“. Die *Sache* muß reden und reden *lehren*. Der Lehrer darf dabei weder grammatisch dreinfahrend noch duldend und gönnerhaft sein. Man kann mit Primanern und Studenten ebenso ernsthaft wie mit Kindern sprechen, in derselben *Art* ernsthaft.

Wir sprechen dann mit ihnen im Grunde so, wie wir innerlich mit uns selber reden, wenn wir Neues denken. Und vielleicht ist es das Wichtigste, was der Lehrer lernen muß, das was er längst weiß, jedesmal wieder als ein Neues und Verborgenes zu sehen und anzusprechen, *und nicht nur zum Spaß*.

Ein Beispiel für *erlaubtes anthropomorphes Sprechen*:

Warum steigt die Luftblase im Wasser nach oben? Auf Anhieb sagen wir alle noch, nach wie vor aristotelisch: „Nun klar: weil sie leicht ist.“ Sie will nach oben. — Nur stimmt das nicht, denn Luft ist schwer, 1 Gramm das Liter. Sie „will“ also nach unten. Und geht doch aufwärts. „Woran liegt das?“ Was ist „schuld“? Wer ist „schuld“? Lauter physikalisch unmögliche Vokabeln. Gerade sie führen uns aber in die Situation. —

Die Entdeckung dann: Das Wasser ist „schuld“. Und zwar, da es fast 1000 mal schwerer ist als Luft, drängt es viel stärker nach unten als die Luftblase. Und, lassen wir KEPLER¹¹⁾ sprechen: „Lufft lesset sich durchs Wasser, wöllliches undersich begehret, ybersich treiben.“ Kurz: die Luftblase *muß*, gegen ihren „Willen“.

In dieser anthropomorph gesagten (und auch physikalisch noch vorläufigen) Formulierung steckt mehr Verstehen als in dem von jedem Abiturienten andeutungsweise hergesagten „archimedischen Gesetz“, wonach (Sie wissen es noch —) „jeder Körper unter Wasser scheinbar soviel an Gewicht verliert, wie das von ihm verdrängte Wasser wiegt“. Ein nützlicher Satz für Physiker. Von Nicht-Physikern wird er meist mißverstanden, so als sei das verdrängte Wasser die Ursache, während es ja gerade das anwesende Wasser ist, nicht das verdrängte sondern das drängende. — Die Wendung „Woran liegt das?“ stimmt hier genau: es „liegt am“ Wasser, das der Luftblase anliegt, rundum, und von unten mehr als von oben drückt.

Wenn man auch mit Studenten (nicht naturwissenschaftlicher Richtung) so spricht, so kann man sich an erstaunlichen Wiederbelebungen verschütteten physikalischen Interesses erfreuen. Ein ungläubiges Lächeln steigt in ihre Augen, wenn sie merken, daß man im Ernst so reden darf, wie es in einem ungeniert sprechen möchte, und daß man gerade dann versteht. — Keine Furcht also: Reden wir zuerst einmal so, als wären die Dinge Wesen „wie du und ich“.

Und *vermeiden* wir die *Fachausdrücke*, solange noch gedacht wird. Sie haben Zeit. Das Licht darf laufen, fließen, rennen, sausen, nicht immer nur „Strecken zurücklegen“, von der fürchterlichen „Fortpflanzung“ gar nicht zu reden, und von der immer nur „herrschenden“ Spannung.

Auch WITTENBERG¹²⁾ warnt, für die Anfänge der Geometrie, davor. — Ich erinnere mich aus meiner Schulkind-Zeit, wie die vorgreifende Beschlagnahme einer geometrischen Figur mit A, B, C, α , β , γ . . . diese Figur sogleich ruinierte. Sie sah aus wie eine vorher interessante Landschaft, bei der nun hinter jedem Hügel feindliche Vorposten auftauchten. — Ich kannte einen Reitlehrer, der, nachdem er seinen Schüler glücklich aufs Pferd gebracht hatte, den Unterricht mit den Worten begann: „Das Pferd besteht aus drei Teilen: Vorderhand, Hinterhand, Mittelhand.“ Schon war es kein Pferd mehr.

Keine Furcht auch vor der *emotionalen*, der stammelnden Rede, dem ehrwürdigen Anzeichen für den Durchbruch der Erkenntnis.

Etwa bei einem kleinen Jungen¹³), der angesichts des einfachen Flaschenzug-Rätsels (daß man mit halber Kraft die ganze Last halten kann) erst zögert, dann aufleuchtet, dann schnell stottert: „weil weil . . . das Seil . . . von zwei Seiten kommt!“ Was dann ein anderer schon genauer sagen kann: „Die Last verteilt sich auf zwei Seile“ (und eines nur halte ich, das andere der Haken).

Es gibt auch Emotionen anderer, leiser, Art: Etwa, wenn einer vor der Tafel steht, malt einen Kreis, langsam, und sagt (sagt fast zum *Kreis*): „wenn das *meine* Erde ist, und das“ (er malt eine Rosine daneben) „das mein Mond . . .“ und so weiter. Solche Kinder, ja auch Studenten, werden in diesem Augenblick gleichsam eins mit ihrem Gegenstand und sprechen aus dieser Verschmelzung heraus, etwas versunken, nicht laut, den Rücken womöglich gegen die anderen gewendet, und doch hört man ihnen gern und aufmerksam zu. Denn hier zeigt sich Fühlung, und die steckt an.

Ob nun mit oder ohne sachliche Emotion, mit oder ohne Animismen, stammelnd oder nicht, sobald die *physikalische*, die kausale Ebene des Verstehens erreicht ist, gilt auch hier wieder für's Erste: *Verstehen* heißt: ein anderes *Vertrauterer* finden, das „mit ihm zusammenhängt“, ihm „zugrundeliegt“. Man kann sagen: Verstehen heißt: einen Fremden bei näherer Betrachtung als einen *alten Bekannten* wiedererkennen¹⁴).

Ein Beispiel: das reizvolle Rätsel, daß man eine gefüllte aber offene Milchkanne in hohem Bogen über den Kopf hinweg schleudern kann, ohne daß die Milch auf dem höchsten Punkt ihrer Bahn ausläuft. — Man versteht es, man staunt nicht mehr, wenn man erkennt, daß es dieser Milch nicht anders gehen kann (im Rahmen der Physik) als einem Stein, der da oben waagrecht fortgeschleudert wird. Auch er wird ja nicht gleich senkrecht hinunterplumpsen, sondern im Bogen, allmählich, sich abwärts bewegen, genau wie die Milch. Auch sie ist geworfen. — Hier ist die befremdende scheinbare Schwerelosigkeit der Milch ganz entlarvt als „ein alter Bekannter“: das Fliegen des Steins. „Daher kommt es“, „darauf beruht es“, daß die Milch nicht ausläuft!

Die Wertfreiheit der Physik kommt auch hier heraus: Milch ist nichts besseres als Stein. — Und wenn man bei der Gravitation sagt, daß nicht nur diese zwei Bleikugeln einander anziehen (die man eigens aus dem Schrank geholt hat, in dem sie ein Jahr lang auf nur dieses Experiment gewartet haben) sondern auch zwei — Brötchen, so folgt ein Gelächter, schockiertes Gelächter: fast hätte man die Beschränktheit des physikalischen Aspektes vergessen!

Wie führt nun der Weg von der muttersprachlichen Fassung eines *Ergebnisses* zur exakten, fachgemäßen Fixierung? Ich deute in Stichworten einige Etappen des „BOYLESchen Gesetzes“ an (falls Sie sich noch erinnern: $p \cdot v = \text{const}$).

Da ist eine Fahrradpumpe, unten verschlossen. Von oben preßt man die Luft zusammen. (Temperaturänderungen seien ausgeschlossen.) 1. Fassung: *Wenn ich die eingesperrte Luft zusammendrücke, dann geht das immer schwerer.*

Gut. Aber das „Ich“ muß heraus, der Mensch überhaupt. Die Luft ist die Hauptperson.

2. Fassung: *Je weniger Platz die Luft noch hat, desto mehr wehrt sie sich.*

Wenn die Luft ein Tier wäre, dürften wir so sagen.

3. Fassung: *Je kleiner der Raum der Luft geworden ist, desto größer ihr Druck.*

Das ist die sogenannte „qualitative“, die „Je-desto-Fassung“. — Sie genügt nicht. Physik will Zahlen sehen: *wie klein, wie groß!*

4. Fassung: Nach Messung zusammengehöriger Werte ergibt sich ein Gesetz von erstaunlicher Einfachheit:

Wenn das Volumen des Gases 5 mal kleiner geworden ist, dann ist der Druck in ihm auch gerade 5 mal (aber nicht kleiner, sondern) größer geworden. Allgemein: n-mal.

(Ganz leise, nebenbei: Das nennt man „umgekehrte Proportionalität“. Vergeßt es schnell wieder, ganz unwichtig. — Dann behalten sie's nämlich.)

5. Fassung: Mathematische Formalisierung ohne Worte: Neue Betrachtung der Tabelle. Das eben Gesagte äußert sich mathematisch darin, daß *das Produkt Druck mal Volumen immer dasselbe bleibt: $p \cdot v = \text{const}$* . Damit ist inhaltlich nichts gewonnen. Wir haben uns nur einen hübschen kleinen Rechenautomaten geschaffen, der uns die Worte abnimmt.

Falls wir nun, wie leider meist, auf diese letzte Fassung *vorpreschen*, uns an sie *klammern* wie an das endlich erreichte Ufer, *sie* memorieren, statt uns den Weg zu ihr vertraut zu halten, durch *Hin-und-Zurückfinden*, so ist es eine nur gesunde, eine anerkennenswerte Reaktion des Laien, wenn er das Halbverstandene später *ganz* aus seinem Gedächtnis hinauswirft.

Was Krönung sein sollte, wird Verschüttung. *Die Etappe wird verbrannt*. Die Brücke wird abgebrochen. „Frontgeist“ des Unterrichts bewirkt Kapitulation der Laien.

Mehr noch als vor 80 Jahren gilt heute der Vorwurf ERNST MACHS „... schleichen ihre (der Schüler) Gedanken ängstlich und hypnotisch einigen Worten, Sätzen und Formeln nach, immer auf denselben Wegen. Was sie besitzen, ist ein

Spinnengewebe von Gedanken, zu schwach, um sich darauf zu stützen, aber kompliziert genug, um zu verwirren¹⁵⁾.

Das Brechungsgesetz (Sie erinnern sich? —: „... zum Einfallslot hin .. vom Einfallslot weg...“) würde, wenn schon auswendig, besser in der (wenn auch noch unvollständigen) Fassung KEPLERS gelernt: „Je schief der Winkel wird es gebrochen“¹⁶⁾. Noch vernünftiger erschiene es mir, gar nichts memorieren zu lassen, sondern vom Schüler seine eigene, aus dem nachdenklichen Sich-Besinnen aufsteigende Formulierung zu fordern (nicht leicht für ihn, nicht bequem für den Lehrer), etwa: „Je schräger das Licht die Grenzfläche durchsetzt, desto mehr wird seine Bahn abgelenkt und zwar immer zum dichteren Stoff hin; und die ganze Bahn bleibt in einer Ebene, die auf der Grenzfläche senkrecht steht.“

Physikunterricht hat zu lehren, *wie Physik und damit ihre Sprache entsteht; wie die Muttersprache sich, gemäß der Enge des physikalischen Aspektes, zurückziehen muß.*

Von wo aus anders kann sich dieser Rückzug verständlich, ja notwendig und vertrauenswürdig einsehen lassen, wenn nicht von der Muttersprache *aus* und *in* ihr?

Die Muttersprache kann nur in ihr selbst und durch sich selbst verabschiedet — oder nein: für die Dauer physikalischen Sehens *beurlaubt* werden.

Bisher dachte ich an das *Gespräch*, das sokratisch-galileische, mit seinem, wie GALILEI sagt¹⁷⁾, „eccitamento“, seiner „libertà“ und seinen „capricci“, dem erregenden Spiel der freien Einfälle.

Ich wende mich jetzt, immer noch auf dem Boden der Muttersprache, vom Gespräch zur *Niederschrift*: kein Stammeln mehr, nichts Überflüssiges, aber alles für das Verstehen, die Inständigkeit des Schreibers Notwendige: „genau“. Die „Umsetzung“, wie BLUMENBERG¹⁸⁾ sagt (über GALILEIS Sidereus Nuncius) „von Erregung in Beschreibung“; in Worte gefaßt von einzelnen Kindern und zuletzt von der Gruppe.

Zunächst die Beschreibung einer *Ausgangs-Situation*:

Obwohl es kein reines, kein intensives Anschauen des exponierten Problems gibt, ohne daß das Nachdenken über die Lösung unaufhaltsam gleich mit dabei wäre, empfiehlt es sich doch oft, trennen zu lassen: 1. „was siehst du?“ und 2. „was denkst du dazu (und dazu)? (Auch um das innere Gerede zum Schweigen zu bringen, das die Massen-Berieselungsmittel den Kindern schon insinuiert haben.)

Es gibt Vorbilder, Vergleichstexte, die dem Lehrer und auch den Kindern zeigen können, was etwa im vollkommensten Falle gemeint sein mag.

Hier ein Text, der zugleich als Vorbild der eindringlichen Beschreibung einer Versuchsanordnung gelten kann:

„Nimm ein rundes Holzgefäß, . . . lege da hinein den Magnetstein, . . . und dieses nun, mit dem Stein darin, setze in ein anderes, großes Gefäß voll Wasser, so daß der Stein im ersten Gefäß sitzt wie der Schiffer im Schiff; das erste Gefäß aber sitze im zweiten, geräumigen, wie das Schiff auf den Fluten treibt . . . Der so gelagerte Stein wendet nun sein kleines Gefäß, bis der Nordpol des Steins gerade auf den Nordpol des Himmels zu steht und sein Südpol gerade auf den Südpol des Himmels. Und, selbstverständlich, wird er, wenn er tausendmal weggedreht wird, tausendmal in seine Lage zurückgewendet, nach Gottes Ratschluß.“

So schreibt der Kreuzritter PIERRE DE MARICOURT 1269 während der Belagerung von Lucera¹⁹).

STIFTERS Darstellung einer Lawinenbildung (wenn man nur wenige, heute nicht recht erträgliche, erbauliche Wendungen herausnimmt) verbindet naturwissenschaftliche Präzision mit literarischem Rang: „ . . . wenn ein tauiger, sonnenheller, lauer Wintertag über der weichen, klafferdicken Schneehülle der Berge steht und nur oben . . . ein Maultier schnauft — daß sich da ein zartes Flöckchen von der Hülle löset und um einen Zoll tiefer rieselt, der feuchte Flaum . . . legt sich um dasselbe, und im nächsten Augenblicke hüpfet ein Knöllchen einige Handbreit weiter — aber ehe du die Augen dreimal schließt und öffnest, springt es wie ein Riesenhaupt so groß über die Bergesstufen abwärts, rings um Klümpchen schleudernd, die wieder hüpfende, springende, in weiten Bogen schießende Riesenhäupter werden — längs der ganzen Bergwand wird es lebendig — das Krachen, das du darauf hörst, als ob vjete tausend Späne zerbrochen würden, ist der zerschmetterte Wald — das Ächzen sind die geschobenen Felsen — dann noch ein wehendes Sausen und dann ein dumpfer Knall und Schlag — dann Totenstille — nur daß ein feiner weißer Staub gegen das reine Himmelsblau emporzieht, . . . und daß das Echo den fernen Donner durch die Berge rollt — — dann ist es aus, die Sonne glänzt, der blaue Himmel lächelt freundlich . . . “²⁰).

Nun ein anderes Beispiel für fast reine Beschreibung dessen, was man sieht. Den Verfasser nenne ich später. Es handelt sich auch hier um natürliche Magnetsteine:

„Sie hatte zwei Steine mitgebracht. Auf dem Tisch lag ein graues Pulver, das ein klein wenig glänzte, und der Stein hatte eine gelb-bräunliche Farbe. Er war so groß wie eine geballte Kinderfaust. Sie hielt den Stein nah an das Pulver, in das dann Leben kam. Ehe man sichs versah, richtete es sich auf, in Bündeln. Ein

Teil des Pulvers flog an den Stein. Es klammerte sich daran fest, und hing wie Kletten an ihm, als wenn es keine Schwerkraft gäbe. Es bildeten sich kleine schmale Zapfen, wie Eiszapfen im Winter, die oben breit und unten dünner wurden. Der Staub hing dann wie eine feste Masse zusammen, und riß am unteren Ende ab, wenn er zu schwer wurde. Es fielen auch einige kleine Zapfen von dem Stein, wenn sie ihn bewegte. Aber ein Teil blieb immer hängen, so daß er zum Schluß aussah wie ein grauer Igel.

Vorher war es nur Staub. Jetzt sieht es aus wie kleine Fäden. — Ich meine, daß die einzelnen Körnchen sich aneinanderreihen. So ist es dann wieder nur graues Pulver. Die Körnchen haben sich bestimmt wieder voneinander gelöst.“

Ich las das Studenten vor und fragte sie: Von wem könnte das sein? Hier ihre Zurufe:

„Von wem das sein könnte? — Gut jedenfalls! — Ja, genau und lebendig! — Aber von einem Physiker gewiß nicht. — Höchstens von einem mit literarischen Ambitionen! — Oder von einem Dichter! — Mit physikalischen Ambitionen? — Nicht mal. — Der die Sonnenfinsternis beschrieben hat, wie hieß der doch? — WIECHERT? — STIFTER! — Möglich! Aber der schrieb langwieriger. — Der GOETHE hat auch so Sachen gemacht! — BÖLL? — JÜNGER? — Ach Nain! — Muß es denn ein Dichter sein? Es ist doch sehr sachlich! — Ein Bauer vielleicht, ein besonderer? — Es könnte auch ein Kind sein!“

Es waren Kinder, viele. Eine neunte, großstädtische, gemischte Volksschulklasse. Die Lehrerin zeigte und hantierte wortlos inmitten der Kinder und gab ihnen auf, zu Hause genau aufzuschreiben, was sie gesehen hatten, und nur das! — Sie gab mir die Zettel. Ich unterstrich die Sätze, die mir am besten gefielen, und fügte dann neunzehn unveränderte Fragmente zu dem vorgelesenen Text zusammen. Ich bin also nur unwesentlich beteiligt.

Eine so offene, doch genaue Weise des Sehens und Sagens, reich an starken Bildern, weder poetisch noch in der Diktion der Physik, zeugt von einer erstaunlich unangefochtenen Kraft der Aussage, die ich bei Großstadt-Teenagern von 1966 nicht erwartet hätte.

Die Schule beschreibt vorwiegend Experimente und Ergebnisse. Wäre es nicht mindestens so wichtig, *Problemstellungen* zu formulieren?

ARISTOTELES zum Problem des Schwimmens (Man glaubt einen Dialog zu hören; das Quälende des Widerspruches äußert sich notwendig in Wiederholungen):

„(Warum schwimmt ein aufgeblasener Schlauch?)

Doch wohl weil die Luft (immer) nach oben steigt. Denn wenn der Schlauch leer ist, sinkt er nach unten. Wenn er aber aufgeblasen ist, bleibt er oben, weil

(die Luft) ihn nach oben trägt. Wenn die Luft aber leichter macht und verhindert, daß sie (die Schläuche) nach unten sinken, warum werden sie dann schwerer, wenn sie aufgeblasen werden?

Und wie kommt es, daß ein Schlauch, wenn er schwerer ist, an der Oberfläche bleibt, wenn er aber leichter geworden ist, nach unten sinkt?“²¹⁾.

Versuchsbeschreibungen werden genau, lebendig und frei von jeder Schablone, wenn eine Schulklasse ein Experiment selber ausdenkt und ausführt, und wenn nachher jeder Schüler für sich aufschreibt, was geschah.

So entstand in einer 7. Realschulklasse dieser Bericht eines Knaben: „Wir füllten uns ein Fäßchen halb mit Wasser und ebenfalls zwei Gummischläuche, die wir vorn und hinten mit Gummipfropfen verschlossen.“ (Diese Schläuche wurden ganz gefüllt!) „Dann gingen wir vor den Glockenturm der katholischen Kirche“ (Unwesentlich? Für's Behalten nicht!) „und stellten das Fäßchen dort auf. Das untere Ende des 7-m-Schlauches legten wir in das Fäßchen mit Wasser, und einer ging mit dem anderen Ende hoch in den Glockenturm. Als er oben angelangt war, machten wir den Stopfen im Fäßchen auf, und siehe da, das Wasser im Schlauch hielt sich. Als wir es mit dem 20-m-Schlauch genau so machten, sank das Wasser fast bis zur Hälfte.“

Ich wende mich zur Beschreibung des *Verstandenen*, soweit es keiner Fachsprache bedarf, und lese einen Satz LEONARDOS vor zur Erklärung des sogenannten aschgrauen Lichtes der von der feinsten Mondsichel umschlossenen übrigen Mondscheibe. Er degradiert den Leser nicht schon, unnötigerweise, zum außenstehenden Zuschauer, er spaltet ihn nicht, läßt ihn als Teilnehmer und Einwohner in seiner Welt bleiben.

So gelingt ihm volle Klärung ohne Wirklichkeitsverlust:

„Der Mond hat kein Licht von sich aus, und soviel die Sonne von ihm sieht, soviel beleuchtet sie;

und von dieser Beleuchtung sehen wir soviel, wieviel davon uns sieht.

Und seine Nacht empfängt so viel Helligkeit, wie unsere Gewässer ihm spenden, indem sie das Bild der Sonne widerspiegeln, die sich in allen jenen (Gewässern) spiegelt, welche die Sonne und den Mond sehen“²²⁾.

Da ich nicht unter Physikern bin, wage²³⁾ ich es, noch eine zauberhafte Stelle von JEAN PAUL vorzulesen. Er beschreibt ungefähr dasselbe wie LEONARDO. Was aber dort auseinandergelegt ist in die Laufbahnen der Lichtbotschaften zwischen Sonne, Mond und uns, das ist bei JEAN PAUL in einen einzigen Satz verschmolzen, weniger genau, aber noch die *Bewegungen* der beiden Gestirne einbeziehend und den wahrnehmenden Menschen ganz bei sich selber lassend, und nicht nur als denkenden:

„Der Mond hob sich und brannte mir als Zauberspiegel des Sonnentages, der unter der Erde zog, glänzend ins Auge“²⁴).

Von ganz anderer Art, unmittelbar für die Schule brauchbar, ist HEBELS „Belehrung über das Wetterglas“.

„Merke: Erstlich: Ein braves Wetterglas hat an der Spitze des Köblleins oder Köpflleins, worin sich das Quecksilber sammelt, eine kleine Öffnung. Zweitens: Sonst meint man, wo nichts anderes ist, dort sei doch wenigstens Luft. Aber oben in der langen Röhre, wo das Quecksilber aufhört, bis ganz oben, wo die Röhre auch aufhört, ist keine Luft, sondern nichts, reines klares, offenes, nie gewesenes Nichts. Dies wird erkannt, wenn man das Wetterglas langsam in eine schiefe Richtung bringt, als wollte man es umlegen, so fährt das Quecksilber durch den leeren Raum hinauf bis an das Ende der Röhre, und man hört einen kleinen Knall. Dies könnte nicht geschehen, wenn noch Luft drin wäre. Sie würde sagen: ‚Ich bin auch da. Ich muß auch Platz haben.‘

Drittens: Die Luft, die die Erde und alles umgibt, drückt unaufhörlich von oben gegen die Erde hinab, ja sie will vermöge einer inwendigen Kraft, unaufhörlich nach allen Seiten ausgedehnt und sozusagen ausgespannt sein bis auf ein Gewisses.

... Also geht die Luft durch jede offene Tür, ja durch jedwedes Spältlein in die Häuser und aus einem Gehalt (Zimmer) in das andere, und durch die kleine Öffnung an der Spitze des Köblleins hinein und drückt auf das Quecksilber, und die Luft, welche noch außen ist, drückt immer nach und will auch noch hinein. Ei, sie drückt und treibt das Quecksilber in der langen Röhre gewöhnlich zwischen 27 und 28 Zoll weit in die Höhe, bis sie nimmer weiter kann. Denn wenn das Quecksilber in der Röhre einmal eine gewisse Höhe erreicht hat, so drückt es, vermöge seiner eigentümlichen Schwere, der Luft wieder dergestalt entgegen, daß beide in das Gleichgewicht treten. Da strebt gleiche Kraft gegen gleiche Kraft, und keines kann dem anderen mehr etwas anhaben. Die Luft spricht: ‚Gelt, du mußt droben bleiben!‘. Das Quecksilber spricht: ‚Gelt, du bringst mich nimmer höher!‘

Daß aber die Luft allein es sei, welche imstande ist, mit wunderbarer Kraft das Quecksilber 28 Zoll hoch in die Röhre hinaufzutreiben und in dieser Höhe schwebend zu erhalten, ist der Beweis: wenn die Röhre oben an der Spitze abbricht, und die Luft jetzt dort auch hineinkommt, wo vorher keine war, fällt das Quecksilber in der Röhre auf einmal so tief herab, bis es demjenigen, als in dem Köbllein steht, gleich ist, und hat alsdann alles ein Ende: denn die Luft in der Röhre und die Luft in dem Köbllein drückt jetzt mit gleicher Gewalt gegeneinander und vernichtet ihre Kräfte an sich selber, als daß das Quecksilber freies Spiel bekommt und seiner eigenen Natur folgen kann, die da ist, daß es vermöge seiner Schwere hinuntersitzt bis auf den Boden und auf das Unterste des Raumes, worin es eingeschlossen ist“²⁵).

Dies und ähnliches gehört, meine ich, nicht in Lesebücher, sondern in die Physikbücher, und nicht etwa nur der Hauptschule. Und zwar in den sachlichen Text hinein.

Wenn ich *Forscher aus der Frühzeit* der Naturwissenschaft anführe, so meine ich damit nicht, daß sie nun nahezu nachzuahmen seien, sie sollen auch keine

historischen Kenntnisse einschmuggeln, auch nicht etwa bloß „beleben“, „illustrieren“; ich empfehle sie, weil sie der primären Wirklichkeit nahe sind; und was den Lehrer betrifft: zu seiner *Verjüngung*: „Wann werde ich soweit seyn, um alles was ich gelernt, in mir zu zerstören, und nur selbst zu erfinden, was ich denke und lerne und glaube“ (HERDER)²⁶).

In einer Zeit, in der alte Kulturen vergehen wie Gras, in einer Zeit, in der wir den sogenannten unterentwickelten Völkern den sehnlichen, und wohl unvermeidlichen, Wunsch erfüllen müssen, ihre Etappe zu verbrennen, sollten wir wissen, daß wir selber unsere Etappe bewahren, ja wieder mit Leben erfüllen sollten, wenn wir nicht (ich weiß nicht mehr, bei wem ich es mir abgeschrieben habe) „immer mehr Fremdling werden wollen in der Welt, die wir uns selber schaffen“.

Ob man dem, was ich vorgetragen habe, zustimmen kann, läuft hinaus auf eine *Entscheidung*, die – als pädagogische – davon abhängig ist, wie man sich den Menschen der *Zukunft* wünscht.

Ich meine: in Bezug auf sein Verhältnis zur Physik sollten wir ihn uns wünschen: bewußt seiner Verantwortung, kritisch und produktiv verstehend, gewiß nicht ohne Spannungen, aber jedenfalls *nicht* gespalten²⁷).

Anmerkungen

- 1 Man vermißt präzise Vorstellungen der Lehrer und Lehrbuchverfasser schon davon, welcher *Art* der Rückstand sein soll, den man nach Jahren vorzufinden hofft. – Mein eigener Versuch einer dokumentierenden Befragung „Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht?“ (in meinem Buch „Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken“, Stuttgart 1965, S. 385 bis 399) hat noch die Form einer schriftlichen Befragung, erlaubt aber schon ein gewisses Urteil.
- 2 C. F. v. WEIZSÄCKER, *Zum Weltbild der Physik*, 6. Aufl. Stuttgart, 1954, S. 17.
- 3 ALEXANDER ISRAEL WITTENBERG, *Bildung und Mathematik*, Klett Stuttgart, 1963.
- 4 „Der lernt aber schnell!“, das ist eine harmlose Wendung. Spricht man aber von einer „hohen Lerngeschwindigkeit“, so legt sich die Vorstellung nahe, es handle sich um „die Anzahl der pro Sekunde zurückgelegten Lehrbuchseiten“. Wenn nicht, um *welche* meßbare Größe? Und wenn sie meßbar ist, trifft sie das, was wir unter „Lernen“ verstehen wollen? Der Fall könnte ähnlich liegen wie bei der bekannten ironischen Definition: „Intelligenz ist das, was der IQ mißt“.
- 5 GALILEO GALILEI, *Unterredungen und mathematische Demonstrationen*, Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften, Bd. 11, S. 5.
- 6 Aus der Sammlung spontaner Kinderaussagen von AGNES BANHOLZER, „Die Auffassung physikalischer Sachverhalte im Schulalter“, Tübinger Dissertation, Stuttgart, 1936, S. 60.

- 7 BANHOLZER, a. a. O. S. 7.
- 8 WILHELM FLITNER, Laienbildung, Langensalza, 1931, S. 48.
- 9 BANHOLZER, a. a. O. S. 61.
- 10 NEWTON, Opticks, (1730), Dover Publications 1952, S. 373.
- 11 AUS NIKOLAUS KOPERNIKUS, Erster Entwurf seines Weltbildes . . . , hrsg. v. F. ROSSMANN, München, 1948; Neudruck Wiss. Buchges. Darmstadt, Best. Nr. 3336, S. 85 f.
- 12 WITTENBERG, a. a. O.: „ . . . daß der Lehrer äußerst geizig mit Fachausdrücken sein wird — ganz besonders am Anfang.“ (80) — „Erwarten wir vom Schüler die Mitteilung durchdachter Gedanken —, ja erwarten wir überhaupt von ihm, daß er Gedanken durchdenke —, so muß er hierzu das Instrument meistern: seine Muttersprache.“ (160).
- 13 Nach R. KLUGE, Der Kran, in: Z. f. Naturlehre u. Naturkunde, 1965/2, S. 34.
- 14 Vgl.: M. SCHLICK, Allgemeine Erkenntnislehre, Berlin, 1918, S. 97. — E. MACH, Beschreibung und Erklärung, in: Populärwissenschaftliche Vorlesungen, 5. Aufl., 1923, S. 411—427, insbes. S. 413.
- 15 E. MACH, a. a. O. S. 344 (Der relative Bildungswert der wissenschaftlichen Unterrichtsfächer).
- 16 J. KEPLER, Grundlagen der geometrischen Optik, Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften, Nr. 198, S. 60. — Leider steht auch hier schon „gebrochen“. Kinder sehen genau und sagen richtiger „geknickt“.
- 17 Nach der von H. BLUMENBERG herausgegebenen GALILEI-Auswahl, sammlung insel I, S. 131.
- 18 BLUMENBERG, a. a. O. S. 76.
- 19 Neudrucke von Schriften und Karten über Meteorologie und Erdmagnetismus, hrsg. v. G. HELDMANN, Berlin, Nr. 10, RARA MAGNETICA, PETRUS PEREGRINUS DE MERICOURT, DE MAGNETE, S. 3, des lateinischen Textes; hier frei übertragen.
- 20 A. STIFTER, Erzählungen in der Urform, Adam Kraft Verlag, Augsburg, 1953, Das alte Siegel, S. 244.
- 21 ARISTOTELES, Problemata Physica, übers. v. H. FLASHAR, Wiss. Buchges. Darmstadt, 1962, S. 213 ff. — Die Gliederung in Absätze habe ich vorgenommen. — Auch NEWTON bringt am Ende seiner Opticks (a. a. O. S. 339) „Queries“. Sie beginnen mit „Do not . . .“
- 22 LEONARDO DA VINCI, Philosophische Tagebücher, Rowohlt's Klassiker, 1958, Bd. 25, S. 69.
- 23 Physiker neigen dazu, ein solches, nun wirklich poetisches, Zitat für ein Anzeichen von Rückfälligkeit zu halten, für Verunreinigung der „sauberen“, Aufweichung der „strengen“, der „exakten“ Aussage. Sie verwechseln die Richtungen: Ein solches Zitat ist nicht als zusätzlicher Zierrat gemeint. Es führt zur Physik hin, ohne die Brücke hinter sich zu zerstören.
- 24 JEAN PAUL, Junius Nachtgedanken. (nach: Piper-Bote, Sommer 1924, S. 46).
- 25 J. P. HEBEL, Alemannische Gedichte, Schatzkästlein des Rheinländischen Hausfreundes, Betrachtende Schriften, Belehrung über das Wetterglas —, Carl Hanser Verlag, München, o. J. S. 493 ff.
- 26 HERDER, Journal meiner Reise . . . , Herders sämtliche Werke, hrsg. v. BERNHARD SUPHAN, IV. Band, Berlin, 1878, S. 349.
- 27 Der vorliegende Vortrag wird ergänzt aus meinen früheren Veröffentlichungen: 1. Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig, 2. Aufl. 1965, vor allem in Kapitel VII (Physikunterricht und Sprache), aber auch durch Teile der Kapitel IV und V, — 2. Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart, 1965, S. 54 f., 187, 376 f., 464. — 3. Verstehen lehren, Weinheim/Berlin 1968.

Gruppendiskussionen

a. Sprache und Sozialstatus

Leitung: KLAUS MOLLENHAUER

Die Diskussion kreiste im wesentlichen um zwei Probleme: 1) die kognitive Relevanz unterschiedlicher Sprachmuster (im Sinne BERNSTEINS), und 2) die Angemessenheit der von BERNSTEIN getroffenen Einteilung in restringierten und elaborierten Kode.

ROEDER stellt *einleitend* noch einmal fest, daß für die Bedeutsamkeit schichtspezifischer Sprachformen vier Alternativen zu formulieren sind: a) es handelt sich lediglich um stilistische Unterschiede, b) die Unterschiede haben nur Bedeutung für rein verbale Leistungen, c) die unterschiedlichen Sprachformen sind funktional für verschiedene Subsysteme der Gesellschaft, und deshalb ergeben sich etwa Verständigungsschwierigkeiten zwischen Unterschichtkind und mittelständischem Lehrer, d) die Sprachmuster bestimmen generell kognitive Leistungen, so daß weniger elaborierte sprachliche Mittel die allgemeine geistige Leistungsfähigkeit auf einem niederen Stand arretieren.

Zu Problembereich 1:

Ob die Alternative d): Sprachformen bestimmen entscheidend kognitive Leistungen – zutrifft, erscheint deshalb so wichtig festzustellen, weil andernfalls – etwa wenn es sich nur um stilistische Unterschiede handelte – die von der Schule vorgenommene Normierung auf die elaborierte Sprache der Mittelklasse nicht aus Gründen intellektueller Förderung zu rechtfertigen wäre. Diese Normierung wäre dann als rein soziales Phänomen (im Sinne der Diskriminierung bestimmter stilistischer Alternativen) anzusehen.

Diese Frage nach der kognitiven Relevanz der Sprache läßt sich bislang nicht eindeutig beantworten. Zahlreiche experimentelle Untersuchungen und Beobachtungen sprechen dafür, daß sprachliche Kodierungen als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung intellektueller Leistungen gelten können, vor allem wenn man sich auf komplexere Leistungen und die Lerngeschichte eines Individuums über längere Zeit hin bezieht.

Allerdings muß man einräumen, daß es methodologisch außerordentlich schwierig erscheint, sprachliche Phänomene – etwa einen sprachlichen Vermittlungsprozeß innerhalb einer Problemlösung – von „rein“ kognitiven (sprachfreien) Vollzügen zu trennen. Die kognitive Relevanz unterschiedlicher Sprachmuster sollte deshalb nicht von vornherein und ungeprüft angenommen werden. Insgesamt darf man aber wohl, nach Vorbehalten dieser Art, von der gutbegründeten Annahme ausgehen, daß die Benutzer elaborierter Sprachformen über günstigere Voraussetzungen für intellektuelle Leistungen verfügen.

In diesem Zusammenhang sind auch Erfahrungen aus dem ergänzenden Unterricht für kulturell benachteiligte Kinder in den USA anzuführen, die zeigen, daß, u. a. durch spezielles Sprachtraining, der durchschnittliche Intelligenzquo-

tient gesteigert wird. Weniger kontrollierte Beobachtungen lassen sich auch aus deutschen Verhältnissen (Englischunterricht an Bremer Schulen) beisteuern.

Beim Übergang von restringiertem zu elaboriertem Sprachkode, den die Schule den Unterschichtkindern normalerweise abverlangt, können sich „Scheinblüten“ ergeben, d. h. es werden sprachliche Wendungen auch abstrakter Art übernommen, ohne daß der zugrunde liegende Sachverhalt erfaßt oder verstanden ist (vgl. WAGENSCHNEIDER). Diese Scheinleistungen treffen das Problem der kognitiven Relevanz unterschiedlicher Sprachformen jedoch nur bedingt. Der Fehler ist bei solchen Scheinleistungen weniger in der sprachlichen Formulierung an sich, als vielmehr in der mangelhaften intellektuellen Bearbeitung des zugrunde liegenden Sachverhalts zu suchen.

Diese Art von „Verbalismus“ müßte allerdings zu einem schwerwiegenden Problem werden, wenn etwa weniger intelligente, aber wendig in angelernten Sprachschemata formulierende Schüler vor sprachlich weniger versierten, aber intelligenteren Schülern bevorzugt würden.

An den in speziellem Sprachtraining festgestellten Erfolgen sind wahrscheinlich mehrere Faktoren beteiligt; so ist wahrscheinlich die Rolle der menschlichen Zuwendung, neben der Sprachförderung an sich, als sehr wichtig zu veranschlagen (s. hospitalismusgeschädigte Kinder).

Zu Problemkreis 2:

Zunächst stellt sich die Frage, wie elaborierter bzw. restringierter Kode identifiziert oder gemessen wird. Die bislang vorliegenden Kriterien für diese Zweiteilung sind zweifellos verbesserungsbedürftig und -fähig. Die besonders interessanten komplexeren Phänomene sprachlicher Planung sind bislang offenbar noch nicht ausreichend zu erfassen. Geeignete Kriterien müßten erlauben, auch die nicht-manifesten Ordnungen einer äußerlich einfach erscheinenden Sprache (in knappen Hauptsätzen) sichtbar zu machen.

Die von BERNSTEIN gewählte Zweiteilung bildet nicht etwa eine soziale Schichtung (der englischen Gesellschaft) ab; diese dürfte viel differenzierter sein. Zweifellos enthält diese Einteilung auch ein Moment der Setzung, da in jeder gemessenen Dimension der Sprache (z. B. Anzahl der Konjunktionen) ein bestimmter Teilungspunkt festgesetzt wird.

Für die Validität dieser Zweiteilung spricht, daß aufstiegsbestrebte Schüler aus der englischen Arbeiterschicht innerhalb von zwei Schuljahren in großer Zahl die Oberschule wieder verlassen. Ein wichtiges Argument zugunsten dieser Dichotomie ist aus der Rolle abzuleiten, die Sprache jeweils am Arbeitsplatz der Eltern spielt. Nach BERNSTEIN ist hier ein scharfer Schnitt zwischen Arbeiterschicht und anderen Berufsgruppen zu vermuten: Arbeiter haben relativ wenig sprachlichen Anforderungen in ihrer Berufstätigkeit zu genügen. In Zusammenhang mit ihrer beruflichen Situation entwickeln sie einen Komplex typischer verbaler und sozialer Interaktionsformen, sie verhalten sich mehr schicht- als personbezogen, sie sind weniger mobil und umstellfähig als Mittelschichtangehörige, so daß die Scheidung in zwei qualitativ verschiedene Sprachformen gut gestützt erscheint. Für die spezifisch englischen Verhältnisse ist noch zu bedenken, daß die Erziehungs- bzw. Sozialisationspraktiken von Arbeiter- und Mittelschicht sich scharf voneinander abheben. Es erscheint fraglich, ob Gleiches auch

für Deutschland gilt. Allgemein bleibt die Frage, ob die Zweiteilung von BERNSTEIN für deutsche Verhältnisse zu übernehmen ist, oder ob hier vielleicht drei typische Sprachformen anzusetzen wären. Dialekte, die in Deutschland in großer Zahl anzutreffen sind, sollten nicht einfach mit restringierter Form gleichgesetzt werden. Der Übergang von einem Dialekt in die Hochsprache bedeutet eher den Übergang in eine andere Sprache als in die elaborierte Form ein- und derselben Sprache.

HELMUT SKOWRONEK

b. Die Erschließung der Wirklichkeit – Zur didaktischen Bedeutung der Sprache

Leitung: KARL ERNST NIPKOW

Die Diskussion kreiste im ersten Teil um das durch den Vortrag von v. HENTIG angesprochene Verhältnis von Didaktik und Linguistik, im zweiten Teil um das Verhältnis zwischen den Thesen von GIEL und WAGENSCHNEIN.

I.

NIPKOW wies eingangs darauf hin, daß durch den Vortrag von v. HENTIG die Didaktik, die zunächst eine Theorie der Inhalte, dann der Lernprozesse und der Organisationsformen des Unterrichts enthalten habe, um eine weitere Dimension, eine Didaktik der Sprachprozesse, in denen sich der Unterricht vollziehe, bereichert sei.

BAUSCH kritisierte (1) den „uneigentlichen“ Gebrauch von „Zweisprachigkeit“: innerhalb der Muttersprache spreche man besser von Kodes oder diaphasischen, diastratischen, diatopischen Unterschieden; (2) den Begriff *des* Strukturalismus: es gebe heute die verschiedensten strukturalistischen Schulen, denen nicht einmal mehr der synchronische Ansatz gemeinsam sei. Die didaktische Betrachtung der Linguistik sei zwar sehr schwach entwickelt (wenn man auch auf die „Contrastive Structure Series“ und auf die Arbeiten von NICKEL verweisen könne), aber gerade deswegen könne andererseits nicht der Didaktiker allein seine Auswahl in der Linguistik treffen, sondern man sei auf teamwork angewiesen.

v. HENTIG antwortete: (1) Der Ausdruck „Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ sei aber doch geeignet, darauf hinzuweisen, daß das heranwachsende Kind mehrfach (von der Schrift bis zur Terminologie der Wissenschaft) einer neuen „Sprache“ (mit den entsprechenden „Übersetzungsschwierigkeiten“) begegne. (2) Der Pädagoge könne in der Tat angesichts einer Wissenschaft, die sich so rasch ausweite, so vielfältig verändere und in so gegensätzliche Richtungen zerfiele, gegenwärtig nicht versuchen, „der“ Linguistik schlechthin gerecht zu werden; er sei gezwungen, selbst linguistische Modelle für die eigenen Zwecke zu konstruieren.

GLINZ betonte, (1) es gebe in der Tat viele Linguisten, die von didaktischen Anwendungen ihrer Disziplin nichts hielten (Beispiel BIERWISCH). Herr v. HENTIG habe aber recht damit, daß man „Sprache“ aus der Didaktik nicht ausklammern könne, weil „Sprache“ und unbewußt auch eine Sprachtheorie allem Unterricht zugrunde lägen. (2) Weitergehend könne man auch sagen, daß alle philologisch-

historischen Wissenschaften einen didaktischen Einschlag hätten, weil ihr Gegenstand die Übermittlung geistiger Inhalte sei; hier sei also ein Gegensatz von „reiner Fachwissenschaft“ und Didaktik gar nicht möglich. (3) Eine Korrektur zu v. HENTIGS Vortrag: es gebe keine „WEISGERBERSCHULE“, wohl aber in der Volksschule und auf der PH viel unverständenen WEISGERBER (während die Universitäten noch gar nicht recht Notiz genommen hätten). Daran sei weniger WEISGERBER schuld, als eine alte deutsche, in der Reformpädagogik besonders spürbare Neigung, Wörter nicht als „arbitraire“ (SAUSSURE), sondern als „sprechend“ zu interpretieren.

Auf eine Frage von LOCH, ob etwa jede Wissenschaft ihre Didaktik habe, betonte v. HENTIG noch einmal, daß jede Wissenschaft zwar nicht jeweils eine Didaktik, aber notwendig von vornherein ein didaktisches Prinzip habe, insofern sie sich über Ausgangslage, Adressaten und Zweck ihres Tuns klar werden müsse.

II.

In der Diskussion zu den Referaten GIEL und WAGENSCHNEIDER ging es zunächst um die sprachlichen „Stufen“ in der Formulierung einer Erkenntnis, z. B. in den naturwissenschaftlichen Fächern. ROTH: WAGENSCHNEIDER habe in seinem Unterrichtsbeispiel eine Folge von Formulierungsmustern von der Umgangssprache bis hin zur Wissenschaftssprache über viele Zwischenstufen hinweg aufgewiesen, aber er habe den Ausgangspunkt, die primitive umgangssprachliche Erfassung des Sachverhalts zu hoch bewertet (so später auch BOLLNOW: „in der Freude des Entdeckers“). Die Ausgangs- und die Endformulierung (das „Gesetz“) müßten aber prinzipiell gleichgesetzt werden, und der Didaktiker müsse vor allem den Prozeß verteidigen. Das Erklettern jeder neuen Stufe sei gleich wichtig, besonders schwierig zweifellos der letzte Übergang in die Mathematik. Nach den Schwierigkeiten, die wir in Deutschland im Umgang mit „mathematischen Mustern“ hätten, zu urteilen, versage unser Unterricht gerade in diesem Punkt.

Gegenüber dem Mißverständnis, daß diese Übergänge einem organischen Wachstum vergleichbar wären, wurde von v. HENTIG, KÜMMEL und noch einmal ROTH noch näher ausgeführt, daß es gerade das Wesentliche des GIELschen Ansatzes gegenüber WAGENSCHNEIDER sei, daß Umgangssprache und Wissenschaftssprache nicht ohne weiteres aufeinander reduzierbar seien, sondern jeweils „Übersetzung“ forderten; daß an eine unbewußte „Mehraufnahme“ und „entsprachlichte“ Erkenntnis oder gar Verständigung nicht gedacht werden könne und daß der erwähnte Prozeß eine Folge von Sprüngen, ja gefährlichen Umbrüchen darstelle, denen jeweils die Erkenntnis, daß die vorhandene Sprachstruktur nicht mehr ausreiche, vorangehen müsse.

BOLLNOW verlegte dann die Diskussion auf die Richtung dieses Prozesses: WAGENSCHNEIDER baue ihn in genialer Weise von den natürlichen Erfahrungen aus auf, während GIEL gerade gezeigt hätte, daß man vom Elementaren nicht ausgehen könne, weil der Mensch und auch schon das Kind sich immer schon im Zustand eines wenn auch noch so depravierten wissenschaftlichen Verständnisses finde und erst zu den Ursprüngen der Erkenntnis zurückgeführt werden müsse; dann gebe es also nur eine Didaktik „von oben“, oder, wie NIKOW zur Vermeidung von Mißverständnissen formulierte: von den komplexen Erkennt-

nisformeln aus zu den elementaren Erfahrungen. Das Einfache müsse erst wieder erobert werden. Auch GIEL bestätigt noch einmal, daß die Volksschularbeit belastet gewesen sei (1) durch einen ursprünglich naturphilosophischen Glauben an die natürlichen Urgegebenheiten, die ihre Lehre in sich enthielten und von den Kindern mit der Lehre zugleich ergriffen werden könnten, und (2) durch einen aus der Aufklärung stammenden Impetus, das Vorverständnis an den Elementaria und durch sie kritisch zu klären. Diese historisch gewachsenen Grenzen gelte es zu überschreiten. Im Grunde gehe es also, so betonte GLINZ, um den Umgang mit geistigen Zeichensystemen überhaupt und das Grundproblem, wie man Schüler zum Verständnis eines jeweils neuen geistigen Zeichensystems, besonders eines solchen, mit dem man „rechnen“ könne, führen sollte, BOLLNOW: so gesehen überschreite das Problem Umgangssprache-Wissenschaftssprache auch die herkömmliche Fächereinteilung. Frau LICHTENSTEIN-ROTHER sah für eine solche Spracherziehung entscheidende Hindernisse in drei anderen „Sprachen“: der angenommenen Kindersprache (auch GIEL: sie sei nur Ausfluß unserer falschen Rollenerwartung); ferner der *Pädagogensprache*, die im Sinne des falsch verstandenen WEISGERBER mit sprechenden Wörtern arbeite und so gerade dem geringer begabten Teil der Schüler „Begriffe“ zumute, die sich nur als Umweg erwiesen („Tuwort“). Für eine wissenschaftliche Erziehung gehe es um eine Freigabe der Wirklichkeit an die „Zeichensprache“; wenn man das „Verstehen“ nicht außer acht lasse, sei eine Zeichensprache tatsächlich eine wirkungsvollere „Befreiung“ des Erkennens als die „Muttersprache“. Innerhalb der Zeichensprachen gebe es jedoch schließlich einen dritten Gegner, die „Schulsprache“, in der sich Begriffe halten könnten, die nicht nur von der Wissenschaft, sondern auch von der öffentlichen, in Zeitung und Rundfunk verfügbaren Diskussion längst überholt seien; leider nähmen eben die Lehrer nicht einmal an dieser öffentlichen Diskussion teil.

LUDWIG HUBER

c. Die Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht

Leitung: MARTIN WAGENSCHNEIN

Am Beginn der Diskussion stand die Frage nach dem Verhältnis der Konzeptionen von KLAUS GIEL und MARTIN WAGENSCHNEIN. Als beiden Konzeptionen gemeinsam wurde angesehen, daß sie das didaktische Problem angehen, einen Weg zu finden, die Kluft zwischen Alltagssprache und wissenschaftlicher Sprache und der mit ihrer Hilfe vermittelten Einsicht zu überwinden; im speziellen Fall: die Kluft zwischen Alltagssprache und physikalischer Einsicht und Einsicht in Physik als Wissenschaft. Daß GIEL vom „Moment des Frappiertseins“ ausgeht, vom sprachlosen Staunen über ein Phänomen, das nur mittels der Umgangssprache erreichbar ist, läßt seine Konzeption als nicht genetisch erscheinen und insofern als unwissenschaftlich, als sie dadurch ein falsches Bild von Wissenschaft vermittelt. Zwar gesteht GIEL die Kluft zwischen wissenschaftlicher Form (Aussage) und den Phänomenen zu, sucht sie jedoch in einer Richtung zu überwinden, die der von WAGENSCHNEIN entgegengesetzt ist. Es wurde bezwei-

felt, ob dieser Weg von der Sprache hin zu den Phänomenen zu zeigen ermögliche, was Physik als Wissenschaft sei. Die Gefahren dieses Weges wurden darin gesehen, daß er korrumpiertes Wissen liefere, bloßes Gerede, das leer sei, weil nichts verstanden worden sei. Die ursprünglichen Phänomene würden gerade heute durch „herumschwirrendes Wissen“ verdeckt (Fernsehen, Raketen, Satelliten usw.). Es umstelle uns und damit unseren Blick für die Phänomene, und müsse deshalb als Scheinwissen entlarvt und zersetzt werden. Als geeignet für diese Aufgabe wurde der genetische Weg WAGENSCHAINS, der die der GIELSCHEN entgegengesetzte Richtung einschlägt, angesehen: der Weg von den ursprünglichen Phänomenen zur wissenschaftlichen Einsicht und zur Einsicht in Wissenschaft (BALLAUFF).

Dieser genetische Weg wurde auch als geeignet angesehen, einen oft beklagten Zustand zu ändern: den Zustand, daß Naturwissenschaftler nicht mehr „sprechen“ können, vielmehr in ihrem Fach auf Symbole, Formeln, Zeichnungen ausweichen, wenn sie ihr Wissen und ihre Einsichten unter Beweis stellen sollen. Soll dieser Zustand geändert werden, müsse das Studium der Naturwissenschaften in zweierlei Hinsicht geändert werden: einmal müsse die Richtung des Studiums geändert werden; das Studium selbst müßte genetisch vorgehen, zwar nicht generell und dogmatisch, aber doch an einigen exemplarischen Stoffen; zum anderen müsse schon im Studium durch ein Zurückgehen auf die ursprünglichen Phänomene und die Anfänge einer Wissenschaft die Fähigkeit geschult werden, wissenschaftliche Einsicht ohne Rückgriff auf spezifisch fachwissenschaftliche Hilfsmittel formulieren zu können. Auch in naturwissenschaftlichen Prüfungen müsse strenger als bisher gefordert werden, das Gefragte ohne Hilfe von Symbolen, Formeln, Zeichnungen, allein in Worten zu sagen. „Sprechen“, „die Sprache“ müsse gerade im Fachunterricht konsequent geübt werden, wobei zu beachten sei, daß sprachliche Verlegenheit durch geeignetes, entsprechendes Fragen gemildert werden könne. Es wurde die These aufgestellt, daß ein guter Fachunterricht den Deutschunterricht der Mittelstufe höherer Schulen ersetzen könne, nicht aber der Deutschunterricht den Sprachunterricht in den einzelnen Fächern.

Zur Erklärung des Phänomens der sprachlichen Restriktion bei Naturwissenschaftlern wurde auch gefragt, ob sich den naturwissenschaftlichen Disziplinen nur „Neurotiker“ zuwenden, die sprachliche Kontaktschwierigkeiten haben. Weiter wurde erörtert, ob Sprachbildung helfen könne, bessere Naturwissenschaftler heranzubilden, ob also die oft gehörte Meinung stimme, daß Schüler sprachlicher Gymnasien die besseren Studenten der naturwissenschaftlichen Disziplinen seien? Es wurde dazu die Meinung vertreten, daß nicht nur der naturwissenschaftliche Unterricht die Sprachfähigkeit ruiniere, sondern gerade auch der Sprach- bzw. Deutschunterricht, daß allerdings die Gefahren für die Sprachfähigkeit bei Naturwissenschaftlern größer seien.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wurden weitere Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung versucht werden müsse: Wie kann man „Fachidioten“ dazu befähigen, sich verständlich zu machen? Und andererseits: wie kann man erreichen, daß Schüler angesichts der Absättigung mit Informationsmasse die ursprünglichen Phänomene noch sehen und naiv, unvoreingenommen fragen? Wie kann man verhindern, daß Schüler durch ein Arsenal wissenschaftlicher

Hilfsmittel verbildet werden? Würde ein Fächertausch helfen, etwa in der Art, daß der Deutschlehrer Physikunterricht gibt und der Physiklehrer Deutschunterricht?

GERD MACKE

d. Die Sprache in der Heilpädagogik

Leitung: HELMUT VON BRACKEN

Der Diskussionsleiter begrüßte die Teilnehmer und gab zu einem Kurzreferat das Wort Herrn KANTER, der über z. T. unveröffentlichte Arbeiten zur sozialen Eingliederung sprachbehinderter Kinder berichtete. Kontaktschwierigkeiten fanden sich bei mehrfach belasteten Kindern, wenn sich mit Sprachstörungen körperliche, leistungsmäßige und soziale Mängel vergesellschafteten. In der Diskussion wurde bestätigt, daß eine Sprachstörung, mit Ausnahme des Stotterns, nicht notwendig zu einer geschwächten *sozialen Position* führen müsse. Es scheine eine Wechselbeziehung zwischen Status und Selbstkonzept des sprachgestörten Kindes zu bestehen (HEESE).

Die Diskussion wandte sich dann der sprachlichen Benachteiligung behinderter Kinder unter dem Gesichtspunkt der *Früherfassung* zu. Die Sonderschullehrer müßten bedenken, ob sie durch die Zusammenfassung spezifisch behinderter Kinder nicht in Gefahr stünden, einen künstlich „restringierten Kode“ zu schaffen (KLEIN). Früherfassung und Frühbehandlung sei in einer Marburger Asozialensiedlung mit Hilfe von freiwilligen Helfern aus den Studentengemeinden versucht worden (VON BRACKEN). Das Hauptproblem sei die zuverlässige Früherfassung, die nur durch die Gesundheitsämter bewerkstelligt werden könne. Dazu seien „fiskusüberzeugende Experimente“ notwendig (BORNEMANN). Die Arbeit der Heilpädagogen solle sich besonders den Kindern mit reversiblen Störungen zuwenden, die von den irreversiblen Behinderungen unterschieden werden müßten (BACH). Man achte zu sehr auf die primären Intelligenzdefekte, zu wenig auf sekundäre Verbildungen (VON BRACKEN). Bei sprachgestörten Kindern, z. B. bei Stotterern, sei allerdings gerade dieser Unterschied schwer zu treffen (HEESE). Im Zweifelsfalle sei eine sekundäre Störung zu unterstellen (BACH). Schwierigkeiten bereite in der Diagnose die Überschneidung von endogenen, konstitutionellen Behinderungen und exogenen milieubedingten Störungen (HÖHN).

BORNEMANN nahm die vorausgegangenen Plenumsberatungen auf und wies auf mögliche Konsequenzen für die *Erziehungsberatung* hin. Wenn der Sprache tatsächlich die Bedeutung zukomme, wie aus einigen Tagungsbeiträgen (LIEBRUCKS) hervorgehe, so müsse das zu einer Überprüfung der hauptsächlich an FREUD orientierten Praxis der Erziehungsberatung führen. Der therapeutischen Arbeit mit der kleinen Gruppe, die Gelegenheit zur Kommunikation gebe, komme erhöhte Bedeutung zu. Die Diskussionsteilnehmer wiesen auf die Überwindung der orthodoxen psychoanalytischen Standpunkte durch SCHULTZ-HENCKE hin (BACH) und lehnten eine alternative Fragestellung von tiefenpsychologisch oder sprachentwicklungspsychologisch orientierter Heilpädagogik ab (KRATZMEIER).

Frau HÖHN referierte den Plan zur *Gründung einer Kommission für Sonderpädagogik* innerhalb der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Ihr Bestehen

solle an bestimmte Aufgaben, die sich die Kommission selbst stelle, gebunden sein. Die Kommission könne auch Fachleute zuziehen, die nicht Mitglieder der Gesellschaft seien. Die Anwesenden stimmten dem Plan zu.

Die Kommission soll anlässlich der Eröffnung des Instituts für Sonderpädagogik in Reutlingen vom 17. bis 19. November 1968 zusammentreten und den Studienentwurf für den Diplom-Pädagogen mit dem Schwerpunktfach Heilpädagogik und die Frage des grundständigen Studiums der Sonderpädagogik beraten. Frau HÖHN wird von den Anwesenden durch Zuruf zur Geschäftsführerin gewählt.

ANDREAS MÖCKEL

Die Strukturen unserer Erlebniswelt und die Strukturen unserer Sprachen

Die Identifizierung der Sprache mit dem Geist, mit der Seele eines Volkes hat in den letzten hundertfünfzig Jahren zu vielen absonderlichen und gefährlichen Formen der Sprachverehrung und Sprachvergötzung geführt. Sprachlicher Imperialismus und Chauvinismus auf der einen Seite, sprachlicher Separatismus und Obskurantismus auf der anderen, haben der geplagten Menschheit zu allem Überfluß auch noch einen erbitterten Sprachenkrieg beschert, dessen Ende nicht abzusehen ist, und in dem jedes Volk, jede Gruppe überzeugt ist, daß es um das höchste Gut geht, den eigenen Geist, die eigene Seele. Belgien ist da nur ein besonders verzweifelter, keineswegs ein vereinzelter Fall.

Die Sprachwissenschaft hat hier noch wenig zu klären und zu heilen, zu entkrampfen und zu entgiften vermocht. Ihr selbst fehlt es ja oft in erstaunlicher Weise an der nötigen kritischen Distanz zu ihrem Gegenstand, zur Sprache, zu den Sprachen. Ja, es hat umgekehrt bis auf den heutigen Tag nicht an Versuchen gefehlt, die These von der Identität von Sprache und Geist, von Sprache und Seele sprachwissenschaftlich zu untermauern.

Die Sprache ist das Werkzeug des Geistes, sie ist nicht selbst Geist. Das Wort ist nicht der Gedanke, der sprachliche Ausdruck des Gedankens ist nicht der Gedanke selbst. Unsere Muttersprache führt uns dazu, das Wort für den Gedanken zu halten. Das ist nur allzu begreiflich: in den Worten und Sätzen unserer Muttersprache haben wir die Welt um uns, die Welt in uns zuerst benennen und besprechen gelernt. Daher sind wir zutiefst davon überzeugt, daß die Welt so, und nur so, wirklich ist, wie sie in der Muttersprache heißt, daß wir die Welt in unserer Muttersprache besitzen, daß unsere Muttersprache unsere Welt ist. Dieser Irrtum ist verzeihlich, ja sogar notwendig: wie könnten wir je mit Ernst und Überzeugung reden, wenn wir nicht die — trügerische — Gewißheit hätten, in den Worten die Welt selbst zu besitzen?

Erst wenn fremde Sprachen uns vertraut werden, lernen wir mit Formen und Formeln umzugehen, für die es offenkundig in unserer Muttersprache keine genauen Entsprechungen gibt. Erst diese Erfahrung befreit uns von unserem Kinderglauben, daß die Welt um uns und in uns so ist und so sein muß, wie sie in unserer Muttersprache heißt.

Hier setzt die vergleichende Sprachwissenschaft an — jede Sprachwissenschaft, will sie diesen Namen verdienen, muß vergleichende Sprachwissenschaft sein.

Wir wissen nicht, warum unsere Sprachen so sind, wie sie sind. Wir tun gerne so, als wäre es die selbstverständlichste Sache von der Welt, daß die dreitausend Hauptsprachen der Menschheit, daß unsere zahllosen Mundarten und Sondersprachen sich in einer unerschöpflichen Fülle widerstreitender Gebilde voneinander unterscheiden. Die Menschen sind verschieden, die Gesellschaftsgruppen, die Stämme, die Völker, die Kulturen sind verschieden, die Welt, in der wir Menschen leben, ist nicht dieselbe für uns alle — ist es da weiter verwunderlich, daß auch die Sprachen der Menschen entsprechend verschieden sind?

Aber sobald wir unsere Sprache etwas genauer betrachten, müssen wir feststellen, daß die Verschiedenheit der sprachlichen Formen und Strukturen keineswegs immer einer Verschiedenheit der menschlichen Erlebniswelt, der Welt Erfahrung, der Weltansicht „entspricht“, daß die Annahme einer solchen „Entsprechung“ der Strukturen unserer Sprachen und der Strukturen unserer Erlebniswelt, konsequent zu Ende gedacht, zu unsinnigen Ergebnissen führt. Was in den Formen und Strukturen unserer Sprachen alles verschieden ist, das *kann* offensichtlich gar nicht alles auf Verschiedenheiten unseres kollektiven Erlebens, unseres Denkens beruhen.

„Wie unglaublich deutsch ist doch die deutsche Sprache!“, „wie typisch englisch (französisch, italienisch, russisch) ist doch die englische (französische, italienische, russische) Sprache!“ — diese naive Tautologie hat mancher Sprachforscher als hermeneutischen Zirkel zu benützen versucht. Es versteht sich von selbst, daß der Geist eines Volkes aus dem spricht, *was* es in seiner Sprache sagt. Aber ist das ebenso selbstverständlich für die Art und Weise, *wie* es das sagt? Spricht der Geist eines Volkes wirklich aus allen Eigentümlichkeiten der Formen und Strukturen seiner Sprache?

Nichts ist verlockender, nichts ist schwieriger als die geprägte Welt einer Sprache auf den prägenden Geist eines Volkes zurückzuführen. Was man den Geist eines Volkes nennt, ist ja schon voll Problematik. Aus den Taten und Werken eines Volkes, aus seiner Religion, seiner Philosophie, seinem Recht, seiner Wissenschaft und Technik, seiner Baukunst, Bildhauerei und Malerei, seiner Musik spricht sein Geist so gut wie aus seiner Literatur. Aber ist das immer und überall derselbe Geist? Läßt er sich auf eine oder mehrere immer und überall gültige Formeln bringen? Gibt es da geistige Züge, die man durch die Jahrhunderte, durch die Jahrtausende als Konstanten verfolgen kann, oder sind es nicht vielmehr einzelne, da hervortretende und dort verschwindende, sich verbindende, sich widersprechende Dominanten? Ein sich unablässig wandelndes, tausendfältig sich erneuerndes Werden? Wie soll sich das alles getreulich in den Formen und Strukturen der Sprache widerspiegeln?

Sprachen sind nicht so einfach umzuprägen, neu zu prägen. Jede Sprache enthält sinnvolle Formen und Strukturen und sinnlose, sinnlos gewordene, weil

der lebendige Geist ein anderer geworden ist und die Veränderung der Formen und Strukturen der Sprache nicht Schritt hält mit der Erneuerung des Geistes. „Thoughts die sooner than languages“, sagte einmal BERNARD SHAW, Gedanken sterben schneller als Sprachen. Jede unserer Sprachen ist voll von ungelösten Resten einst lebendiger, längst abgestorbener Gedanken.

In den Formen und Strukturen unserer Sprachen ist Notwendigkeit und Zufall. Es ist für uns gar nicht leicht, einzusehen und zuzugeben, daß in unseren Sprachen so viel geschichtlicher Zufall ist. Philosophen, Mathematiker, Physiker, Chemiker, Biologen bemühen sich seit langem um den Begriff des Zufalls, das heißt um das so vielfältig ineinanderverschlungene Zusammen- und Gegeneinanderwirken verschiedenartigster Ursachen, daß es im Einzelfall ein aussichtsloses Unterfangen ist, bestimmen zu wollen, welche dieser Ursachen schließlich den Ausschlag gegeben hat. Oft muß es eine ganz geringfügige Nebenursache gewesen sein, die bei einem Entweder-Oder die Entscheidung in dem einen oder dem anderen Sinn herbeigeführt hat, in der einen Sprache in dem einen, in der nächstverwandten Sprache im entgegengesetzten Sinn. Was ist in der Verschiedenheit der Formen und Strukturen von Sprache zu Sprache Wirkung eines lebendigen Geistes, was ist Nebenwirkung, was ist Nachwirkung? Was ist durch andere Faktoren bestimmt? Und was ist durch so viele heterogene Faktoren bestimmt, daß wir es abkürzend nur Zufall nennen können?

Der Wortschatz unserer Sprachen ist ein Bild unserer Welt, der Welt um uns, der Welt in uns. Wörter für Himmel und Erde, Feuer und Wasser, Sonne, Mond und Sterne, Mann und Frau und Kind, für Hunger, Angst, Wut, Liebe, Krankheit, Tod werden wir wohl in allen Sprachen dieser Erde wiederfinden. In den lexikalischen Strukturen unserer Sprache erkennen wir die Strukturen unserer menschlichen Erlebniswelt. Aber gilt das auch für die tausendfältigen Unterschiede in den lexikalischen Strukturen von Sprache zu Sprache?

Wir unterscheiden im Deutschen den *Menschen* und den *Mann*. Geschichtlich gesehen ist *Mensch* eine Ableitung von *Mann*, genauer gesagt die Substantivierung des Adjektivs *mannisco* „männisch“. Das Englische, das Französische sind dagegen im wesentlichen bei der „patriarchalischen“ Gleichung „Mann“ = „Mensch“ geblieben, wer wollte behaupten, daß deshalb das Weltbild der Engländer, der Franzosen „patriarchalischer“ wäre als das der Deutschen? In „Also sprach Zarathustra“ fragt NIETZSCHE einmal: „Was ist das Weib für den Mann?“ – der englische Übersetzer sagt dafür *man*, der französische Übersetzer *l'homme*; ein andermal fragt NIETZSCHE: „Was ist der Affe für den Menschen?“ – und wieder lautet natürlich die Übersetzung *man*, *l'homme*. Das Wort ist nicht die Vorstellung, das Wort ist nicht der Begriff: wer wollte bestreiten, daß Engländer und Franzosen „Mann“ und „Mensch“ als Vorstellung, als Begriff sehr wohl zu unterscheiden wissen, auch wenn sie das gleiche Wort

dafür verwenden? Eines der entscheidenden Merkmale unserer Sprachen ist ihre fast unbegrenzte Fähigkeit zur *Polysemie*: die gleiche Form kann immer wieder verschiedene Funktionen übernehmen. Was jeweils gemeint ist, sagt uns der sprachliche Kontext und die außersprachliche Situation: das Nennen ist in das Sagen eingebettet, das Sagen in die Wirklichkeit des Gesprächs. Es kann auch vorkommen, daß die Polysemie „Mann“ = „Mensch“ des Englischen, des Französischen störend wirkt, daß der Satz mißverständlich oder unverständlich wirkt. Dann gibt es Ausweidlösungen, wie zum Beispiel „menschliches Wesen“. In „Arms and the Man“ von SHAW sagt ein Diener:

e... *if you'll only talk to me so as to remind me I'm a human being. I get tired of being a servant occasionally* (AM 71)

d... *wenn du mit mir so sprechen willst, als ob ich auch ein Mensch wäre. Manchmal habe ich es satt, ein Diener zu sein*

f. *une créature humaine*

In „La condition humaine“ von MALRAUX sagt eine Frau zu einem Mann:

f. *peut-être mourrez-vous sans vous être aperçu qu'une femme est aussi un être humain* (CH 340)

d. *vielleicht werden Sie sterben, ohne bemerkt zu haben, daß eine Frau auch ein menschliches Wesen ist*

e. *a human being*

Dagegen kann SIMONE DE BEAUVOIR in „La force l'âge“ die durch den Kontext eindeutig bestimmte Frage stellen:

f. *Ai-je jamais écrit que les femmes étaient des hommes?* (FA 375)

d. *Habe ich jemals geschrieben, die Frauen seien Männer?*

e. *men*

Der Sinnzusammenhang läßt einen deutschen Übersetzer gar nicht auf den Gedanken kommen, zu übersetzen (wozu er theoretisch durchaus berechtigt wäre): „Habe ich jemals geschrieben, die Frauen seien Menschen?“

Das Gegenstück zur Polysemie, der Möglichkeit, einem und demselben Wort verschiedene Inhalte zu geben, derselben Form verschiedene Funktionen anzuvertrauen, ist die *Polymorphie*: für die gleiche Funktion stehen verschiedene Formen zu Verfügung, für die gleiche Bedeutung verschiedene Wörter, deren Verwendungsbereiche sich in partieller Synonymie überlagern.

Wir haben im Deutschen *das Meer* und *die See*, während andere Sprachen, auch die großer Seefahrervölker, sich mit einem einzigen Wort begnügen: e. *the sea*, f. *la mer*, i. *il mare*, s. *el mar*, p. *o mar*. Daß sich *die See* im Deutschen als Zweitwort durchgesetzt hat, erklärt sich daraus, daß das gerade das Wort der

niederdeutschen Küstenbewohner und Seefahrer ist. Das ergibt für uns den nur durch das grammatische Geschlecht unterschiedenen Gleichlaut: *die See* (das Meer) — *der See* (der Binnensee). Das ist ein Schönheitsfehler, denn dadurch beziehen sich zusammengesetzte Wörter ohne äußere Unterscheidung bald auf *die See* (*Seewasser, Seefisch*, — ein *Bodenseefisch* ist kein *Seefisch*), bald auf *den See* (*Seerose, Seeufer* — das Ufer der *Nordsee* ist kein *Seeufer*), dadurch hat *die See* keinen Plural (die *Nordsee* und die *Ostsee* sind *Meere*, keine *Seen*). Die Verteilung der *See-* und *Meer(es)-*Zusammensetzungen läßt sich teilweise durch ihre verschiedene Herkunft erklären. Wir sagen *Seemann, Seebär, Seeräuber, Seeschlacht, Seereise, Seegang, Seekrankheit, Seenot, Seerecht, Seefracht*, aber *Meerenge, Meerbusen, Meeresarm, Meeresspiegel, Meerestiefe, Meeresgrund, Meereskunde* . . . Die *See-*Verbindungen betreffen das menschliche Tun auf dem Meer, wecken in uns meist die Vorstellung größerer Vertrautheit mit den Dingen des Meeres, die *Meer-*Verbindungen haben den größeren Abstand, sind häufiger in der Sprache der Dichtung, der Wissenschaft zu finden. Dazu kommt eine geographische Differenzierung. Für Nord- und Ostsee ist *die See* das heimische Wort. Wenn die Geschwister BUDDENBROOK von Lübeck nach Travemünde fahren, sagt Thomas zu seiner Schwester:

d. „*Sieh mal, da ist die See! . . .*“ *In einer Allee von jungen Buchen fuhren sie eine Strecke ganz dicht am Meere entlang, das blau und friedlich in der Sonne lag* (B 103)

e. *the sea* / f. *la mer* / i. *il mare* / s. *el mar* p. *o mar*

In der Sprache des Erzählers THOMAS MANN wechseln *das Meer* und *die See* immer wieder miteinander ab, oft ist es nichts anderes als die Freude an stilistischer Variation. Aber dann heißt es einmal im „Zauberberg“:

d. *Da lag das Meer — ein Meer, das Südmeer war das, tief-tiefblau . . . Hans Castorp hatte das nie gesehen, kannte die rauhe, die blasse See und hing daran mit kindlichen, schwerfälligen Gefühlen, hatte aber das Mittelmeer, Neapel, Sizilien etwa oder Griechenland, niemals erreicht* (Zb 448)

Wie unzuverlässig andererseits unser Reichtum ist, kann man daran erkennen, daß wir auch *die Südsee* und *das Nordmeer* sagen!

Fassen wir zusammen: 1. *Die See* sagt dasselbe wie *das Meer*, aber mit einem Zusatz von Vertrautheit; das Wort nähert sich dem Eigennamen: *die See* = die *Nordsee*, oder = die *Ostsee*; 2. nach dem Vorbild des Englischen kann jedes noch so entfernte Meer *See* heißen: die *Südsee*; 3. in Zusammensetzungen ist *See* oft einfach synonym mit *Meer*: ein *Seesturm* ist ein Sturm auf dem Meer (während der *Seewind* der Wind sein kann, der von der *Nordsee* oder vom *Bodensee* her weht).

Das alles, diese doch so sonderbare und widersprüchliche Verteilung, läßt sich aus historischen und geographischen Gegebenheiten einigermaßen verständlich machen. Analysiert man aber das Ergebnis, die tatsächlichen Verwendungen von *Meer* und *See* in der deutschen Gegenwartssprache: kann man da überhaupt von einer lexikalischen Struktur sprechen? Wie hätte sich denn auch aus dem Zusammen- und Gegeneinanderwirken so vieler heterogener Faktoren ein in sich geschlossenes und schlüssiges System der Verwendungen von *Meer* und *See* ergeben sollen? Und weiter: bedeutet dieser geographisch und historisch bedingte lexikalische Reichtum der deutschen Sprache, daß die Deutschen ein differenzierteres Verhältnis zu den Dingen des Meeres haben als andere Völker, die sich mit einem einzigen Namen begnügen? Wie weit sind die besonderen Formen und Strukturen einer Sprache Zeugnis eines besonderen Weltbildes? Wie weit sind sie, vom Ergebnis her gesehen, Zufall?

Im Englischen, dieser germanisch-romanischen Mischsprache, spielt die lexikalische Polymorphie eine besonders große Rolle: *the land – the country, the harbour – the port, the storm – the tempest* . . . es gibt Hunderte solcher Doppelwörter mit partieller Synonymie und feineren semantischen und stilistischen Unterscheidungen und Abtönungen. Über besondere Erlebnis- oder Denkstrukturen der Briten sagt diese eigentümliche lexikalische Struktur der englischen Sprache nichts aus.

So wie die Polysemie ist auch die Polymorphie in völlig asystematischer, unberechenbarer und launenhafter Weise in unsere Sprachen eingestreut. Von unseren Sprachen hat nur das Französische zwei Wörter für „der Zweite“: *le second* und *le deuxième*. Was hat diese kuriose Polymorphie gerade an dieser besonderen Stelle des französischen Wortschatzes zu bedeuten? Das kann doch unmöglich heißen, daß die Welt der Franzosen ausgerechnet in diesem einen Punkt eine andere Erlebnis- oder Denkstruktur besitzt als die ihrer Nachbarn!

Das eigentümliche Spannungsverhältnis zwischen den Strukturen der Sprache und denen des Denkens wird besonders deutlich in der romanischen Geschichte der lateinischen Ordnungszahlen. Das Italienische hat vom „Ersten“ bis zum „Zehnten“ die lateinischen Formen mit geringfügigen lautlichen Veränderungen bewahrt: *il primo, secondo, terzo, quarto* usw. Dazu treten in Konkurrenz, beginnend beim „Elften“, *l'undecimo*, Neubildungen mit der Endung *-esimo*: das ergibt für die Zehnerzahlen die Polymorphie *l'undecimo – l'undicesimo, il duodecimo, il docesimo, il decimoterzo – il tredicesimo, il decimoquarto – il quattordicesimo* usw. Die Endung *-esimo* ist eine analogische Verallgemeinerung der lateinischen Endung *-esimus* von *vigesimus*, „der Zwanzigste“ *trigesimus*, „der Dreißigste“ usw., die an die italienischen Grundzahlen gefügt wird: *il ventesimo, trentesimo* usw.

Das Französische hat dagegen die lateinischen Formen bis auf wenige Reste zugunsten eines einfacheren einheitlichen Systems aufgegeben. Was bedeuten, was leisten heute diese Reste?

Auf *primarius* geht *le premier* „der Erste“ zurück; — an *primus* erinnern heute nur noch ein paar Formeln:

- | | |
|---|-------------------------------------|
| f. <i>Dès la prime enfance</i> (Th 493) | d. Seit seiner frühesten Jugend |
| e. <i>From his earliest days</i> | i. <i>Dalla prima infanzia</i> |
| s. <i>Desde la primera infancia</i> | p. <i>Desde a primeira infância</i> |

Es ist mehr die Freude an stilistischem Zierat als das Bedürfnis nach einer, kaum faßbaren, feineren Unterscheidung, die neben *la première enfance* auch noch *la prime enfance* weiterleben läßt. So ist auch *de prime abord* nur eine literarische Variante zu *au premier abord*, *dès le premier abord*, „im ersten Augenblick, vom ersten Augenblick an“.

Abgesehen von *le premier* hat das Französische mit der Endung *-esimus*, französisch *-ième*, ein neues einheitliches Ordinalsystem gebildet: *le deuxième*, *troisième*, *quatrième* usw. Aber da ist noch vom Lateinischen her *le second* als Konkurrent von *le deuxième*! Lassen sich für dieses Überangebot Verwendungen feststellen, die es als einen geistigen Gewinn rechtfertigen?

Man kann beobachten, daß *le deuxième* oft der Vorzug gegeben wird, wenn es sich um eine größere Menge zu zählender Wesen oder Dinge handelt, deren Einordnung dann durch gleichgebildete Ordnungszahlen erfolgt: *le premier*, *le deuxième*, *troisième*, *quatrième* usw. Das kann man durchzählen, dagegen *le premier*, *le second*, . . . damit hört es auch schon auf, und man begreift, daß man *le second* besonders gern da benützt, wo an ein Drittes, Viertes usw. nicht gedacht wird, nicht gedacht werden soll und kann: „So schloß Tony Buddenbrooks zweite Ehe“ (B 346), — f. « *C'est ainsi que se termina le second mariage de Tony* »; « *ma seconde épouse* » (MTh 13), — d. „meine zweite Gattin“ . . . *son deuxième mari*, *sa deuxième femme* könnte leichter dazu verführen, im Geist bereits weiterzuzählen: *deuxième*, *troisième*, *quatrième* . . .

Der zweite Mann folgt dem ersten, er kann ein *brillant second* sein; umgekehrt kann *second* gegenüber *premier* abwerten: ein Mensch, ein Künstler zweiten Ranges, zweiter Klasse, *un homme de second plan*, *un artiste de second ordre*, eine Ware zweiter Wahl, zweiter Güte, *un article de second choix*, *de seconde qualité*. Oder ein Zweites, das einem Ersten so gut wie gleichkommt, das man gewissermaßen so nennen kann wie das Erste: die Gewohnheit ist eine zweite Natur, *une seconde nature*; der Traum ist ein zweites Leben, *une seconde vie*; das zweite Gesicht, *la seconde vue*; sozusagen eine zweite Mutter, *une seconde mère*, gewissermaßen eine zweite Jugend, *une seconde jeunesse*; ein zweiter Frühling, *un second printemps*. Und schließlich kann un *second* einfach

„noch einer“ bedeuten: « *Je m'étais juré de ne pas passer une seconde année rue Dauphine* » (FA 569); d. „Ich hatte mir geschworen, nicht noch ein zweites Jahr in der Rue Dauphine zu verbringen“.

Das französische Überangebot, die Polymorphie *le deuxième* – *le second* ist dadurch zustande gekommen, daß ein sehr gutes und einfaches analogisches System, die Umwandlung aller Grundzahlen in Ordnungszahlen durch Anfügung der Endung *-ième*, sich fast, aber eben nur fast ganz durchgesetzt hat. Es ist nicht weiter verwunderlich, daß gerade die beiden am häufigsten und am selbständigsten gebrauchten Zahlen der analogischen Vereinfachung widerstanden haben: der Erste (man sagt *le premier*, aber *le vingt et unième*) und der Zweite. Aus dem Überangebot *le deuxième* – *le second* hat sich die Möglichkeit feinerer Unterscheidungen ergeben. Aber man macht keineswegs immer davon Gebrauch, von einem konsequenten System kann keine Rede sein. Man spricht bei einem Theaterstück vom *second acte* so gut wie vom *deuxième acte*, bei den Wochentagen vom *second jour de la semaine* wie vom *deuxième jour de la semaine*, nennt die zweite Hälfte *la seconde moitié* und *la deuxième moitié* . . . weithin sind die beiden Wörter synonym. In vielen Fällen gibt die Unterscheidung uns eine redundante Information: das Substantiv sagt uns bereits, ob es nach dem Zweiten einen Dritten, Vierten usw. gibt, geben kann oder soll. Wenn wir im Deutschen sagen: *die zweite Hälfte, eine zweite Mutter*, so ist darin bereits implizit die Unterscheidung enthalten, die im Französischen durch *la seconde moitié, une seconde mère* explizit gemacht wird, – aber sie ist ebenso gut implizit enthalten, wenn man *la deuxième moitié* sagt.

Lat. *tertius*, f. *le tiers* „der Dritte“ hat sich neben *le troisième* nur in einigen Verwendungen gehalten.

f. *Comme il arrive souvent, ce fut l'intervention d'un tiers qui brouilla les choses* (FA 247)

d. *Wie so oft brachte auch hier das Dazwischentreten eines Dritten eine Trübung*

e. *of a third party* i. *di un terzo* s. *de un tercero* p. *de um terceiro*

In der Rechtssprache hat *le tiers* seinen festen Platz als „Dritter“ bewahrt. Geschichtliche Erinnerungen knüpfen sich an den *Tiers Etat*, den dritten Stand in der Französischen Revolution. Unvermutet kann ein solches Wort eines Tages neue Aktualität erlangen: seit zehn Jahren spricht man von *le Tiers Monde*, der dritten Welt zwischen den beiden Weltblöcken des Westens und Ostens. Wir sagen dafür *die Dritte Welt*, und meinen genau dasselbe damit. Im Französischen war neben *troisième* auch noch das alte Wort *tiers* verfügbar. Das hat man gewählt, – vielleicht sagte man lieber *le Tiers Monde*, weil man in *le Troisième Monde* einen Anklang an *le Troisième Reich* hätte heraushören können.

Die verschiedenartige Verwendung der Polymorphie *le deuxième — le second* und *le troisième — le tiers* im Französischen aber zeigt mit besonderer Deutlichkeit noch ein weiteres: was die menschlichen Sprachen von allen vom Menschen erdachten symbolischen Systemen zutiefst unterscheidet, ist nicht die besondere Systematik ihrer Formen und Strukturen, sondern ihre asystematische Disponibilität!

Sprachen sind Werkzeuge des Geistes, sie sind nicht selbst Geist, — aber gibt es nicht in jeder unserer Sprachen Besonderheiten gerade des psychologischen Vokabulars, Wörter für Geistiges und Seelisches, die in ihrer Prägung und Verwendung so eigentümlich sind, daß ihre Übersetzung in andere Sprachen unmöglich zu sein scheint? Ist nicht die Unübersetzbarkeit solcher geistiger und seelischer Schlüsselwörter der beste Beweis dafür, daß sie die unvergleichliche geistige und seelische Eigenart eines Volkes erschließen?

Auch hier müssen wir jedesmal zuerst die instrumentalen Voraussetzungen eines solchen Wortes prüfen, bevor wir es wagen dürfen, es kollektivpsychologisch, sozialpsychologisch, nationalpsychologisch, kulturpsychologisch auszudeuten.

Die Vorsilben sind in der deutschen Sprache ein besonders reichhaltiges Register, das uns erstaunliche Möglichkeiten bietet. *Leben* wird so zu *erleben, verleben, durchleben, überleben, ab-, auf-, vor-, nach-, dahin-, sich ein-, aus-, auseinanderleben . . .* Ein Ereignis *erleben* kann einfach heißen, lange genug leben, um dabei zu sein:

d. *Eines schmerzte den Konsul: daß nämlich der Vater nicht mehr den Eintritt seines ältesten Enkels ins Geschäft hatte erleben dürfen* (B 64)

e. *had not lived to see*

f. *n'eût pas assisté*

i. *non avesse più potuto assistere*

s. *no hubiera podido asistir*

p. *não tivesse podido assistir*

Erleben, das Erleben, das Erlebnis ist dann das innige Aufnehmen der Erfahrung, der Empfindung. Aus dem transitiven Gebrauch des Verbums *leben, etwas leben, wird das transitive Verbum etwas erleben:*

d. *Was ich nicht lebte und was mir nicht auf die Nägel brannte und zu schaffen machte, habe ich auch nicht gedichtet und ausgesprochen*

(G 14. 3. 1830)

d. *Ich schrieb meinen Götz von Berlichingen als junger Mensch von zweiundzwanzig, und erstaunte zehn Jahre später über die Wahrheit meiner Darstellung. Erlebt und gesehen hatte ich bekanntlich dergleichen nicht* (G 26. 2. 1824)

e. *I had not experienced nor seen*

f. *je n'avais ni vécu ni vu*

i. *io non avevo vissuto e veduto*

s. *no había vivido, ni observado*

p. *nunca tinha vivido ou visto*

Damit hat die deutsche Sprache ein schönes Wort für die unmittelbare eigene Erfahrung, für das von innen gesehene äußere Geschehen gewonnen. Die anderen Sprachen haben kein eigenes Wort dafür, sie haben „Geschehen“, „Erfahrung“, „Empfindung“:

d. er wußte, daß Tony Buddenbrook . . . immer ein Kind blieb, daß sie alle ihre sehr erwachsenen Erlebnisse fast ungläubig, dann aber mit kindlichem Ernst, kindlicher Wichtigkeit und — vor allem — kindlicher Widerstandsfähigkeit erlebte (B 324)

- e. experiences f. les événements de la vie i. le esperienze
s. los incidentes de su vida p. os acontecimentos da sua vida

d. Immer noch mit dem Vorsatz beschäftigt, die wunderbare Lektüre wieder aufzunehmen, fing er doch an, sich zu fragen, ob die Erlebnisse jener Nacht in Wahrheit und auf die Dauer etwas für ihn seien (B 582)

- e. the events f. les expériences i. le esperienze
s. las lucubraciones p. as experiências

d. Ist Ihnen das Herz zu voll, fühlen Sie sich von einem süßen oder erhabenen Erlebnis allzusehr ergriffen: nichts einfacher! Sie gehen zum Literaten . . .

(TK 38)

- e. the emotions of some sweet or exalted moment
f. un événement
i. una dolce vicenda, un alto avvenimento
s. una vida (!) dulce o sublime
p. um acontecimento doce e elevado

Das Erlebnis ist zu einem Schlüsselbegriff der deutschen Lebensphilosophie, der Phänomenologie geworden. Wie sollte man diesen Begriff in anderen Sprachen wiedergeben? Als philosophischen Fachausdruck konnte man ihn einfach in seiner deutschen Gestalt beibehalten:

f. Les sentiments, tous les « objets psychiques » ne sont que des probables; mais l' e r l e b n i s enferme sa propre évidence (FA 266)

d. Die Gefühle, alle „psychischen Objekte“ sind nur wahrscheinlich, das „Erlebnis“ jedoch besitzt seine eigene Evidenz

Man kann dieses „Erlebnis“ im Französischen mit *expérience vécue* zu umschreiben versuchen, man kann auch dem Wort *expérience* allein diesen tieferen Sinn geben:

f. Il y avait des expériences que chacun vivait pour son compte (FA 268)

d. Es gab Erfahrungen, die sich jeder selbst er-leben mußte

e. There were experiences that each individual lived through alone

- i. *Verano esperienze che ciascuno viveva per conto proprio*
- s. *Había experiencias que cada cual vivía por su cuenta*
- p. *Havia experiências que cada um vivia por sua conta*

Die deutsche Übersetzung (gewissermaßen eine Rückübersetzung) soll das bereits verbrauchte *etwas erleben* durch die Verselbständigung der Vorsilbe wieder auffrischen: *sich etwas er-leben*, frei nach *sich etwas erarbeiten, erkämpfen, ertrotzen, erschwindeln, ersitzen, erwandern . . .*

Im Spanischen und Portugiesischen gibt es ein Wort für „das Erlebnis“: s. *la vivencia*, p. *a vivência*. Es wurde von JOSE ORTEGA Y GASSET geprägt, um Erlebnis zu übersetzen, hat sich allmählich eingebürgert, ist aber nicht über die literarische Sphäre hinausgelangt.

Im Deutschen kann man nicht genug von *erleben* und *Erlebnis* sprechen. Längst wird auch schon der modische Mißbrauch ironisiert:

d. *Der meines Wissens nach größte Ausbruch, den der Zwiebelkeller erlebte, sollte auch für Oskar wenn nicht zu einem Wendepunkt in seinem Leben, so doch zum einschneidenden Erlebnis werden* (Bt 443)

Das Verbum *erleben* ist uns in der Alltagssprache unentbehrlich:

d. *ich habe seinetwegen höchst peinliche Dinge erleben müssen* (Bi 190)

e. *I had some highly embarrassing experiences*

f. *j'ai dû essayer des avanies extrêmement pénibles*

i. *ho dovuto sorbirmi un sacco di storie quanto mai incresciose*

s. *he tenido que soportar graves desaires*

p. *passei momentos bastante desagradáveis*

d. *wenn Sie wüßten, was man so alles erlebt* (Bi 244)

e. *if you only knew some of the things we see*

f. *vous n' imaginez pas tout ce qu'ils peuvent inventer*

i. *se sapesse quante cose ci capitano*

s. *si usted supiera la de cosas que se llegan a ver*

p. *se soubesse o que a gente vê por aí fora*

Und auch das Substantiv *Erlebnis* gebrauchen wir alle Tage:

d. *Nun wurde auch der Gast nach seinen Erlebnissen gefragt* (NG 248)

e. *to tell of his travels*

f. *de raconter ce qu'il avait vécu*

i. *le sue avventure*

s. *sus aventuras*

p. *as suas aventuras*

Man kann versuchen, das Wort *Erlebnis* als einen Schlüssel zu verborgeneren Räumen der deutschen Geistesgeschichte der letzten hundertfünfzig Jahre zu

benützen. Von einem Schlüssel zu sprechen, hat nur Sinn, wenn es um etwas geht, das noch erschlossen werden muß, das noch nicht vor aller Augen ausgebreitet daliegt. Es kann sein, daß dieses Wort *Erlebnis* uns etwas erschließt, was für das deutsche Bewußtsein in dieser Zeit wesentlich ist. Die bloße Tatsache aber, daß wir in unserer Sprache alle Tage *erleben* und *Erlebnis* sagen und man in anderen Sachen keine rechte Entsprechung dafür findet, ist noch kein Beweis für eine Eigenart oder gar Einzigartigkeit des deutschen Weltbildes und der deutschen Wesensart.

Im Frühjahr 1934 besuchte SIMONE DE BEAUVOIR JEAN-PAUL SARTRE, der im Französischen Institut in Berlin die deutsche Phänomenologie studierte. Sie ließ sich von ihm typische Berliner Lokale zeigen:

f. *Je bus de la bière dans d'immenses brasseries; l'une d'elles comprenait une enfilade de halls, et trois orchestres y jouaient en même temps. A onze heures du matin, toutes les tables étaient occupées, les gens se donnaient le bras et se balançaient en chantant: « C'est la s t i m m u n g », m'expliqua Sartre (FA 188)*

d. *Ich trank Bier in gewaltigen Bierhäusern. Eines bestand aus einer ganzen Flucht von Sälen, und drei Orchester spielten gleichzeitig. Um elf Uhr morgens waren alle Tische besetzt, die Leute hakten sich unter und schunkelten singend. „Das ist S t i m m u n g“, erklärte mir Sartre.*

Das Wort, das die Deutschen für diese kollektive Organisation der Lebensfreude gebrauchen, läßt sich in seiner polysemischen Disponibilität mit einem einzigen französischen Wort nicht wiedergeben. Es reicht heute vom Feinsten und Zartesten bis zur plattesten Gewöhnlichkeit. Am Anfang steht ein schönes Bild: das *Gestimmtsein*, die *Stimmung* eines Musikinstruments hat man im 18. Jahrhundert auf den Zustand, die Verfassung, die Lage des menschlichen Gemütes übertragen. Das war ein glücklicher Fund.

d. *Beim Nachtschiff ließ Goethe einen blühenden Lorbeer und eine japanische Pflanze vor uns auf den Tisch stellen. Ich bemerkte, daß von beiden Pflanzen eine verschiedene Stimmung ausgehe, daß der Anblick des Lorbeers heiter, leicht, milde und ruhig mache, die japanische Pflanze dagegen barbarisch melancholisch wirke (G 2. 4. 1829)*

e. *different feelings*

f. *une impression différente*

i. *un'impressione diversa*

s. *una emoción diferente*

p. *um estado de espírito diferente*

d. *Goethe war in besonders heiterer Stimmung (G 11. 4. 1829)*

e. *in an especially cheerful mood*

f. *particulièrement de bonne humeur*

i. *d'umore singolarmente lieto*

s. *del mejor humor*

p. *muito bem disposto*

Seither spricht man im Deutschen von *feierlicher, andächtiger, wehmütiger, fröhlicher, ausgelassener, von gehobener und gedrückter, guter und schlechter Stimmung, von Verstimmung und Mißstimmung.*

d. *Thomas war nicht in der Stimmung, darüber nachzudenken* (B 226)

e. *in the mood* f. *d'humeur* i. *in vena* s. *dispuesto* p. *em disposição*

d. *Aber er redete fort. Er war in Stimmung* (B 119)

e. *in the vein to talk* f. *lancé* i. *in vena* s. *inspirado* p. *disposto*

Im Plural berühren sich die Stimmungen mit den Launen:

d. *Es kam alles darauf an, ob Doktor Mantelsack guter Laune war oder nicht, denn man wußte, daß er sich seinen Stimmungen unbewußt und ohne die geringste Selbstkritik überließ* (B 640)

e. *in a good mood . . . the feeling of the moment*

f. *de bonne humeur . . . ses états d'âme*

i. *di buon umore . . . i suoi umori*

s. *de buen humor . . . su estado de ánimo*

p. *bem-humorado . . . os seus caprichos*

Es kann sogar geschehen, daß man das Wort wieder zurückwendet auf das Musikinstrument, als wäre auch dieses Stimmungen unterworfen wie das menschliche Gemüt:

d. *Bei dem Adagio sang die Geige wie ein Engel; aber Gerda nahm dennoch unbefriedigt das Instrument vom Kinn, betrachtete es mißmutig und sagte, daß es nicht in Stimmung sei. Sie spielte nicht weiter* (B 660)

Aber auch kollektive oder objektivierte psychologische Situationen werden so benannt:

d. *Der Konsul hielt darauf, daß das Heilige Christfest mit Weihe, Glanz und Stimmung begangen ward* (B 78)

e. *pomp and ceremony*

f. *ferveur, pompe et recueillement*

i. *splendore e devozione*

s. *brillo, unción y sentimiento*

p. *solenidade, brilho e alegria* (!)

d. (ein Revolutionstag:) *In den Straßen ging es lebhafter zu als an einem Sonntagabend. Augenscheinlich herrschte Feststimmung* (B 169)

e. *a holiday temper* f. *une atmosphère de fête* i. *un'aria di festa*

s. *el pueblo se agitaba alegre y bullicioso* p. *o ambiente era de festa*

d. (ein Wochenbett:) *Eine Stimmung von Erholung und Frieden nach überstandenen Ängsten und Schmerzen lag in der Luft* (B 49)

e. *a feeling* f. *une atmosphère* i. *un senso* s. *esa sensación* p. *algo de*

d. (ein Mädchenzimmer:) *ein leiser Duft nach Veilchen und frischer Wäsche erfüllte das Zimmer und eine gemächliche, gedämpfte Stimmung von Müdigkeit, Sorglosigkeit und Träumerei* (B 76)

e. *an atmosphere* f. *une atmosphère* i. *un'aria*

s. *un ambiente* p. *una atmosfera*

Man sieht, diese *Stimmung* berührt sich mit der *Atmosphäre*. Der letzte Schritt ist dann der zur geräuschvollen geselligen Munterkeit, zu Jubel, Trubel, Heiterkeit:

d. *man darf auch ein zweites, drittes, viertes Glas Bier bestellen, damit Lustigkeit aufkommt oder, wie man im Rheinland sagt: Stimmung* (Bt 39)

e. *ambiance* f. *de l'ambiance* i. *atmosfera* s. *ambiente* p. *ambiente*

Das alles kann *Stimmung* heißen. Für die einzelnen Bereiche dieser Polysemie stehen auch in den anderen Sprachen genügend Ausdrücke zur Verfügung: etwa im Französischen *humeur, état d'âme, état d'esprit, disposition, sentiment; atmosphère, ambiance; animation, entrain* und manches andere. Für eine philosophisch vertiefte Verwendung des Wortes hat man ebenfalls eine Übersetzung gefunden: OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS Buch „Das Wesen der Stimmungen“ (1941) heißt in französischer Übersetzung « *Les tonalités affectives* »¹).

Das Wort *Stimmung* ist ein schönes Beispiel für die Bereicherung und Verfeinerung des psychologischen Wortschatzes im 18. und 19. Jahrhundert. Es ist einer der glücklichsten Funde der deutschen Sprache. Es ist ein Schlüsselwort zum Verständnis einer Zeit, die die Beobachtung und Beschreibung seelischer Zustände und Vorgänge erneuert hat. Die Verwendung des gleichen Wortes zum Lob eines lautstarken geselligen Wohlbefindens ist in einem ganz anderen Sinne aufschlußreich: hier wird *Stimmung* zu einem Schlüsselwort für das Lebensgefühl des Massenzeitalters.

So wie *Geschwister* zu *Schwester* ist *Gemüt* ursprünglich nichts anderes als eine Sammelbildung zu *Mut*. Wer das Wort hat, hat die Sache, wer das Wort nicht hat, hat auch die Sache nicht, wer kein Wort für „Gemüt“ hat, hat auch kein Gemüt: eine solche Behauptung wäre ebenso unsinnig wie die, wer kein Wort für „Geschwister“ habe, habe keine Geschwister, — höchstens, so wie die Engländer, *brothers and sisters*, oder wie die Franzosen *des frères et sœurs*.

Über die Schicksale des Wortes *Gemüt* gibt die meisterhafte Darstellung RUDOLF HILDEBRANDS in Grimm's Deutschem Wörterbuch Auskunft. Jahrhundertlang bedeutet es alle inneren Vermögen des Menschen, das Denken so gut wie das Fühlen und Wollen, bis an die Schwelle des 19. Jahrhunderts. Es ist also gerade nicht die sprachliche Erfassung einer besonderen, eigentümlichen, einzigartigen Vorstellung, sondern im Gegenteil die allgemeinste Zusammenfassung alles dessen, was den Menschen irgendwie in seinem Inneren bewegt. Erst im

18. Jahrhundert, im Zeichen der europäischen Gefühlsschwärmerei, wird das *Gemüt* vor allem zum Sitz der Gefühle. So wie Kopf und Herz, Verstand und Gefühl unterscheidet man nun auch Geist und Gemüt. *Gemüt* ist Seele, wenn GOETHE zu ECKERMANN beim Betrachten einiger Bilder CLAUDE LORRAINS sagt:

d. *Da sehen sie einmal einen vollkommenen Menschen, der schön gedacht und empfunden hat, und in dessen Gemüt eine Welt lag, wie man sie nicht leicht irgendwo draußen antrifft* (G 10. 4. 1829)

e. *in whose mind* f. *qui renfermait en lui* i. *nell'animo del quale*

s. *en cuyo interior* p. *em cuja alma*

Die Romantik gab dem Wort *Gemüt* poetische, der Kampf gegen Frankreich gab ihm patriotische Weihe. *Gemüt* wurde schließlich so sehr zu einem deutschen Fetischwort, daß GOETHE einmal ärgerlich sagte: „Die Deutschen sollten in einem Zeitraum von dreißig Jahren das Wort *Gemüt* nicht aussprechen, dann würde nach und nach *Gemüt* sich wieder erzeugen. Jetzt heißt es nur Nachsicht mit Schwächen, eignen und fremden“ (Grimm 4, 3325). Seit dieser Zeit wird *das Gemüt* auch oft leicht ironisch gebraucht, wenn es an Denkkraft oder Tatkraft fehlt:

d. *sie war ungelehrt, unschuldig und einfältigen Gemüts* (B 74)

e. *all simplicity of nature* f. *simple d'esprit* i. *un'anima ingenua*

s. *un alma de Dios* p. *simplória*

d. *Hans Castorps „Treue“, auf die er sich übrigens weiter nichts zugute tat, bestand, ohne Wertung gesprochen, in einer gewissen Schwerfälligkeit, Langsamkeit und Beharrlichkeit seines Gemütes* (Zb 112)

e. *a certain temperamental heaviness, sluggishness, and quiescence*

f. *une certaine lourdeur, lenteur et obstination de ses sentiments*

i. *del suo spirito* s. *de sus sentimientos* p. *dos seus sentimentos*

Heute lebt das Wort durch seine religiösen und poetischen Konnotationen und Assoziationen:

lat. *Diliges Dominum Deum tuum ex toto corde tuo, et in tota anima tua, et in tota mente tua* (Mt 22, 37)

d. *Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüte*

e. *heart — soul — mind*

f. *coeur — âme — esprit*

i. *cuore — anima — mente*

s. *corazón — alma — mente*

p. *coração — alma — espírito*

d. *Aber obgleich er genau wußte, daß die Liebe ihm viel Schmerz, Drangsal und Demütigungen bringen müsse . . ., so nahm er sie doch mit Freuden auf,*

überließ sich ihr ganz und pflegte sie mit den Kräften seines Gemütes (TK 16)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| e. with all the strength of his being | f. avec toutes les forces de son âme |
| i. con tutte le forze dell'animo | s. con ternura infinita |
| p. com as forças de sua alma | |

Gemüt ist ein Zusatzwort im Bereich des Herzens, der Seele, des Gefühls, wirksam gerade durch seine schwebende Unbestimmtheit:

d. Es ist mir aufgefallen, wie in einer Gestalt überall eine gewisse Form, eine gewisse Linie wiederkehrt . . . und wie das alles im Innersten gleich und eins ist mit dem Wesen und Gemüt des Menschen (NG 159)

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| e. the very being and temper | f. la nature profonde, l'âme |
| i. l'essenza, l'anima | s. el ser y el espíritu |
| p. a índole, a alma | |

Gemüt ist ein Schlüsselwort der deutschen Geistesgeschichte im 18. und 19. Jahrhundert, von der Empfindsamkeit bis zum Biedermeier. Heute gehört das Wort weit mehr zur literarischen Tradition als zum lebendigen Sprachgebrauch, wir sprechen am ehesten noch von einem *kindlichen, fröhlichen, sonnigen, ängstlichen Gemüt*, wir gebrauchen einige Zusammensetzungen wie *Gemütsbewegung, Gemütsverfassung* . . .

- | | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------------|
| d. seine Gemütsart (Zb 6) | e. his temperament | f. son caractère |
| i. la sua natura | s. su carácter | p. o seu temperamento |

Von einem *Gemütsmenschen* können wir heute überhaupt nur mehr ironisch sprechen. Wer würde auf den Gedanken kommen, das Wort *Gemüt* als Schlüsselwort für eine Psychologie der Deutschen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu wählen?

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts setzte sich zu *Gemüt* das Adjektiv *gemütlich* durch, das seinerseits wieder das Substantiv *Gemütlichkeit* nach sich zog. Pietisten und Herrenhuter sind die ersten, die das, was aus dem Gemüte kommt, sich an das Gemüt wendet, *gemütlich* nennen, sie sprechen von einer *gemütlichen Religion*, die nicht auf dem Verstand, sondern auf dem Gemüt gründet, von *gemütlichen Christen mit reinem Herzen*. Von hier aus, von der Bedeutung „aus dem Gemüte kommend, zu Gemüte gehend, gemüthhaft, gemütvoll“, ist *gemütlich* dann im Laufe des 19. Jahrhunderts weitergewandert zu „gutmütig, freundlich, umgänglich, verträglich“, und zu „entspannt, ungezwungen, angenehm, behaglich, wohligh, bequem“. Man findet die Sachsen gemütlich, die Wiener, die Münchner, wie den Hopfenhändler ALOIS PERMANEDER:

- | | | |
|--|-----------------------------------|--|
| d. Er war von unverwüstlich gemüthlicher Laune (B 293) | | |
| e. invincibly good-humored | f. d'une bonne humeur inaltérable | |
| i. di un invincibile buonumore | s. de un humor inagotable | |

p. *de bom humor inabalável*

Man sagt von einem Münchner Brauereidirektor:

d. *Herr Niederpaur ist ein gemütlicher Mann* (B 269)

e. *an agreeable man*

f. *un homme fort agréable*

i. *una persona simpatica*

s. *un hombre muy cordial*

p. *um homem amável*

Das eigentümliche Mischverhältnis der in diesem *gemütlich* sich verbindenden Eigenschaften wird in keiner der Übersetzungen getroffen. Ganz aussichtslos wird es, wenn in der Sprache noch das Münchner Lokalkolorit dazukommt, wenn ALOIS PERMANEDER seiner Gattin TONY, geborene BUDDENBROOK aus Lübeck, erklärt:

d. „*I mag mei G'mütlichkeit! Von morgen ab mach' i Schluß und werd' Privatier!*“ . . . *Ihr leidenschaftlicher Widerstand war an seinem Drang nach „G'mütlichkeit“ gescheitert* (B 321)

e. „*want my comfort*“ . . . *his urgent longing for „peace and quiet“*

f. « *J'aime mes aises* » . . . *son besoin d'insouciant bien-être*

i. „*Voglio la mia tranquillità*“ . . . *il suo desiderio di „tranquillità“*

s. (der spanische Übersetzer hat überhaupt nicht verstanden)

p. „*Quero o meu sossego*“ . . . *a inclinação do marido para o sossego*

Schließlich wird die *Gemütlichkeit* objektiviert, wird Veranstaltungen, Einrichtungen, Wohnungen, Räumen zugeschrieben, die dieses Gefühl erzeugen. LUDWIG XVI. fühlt sich im Petit Trianon wohler als in Versailles,

d. *weil es hier gemütlicher zugeht als im großen Schloß* (MA 108)

e. *finding life far more agreeable*

f. *car on y est plus à l'aise*

i. *la vita è più facile e semplice*

s. *se pasa el tiempo de modo mucho más agradable*

p. *sente-se melhor*

Das kann sich dann mit e. *cosy*, f. *intime* berühren

e. *a sort of little house, and it is beautifully cosy* (3 MB 46)

d. *ein kleines Häuschen, in dem es ganz gemütlich ist*

f. *une sorte de cabane délicieusement intime*

Was das Wort *gemütlich* unübersetzbar macht, ist die besondere Mischung verschiedener Eigenschaften in einem einzigen Wort. Man könnte vergrößernd sagen: *gemütlich* = angenehm + ungezwungen + gemütvoll, wobei das Besondere eben die mehr oder weniger verdunkelte Erinnerung daran ist, daß *Gemüt-*

lichkeit etwas mit dem *Gemüt* zu tun hat. Das läßt sich in dieser Mischung in anderen Sprachen nicht mit einem einzigen Wort wiedergeben. Die wechselvollen Schicksale des Wortes *Gemüt*, seine Sentimentalisierung im 18., seine Banalisierung im 19. Jahrhundert, sind die Voraussetzung dafür, daß *gemütlich* in die Nachbarschaft von *angenehm* und *ungezwungen* geraten ist, daß man heute einen *gemütlichen* Abend in einem *gemütlichen* Lokal verbringen kann (in dem für *Stimmung* „gesorgt ist“) . . .

Erlebnis, Stimmung, Gemüt, Gemütlichkeit: die Tatsache, daß es in der deutschen Sprache diese Wörter gibt und man sie oft nur schwer in andere Sprachen übersetzen kann, beweist noch nicht, daß sie ein besonderes deutsches Weltbild enthalten. Wieviel Weltbild enthält das Werkzeug? Selbst der Wortschatz, der sich dem Geist, der Seele zuwendet, birgt in sich Zufall und Notwendigkeit. Das Nennen bewährt und erweist sich erst im Sagen, das Sagen erst in der Wirklichkeit des Gesprächs. In dieser Wirklichkeit läßt das Wort erst erkennen, was an seiner Besonderheit Zufall ist, was Notwendigkeit.

Was hier über die lexikalischen Strukturen unserer Sprachen mit Hilfe einiger ganz einfacher Beispiele angedeutet worden ist, müßte nun auch für die grammatischen Strukturen gezeigt werden. Auch in den grammatischen Strukturen unserer Sprachen finden wir sinnvolle Strukturen, die offensichtlich unseren Erlebnis- und Denkstrukturen entsprechen, und sinnlose, sinnentleerte Schablonen. Aus dem biologischen Geschlecht, einer elementaren Struktur unserer menschlichen Erlebniswelt, ist das grammatische Geschlecht hervorgegangen: im Deutschen dreigliedrig, im Französischen zweigliedrig, in beiden Sprachen ein geistloses Regelwerk, ein toter Formalismus, – warum die Deutschen *der Tisch* und *die Bank* sagen, die Franzosen umgekehrt *le banc* und *la table*, das kann auch die kühnste psychoanalytische Traumdeutung nicht als eine gegensätzliche Sexualmetaphorik der deutschen und der französischen Erlebniswelt motivieren. Das motivierte, motivierbare Geschlecht, das biologische, das metaphorische Geschlecht macht nur einen Bruchteil des grammatischen Geschlechts aus. Auch in den grammatischen Strukturen ist geistige Notwendigkeit und geschichtlicher Zufall.

Dazu kommt noch ein weiteres. Unsere Sprachen sind Gebilde aus Explikation und Implikation, aus dem, was ausdrücklich gesagt, und dem, was dadurch stillschweigend, aber darum nicht weniger deutlich, mitverstanden wird. Die Dosierung von Explikation und Implikation kann von Fall zu Fall instrumental verschieden sein, ohne daß solche Unterschiede der instrumentalen Struktur auch schon Unterschiede der Erlebnis- oder der Denkstruktur bedeuten müssen. Eine menschliche Erlebnisstruktur ist zum Beispiel das, was man den Aspekt eines Geschehens nennt: wir können einen Vorgang als im Gang befindlich erleben, diesen seinen imperfektiven Aspekt erleben – und wir können einen

Vorgang als ein Ereignis erleben, das begrenzt wird durch die ihm vorausgehenden und ihm nachfolgenden Ereignisse, in das es sich einfügt, also seinen perfektiven Aspekt erleben. Unsere Sprachen machen diese menschliche Erlebnisstruktur des imperfektiven und perfektiven Aspekts in verschiedener Weise in besonderen Verbalformen deutlich. Im Deutschen bleibt dagegen der Unterschied zwischen dem imperfektiven und dem perfektiven Aspekt meist unausgesprochen, er ist implizit im Kontext enthalten. Das bedeutet aber doch nicht, daß diese beiden Aspekte als Erlebnisstruktur, als Denkstruktur für die Deutschen nicht existieren, daß deutschsprachige Menschen diesen Unterschied nicht erleben, nicht denken!

Der dritte Teil der „Buddenbrooks“ beginnt mit der Schilderung einer Familienszene. An einem schönen Nachmittag im Juni sitzt die Familie im Garten: der Konsul liest die Zeitung, die Konsulin ist mit einer Seidenstickerei beschäftigt, die Kinder machen ihre Schulaufgaben oder lesen. Auch Klothilde ist dabei, eine arme Verwandte. Von ihr heißt es: *„Und Klothilde, die mager und ältlich in ihrem geblühten Kattunkleide dasaß, las eine Erzählung, welche den Titel trug: ‚Blind, taub, stumm und dennoch glücklich‘“* . . . Da erscheint Anton, der Diener: *„er kam mit einer Karte auf dem Teebrett, und man sah ihm erwartungsvoll entgegen. ‚Grünlich, Agent‘, las der Konsul. ‚Aus Hamburg. Ein angenehmer, gut empfohlener Mann, ein Pastorssohn. Ich habe Geschäfte mit ihm . . . Sage dem Herrn, Anton, er möge sich hierher bemühen . . .“*

Für die beiden so verschiedenen Aspekte des Lesens, für das Mit-dem-Lesen-Beschäftigtsein, das Beim-Lesen-Sein, für diesen als Zustand gesehenen Vorgang des imperfektiven Aspekts (Klothilde las eine Erzählung) so gut wie für den perfektiven Aspekt des Lesens, für das Ereignis des Lesens, das sich einfügt in eine Abfolge von Ereignissen (da kam Anton mit einer Visitenkarte . . . ‚Grünlich, Agent‘, las der Konsul und erklärte seiner Familie: . . .) benützen wir im Deutschen die gleiche Verbalform: *Klothilde las . . . las der Konsul*; im Englischen, im Französischen wird dieser Unterschied des Aspekts instrumental expliziert: *Clothilde was reading . . . read the Consul, Clothilde lisait . . . lut le consul*, lauten die Übersetzungen. Im Deutschen ist hier der Unterschied zwischen dem imperfektiven und dem perfektiven Aspekt nur implizit im Kontext enthalten. Aber ist uns deshalb dieser Unterschied als Erlebnisstruktur, als Denkstruktur weniger deutlich?

Die vergleichende Sprachwissenschaft beweist es uns in tausendfacher Abwandlung: von den Strukturen unseres Erlebens, unseres Denkens heben sich die instrumentalen Strukturen unserer Sprachen ab. Es sind sehr merkwürdige Strukturen, gekennzeichnet durch Analogie und Anomalie, durch Defizienz und Redundanz, durch Polysemie und Polymorphie, durch Explikation und Implikation. Die vielen Ungereimtheiten, die Mängel und Schwächen dieser instrumen-

talen Strukturen weisen auch auf ihren größten Vorzug: die *asystematische Disponibilität* der einzelnen Formen. Was /unsere menschlichen Sprachen von allen von Menschen erdachten konsequent oppositiven Zeichensystemen zutiefst unterscheidet, ist ja nicht etwa ihre besondere Systematik, sondern gerade diese ihre asystematische Disponibilität.

Die Sprachwissenschaft steht heute vor einer gewaltigen Aufgabe. Sie schickt sich an, eine große Bestandsaufnahme zu machen, festzustellen, was alles unabdingbar zu jeder Sprache dieser Erde gehört. Wofür ist in jeder menschlichen Sprache ein Wort vorhanden? Gibt es in jeder Sprache Personalpronomen? Gibt es in jeder Sprache eine Form der Frage? . . . Diese Bestandsaufnahme der sprachlichen Universalien wird uns Auskunft geben über die Elementarstrukturen jeder menschlichen Erlebniswelt, jedes menschlichen Denkens. Von hier erschließt sich erst der zweite große Fragenkreis: was bedeutet die verwirrende Vielfalt der Formen und Strukturen, ihre Verschiedenheit von Sprache zu Sprache? Was bedeuten die Eigentümlichkeiten des deutschen Wortschatzes, des englischen Personalpronomens, der französischen Frageformen? Was ist in diesen Eigentümlichkeiten der sprachlichen Formen und Strukturen glaubhaft als Eigentümlichkeit des Erlebens, als Eigentümlichkeit des Denkens zu deuten? Was ist darin geistige Notwendigkeit, was geschichtlicher Zufall?

Es liegt auf der Hand, daß damit eine kritische Distanz zu den Formen und Strukturen unserer Sprachen geschaffen wird, die unser Verhältnis zu den Sprachen, zur Sprache verändert, die uns zwingt, auch die Didaktik und Pädagogik der Sprachen neu zu durchdenken.

Anmerkung

- 1 Neuchâtel 1953, übersetzt von LYDIA und RAYMOND SAVIOZ, die im Vorwort darauf hinweisen, daß *tonalité affective* für *Stimmung* schon von anderen Übersetzern gebraucht worden ist. *Erlebnis* wird auch in diesem Buch mit *expérience vécue*, *expérience* oder *fait de conscience* wiedergegeben.

Zitiert wurde aus folgenden Werken und ihren Übersetzungen:

- | | |
|----|---|
| AM | Bernard Shaw, Arms and the Man, Penguin Books |
| B | Thomas Mann, Buddenbrooks, S. Fischer Verlag 1960 |
| Bi | Heinrich Böll, Billard um halb Zehn, Köln 1959 |
| Bt | Günter Grass, Die Blechtrommel, Fischer Bücherei 1962 |
| CH | André Malraux, La condition humaine, Romans, Paris 1947 |
| FA | Simone de Beauvoir, La force de l'âge, Paris 1960 |
| G | J. P. Eckermann, Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens, Leipzig 1925 |

- MA Stefan Zweig, Marie Antoinette, Amsterdam 1948
MTh Pierre Daninos, Les carnets du Major Thompson, Paris 1954
NG Hermann Hesse, Narziss und Goldmund, Fischer Bücherei 1957
Th Roger Martin du Gard, Les Thibault, Paris 1940
TK Thomas Mann, Tonio Kröger, Hamburg 1960
Zb Thomas Mann, Der Zauberberg, S. Fischer Verlag 1956
3 MB Jerome K. Jerome, Three Men in a Boat, London 1959

Die deutsche Sprache der Gegenwart als pädagogisches Problem

Viel Bedeutendes ist während dieser Tagung, zu der die folgenden Ausführungen einen weiteren Beitrag liefern mögen, über die allgemeinen Zusammenhänge zwischen Sprache und Erziehung gesagt worden. Gewiß ist Sprache bei weitem nicht der einzige Erziehungsfaktor; aber ebenso gewiß ist, daß Erziehung der Sprache nicht entraten kann. Ich erinnere nur an die Vielzahl der „erziehenden Redeformen“, die deskriptiv-informierende, die evaluativ-motivierende, die präskriptiv-anspornende und die systemgemäß organisierende, über die WERNER LOCH Wichtiges ermittelt hat¹). Erziehung erfolgt ganz wesentlich durch Sprache, und soweit es dabei um den Erwerb und die nachfolgende selbständige Anwendung von Kenntnissen und intellektuellen Fähigkeiten geht, handelt es sich stets gleichzeitig auch um Erziehung zur Sprache, d. h. zu ihrem angemessenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Die *eruditio*, also – wenn wir diesen antiken Terminus etymologisch interpretieren – die Überführung des zu Erziehenden aus dem „natürlichen“, dem „Roh“-Zustand²) in die Teilhabe an der geistigen Kultur, ist immer zugleich ein Weg der Erziehung durch Sprache und zu den höheren Formen der Sprache.

An diesem Punkt allerdings müssen wir die summarischen Vorüberlegungen hinter uns lassen. Wir dürfen nicht weiter von Sprache schlechthin als einem Allgemeinbegriff reden, sondern haben uns darüber klar zu werden, daß es die Muttersprachen, also Einzelsprachen sind, die als Mittel und zugleich als eines der Ziele jeder Erziehung dienen³). Auf unsere heimischen Verhältnisse angewandt, ist es also die deutsche Sprache, durch die und zu der erzogen werden soll.

Doch sogleich haben wir abermals einzuschränken und zu konkretisieren. Wir dürfen uns nicht unreflektiert eines Abstraktbegriffes wie „die deutsche Sprache“ bedienen. Sehen wir zunächst einmal ganz ab von ihrer Verwendung in mündlichem und schriftlichem Gebrauch. Denn Schriftsprache und gesprochene Sprache sind niemals miteinander identisch. Beide folgen jeweils eigenen Gesetzen, und in der Erziehung mag in erster Linie die gesprochene Sprache, die Vermittlung von Bildungsgehalten im Lehrgespräch von Bedeutung sein. Sobald es aber an die Benutzung von Lehrbüchern und Texten geht, und sobald der Schüler – gestatten Sie mir die Verwendung dieses einfacheren Ausdrucks anstelle des allgemeineren „der Educandus, der zu Erziehende“ –, sobald also der Schüler zu schriftlicher Rechenschaft über seine Fortschritte veranlaßt wird, ist

er auch zur Aneignung schriftsprachlicher Ausdrucksformen aufgefordert. Aber, wie gesagt, von diesem Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache soll jetzt nicht die Rede sein. Doch wäre hier anzumerken, daß der Erzieher sich über die unterschiedlichen Bedingungen klar sein sollte, die sich aus dem mündlichen und dem schriftlichen Gebrauch der Muttersprache ergeben.

Wir wollen auch davon absehen, daß es wie in der gesprochenen Sprache⁴⁾ auch in der Schriftsprache sehr differenzierte Schichtungen gibt. Lassen wir die besonderen Erfordernisse fachlich-gelehrter Arbeiten beiseite, so gehört doch die Sprache hoher Dichtung einer ganz anderen Schicht an als die in unseren Tagen so wichtige und verbreitete Sprache öffentlicher Auseinandersetzung mit politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Fragen. Die Sprache anspruchsvoller Zeitschriften steht auf einer anderen Ebene als die einflußreicher Tageszeitungen, und diese schreiben eine andere Sprache als die Boulevard-Blätter, die eilige Leser rasch mit Sensationen füttern. Aber bei aller Verschiedenheit: das alles ist „Schriftsprache“ und folgt anderen Strukturgesetzen als die mündliche Rede.

Aber hier kommt es uns auf etwas anderes an, wenn wir uns über den Inhalt einer Bezeichnung wie „die deutsche Sprache“ klar werden wollen. Wie jede andere Sprache, so ist auch unsere deutsche Muttersprache in einem fortgesetzten Wandel begriffen. Derartige Wandlungen vollziehen sich manchmal langsam im Verlauf langer Zeit; zuweilen aber ist auch eine recht stürmische Entwicklung möglich, die im Verlauf weniger Jahrzehnte zu recht entscheidenden Änderungen des Sprachgebrauchs führen kann. In der deutschen Sprachgeschichte war z. B. der Beginn der frühneuhochdeutschen Periode, etwa die Zeit, die wir historisch durch die Kaiserjahre von KARL IV. bis zu MAXIMILIAN I. eingrenzen können und in deren Ende das Wirken MARTIN LUTHERS fällt, eine solche Periode einer ungemein stürmischen Entwicklung. Ich bin aber fest überzeugt, daß die deutsche Sprachentwicklung unseres 20. Jahrhunderts einen ähnlich stürmischen Verlauf genommen hat. Es ist kein Zufall, daß für unsere heutige Sprache gern Bezeichnungen wie „deutsche Gegenwartssprache“, „Deutsch von heute“, „Sprache des technischen Zeitalters“ u. ä. verwendet werden. Darin drückt sich zum mindesten das unklare Empfinden aus, daß dieses unser Deutsch nicht mehr die Sprache von gestern, nicht mehr die Sprache unserer Väter ist.

Diese Erkenntnis hat nun entscheidende Bedeutung für die heutige pädagogische Lage, deren Erhellung uns hier am Herzen liegt. Wir alle sind Teilhaber der Muttersprache in jener Gestalt, die sie heute angenommen hat. Keiner von uns könnte, wenn er es auch wollte, so sprechen oder schreiben wie GOETHE oder SCHILLER, KELLER oder STORM, wie KANT oder SCHELLING oder wie KARL MARX⁵⁾. Nicht, daß jedem von uns die geistigen Gaben fehlten, uns in die Gedankenwelt jener Großen hineinzudenken und uns darin sprachlich zu bewegen. Aber unser

sprachlicher Unter- und Hintergrund ist ein anderer geworden. Wir sind in die Sprachgewohnheiten einer anderen Zeit hineingeboren und darin aufgewachsen, und keiner kann sich dem allgemeinen Sprachgebrauch unserer heutigen Umgebung völlig entziehen. Jeder mag einen sehr individuellen Stil seines Sprechens und Schreibens entwickelt haben, und trotzdem sind wir alle, wie in allen unseren Lebensauffassungen und -äußerungen — sei es in Zustimmung oder Opposition — auch in der Gestaltung unserer individuellen Sprache Kinder unserer eigenen Zeit; bewußt oder unbewußt sind wir von ihr geprägt.

Jetzt können wir unseren Standort genauer bestimmen: Wenn es uns aufgegeben ist, durch die deutsche Sprache und zu ihr zu erziehen, so kann das kein anderes Deutsch sein, als die deutsche Sprache unserer eigenen Zeit. Das mag banal klingen. Denn ohnehin wird ja der Erzieher, weil er selbst ein Kind der Zeit ist, die Sprache dieser Zeit als Mittel seiner erzieherischen Bemühungen gebrauchen. So sollte man jedenfalls annehmen. In der pädagogischen Wirklichkeit dürfte es jedoch anders aussehen. Die ältesten Jahrgänge der heute noch amtierenden Erzieher sind doch — auch in ihrem Urteil über die Sprache — von jenem Bildungserlebnis geprägt, das seinen prägnantesten Ausdruck in der Erziehung des humanistischen Gymnasiums alter Art gefunden hat. Das involviert aber auch die Erziehung zu sprachästhetischen Wertmaßstäben, an denen gemessen manche Erscheinung des heutigen Deutsch als Verfall erscheinen könnte. Ein solches Urteil darf aber nicht vorschnell und leichtfertig gefällt werden. Auf jeden Fall geziemt es sich, daß der Erzieher sich über die Sprache, die er selbst gebraucht und zu der er erziehen soll, ein unbefangenes, von Werturteilen nicht getrübbtes Bild macht. Das ist in unserer heutigen Zeit ganz besonders wichtig. Denn, wie sich herausstellen wird, hat unser Deutsch in den Jahrzehnten seit dem ersten Weltkrieg so neuartige Ausdrucksformen entwickelt, daß man mit Maßstäben, die an der großen Literatur des vorigen Jahrhunderts gewonnen worden sind, dieser heutigen Sprache nicht mehr gerecht werden kann.

Oft hört man von Vertretern der verschiedensten Schulfächer das anspruchsvolle Wort: „Wir sind ja alle zugleich auch Deutschlehrer.“ Dem Anspruch ist vollauf zuzustimmen. Denn jeder erzieht durch die deutsche Sprache und — zumindest in den Grenzen seines Fachbereichs — auch zu ihrem angemessenen Gebrauch. Ist aber jeder sich auch bewußt, welche hohe Verantwortung er damit übernimmt? Gilt ihm auch heute noch die aus der Antike stammende Empfehlung, man solle sich nach den besten Autoren richten, um seine eigene Sprache auszubilden? Und wenn ja, können wir uns heute noch die Sprache GOETHES oder SCHILLERS, die Sprache der realistischen und der naturalistischen Dichter oder die eines anerkannten Stilisten wie die des Historikers HEINRICH VON TREITSCHKE zum Vorbild nehmen? Oder wenn er glaubt, diese Frage verneinen zu müssen:

Welche Vorbilder und Muster will er statt dessen empfehlen? Wer sich als „Deutschlehrer“ empfindet, müßte auf solche Fragen eine Antwort geben und gegebenenfalls Alternativlösungen anbieten. Denn der Muster bedarf jeder Zögling, der strebend bemüht ist, seinen eigenen Sprachgebrauch emporzuläutern.

Um hier gleich meinen eigenen, gewiß nicht unanfechtbaren Standpunkt zu betonen, möchte ich zweierlei sagen: 1) GOETHE und SCHILLER können m. E. wohl Lehrmeister, nicht aber Vorbilder eines besonnenen, modernen Sprachgebrauchs sein. Unsere Zeit, unsere geistige Welt, unsere Anschauungsweise und unsere Sprachgewohnheiten haben sich allzu weit von ihnen entfernt. 2) Die besten Autoren unserer eigenen Zeit haben einen so außergewöhnlich individuellen Sprachstil entwickelt, daß sie als Muster eines gehobenen, aber immerhin allgemein verwendbaren Sprachgebrauchs nicht in Betracht kommen können⁶⁾. Klare, sachbezogene Gebrauchsprosa, die Sprache geistiger Auseinandersetzung unserer Tage, scheint mir in der heutigen Zeit diejenigen Stilmuster zu bieten, die am ehesten zu nüchtern klarer Sprache anleiten⁷⁾. Dabei möchte ich für die Sprache gut geschulter Journalisten eine Lanze brechen, wie sie in unseren großen Tages- und Wochenzeitungen gepflegt wird. Journalisten sind sprachgewandt. Sie sprechen und schreiben ein sehr modernes, wendiges Deutsch, und es ist ungerecht als „Zeitungssprache“ alles schmäählich über einen Kamm zu scheren, was in der Zeitung steht⁸⁾.

Wer allerdings im Strome seiner Zeit schwimmt — und das tun wir alle, ob mit dem Strom oder dagegen —, dem ist seine Sprache so selbstverständlich wie die Luft zum Atmen und das Wasser zum Trinken. Woher also die Maßstäbe nehmen, um etwas so Selbstverständliches in seiner zeitbedingten Besonderheit zu erkennen? Hier hat nun der Philologe das Wort. Er hat auf diesem Gebiet die Methoden zu finden, sich über das Sprachgeschehen zu stellen, an dem er doch selbst beteiligt ist, und es gewissermaßen von außen her zu betrachten und zu beschreiben.

Nun ist es auch dem Nicht-Fachmann bekannt, daß die linguistische Forschung während der letzten Jahrzehnte in sehr starke Bewegung geraten ist. Von so verschiedenartigen Auffassungen wie inhaltsbezogener und strukturalistischer Sprachbetrachtung war auch während unserer jetzigen Tagung wiederholt die Rede. Aber hier ist vor einem Irrtum zu warnen. Man darf nicht die grammatische Methode mit dem zu beschreibenden Sprachzustand verwechseln. Auch das klassische Latein oder das Gotische kann man mittels einer sehr modernen grammatischen Methode, z. B. der strukturalistischen, untersuchen und beschreiben. So hat z. B. — um ein näherliegendes Beispiel zu wählen — HANS GLINZ es unternommen, eine vielbeachtete „Neue deutsche Grammatik“ zu entwerfen⁹⁾. Er entwickelt darin sehr moderne, bahnbrechende Methoden, mit deren Hilfe sich

auch das heutige Deutsch erfassen und beschreiben läßt; aber er legt dieser methodisch besonders anregenden Untersuchung einen Text von GOETHE zugrunde. Umgekehrt führt die neue, erstmalig 1959 erschienene Duden-Grammatik den Titel „Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“. Aber es findet sich nur wenig darin, was nicht auch an Texten GOETHEs und seiner Zeitgenossen exemplifiziert werden könnte.

Die systematische Grammatik, welcher Methode sie sich auch bedienen möge, ist also offensichtlich kaum geeignet, Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch von heute und dem, der etwa im vorigen Jahrhundert üblich war, aufzudecken. Denn die grammatischen Strukturen, die syntaktischen Möglichkeiten zum Aufbau der Sätze und des Redezusammenhangs sind seither in etwa die gleichen geblieben. Ein an GOETHEs Sprache entwickeltes System grammatischer Beschreibung paßt in allen wesentlichen Zügen auch noch auf die heutige Sprache und umgekehrt¹⁰).

So wäre also „die deutsche Sprache der Gegenwart“ nur eine Fiktion? So unterschiede sie sich gar nicht von der deutschen Sprache, wie sie vor 150 oder 100 Jahren im Gebrauch war? Die systematische Grammatik jedenfalls — wie modern oder traditionell gebunden ihre Methode auch sein mag — wird zwischen damals und heute kaum Unterschiede feststellen können. Denn die grammatischen Strukturen — isoliert betrachtet — lassen sich mit wenigen Ausnahmen heute genauso wie damals nachweisen.

Das Bild ändert sich jedoch, sobald man hinlänglich große Mengen von Sprachmaterial einer statistischen Untersuchung zuführt. Die Statistik beweist dann in eindrucksvoller Zusammenfassung, was dem von immer neuen Einzelheiten geblendeten Auge auch beim Überfliegen vieler Druckseiten entgeht¹¹). Die folgenden Angaben sind das Ergebnis einer Untersuchung, der 100 000 deutsche Sätze zugrunde liegen, und zwar wurden in laufender Folge je 1000 Sätze von 50 Autoren aus „rowohlts deutscher enzyklopädie“ (rde) und von 50 mit Namen zeichnenden Journalisten der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ ausgezählt. Die Ergebnisse sind also an sachbezogener Prosa gewonnen, einer — wie ich meine — mittleren Schicht heutiger deutscher Schriftsprache, die als repräsentativ für den durchschnittlichen Sprachgebrauch gelten kann.

Aus diesem Material hat sich ergeben, daß in der heutigen deutschen Schriftsprache

1) die Sätze ganz erheblich kürzer geworden sind, als es vor 150 Jahren schreibüblich war. In der populärwissenschaftlichen Prosa erreicht in der Häufigkeitsverteilung der Satz mit 16 Wörtern ein Maximum, bei den Journalisten ist der Satz mit 13 Wörtern, ein noch kürzeres Satzgebilde also, der häufigste¹²).

2) In beiden Gruppen wird auf Nebensätze weitgehend verzichtet. Etwa 50 % aller Satzgebilde bestehen aus einfachen Hauptsätzen. Kompliziertere Satz-

gefüge kommen fast gar nicht vor. Wenn überhaupt, so ist in den meisten Fällen nur ein einziger Nebensatz vorhanden. Unter den Nebensätzen überwiegt bei weitem — mit etwa 65–70 % — der Relativsatz, der grammatisch gesehen zu den Attributen gehört, also der Erweiterung eines nominalen Gliedes dient. An zweiter Stelle folgen die ebenfalls recht trivialen Daß-Sätze. Demgegenüber tritt der den ausgesagten Gedanken logisch gliedernde Konjunktionalsatz im heutigen Schriftdeutsch weit zurück¹³).

3) Bei weitem häufiger, als es im älteren schriftlichen Gebrauch erlaubt schien, kommen grammatisch unvollständige Sätze, sogenannte „Setzungen“ vor¹⁴).

4) Außerdem ist auf die unbekümmerte Nachlässigkeit in der Wortwahl hinzuweisen. Ich habe dabei nicht die Kraftwörter und Vulgarismen im Auge — sie kommen für die Gebrauchsprosa kaum in Betracht —, sondern die vielerlei farblosen, klischeehaften und oft sinnentleerten Ausdrücke, die in der von mir untersuchten Sprachschicht ganz unbefangen (und wohl auch unbedacht) verwendet werden¹⁵).

Die vier genannten Merkmale¹⁶) unterscheiden das heutige Schriftdeutsch in sehr charakteristischer Weise von der Schriftsprache der deutschen Klassiker und ihrer minderen Zeitgenossen. Auf statistischem Wege gewonnene Vergleiche machen das sehr deutlich. Vor 150 Jahren schrieb man erheblich längere Sätze, baute umfangreiche Perioden mit Verzweigungen voneinander abhängiger Nebensätze, vermied die nicht ausgeformten Sätze und war im Wortgebrauch sehr viel wählerischer, als es heute zu beobachten ist. Aber selbst vor 50 Jahren stand unsere Schriftsprache den klassischen Mustern noch ziemlich nahe und unterschied sich stark vom heutigen Gebrauch¹⁷).

Entscheidend ist nun die Feststellung, daß kurze Sätze, Bevorzugung der Parataxe vor der Hypotaxe, nicht ausgeformte Sätze und sorgloser Wortgebrauch Merkmale sind, die auch in der Sprache des Alltags gelten, und zwar — mutatis mutandis — für jegliche gesprochene Alltagssprache, nicht nur für die deutsche. Denn es handelt sich bei diesen Erscheinungen um Konstanten, die sich zum Teil aus den Sprachsituationen jedes Alltags, zum Teil aus der Psychologie jedes Sprechers ergeben, und die weder durch die Nationalsprache noch durch die jeweilige Zeit bedingt sind. Das kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Jedoch ergibt sich aus der Beobachtung der Tatsachen der unabweisbare Schluß, daß unsere heutige Schriftsprache sich in ihren Grundzügen der gesprochenen Sprache weitgehend angenähert hat. Da es sich aber bei diesen Grundzügen um zeitlos gültige Konstanten jeder gesprochenen Sprache handelt, ist umgekehrt der Schluß erlaubt, daß die Schriftsprache der deutschen Klassiker und des 19. Jahrhunderts, die diese Züge nicht aufweist, der Alltagsrede entsprechend ferngestanden habe.

Wer im heutigen Deutschland durch unsere Sprache und zu ihrem zeitgemäß angemessenen Gebrauch zu erziehen hat, sollte sich über diese Grundtatsachen klar sein. Es genügt aber nicht, sie zu registrieren. Man muß sich bemühen, auch die Ursachen aufzudecken, die zu dem heutigen Zustand unserer Schriftsprache geführt haben, selbst auf die Gefahr hin, dabei den Boden des strikt Beweisbaren zu verlassen.

Wir gehen aus von jenem antinomischen Verhältnis, das zwischen der Sprache und dem Sprachteilhaber besteht. Jeder Mensch wird in eine Muttersprache hineingeboren, wächst in ihr auf und hat ihr Grundsystem zu akzeptieren. Kein Deutscher kann beispielsweise an der seit alters herkömmlichen Verwendung von drei grammatischen Geschlechtern rütteln, und mit allen indoeuropäischen Sprachen teilen wir die keineswegs selbstverständliche Eigenart, daß unser Satzbau auf der Spannung zwischen Subjekt und Prädikat beruht. Solche vorgegebenen Strukturen üben einen Systemzwang aus, dem sich kein Sprachteilhaber entziehen kann. Doch steht es ihm in gewissen Grenzen frei, unter den im sprachlichen Gesamtsystem vorhandenen Ausdrucksmitteln eine Auswahl zu treffen. Auf dieser individuellen Möglichkeit der Wahl beruht das, was wir als den Personalstil jedes einzelnen Sprachteilhabers bezeichnen können.

Aber auch diese Freiheit der Wahl besteht nicht unbeschränkt. Denn jeder einzelne ist der Einwirkung aller anderen Sprachteilhaber ausgesetzt, mit denen er in Kommunikation steht. Zu jeder Zeit besteht, dem einzelnen unbewußt, ein *consensus omnium* über das, was sprachüblich ist. Dem entspricht der allgemeine Sprachgebrauch. Sein Angebot ist immer noch zu reichhaltig, als daß der einzelne alle seine Möglichkeiten erschöpfen könnte. Doch wählt er daraus seine eigenen Sprachmittel und hält sich somit auch in seiner Auswahl im Rahmen des in seiner sprachlichen Umgebung Üblichen.

Selten ist ein einzelner bereit und fähig, den Rahmen des allgemein Anerkannten zu sprengen. Es müssen schon viele am gleichen Strange ziehen, um eine Änderung des Sprachgebrauchs herbeizuführen. Es liegt also nahe, den ausgesprochenen Wandel, den wir an unserer Schriftsprache heute feststellen, auf den gleichgerichteten Einfluß sehr vieler Sprachteilhaber zurückzuführen. Ist das richtig, so hat man offensichtlich den Sprachwandel, der so tief einschneidet, auf einen grundlegenden Wandel der Sozialstruktur zurückzuführen. Nun haben wir die sozialen Umwälzungen, die das 19. und 20. Jahrhundert in aller Welt erschüttert haben und noch erschüttern, am eigenen Leibe erlebt. Es ist von vornherein anzunehmen, daß die Sprache als das elementarste Kommunikationsmittel jeder menschlichen Gesellschaft von solchen Umwälzungen nicht unberührt bleiben kann¹⁸⁾, und es ist sonderbar, daß man das nicht längst erkannt hat.

Solche neuen Einflüsse treten allerdings nicht von heute auf morgen in Erscheinung. Sie bedürfen einer Zeit der Vorbereitung, bis sie die Schwelle überschreiten und offen sichtbar werden. Obwohl nach meiner Überzeugung die moderne Sprachentwicklung mit der Entstehung der Industriegesellschaft auf das engste zusammenhängt, sehe ich daher die Ansätze zum Sprachwandel nicht bereits in der beginnenden Industrialisierung des Vormärz. Industrie und Großstadt fördern sich gegenseitig, und es scheinen vor allem die großstädtischen, neuen Sozialgruppierungen zu sein, von denen der Anstoß zum Sprachwandel ausgeht.

Die Großstadt¹⁹⁾ aber — das wird viel zu wenig beachtet — stellt in Deutschland, von ganz wenigen auf das Mittelalter zurückgehenden Ausnahmen abgesehen, eine viel jüngere Erscheinung dar, als gemeinhin angenommen wird. Selbst die ersten zwei Drittel des 19. Jahrhunderts kennen sie kaum. Noch im Jahre 1870 herrschten Mittel- und Kleinstadt und dörfliche Siedlung vor. Damals gab es im ganzen deutschen Reichsgebiet (innerhalb der Grenzen von 1914) erst 8 Großstädte mit mehr als 100 000 Einwohnern. Erst nach dem deutsch-französischen Krieg nahm die Entwicklung einen wahrhaft stürmischen Verlauf, und bis zum Jahre 1900 wuchs die Zahl der Großstädte auf 48, die sechsfache Menge, an. Daß diese Entwicklung sich im 20. Jahrhundert unaufhaltsam fortsetzte, wissen wir alle.

Nun war in Deutschland schon seit Beginn des 19. Jahrhunderts eine sehr starke Vermehrung der Bevölkerung zu beobachten, von welcher Stadt und Land gleichmäßig betroffen waren. Während aber die Städte der wachsenden Zahl ihrer Einwohner Arbeit und Brot zu bieten hatten, so daß sich auch die hergebrachten städtischen Gesellschaftsstrukturen kaum zu ändern brauchten, entstand unter den besitzlosen Schichten der Landbevölkerung eine ständig zunehmende Not. Nach altem Recht war das Landvolk vielerorts noch an die Scholle gebunden. In dieser Lage muß der Grundsatz der Freizügigkeit, der in der Reichsverfassung von 1871 verkündet wurde²⁰⁾, wie eine Erlösung gewirkt haben, und da gleichzeitig die nun mächtig aufblühende Industrie Massen von Arbeitskräften anzog, kam es zu einer explosionsartigen Bevölkerungsbewegung, in deren Verlauf in rascher Folge immer neue Großstädte emporschossen.

Versuchen wir, uns die sprachlichen Folgen dieser Entwicklung vorzustellen. Die hochgezüchtete, verfeinerte Schriftsprache, wie sie bis 1870 — und noch lange nachher — gepflegt wurde, war das Erzeugnis einer auf Philosophie, Ästhetik und Sprache ausgerichteten Geistesbildung, und überdies das Ergebnis einer jahrhundertlang kontinuierlich weiterentwickelten Tradition. Sie war aber Privileg einer eng begrenzten bürgerlichen Gesellschaftsschicht, und ihr Vermittler war die Schule, das heißt aber: das humanistische Gymnasium mit seinem vornehmlich auf Sprache und Sprachgebrauch ausgerichteten Bildungsideal. Es

ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, daß es nach einer 1874 vorgenommenen Erhebung damals im gesamten Reichsgebiet nur 255 Real- und Höhere Bürgerschulen mit insgesamt 82 000 Schülern, aber 503 Gymnasien und Progymnasien mit 108 000 Schülern gab. Eine sehr geringe Schülerzahl, und wie wenig Gymnasiasten mag es demnach um 1800 gegeben haben — abgesehen von der damals noch weithin üblichen Erziehung durch Hauslehrer —? Aber sie stellten die Bildungsschicht, sie stellten die einflußreichen Männer in Staat und Gesellschaft, und sie stellten auch die Autoren, die die Pflege der Schriftsprache, gestützt auf Tradition und Herkommen, in ihre Obhut nahmen.

Seit 1870 drängen nun Millionen von neuen Menschen in die rasch anwachsenden Städte, Menschen ohne jene traditionelle bürgerliche Bildung, Menschen überdies, die sich selbst als eine neue Klasse verstehen lernten, und deren Führer zu einem großen Teil alle bürgerlichen Traditionen bewußt ablehnten. Zwar gibt es m. W. keine Beweise dafür, daß sie auch die Schriftsprache, wie sie damals im Schwange war, als Ausdruck der bürgerlichen Gesellschaft erkannt und bekämpft hätten; man kann im Gegenteil feststellen, daß in der Zeit bis zum ersten Weltkrieg die sozialdemokratischen Politiker und Gewerkschaftler — soweit sie nicht überhaupt in bürgerlichem Milieu aufgewachsen waren — sich diese Sprache anzueignen trachteten. Trotzdem bleibt die Tatsache bestehen, daß sich seither unter sehr starker Einwirkung gerade der großstädtischen Lebensbedingungen und Lebensformen eine neue Gesellschaft formiert hat, die in ihrer Masse und auch in dem größten Teil ihrer führenden Schichten nicht mehr aus den Kultur- und Bildungstraditionen des bürgerlichen 19. Jahrhunderts schöpft.

Daß allein das Ausmaß der gesellschaftlichen Umschichtung, wie wir sie seit 1870 erlebt haben, schon von tiefstem Einfluß auf die Sprache sein muß, die eine solche neue Gesellschaft spricht und schreibt, läßt sich zwar nicht strikt beweisen, in dem Sinne wie man bestimmte Fakten aus bestimmenden Ursachen ableitet. Trotzdem sagt uns eine nüchterne Überprüfung aller Umstände, daß es gar nicht anders sein kann. Sprache — Schriftsprache zumindest und, wie wir gleich hinzufügen wollen, das in der Öffentlichkeit gesprochene Wort — ist stets erst das Ergebnis eines langen Erziehungsweges. Sie ist aber, genau wie die Erziehung selbst, zugleich auch eine Funktion der Gesellschaft, aus deren Vorstellungen sie Richtung und Ziel empfängt.

Sicher werden Schriftsprache und öffentlich gesprochene Sprache, wenn auch nicht ausschließlich, so doch in einem sehr hohen Maße, im Verlauf eines intellektuellen Bildungsprozesses erworben, an dem die Schulbildung einen sehr hohen Anteil hat. Man darf daher zum Verständnis der modernen Sprachentwicklung, die sich auf dem Hintergrund der sozialen Umschichtung vollzogen hat, auch die Entwicklung des Schulwesens nicht übersehen. Wenn bis tief in

das 19. Jahrhundert hinein das humanistische Gymnasium allein eine höhere Schulbildung vermittelte, so ging aus der intensiven Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen eine so stark auf Sprache ausgerichtete Schulbildung hervor, daß notwendigerweise auch die Ausprägung der eigenen Muttersprache tief davon beeinflußt wurde.

Die neue Gesellschaft steckte sich andere Ziele der höheren Schulbildung. Sie griff energisch den schon ein Jahrhundert alten, aber bis 1870 nur wenig erfolgreichen Gedanken der Realschulbildung auf. Mit welcher Kraft sie ihre Forderungen durchsetzte, und wie entscheidend in der gesellschaftlichen Entwicklung gerade die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts waren, geht am besten daraus hervor, daß 1897 die Reifeprüfung der Realgymnasien und 1901 auch die der Oberrealschulen als Berechtigungsnachweis für das Hochschulstudium anerkannt wurden.

Die Betonung der Real-Fächer im Schulunterricht bringt auch eine veränderte Einstellung zur Sprache und zur Spracherziehung mit sich. Das kann nicht anders sein, obwohl ein exakter Nachweis auf große Schwierigkeiten stoßen dürfte. Es ist anzunehmen, daß die vorher sorgfältig gepflegte literarästhetische, stilistische und rhetorische Sprachtradition in den neuen Schulen einer an Traditionen nicht mehr gebundenen Gesellschaft an Gewicht und Einfluß einbüßt. Zum mindesten tritt die sachbezogene, fachlich nüchterne Zwecksprache des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit der alten Sprachtradition in Konkurrenz²¹⁾.

Sicher wäre es einseitig, die Ursachen des Sprachwandels allein in der Schulerziehung zu suchen, und ich möchte nicht in diesem Sinne verstanden werden. Man hat das gesamte öffentliche und private Leben in seiner mannigfachen Vielfalt in Betracht zu ziehen. Gerade in einer Zeit der gesellschaftlichen Umschichtung, da neue soziale Gruppen um Anerkennung ringen, da mit Leidenschaft um neue Ziele gerungen wird, ruft die geistige Auseinandersetzung viele Menschen zu öffentlichem Reden und Schreiben auf. Es kann gar nicht ausbleiben, daß dadurch auch der allgemeine Sprachgebrauch in neue Richtungen gelenkt wird. Die Schule kann davon nicht unberührt bleiben. Denn die Schüler bringen — auch im Sprachgebrauch — bereits alle die Vorerfahrung aus der Gesellschaft mit, in der sie aufwachsen, und die Lehrer gehen aus dieser Gesellschaft hervor. Die Sprache der Schulen kann von der allgemeinen Sprache der Gesellschaft nicht unabhängig sein. Dennoch darf gerade im Pädagogenkreis die sprachbildende Rolle der Schule besonders hervorgehoben werden. Mehr oder weniger nachhaltig wirkt sich doch das in der Schule angeregte Nachdenken über Sprache und die Erziehung zum angemessenen Sprachgebrauch auf den späteren Umgang jedes einzelnen mit der Sprache aus.

Selbst aber, wenn man — gewiß zu Unrecht — der Schule jeglichen Einfluß auf die Gestaltung des allgemeinen Sprachgebrauchs absprechen wollte, so blie-

ben ihre sprachpädagogischen Vorstellungen immer noch ein Spiegel der sprachlichen Situation ihrer Zeit. Deutlich erinnere ich mich z. B. noch jenes didaktischen Grundsatzes, jenes „Schreib, wie du sprichst“, mit dem Deutschlehrer nach dem ersten Weltkrieg das Papierdeutsch ihrer Schüler zu bekämpfen suchten. Im Rückblick will es mir scheinen, als habe es sich bei diesem „Papierdeutsch“ um den letzten, schalen und sinnentleerten Aufguß einer schriftsprachlichen Tradition gehandelt, die nicht mehr zeitgemäß war. Es wird sich schwerlich ermitteln lassen, wie weit der Einfluß der Schule auf die Umgestaltung der Schriftsprache ging. Das eine aber allerdings scheint mir sicher: Wer zu schreiben beginnt, braucht Muster. In der Auseinandersetzung mit den Vorbildern entfaltet er — wenn überhaupt — seinen eigenen Stil. Nun wurde die heranwachsende Generation geradezu aufgefordert, anstelle der traditionellen literarischen Vorbilder, zu denen sie kein Verhältnis mehr hatte, das von ihr selbst und ihrer Umgebung gesprochene Wort zum Muster zu nehmen. Damit war der Spracherziehung eine völlig neue Richtung gegeben, und das konnte — so dünkt mich — die vielen auf dasselbe Ziel hinstrebenden Tendenzen nur verstärken²²).

Die Entstehung und die Umgestaltung einer Schriftsprache kann nicht aus einer Ursache allein geklärt werden. Wichtiger als der Blick auf die Schule, den ich hier aus gegebenem Anlaß getan habe, ist mir die allgemeine Erkenntnis, daß Sprachgestaltung eine Funktion der Gesellschaft aller Sprachteilhaber ist. Dieses vielschichtige Problem ist als wissenschaftliche Aufgabe noch kaum erkannt. Philologie und Soziologie müßten zusammenwirken, um sich schrittweise seiner Lösung zu nähern. Mir muß es an dieser Stelle genügen, wenn ich zum Nachdenken darüber anregen konnte und Verständnis für meine Auffassung gefunden habe, daß sich die Annäherung der heutigen deutschen Schriftsprache an die Alltagssprache aus dem gesellschaftlichen Wandel erklären läßt.

Es wäre nun allerdings oberflächlich und geradezu falsch, wollte man für unsere heutige Zeit die Identität von Schriftsprache und gesprochener Sprache behaupten. Schriftsprache hat jederzeit ihre eigene Gesetzmäßigkeit, und niemals kann sie mit der Sprechsprache identisch sein. Wir betonen also: Den äußeren Rahmen und gewisse Darstellungsformen, kurze Sätze, parataktische Fügung, abgerissene Sätze, unbekümmerte Wortwahl, hat die heutige Schriftsprache aus den Gewohnheiten mündlicher Rede übernommen. Aber innerhalb dieses Rahmens hat sie neue, eigene und nur schriftsprachliche Strukturen entwickelt. In mehreren Referaten dieser Tagung ist der intellektuelle Erziehungsvorgang zu einer geläuterten Sprachform einschließlich der Aneignung von Fachsprachen als der Übergang von der allgemeinen Umgangssprache zu einer bewußt zweckgerichteten und zweckentsprechenden Sprache beschrieben worden. Meines Erachtens handelt es sich bei diesem Vorgang weitgehend — wenn auch nicht allein — um die Einführung in die Ausdrucksformen der modernen Schriftsprache.

So mag es in Ihrem Kreis willkommen sein, wenn ich aus der Sicht des Philologen wenigstens in einigen Andeutungen darstelle, was ich im heutigen Deutsch als ausgesprochen schriftsprachliche Besonderheiten ansehe. Welche Bedeutung hat allein schon der Verzicht auf Nebensätze! Jeder Satz, auch der Nebensatz, enthält eine Stelle für das Verbum, nämlich das Prädikat. Mit den Nebensätzen gehen daher auch ebenso viele Verbalstellen im Satz verloren. Dies ist einer der Gründe, neben vielen anderen, die im heutigen Deutsch zu einem ausgeprägten Nominalstil geführt haben. Die Folge ist der Ausbau, ein überraschend vielseitiger Ausbau, der nominalen Satzglieder, und darin ist nach meinem Dafürhalten das auffallendste Merkmal der heutigen deutschen Schriftsprache zu erkennen.

Zwar ist diese Erscheinung bisher in keiner deutschen Grammatik hinlänglich beschrieben worden, doch ist es gerade deshalb wichtig, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken. Ein einziger Satz nur sei zitiert, der viele der heute üblichen Sprachgewohnheiten erkennen läßt. Ein Wirtschaftswissenschaftler schreibt:

Mangels genügender Fonds oder ausländischer Kredite blieb in der Praxis in allen Ländern das wichtigste Mittel der Krisenhilfe und Konjunkturanregung die staatliche Geld- und Kreditschöpfung zur Finanzierung öffentlicher Notstandsarbeiten, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Unterstützungen.

Der Satz enthält 32 Wörter, darunter aber nur eine einzige Verbform, das Prädikat „blieb“. Alles andere sind nominale Glieder mit substantivischem Kern. Bei ihnen lassen sich nun zwei Bildungsweisen unterscheiden, die ich als „Reihenbildung“ und als „Blockbildung“ bezeichne. Beide sind im heutigen Schriftdeutsch ungemein häufig, wobei die Reihenbildung die engere Beziehung zur Umgangssprache zeigt. Reihen sind in diesem Satz:

mangels genügender Fonds oder ausländischer Kredite
Mittel der Krisenhilfe und Konjunkturanregung
Geld- und Kreditschöpfung
Finanzierung von Notstandsarbeiten, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Unterstützungen.

Wir brauchen an diesem Beispiel nicht zu untersuchen, ob die Doppelsetzung in jedem Einzelfall sachlich begründet ist. Jedenfalls kommen derartige Reihenbildungen im heutigen Schriftdeutsch besonders häufig vor. Das führt auf einen noch nicht erwähnten Aspekt des modernen Lebens, der die Sprachentwicklung zu beeinflussen scheint. Ständig stürzen so viele Eindrücke über uns her, daß es als Entlastungsfunktion erscheint, wenn man in rascher Reihung vieles vortragen kann, was sonst nur wortreich umständlich zu sagen wäre. Allerdings verführt dieses bequeme Mittel manche Autoren dazu, anstatt des allein treffenden Ausdrucks dem Leser eine rasch gefügte Reihe von Synonyma anzubieten, gewissermaßen mit der Aufforderung, das Passende selbst auszusuchen.

Das andere syntaktische Mittel, die Blockbildung, ist in unserem Beispiel nicht besonders stark ausgeprägt. Immerhin findet sich: die Geld- und Kreditschöpfung zur Finanzierung öffentlicher Notstandsarbeiten . . .

Das ist ein Gebilde — in diesem Falle ein gut durchsichtiges —, in dem zunächst der Kern *Geld- und Kreditschöpfung* durch ein Präpositionalattribut *zur Finanzierung* determiniert wird, und dieses wiederum durch eine Reihe von Genetivattributen. Auf diese Weise können äußerst komplexe Gebilde entstehen. Auf weitere Beispiele kann ich verzichten. Unsere Tageszeitungen, aber auch unsere eigenen gelehrten Schriften sind voll davon.

In diesen Fügungen kommen nun mehrere „Scheinwörter“ vor, „Augenblickskomposita“, wie ich sie genannt habe²³).

Krisenhilfe, Konjunkturanregung, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sind Beispiele dieser Art. Es fällt uns heute sehr leicht, derartige scheinbare Komposita augenblicklich neu zu bilden, je nach dem Redezusammenhang, aus dem derartige Zusammenrückungen verständlich werden. So ist „Krisenhilfe“ eigentlich „eine Maßnahme, die helfen soll, eine Krise zu überwinden“, und ähnlich hätte man sich in älterem Schriftdeutsch auch ausgedrückt. Wir fassen also ein sehr komplexes Bündel von Vorstellungen in einem für den Augenblick geprägten Scheinwort zusammen. Das ist kein lexikalischer, sondern ein syntaktischer Vorgang, ein Ausdrucksmittel, das umständliche Fügungen erspart und abermals unter dem Gesichtspunkt der Entlastung verstanden werden kann. Jeder von uns verwendet heute in seinem Sprechen und Schreiben solche Fügungen. Allerdings zeigen die obigen Beispiele, daß aus solchen Augenblicksbildungen leicht Termini der Fachsprachen entstehen können, die dann auch in das Wörterbuch eingehen.

Viele anderen Erscheinungen der heutigen Schriftsprache lassen sich ebenfalls unter dem Aspekt raschen Erledigens begreifen. Wenn wir hemmungslos Infinitive und Adjektive substantivieren (z. B. *das Erkennen; das Gute*), wenn wir Verba (z. B. *darstellen*) in Adjektiva (*darstellbar*) oder Substantiva (*Darstellbarkeit*) umwandeln, wenn wir durch Adverbialbildung (*gesundheitsmäßig*) einen umständlichen Nebensatz (*was die Gesundheit angeht*) vermeiden, so verleiht diese Austauschbarkeit zwischen den Wortarten und Satzgliedern unserer Schriftsprache eine geschmeidige Wendigkeit, die dem gehetzten Zeitgenossen nur willkommen sein kann. Besonders auffällig ist mir in dieser Hinsicht das häufige Vorkommen ganzer Sätze, die in einen anderen Satzzusammenhang parenthetisch eingeschoben werden. Ein Bevölkerungsstatistiker schreibt:

Diese Verdoppelung — und das ist die fünfte in unserer Zahlenreihe — hätte dann also 900 Jahre gebraucht.

Hier wird ein Gedanke, der neu auftaucht, in den eben begonnenen Satz eingerafft; es werden gewissermaßen zwei Schritte zugleich getan. Rasche Erledigung ist das Ziel.

Diese Andeutungen müssen hier genügen. Wem die Aufgabe gestellt ist, durch Sprache und zum angemessenen Gebrauch der Sprache zu erziehen, der tut gut daran, sich nicht mit Grammatik und vagen Stilvorstellungen zu begnügen. Wir können nur zu der Sprache unserer eigenen Zeit und durch sie erziehen; alles andere wäre anachronistisch. Dazu ist es erforderlich, ihre besonderen Strukturen zu erkennen, und sich auch mit ihren Hintergründen zu befassen, von denen hier nur der soziologische und der anthropologische Aspekt angesprochen werden konnten.

Unsere heutige Schriftsprache neigt zu ungemein komplexer Ausdrucksweise. Sie verzichtet weitgehend auf das Beiwerk der den Gedankengang steuernden Kleinwörter und drängt eine Fülle von Inhalt in sehr knapp gefaßte Aussagen zusammen. Sie stellt damit an den Leser oder Zuhörer sehr hohe Anforderungen. Entsprechend anspruchsvoll ist aber auch die Aufgabe, den Schüler nicht nur in das Verständnis, sondern auch in den angemessenen Gebrauch dieser Schriftsprache einzuführen. Die neu entwickelten sprachlichen Strukturen sind an sich selbst nicht gut oder schlecht; sie sind nur anders als die schriftsprachlichen Strukturen des 19. Jahrhunderts. Sie „angemessen“ zu gebrauchen, bedeutet nur, so zu sprechen und zu schreiben, daß auch in den neuen Formen der Gedankengang in deutlicher Klarheit zum Ausdruck kommt. Jeder Zeitstil hat seine Gefahren. Konnte früher der Gedanke im Wirrwarr der Schachtelsätze seine Durchsichtigkeit einbüßen, so kann er heute leicht im Wortgedränge der komplexen nominalen Glieder ersticken, durch Parenthesen und rasch Eingeworfenes zerrissen werden. Viel mehr Menschen sind heute zu öffentlichem Reden und Schreiben veranlaßt, als es vor 150 oder 100 Jahren der Fall war. So mögen heute auch viele zu Worte kommen, die im Gebrauch der modernen sprachlichen Mittel nicht hinlänglich geübt sind. Aber das bedeutet nicht Verfall der Sprache, sondern Unfähigkeit des Sprachteilhabers. Der Spracherzieher sollte die spezifischen Gefahren kennen, die sich aus dem Mißbrauch moderner Sprachstrukturen ergeben, aber er sollte sich nicht nach den Sprachidealen einer untergegangenen Epoche richten.

Anmerkungen

1 WERNER LOCH s. o. S. 73 ff.

2 Lat. *rudis* = ‚roh‘; *eruditio* also, ganz wörtlich übersetzt, ‚Entrohung‘. Das gilt weithin auch für den Unterricht in den Fremdsprachen. Werden sie im Zuge eines Erziehungs- und Bildungsprogrammes erworben, wie es auf

- unseren Schulen und Hochschulen der Fall ist, so bleibt dabei, zum mindesten für eine ziemlich langwierige Einführungszeit, die Muttersprache unentbehrlich. Keine „direkte Methode“ kann darüber hinwegtäuschen.
- 4 Vgl. darüber z. B. die Ausführungen von HARTMUT VON HENTIG, oben S. 83 ff.
 - 5 Parodistische Versuche, wie etwa ROBERT NEUMANN'S „Mit fremden Federn“ (Stuttgart 1927) können diese Erfahrung nur bestätigen. Gerade in der Übertreibung wird der Abstand von unserer heutigen Sprache (die sich seit 1927 noch in entscheidenden Punkten weiterentwickelt hat) deutlich. Und wer ein feines Ohr hat, hört die falschen Töne, die dem Parodisten unterlaufen, eben weil er die Sprache seiner eigenen Zeit nicht völlig abstreifen kann.
 - 6 Mit einiger Bestürzung, wenn auch im Rückblick mit Heiterkeit, denke ich an die Heideggerei in Studentenarbeiten der 30er Jahre, an studentisch-unvollkommene Effekthascherei nach Vorbild des „Spiegels“ in den 50er Jahren. Extreme Individualstile pflegen auf Educandi einen starken Reiz auszuüben und können zu Mode-Mustern werden, schwinden aber, wie jede Mode, rasch dahin.
 - 7 Zu sprachlicher „Kunst“ zu führen, ist ohnehin nicht Aufgabe einer allgemeinen Erziehung.
 - 8 Die Leitartikel und Diskussionsbeiträge mit Namen oder Chiffren zeichnender Autoren, die ich in erster Linie im Auge habe, unterscheiden sich meist wohlthuend von der komprimierten Sprache telegrafisch übermittelter Agenturmeldungen oder auch von den Kurzinformationen, bei denen die Suche nach einem als Überschrift dienenden Einleitungswort oft zu sprachlichen Verrenkungen führt.
 - 9 HANS GLINZ, Die innere Form des Deutschen; eine neue deutsche Grammatik, Bern-München, 3. Aufl. 1962.
 - 10 Natürlich hat sich im Laufe von 150 Jahren der Wortschatz sehr stark verändert, altes Wortgut ist mit den Sachen, die es zu bezeichnen hatte, in Vergessenheit geraten, sehr viele neue Wörter sind zur Bezeichnung neuer Vorstellungen, Zusammenhänge und Realitäten hinzugekommen (vgl. z. B. das ganz auf Beobachtung des Wort- und Ausdruckschatzes aufgebaute Buch von LUTZ MACKENSEN, Die deutsche Sprache unserer Zeit, Heidelberg 1956). Nach meiner Auffassung bedeutet das aber noch keinen Sprachwandel. Dieser tritt vielmehr erst dadurch ein, daß sich die Gewohnheiten, nach denen man Sätze und Redezusammenhänge gestaltet, ändern. Danach sind syntaktische Veränderungen das eigentliche Kriterium des Sprachwandels.
 - 11 Das Thema verlangt es, daß ich hier Ergebnisse wiederhole, über die ich früher schon berichtet habe. Der Leser wird um Nachsicht gebeten. Ausführlicher ist über das Folgende gehandelt in „Studium Generale“ 15 (1962), S. 49–59 und in „Deutschunterricht“ 13 (1961), Heft 5, S. 47–61.
 - 12 EKKEHARD MITTELBERG, Wortschatz und Syntax der Bildzeitung, Marburg 1967, spricht „von einem gelenkten Atavismus der Sprache“ dieser Zeitung (S. 189). Aus dem Schaubild (S. 190) geht hervor, daß beim Satz mit 5 Wörtern, auf den 82 von 1000 Belegen entfallen, die Häufigkeitsspitze liegt.
 - 13 Auf die Bevorzugung der Parataxe vor der Hypotaxe im heutigen Deutsch ist mehrfach hingewiesen worden. Doch trifft die Behauptung nicht zu, daß im Zuge dieser Entwicklung unterordnende Konjunktionen wie *da*, *weil*, *obgleich* durch nebenordnende Konjunktionen und Adverbia, etwa *denn*, *nämlich*, *trotzdem* ersetzt würden. Vielmehr hat auch deren Gebrauch eher abgenommen. Heute ist es in der Schriftsprache weithin üblich geworden, die

logischen Zusammenhänge sprachlich nicht zu bezeichnen. Es bleibt dem Leser überlassen, die logische Ordnung aus dem Redezusammenhang zu ermitteln.

- 14 Gemeint sind Äußerungen vom Typ *Das ganz gewiß nicht – Anders in den Primitivkulturen*, in denen das verbale Prädikat und oft noch weitere Satzglieder fehlen.
- 15 So berichtet z. B. ein Psychologe über den Erfolg von Zeit- und Bewegungsstudien in einem Industriebetrieb und fährt fort: *Doch hatte die ganze Sache leider einen Haken*. Dieser Satz könnte, abgesehen von dem schriftsprachlichen *doch*, in jeder Alltagsrede vorkommen und paßt in seiner unscharfen Formulierung (*die ganze Sache*) in die verschiedensten Aussagezusammenhänge. Beispiele dieser Art lassen sich häufen.
- 16 Sie können wegen ihrer statistisch nachweisbaren Häufigkeit als Leitmerkmale dienen, neben denen es noch manche andere, weniger auffallende Kennzeichen gibt.
- 17 Beiläufig sei erwähnt, daß das mir zu Verfügung stehende Material zum Teil auch eine Gliederung nach dem Alter der Autoren zuläßt. Dabei führt ein erster Augenschein zu der Vermutung, daß diese Autoren, je näher ihr Geburtsjahr der Gegenwart steht, desto deutlicher die modernen Entwicklungstendenzen unserer Schriftsprache erkennen lassen. Natürlich trifft das nicht für jeden einzelnen zu, ergibt sich aber aus den statistischen Durchschnittswerten.
- 18 So ist es denn auch kein Zufall, daß sich in allen modernen Kultursprachen Wandlungen vollziehen, die mit den hier für das Deutsche nachgewiesenen Entwicklungstendenzen vergleichbar sind.
- 19 Im Folgenden muß ich zum Teil abermals auf an anderer Stelle Geäußertes zurückgreifen. Vgl. die ausführlichere Darstellung „Die deutsche Sprache der Gegenwart im Wandel der Gesellschaft“, in: *Sprache der Gegenwart*, Bd. 3, Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1967/68, z. Z. im Druck.
- 20 Schon 1867 war im Norddeutschen Bund die Freizügigkeit zum verfassungsmäßig garantierten Recht geworden.
- 21 Grundsätzlich wäre in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung des Volksschulwesens zu erörtern, wo ja ebenfalls die „Realien“ immer deutlicher in den Vordergrund treten. Es darf jedoch angenommen werden, daß die Schicht derjenigen, die durch öffentliches Reden und Schreiben die Weiterentwicklung der Schriftsprache beeinflussen, zumeist aus den höheren Schulen hervorgeht, und daß sie die Muster setzen, nach denen sich andere Aufstrebende richten.
- 22 Es soll nicht verkannt werden, daß jenes „Schreib, wie du sprichst“ zunächst vor allem auf die farbige Lebendigkeit volkstümlicher Ausdrucksweisen bedacht war, die dort anzutreffen ist, wo die Alltagssprache der Mundart nahesteht. Der Großstadt-Jargon konnte in dieser Beziehung nicht viel Anregung bieten. Immerhin wurde aber auch die Forderung nach kurzen, knappen Sätzen zum Programm erhoben.
- 23 Vgl. die oben, Anm. 11, erwähnten Arbeiten.

Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen

Einleitung; Literaturhinweise (Selbstreferat des Vortragenden)

Der Vortragende gibt seiner Freude Ausdruck, daß in den Reihen der Pädagogen und Didaktiker das Problem der *Sprache* stärker beachtet wird. Er skizziert seine persönliche Stellung, die ihn seit langem dazu geführt hat, auf die Verbundenheit von Sprache, geistiger Entwicklung und Erziehung zu achten und demgemäß Linguistik, Didaktik und Pädagogik eng zu verbinden, so daß er sich, als Lehrer wie als Forscher, stets zugleich als Sprachtheoretiker und Germanist wie als Didaktiker sieht.

Für diejenigen Teilnehmer, die sich genauer mit den von ihm vorgetragenen Anschauungen befassen möchten, gibt der Vortragende einige Literaturhinweise. Er rät, nicht mit den beiden grammatischen Büchern anzufangen, die man meistens am engsten mit seinem Namen verbindet („Die innere Form des Deutschen“, 1952, ⁵1968, und „Der deutsche Satz“, 1957, ⁵1967), sondern mit den vier Vorträgen, die in dem Bändchen „Sprachwissenschaft heute“ (Stuttgart 1967, 78 S.) vorliegen. Die Vorträge sind: „Aufgaben der deutschen Philologie in der Gegenwart“, „Strukturalistische und inhaltbezogene Methoden der Sprach- und Dichtungsanalyse in der Germanistik“, „The Relation between Inner and Outer Form“ (englisch, da in Washington als Vortrag gehalten, knappste Darstellung des sprachtheoretischen Modells und der zugehörigen Methoden), und schließlich (ein Thema, über das er besonders gerne mit den Kollegen von den Pädagogischen Hochschulen in ein Gespräch kommen möchte) „Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften“.

Einen ersten knappen Aufriß enthalten die zwei älteren Vorträge „Das Verhältnis der Sprachwissenschaft zur Philosophie“ (Studia Philosophica, Jahrb. d. Schweiz Philos. Ges., IX. 1949, S. 19–34, neu gedruckt in „Ehrengabe zum Germanistentag Mannheim 1962“, Schwann Düsseldorf, S. 49–61) und „Sprache, Sein und Denken, eine Betrachtung von einem Gedicht aus“ (Der Deutschunterricht, Stuttgart 1954, H. 2, S. 56–67, jetzt neu gedruckt in „Das Prinzip der Ganzheit im Deutschunterricht“, hgg. von ERICH WEISSER, = Wege der Forschung 71, Darmstadt 1967).

Der sprachtheoretische Horizont ist ausgeführt in den „Ansätzen zu einer Sprachtheorie“ (= Beiheft 2 zum „Wirkenden Wort“, ²1966) und der Rede „Sprache und Welt“ (= Duden-Beiträge 6, Mannheim 1962). Die ausführliche Entwicklung der Begriffe und Methoden findet sich in dem etwas schwierigen Buch „Grundbegriffe und Methoden inhaltbezogener Text- und Sprachanalyse“ (Düsseldorf 1965, 172 S.). Ein Stück der Problemgeschichte und eine Auseinandersetzung mit verwandten und gegensätzlichen Richtungen der modernen Linguistik enthält das Metzler-Bändchen „Deutsche Syntax“ (Stuttgart ²1967, 112

S.), dabei insbesondere eine Stellungnahme zu WEISGERBER und zur CHOMSKY-Schule (S. 81–103).

Eine elementare Darstellung auch der sprachtheoretischen Zusammenhänge (bestimmt für den PH-Studenten und Lehrer, der nicht Deutsch als Wahlfach studiert, aber Deutschunterricht geben muß) enthält der Beitrag ‚Der Sprachunterricht im engeren Sinne, oder Sprachlehre und Sprachkunde‘ im ‚Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr‘, hgg. von A. BEINLICH, Emsdetten 31963, Bd. 1, S. 225–320 (Neuaufgabe im Druck). Schließlich verweist der Vortragende auf das Schulbuch, das er mit andern zusammen ausgearbeitet hat: ‚Deutscher Sprachspiegel‘, Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung (Ausgabe für Gymnasien, erschienen 4 Bände, 1956–1966, Ausgabe für Realschulen, drei Bände, mit Lehrerheften, 1965–1968). Hierzu etwas genauer, da an dem Buch auch LEO WEISGERBER beteiligt ist, dessen Sprachauffassung im Laufe dieser Tagung mehrmals kritisiert wurde:

Der „Deutsche Sprachspiegel“ ist ein Buch, das dem Schüler ermöglicht, eine *kritische Haltung* der Sprache gegenüber einzunehmen – ja das *als Sprachbuch* darauf angelegt ist, den Schüler zu *befreien* aus dem *nur* muttersprachlichen Gehäuse und ihn hinzuführen zu einem nüchternen, empirischen, gegenüber aller Ideologie kritischen Denken. Der Vortragende möchte das hier besonders betonen, weil nicht nur auf dem Titelblatt des Buches der Name von LEO WEISGERBER steht, sondern WEISGERBER auch an der Ausarbeitung intensiv beteiligt war. Der Vortragende lädt dazu ein, gerade an diesem Buch selber nachzuprüfen, wie weit es eine „WEISGERBER-Schule“ in der Sprachwissenschaft gibt und wie weit diese Schulbücher, an denen WEISGERBER seinen Anteil hat, es gerade ermöglichen, mit *Hilfe* der Sprache sich aus der *Verfallenheit* an die Sprache zu lösen.

1. Nicht „die Linguistik“, sondern „verschiedene Linguistiken“

Es ist gestern hier oft von *der* Linguistik gesprochen worden, ja sie ist von HARTMUT VON HENTIG, für dessen Vortrag ich sehr dankbar war, als eine Großmacht tituliert worden. Nun, ich weiß nicht, ob die Linguistik heute de facto eine solche Großmacht ist. Ich möchte mich etwas vorsichtig ausdrücken: es scheint heute Mode geworden zu sein, daß man von der Linguistik eine hohe Meinung hat. Ob diese Linguistik aber so wirksam ist, im öffentlichen Leben und im geistigen Klima unserer Zeit, das möchte ich doch etwas bezweifeln. Aber auch *wenn* die Linguistik heute so hoch gestellt wird, muß man fragen: *welche* Linguistik?

Ich habe die Gelegenheit gehabt, an den letzten vier Internationalen Linguistenkongressen teilzunehmen: 1952 in London, etwa 400 Teilnehmer, 1957 in Oslo, etwa 700 Teilnehmer, 1962 in Cambridge (Mass.) und Harvard, über 1000 Teilnehmer, 1967 in Bukarest, gegen 1700 Teilnehmer, vor allem viele aus den osteuropäischen Ländern. Wenn ich nun ein bißchen spitzig sein wollte,

so müßte ich sagen: was man hier zu hören bekam und was Sie in den mehreren Dutzend linguistischen Zeitschriften der Welt lesen, das reicht — um einen politischen Vergleich zu gebrauchen — von der CSU, um nicht zu sagen von der NPD über die CDU, über die SPD mit rechtem und linkem Flügel bis zum SDS. Man kann praktisch heute von der Junggrammatik des letzten Jahrhunderts über die idealistische Neuphilologie der Jahrhundertwende und den deskriptiven Strukturalismus der 40er und 50er Jahre bis zu den Formalisierungstendenzen der letzten Jahre alles finden, und es ist schwer zu sagen, was nun dasjenige ist, das sich weiterentwickelt und vor anderem Geltung beanspruchen darf. Dabei gibt es eigentlich kaum mehr ausgesprochene „Schulen“ — vielleicht mit einer Ausnahme: CHOMSKY und seine generative grammar. Tatsächlich hat diese von CHOMSKY ausgehende Gruppe alle Anzeichen einer Schule, und sie ist daher von einem amerikanischen Rezensenten¹⁾ etwas boshaft als Beispiel für Sektenbildung genannt worden, mit einer heiligen Stadt (nämlich Cambridge mit dem MIT), mit heiligen Büchern, mit einer besonderen Sprache, an der man sich gegenseitig erkennt usw.

Aber ich will nicht boshaft werden, und ich möchte daher nur noch anmerken, daß — im Gegensatz zu der Gruppe um CHOMSKY — von einer „WEISGERBER-Schule“ kaum gesprochen werden kann und daß das meiste von den tatsächlichen Fehlhaltungen, die HARTMUT VON HENTIG und MARIO WANDRUSZKA richtigerweise ins Licht gerückt haben, gar nicht LEO WEISGERBER anzulasten ist, sondern einer Entwicklung der deutschen Sprachwissenschaft, die weit ins 19. Jahrhundert zurückgeht. Auffällig ist auch, daß die einzige Schul-ähnliche Bewegung in der Linguistik, nämlich die generative grammar um CHOMSKY, in mancher Beziehung das glatte Gegenteil dessen ist, was HARTMUT VON HENTIG uns gestern als „BLOOMFIELD-Linguistik“ vorgestellt hat. BLOOMFIELD hat nämlich „meaning“, d. h. die Inhaltsseite der Sprache ausgeschlossen — nicht deswegen, weil er diese Seite für nicht sehr wichtig hielt, sondern weil er glaubte, man könne nicht wissenschaftlich präzise arbeiten damit. Es war so etwas wie eine bewußte Askese, und diese Askese hat das hervorgebracht, was man heute als „klassischen Strukturalismus“ bezeichnet. CHOMSKY dagegen hat diese Askese aufgegeben, und zwar sehr bewußt. Etwas verächtlich spricht er von ihrem *operationalism*, *verificationism* und *behaviorism*²⁾. CHOMSKY ist, nach BLOOMFIELD'schem Begriff, ein „Mentalist“, ein geistiger Konstruierer von Sprach-Teilsystemen, nicht ein geduldiger Beobachter des sprachlichen Handelns (wie etwa CHARLES C. FRIES mit seiner „Structure of English“ von 1952). Er und seine Schüler sind stark auf System-Bau aus, auf die Schaffung eines geschlossenen Komplexes von Regeln, durch die alle in einer natürlichen Sprache möglichen Sätze erzeugt werden können. Ja, wenn Sie nahe genug zusehen, finden Sie zwischen LEO WEISGERBER (bei dem tatsächlich die Neigung zu Systembau groß ist und bei dem das Wort

„ableiten“ für meinen Geschmack zu viel vorkommt) einerseits und CHOMSKY und der gesamten formalisierenden Sprachwissenschaft andererseits eine viel größere Ähnlichkeit, als man zunächst zu erwarten geneigt ist. Man kann geradezu sagen: les extrêmes se touchent, die Gegensätze ziehen sich nicht nur an, sondern gehen unter Umständen ineinander über.

2. Gemeinsames, das sich heute bei allen linguistischen Richtungen feststellen läßt

Ich hoffe, ich habe Sie mit meiner Skizze der heutigen linguistischen Forschungslage nicht zu sehr verwirrt — wenn ich Sie auch mit voller Absicht ein bißchen mißtrauisch machen möchte gegenüber all dem, was Sie an linguistischen Aufsätzen und Büchern lesen. Mißtrauisch in diesem Sinne müssen Sie ja zwar als Wissenschaftler ohnehin sein. Vielleicht ist man in den letzten zwanzig Jahren in der deutschen Wissenschaft, insbesondere in Philosophie, Pädagogik, Didaktik, Sprach- und Literaturwissenschaft etwas zu oft begeistert und etwas zu wenig mißtrauisch oder auch nur skeptisch und kritisch gewesen — aber ich glaube, das ist ein Fehler, den wir alle wissenschaftlich miteinander zu verantworten haben.

Es gibt nämlich doch einiges Gemeinsame bei den sehr verschiedenen linguistischen Denkansätzen und Methoden-Entwicklungen, so daß man sagen kann: jeder, der sich als moderner Linguist versteht, hat in diesem Punkt gleiche Auffassungen. Diese Gemeinsamkeiten gehen zurück auf FERDINAND DE SAUSSURE, dessen Namen ich hier doch nennen möchte, weil ich ihn bisher an dieser Tagung noch nicht gehört habe und er de facto der Ahnherr der modernen Sprachwissenschaft ist, 30 Jahre älter als BLOOMFIELD und im Grunde genommen der Mann, seit dessen Werk man von einer modernen Sprachwissenschaft reden kann. Er ist ebenso bestimmend geworden für KARL BÜHLER, dessen Sprachmodell uns HARTMUT VON HENTIG gestern vorgeführt hat, wie für JOST TRIER und LEO WEISGERBER, und er hat auch auf LEONARD BLOOMFIELD gewirkt.

Seine Grundthese ist: Le signe linguistique est arbitraire — etwas erweiternd übersetzt: das sprachliche Zeichen ist durch menschliches Denken und Handeln entstanden, *nicht* biologisch-automatisch oder ontologisch-automatisch. Dieses Prinzip des ‚arbitraire du signe‘ wird ergänzt durch den Begriff ‚relativement motive‘ (‚innerhalb gewisser Grenzen motiviert‘).

Doch das sollte in Teil 3 dieses Vortrages deutlicher werden. Ich möchte ja jetzt nicht eine Geschichte der modernen Sprachwissenschaft geben, sondern nur die paar Punkte zeigen, die man für die ganze moderne Linguistik als gültig anse-

hen kann, und da ist als erstes zu sagen: Synchronie kommt vor Diachronie, und lebende Sprache kommt vor toter Sprache.

a) Diachronie ist in der Sprachwissenschaft der Fachausdruck für „entwicklungsbetrachtende Sprachforschung“. Was Sie in der Schule gelernt haben, daß Deutsch eine germanische Sprache ist, daß es eine erste und eine zweite Lautverschiebung gegeben hat usw., was in den „historischen Grammatiken“ steht, angefangen bei JACOB GRIMM: das ist Diachronie. HERMANN PAUL hat in seinen „Prinzipien der Sprachgeschichte“ kategorisch erklärt (1. Aufl. 1880, 5. Aufl. 1920), es könne überhaupt keine *wissenschaftliche* Sprachbetrachtung geben, die nicht *historisch* sei. Dem hat SAUSSURE entgegengesetzt: Vor aller historischen Betrachtung muß eine *systematische* kommen; bevor ich mich mit *Geschichte* befassen kann, muß ich einen Sprachzustand wissenschaftlich erfassen, nämlich den heutigen Sprachzustand, dann einen früheren Sprachzustand, und dann erst kann ich untersuchen, durch welchen geschichtlichen Wandel aus dem früheren Zustand der heutige entstanden ist. Es heißt also nicht, wie es zur Zeit der Junggrammatiker manchmal aussah, „aus der Geschichte deduzieren, wie es bis heute hat kommen müssen“, sondern „aus dem, wie es gekommen ist, die Geschichte so gut wie möglich rekonstruieren“. Das ist das Gegenteil eines historischen Determinismus, und das soll gemeint sein in dem oben gegebenen Stichwort „Synchronie, Zustandserforschung, kommt *vor* Diachronie, Entwicklungserforschung“.

Natürlich darf man Synchronie und Diachronie nicht, wie es zeitweise geschehen ist, als sich gegenseitig widersprechend, ja als Feinde betrachten. Es sind *zwei* Aspekte *einer* Wissenschaft, und man muß sie beide betreiben, aber nicht verwechseln und nicht unbemerkt aus dem einen in den andern geraten. Natürlich steckt auch in jeder Synchronie ein Stück Diachronie; jeder Sprachzustand ruht auf vorangegangener Geschichte. Aber ich kann die Geschichte erst dann richtig erfassen, wenn ich *zuerst* den Sprachzustand an und für sich betrachte, als funktionierendes System eigenen Rechts, unbekümmert um die Herkunft (oft sehr verschiedene Herkunft) der in ihm verbundenen Elemente.

b) Die Untersuchung einer lebenden Sprache muß grundsätzlich jeder Untersuchung einer toten Sprache (von der wir keine Original-Sprecher mehr haben) vorangehen. Das hat einen sehr einfachen Grund: eine lebende Sprache bietet viel mehr und viel sicherere Beobachtungs- und Prüfungsmöglichkeiten als eine tote (nur noch in Texten überlieferte) Sprache. Ebenso ist die eigene Sprache, die ich selbst spreche, die ich jeden Tag höre, wissenschaftlich mit größerer Sicherheit und Objektivität zu erfassen als eine fremde Sprache — weil ich in der eigenen Sprache mehr Informanten habe, weil ich mehr Beobachtungsmaterial

habe, weil ich leichter Experimente über Verstehen und Mißverstehen durchführen kann. Auch wenn ich als Sprachhistoriker frühere Sprachstufen zu untersuchen und den Studenten zu zeigen habe, muß ich daher die *Methoden* der Sprachgeschichte aus der *lebenden* Sprache entwickeln. Maßgeblich ist dabei zunächst nicht das Frühere (oder was man traditionellerweise über das Frühere denkt), sondern maßgeblich ist zunächst die „rezente“ Generation, das was man jetzt vor sich sieht und überprüfen kann. Erst von hier aus kann ich auch das Frühere richtig verstehen und einordnen. Man kann nicht Botanik und Zoologie auf der Paläontologie aufbauen, sondern man kann nur richtig Paläontologie treiben, wenn man von der rezenten Botanik und Zoologie herkommt.

c) Ein dritter allgemein anerkannter Punkt ist: man muß nicht nur unterscheiden zwischen Klangseite und Inhaltsseite der Sprache (das war SAUSSURE: signifiant und signifié, Bezeichnendes und Bezeichnetes, Signans und Signatum), sondern man muß auch *innerhalb* des Bezeichneten, im Bereich der sprachlichen Inhalte noch einmal eine Geschichtetheit anerkennen, man muß die *geltenden* Inhalte und Strukturen unterscheiden von den *nur funktionierenden* („dienenden“) Inhalten und Strukturen, man muß eine „Inhaltsstruktur“ und eine „Formstruktur“ unterscheiden. Das ist in ganz verschiedenen sprachwissenschaftlichen Richtungen gleichermaßen sichtbar geworden. CHOMSKY unterscheidet „surface structure“ (Oberflächenstruktur) und „deep structure“ (Tiefenstruktur). Andere benützen andere Namen. Ich habe vorgeschlagen, nicht von „Oberfläche“ und „Tiefe“ zu sprechen, weil mir das etwas zu metaphorisch ist, und ich habe daher auf griechische Wortstämme zurückgegriffen und spreche von „Nomostruktur“ und „Morphostruktur“. Doch das werde ich im Teil 3 genauer erklären.

d) Noch etwas ist wohl allgemein anerkannt: daß systematische Versuche und ganze Versuchsreihen ihren Platz in der Linguistik haben sollten. Einfache Möglichkeiten dafür: Ich sage einem Informanten einen Satz und beobachte, wie er darauf reagiert. Ich veranlasse ihn durch entsprechende Reize, mit dem Satz zu spielen, ihn wiederholend zu variieren, und beobachte, welche Veränderungen er nun mit dem Satz vornimmt. Solche Veränderungen lassen sich oft auch spontan beobachten, so wenn ein Kind sagt: „Ich möchte *das* da! *Das* da möchte ich! *Das* will ich haben.“ Ich frage verschiedene Informanten, wie solche Veränderungen von Sätzen auf sie wirken, was sie als „normal“ empfinden, was als möglich, was als unmöglich (oder „falsch“) usw. So kann man als Linguist Experimente machen, zur Stützung oder Widerlegung theoretischer Annahmen und als Grundlage für neue Annahmen – nur sind die Versuchsanordnungen nicht aus Metall und Glas zusammenzubauen, sondern es sind lebende Menschen, Sprachteilhaber, deren Reaktionen ich beobachte.

Die Wertschätzung solcher systematischer Experimente ist wohl auch etwas, was den meisten modernen Linguisten gemeinsam ist. Immerhin gibt es hier auch Unterschiede, ja man kann von zwei Richtungen des Strukturalismus sprechen, die sich beide von SAUSSURE und BLOOMFIELD herschreiben. Bei der einen Richtung steht im Vordergrund der Gedanke, ein System zu bauen, zu formalisieren, zu mathematisieren; hier wäre HJELMSLEW zu nennen, auch CHOMSKY und andere. Die Vertreter der andern Richtung gehen nicht vor allem darauf aus, ein schlüssiges System zu konstruieren, sondern sie stellen nur einige theoretische Annahmen an den Anfang – möglichst wenige – und entwickeln dann von hier aus in empirischer Arbeit an den einzelnen Sprachen ihre Methoden und Begriffe. Zu dieser Richtung rechne ich auch mich selbst. Doch sind das keine absoluten Gegensätze, sondern nur Unterschiede des Grades oder Gewichtes der beiden Anteile, denn kein ernst zu nehmender Linguist baut ein System, ohne es nachher an den Daten der natürlichen Sprache zu testen, und keiner treibt Empirie ohne gewisse grundlegende Annahmen systematischer Natur.

3. Skizze meines sprachtheoretischen Modells

a) Ich gehe nun dazu über, Ihnen meine eigene Sicht von Linguistik und Sprachtheorie zu skizzieren. Dabei verhehle ich nicht, sondern sage ausdrücklich, daß manche meiner linguistischen Kollegen das, was ich vertrete, für unbefriedigend, ja für falsch halten. Trotzdem lege ich Ihnen nun nach dem knappen Lage-Überblick nur meine eigene Auffassung einigermaßen in extenso vor, und ich tue es erst noch mit gutem Gewissen. Ich glaube nämlich, daß der Didaktiker nicht einfach aus jeder linguistischen Richtung, die gerade in Mode ist, sich ein Stückchen aneignen sollte. Ein solches eklektisches Verhalten, wo man von dem einen diesen Begriff übernimmt, von dem andern jenen, je nachdem, wie er einem gerade sympathisch erscheint: das scheint mir gefährlich, weil es unwissenschaftlich ist. Es ist zwar unbequem, aber es läßt sich nicht ändern: wenn Sie sich als Didaktiker und Pädagogen wissenschaftlich mit linguistischen Dingen befassen wollen, dann sollten Sie *eine* zusammenhängende Linguistik und Sprachtheorie einmal richtig durchprobieren. Nicht etwa, daß ich Sie auffordern möchte, mir irgendetwas einfach zu glauben. Ich bin kein Prophet oder Missionar, der um Glauben wirbt, sondern ein Wissenschaftler, der Begriffe und Methoden und eine sie verknüpfende Theorie anbietet und sich freut, wenn möglichst viele das alles ihrerseits durchprobieren und wenn es sich in ihrer Arbeit bewährt. Bewährt es sich nicht, so soll es beiseite gelegt werden. Aber um zu sehen, ob es sich bewährt, muß man für einige Zeit damit arbeiten, sich probeweise auf die darin steckenden Voraussetzungen einstellen, von ihnen her zu denken versuchen.

Erst dann kann man beurteilen, ob etwas daran ist oder nicht — aber das ist Ihnen als Didaktikern und Pädagogen wohl ohnehin vertraut.

Ich beginne ganz konkret. Als ich 1964 einen Vortrag über Sprachtheorie vor Gymnasiallehrern hielt, schrieb ich an die Tafel ‚Bildungsrat‘ und fragte, was das sei. Die Frage war damals noch nicht so leicht zu beantworten, denn es gab den Bildungsrat noch nicht, er war erst eine Forderung, wenn ich mich recht erinnere der SPD. Natürlich maße ich mir nicht an, Ihnen darzulegen, was der Bildungsrat heute ist, denn es sitzen in diesem Saal Leute, die dafür viel kompetenter sind, ja dem Bildungsrat als Mitglieder angehören. Doch frage ich nun als Linguist: Was hat sich abgespielt bei der Schaffung dieses Wortes ‚Bildungsrat‘?

Damals erhielt ich nämlich auf meine Frage die lustigsten Antworten, z. B., das sei vielleicht ein neuer Titel für den Volksschullehrer. Sie sehen sofort, wie man von dem Wort „Studienrat“ her auf diese Vermutung kommen konnte. Man könnte ja sogar sagen: wenn es den *Wissenschaftsrat* und den *wissenschaftlichen Rat* nicht schon gäbe, warum sollte man nicht einen Professor und Abteilungsleiter „Wissenschaftsrat“ nennen, und das Gremium, das alle Anstrengungen im Bereich der deutschen Wissenschaft koordinieren soll „Wissenschaftlicher Rat der Bundesrepublik Deutschland“? Nun hat man, wie Sie alle wissen, die Namen umgekehrt verteilt — aber das war nicht sprachliche Notwendigkeit, sondern ein jeweiliger freier Entscheid der namengebenden Gremien zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Kehren wir zurück zum Bildungsrat. Was war hier das Erste? Es war zunächst ein *Wille* da, ein *geistiger Entwurf* von Leuten, die sich um die Fragen der Bildung in Deutschland bemühen. Diesen Leuten schwebte etwas vor, das sie verwirklichen wollten. So etwas, was uns vorschwebt, was man intendiert, was man ändern mitteilen und zur Geltung bringen möchte, das nenne ich *etwas Gemeintes* oder *das Gemeinte*. Und nun hat man sich gesagt: Um das zu erreichen, was uns in dieser Sache vorschwebt, müssen wir eine *Institution* schaffen. Man will also einen *Rat* schaffen, eine Institution, eine Zusammenkunft von Menschen, die für die ganze Bundesrepublik alle Probleme beraten soll, die sich mit Bildung, Erziehung, Schulwesen stellen, ähnlich wie es der Wissenschaftsrat für die Aufgaben und die Organisation und Ausrüstung der wissenschaftlichen Hochschulen tut. Damit wird nun aus dem (zuerst vielleicht von einem einzigen Menschen) *Gemeinten* (das momentan ist, das individuell ist, das spontan ist) etwas *Festes*, etwas Institutionalisiertes, es wird daraus ein bestimmter *geltender Inhalt* oder, wie ich sage, ein *Nomolexem*.

Woher hat nun aber der so entstandene Sprachinhalt oder Wortinhalt, das so entstandene Nomolexem seine *Umgrenzung*? Wer sagt mir, was Bildungsrat *ist*? Offenbar nicht das Wort, nicht seine Zusammensetzung aus ‚Bildung‘ und ‚Rat‘, sondern die „Entstehungssituation“, die historische

Situation, aus der diese Institution geschaffen worden ist, die Aufgaben-Umschreibung, die man diesem Gremium dann gegeben hat usw. Ein Wort entsteht also nicht „von unten“, aus den *Lauten* oder den *Kompositionsbestandteilen* (den Morphemen), ein Wort entsteht *von oben*, weil ein *Wille* von Menschen, eine *Einsicht* von Menschen, ein *Entschluß*, eine *geistige Leistung* von Menschen festgehalten und dokumentiert werden soll. Nun hat man hier aber nicht ein vollkommen *neues* Wort geschaffen, wie etwa ‚Radar‘ oder ähnlich, sondern man hat als Träger zwei *schon vorhandene* Wörter herangezogen, nämlich ‚Bildung‘ und ‚Rat‘. Man hat ferner ein Wortbildungsmuster des Deutschen herangezogen, nämlich die Bildung eines Kompositums durch Voranstellung eines Nomens mit der Endung *— s‘*.

Diese zwei Wörter ‚Bildung‘ und ‚Rat‘ sind, als Wörter, schon *nicht* unmittelbar geltende Einheiten, sondern „nur funktionierende, nur dienende“ Einheiten. So kann der Wortkörper ‚Bildung‘ sehr verschiedene Inhalte tragen: ‚die Bildung des Kindes — die Bildung des Passivs‘ usw. Sie sehen: funktionierende Einheiten, „dienende Inhalte“, Morpholexeme, das ist, was man umgangssprachlich *Wörter* nennt. Und „geltende Einheiten, geltende Wortinhalte, Nomolexeme“, das ist, was man oft „Bedeutungen“ nennt (*feste* Bedeutungen, nicht das ad hoc mit ihnen Gemeinte!).

Aus den zwei vorhandenen Einheiten ‚Bildung‘ und ‚Rat‘ hat man also eine neue Einheit gemacht, und diese Einheit ist nun der Träger für eine neu geschaffene geltende Einheit, einen neu geschaffenen Begriff, eben den Bildungsrat als Institution.

Aber warum hat man gerade diese beiden Wörter zur Schaffung des neuen Wortkörpers gewählt? Das war offenbar nicht *notwendig*, es war keineswegs determiniert — aber es war auch *nicht rein zufällig*, es war durchaus *motiviert* (SAUSSURE: *relativement motivé*). Das Morpholexem ‚Rat‘ dient ja neben manchem anderen auch als Bezeichnung für eine Zusammenkunft, für eine Gruppe von Menschen, die gemeinsam etwas entwickeln, etwas geistig verarbeiten wollen. Über ‚Bildung‘ brauche ich Ihnen überhaupt nichts zu sagen, die verschiedenen mit diesem Wortkörper verbundenen Bedeutungen (und die Problematik ihrer Abgrenzung) kennen Sie besser als ich. Linguistisch ist relevant, daß man mit ‚Bildungsrat‘ also einen sogenannten „*sprechenden Namen*“ für die Institution geschaffen (oder gewählt) hat.

Trotz dieses sehr sprechenden Namens ist es aber nicht möglich, vom Wortkörper aus den Wortinhalt richtig zu erschließen. Wer *nur* vom Wortkörper herkommt und sonst keine Information hat, der könnte hinter diesem Wortkörper einen ganz falschen Wortinhalt vermuten — auch wenn er ganz sprachgerecht von Analogien ausgeht wie ‚Studienrat, Justizrat, Medizinalrat, Landgerichtsrat‘ usw.

Der *Nutzen* eines solchen sprechenden Namens wird aber dann sinnfällig, wenn man den *Wortinhalt* oder Begriff von der *Sache* her erfaßt und verstanden hat. Denken Sie sich, daß Sie einem Laien Aufgabe und Arbeitsweise des Bildungsrates erklärt haben. Nun kann er sagen: „Aha, darum heißt das auch ‚Bildungsrat‘. Das kann man sich ja ganz gut merken, denn es ist ein Rat, und er hat mit Bildung zu tun.“ Ich glaube, dadurch wird klar, welcher Unterschied besteht zwischen den Phänomenen beim *Merken*, beim *Einprägen* des Wortkörpers (*nachdem* man den Wortinhalt originär erfaßt hat) und den Phänomenen der *erstmaligen Erfassung* des Wortinhalts, des *Begriffes* überhaupt.

b) Wir haben bisher das Gemeinte und die festen Wortinhalte (Nomolexeme) betrachtet und einen Blick geworfen auf die Umgrenztheit des Wortinhalts und auf das Verhältnis von Wortinhalt (Nomolexem) und Wortkörper (Morpholexem). Ich muß Ihnen nun, wenn auch etwas schematisch, noch weitere Schichten aufweisen. Ich tue es an Hand eines einfachen lateinischen Beispiels.

Bekanntlich gibt es im Lateinischen 6 Kasus, gegenüber 4 im Deutschen: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Ablativ, Vokativ. Das sind in meiner Terminologie Unterscheidungen im Bereich der „funktionierenden Einheiten und Strukturen“, in der Morphosphäre, genauer in der Morphosyntax. Die lateinische Morphosyntax ist mit ihren 6 Kasus anders strukturiert als die deutsche Morphosyntax mit ihren 4 Kasus.

Nun haben aber die meisten lat. Kasus, insbesondere der Genitiv und der Ablativ, verschiedene „geltende Strukturen“ darzustellen. ‚Amor patris‘ kann bekanntlich heißen ‚die Liebe des Vaters‘ (zum Kind), dann ist es ‚genetivus subiectivus‘ oder es kann heißen ‚die Liebe zum Vater‘ (vom Kind ausgehend), dann ist es ‚genetivus obiectivus‘. Diese Unterscheidung von genetivus subiectivus und obiectivus, oder von ablativus separationis, ablativus instrumenti, ablativus pretii usw. — das gehört in die Sphäre der *geltenden* Inhalte und Strukturen, die Nomosphäre, genauer die Nomosyntax.

Für die *Darstellung* des Genitivs (oder Ablativs usw.) gibt es nun aber kein einheitliches lautliches Signal, keine Einheits-Endung, sondern je nach Deklinationssklasse des betr. Wortes sehr verschiedene klangliche Mittel: puer — pueri, homo — hominis, puella — puellae, senatus — senatus usw. Diese Verschiedenheiten der *rein lautlichen Darstellung* müssen wir nun als eine eigene Schicht fassen, die *nicht* mit der Morphosyntax verwechselt werden darf. In der Morphosphäre geht es um die *funktionierenden* Einheiten und Strukturen, hier geht es nur um die verschiedene *lautliche Darstellung* dieser Einheiten und Strukturen, gewissermaßen um das verschiedene „Signal-Material“. Ich nenne diesen Bereich die „Phonomorphie“, und ich habe nun folgendes Gesamtbild:

Gemeintes

feste geltende Inhalte und Strukturen:

Nomosphäre (aufzugliedern in Nomosyntax und Nomolexikon)

nicht (mehr) unmittelbar geltende, aber trotzdem *funktionierende* (als Träger dienende) Inhalte und Strukturen:

Morphosphäre (aufzugliedern in Morphosyntax und Morpholexikon)

reine klangliche Darstellung der funktionierenden (und ev. direkt der geltenden) Inhalte und Strukturen, wo die Verschiedenheiten *keinen* kategorialen Wert haben:

Phonomorphie

Um noch ein Beispiel aus dem Verbalsystem anzuführen: der Unterschied von Präsens und Präteritum oder von Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II gehört in die Morphosphäre. Die Unterscheidung von wünschendem Konjunktiv, irrealen Konjunktiv, Konjunktiv der indirekten Rede usw. gehört in die Nomosphäre, ebenso wie die Unterscheidung von gewöhnlichem Präsens, Präsens historicum usw. Die verschiedene Bildungsweise dieser Tempus- und Modusformen (starke Verben, schwache Verben, verschiedene Ablautklassen usw.) gehört *weder* zur Nomosphäre noch zur Morphosphäre, sondern zur Phonomorphie. Zur Phonomorphie gehören auch alle Doppelformen, so ‚ward—wurde‘, usw.

Schließlich ist noch eine letzte Schicht zu unterscheiden, die mit wachsender Kultur eine immer größere Bedeutung gewinnt: die Darstellung der *hörbaren* sprachlichen Einheiten durch *sichtbare* Einheiten oder Einheitenkomplexe, d. h. die *Schreibung*, die *Graphie*. Die Graphie bildet bei unseren Buchstabenschriften mehr oder weniger die Phonomorphie ab — aber sie tut das sehr oft nicht konsequent und adäquat, sondern nach komplizierten und sich nicht selten durchkreuzenden Kriterien. Davon weiß jeder Lehrer und jeder Deutschdidaktiker sein Lied zu singen, besonders wenn er sich intensiv mit den Fragen des Erstlesens und des ersten Schreibens befaßt. Wir haben also nun folgendes Gesamtbild:

Gemeintes

Nomolexikon und Nomosyntax

Morpholexikon und Morphosyntax

Phonomorphie

Graphie

Eine letzte Unterscheidung, diejenige der „Gestalten des Grundstimmstroms“ (von mir ‚Phonodie‘ genannt), kann ich hier weglassen, da sie für den uns interessierenden Problembereich „Linguistik und Didaktik“ nicht so zentral ist.

c) Wir haben schon beim Beispiel „Bildungsrat“ gesehen, daß man zwar den Wortinhalt nicht aus dem Wortkörper *konstruieren* darf, daß man aber sehr wohl, nachdem man den Wortinhalt aus Situation und Sachzusammenhang originär erfaßt hat, auch in den Wortkörper einen gewissen Sinn *hineinlegen* oder im Wortkörper einen gewissen Sinn *finden* kann. Hier spreche ich von *subsemantischen Phänomenen*, und das möchte ich Ihnen noch etwas deutlicher machen. Es gibt nämlich bei den allermeisten Wortkörpern (Morpholexemen) inhaltliche Phänomene, die durchaus *real* sind, die aber *nicht* zum *Verpflichtenden* gehören, das einer verstehen *muß*, wenn er die Sprache richtig verstehen und handhaben will. Diese Inhaltsmomente kann jeder Sprachteilhaber individuell vollziehen oder etwas anders auffassen oder ganz vernachlässigen, ohne daß dadurch das Verstehen, auch das genaue Verstehen, beeinträchtigt wird.

Nehmen wir ein Beispiel, das Wort ‚Bug‘. Bei diesem Wort dachte ich persönlich immer zuerst an die obere Rückenpartie eines Rindes, das ich mir auf einer Wiese grasend vorstellte; in zweiter Linie dachte ich an den Bug eines Schiffes. Ich verband aber diese beiden Wörter lange Zeit gar nicht miteinander, und ich mußte mich in meiner Eigenschaft als Germanist sehr schämen, als mir ein älterer Germanist sagte, dieses ‚Bug‘ sei doch einfach das Verbalabstraktum zu ‚biegen‘, wie ‚Bruch‘ zu ‚brechen‘ und ‚Zug‘ zu ‚ziehen‘, und man müsse den Bug des Rindes, den Bug des Schiffes und das Verb ‚biegen‘ geistig zusammensehen, wenn man richtig Deutsch verstehen wolle. Das ist nun nach meiner heutigen Auffassung ein Musterbeispiel einer subsemantischen Verbindung. Sicher: wenn man solche Verbindungen herstellt (oft treffen sie sich mit Etymologien), dann schafft man dadurch eine gewisse innere Ordnung vieler sonst punktuell bleibender Einzelheiten in der Sprache — aber solche Ordnungen sind individuell verschieden möglich, sie sind jedem einzelnen Sprachteilhaber in gewissem Maße freigestellt, und sie sind *nicht* relevant für das richtige Funktionieren der Kommunikation, für das richtige Verstehen. Ich *muß* wissen, wenn ich richtig Deutsch reden und verstehen will, was man beim Rind unter ‚Bug‘ versteht, und was beim Schiff. Aber ob ich das für zwei Gebrauchsweisen *eines* Wortes halte, oder ob ich die beiden geistig gar nicht verbinde, und ob ich dahinter das Wort ‚biegen‘ sehe oder nicht, *das* ist mir durchaus freigestellt. Und ob ich damit eine historisch belegte Etymologie treffe oder etwas ganz anderes, als ob ich also eine „Volksetymologie“ schaffe, das tut nochmals für die Kommunikation und für die Sprachrichtigkeit nichts zur Sache.

Solche subsemantische Phänomene spielen nun in der Schule, ja bei allem Spracherwerb eine große Rolle. Sie sind aber auch in der Wissenschaft nicht

ganz unbekannt und haben dort zu manchem feineren oder gröberen Mißverständnis geführt. Das kommt daher, daß dem Kind, aber auch dem erwachsenen Sprachteilhaber immer wieder Wörter begegnen, deren Inhalte er noch nicht kennt. Dann liegt es nahe, daß man aus dem Redezusammenhang und aus den Hinweisen des Wortkörpers (aus seinen Bestandteilen, seiner Ähnlichkeit mit anderen Wörtern) sich selber einen Wortinhalt aufbaut, den man nun für *den* zu diesem Wortkörper gehörenden Inhalt hält; erst Mißverständnisse, die unter Umständen viel später auftreten, belehren dann darüber, daß man dieses Wort im Anfang und vielleicht lange Zeit „falsch verstanden“ hatte.

Man müßte hier vielleicht noch weiter gehen und auch terminologisch trennen, ob es sich um „individuelle Zurechtlegung und Merkhilfe aus dem Wortkörper“ handelt, wobei der geltende Wortinhalt durchaus erfaßt ist, oder ob dieser geltende Wortinhalt *selber* unrichtig gefaßt ist, weil man zu sehr auf die eigene, spontane Interpretation des Wortkörpers vertraut hat. Man könnte das „idiosemantisch“ nennen (in Anlehnung an den Terminus „Idiolect“, der die Eigensprache eines Individuums bezeichnet), und man müßte beides, das (durchaus erwünschte) *Subsemantische* und das (das Verstehen gefährdende) *Idiosemantische* in ihrem Gegensatz sehen zum in der Sprachgemeinschaft nun eben einmal *Geltenden*, dem *Nomosemantischen*. Um diesen Gegensatz leichter festzuhalten, könnte man statt des Terminus ‚idiosemantisch‘ vielleicht auch einen Terminus ‚parasemantisch‘ bilden und sagen: unter ‚Idiosemantisch‘ wollen wir alles verstehen, was *nicht* zu den *verbindlichen, geltenden* Inhalten gehört, und wir teilen es auf in das durchaus erwünschte *Subsemantische* (das das exakte Verstehen *begleitet*) und das unerwünschte *Parasemantische* (das sich selber an die Stelle des richtigerweise aufzufassenden Inhalts setzt).

Sie sehen, was ich hier vor Ihren Augen tue und was jeder Wissenschaftler immer wieder tut: ich *spiele selber* mit den Möglichkeiten von Sprache und Terminologie. Ich versuche einen Begriff, mit dem ich längere Zeit gearbeitet habe, noch etwas genauer zu fassen, damit ich mit seiner Hilfe die beobachtbaren Phänomene noch besser und befriedigender identifizieren und klassieren kann. Ich schaffe also einen etwas anderen geltenden Inhalt, einen etwas anderen *Begriff* — und zugleich probiere ich für diesen neu abgegrenzten Begriff einen *Namen* zu schaffen, der mir gestattet, mit diesem Begriff möglichst bequem zu arbeiten, ihn selber gut zu behalten und ihn Ihnen, meinen Zuhörern, leichter auffaßbar zu machen. Ich suche also einen Namen, einen Wortkörper, mit *möglichst günstigen subsemantischen Eigenschaften*. Aber beachten Sie bitte: die *Begriffsfassung* hole ich *nicht* „aus der Sprache heraus“, sondern aus meinem denkenden, wissenschaftlichen Umgang mit den beobachtbaren Phänomenen und den Einwirkungsmöglichkeiten auf diese Phänomene, und der *Name* ergibt sich keineswegs *zwingend*, aus einer „inneren Logik der Sprache“, sondern er

wird *gewählt* oder *gebildet*, er wird „in sein Amt als Name eingesetzt“ durch mich, und zwar nach Zweckmäßigkeitsgründen. Und noch etwas, was man dabei nicht übersehen darf: ich tue das im vollen Bewußtsein, daß es zunächst ein privater wissenschaftlich-terminologischer Akt von mir ist, ich sage also nicht: „So ist es und so muß es sein“, sondern ich sage nur: „Ich schlage als Wissenschaftler vor, es einmal mit dieser Begriffsabgrenzung und Namengebung zu probieren, bei der Beobachtung und Klassierung der Phänomene und beim weiteren darauf ruhenden wissenschaftlich-praktischen Handeln; der Erfolg wird zeigen, ob es sich bewährt und durchsetzt, oder ob wir es nachher wieder auf eine andere Weise probieren müssen.“

Doch ich komme zurück auf die subsemantischen Phänomene im engeren Sinn, die ich Ihnen zu beschreiben versucht habe, und sage noch etwas über ihre *Wichtigkeit* bei allem *künstlerischen* Sprachgebrauch.

Denn: diese subsemantischen Phänomene sind zwar für die *Kommunikation*, für das *sachliche Verstehen* per definitionem irrelevant, aber sie sind sehr wichtig, ja oft ausschlaggebend überall da, wo die Sprache als *künstlerisches* Mittel gebraucht wird, wo es nicht nur darauf ankommt, *was* gesagt wird, sondern *wie* es gesagt wird, wie gut es *eingeht*, wie leicht der Leser sich hineindenken und -fühlen kann, sich damit *identifizieren* kann.

d) Mit dem vorgeführten Begriff des Subsemantischen gewinnen wir, wie ich glaube, eine Erklärungsmöglichkeit für manches von dem, was uns MARIO WANDRUSZKA in so überzeugenden Beispielen vorgeführt hat: z. B. für den Unterschied von ‚le second – le deuxième‘ (dies letzte subsemantisch verbunden mit allen „-ième“-Ordnungszahlen, das erste davon abgelöst, daher leicht als selbständiger erscheinend) oder das Nebeneinander der inhaltsähnlichen, ja inhalts-gleichen Wörter germanischen und romanischen Ursprungs im Englischen, etwa ‚storm-tempest‘ usw.

Als weiteren Vorteil des ganzen Schichtungs-Modells, das ich Ihnen hier entwickelt habe, sehe ich die Möglichkeit, von ihm aus den Anteil des *Einzel-sprachlichen* und den Anteil des *Sprachübergreifenden*, *Universalen* einigermaßen richtig zu bestimmen. Ich bin zutiefst überzeugt, daß sich ein entsprechendes Gemeintes mit mehr oder weniger Anstrengung in *jeder* Sprache sagen läßt – freilich: mit mehr oder weniger Anstrengung, dessen, der es zu sagen versucht, und dessen, der es zu verstehen versucht – einer Anstrengung, die unter Umständen nicht nur Minuten und Stunden, sondern Jahre, ja Jahrzehnte und Generationen beansprucht.

Wir treffen damit auf das Phänomen des *Übersetzens*. Übersetzen heißt: das Gemeinte möglichst genau vor sich sehen und nun statt der Nomostrukturen,

Morphostrukturen und Einheiten der Ausgangssprache entsprechende Strukturen und Einheiten der Zielsprache finden (oder auch erst schaffen), die das Gemeinte auch für solche aufzufassen gestatten, die die Ausgangssprache nicht beherrschen, sondern nur die Zielsprache. Der Laie denkt ja oft, das Übersetzen beschränke sich auf die Wiedergabe der jeweiligen Wortkörper durch entsprechende andere, z. B. ‚a tree‘ für ‚ein Baum‘ oder ‚un arbre‘. Das wäre also Ersatz im Bereich der Phonomorphie. Das genügt aber bei weitem nicht: oft sind die Morphostrukturen der Sprachen verschieden; wir haben z. B. im Deutschen keinen Ablativ und müssen daher „*media vita*“ in dem berühmten Lied übersetzen durch „*mitten im Leben*“, was nicht nur in der Phonomorphie, sondern auch in der Morphosyntax etwas anderes ist. Und am schwierigsten, aber zugleich am wichtigsten ist es, bei Verschiedenheiten in der Nomostruktur, vor allem dem Nomolexikon, in der Zielsprache etwas zu finden (Umschreibung, ev. neue Wortbildung), was dem betr. geltenden Inhalt in der Ausgangssprache einigermaßen entspricht. Ich kann auch hier verweisen auf die vielen eindrucklichen Beispiele, die MARIO WANDRUSZKA geboten hat, z. B. für die Lehn-Übersetzung von „*Erlebnis*“. Verschiedene Sprachen sind eben nicht nur verschiedene Lautungen, verschiedene Phonomorphien, sondern sie haben oft auch Unterschiede in der Morphostruktur und in der Nomostruktur — daher ist es linguistisch wie didaktisch so verheerend, wenn man den Schülern reine Vokabelgleichungen gibt, statt sie gerade auf die Unterschiede „höheren Grades“ zwischen den Sprachen aufmerksam zu machen; ich kann mich hier auf all das beziehen, was HARTMUT VON HENTIG gestern dazu gesagt hat.

4. Anwendung des ganzen Schichtungs-Modells auf Probleme der Didaktik und Pädagogik

a) Darf ich nun zurückgreifen auf den Vortrag von WERNER LOCH. Er sagt in seinen Thesen, daß für ihn der *Bildungsbegriff* zu viele Bedeutungen hat und daß er ihn daher ersetzt durch den Begriff ‚Enkulturation‘. Das würde in meinem Schichtungs-Modell heißen: von der funktionierenden Einheit (dem Wortkörper, dem Morpholexem) ‚Bildung‘ werden in der heutigen Fach- und Allgemeinsprache *mehrere verschiedene* geltende Inhalte getragen, und das stört bei der wissenschaftlichen Arbeit. Freilich, dieser Tatbestand, diese Mehrdeutigkeit hat gute Gründe; wir stoßen damit auf einen weiteren wichtigen Aspekt des Wortes, des sprachlichen Zeichens überhaupt: ein Wort ist nicht nur der *Ertrag* geistiger Arbeit, nicht nur ihr abschließendes *Siegel*, nicht nur die *Chiffre*, mit der man sich auf die geleistete geistige Arbeit und Abgrenzung bezieht, sondern es ist oft auch ein *Programm*, eine *Zielsetzung*, gewissermaßen

eine Fahne, unter der man sich sammelt, ein Wegweiser, der zeigen soll, wie man die weiter zu leistende geistige Arbeit anpacken will und soll. Ich würde daher als Linguist nicht sagen: „*der Begriff* ‚Bildung‘ hat verschiedene Bedeutungen“ sondern: „*der Wortkörper* ‚Bildung‘ wird als Träger für verschiedene Bedeutungen verwendet“ oder: es gibt verschiedene Begriffe von ‚Bildung‘, die allerdings in manchem ähnlich sind und alle das gleiche komplexe Phänomen anzielen, die man aber nicht *einen* Begriff nennen sollte, jedenfalls wenn man das Wort ‚Begriff‘ streng und konsequent gebrauchen will.

Und was geschieht nun, was ist der Vorteil, wenn WERNER LOCH den Terminus (den Wortkörper, das Morpholexem) ‚Bildung‘ vermeidet und statt dessen den Terminus ‚Enkulturation‘ einführt? Es werden dadurch viele bisher störende subsemantische Wirkungen ausgeschaltet; die ganzen Assoziationen mit ‚Bild, Bilden‘ usw. fallen weg, und der Terminus kann reichlicher als bisher den neu und exakter gefaßten Inhalt, nämlich den Begriff im Sinne von WERNER LOCH und nichts anderes bezeichnen.

Wir sehen hier alle Schwierigkeiten von wissenschaftlicher Begriffsbildung und Terminologie überhaupt. Relativ einfach ist das in der Naturwissenschaft. Hier kann man definieren, z. B. „unter ‚Strom‘ verstehen wir in der Elektrizitätslehre das und das . . .“, und alle weiteren Verwendungsweisen und Assoziationen, z. B. ‚ein Strom von Menschen‘, ‚ein Strom von Zärtlichkeit‘ fallen ganz einfach außer Betracht. So bequem haben wir es in den Humanwissenschaften nicht, weil wir weitgehend auf Meßbarkeit und Mathematik als Definitionshilfen verzichten müssen. Aber ich hoffe doch, daß durch ein Schichtungsmodell der Sprache wie das hier vor Ihnen entwickelte (Gemeintes — geltende Inhalte als sozial fest gewordenes Gemeintes usw.) manche Unschärfe und manches Mißverständnis auch im Bereich von Didaktik und Pädagogik beseitigt werden kann.

b) Man muß sich ganz klar machen: die vorgeführte Schichtung ist *genetisch* als von *oben* nach *unten* gehend zu anerkennen, *vom* Bereich des Gemeintes *über* die Nomosphäre und Morphosphäre *bis zur* Phonomorphie und Graphie. Das gilt für die Schaffung der Sprache selbst wie für jeden einzelnen Akt sprachlichen Hervorbringens.

Den umgekehrten Weg gehen wir freilich immer, notwendigerweise, beim *Lesen*. Da haben wir zunächst die Graphie vor uns, aus ihr entnehmen wir die Phonomorphie, daraus die Morpho- und Nomostruktur und schließlich aus allem zusammen das Gemeinte. Ich halte das Schichtungsmodell daher auch für sehr geeignet zur Klärung aller Phänomene des Lesens, vor allem der *Schwierigkeiten* beim Lesen, sei es beim Erstlesen, sei es bei Leseschwäche auf höheren Schulstufen, sei es bei der Interpretation schwieriger Texte³⁾.

c) *Genetisch* kann man aber nur von oben nach unten gehen: ein *Wortinhalt* oder *Begriff* ist nichts als ein ‚Stück soziabel gewordenes Gemeintes‘, ein Stück Gemeintes, das dadurch nun nicht mehr individuell ist, sondern einer ganzen Gemeinschaft verfügbar. Damit ist aber auch zugleich gegeben, daß man einen Wortinhalt oder Begriff nur in einem eigenen, einem originären geistigen Zugriff wirklich erwerben kann. Es ist daher sehr wenig, ja gar nichts erreicht – hier darf ich mich auf ein Beispiel beziehen, das uns KLAUS GIEL in seinem gestrigen Vortrag genannt hat – wenn ein Schüler den *Namen* eines Phänomens selber „findet“. Sie erinnern sich: es wurde von einer Physikstunde berichtet, man behandelte das Phänomen der Brechung des Lichts, und der Lehrer wollte die Schüler anleiten, das Wort ‚Brechung‘ selber zu finden. Selbsttätigkeit ist doch oberstes Prinzip! Der Lehrer wollte seinen Kindern dabei helfen, er brach daher vor ihren Augen einen Stab entzwei, um sie auf das Wort zu bringen – und ein Schüler sagte ‚knicken‘. Solche angreifbare kleindidaktische Maßnahmen, um nicht zu sagen Mätzchen, entlarven sich sogleich, wenn man sie linguistisch betrachtet. Es kommt didaktisch ja *nicht* darauf an, daß die Schüler gerade diesen und keinen anderen Fachausdruck finden – das ist nur scheinbare Selbsttätigkeit – sondern es kommt darauf an, daß ihnen das Phänomen klar wird. Ist das geschehen, so kann der Lehrer sagen: „Seht ihr, diese merkwürdige Erscheinung, daß ein Stab auf einmal anders aussieht, wenn man ihn halb ins Wasser steckt, das nennen die Physiker ‚Brechung‘ des Lichts.“ Und dann kann er gleich weiterfahren: „Könnt ihr euch vielleicht denken, wieso man dem gerade den Namen ‚Brechung‘ gegeben hat? Schaut noch einmal zu...“, und nun hält er verschiedene Stäbe nochmals ins Wasser, zieht sie wieder heraus, und es kann im Gespräch klar werden: sie sehen aus, wie wenn sie dort, wo sie ins Wasser eintauchen, gebrochen wären.

So kommt man *vom* Begriff *zum* Namen, und nicht *vom* Namen *zum* Begriff. Der Weg *vom* Namen *zum* Begriff – also in meinen Augen der falsche Weg – ist allerdings in der deutschen Wissenschaft – in der Philosophie, Pädagogik und Didaktik wie in der Germanistik und anderswo – viel zu oft begangen worden, und entsprechende Unschärfen und Mißverständnisse waren die Folge. Vielleicht ist das mit dadurch bedingt – denken Sie bitte auch an den Vortrag von MARIO WANDRUSZKA zurück – daß das Deutsche diesen Weg so leicht macht, ja geradezu auf ihn lockt. Das Deutsche ermöglicht in einem ganz besonderen Maß die Bildung „sprechender Wörter“, durch seine hochentwickelte freie Wortbildung, die es mit dem Griechischen teilt. Das Französische arbeitet demgegenüber viel mehr mit Wörtern, die reine Chiffren sind, die auch äußerlich „arbitraire“ sind, die viel weniger subsemantische Stützen bieten, aber auch weniger in subsemantische Gefahren führen. Im Deutschen wie im Griechischen ist der Bereich des Subsemantischen sehr wichtig genommen und sehr sorgfältig gepflegt worden;

sozusagen jede Zusammensetzung bleibt durchsichtig, jedermann bildet jeden Tag neue Zusammensetzungen. Darum ist das Deutsche eine wunderbare Dichtersprache — darum ist es aber auch eine hochgefährliche Philosophensprache, wie spätestens bei HEIDEGGER evident wird.

d) Ich komme zu einem anderen Problemkreis, der am Montag von P.-M. ROEDER hier behandelt worden ist: verschieden weit entwickelte Sprache in verschiedenen sozialen Schichten, und die Auswirkung dieser Unterschiede auf Schulleistung und Laufbahn der Kinder. Nehmen wir als Beispiel ein Kind aus dem Ruhrgebiet, das ein anderes Kind, von dem die Rede ist, so kennzeichnet: „Weiße, dat is die mit die Puppe“, während der Satz in schulgerechtem Deutsch heißen müßte: „Weißt du, das ist die mit der Puppe.“ Wie sind solche Unterschiede zu beurteilen, welchen Zusammenhang haben sie mit der geistigen Leistung?

Zunächst finden wir Unterschiede in der Phonomorphie: ‚dat‘ für ‚das‘, ‚weiße‘ für ‚weißt du‘. Solche Unterschiede sind offensichtlich *geistig* überhaupt *nicht* relevant, sie sind nur insofern von Bedeutung, als sie das Kind als Angehörigen einer bestimmten sozialen Schicht kennzeichnen (und damit u. U. für manchen Erwachsenen disqualifizieren).

Weiterhin finden wir einen Unterschied in der Morphostruktur: das Ruhrgebietsdeutsch hat (wie das Niederdeutsche überhaupt, das Englische und weitgehend auch das Französische) *keinen Dativ*, während im Hochdeutschen (und auch in den meisten seiner Mundarten) die Unterscheidung von Akkusativ und Dativ sehr wichtig ist. Aber auch dieser Unterschied in der Morphosyntax hat offensichtlich nur wenig oder gar nichts zu tun mit der geistigen Leistungsfähigkeit an sich oder mit einem besonderen Weltbild. Die Kasus gehören in den Bereich der Morphostruktur, es können sich mit ihnen subsemantische Wirkungen verbinden; freilich, eine Sprache mit vielen und feinen Kasusunterscheidungen kann rein durch ihre Handhabung ein gewisses geistiges Training erzwingen, das eine andere Sprache weniger erzwingt oder nicht an diesem Ort erzwingt — aber solche Unterschiede sind schwer zu fassen und sollten nicht überschätzt werden.

Ausschlaggebend, obwohl oft am wenigsten beachtet, da am wenigstens sichtbar und hörbar, sind dagegen wohl die Unterschiede in der Nomosphäre, vor allem im Nomolexikon: Kinder aus einem wenig gepflegten Elternhaus haben im allgemeinen einen geringeren Wortschatz, und in dem Wortschatz, den sie haben, sind die einzelnen Wortinhalte weniger deutlich abgegrenzt. Das hängt damit zusammen, daß Erwerb, Festigung und Klärung von Wortinhalten an entsprechende Erfahrungen und Kommunikationsakte gebunden sind (Gespräch, Eingehen auf die Kinder, Diskutieren und Korrigieren dessen, was sie sagen),

und solche Erfahrungen kann ein Kind eben in einem geistig gepflegten Elternhaus sehr viel mehr machen als in einem gleichgültigen oder durch Berufsarbeit überbeanspruchten Elternhaus.

Ich kann mir nicht versagen, hier einen kleinen Exkurs zum Sprachunterricht einzufügen. Man gibt sich in der Schule große Mühe um die Morphosyntax, und man glaubt oft noch, die verschiedenen Kategorien „einführen“ zu müssen, z. B. „das Mittelwort der Vergangenheit einführen“ oder „den Artikel einführen“ oder sogar „das Tuwort, das Hauptwort einführen“. Dabei ist es gerade der Bereich der Morphosyntax, den die Kinder (abgesehen von gewissen Besonderheiten, z. B. der Unterscheidung von Akkusativ und Dativ in früher niederdeutschem Sprachgebiet) weitaus am besten beherrschen. Ein Sechsjähriger verwendet in der Regel spielend alle deutschen Wortarten und Satzglieder, er bildet Kausalsätze und Konditionalsätze und Temporalsätze usw. — ja, schon ein Dreijähriger verfügt meist über den Unterschied von Infinitiv und Partizip II, so wenn er ruft „runterspringen — runtergesprungen“, und damit meint: „Seht, jetzt werde ich da herunterspringen — und jetzt bin ich schon heruntergesprungen.“ Beachten Sie: der kategoriale Unterschied ist einwandfrei da, wie in der Erwachsenensprache (Infinitiv: noch offene Handlung; Partizip II: Handlung schon vollzogen); was noch fehlt, ist die genaue Phonomorphie. Diese Phonomorphie in Ordnung zu bringen, d. h. die in diesem Bereich gültigen hochsprachlichen Normen zu vermitteln, das ist denn auch ohne Zweifel eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der Schule, aber es ist auch ihre leichteste Aufgabe, und man hat sie seit je gesehen. Weniger gesehen aber hat man die schwerere, verstecktere Aufgabe: die richtige *Abgrenzung* der Wortinhalte, der richtige *Anwendungsbereich* der Wörter.

Wann nennt man jemanden *eingebildet*, wann nennt man ihn *eigensinnig*, wann *eigenmächtig*, wann *eigenwillig*? Diese vier Wörter haben mir einmal, in meinem zweiten Amtsjahr als junger Sekundarlehrer, meine Schüler (7. Schuljahr) in einem Gespräch über ein Lesestück als ungefähr gleichbedeutend angeboten. Ich weiß noch heute, was das damals für einen Eindruck auf mich machte — es war bei der Lektüre des Märchens „Das häßliche kleine Entlein“ von ANDERSEN. Hier begann im Grunde meine Arbeit an Sprachtheorie und Didaktik. Ich versuchte nun den Schülern klar zu machen, worin die Unterschiede zwischen den vier Wörtern liegen, und dazu mußte ich ihnen Situationen schildern, ja kleine Geschichten erzählen von menschlichem Verhalten. Dadurch kamen sie dann darauf, was man genau meint mit „eingebildet“, mit „eigensinnig“ usw. — und *ich* kam darauf, daß ein Wort nur richtig verstanden werden kann als *Niederschlag von Erfahrungen*, von geistigen Erfahrungen, von seelischen, auch und vor allem von sozialen Erfahrungen. Wer diese Erfahrungen nicht gemacht hat, nicht hat machen können, wegen seiner sozialen Lage, der versteht das Wort

nicht genau genug oder er versteht es gar nicht. Hier liegt wohl der Grund für die verschiedene geistige Leistung von Kindern, die das Glück haben, in ihrem Sprachgebrauch ernst genommen und dadurch auch korrigiert zu werden, und zwar nicht nur formal, sondern vor allem auch inhaltlich, durch Erläuterungen und Beispiele – und von Kindern, die solche Gelegenheiten wenig oder gar nicht haben und die daher viel unbekümmerter und ungenauer mit allen ihren sprachlichen Mitteln umgehen.

Zugleich zeigt sich freilich, daß gerade *dieser* Bereich für die wissenschaftliche und vor allem für die quantitative Erfassung die größten Schwierigkeiten bereitet, denn der Besitz richtiger und genauer Wortinhalte ist viel schwerer zu testen als der Besitz der richtigen Wortkörper. Aber so groß auch die Schwierigkeiten sind, so müßte man doch wohl *hier*, an der Nomosphäre ansetzen, wenn man die Auswirkungen von Sozialstatus und mit ihm verbundener besonderer sprachlicher Entwicklung auf die Schulleistung und die allgemeine geistige Entwicklung richtig sehen will. Jedenfalls sollte man sich dessen bewußt sein, daß man bei aller derartigen Arbeit die innere Schichtung der Sprache berücksichtigen muß, wenn die Resultate nicht fiktiv, ja falsch werden sollen.

e) Ich gehe zu einem weiteren Problemkomplex über, nämlich zu dem, was (mit etwas weit gehendem Gebrauch dieses Terminus) als „Bilingualismus“ gestern hier diskutiert worden ist. In gewissem Sinne sind wir ja als studierte Leute und Wissenschaftler alle bilingual, ja multilingual. Ich habe einmal eine Diskussion mit LEO WEISGERBER gehabt und ihm dabei scharf widersprochen. WEISGERBER hatte nämlich Mühe zu glauben, daß man auf Schweizerdeutsch auch über alle wissenschaftlichen Probleme sprechen könne. „Wenn Sie sich über solche Dinge unterhalten wollen, dann müssen Sie doch zur Hochsprache greifen“, meinte er. Das trifft aber, wie die Erfahrung zeigt, nicht zu. Wenn wir uns als Studenten nach einem Seminar von EMIL STAIGER über das Epische und das Lyrische und die Zeitlichkeit usw. stritten, dann taten wir das selbstverständlich in unserer Mundart, auf Schweizerdeutsch – gesetzt den Fall, daß kein deutscher Kommilitone dabei war, der es dann nicht verstanden hätte. Und wenn zwei schweizerische Physiker sich unterhalten, dann tun sie das selbstverständlich ebenso in der Mundart, auch wenn es um Kernphysik, Ionen, Neutronen, Mesonen, α -Teilchen usw. geht. Natürlich werden dabei diese Begriffe nicht in die Mundart „übersetzt“ – das ist weder nötig noch möglich, denn es sind ja überhaupt keine allgemeinsprachlichen Begriffe, sondern Fachbegriffe; sie sind weder deutsch noch englisch noch griechisch (aus diesen Sprachen kommen nur ihre Wortkörper), sondern sie sind physikalisch. Dasselbe gilt aber auch für alle Fachausdrücke der Literaturwissenschaft und der Sprachwissenschaft, der Didaktik und der Pädagogik, ja jeder Wissenschaft. Die allgemeinen sprachlichen

Strukturen und Einheiten aber, die man auch für wissenschaftliche Gespräche braucht, also Verben, Nomen, Adjektive usw. Relativsätze, Kausalsätze usw. usw., die besitzt die Mundart wie die Schriftsprache, nur oft in anderer Phonomorphie, und wo sie fehlen, übernimmt man sie ganz ungeniert aus der Schriftsprache, oft samt ihrer Phonomorphie. Freilich, man spricht dann keine *reine* Mundart — aber der Begriff einer *reinen* Mundart und *reinen* Sprache ist ohnehin linguistisch gar nicht haltbar: *jede* Sprache enthält Bestandteile sehr verschiedener Herkunft (man denke an das Englische), und nicht ihre *Herkunft* ist das entscheidende, sondern ihr Gebrauch, ihre *Geltung* in einem konkreten Sprachzustand, ihre *Verständlichkeit* für alle an der Kommunikation Beteiligten.

Ich will das nicht weiter ausführen, aber es scheint mir evident, daß auch bei allen Problemen der Zweisprachigkeit stets geprüft werden muß, in welchem Bereich man sich bewegt und in welchen Bereich die einzelnen Phänomene gehören, ob in die Phonomorphie, die Morphosphäre oder (wo die Unterschiede am verstecktesten, aber auch am wichtigsten sind) in die Nomosphäre.

f) Ich berühre als letztes die Frage, die ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER gestern in der Diskussion gestellt hat: „Warum machen wir mit den Kindern den Umweg über ‚Tuwort‘, ‚Tätigkeitswort‘, ‚Zeitwort‘ bis zum Verb?“ Ich möchte antworten: hier muß man die subsemantische Eignung dieser Wörter prüfen. Der *Begriff* bleibt immer derselbe, nämlich: die Wörter, mit denen man Veränderungen vornehmen kann wie ‚ist — war‘, ‚ist — sei‘, ‚kommt — kam‘ usw. Die vier dafür angebotenen *Namen* haben aber verschiedene subsemantische Werte, sie sind leichter oder schwerer zu *behalten* und geben mehr oder weniger *Hilfen* für die richtige *Einprägung* des Begriffs. Am wenigsten Hilfe dieser Art bietet „Verb“. Es ist für den kleinen Schüler rein „arbitraire“, nach SAUSSURE, und dazu bietet es eine orthographische Schwierigkeit, nämlich V, das als W gesprochen wird. Die beste Einprägungshilfe bietet wohl „Tuwort“, weil man es subsemantisch erläutern kann: „diese Wörter sagen immer etwas, was man *tut* oder *tun kann*“. In der Kindersprache *tut* man ja alles: „Was tut er? Er ist im Bett, er schläft.“

Diese subsemantische Eignung führt mich dazu, dem kleinen Schüler *zuerst* als helfenden Namen dieses „Tuwort“ anzubieten. Wohlgemerkt: ‚zuerst‘ heißt: „als ersten von den Namen“. Denn *anfangen* werde ich natürlich gar nicht mit dem Namen, sondern mit *Operationen*, mit einem *Spielen* an der Sprache: Reihen bilden, Wörter verändern, probieren, welche man in bestimmter Weise verändern kann und welche nicht, also z. B. ‚er weint — er weinte‘, aber nicht ‚er ist klein — er ist kleinte‘ usw. Erst nachdem in dieser Weise ein erster Zugang zum Begriff ‚Verb‘ eröffnet ist, durch eigenes geistiges Operieren, wird als Hilfe ein Name angeboten. Von diesem ersten, subsemantisch durchsichtigen Namen

kann man dann sehr bald zum „reinen“ Namen kommen, d. h. zu ‚Verb‘. Von ‚Tätigkeitswort‘ würde ich völlig abraten, und ‚Zeitwort‘ würde ich nur als weiteren Namen erwähnen, weil die Schüler es gelegentlich außerhalb der Schule lesen oder hören werden, und dann sollten sie wissen, was das ist, nämlich ihr *Tuwort* oder *Verb*.

Zugleich würde ich dabei die Schüler vor falscher subsemantischer Ausdeutung warnen, indem ich klar mache: man spricht von „Zeitwort“, weil man den Unterschied von ‚kommt – kam – ist gekommen – war gekommen‘ auch einen Unterschied der *Zeit* nennt und von verschiedenen *Zeitformen* der Tuwörter oder Verben spricht. Ein Wort wie ‚Minute‘ ist kein Zeitwort, obwohl es eine Zeit bezeichnet – denn man kann nicht verändern: ‚er minutet, er minutete‘. So sollte schon dem kleinen Schüler klar werden, daß man den Begriff *nicht* aus dem Namen entnehmen darf und daß oft für *einen Begriff* in der Sprache *verschiedene Namen* gebraucht werden – und das sind zwei sehr wichtige, ja grundlegende Schritte bei der *Befreiung* der Schüler aus den *Fesseln* der überkommenen Sprache.

5. Zusammenfassung; Sprache und Mathematik

Ich habe versucht, Ihnen hier einen Aufriß zu geben von der *Schichtung* alles Sprachlichen, die zu beachten ich für unerläßlich halte. Insbesondere bei allem didaktischen Umgang mit Sprache muß man sich, so scheint es mir, stets fragen: An welcher Stelle in der Gesamtstruktur ‚Sprache‘ bin ich hier? Gehört das Phänomen oder Problem, um das es mir geht, in den Bereich der *geltenden Inhalte*, in die Nomosphäre? Gehört es in die Mechanik der *Morphostruktur*, oder ist es nur eine Frage der lautlichen Darstellung, der *Phonomorphie*, oder der schriftlichen Repräsentation, also der *Graphie*? Und ebenso wichtig scheint es mir, daß man sich stets bewußt hält: *Sprachliche Inhalte* sind Abkürzungen für Gelebtes, Erfahrenes, Gewolltes, Gefühltes, kurz für Geistiges, und sie können daher nicht durch einen Nürnberger Trichter eingeschüttet werden. Wir kommen nicht darum herum, die Schüler zu *eigenen geistigen Erfahrungen anzuleiten*. Ein Wortinhalt kann nur von jedem Menschen *selber* geistig nachvollzogen werden. Der *Wortkörper* freilich, der kann rein äußerlich nachgeahmt werden, auch von einem Papagei. Der *Wortinhalt* dagegen muß durch eigenes *geistig-seelisches Handeln* nachgeschaffen werden – und hier fassen wir wohl den fundamentalen Zusammenhang zwischen Linguistik und Didaktik, zwischen Sprachtheorie und -praxis und Erziehungstheorie und -praxis. Es ist zugleich der fundamentale Punkt, wo man so vorsichtig sein muß, wenn nur Wortkörper geboten werden, sogenannte „Worthülsen“, und man nicht sicher sein kann,

daß dahinter auch der entsprechende Inhalt, der Niederschlag der entsprechenden geistigen Erfahrungen und Umgrenzungen steht.

Man braucht für die Pädagogik und Didaktik, so meine ich, eine Sprachtheorie, die *diesen* Phänomenen gerecht wird und die umfassend genug ist, um auf der einen Seite bis zur Dichtung zu führen, auf der andern Seite bis zur Mathematik. Gestatten Sie mir dazu noch ein Wort, das an sich in die gestrige Diskussion (zum Vortrag WAGENSCHN) gehört hätte.

Mathematik ist ein Zeichensystem, mit dem man *rechnen* kann, mit dem man *Kalküle durchführen* kann. Sie wurde und wird entwickelt von wenigen Menschen, von genialen Menschen, daher ist der Zugang zu ihr schwierig. *Sprache* ist ein Zeichensystem für *alle* Menschen, und alle bilden zu ihrem Teil daran fort, durch die bloße Tatsache ihres Sprachgebrauchs. Aber mit Sprache kann man *nicht* rechnen. Man muß immer darauf gefaßt sein, daß ein Wort etwas *anderes* heißt, als sein Wortkörper nahelegt, daß ein Satz völlig neu zu verstehen ist und nicht nach einem eingeübten Muster usw. Darum gibt es in der Sprache so viele *Mißverständnisse*, darum ist sie aber auch *offen* für alles *Neue*.

Sprache und *Mathematik*: diese beiden richtig zu verbinden, das dürfte heute eine Hauptaufgabe sein für die Didaktik und für die Schulen aller Stufen. Sie haben das gestern mit dem Vortrag von MARTIN WAGENSCHN angesprochen. Die Sprachtheorie soll und kann helfen, daß sich auch für den Schüler diese Dinge richtig verbinden: die dichterisch-künstlerische Seite der Sprache, im Nachvollzug und im eigenen Gestalten, und die logische, ins Mathematische gehende Seite der Sprache. Das muß führen bis zu einem Elementar-Umgang nicht nur mit Rechenoperationen, sondern mit mathematischen Gesetzmäßigkeiten höherer Ordnung, mit Wahrscheinlichkeiten und mit Statistiken. Diese Dinge haben wir wohl alle von unsern Schulen zu wenig mitbekommen, und wir müssen sie uns als erwachsene Wissenschaftler mit einiger Mühe aneignen. Da sollten wir unsere Kinder und Kindeskinde dazu bringen, daß ihnen das fast so selbstverständlich wird wie uns die Sprache: nicht mit exaktem Ausrechnen von Hand im Detail, bis zur xten Stelle hinter dem Komma, wohl aber mit dem *Quantifizieren an sich*, dem *Abschätzen-können* und dem *Verstehen-können*, daß man so etwas mit der und der Genauigkeit ausrechnen kann und was das bedeutet (das Rechnen selber besorgt ja ohnehin die Maschine).

Und zum letztenmal zurück zur Sprachtheorie: man muß dabei nach meiner Meinung ganz klar anerkennen, daß die Sprachwissenschaft *nicht* formalisierbar ist, weil die *Sprache* nicht formalisierbar ist; wohl aber gibt die Sprache den *Ausgangspunkt* für alles Formalisieren, für alle Mathematik. Damit ist die Spannweite bezeichnet für eine Sprachtheorie, die für die Arbeit des Pädagogen und Didaktikers zureicht — aber (ich kann auch sagen „zum Glück“): darin liegt auch der große *Reiz*, wenn man als Lehrer und Forscher eine solche Sprach-

theorie hat und sie in seiner Arbeit ständig anwendet. Manches von dem, was man da wissenschaftlich behandelt, kommt aus den Erlebnissen in der eigenen Schulstube und in der Betreuung der Schulpraktika, manches, was man rein theoretisch entwickelt hat, trifft sich wieder mit Erfahrungen der Praxis, es vermag sich auszuwirken in vielen Schulstuben, für viele Kinder; so kann man das gute Gefühl haben, hier seien Theorie und Praxis wirklich aufeinander bezogen, wie die medizinische Grundlagenforschung und die Praxis guter Kliniken und guter Hausärzte. Und das, die fruchtbare und innige Verbindung von Theorie und Praxis, das möchte ich der Entwicklung der deutschen und allgemeinen Didaktik und Pädagogik wie der deutschen und allgemeinen Linguistik von ganzem Herzen wünschen.

Anmerkungen

- 1 WALLACE L. CHAFE, in: *American Anthropologist*, 67, 1965, S. 150–151.
- 2 *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists*, (1962), London – Den Haag – Paris 1964, S. 947, Anm. 35.
- 3 Vgl. hierzu GLINZ „Sprache und Welt“, S. 14–17, ferner „Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr“ ³1963, S. 272–79 (Theorie und Praxis des schrittweisen selbstgestaltenden Erlesens).

Gesamtdiskussion

Leitung: HARTMUT VON HENTIG

Aus den am Vormittag vorgetragenen Referaten wurden in der Diskussion am Nachmittag die folgenden Punkte besprochen:

1. Zum Referat „Die Strukturen unseres Erlebens, unseres Denkens, und die Strukturen unserer Sprache“ (WANDRUSZKA): LUTHER wandte ein, die Beispiele aus der englischen, französischen und deutschen Sprache, die angeführt worden seien, um darzustellen, daß Unterschiede in der Sprache keine Unterschiede in der Weltansicht widerspiegeln, seien für diesen Zweck nicht geeignet, weil sie dem gleichen Kulturbereich, der gleichen Sprachfamilie angehörten. Hierauf entgegnete WANDRUSZKA, für die meisten Sprachunterschiede sei es nicht möglich, entsprechende Unterschiede in der Weltansicht der sie sprechenden Völker nachzuweisen. Daher dürfe man diese These einer Sprachtheorie nicht zugrunde legen. Nur durch zahlreiche und sehr genaue Beobachtungen könne man in manchen Fällen aus Veränderungen innerhalb einer Sprache und aus Unterschieden der Sprachen untereinander auf entsprechende Veränderungen und Unterschiede in der Weltansicht der betreffenden Völker schließen.

2. Zum Referat „Deutsche Gegenwartssprache im Wandel der Gesellschaft“ (EGGERS): BAUSCH stellte die Frage, ob der Terminus „*Fachsprache*“ nicht zu anspruchsvoll sei. Es handele sich doch wohl nicht eigentlich um eine Sprache als vielmehr um eine fachsprachliche Terminologie. EGGERS erwiderte, dieser Einwand sei in der Tat berechtigt. Die sogenannten Fachsprachen unterschieden sich vorwiegend in ihrem lexikalischen Bestand von der normalen Sprache, eine eigene Syntax sei im allgemeinen nicht vorhanden. HASSENSTEIN richtete die Frage an EGGERS, ob die dargestellten Veränderungen in der Sprachstruktur wertneutral seien, ob nicht die Übernahme von Formen aus der Umgangssprache in die Schriftsprache durchaus positiv bewertet werden könne. EGGERS antwortete, die Wertfrage dürfe nicht gestellt werden; es sei in seinem Referat nur darum gegangen zu zeigen, daß die Struktur unserer Sprache sich geändert habe. Derjenige, der die Sprache gebrauche, könne mit den zur Verfügung stehenden Sprachformen einen guten oder schlechten Stil entwickeln. Die Aufgabe der Spracherzieher sei es, Ausdrucksmöglichkeiten und Gefahren der gegenwärtigen Sprachform bewußt zu machen.

3. Zum Referat „Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen“ (GLINZ): Der Haupteinwand gegen die von GLINZ vertretene Sprachtheorie richtete sich gegen die Trennung eines nomosemantischen und eines subsemantischen Bereiches der Wörter. Besonders eine Philosophie, sagte KÜMMEL, die „aus der Sprache heraus denke und meine“, sei bei dieser scharfen Trennung der Bereiche nicht möglich.

GLINZ antwortete hierauf, eine konsequente Trennung dieser beiden Elemente eines Wortes sei in der Praxis tatsächlich nicht realisierbar, doch sei sie in der Theorie klar zu denken. Es gäbe einige Wissenschaften, bei denen das subseman-

tische Element der Sprache kaum eine Rolle spielen dürfe (z. B. Jura, Physik), andere dagegen lebten geradezu von diesem Element (z. B. Philosophie, Germanistik). Die Unbestimmtheit der Sprache in diesem Bereich sei die Bedingung dafür, daß etwas Neues gedacht werden könne. A. FLITNER bat die Referenten zum Abschluß der Diskussion anzudeuten, welche Folgen sich aus ihren Thesen für den Sprachunterricht in der Schule ergäben. ROTH unterstützte diese Bitte mit dem Hinweis, daß die Entwicklung kritischen und kreativen Denkens ohne Hilfe der Sprache nicht zu erreichen sei.

Hierzu sagte WANDRUSZKA, die Sprache dürfe in der Schule nicht als System gelehrt werden (z. B. rosa, rosae, rosae, rosae), weil sie kein geschlossenes, in sich konsequentes System, sondern ein Gebilde sei, das sich historisch entwickelt habe und sich ständig verändere. Die Sprache solle als „Instrument“ angesehen und vermittelt werden.

GLINZ führte aus, der Sprachunterricht in der Schule müsse von Zwängen und Zielvorstellungen befreit werden. Man müsse den Schüler dort aufsuchen, wo er „sprachlich lebe“. Bei sprachlichen Fehlern müsse unterschieden werden, welcher Stellenwert dem betreffenden Fehler zukomme, wobei Fehler im nomosemantischen Bereich schwerwiegender seien als Fehler in der Phonomorphie oder Graphie. Bei der Besprechung solcher Fehler solle man vom „Gemeintem“ ausgehen, es mit dem sprachlich formulierten vergleichen und von dieser Überlegung aus die auftretenden Fehler berichtigen.

I. BOTZENHART, W. HARMSSEN

Die plattdeutsche Sprache

Die niederdeutsche Sprache, die auch als plattdeutsch bezeichnet wird, ist ein Teil der deutschen Sprache, die seit Jahrhunderten vernachlässigt und dem Verfall preisgegeben wurde. Sie ist aber noch eine lebendige Sprache, die von Hunderttausenden oder Millionen in niederdeutschen Dörfern und zum Teil auch Städten als tägliche Umgangssprache gesprochen wird. Ihre Unterdrückung durch Staat, Kirche und Schule oder durch Beamte, Geistliche und Lehrer, auch durch die Machthaber in der Demokratie, hat dazu geführt, daß sie, trotz der Pflege, die man ihr neuerdings leider mit völlig unzureichenden Mitteln, angedeihen läßt, ständig weiter verfällt und vom Untergang bedroht ist. Zwar hat man ihr diesen Untergang schon vor vielen Jahrzehnten vorausgesagt, sogar gewünscht, aber die niederdeutschen Bauern, Landarbeiter, Handwerker, Fischer und Schiffer, auch die Hafendarbeiter in den Seestädten haben sie aufrechterhalten.

Leider sind wir über den Stand der plattdeutschen Sprache immer noch völlig unzureichend unterrichtet. Als ich in den zwanziger Jahren — mein bester Schulfreund ERNST WAGEMANN war damals Präsident des statistischen Reichsamtes — den Versuch machte, bei der Volkszählung auch die niederdeutsche Sprache besonders zu berücksichtigen, wie etwa die französische, dänische und polnische, wurde das als zu kostspielig abgelehnt, obgleich ich die Unterstützung von WAGEMANN hatte. Es wurde auch darauf hingewiesen, daß das Plattdeutsche doch nur eine Mundart sei wie die verschiedenen oberdeutschen.

Vor einer Reihe von Jahren habe ich dann mit Hilfe der Landwirtschaftskammern und ihrer Landwirtschaftsschulen in den niederdeutschen Ländern westlich des Eisernen Vorhangs selbst statistische Erhebungen angestellt, von der ich hier nur kurz einige Ergebnisse anführen möchte. Zwei der gestellten Fragen a) sprechen die Alten im Dorf plattdeutsch? b) spricht die Jugend im Dorf plattdeutsch? ergaben, daß die erste Frage im Durchschnitt zu über 90 %, die zweite aber nur noch knapp 50 % mit Ja beantwortet wurde. Erfreulicherweise haben jetzt auch die statistischen Ämter in Hamburg und in Schleswig-Holstein genauere Erhebungen durchgeführt, die anderen aber immer noch nicht.

Wenn sich diese Entwicklung weiter durchsetzt, der rasch fortschreitende Vorgang der Verstädterung spricht leider dafür, dann ist das Ende der lebenden plattdeutschen Sprache abzusehen. Dafür sind wir dann alle mitverantwortlich.

Verantwortlich ist die Sprachwissenschaft, die das Niederdeutsche lange vernachlässigt hat. Es scheint auch kein Vertreter der niederdeutschen Philologie an dieser Versammlung teilzunehmen.

In wohl noch höherem Grade sind aber die Erzieher, die Schulleute, die Pädagogen für den Niedergang der plattdeutschen Sprache verantwortlich, weil sie, so lange das Schulwesen in Niederdeutschland besteht, nur die hochdeutsche Sprache als Unterrichtssprache anerkannt und gebraucht haben. Der einfachste selbstverständlichste Grundsatz, daß Kinder nur auf der Grundlage ihrer Muttersprache mit Erfolg unterrichtet und erzogen werden können, wurde allerdings mit behördlichem Zwang völlig vernachlässigt. Als ich selbst (1887) in die einklassige Volksschule mit 90 bis 100 Kindern aufgenommen wurde, hatte ich kaum ein hochdeutsches Wort gehört. Meine einfache Forderung heißt demgegenüber, daß die plattdeutsche Sprache in Niederdeutschland zweite gleichberechtigte Unterrichtssprache werden muß, zumal in den Schulen, deren Schüler aus plattdeutschen Elternhäusern stammen.

Meine Forderung zur Erhaltung der plattdeutschen Sprache und zu ihrem Wiederaufbau gehen aber noch weiter. Sie muß in den niederdeutschen Ländern zweite Staatssprache werden. Ich weiß, daß man das als utopisch bezeichnen wird, verweise dann aber auf das, was die uns sprachverwandten Flamen und was die Buren in Südafrika erreicht haben. Für die Einigung Europas habe ich einen Sprachenbund mit den Niederländern und den Flamen vorgeschlagen.

Es wurde die zweifelnde Frage gestellt, ob die niederdeutsche Sprache überhaupt noch für unser höheres Geistesleben, insbesondere für die Wissenschaft verwendbar sei. Für das schöngeistige Schrifttum wird das seit langer Zeit durch niederdeutsche Schriftsteller bewiesen. Ein sehr wertvolles Beispiel sind die plattdeutschen Sendungen im Rundfunk. Die Kirche hat den Wert plattdeutscher Gottesdienste wieder entdeckt, die früher verboten waren. In den Volksschulen werden in einigen Gebieten, z. B. im Oldenburger Land, erfolgreiche Versuche mit plattdeutschem Unterricht gemacht. Die Pädagogischen Hochschulen in Niederdeutschland haben angefangen mit niederdeutschen Dozenturen, aber eine Lehrbefähigung wird, soweit mir bekannt, von den Volksschullehrern auf diesem Gebiete nicht verlangt.

Ich selbst habe seit 1912 meine landwirtschaftswissenschaftlichen Vorträge vor niederdeutschen Bauern nur noch plattdeutsch gehalten, um ihnen die Mühe der Übersetzung aus dem Hochdeutschen abzunehmen und die

Aussprache über die Vorträge zu erleichtern. Ich habe auch während meiner Lehrtätigkeit in Göttingen jahrzehntelang plattdeutsche Vorlesungen neben den hochdeutschen geboten.

Zum Schluß möchte ich mit größtem Bedauern darauf hinweisen, daß das niederdeutsche Sprachgebiet durch die Vertreibung der Deutschen jenseits der Oder einen außerordentlich schweren Verlust erlitten hat. Das sollte für uns eine Verpflichtung sein, das noch Vorhandene um so stärker zu pflegen.

WILHELM SEEDORF

Erziehung zum Gespräch

Eine Seite scheint mir im Verlauf der Tagung nicht genügend zu Worte gekommen zu sein. Das ist die sittliche Bedeutung der Sprache und der Sprach-erziehung. Darum bitte ich, mir hier ganz wenige ergänzende Bemerkungen zu erlauben. Daß die sittliche Erziehung ganz oder zum größten Teil im Medium der Sprache geschieht, als Ermahnung und Belohnung usw., das liegt so sehr auf der Hand, daß wir darüber nicht weiter zu sprechen brauchen. Auch daß die sittliche Entwicklung sich im Medium der Sprache vollzieht, weil die sie leitenden Begriffe in den sprachlichen Bezeichnungen der Tugenden und der Laster, der als richtig und der als falsch bezeichneten Verhaltensweisen die Richtung vorzeichnet, in die der Mensch mit seiner sittlichen Haltung hineinwächst, bedarf keiner weiteren Begründung. Das ist nur die notwendige Konsequenz aus dem, was man die Weltansicht einer Sprache genannt hat und die mir trotz aller Kritik an HUMBOLDT ein wichtiger Wesenszug der Sprache zu sein scheint. Mir kommt es hier nicht darauf an, daß die Sprache als Mittel der Erziehung dient, sondern daß die Sprache selber schon als Sprache und unabhängig von allen durch die Sprache vermittelten Inhalten erzieht. Und darauf möchte ich mit wenigen Worten noch Ihre Aufmerksamkeit lenken.

1. Wir waren mehrfach darauf aufmerksam geworden, daß die Sprache die Wirklichkeit nicht einfach abbildet, sondern sie ihrerseits aktiv verändert, gestaltet und zwar in einer grundsätzlich nicht umkehrbaren Weise, in einer Richtung, die vom Unbestimmten zum Bestimmten fortschreitet. Ein Wort, das in einer bestimmten Situation ausgesprochen wird, gibt nicht einfach eine schon vorher bestehende Situation wieder, sondern verändert diese Situation, indem es sie in einer bestimmten Weise wendet, deutet und schon dadurch die in ihr notwendige Entscheidung vorzeichnet. Erst in der sprachlichen Fixierung bekommt die bis dahin noch fließende Situation ihre klare Gestalt. In diesem Vorgang aber verwandelt sich notwendig auch der Mensch selber. Was vorher bei ihm unbestimmt war, bekommt eine Bestimmung, was zweideutig war, wird eindeutig und zwar durch die Entscheidung des gesprochenen Worts. Diesem Vorgang müssen wir unsere Aufmerksamkeit zuwenden; denn in ihm erhebt sich der Mensch über ein bloßes Naturwesen und wird ein Selbst im eigentlichen Sinn. Er gewinnt innere Festigkeit, er wird ein sittliches Wesen, und zwar nicht erst durch das, *was* er ausspricht, sondern schon durch die Tatsache, *daß* er es ausspricht, selbst.

Ich will nicht auf das Problem des Versprechens eingehen, über das von LIPPS und MARCEL schon Wichtiges gesagt ist¹⁾, sondern viel enger an dieser ursprünglichen sprachlichen Leistung bleiben, beim Geständnis und Bekenntnis, die mir von ganz grundlegender pädagogischer Bedeutung zu sein scheinen. Im Geständnis tritt der Mensch heraus aus dem Nebel eines dumpfen und zweideutigen Schweigens, verzichtet er vor der Welt und vor sich selber auf alle Versuche des Verheimlichens und Beschönigens, der beständigen Umdeutung dessen, was er getan hat. Es ist ausgesprochen und dadurch bestimmt. Er selber wird dadurch zu einem, der frei für seine Taten einstehen kann. Er wird, und zwar durch das Aussprechen selbst, zur sittlich verantwortlichen Persönlichkeit. Er ist nun imstande, für sich einzustehen und sich zu seiner eigenen Vergangenheit frei verantwortlich zu verhalten. (Ich will damit nicht sagen, daß der Mensch alles gestehen oder auch nur aussprechen muß, was vielleicht zu gestehen und auszusprechen wäre. Manches zieht sich von allein zurecht, im natürlichen Verlauf des Lebens. Und im einzelnen ist hier die Grenze schwer anzugeben. Vieles kann also auch der Erzieher auf sich beruhen lassen und stillschweigend darüber hinweggehen. Aber grundsätzlich ist wichtig, daß es Dinge gibt, die frei ausgesprochen werden müssen, und daß nur darauf die Selbstwerdung des Menschen beruht, daß insbesondere dies der Punkt ist, wo der Erzieher diese Entwicklung in die Hand bekommt.) Ähnlich liegen die Verhältnisse beim Bekenntnis, wobei ich gar nicht versuchen will, diese beiden Erscheinungen scharf gegeneinander abzugrenzen. Bekannt wird eine eigenste innere Überzeugung. Dabei ist wichtig, daß diese gar nicht vorher als etwas Festes vorhanden war, sondern erst im öffentlichen Aussprechen selber Gestalt und damit eigentliche Wirklichkeit gewinnt.

Aber es geht mir hier gar nicht um das Gestehen und Bekennen als solches²⁾. Beide sollten nur als Hinweis dienen, einen Zug deutlich zu machen, der im Aussprechen des bisher Unausgesprochenen allgemein enthalten ist: In jedem Gespräch, überhaupt wo ich mich sprachlich verlaublich mache, ist dies das Entscheidende: daß durch das Aussprechen eines bisher noch Unausgesprochenen, sei es noch so zögernd und stockend, Wirklichkeit geschaffen wird, indem dem Diffusen etwas Bestimmtes abgewonnen wird. Jedes solches Aussprechen, jedes Offenbaren des in der Verborgenheit Zurückgehaltenen schafft Wirklichkeit und erfordert Mut von dem, der sich dabei exponiert. Aber eben in diesem Sich-exponieren wächst der Mensch.

Darum ist es eine entscheidende erzieherische Aufgabe, den Menschen zum Sprechen zu bringen, indem man ihn aus der Dumpfheit des Schweigens befreit, indem man ihn dahin bringt, das Abenteuer der freien, Wirklichkeit schaffenden, d. h. aus dem Unbestimmten zur Bestimmtheit bringenden Leistung des Aussprechens zu übernehmen.

Daß dieses Sprechen auch wieder absinken kann, daß daraus Gerede wird, ist die andere Seite dieses Vorgangs, der es entgegenzuwirken gilt. Sprechen ist nur echte Leistung, wo es nicht in vorhandenen Bahnen widerstandslos weiterläuft, sondern wo es im wagenden Einsatz dem unaussprechlich Scheinenden ein Stück, vielleicht ein mißglücktes Stück, des Ausgesprochenen abgewinnt, auf dem dann weiter aufgebaut werden kann.

Aber selbst das, so wichtig es ist, ist noch nicht das Entscheidende. Sondern hinzu kommt ein weiteres: Jedes Aussprechen, was immer es sei, setzt einen Partner voraus, dem gegenüber es ausgesprochen wird. Je nachdem sich dieser verhält, ob zustimmend, ermutigend, ob durch Einwendung zur weiteren Präzisierung herausfordernd, ob durch Skepsis und Schweigen jede weitere Entfaltung verhindernd; jedenfalls ist es der andere, auf den das Aussprechen nicht nur gerichtet ist, sondern der durch sein Entgegenkommen das Aussprechen allererst ermöglicht. Die Sprache ist von vornherein eine gemeinsame Angelegenheit. Auf eine einfache Formel gebracht: die Sprache ist ein Gespräch. Nur in dem Mit- und Gegeneinander des Sprechens ist sie wirklich.

2. Und damit erst komme ich zu dem zweiten Punkt, der mir hier der entscheidende ist: die Sprache als Gespräch und die pädagogischen Folgerungen, die sich aus dieser Bestimmung ergeben. Die Sprache ist nur wirklich im Gespräch. Das ist freilich leicht gesagt und scheint dann fast selbstverständlich. Aber so einfach ist es wieder nicht. Wenn wir unter Gespräch das wechselseitige Sprechen und Hören verstehen, so ist weitaus nicht jede Sprache Gespräch. Wir müssen also näher unterscheiden und fragen: welches ist die Form des Sprechens, die man im vollen Sinn ein Gespräch nennen kann? Wir gehen am besten aus von der Unterscheidung, die man behelfsmäßig einmal als monologisches und dialogisches Sprechen bezeichnen kann, je nachdem der eine zusammenhängend spricht oder das Sprechen abwechselnd hin und her geht. Worauf es mir aber vor allem ankommt, ist, daß auch das Denken und die ganze Einstellung eine andere ist, daß man also ebensogut von einem monologischen und einem dialogischen Denken sprechen kann und daß bis in die Wissenschaft hinein unser ganzes Leben in einer verhängnisvollen Weise auf dem monologischen Denken beruht.

Wir beginnen, indem wir uns das zunächst einmal an einem Gespräch klar machen. Und wir halten uns an ein Gespräch im echten Sinn, das nicht ein unverbindliches Gerede darstellt, sondern in dem von tiefen Dingen die Rede ist, die mühsam aus der Zone des Schweigens herausgehoben werden müssen. Um dies vorzubereiten, hatte ich vorhin von dem Vorgang gesprochen, wo die Worte mühsam dem Schweigen abgewonnen werden müssen. Dieser Vorgang ist aber nicht ins Leere hinein möglich, sondern ist davon abhängig, daß die Worte von einem anderen verständnisvoll aufgenommen werden. Dieser andere löst ge-

wissermaßen erst die Zunge, und in der Art, wie dieser andere sich verhält, spontan zustimmend oder erst zögernd oder auch widersprechend, werde ich mir im Gesagten sicher. Was ich für mich allein sage, bei dem bin ich unsicher, wie weit ich mich in irgendeinem verstiegenen oder auch abwegigen Gedanken verrannt habe. Nur wo der andere mir zustimmt, weiß ich, daß ich etwas Wahres getroffen habe. Wo aber der andere Einwendungen macht, bin ich zur Korrektur gezwungen, und erst in diesen unerwarteten Schwierigkeiten, diesen „Friktionen“ des Denkens entzündet sich die schöpferische Bewegung. Das einsame Denken konnte nur in seiner gradlinigen Konsequenz vorwärtsschreiten. Erst mit dem anderen wird es produktiv. Das gelangt erst dort zu seiner Vollendung, wo der andere sich nicht auf kritische oder auf weiterführende Einwendungen beschränkt, sondern auch seinerseits seinen eigenen Ansatz versucht, so daß sich im Hin und Her des gemeinsamen Besprechens das volle Gespräch entfaltet.

Es ist nicht zuviel behauptet, wenn NIETZSCHE einmal sagt: „Einer hat immer Unrecht; aber mit Zweien beginnt die Wahrheit“³). Das gilt sogar in dem strengen Sinn, daß die Wahrheit nicht auf der einen oder der anderen Seite liegt, sondern daß sie, ohne daß sie sich als herauslösbares Ergebnis festhalten läßt, im Gespräch gegenwärtig ist. Darum ist das Gespräch die höchste Vollendung, zu der der Mensch kommen kann. Und darum ist die Hinführung zum Gespräch eine so ungeheuer wichtige erzieherische Aufgabe.

Gewiß, so kann man nun sagen, das mag stimmen, aber ein solches Gespräch ist nur unter Freunden möglich. Das würde ich zugeben, aber zugleich umkehren, und erst da tritt der Satz in seiner ganzen weittragenden Bedeutung ans Licht: Wo Menschen sich im Gespräch finden, da sind sie Freunde geworden. Erziehen wir den Menschen zum Gespräch, d. h. zur Bereitschaft und Fähigkeit, sich in ein Gespräch einzulassen, so haben wir ein entscheidendes Stück zur Versöhnung der streitenden Menschheit getan.

3. Blicken wir von hier aus, ehe wir weitergehen, erst einmal auf die Formen des monologischen Denkens zurück. Der Einzelne kann einen Gedanken entwickeln. Das ist der fortschreitende konstruktive Aufbau, in dem er ihn (auch das monologische Denken wendet sich ja an einen Zuhörer) dem anderen auseinandersetzt, begründet und beweist. Aber wir müssen uns klar machen (worauf schon LIPPS hingewiesen hat⁴), daß dies nicht die Formen eines produktiven Denkens sind, sondern auf ganz bestimmte Situationen bezogene: In der Begründung führe ich Gründe an, die für meine Anschauung sprechen. Aber das Heranziehen von Gründen ist immer etwas Nachträgliches, mit dem ich eine Auffassung, darin ich selbst auch ohnehin sicher bin, einem anderen überzeugend machen will. Und der Beweis ist erst recht etwas Nachträgliches. Der Beweis soll „zwingend“ sein, er soll dem anderen kein Ausweichen erlauben. Wir spüren

die Sphäre, in der diese Sprechweise zu Hause ist: die der Machtbehauptung. Im Beweis beanspruche ich eine Macht über den anderen Menschen. Darum darf man sich beim Beweis nicht durch Einwände unterbrechen lassen, sondern man hat Anspruch darauf, zu Ende zu reden, bis der Beweis abgeschlossen ist und kein Widerspruch mehr möglich ist. Einwendungen haben hier nur die Funktion, zusätzliche Erläuterungen zu veranlassen. So ist der Beweis eine Form der kämpferischen Auseinandersetzung, in der gerichtlichen Sphäre zu Hause, und von da aus auf die Mathematik übertragen.

Diese monologischen Formen, der Beweis, die Begründung, bis hin zur zusammenhängenden Lehre eines Vortrags sollen damit nicht abgewertet werden. Sie sind (das muß gerade gegen die Fanatiker des Unterrichtsgesprächs gesagt werden) unentbehrlich. Aber sie müssen in ihrer bestimmten Funktion im Zusammenhang des Gemeinschaftslebens begriffen werden. Der entscheidende Umschlag, geradezu der Sündenfall, geschieht, wo das Gespräch verweigert wird und sich das monologische Denken als die einzige Form behauptet. Damit ist die Gemeinschaft zum anderen Menschen abgerissen. Dieser wird nicht mehr als Mensch anerkannt, er ist nur noch Gegenstand der Machtanwendung. Und auch die Sprache hört auf, Sprache im vollen menschlichen Sinn zu sein, sie ist nur ein Mittel der Machtanwendung. Hier wird das monologische Sprechen zum autoritären Sprechen. Und zwar können wir das gleich im vollen politischen Sinn nehmen.

Denn das autoritäre politische System ist dadurch gekennzeichnet, daß es kein Gespräch kennt. Es spricht noch, aber nur in einer ganz bestimmten Weise, in der die Sprachlichkeit des Menschen pervertiert ist. Es kennt die Sprache nur als Mittel der Herrschaft; gegenüber den Anhängern in Form des Befehls und der Anweisung, gegenüber den Außenstehenden in der Form der Propaganda, durch die es diese zu gewinnen sucht. Und da entsteht aus der Problematik des Durchsetzungswillens die ganze, noch sehr im einzelnen zu analysierende Technik der Propaganda.

(Daß auch die Sprache der modernen Naturwissenschaft und Technik eine aus der Perspektive des Machtgebrauchs entwickelte Sprache ist, die durch die Kenntnis ihrer Gesetze die Natur zu beherrschen sucht, sei hier nur am Rande erwähnt. Mit Recht spricht SCHELER ja allgemein von einem Herrschaftsdenken. Auch dies Denken ist aus einem monologischen, also letztlich noch untersprachlichen und untermenschlichen Verhalten hervorgegangen.)

Damit sind wir zur entscheidenden Einsicht vorgestoßen: monologisches Sprechen und Denken sind als solche noch ein untersprachliches und untermenschliches Verhalten. Sie sind als Teilfunktionen berechtigt und notwendig (wie ja viele untermenschliche Funktionen im Ganzen des Menschseins integriert

sind). Wo sie sich aber absolut setzen, werden sie zum Ausdruck des Unmenschlichen. Monologisches Sprechen und Denken, als herrschende Lebensform gesetzt, ist unmenschliches Verhalten. Und ich würde vielleicht soweit gehen, zu sagen: ist der Kern des Unmenschlichen überhaupt.

Und damit bin ich wieder an der entscheidenden These. Im Kampf um die Bewahrung und die Verwirklichung der Menschlichkeit in unserer Zeit, im Kampf gegen das Unmenschliche, wenn wir die Menschheit vor den größten Katastrophen bewahren wollen, kommt alles darauf an, die Menschen zum Gespräch zu führen, die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Gespräch in ihnen zu entwickeln. Damit stehen wir vor einer entscheidenden pädagogischen Aufgabe, in der die Erzieher ganz unmittelbar in ihrer menschheitlichen Verantwortung aufgerufen sind. Aber diese Aufgabe ist ungeheuer; wenn wir uns umsehen, dann sehen wir, wie hoffnungslos wenig die Menschen bisher zum wirklichen Gespräch gekommen sind. Und wir müssen als erstes fragen: woran liegt das? Warum verschließen sich die Menschen vor der Möglichkeit des Gesprächs?

4. Dazu müssen wir noch einmal ansetzen und nach den Voraussetzungen des Gesprächs fragen, um von da aus die Schwierigkeiten zu begreifen, die seinem Zustandekommen entgegenstehen. Diese Voraussetzungen sind zunächst sehr einfach auszusprechen. Sie liegen in der doppelten menschlichen Fähigkeit, zu sprechen und zu hören. Aber die nähere Betrachtung zeigt sehr bald, daß dies, sobald man es hinreichend ernst nimmt, zwei sehr schwierige Leistungen sind; denn beide fordern vom Menschen eine besondere Anstrengung, nämlich die Überwindung seiner natürlichen Selbstbezogenheit. Wir werden also beide Leistungen unter diesem Gesichtspunkt etwas genauer zu betrachten haben.

Zunächst fragen wir nach den Schwierigkeiten beim Sprechen. Wer etwas ausspricht, der wagt sich, besonders da, wo es sich um ein tastend dem Unausgesprochenen abgerungenes Wort handelt. Der Sprechende gibt sich in die Hand seines Partners, denn er weiß nicht, wie dieser sein Wort aufnimmt. Schon das bloße Mißverstandenwerden führt eine peinliche Situation herbei, erst recht das Abgelehnt- und Zurückgewiesenwerden. Der Sprechende riskiert zum mindesten, sich zu blamieren, wenn nicht, sich bloßzustellen, darüberhinaus aber, wo es sich um einen böswilligen Partner handelt, ihm Waffen in die Hand zu geben, die dieser gegen ihn wenden kann. Vorsichtiger und „klüger“ ist es immer, nichts zu sagen und sich in einem unbestimmten Schweigen zu verbergen. Oder wenn man schon zu sprechen angefangen hat und merkt, daß der andere nicht mitgeht, das schon begonnene Wort ins Unverbindliche zurückzubiegen und so zu tun, als hätte man das, was man zu sagen angefangen hatte, gar nicht sagen wollen. Ähnlich ist es, wenn man auf den Kopf zu gefragt wird und die ehrliche, entschiedene Antwort verweigert, weil man dem Fragenden nicht das nötige

Vertrauen entgegenbringt und so dessen Ansatz zum Gespräch zum Scheitern bringt. Man erinnert sich vielleicht mit Scham an manche Situationen der nationalsozialistischen Herrschaft, wo man auf einen zögernd entgegengebrachten Versuch eines offenen Gesprächs nicht einging, weil man dem Partner nicht traute, möglicherweise einen Spitzel in ihm vermutete und so die Möglichkeit eines beiderseits fruchtbaren Gesprächs aus Feigheit aus der Hand gab.

Das Sprechen also erfordert immer einen besonderen Mut, auf die „natürlichen“ Sicherungen zu verzichten und sich ungedeckt dem anderen auszusetzen. Aber das echte Gespräch und damit die Menschlichkeit des Menschen ist nur in diesem Sich-frei-machen von dem natürlichen Sicherungsstreben, also in der Erhebung über die kreatürliche Angst – oder Schüchternheit oder auch Scham, wie immer diese Hemmungen sind – möglich. Es erfordert den sich wagenden Einsatz des Sprechenden. Und dazu kann man vielleicht erziehen, schon dadurch, daß man diese Situation bewußt macht.

Aber ähnliche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Fähigkeit des Hörens. Denn auch sie erfordert die Überwindung der natürlichen Selbstbefangenheit. Sie erfordert die naive Sicherheit in der eigenen Meinung aufzugeben und ganz offen an die Erörterung mit der Anerkennung der Möglichkeit, daß vielleicht nicht ich, sondern der mir widersprechende andere recht hat, heranzugehen. Es ist die Relativierung der „natürlichen“ Selbstsicherheit des Menschen oder anders ausgedrückt: der Verzicht auf die autoritäre Position. Das geht in der Tat dem Menschen gegen seine „Natur“, wenn wir die naive Egozentrität seine „Natur“ nennen wollen. Dies alles müssen wir aufgeben, wenn wir uns wirklich in ein Gespräch einlassen wollen. Und das mag sehr leicht sein, wo wir uns im vertrauten Bereich der im wesentlichen gleichgesinnten Freunde befinden. Aber die Forderung geht weiter, sie besagt, sich auch dort in ein Gespräch einzulassen, zum Gespräch bereit zu sein, wo einem Meinungen entgegneten, die einem zunächst völlig abwegig und verdammenswert erscheinen, überhaupt daß es keinen menschlichen Gegensatz geben kann, der sich nicht letztlich in einem vernünftigen Gespräch auflösen läßt. Das ist in der Tat unsere Überzeugung. Und für diese Überzeugung eintreten ist immer ein Wagnis, weil sie nicht in selbstverständlicher Weise auf ein korrespondierendes Gegenverständnis stößt, sondern auf einen Gegner, der seinerseits das Gespräch ablehnt.

Und so ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn wir behaupten, daß die menschliche Form des Zusammenseins, die menschliche Form des Lebens überhaupt nur in der Ebene des Gesprächs zu gewinnen ist.

5. Wenn wir jetzt fragen: Was bedeutet dies für uns als Pädagogen? Was können wir beitragen, diese Fähigkeit zum Gespräch herbeizuführen? so zeigen sich bald die engen Grenzen jeder bewußten („intentionalen“) Erziehung.

Daß die Antwort nicht einfach heißt: durch das viel berufene Unterrichtsgespräch, dürfte klar sein; denn einmal ist das sogenannte Unterrichtsgespräch noch gar nicht Gespräch im vollen Sinn des Worts, führt also noch gar nicht in die Dimension, in der die genannten Schwierigkeiten sich auswirken. Und zum anderen müssen wir wissen, daß sich der Unterricht wesensmäßig gar nicht in ein Gespräch auflösen läßt, sondern daß daneben vor allem die zusammenhängende Lehre ihre Funktion behält⁶⁾. Wir meinen ja auch gar nicht, daß sich alles menschliche Miteinander zu einem Gespräch entwickeln soll, sondern daß es im Entscheidenden, ehe die Gegensätze in Kampf ausarten, zum Gespräch kommt. Das Wichtigste wird pädagogisch wohl die Vorbereitung sein müssen, d. h. die genannten Voraussetzungen im Menschen zu entwickeln, die für das Gespräch erforderlich sind, und die sich in dieser Richtung abzeichnende Möglichkeit zu ergreifen und behutsam zu pflegen. Insbesondere kommt es auf die offene Gesprächsbereitschaft des Erziehers selber an; denn sie erst schafft die Situation, in der sich auch beim anderen, beim Kind und beim Erwachsenen, eine entsprechende Bereitschaft entwickeln kann.

Das entscheidend Wichtige ist zunächst, daß der Erzieher selbst diese Gesprächsbereitschaft vorlebt. Das erfordert von ihm den ganzen wagen Einsatz und den Verzicht auf alle sichernde Autorität. Das ist in der Tat ein großer Einsatz, den er hier, gewissermaßen auf Vorschuß, zu leisten hat. Ich wiederhole: der Verzicht auf Autorität und die Bereitschaft, sich vorbehaltlos selber in Frage stellen zu lassen. Das heißt nicht, daß er ständig diskutieren soll. Ein solches Gespräch bleibt eine seltene Gelegenheit, zu der der Mensch, wenn es nicht ins Gerede absinken soll, den ganzen Aufwand seines existentiellen Dabeiseins braucht. Dazwischen müssen zusammenhängende Lehre und sachliche Unterweisung, leichte Unterhaltung und auch viel Schweigen den größten Teil der Zeit in Anspruch nehmen. Aber es heißt, daß er überall, wo seine eigene Position oder seine eigene Auffassung fraglich geworden ist, auch bereit ist, auf ernsthaft gestellte Fragen offen Rede und Antwort zu stehen. Der Zusatz „ernsthaft gestellt“ ist dabei wichtig; denn zu leicht kann sich ein unverbindliches Gerede entwickeln. Die Ernsthaftigkeit muß sich darin bewähren, daß der Fragende selbst sich in entsprechender Weise in Frage stellen zu lassen bereit ist. Und eine zweite Einschränkung ist zu machen: Das echte Gespräch setzt die Mündigkeit beider Beteiligten voraus, es ist also nur möglich, soweit die Mündigkeit des zu erziehenden Teils schon verwirklicht ist. Es ist also nicht als abstraktes Postulat hinzustellen, sondern muß sich in sehr verschiedener Weise je nach dem erreichten Grad von Mündigkeit abwandeln.

Auf dem Boden dieser eigenen Bereitschaft muß dann aber das zweite hinzukommen, den anderen ins Gespräch zu ziehen, ihn zum Sprechen zu bringen, ihm in immer neuer Geduld zu helfen, seine Schwierigkeiten zu überwinden.

Man muß ihm Gelegenheit zum Gespräch geben und ihn die beglückende und sein ganzes Dasein steigernde Erfahrung des gelungenen Gesprächs machen lassen.

In dieser Weise ist die Gesprächsfähigkeit nichts, was sich durch planmäßige Veranstaltungen „machen“, gewissermaßen aufbauen läßt, aber auch nichts, was sich sozusagen von selbst entwickelt. Sie kann sich nur da entwickeln, wo der Erzieher diese Zusammenhänge übersieht und in immer wacher Bereitschaft die Gelegenheiten erkennt und ergreift. Und das erfordert zunächst, um es noch einmal ausdrücklich zu sagen, vom Erzieher selbst die ganze Selbstüberwindung, die zum Gespräch gehört und den bewußten Verzicht auf seine Autorität. Daß darin auch wieder, wenn der Mensch durch dies Wagnis hindurchgegangen ist, das Gespräch das Beglückendste ist, was es im Leben gibt, und daß in ihm der Mensch die letzte Höhe seines Menschseins erfährt, ist die andere Seite, die uns nur heute, wo es um die erzieherische Forderung geht, weniger zu beschäftigen hat.

6. Aber wir dürfen ohnehin die Frage nicht unter zu einseitiger pädagogischer Perspektive sehen. Dieses Gespräch ist ja nichts, was in der Welt der Erwachsenen, in unserer heutigen Gesellschaft verwirklicht wäre, so daß wir die Kinder nur in diese Welt hineinzuführen hätten, so wie man ihnen sonst die sog. Kulturtechniken beibringt. Sondern unsere erwachsene Welt krankt ja daran, daß sie das Gespräch nicht kennt oder genauer: daß in ihr das Gespräch in den privatesten Bereich enger Freundeskreise abgedrängt ist, daß im öffentlichen Leben dagegen das monologische Denken allein mit seiner Zweckmäßigkeit und seinem nackten Machtstreben herrscht. Und alles Unheil der Welt liegt darin begründet, daß die Menschen ihre Gegensätze nicht auf der Höhe der Sprachlichkeit auszuhandeln gesonnen sind, sondern diese Möglichkeiten überspringend ihre Ansprüche mit Gewalt durchzusetzen versuchen. Die daraus entstehenden Gefahren werden um so größer, je mehr die Menschen als Sprecher großer Institutionen in Erscheinung treten, im Verhältnis der Parteien, der Klassen, der Staaten usw. In der letzten Steigerung ist es der mit Atombomben geführte, in seinem Ergebnis die Menschheit im ganzen ausrottende Krieg. Vor diesem Hintergrund müssen wir die Frage sehen, was das Versagen des Menschen vor den Möglichkeiten des Gesprächs bedeutet. Und vor diesem Hintergrund zugleich die Frage, welche Verantwortung jeder einzelne hier nicht erst als Erzieher, sondern als Träger unserer Welt zu tragen hat.

Überall kommt es in erster Linie darauf an, daß die Menschen lernen, aufeinander zu hören und miteinander zu sprechen. Denn, grob gesagt, wo sie miteinander sprechen, werfen sie keine Atombomben oder versuchen auf andere Art, sich wechselseitig zu unterwerfen. Wenn es in den letzten Jahren einen

Hoffnungsschimmer gab, so war es der Augenblick, wo KENNEDY und CHRUSTSCHOW übereinkamen, eine direkte Telefonverbindung zu schaffen; denn das hieß, daß sie, ehe es zum äußersten käme, noch miteinander reden wollten. Und irgendetwas ist ja wohl menschliche Vernunft im Unterschied zur blinden rasenden Leidenschaft als die Fähigkeit, miteinander zu reden und mit sich reden zu lassen, bestimmt.

Nun ist gewiß ein solches Miteinander-reden noch kein Gespräch im früher behandelten Sinn, noch nicht Sprachlichkeit in dem vollen Sinn, den LIEBRUCKS diesem Begriff gegeben hat. Und wir werden überhaupt die Frage stellen müssen, welches die öffentlichen Formen dessen sind, was wir vorläufig im privaten Bereich als Gespräch bezeichnet haben. Sicher sind hier verschiedene Formen zu unterscheiden, denen wir hier nicht in den Einzelheiten nachgehen können⁶⁾.

Im politischen wie auch im wirtschaftlichen Bereich ist hier zunächst die Verhandlung zu nennen. Die Verhandlung ist die Weise, wie sich zwei Parteien über eine strittige Sache durch Reden und Gegenreden zu einigen versuchen. Durch diese Zielsetzung unterscheidet sich die Verhandlung beispielsweise von einer Diskussion. Diese bleibt noch eine Weise des Kampfes, wenn auch mit geistigen Waffen und in der Regel wohl im wissenschaftlichen Bereich (wie wir auf dieser Tagung im Anschluß an die Vorträge diskutiert haben). Man bringt in der Diskussion seine Gesichtspunkte zur Geltung, man argumentiert, sucht seine Thesen zu beweisen usw. Es bleiben im wesentlichen die typischen Formen des monologischen Denkens, die dabei wechselseitig gegeneinander angewandt werden. Das beruht darauf, daß immer schon von einer festen Position aus argumentiert wird; daß sich solche Positionen gegenüberstehen. Die Lockerheit besteht nur darin, daß diese Positionen nicht im letzten Ernst vertreten zu werden brauchen. Man kann sie auch wieder aufgeben, wenn sie sich als unhaltbar erwiesen haben, ohne darum sein Gesicht zu verlieren. Der Sinn der Diskussion liegt darin, daß man seine Gedanken der Kritik des Gegners aussetzt. Sie werden dadurch geklärt und erhärtet, aber nicht eigentlich produktiv weitergeführt, und darum werden die Diskussionen auch oft ergebnislos abgebrochen, nachdem die beiderseitigen Standpunkte klar geworden sind.

Dadurch unterscheidet sich die Diskussion von der Verhandlung (und nur um diesen Unterschied deutlich zu machen, war hier auch auf die Diskussion verwiesen worden). Denn die Verhandlung würde ihren Sinn verlieren, wenn sie nicht zu einem Ergebnis führen würde. Und dadurch wieder ist hier die Art des Sprechens bedingt. Zwar wird jede der Parteien versuchen, möglichst viel für sich zu erreichen, und dabei auch vor den Mitteln der List und des Bluffs nicht zurückschrecken. Aber es geht nur bis zu einer gewissen Grenze. Wer allzu starr auf seinen Forderungen besteht, gefährdet das Ziel der Verhandlung und es kommt dann zum ergebnislosen Abbruch. Wenn dieser vermieden werden soll,

muß der eine dem anderen „entgegenkommen“. Er muß, wie im Hinblick auf die Sprachlichkeit gesagt wird, „mit sich reden lassen“. Und das Ergebnis ist dann ein vernünftiger Ausgleich, durch den einem bestehenden Spannungszustand, unter Umständen einem Krieg, ein Ende gemacht wird. Wo es zu Verhandlungen kommt, da hat die Vernunft über den sinnlosen Einsatz der Gewalt gesiegt. Da hat sich durch die Mittel der Sprache etwas spezifisch Menschliches durchgesetzt.

Aber die Verhandlung ist noch kein eigentliches Gespräch, und daß die Menschen verhandeln, reicht noch nicht aus, daß sich wahre Menschlichkeit verwirklicht. In der Verhandlung können sich die Menschen fremd bleiben, ja sich wechselseitig als Feind betrachten, und es ist nur die Stimme rechnender Vernunft, die sie veranlaßt, miteinander zu verhandeln, statt gegeneinander zu kämpfen. Daher auch das Fragwürdige des erreichten Kompromisses. Und jeden Augenblick kann der Vertrag auch wieder gebrochen werden. Darum kommt es gerade im Politischen darauf an, daß nicht nur miteinander verhandelt wird, sondern daß es zum wirklichen Gespräch kommt, zum Gespräch, in dem von uns zuvor entwickelten Sinn, wo man im anderen nicht von vornherein den Gegner sieht, wo man ihn in schwarz und sich selber in weiß malt, sondern wo man ihn als Menschen würdigt und grundsätzlich auch auf seine Gründe zu hören und sich selber in Frage zu stellen bereit ist. Das ist dann nicht nur eine Angelegenheit der jeweiligen führenden Repräsentanten, sondern auch und vielleicht sogar mehr noch jedes einzelnen Angehörigen des einen und des anderen Lagers. In diesem Zusammenhang steht an der Universität die Notwendigkeit eines Gesprächs mit den Vertretern der extremen Studentengruppen. In diesem Zusammenhang steht aber insbesondere das Ost-West-Gespräch, das Gespräch über die scharfen trennenden politischen Grenzen hinweg. Und jede Verständigung, jede dauerhafte Beseitigung der Kriegsgefahr kann nur gelingen, wenn jeder einzelne hüben und drüben, aufhört, im anderen den boshafte Teufel zu sehen und bereit ist, ihn als Menschen zu nehmen, der auf seine, gewiß nicht nachzuahmende, aber grundsätzlich als gleichberechtigte Möglichkeit anerkannte Weise auch nach der Verwirklichung der Menschlichkeit strebt.

So greift die Frage nach der Sprachlichkeit ins unmittelbar aktuelle politische Geschehen. Dabei haben wir aber als Erzieher die zusätzliche Aufgabe, durch die Hinführung der Kinder zu einer solchen Gesprächsbereitschaft die Bedingungen für die Entschärfung der Explosionsgefahr und für die Verwirklichung eines dauerhaften Friedens zu schaffen. Erziehung zum Gespräch ist ganz unmittelbar Erziehung zum Frieden.

7. Man muß aber auch die Grenzen sehen, die hier und überhaupt dem Willen zum friedlichen Gespräch gesetzt sind: die Bereitschaft zum Gespräch muß

wechselseitig sein, gleichmäßig von beiden Partnern getragen. Das Gespräch mißlingt oder kommt gar nicht erst zur Entfaltung, wo die andere Seite es ablehnt, sich darauf einzulassen. Und das kann wiederum auf eine doppelte Weise geschehen. Das geschieht einmal, indem die andere Seite sich überhaupt nicht zum Gespräch stellt oder das schon begonnene Gespräch unter irgend einem Vorwand brüsk abbricht. Das kann aber auch geschehen, indem sie sich nicht auf die für das Gespräch erforderliche beiderseitige Offenheit einläßt und das Gespräch in die gern als „Diskussion“ verkleidete Form der Propaganda überführt, wo man nur seine eigene, selbst als außerhalb der Diskussion stehend betrachtete Meinung durchsetzen will, wo man zwar vom anderen das Anhören fordert, aber nicht selber auch zu hören bereit ist. Diese Positionen haben seinerzeit die Nationalsozialisten vertreten, indem sie die Diskussion als Mittel der Machtergreifung benutzten, sie aber folgerichtig abbrachen, sobald sie die Macht erreicht hatten.

Hier zeigt sich auch in diesem Bereich das grundsätzliche Problem der Toleranz im Verhältnis zur Intoleranz. Wo der Mißbrauch der Diskussion offenbar wird, da gibt es keine andere Möglichkeit, als auch von sich aus das sinnlos gewordene Gespräch abzubrechen. Diskussion ist grundsätzlich nur möglich, wo beide Seiten zu hören bereit sind und keine für sich die alleinige Wahrheit beansprucht.

Und trotzdem darf das nicht das letzte Wort bleiben, daß man sich zurückzieht und resignierend auf das Gespräch verzichtet, sondern es kommt darauf an, trotz aller Rückschläge das Gespräch geduldig immer wieder neu zu versuchen, selber also immer wieder das Wagnis des echten, aus den gesicherten Positionen hinausgehenden Worts einzugehen und sich ungedeckt dem Partner zu stellen. Man muß also nicht nur selber ohne Voreingenommenheit zum Gespräch bereit sein, sondern auch immer wieder den „Gegner“ zum Gespräch herausfordern, um zu sehen, wieweit man mit ihm zu einer gemeinsamen Verständigung kommen kann. Das gilt auf den verschiedenen Ebenen, in denen Gespräche möglich und notwendig sind, vom engsten privaten Bereich bis hin zur weiten politischen Öffentlichkeit.

Nur so können wir hoffen, mit den Bedrohungen der Gegenwart fertig zu werden. Ich berufe mich dabei auf MARTIN BUBER, der in einem seiner letzten Aufsätze unter der mahnenden Überschrift „Die Umkehr im Angesicht des drohenden Untergangs“ ebenfalls im Zustandekommen des Gesprächs die letzte Rettung gesehen hat. „In ihren menschlichen Menschen“, so schreibt er, „müssen die Völker wieder ins Gespräch kommen, wenn der Große Friede erscheinen und das verwüstete Leben der Erde erneuern soll“, denn „der Krieg“, so fährt er fort, „hat von je einen Widerpart, der . . . in der Stille sein Werk tut: die Sprache — die erfüllte Sprache, die Sprache des echten Gesprächs, in der Menschen ein-

ander verstehen und sich miteinander verständigen . . . Wo . . . die Sprache, und sei es noch so scheu, wieder von Lager zu Lager sich vernehmen läßt, ist der Krieg schon in Frage gestellt“⁷⁾. Und ich zitiere auf der anderen Seite von HENTIG in seiner Vorlesung „Erziehung zum Frieden“: „Ein Gradmesser für die Macht des Gesprächs ist die Härte, mit der es im totalitären Regime beargwöhnt und verfolgt wird“⁸⁾. Hier sehen wir unsere große Aufgabe.

Damit aber komme ich zum Schluß: Ich hoffe deutlich gemacht zu haben, daß wir mit dem Thema „Sprache und Erziehung“ nicht ein beliebiges Thema neben manchen eben so möglichen anderen aufgegriffen haben, daß wir insbesondere nicht einem modischen Wind, der von der Philosophie zu uns herüberweht, nachgegeben haben, sondern daß wir hier in unserem eigensten Gebiet sind, unserer erzieherischen Verantwortung. Hier wie nirgends anders sind wir als Erzieher zu unserer Verantwortung aufgerufen: Das Schicksal der Menschheit hängt an der Erhebung zur voll erfüllten Sprachlichkeit, und diese ist in erster Linie der Erziehung – und der Selbsterziehung – der Pädagogen überantwortet. Insofern ist das Thema „Sprache und Erziehung“ das zentrale Problem der gegenwärtigen Pädagogik, und in diesem Rahmen müssen wir auch alle einzelnen Fragen sehen, die uns in diesen Tagen beschäftigt haben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. G. MARCEL, Sein und Haben, übers. v. E. BEHLER, Paderborn 1954, S. 54 ff., dazu O. F. BOLLNOW, Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965, S. 106 ff., sowie H. LIPPS, Bemerkungen über das Versprechen, in: Die Verbindlichkeit der Sprache, Frankfurt a. M. 1944, S. 97 ff.
- 2 Vgl. O. F. BOLLNOW, Die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung, Bildung und Erziehung, 20. Jahrg. 1967, S. 402 ff.
- 3 F. NIETZSCHE, Die fröhliche Wissenschaft, Klassiker-Ausgabe, 5. Bd. S. 203.
- 4 H. LIPPS, Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik, Frankfurt a. M. 1938, S. 46 ff.
- 5 Vgl. W. LOCH, Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, Bildung und Erziehung, 15. Jahrg. 1962, S. 641 ff.
- 6 Vgl. O. F. BOLLNOW, Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966, S. 40 ff.
- 7 M. BUBER, Die Umkehr im Angesicht des drohenden Untergangs, Universitas, 18. Jahrg. 1963, S. 1258 f.
- 8 H. v. HENTIG, Erziehung zum Frieden, Vorlesung, gehalten auf dem 13. Evangelischen Kirchentag am 23. 6. 1967 in Hannover, S. 39.

Zusammenfassung und Schlußwort

Unsere Tagung neigt sich ihrem Ende zu. Ein zusammenfassendes Schlußwort, wie es vorgesehen war, vermag ich nicht in der angemessenen Weise zu geben. Zu viele Fragen sind angerührt, die erst in Ruhe überdacht werden müssen. Ich kann nur ganz wenige Züge hervorheben, um den einheitlichen Zusammenhang, wie er uns bei der Planung dieser Tagung vorschwebte, gegenüber der Fülle der Einzelheiten noch einmal aufleuchten zu lassen.

1. Wenn ich zunächst vom unmittelbaren Eindruck des *letzten Tages* ausgehe, so galt er der Begegnung von Pädagogik und Sprachwissenschaft. Herr ROTH hat seit Jahren immer wieder darauf aufmerksam gemacht, wie notwendig es sei, daß die Pädagogik sich den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften stelle. In diesem Zusammenhang hat in den letzten Jahren — berechtigterweise — die Begegnung mit den empirischen anthropologischen Wissenschaften, der Biologie, Psychologie, Soziologie usw. im Vordergrund des Interesses gestanden. Seine eigene „Pädagogische Anthropologie“ ist ein beredtes Zeugnis für den Umfang des hier anzueignenden Stoffes. In unserer jetzigen Tagung ging es um eine andere Gruppe von empirischen Wissenschaften, die Sprachwissenschaften, die in den letzten Jahren ebenfalls in eine rapide neue Entwicklung eingetreten sind und an deren Ergebnissen die Pädagogik, wenn sie ihren Aufgaben gerecht werden will, nicht vorübergehen kann. Die Pädagogik ist ja immer in der Gefahr, von einem überholten Stand der Wissenschaft auszugehen und so ständig hinter der Entwicklung der lebendigen Forschung herzuhinken. Um so dankbarer sind wir, daß drei namhafte Vertreter der Sprachwissenschaft zu uns gekommen sind, um uns die neuen Entwicklungen ihres Fachs zu erläutern. Wir stehen unter dem starken Eindruck ihrer Ausführungen; denn hier ist uns die innere Dynamik dieser Wissenschaft unmittelbar anschaulich geworden. Ich kann aus der überreichen Fülle nur einiges herausheben, was mir wichtig schien.

Im Vortrag von Herrn WANDRUSZKA waren es besonders die Formulierungen: „Unsere Sprachen enthalten geistvolle Formen und geistlose . . . Schablonen“, „unsere Sprachen sind Gebilde aus Notwendigkeit und Zufall“, „aus Mangel und Überfluß“; denn das gibt uns die Möglichkeit zu einem kritischen Abstand gegenüber einer gerade bei Pädagogen weit verbreiteten romantischen Verklärung der Sprache. (Ich halte mich dabei an die Formulierungen in den den Tagungsteilnehmern vorher mitgeteilten Thesen, die er im Vortrag dann näher

erläutert und breiter entfaltet hat.) Vielleicht kann man es sogar noch in einem größeren Zusammenhang sehen; denn ist vielleicht nicht überhaupt unser Leben ein solches Gebilde aus Notwendigkeit und Zufall? Nicht ganz so restlos bin ich dagegen von seiner ersten These überzeugt, in der er zwischen der Struktur der Erlebniswelt und dem instrumentalischen Charakter der Sprache unterscheidet. Ich frage mich, ob neben dem Geistlosen, Zufälligen, Mangelhaften der Sprache, das er mit so großem Recht hervorgehoben hat, nicht auch genug Geistvolles, mit Sinn Erfülltes und das Verständnis der Welt im positiven Sinn Leitendes vorhanden ist, so daß die HUMBOLDTSche Auffassung, ihres Absolutheitscharakters entkleidet, doch in weiten Bereichen ihre Gültigkeit behält und daß gerade die Grenzen abzustecken, Berechtigtes von Unberechtigtem zu scheiden, eine wesentliche Aufgabe wäre. Mir scheint, daß Herr WANDRUSZKA, aus berechtigtem Widerspruch gegen verbreitete Auffassungen, das Moment der Zufälligkeit etwas zu sehr betont hat. In bezug auf die heute so unpopuläre „HUMBOLDT-WEISGERBERSAPIR-WHORFSche Hypothese“ merke ich zugleich zu dem sich damit berührenden Gedanken von Herrn GLINZ (ebenfalls nach der Formulierung seiner vorher veröffentlichten Thesen) an: daß auch die europäischen Sprachen „viel primitiver, viel indianischer“ sind, als wir geglaubt haben. Das scheint mir sehr wichtig zu sein (wie wir auch in unserem ganzen Denken viel primitiver und indianischer sind als unsere wissenschaftliche Logik uns weismachen will). Aber ist das ein Einwand? Konnte das nicht erst durch die Versenkung in die ganz anderen Möglichkeiten in den Blick kommen, so daß wir erst auf dem Umweg über diese uns selber erkennen können?

Aber damit habe ich vorgegriffen. Der Vortrag von Herrn EGGERS machte uns auf die Veränderungen in der deutschen Gegenwartssprache unter dem Einfluß der gesellschaftlichen Wandlungen aufmerksam. Die schriftsprachliche Tradition des 19. Jahrhunderts ist verlorengegangen. Das Bedeutende für die Pädagogik scheint daran, daß sie sich nicht weiter einseitig an dieser verlorenen Tradition orientieren darf, sondern dem heutigen Menschen die Mittel, die „Muster“, wie Herr EGGERS sagte, in einer stärker an der Umgangssprache orientierten Form darbieten muß. Die Haltung des Philologen, der eine sich vollziehende Entwicklung analysiert, ohne sie zu bewerten, bewahrt den Pädagogen vor voreiligen und zumeist einem überholten Entwicklungsstand entnommenen Wertmaßstäben. Und doch drängt sich in der Diskussion die Frage auf, wie weit die beschreibende Wissenschaft dem Spracherzieher Kriterien für die Beurteilung in die Hand geben kann.

Der Vortrag von Herrn GLINZ führte dann an Hand eines übersichtlichen Strukturmodells weiter in die neuen Fragestellungen der modernen Sprachwissenschaft hinein. Ich nenne die synchronische Betrachtungsweise gegenüber der sprachgeschichtlichen, insbesondere die bisher vernachlässigte Tiefenschichtung

innerhalb der Sprache, bis hin zu dem, was er die „subsemantischen Phänomene“ genannt hat: Die mannigfachen untergründigen individuellen Abwandlungen dessen, was in der Sprache überindividuell gemeint ist. Mit der WANDRUSZKASchen Formulierung von Notwendigkeit und Freiheit scheint auch das GLINZsche Problem von Verstehen und Mißverständnis in der sprachlichen Kommunikation eng zusammenzuhängen. Wir werden in der gedruckten Fassung des Tagungsberichts noch ausführlich Gelegenheit haben, alles noch einmal in Ruhe zu überlegen. Mag im einzelnen noch über manches zu diskutieren sein, so sind wir doch besonders dankbar dafür, daß uns in einer greifbaren Form ein Rüstzeug in die Hand gegeben ist, mit dem wir weiter arbeiten können.

Eine Fülle neuer und fruchtbarer Gesichtspunkte sind so auf uns eingestürmt. Aber es konnte nicht nur der Sinn dieses Tages sein, uns über den neuesten Stand der Sprachwissenschaft unterrichten zu lassen und selber dabei bloß die passiv Aufnehmenden zu sein; denn jetzt erst beginnt die für uns entscheidende Frage: Was lernen wir daraus für unsere eigene Angelegenheit? Eine solche Begegnung ist nur fruchtbar, wenn sie nicht nur informiert, sondern auf uns selber zurückwirkt und uns zwingt, umzulernen und uns seit langem selbstverständlich scheinende Anschauungen aufzugeben. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie weit der Grammatikunterricht und der Sprachunterricht überhaupt von diesen neuen Erkenntnissen her revidiert werden muß, sondern darüber hinaus um die tiefere Frage, was wir aus diesen neuen Einsichten in den Bau der Sprache für die Möglichkeit der Erziehung überhaupt lernen können, insofern sie sich nämlich durch die Sprache vollzieht. Das war der Sinn der abschließenden Diskussionsbemerkungen von Herrn ROTH und von Herrn A. FLITNER. Sie wiesen damit auf die Grenze der bisherigen Diskussion hin, die sich im wesentlichen auf Informationsfragen an die Redner beschränkte und noch nicht in den Bereich einer pädagogischen Aneignung vorgedrungen war, um ein wirkliches Einschmelzen und Umdenken in die pädagogische Fragestellung zu beginnen, aus dem sich zugleich auch Fragen der Pädagogik an die Sprachwissenschaft ergeben, die vielleicht auch für diese interessant werden können. Wir haben sehr bedauert, daß dazu am letzten Tage unserer Zusammenkunft nicht mehr die nötige Zeit blieb.

2. Um so wichtiger ist es, diese weiterführenden Fragen im Auge zu behalten, auf die Herr VON HENTIG am zweiten Tage schon hingewiesen hatte. Seine Aufgabe war es, die Verklammerung zwischen Didaktik und Sprachwissenschaft herauszuarbeiten. Vielleicht hätte dieser Vortrag überhaupt besser an eine spätere Stelle, nämlich nach den sprachwissenschaftlichen Vorträgen, gehört, weil er von diesen in die pädagogische Fragestellung hinüberführte. Wir hatten ihn vorweggenommen, weil er von der Pädagogik her, genauer von der Didaktik,

unsere Angewiesenheit auf die sprachwissenschaftliche Forschung deutlich machen sollte. Es gibt eben bei der wechselseitigen Angewiesenheit keine eindeutig allein richtige Reihenfolge. Er entwickelte zunächst in großen Linien ein für uns sehr nützliches Bild von den neueren Strömungen in der Sprachwissenschaft. Dies Bild hat mit seinen vereinfachend durchgezogenen großen Linien in der anschließenden Diskussion und in den Vorträgen des kommenden Tages dann noch erhebliche Ergänzungen und Verfeinerungen provoziert, wobei wir mit Staunen feststellten, wie sehr die Dinge hier im Fluß sind und wie das, was wir unter dem Namen des „Strukturalismus“ als neuesten Stand kennen lernen wollten, heute bereits wieder weitgehend überholt zu sein scheint. Auf diesem Boden formulierte Herr VON HENTIG die These, daß die bisherige, vorwiegend an der lateinischen Grammatik orientierte philologische Ausbildung der Lehrer nicht nur unzureichend, sondern geradezu hinderlich sei und daß man erst von einer strukturalistischen Auffassung her die Funktion der Sprache angemessen erfassen könne. Aber er fügte sogleich als Pädagoge hinzu, daß es erst einer Umsetzung der abstrakten psycholinguistischen Vorstellungen bedürfe, um diese pädagogisch fruchtbar zu machen. Dahin gehört u. a. die Differenzierung nach Entwicklungsstufen und sozialen Schichten oder die angemessene Beschreibung der Sprachen für den Unterricht. Vor allem an seinem erweitert gefaßten Begriff der Zweisprachigkeit entzündete sich dann die Diskussion.

In manchen konkreten Einzelvorschlägen, etwa dem Eintreten für die Ausweitung des Englischen auf alle Schulen, berührten sich diese Ausführungen mit Gedanken, die Herr W. FLITNER in seinem großen Eröffnungsvortrag entwickelt hatte, zu dem er sich trotz anfänglicher Bedenken zu unserer aller Freude entschlossen hat. Dieser Vortrag leitete im groß gespannten Bogen von den Anfängen der sprachlich-humanistischen Bildung zu einer Übersicht über die gegenwärtige Bildungsproblematik hinüber und führte im schulpolitischen Überblick zugleich zu einigen ganz konkreten Folgerungen. Dahin gehört entscheidend auch das eben schon genannte Problem der Zweisprachigkeit, d. h. die durch die moderne, den Erdball umspannende Verflechtung aller politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen bedingte Notwendigkeit der Erlernung mindestens einer, eine über die Landesgrenzen hinausgehende Verständigung ermöglichenden Fremdsprache. Das aber bedingt neben den wachsenden Anforderungen an politischem und naturwissenschaftlichem Wissen eine solche Überlastung der Lehrpläne, daß nur eine radikale didaktische Besinnung, vor allem die radikale Zurückführung auf die formalen Grundlagen noch weiterhelfen kann. Das aber ist um so schwieriger, als gleichzeitig die überkommene aristotelische Grundlage fragwürdig geworden ist. Wieweit die moderne Mathematik und Naturwissenschaft ein von der überlieferten Logik und Ontologie unabhängiges Fundament liefern können, steht an dieser Stelle nicht zur Diskussion. Hier geht es in einer

analogen Fragestellung um das, was Herr FLITNER die „Formalia“ der sprachlichen Disziplinen genannt hat. Aber hier ergeben sich ganz entsprechende Schwierigkeiten, denn auch hier sind die seit der Antike überlieferten Grundlagen in der Grammatik und Rhetorik fragwürdig geworden.

Von dieser Fragestellung her entwickelte Herr FLITNER zugleich den Rahmen für die ganze Arbeitstagung, und darum ist es zweckmäßig beim Versuch, die Ergebnisse abzuwägen, noch einmal daran anzuknüpfen. Es ist die doppelte Richtung der Grammatik und Rhetorik. Das Problem einer Erneuerung der Grammatik führt zur Frage an die Sprachwissenschaft. Dahin gehört u. a., daß an die Stelle der am Lateinischen entwickelten Einheitsgrammatik die je eigenen Grammatiken der einzelnen Sprachen treten müssen. Das führt mitten hinein in die Erörterungen unseres letzten Tages.

Die zweite Fragerichtung: was an die Stelle der überlieferten Rhetorik zu treten habe, kann nicht in der gleichen Weise einer bestimmten Einzelwissenschaft übertragen werden. Diese Frage ist um so schwieriger, als der Begriff des Rhetorischen seit langem in einer unverdienten Weise geradezu moralisch fragwürdig geworden ist. Hier wird eine allgemeinere Besinnung ansetzen müssen. Der Vortrag gab einige Hinweise: Wir müssen auf die dialogische Grundstruktur des menschlichen Daseins zurückgehen, um von ihr her die angemessenen Formen des Redens (vom Alltagsgespräch bis zur politischen Diskussion und wissenschaftlichen Darstellung) zu erkennen und im Unterricht auszubilden. Diese zweite Richtung scheint mir im Verlauf der Tagung zu sehr vernachlässigt worden zu sein. Was Herr LOCH von den erziehenden Redeformen in Angriff genommen hatte, blieb zu sehr auf den Lernprozeß bezogen und wurde auch in der weiteren Diskussion nicht wieder aufgenommen. Um auf diese Seite aufmerksam zu machen, hatte ich im letzten Augenblick noch meinen eigenen Beitrag über die Erziehung zum Gespräch eingefügt (den ich für den Fall, daß ein Redner verhindert sei, vorsorglich vorbereitet hatte). Aber das war schon am Ende und konnte nicht mehr in die Diskussion eingehen. Nach dieser Seite hin werden wir die Frage noch weiter im Auge behalten müssen.

3. Man hat mich hinterher gefragt, ob man nicht besser überhaupt die sprachwissenschaftlichen Vorträge an den Anfang gestellt und damit die Grundlage für die weiteren Erörterungen bereitgestellt hätte. Demgegenüber muß hier an die Planung der ganzen Tagung erinnert werden, wie sie uns bei der Vorbereitung vor Augen stand. Wir hatten mit Absicht die Sprachwissenschaften an den Abschluß und nicht an den Anfang gestellt, weil sonst die Gefahr bestanden hätte, daß wir uns zu früh an den Fragen der Sprachstruktur festgebissen hätten. Es sollte zunächst darauf ankommen, die anthropologische und spezieller die pädagogische Funktion der Sprache zu überlegen. Und hier war vieles zu

bedenken, was von der inneren Struktur der Sprache, gewissermaßen der Mittel, deren sie sich bedient, weitgehend unabhängig ist. In diesem Sinn hatten wir am *ersten Tag* das allgemeine Thema „Sprache und Erziehung“ von drei verschiedenen Aspekten, denen der Philosophie, der Soziologie und der Pädagogik in Angriff genommen. Und diese Grundlagen, so scheint mir, mußten zunächst einmal herausgearbeitet werden.

Unter diesem Gesichtspunkt hatten wir zunächst Herrn LIEBRUCKS gebeten, in philosophischer Betrachtung die Sprachlichkeit des Menschen als Ausgangspunkt für unsere weiteren Überlegungen herauszuarbeiten. Sprachlichkeit, so wie Herr LIEBRUCKS diesen Begriff faßt, führt weit im Grundsätzlichen über die geläufigen Bestimmungen des Menschen von der Vernunft oder von der Tat her, als animal rationale und als homo faber, hinaus. Dieser LIEBRUCKSche Begriff muß darum auch im Mittelpunkt der späteren Überlegungen bleiben. Leider war dann die Aussprache nicht so fruchtbar, wie es wünschenswert gewesen wäre, weil Herr LIEBRUCKS für mein Gefühl die wechselseitige Unabhängigkeit von sprachwissenschaftlicher und sprachphilosophischer Betrachtung zu stark betonte und damit den Hoffnungen einer wechselseitigen Befruchtung den Boden entzog. Ich jedenfalls glaube, daß die Philosophie nur in der beständigen Auseinandersetzung mit den jeweils neuesten Ergebnissen der einzelwissenschaftlichen Forschung fruchtbar vorankommt. Und das würde sich wiederum auch in der Hilfe auswirken, die sie der Pädagogik zu leisten vermag.

Leichter waren die konkreten Folgerungen bei dem Vortrag von Herrn ROEDER zu ziehen, der die Frage von der soziologischen Seite her angriff und tief in die Bereiche der empirischen Forschung hineinführte. Es war insbesondere die Frage nach dem Einfluß der durch das soziale Milieu bedingten Sprachfähigkeit auf den Lernerfolg des Kindes, am besten negativ formuliert: nach der Behinderung des Schulerfolgs durch mangelhafte oder dem Sprachstil der Schule nicht angepaßte Sprechleistung. Hier ergaben sich unmittelbar (im Vortrag selbst wie in der anschließenden Diskussion) ganz konkrete Folgerungen für die Überwindung dieser Schwierigkeiten. Herr ROEDER betonte allerdings sehr zurückhaltend, wie wenig die bisherigen Forschungsergebnisse schon eine klare Entscheidung über die Abhängigkeit oder Unabhängigkeit der Erkenntnisleistung von der Sprachfähigkeit zulassen. Um so wichtiger scheint es, nach dieser Richtung hin die empirische Forschung energisch voranzutreiben.

Der Vortrag von Herrn LOCH führte dann gleich in die unmittelbare pädagogische Fragestellung hinein. (Ich lasse dahingestellt, ob durch die Einführung des Begriffs der Enkulturation die historische Belastung des Bildungsbegriffs vermieden wird. Mir scheint, daß die soziologischen Begriffe, so wichtig sie mit dieser neuen Fragestellung für die Pädagogik auch sind, doch erst in die pädagogische Sprache übersetzt werden müssen, wenn nicht unter der Hand

Voraussetzungen eingeführt werden sollen, durch die die pädagogische Fragestellung verkürzt wird. Das gilt nebenbei gesagt auch von dem Begriff des Kode, den Herr ROEDER aus der angelsächsischen Literatur übernommen hat. Mir scheint, daß auch seine Anwendung keinen so unbedenklich zu übernehmenden Sprachgebrauch darstellt, sondern bestimmte Implikationen enthält, die dem Wesen der Sprache widersprechen.) Im Mittelpunkt des Vortrags stand die Frage, die Herr LOCH sehr glücklich mit dem Begriff der „erziehenden Redeform“, d. h. der Erziehung durch bestimmte Formen der sprachlichen Beeinflussung bezeichnet hatte. Er unterschied dabei im einzelnen zwischen vier Grundformen, der informierenden, der motivierenden, der anspornenden und der organisierenden Redeform und brachte diese in einen Zusammenhang mit vier Hauptfaktoren des Lernens. Das führte zu einer beachtenswerten Verknüpfung von Lerntheorie und Erziehungstheorie. Ein besonderer Wert dieses Vortrags scheint mir in der Bezugnahme auf eine umfangreiche angelsächsische Literatur zu liegen, deren Ergebnisse für uns fruchtbar gemacht werden.

4. Der *zweite Arbeitstag* sollte den Auswirkungen dieser Erkenntnisse auf die Didaktik dienen. Dabei ist zu bemerken, daß es sich hier noch nicht um die Didaktik der sprachlichen Fächer handeln sollte, sondern um die Didaktik im allgemeinen und vorzugsweise sogar der naturwissenschaftlichen Fächer. Die beiden Vorträge von Herrn WAGENSCHNIG und Herrn GIEL ergänzten sich sehr gut in der Verschiedenheit ihrer Perspektiven. Bei beiden handelte es sich um die Frage, welche Bedeutung die Sprache, genauer gesagt die alltägliche Umgangssprache für das Verständnis physikalischer Zusammenhänge hat. Der bei allen Gemeinsamkeiten deutlich hervortretende Gegensatz war sehr bezeichnend.

Herrn WAGENSCHNIGS erregende und vielfach umstrittene, für mich aber tief überzeugende These war die, daß man nur dann zu einem wirklichen Verständnis der physikalischen Zusammenhänge kommen kann, wenn man im „genetischen“ Verfahren von den einfachsten Erfahrungen des täglichen Lebens ausgeht und von ihnen her in geduldiger Arbeit und lückenloser Konsequenz Schritt für Schritt weiter aufbaut. Darum ist es für ihn so wichtig, die Fachsprache der Physik auf die natürliche Umgangssprache zurückzuführen, weil man nur so über das Hantieren mit Formeln und Begriffen hinweg zu einem wirklichen Verständnis kommen kann. Das soll ganz gewiß nicht heißen, daß man sie in die Umgangssprache auflöse. Herr WAGENSCHNIG ist Physiker genug, um die unersetzbare Leistung der physikalischen Begriffssprache zu sehen, ja ganz ausdrücklich zu betonen, er ist nur der Meinung, daß sie nur dann in ihrem Eigenwesen richtig begriffen werden kann, wenn man sie von „unten“ her richtig zu begründen weiß. Aber vielleicht sollte man diese Fragen nicht einmal so abstrakt zuspitzen. Der bestimmende Eindruck war jedenfalls der, daß hier ein großer Didaktiker

spricht, der nichts konstruiert, sondern sich immer wieder die konkreten Erfahrungen und Schwierigkeiten im Unterricht klarzumachen versucht. Sein Vortrag war für uns alle, wie immer wir standen, ein tiefes Erlebnis.

In Herrn GIEL trat uns dann ein Denker ganz anderer Art entgegen. Es war vielleicht manchmal schwer, in der bescheidenen Art seines Vortrags die ganze Tragweite seiner Gedanken zu erkennen, die mir zu einer völligen Umorientierung der Didaktik zu zwingen scheinen. Bisher nahm man an, daß man bei der Anschauung, beim Erlebnis, beim unmittelbaren Umgang, jedenfalls bei einem natürlichen Anfang einsetzen müsse, um von den einfachsten Grundlagen her schrittweise aufzusteigen. Herr GIEL stellte demgegenüber die Frage, ob nicht die moderne technisch-industrielle Welt so kompliziert geworden sei, daß ein solcher Aufbau von unten her zur Utopie geworden sei und die Orientierung an ihm die Didaktik von vornherein in eine schiefe Lage bringe. In unsere Umwelt, so wie wir sie täglich vorfinden, sind die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung auf die mannigfaltigste Weise eingegangen, und wir wissen uns ihrer Einrichtungen sinnvoll zu bedienen. Wir leben in unserer Welt, wissen uns in ihr zweckmäßig zu bewegen, ohne sie im tieferen zu verstehen. (Am Beispiel des Radioapparats: Wir wissen ihn zu bedienen, ohne seine Funktion zu verstehen; es genügt, am richtigen Knopf zu drehen, und es ist die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, tiefer in seine Funktionsweise einzudringen.) Das würde aber einen ganz anderen Aufbau des Unterrichts erfordern. Er könnte nicht mehr von unten her, gewissermaßen von einem Nullpunkt aufbauen, sondern müßte vom äußeren, manipulierenden Können und vom unverstandenen Wissen ausgehen, dieses zu klären versuchen und erst im Rückgriff dann zu den Fundamenten zurückgehen. Es ist also ein grundsätzlich rückläufiges Verfahren, das erst nachträglich die Ursprünge freilegt. Herr GIEL hat es einmal auf die Formel gebracht, es komme bei den heutigen Schülern nicht darauf an, ihnen das Wissen zu vermitteln. Sie wissen schon ungeheuer viel, ehe sie in den Unterricht der Schule kommen, und zwar aus den verschiedenartigsten Quellen. Es komme erst darauf an, dies vorhandene oberflächliche Wissen richtig zu organisieren, es übersichtlich zu machen und tiefer zu begründen. Das hatte ich in der Diskussion etwas mißverständlich als Didaktik von oben her bezeichnet. Vielleicht besser: Didaktik als Weg von der Oberfläche zur Tiefe.

Das aber ist zugleich ein Problem der Sprache (und nur dieser Aspekt interessiert im Augenblick). Es ist auch ein Problem der Zweisprachigkeit in dem verallgemeinerten Sinn, den Herr VON HENTIG diesem Wort gegeben hat. Es kommt darauf an, die zum nachlässig gebrauchten Jargon abgeblaßte Wissenschaftssprache, die die Kinder schon immer aufgegriffen haben, zurückzunehmen in die natürliche Sprache verständlicher und sinnvoller Zusammenhänge und von dort wieder fortzuschreiten zur jetzt erst begriffenen abstrakten Sprache der

Wissenschaft und dabei die Grenzen zu erfassen und zu beachten: die Grenze der natürlichen Sprache, auf die sie stößt, wenn wissenschaftliches Begreifen entstehen soll, und die Grenze der wissenschaftlichen Formel- und Begriffssprache, auf die sie stößt, wenn sie ihre Ergebnisse ins „Leben“ zurücknehmen will. Diese von beiden Seiten zu erfahrende Grenze scheint Herr GIEL im Auge gehabt zu haben, wenn er seine Ausführungen in den Rahmen unserer Tagung über „Sprache und Erziehung“ gestellt hat.

Nachdem hier die Frage nach dem Verhältnis der beiden Sprachen, der natürlichen und der formalisierten Sprache, entstanden ist, werden wir zwangsläufig zurückgeführt zu der Frage nach dem inneren Aufbau der Sprache, von dem her dieser Unterschied deutlich gemacht werden kann. Und das ist der Punkt, wo unsere Frage sich an die Sprachwissenschaftler wendet. Und so spannt sich der Bogen im durchgehenden Problemzusammenhang von den Erörterungen des ersten zu denen des letzten Tages.

5. Wenn ich rückblickend den Verlauf der Tagung überdenke, so ist sie nicht so gut gelungen, wie ich bei der Vorbereitung gehofft hatte, aber auch nicht so mißlungen, wie ich es angesichts der Schwierigkeiten bei der Durchführung oft gefürchtet hatte, sondern sie ist ein Schritt auf dem Wege — wie jedes Menschenwerk. Für gut gelungen halte ich die Vorträge, auch in ihrer wechselseitigen Ergänzung, für weniger gelungen die Diskussionen, für die wir wohl zu wenig Zeit angesetzt hatten. So blieb es meist bei ergänzenden Informationsfragen und Aufklärung von Mißverständnissen. Es kam nicht zum eigentlich produktiv weiterführenden Gespräch zwischen den Auffassungen. Wir werden der geregelten Diskussion in Zukunft viel mehr Raum geben müssen. Wir werden uns aber auch besser darauf vorbereiten müssen. Die vorher an die Teilnehmer verschickten Thesen haben kaum jemand zu einer intensiveren Auseinandersetzung veranlaßt. Auch vorher ausgearbeitete Diskussionsbeiträge hätten zur Bereicherung der Fragestellung und zur Intensivierung der Auseinandersetzung beitragen können. Es wäre sicher auch gut gewesen, wenn die Redner je eines Tages (wie ursprünglich geplant) vorher zusammengekommen wären, um sich miteinander auszusprechen und ihre Auffassungen zueinander in Beziehung zu setzen. So standen die einzelnen Vorträge oft etwas zusammenhanglos nebeneinander, und das erschwerte dann wieder eine umfassende Gesamtdiskussion.

Wir werden, um für diese Diskussionen, aber auch für begleitende Einzelgespräche Raum zu gewinnen, in Zukunft wohl eine längere Tagungsdauer, etwa eine Woche, ansetzen müssen; denn eine größere Spezialisierung des Themas scheint mir in der gegenwärtigen Lage unserer Wissenschaft, wo alles im Fluß ist, nicht angebracht. Auch war es wohl nicht zweckmäßig, im Laufe des Nachmittags zu schließen, wo dann die letzten Veranstaltungen unter Zeit-

druck standen, weil eine wachsende Zahl von Teilnehmern zu ihren Zügen drängte. Der Mittag wäre, zumal bei längerer Tagungsdauer, wohl ein geeigneter Schlußpunkt.

Hier haben wir noch viel zu lernen, wenn unsere Gesellschaft ihre Aufgabe als Organ des wissenschaftlichen Austausches nicht nur, sondern auch der wissenschaftlichen Zusammenarbeit erfüllen soll. Aber ein kleiner Schritt auf dem Wege scheint mir doch erreicht zu sein. Ein Teilnehmer drückte es so aus, daß sich gleich am ersten Tage schon ein gewisses „Kongreßgefühl“ ausgebildet habe, womit wohl das Bewußtsein gemeint war, miteinander sprechen zu können und in gemeinsamer Arbeit verbunden zu sein. Mancher „Gegner“ sieht anders aus, wenn er uns als lebendiger Mensch entgegentritt. Und daß wir überhaupt miteinander sprechen konnten, daß wir nicht in die Gegensätze einander nicht mehr verstehender Schulen auseinanderfallen, das scheint mir der positive Ertrag unserer Tagung. Viele Gespräche werden sich wohl erst nach dem Abschluß ergeben, und wenn das Bedürfnis zurückgeblieben ist, offen gebliebene Fragen mit dem einen oder anderen Partner weiterzuführen, wenn es so zu einer weiterführenden Zusammenarbeit käme, so schiene mir das der beste Erfolg.

Und damit schließe ich diese erste Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit meinem Dank an alle, die als Gäste oder Mitglieder, als Redner oder auch stille Teilnehmer zu ihrem Gelingen beigetragen haben.

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Anmerkung

Der Beitrag von Herrn LICHTENSTEIN über „Bildung und Sprachlichkeit“ (S. 45 ff.) war während der Tagung selber nicht vorgetragen worden; er wurde nachträglich wieder eingefügt, weil wir auf den historischen Horizont nicht ganz verzichten wollten. Auch Herr SEEDORF hat seine Diskussionsbemerkung über die plattdeutsche Sprache (S. 214 ff.) nachträglich ausführlicher begründet. Die abschließende Zusammenfassung wurde ebenfalls weiter ausgeführt, als es unter dem Zeitdruck beim Abschluß der Tagung möglich war.