

Lichtenstein, Ernst

Bildung und Sprachlichkeit

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, S. 45-52. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7)



Quellenangabe/ Citation:

Lichtenstein, Ernst: Bildung und Sprachlichkeit - In: 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, S. 45-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234251 - DOI: 10.25656/01:23425

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234251>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23425>

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, Kiwittsmoor 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

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 Problematischwerden 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-szientifischen, 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 „Entzweiung“ 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 verselbstständigt. 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.