Erziehung und Sprache[*] [**]

Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache.
W. v. Humboldt

Vorwort des Herausgebers 1
Otto Friedrich Bollnow: Vom Umgangston in der Erziehung 2-8
Willi Maier: Sprache und Erziehung bei J. H. Pestalozzi 9-14
Gottfried Bräuer: Über Geschmack im Gebrauch der Sprache 15-19
Werner Loch: Die Sprache als Instrument der Erziehung 20-30
Hans Schmocker: Kleines Tagebuch. Aufzeichnungen von Kursteilnehmern 31-32
Albert Althaus: Sprache und Anschauung 33-34
Hans Egger: Von der Bedeutung der Sprache bei Martin Wagenschein 35-37
Friedrich Kümmel: Entwurf für einen Tagungsbericht 38-44

Vorwort des Herausgebers

Die «Schulpraxis» hat anlässlich des 60. Geburtstages von Otto Friedrich Bollnow auf sein Werk hingewiesen (April 1963, Heft 1). Anderthalb Jahre später, im Herbst 1964, leitete O. F. Bollnow zusammen mit W. Loch den Lehrerfortbildungskurs «Erziehung und Sprache» auf Schloss Münchenwiler. Als Leiter der Seminarübungen wirkten G. Bräuer und W. Maier.

Später als ursprünglich vorgesehen erinnert die «Schulpraxis» mit Beiträgen der Dozenten, der Assistenten und einiger Teilnehmer an den Kurs. Den Darlegungen der Leiter liegen Vorträge zugrunde, die sie in Münchenwiler gehalten und für den Druck überarbeitet haben. In dieser Form sind sie auch dem Leser verständlich, der dem Kurs selber nicht gefolgt ist. Eine «Schulmeinung» vertreten unsere Autoren nicht, obwohl W. Loch wie G. Bräuer und W. Maier ehemalige Schüler von Professor Bollnow sind. Wenn Gemeinsamkeiten bestehen, so liegen sie über das Inhaltliche hinaus in gemeinsamen methodischen Prinzipien. Wir nennen davon nur *das Prinzip der offenen Frage;* es «lehnt jede der Einzelforschung vorgeordnete Systematik ab. Jedes neu aufzunehmende Phänomen liefert etwas unvorhersehbar Neues für das Gesamtverständnis des Menschen... Niemals ergibt sich also so ein geschlossenes Bild vom Menschen.» (Bollnow)

Dass die Kursleiter den Teilnehmern diese grundsätzliche Offenheit für neue Entdeckungen vorlebten, hinterliess unverlierbare Eindrücke. Etwas davon, auch ohne die persönliche Begegnung von Mensch zu Mensch, soll mit diesen Blättern neu erweckt werden.

Hans Rudolf Egli

---

[*] Erschienen in: Schulpraxis. Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins. Verlag: Bernischer Lehrerverein, Sekretariat: Bern, Brunngasse 16, 56. Jahrgang, Heft 1 und 2, Bern, Januar/Februar 1966, 44 Seiten. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

[**] Es handelt sich um die Beiträge zu einer Arbeitstagung, die vom 5. bis 10. Oktober 1964 auf Schloß Münchenwiler (Schweiz) abgehalten worden ist.

Otto Friedrich Bollnow

Vom Umgangston in der Erziehung

Dass Sprache und Erziehung miteinander zu tun haben, ist eine solche Binsenwahrheit, dass man sich scheut, sie überhaupt auszusprechen: Aller Unterricht geschieht im Medium der Sprache, und die Sprache ist darüber hinaus zu einem wesentlichen Teil auch Gegenstand des Unterrichts, vom Lesen- und Schreibenlernen über den muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht bis hin zur Behandlung der hohen Formen der Sprache, zu den bleibenden Werken der Dichter. Ich spreche dabei nicht einmal von der ersten Stufe, dem eigentlichen Sprechenlernen; denn dieses geschieht zumeist lange vor dem Beginn der Schule und ist daher auch didaktisch noch wenig durchforscht. Aber bei aller dieser Selbstverständlichkeit wurde die Sprache noch nicht in ihrer grundlegenden erzieherischen Funktion sichtbar. Auf der einen Seite nahm man sie als das Medium der Verständigung, das so selbstverständlich zur Verfügung steht, dass man nach seiner Natur und seiner Leistung nicht viel zu fragen braucht. Und auf der andern Seite nahm man die Sprache als ein fertiges Gebilde, dessen Gesetzlichkeit und dessen korrekten Gebrauch man zu übermitteln hat. Aber man fragte auch von hier her nicht nach der Bedeutung, die die Sprache für das Ziel der Erziehung, für die Verwirklichung des Wesens des Menschen, zu erfüllen hat, d. h. man fragte nicht anthropologisch. Und doch scheint mir gerade hier die Fruchtbarkeit einer philosophisch-anthropologischen Betrachtungsweise für die Pädagogik besonders deutlich zu werden.[1]

In dieser Richtung scheint es mir notwendig, sich zunächst einmal von der zu engen Bindung an die einzelnen sprachlichen Formen zu lösen, gewissermassen einen Schritt zurückzutreten und in einer allgemeineren Weise den Vorgang des Miteinander-sprechens zu betrachten, wie er sich unabhängig von der Ausformung in bestimmten Wörtern und Sätzen im menschlichen Zusammenleben auswirkt. Aus diesem weiten Bereich greife ich an dieser Stelle nur ein Beispiel heraus, an dem ich die pädagogische Fruchtbarkeit dieser Fragestellung besonders gut zu veranschaulichen hoffe. Es ist das, was man als den Umgangston zwischen den Menschen bezeichnen könnte. So kann ich z. B. freundlich mit jemand sprechen, und diese Freundlichkeit des Sprechens ist unabhängig von den besonderen Wörtern und Wendungen, deren ich mich dabei bediene. So ist es bezeichnend, dass sich vielleicht eine bestimmte Höflichkeitssprache ausgebildet hat, mit bestimmten Höflichkeitsfloskeln usw., nicht aber eine entsprechende Freundlichkeitssprache, eben weil die Freundlichkeit nur in einer bestimmten Weise des Sprechens, nicht aber in objektiv festhaltbaren sprachlichen Wendungen zum Ausdruck kommt. Entsprechendes gilt auf der andern Seite von einer gewissen Kälte und Reserviertheit oder einer untergründig durchklingenden Feindschaft, im Unterschied wiederum zu einer objektiv fassbaren Beschimpfung.

Mit diesem Beispiel sind wir schon in einem allgemeinen Problemzusammenhang. Es gibt, worauf schon Lipps in seinen grundlegenden sprachphilosophischen Überlegungen hingewiesen hat, immer einen bestimmten Ton, auf den ein Gespräch abgestimmt ist.[2] Das gilt entsprechend auch von [2/3] allen andern, auch den rein monologischen Formen des Redens, aber ich halte mich zunächst an das Gespräch, weil hier die Verhältnisse den günstigsten Zugang er-

[1] Ich verweise auf meinen Einleitungsvortrag über «Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik», der als Heft 23 der «Neuen Pädagogischen Bemühungen», hrsg. von W. Loch und J. Muth, im Neue Deutsche Schule Verlag, Essen 1965, erschienen ist.

[2] Hans Lipps. Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. Verlag Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M. 1944, S. 94. Ich benutze die Gelegenheit, allgemein auf dieses wichtige Buch hinzuweisen.

lauben. Derjenige, der mit einem fremden Menschen ein Gespräch anknüpft, sucht dabei tastend zugleich den richtigen Ton zu finden. Er schlägt eine bestimmte Tonart an, und der Fortgang des Gesprächs hängt davon ab, wie der andre darauf eingeht. Er kann ihn aufnehmen, indem er seinerseits in derselben Tonart antwortet, oder er kann ihn ablehnen, wobei es wiederum die verschiedenen Abstufungen gibt: von einer leichten Modifikation der angeschlagenen Tonart, etwa in einer freundlich bleibenden, aber immerhin spürbaren stärkeren Distanzierung, bis hin zur eisigen Ablehnung, die dann dem Gesprächsversuch sogleich ein Ende setzt.

Bei längerem Zusammenleben, etwa unter alten Freunden, bildet sich dann ein bestimmter gewohnter Umgangston aus, von dem die Betreffenden nicht mehr willkürlich abweichen können, ohne das eingespielte Gleichgewicht zu gefährden. So heisst es etwa bei Hofmannsthal im «Schwierigen»: «Ein altes Ehepaar hat doch einen Ton miteinander. Den wechselt man doch nicht, das ist ja zum Schwindligwerden.»[3]. Der gewohnte Ton ist es also, der die Sicherheit des Miteinander-lebens gewährleistet (wie umgekehrt eine neue Wendung im menschlichen Verhältnis auch einen neuen Ton bedingt).

Diese verschiedenen Tonlagen müssten im einzelnen eingehend untersucht werden. So gibt es, um nur einige Beispiele anzudeuten, einen freundlichen, einen leichten, einen plaudernden, einen familiären, auch einen spöttischen Ton. Es gibt auch einen gezierten und affektierten Ton, und weiterhin den Ton einer geistreichen Konversation oder eines tiefsinnigen Gesprächs, den Ton nüchterner Sachlichkeit – und so fort in den mannigfaltigsten Abwandlungen. Der Ton bildet sich so zwischen den Sprechenden. Er spielt sich ein im Hin- und Widerreden, so dass alle in gleicher Weise an seinem Zustandekommen beteiligt sind. Es kann aber auch sein, dass der eine Teil, der überlegene, von sich aus den Ton bestimmt, sei es in der Weise der dienstlichen Strenge, der Herablassung, der ironischen Überlegenheit, der stolzen Unnahbarkeit usw. Der andre ist dann durch diesen Ton immer schon auf eine bestimmte Rolle festgelegt. Er hat nicht mehr seine volle Freiheit, sondern kann nur noch in der ihm zugewiesenen Weise antworten.

Dieser Gesprächston gewinnt dadurch seine grosse Wichtigkeit, dass er bestimmt, was gesagt und wie etwas gesagt werden kann. Denn in einem bestimmten Ton kann nicht jedes Beliebige gesagt werden. Wie der Gesprächston eine bestimmte Art des Gestimmtseins des Sprechens darstellt, so hat er eine ähnliche Funktion wie allgemein die Stimmung im seelischen Leben.[4] Der Gesprächston bildet eine bestimmte Atmosphäre, in die alles, was zwischen Sprechenden zur Sprache kommt, von vornherein eingetaucht und von der es durchdrungen und geformt ist. Ein feierlicher Ton schliesst alle trivialen Bemerkungen aus, wie umgekehrt dort, wo ein spöttischer Ton angeschlagen ist, nichts mehr, was den Menschen als heilig berührt, ausgesprochen, höchstens vielleicht noch vorsichtig angedeutet werden kann. Und so fort wiederum in den mannigfaltigsten Abwandlungen. [3/4]

Das kann im einzelnen hier nicht durchgeführt werden. Im Grundsätzlichen jedenfalls kann festgehalten werden, dass der Gesprächston als die einheitliche Gestimmtheit des Sprechens immer schon eine bestimmte Höhenlage und einen bestimmten Verständnishorizont vorgibt, innerhalb dessen sich das Gespräch bewegen kann. Das ist besonders dort wichtig, wo der eine Gesprächspartner (wie es im erzieherischen Verhältnis der Fall st) durch seine Überlegenheit den Gesprächston bestimmt; denn er entscheidet damit zugleich über das, was auch der andere sagen und wie er es sagen kann. In diesem Sinne fasst es Lipps: «Der von irgend jemand angegebene oder irgendwohin gehörige Ton bestimmt die Grenzen, bis zu denen man

[3] Hugo von Hofmannsthal. Der Schwierige. Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Lustspiele II, Bermann-Fischer Verlag, Stockholm 1948. S. 421.
[4] Otto Friedrich Bollnow. Das Wesen der Stimmungen. 3. Aufl. Verlag Vittorio Klostermann. Frankfurt a. M. 1956.

gehen, bestimmt das, worüber man noch reden und das, was man nicht mehr sagen kann,»[5] und bestimmt natürlich auch die Weise, wie man es sagt.

Ein solcher Gesprächston bildet sich auch im gemeinsam gesprochenen Dialekt. «Im Dialekt», so sagt Lipps im angeführten Zusammenhang, «wird ein Einverständnis angespielt bzw. der andere auf einen bestimmten Ion gestimmt. »[6] Der Dialekt schafft in dem Gefühl der selbstverständlichen Zusammengehörigkeit eine Sphäre der Behaglichkeit und Vertrautheit, der Verwurzelung in einem gemeinsamen Grund. «Im Dialekt gibt man sich natürlich. Man spricht ihn unter sich. Dialekt bedeutet: intime Gemeinschaft.»[7] Wer die Bedeutung des kindlichen Geborgenheitsgefühls kennt, wird von daher auch die Wichtigkeit des Heimatdialekts verstehen. Er schafft in einem ausgezeichneten Mass diese Atmosphäre des Vertrauten seit alters her. Daher fehlt denen, die ohne Heimatdialekt aufgewachsen sind (wie es heute schon sehr viele sind, darunter weitgehend auch ich selber), etwas ganz Wesentliches im Leben, das sich nur schwer auf andere Weise ausgleichen lässt. Schon der heimatliche Tonfall macht einem einen wildfremden Menschen sogleich sympathisch, weil er die Atmosphäre der Kindheit wieder heraufbeschwört. Im einzelnen liegt es natürlich bei den verschiedenen Dialekten wiederum spezifisch verschieden. Jeder hat seine besondere Weise der Urtümlichkeit. Wie es mit der besonderen Tönung der Schweizer Dialekte steht, wage ich nicht zu entscheiden; für das mir vertrautere Plattdeutsch gibt es eine verständnisvolle Arbeit von Gamm.[8]

Etwas ganz anderes ist es mit der Nachlässigkeit des Jargons. Ich erwähne ihn hier, weil er mir nachher für die pädagogische Problematik so wichtig zu sein scheint. Der Jargon ist kein Dialekt, sondern eine niedere Weise des Sprechens, in der sich der Mensch mit einem gewissen Behagen ausbreitet. Dieses ist aber etwas ganz anderes als die warme Behaglichkeit des Dialekts. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass er alle hochstilisierten Formen einer gepflegten Sprache vermeidet, alle «edlen» Wörter scheut und sie durch eine Unzahl von niedrig klingenden Ausdrücken ersetzt («Gösch» und «Fresse» für Mund, «Rübe» und «Birne» für Kopf usw. – ich brauche das Belegmaterial wohl nicht im einzelnen aufzuführen). Das allgemeine Prinzip des Jargons ist es, das Edle durch das Gemeine, das Hohe durch das Niedere zu ersetzen und so die ganze Gesprächsebene nach unten zu verlegen. So heisst es auch bei Lipps: «Allgemein werden im Jargon die Dinge in die Ebene einer durchschnittlichen Auffassung und Bewertung gezogen. [4/5] Des näheren ist es eine Perspektive von unten her, was im Jargon akzentuiert wird».[9]

Wir brauchen der ganzen Psychologie des Jargons hier nicht weiter nachzugehen. Er ist einesteils zu verstehen als natürliche Reaktion gegen die künstliche Gespreiztheit des Stils und die Neigung zum grossen Wort. Er ist anderseits zu verstehen aus dem Bedürfnis, sich der Belastung eines zu hohen Anspruchs zu entziehen, indem man die Dinge in eine triviale Ebene versetzt. Man zieht sie in eine niedere Sphäre herunter und entlastet sich so von dem Anspruch ihrer Bedeutsamkeit; denn im Jargon gibt es nichts Grosses, und nichts, was den Menschen innerlich erregt. Darum braucht der Mensch auch die Dinge nicht ernst zu nehmen und kann mit einer gewissen überlegenen Nachlässigkeit und einem halb spöttischen Ton darüber verfügen.

Man spricht gelegentlich auch vom Jargon einer Wissenschaft, doch würde ich mit dieser Bezeichnung vorsichtig sein. Eine dem Laien unverständliche Sachsprache ist noch kein Jargon, solange sie in der Haltung wissenschaftlichen Ernstes gesprochen wird. Sie wird erst zum Jargon in einer betont nachlässigen Weise des Gebrauchs. Sie wird es vor allem da, wo sie zu ei-

[5] Lipps, a. a. O. S. 94.
[6] Lipps, a. a. O. S. 85.
[7] Lipps, a. a. O. S. 84.
[8] Hans-Jochen Gamm. Die niederdeutsche Sprache und ihr Weltbild. Neue Sammlungen. 2. Jahrgang. 1962. S. 547 ff.
[9] Lipps, a. a. O. S. 95.

nem abkürzenden Reden wird, in dem die «Eingeweihten» sich die entsprechenden Wörter in der Form eines abkürzenden, nur in ihrem Kreise verständlichen Sprechens zuspielen und sich dabei im Bewusstsein ihrer vermeintlichen Überlegenheit gefallen.

Wenn wir uns hier bei der Behandlung des Tons, auf den ein Sprechen abgestimmt ist, an den dialogischen Formen des Gesprächs orientiert haben, so muss abschliessend doch wenigstens darauf hingewiesen werden, dass auch die monologischen Formen, die Ansprache, die Rede, der Vortrag usw. jeweils ihren bestimmten durchgehenden Ton haben, der, höher oder tiefer, erhabener oder inniger, schwungvoller oder nüchterner, alles einzelne darin zusammenhält und trägt.

Wir können allen diesen interessanten Zusammenhängen hier nicht weiter nachgehen, weil es uns ja vor allem auf die pädagogische Seite der Fragestellung ankommt. Und da geht uns weniger der Umgangston an, der sich innerhalb einer Schulklasse oder einer sonstigen Kindergruppe, etwa auch einer Bande von Jugendlichen einstellt (denn das ist keine spezifisch pädagogische Angelegenheit, sondern von andern Formen des Umgangstons nicht wesentlich verschieden). Uns soll hier vor allem der Ton zwischen Erzieher und Kind beschäftigen, oder genauer: der Ton, in dem der Erzieher das Kind anspricht.

Hier zeigt sich sogleich die Fruchtbarkeit der eben allgemeiner entwickelten Gedanken; denn in dem Ton, in dem man einen andern Menschen anspricht, liegt zugleich immer eine bestimmte Erwartung. In diesem Ton wird der andre Mensch in einer bestimmten Weise genommen, in einer bestimmten Weise eingestuft. Und ich hatte in anderm Zusammenhang entwickelt, wie stark sich der andre Mensch nach dem Bilde dieser Erwartung formt, sich dem anpasst, als das er genommen wird.[10] Das gilt natürlich in gesteigertem Mass von dem noch formbaren jungen Menschen. Die Weise, wie ich ein Kind anspreche und mit dem Kind spreche, übt auf das Kind eine [5/6] ungeheuer starke Wirkung aus, und zwar eine Wirkung, von deren Ausmass der Erzieher oft kaum etwas ahnt.

Das zeigt sich schon im einfachen Akt der Namengebung; denn das Nennen bei seinem Namen ist ja auch eine Art, und zwar die einfachste Art, einen Menschen anzusprechen, und alle Anrede beim Namen weist auf eine ursprüngliche Namengebung zurück. Auch die Namengebung ist ja ein eindrucksvolles Beispiel für das Vertrauen auf die Macht des Wortes; denn wo man das vom Kind erwartete Wesen im Namen zum Ausdruck brachte oder es durch den Namen unter das Vorbild eines Helden oder Heiligen stellte, also dem Kind den Namen wie einen Talisman mitgab, da vertraute man darauf, dass es in seinem Leben das im Namen Vorweggenommene auch realisieren würde. Und wenn heute auch vieles von dieser ursprünglich magischen Bedeutung verlorengegangen ist, so ist vieles doch auch noch heute lebendig geblieben. Und auch wo an eine so ausdrückliche Vorwegnahme eines Vorbilds nicht mehr gedacht wird, da wirkt sich diese Tendenz doch schon im Klang des Namens aus, oder in der sozialen oder literarischen Sphäre, in die der Wunsch der Eltern das Kind durch seinen Namen versetzen möchte.

Schon das sind Dinge von hoher erzieherischer Bedeutung, wenn sie auch selten in den Umkreis der Schule hineinreichen; denn die Namengebung ist ja in der Regel schon lange geschehen, ehe das Kind zur Schule kommt. Aber der einmal gegebene Name haftet dem Menschen für sein späteres Leben an und wirkt sich auch in der Schule aus. Auch wenn von der alten Bedeutung noch so vieles verlorengegangen sein mag, so wirkt sich doch auch heute noch der Name als Kraft oder als Belastung aus. Weil der Mensch weitgehend mit seinem Namen identifiziert wird, kann ein unpassender oder gar lächerlicher Name auf sein Leben einen schweren Druck ausüben. Ja, es soll vorgekommen sein, dass vorsichtige Eltern ihrem

[10] Otto Friedrich Bollnow. Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Anthropologie und Erziehung, Bd. 12. Quelle und Meyer Verlag. Heidelberg 1964, S. 46 ff.

Kind einen anspruchsvollen und einen unscheinbaren Vornamen nebeneinander gegeben haben, damit dieses sich, je nachdem es sich später entwickeln würde, einmal den passenden Namen aussuchen könnte und nicht durch einen unpassenden Namen behindert wäre. Von hier aus begreift man die ganze Unverantwortlichkeit, mit der heute manche Eltern ihren Kindern aus modischen Gründen die absonderlichsten Vornamen geben. Da war die frühere Sitte schon besser, die die Auswahl der Vornamen auf einen bestimmten festen Namenschatz beschränkte.

Wie stark sich auch heute noch der Mensch selber mit seinem Namen identifiziert, seinen Namen nicht anders als seinen Leib als einen Teil seiner selbst betrachtet, an dem er unmittelbar getroffen werden kann, das zeigt sich darin, dass die meisten Menschen eine Verstümmelung oder falsche Aussprache ihres Namens nur schwer ertragen und insbesondere durch ein Wortspiel mit ihrem Namen sich tief verwundet fühlen. Noch die Jahrzehnte später geschriebene Darstellung in «Dichtung und Wahrheit» lässt durchspüren, dass Goethe Herders Wortspiel mit seinem Namen nie ganz verziehen hat.

Wenn in der Schule die Frage der ursprünglichen Namengebung auch kaum mehr eine Rolle spielt, so tun es doch die vergleichbaren Vorgänge, [6/7] wo die Namen in vertrauliche Kosenamen abgewandelt oder als «Übernamen», als Kose-, aber auch als Schimpfnamen, neu gebildet werden. Der Name, der hier – oft leichtfertig und grausam – einem Menschen gegeben wird, ist von ungeheurer Wirkung; denn er drängt zugleich in einer zähen und unsichtbaren Weise danach, ihm ein bestimmtes Wesen aufzuprägen. Der zärtliche Name schafft eine vertrauliche Nähe, in die das Kind sich einfügt und in der es sich willig entfaltet. Der korrekt gesprochene Familienname objektiviert zugleich und schafft eine sachliche Arbeitsatmosphäre. Gefährlich sind vor allem die verächtlich gesprochenen Spottnamen oder Namensentstellungen, die den so Angesprochenen vor seiner Umwelt erniedrigen. Auch im späteren Leben, wie Freunde und Geliebte sich nennen oder im Brief anreden, ob als «lieber Freund» oder als «altes Haus», ob im Zärtlichkeitsnamen oder verhaltener Umschreibung, das ist nicht nur der Ausdruck ihrer bestehenden Beziehungen, sondern zugleich ein vorwegnehmender Entwurf, in dem auch die weitere Entwicklung ihres Verhältnisses in bestimmter Weise vorgezeichnet wird.

Vom erzieherischen Standpunkt hat kürzlich unser Tübinger pädagogischer Psychologe Mühle die Bedeutung des Namens für die menschliche Entwicklung betont: «Der Name ist gewissermassen der Angelpunkt für die Entwicklung des Selbst, und zwar – in jeweils verschiedener Funktion Familienname, Vorname, Kosename. Charakteristisch ist, dass der Vorname des Kindes beispielsweise situations- und persongebundene Abwandlungen erfährt, die in ihrem Stimmungswert die Einstellung derjenigen, die davon Gebrauch machen, kennzeichnen, zumindest für das Kind selbst. Es macht eben einen Unterschied, ob die kleine Elisabeth tatsächlich Elisabeth, Lieschen, Liesel oder Lissy, Elsbeth oder Betty, Ilsabeth oder Liese genannt wird. Hinzu kommt, dass häufig die für die Erziehung Verantwortlichen die Namensvarianten je nach Situation gebrauchen, so etwa, wenn das sonst brave Lieschen zu einer unartigen Elisabeth wird, wobei sich Tonfall, Mimik und Gestik in ganz bezeichnender Weise ändern.»[11].

Aber auch unabhängig von allen Abwandlungen des Namens ist schon das blosse Nennen beim Namen erzieherisch von grösster Bedeutung; denn der dadurch Angeredete wird durch seinen Namen aus der anonymen Masse herausgehoben und in seiner persönlichen Verantwortung gefasst. Das hebt Muth in seiner schönen Monographie über den «pädagogischen Takt» sehr eindrucksvoll hervor: «Die Kenntnis und Aussage des Namens hebt das angesprochene Kind aus der Anonymität des Namenlosen heraus, in der es untertauchen kann, unbeherrscht und undiszipliniert sein kann, weil es sich nicht angesprochen weiss und darum auch

[11] Günther Mühle. Rolle und Rollenbewusstsein als entwicklungspsychologisches Problem. Archiv, f. d. ges. Psychologie. 116. Bd. 1964, S. 271.

nicht als in einem Anspruch stehend, sondern ausserhalb des verbindlichen Bezuges, der mit der Aussage des Namens Wirklichkeit gewinnt.» Er betont, wie wichtig es für einen Lehrer in einer neuen Klasse ist, möglichst schnell die Namen der Kinder kennenzulernen, «und zwar nicht oberflächlich und aus dem Grunde, dass er die Kinder über die Namen in seine Verfügung bekommt, sondern weil allein schon der Name eine kommunikative Kraft hat.»[12].

Aber der Name sollte hier nur als einfachstes Beispiel dienen, wie überhaupt ein Mensch von einem andern Menschen und wie insbesondere ein [7/8] Kind von seinem Erzieher angesprochen wird und mit seinem ganzen Verhalten darauf antwortet. Was wir hier am einfachen Fall verdeutlicht haben, gilt dann aber auch allgemein von dem Gesprächston, den der Erzieher mit einem Kind oder mit einer ganzen Klasse oder Kindergruppe anschlägt. Insbesondere für einen neu der Klasse gegenübertretenden Lehrer ist es ja immer eine schwierige Frage, hier den richtigen Ton zu finden. Von vorsichtiger Zurückhaltung bis zu dem Versuch, sich durch eilig angebotene Freundlichkeit in das Vertrauen der Kinder einzuschleichen, gibt es eine breite Skala. Vor allem die Anpassung an die kindliche – oder für kindlich gehaltene – Sprechweise findet aus allgemeinen spracherzieherischen Überlegungen eine streng zu beachtende Grenze. Die Versuche, in bewusst nachlässiger Sprechweise oder im Halbstarken-Jargon den Kindern nahezukommen, wirken nur peinlich und werden auch von den Kindern als peinlich empfunden. Dass sich in einer Schule ein bestimmter Schülerjargon ausbildet, in der diese von ihrer «Penne» und ihren «Paukern» sprechen – oder wie immer diese vielfach wechselnden Bezeichnungen sein mögen –, mag ganz berechtigt sein als Gegenbewegung gegen den strengen Sprechstil des Unterrichts; eine solche Ausdrucksweise aber durch den Lehrer in den Unterricht selber hineinzunehmen, hiesse die Situation verkennen, denn der Unterricht hat eine eigene unverkennbare Weise zu sprechen, die nicht preisgegeben werden darf, ohne ihn in seinem Charakter als Unterricht, als Ernst und Aufmerksamkeit erfordernde Belehrung, zu gefährden. Ebenso ist es, wenn der Erzieher auch im privaten Gespräch durch den Gebrauch eines rauhbeinigen Jugendlichen-Jargons eine vertraute Atmosphäre zu schaffen sucht und jetzt seinerseits von einem «steilen Zahn» spricht – oder wie die schnell wechselnden Modewörter heissen, in deren Gebrauch der Erwachsene ja doch immer zu spät kommt, weil die Ausdrücke längst veraltet sind, wenn sie bis zu ihm vorgedrungen sind. Die Jugendlichen lehnen dies als Eingriffe in ihre Sphäre mit Entschiedenheit ab; denn diese Sprache bezeichnet ihre Eigenwelt, die sie sich geschaffen haben und in die sie dem Aussenstehenden den Zutritt verwehren. Das beleuchtet noch einmal das allgemeine Problem des Gesprächstons: Es ist eine andere Sprechweise, deren sich das Kind im Verkehr mit den Erwachsenen und deren es sich im Verkehr mit seinesgleichen bedient, es lebt in verschiedenen Sprechebenen, und diese Unterschiede dürfen nicht verwischt werden.

Darüber hinaus aber enthält der Jargon noch ein allgemeineres sprachpädagogisches Problem: Mag er als Ausdruck einer vorübergehenden Entlastung im sonstigen Leben durchaus eine vertretbare Funktion haben, so gehört er nicht in den Umgang des Erziehers mit dem Kind und ganz besonders nicht in den Unterricht, der im Sprechen seine ganz bestimmte «Höhenlage» erfordert, und der Erzieher würde seine spezifisch erzieherische Aufgabe preisgeben, wenn er sich zu einer solchen Sprechweise herablässt. Denn der Jargon bedeutet – wir sprachen ja davon – eine betonte Nachlässigkeit in der Sprache, und diese bedeutet zugleich eine entsprechende Nachlässigkeit in der Haltung, der entgegenzuwirken gerade die besondere Aufgabe der Erziehung ist. Im Jargon wird alles Ehrwürdige und Bedeutende auf die Ebene des Alltäglichen und Gemeinen herabge- [8/9] zogen, und die Erziehung würde ihr eigentliches Ziel, das Verständnis des Hohen und Bedeutenden zu erwecken, preisgeben, wenn sie sich dazu eines niederen Redestils bedienen würde.

---

[12] Jacob Muth. Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Quelle und Meyer Verlag. Heidelberg 1962. S. 29.

Ja, darüber hinaus erfordert die erzieherische und insbesondere die unterrichtliche Situation oft einen «höheren» Sprachstil, als der betreffende Erzieher in seinem privaten Leben anwenden würde; denn mag er sich dort der nachlässig scheinenden Ausdrucksweise und der ironisierenden Umschreibung bedienen, weil er sicher ist, dass sie auch als solche, als eine aus der Scheu vor dem grossen Wort entstandene Umschreibung des eigentlich Gemeinten verstanden werden: In der erzieherischen Situation ist ihm eine solche Sprechweise versagt, weil sie von den Kindern nicht verstanden wird und weil insbesondere jede Ironie von ihnen als Zersetzung empfunden wird. Darum muss der Erzieher oft mehr aussprechen, als er es in einer andern Situation tun würde, und sich auch das grosse Wort abringen, wo er es sonst lieber zurückhielte. Denn das Grosse muss in der Erziehung auch gross gesagt werden, damit es in seiner vollen Bedeutung erfasst wird.

Diese Forderung hat natürlich ihre Grenze, die allzu leicht überschritten wird, und wo die Überschreitung zur Gewohnheit geworden ist, da bilden sich dann die Fehlhaltungen aus, die wie eine Berufskrankheit zum Lehrer gehören und ihn in der Öffentlichkeit oft lächerlich machen. Das ist der geschraubte und umständliche, aber auch der pathetische und gefühlvolle Stil, sowie auch der überkorrekte Stil. Ja, selbst die verbreitete Neigung zum überlauten und überartikulierten Sprechen, die der Lehrer oft auch ausserhalb der Schule beibehält, gehört in diesen Zusammenhang.

So kommt dem Umgangston in der Erziehung eine ganz grundlegende Bedeutung zu, und zwar sowohl als Gesprächston, in dem man sich mit dem einzelnen Kind unterhält, als auch als Unterrichtston im Verkehr mit einer als Einheit gefassten Klasse. Denn dieser Ton und die ganze Sprechweise ist eine vorwegnehmende Erwartung, der sich das Kind anpassen muss. Durch die Art, wie es der Erzieher anspricht, zwingt er dieses zugleich zu antworten, und das heisst nicht nur, auf die entsprechende Sprechweise einzugehen, sondern auch die in dieser verkörperte Haltung einzunehmen und darin sein Wesen zu formen. Die Art, wie der Erzieher zum Kind spricht, ist darum einer der stärksten und nachhaltigsten erzieherischen Faktoren.

Daraus entspringt eine Verantwortung im Gebrauch der Sprache, die vom Erzieher gar nicht ernst genug genommen werden kann. Hierzu gehört natürlich schon die verantwortliche und differenzierte Weise zu sprechen, die meist dem kindlichen Entwicklungsstand schon um einiges vorauseilt, um dadurch zugleich im Kind die Anstrengung zu erwecken, sich selbst auf die höhere Sprech- und Verhaltensweise zu erheben. Hier werden auch gelegentliche Korrekturen bei Fehlern und Ungeschicklichkeiten in der Sprache ihren Raum haben. Das ist notwendig, aber das sind letztlich doch Äusserlichkeiten, die sich im Betrieb der Schule zu leicht in den Vordergrund drängen. Das wesentlich Wichtigere und Tiefere ist die menschliche sittliche Haltung, die sich in der Art des Sprechens ausdrückt und die, wie wir gesehen haben, als vorwegnehmender Anspruch an das Kind appelliert. Hier ist mit planvollen Massnahmen wenig auszurichten. Der Erzieher kann sich [9/10] hier nicht durch eine pädagogische Technik entlasten. Das einzige, was er tun kann, ist, diese Haltung selber immer wieder zu leben, und auch darin zeigt sich wieder die ungeheure Beanspruchung, der der Lehrer durch die immer über ihm schwebende Forderung ausgesetzt ist.

Diese Verantwortung im Umgang mit der Sprache deutlich zu machen und nachdrücklich ins Bewusstsein zu heben, das war das Ziel, das ich mir mit diesen vorläufigen Überlegungen gesetzt hatte.

Willi Maier

Sprache und Erziehung bei J. H. Pestalozzi

Man kann heute schnell in einen falschen Verdacht kommen, wenn man fragt, welch grosse Bedeutung nach Pestalozzi das rechte Erlernen der Sprache für die Erziehung und also für die Versittlichung des Menschen hat. Es erweckt solch ein Fragen nur allzuleicht den Anschein, als ob die Pädagogik nun plötzlich auch aus ihrem Bereich krampfhaft einen Beitrag leisten wolle zu dem in fast allen Wissenschaften vom Menschen leidenschaftlich diskutierten Problem der Sprache. Aber selbst wenn die Pädagogik vor allem durch einen Anstoss von der Philosophie das Problem der Sprache als das zentrale Problem auch ihrer Forschung neu entdeckt hat, so hätte sie im Hinblick auf das Werk Pestalozzis keinen künstlichen Ausgangspunkt geschaffen, sondern unserer Meinung nach würde sie damit bereits in ihrem Ansatz das Problem richtig in den Blick bekommen, mit [10/11] dem sich Pestalozzi bis in sein hohes Alter hinein am intensivsten beschäftigt hat. Eine Stelle aus dem «Schwanengesang» scheint mir diese These bereits ausreichend zu bestätigen. «... so habe ich meine ganze Aufmerksamkeit auf die Mittelstufe, die zwischen der elementarischen Bearbeitung der Entfaltungsmittel der Anschauungskraft und derjenigen der Denkkraft stattfindet, geworfen, und mein ganzes Verdienst, das ich in Rücksicht meines Einflusses auf die Bearbeitung der Idee der Elementarbildung anspreche, bezieht sich einzig auf das Fach des Sprachunterrichts.»[1].

Wenn nun aber Pestalozzi in der Tat in fast allen seinen theoretischen Schriften auf das Problem des naturgemässen und damit für ihn einzig richtigen Sprachunterrichts eingeht, so wollen wir uns hier trotzdem darauf beschränken, den Text näher zu betrachten, den Pestalozzi ausschliesslich dem Problem des Sprechenlernens gewidmet hat. Diese Einschränkung auf die Abhandlung *«Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache»*[2] scheint uns von der Sache her gerechtfertigt zu sein; denn all das, was Pestalozzi zu diesem Problem darüber hinaus in seiner «Lenzburger Rede» und dann schliesslich nochmals im «Schwanengesang» geschrieben hat, gründet im wesentlichen auf den hier dargelegten Gedanken.

Wer die Abhandlung kennt, weiss, wie schwer es sich Pestalozzi selbst macht, in der Auseinandersetzung und Verarbeitung ihm bekannter Theorien zum Problem des Sprechenlernens bis zu der Stelle vorzudringen, wo man deutlich spürt, dass es ihm gelingt, die ihn bewegenden und bedrängenden Fragen ganz in seinem Sinne zu beantworten. Wir aber wollen uns bemühen, den von Pestalozzi eingeschlagenen Weg nachzugehen, denn erst dadurch scheint es uns möglich zu sein, ganz zu begreifen, welch tiefe Einsichten uns Pestalozzi erschlossen hat.

Pestalozzi beginnt seine Abhandlung mit folgendem Satz: «Der Sinn des Gehörs ist (sinnlich betrachtet) wie jeder der fünf Sinne ein tierischer Sinn, – in seinem Wesen allen übrigen gleich.»[3] Doch dieser Satz, denken wir von unserm im Bemühen um eine philosophische Anthropologie gewonnenen Standpunkt aus über ihn nach, enthält eine völlig falsche Aussage und scheint nur geeignet zu sein, den, der vom Gehör zu dem ihm innewohnenden Sinn für die Menschenbildung vordringen will, von vornherein in die Irre zu führen.

Für Pestalozzi ist das am Menschen, was zunächst ohne jede erzieherische Einwirkung, vor allem von der Mutter in aufopfernder Liebe geleistet da ist, an sich gut, ja es ist sogar für all

---

[1] J. H. Pestalozzi, Gesammelte Werke in 10 Bänden (Rascher Verlag Zürich), 1947. [x]> P- 328.

[2] Zitiert nach folgendem Text: Pestalozzi, Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Wilhelm Flitner (Verlag Helmut Küpper), 1954, 2. Aufl.

[3] Ibid., p. 122.

das, was der Mensch durch andere und durch sich selbst wird und werden kann, das Realfundament. Aber dies Realfundament ist etwas Tierisches. Würde man ebenso wie Pestalozzi alle Sinne des Menschen, den Geschmack, den Geruch, das Gefühl in gleicher Weise wie die Sinne des Sehens und Hörens als reine Empfangsorgane betrachten, durch deren Vorhandensein der Mensch «ohne sein Zutun» schmecken, riechen, fühlen, sehen wie auch hören kann, dann könnte man wirklich sagen, dass, so wie der Mensch durch ein göttliches Wunder in dieser Welt erschienen ist, er ein rein passives Wesen ist. So wie die Natur und durch sie hindurch Gott den Menschen geschaffen hat, so wirkt die [11/12] Natur auch weiterhin auf den Menschen ein, zwar langsam, doch stetig ihn der gottgewollten Bestimmung entgegenführend. Und in dieser Sicht ist der Mensch wirklich dem Tiere gleich: Auf der einen Seite steht die Natur oder Gott als das aktive, schöpferische Prinzip; auf der andern der Mensch gleichwertig neben dem Tier als ein passives, den göttlichen Einfluss allseitig erleidendes Wesen.

Letztlich ist aber die fast dogmatisch ausgesprochene Behauptung des ersten Satzes für Pestalozzi deshalb gar nicht so wesentlich, und darum von uns auch gar nicht allzu ernst zu nehmen, weil es für ihn weniger wichtig ist, wie dem Menschen etwas zum Bewusstsein kommt, ist doch für ihn vielmehr entscheidend das, wovon er ein Bewusstsein hat. Und so kann er denn auch vom rein sinnlich-passiven Sinn des Gehörs zum Bewusstsein des Gehörten überwechseln und plötzlich dieses Bewusstsein des Menschen als etwas durch und durch Aktives deklarieren. Doch nun scheint uns unübersehbar wichtig die Tatsache, dass Pestalozzi genau an der Stelle, an der er den «Sprung» vollzieht, auf die Mutter hinweist, die das Bewusstwerden und damit also die Erkenntnis des Gehörten allererst ermöglicht und garantiert. Und indem er die Mutter als das alles wahrhaft menschliche Sein bedingende Wesen einführt, kann er gleichzeitig ohne weiteres von der Ebene der Natur, in der Menschliches ununterscheidbar vom Tierischen existiert, direkt hinüberwechseln in die Ebene des Menschen. Denn wenn vorher Gott durch die Natur hindurch auf den Menschen gewirkt hat, so wirkt jetzt Gott durch die Mutter hindurch auf das Kind ein. Weil aber die Mutter ein Mensch ist, so ist für Pestalozzi damit das vordem allein in der Natur waltende aktive Prinzip schliesslich ein Prinzip, das auch im Menschen anwesend ist und von einem Menschen zum andern wirksam werden kann.

In diesem Zusammenhang wäre die Mutter vor allem das Wesen, das die Einsicht in den Kausalzusammenhang vermittelt, der zwischen einem Ton und dem diesen Ton hervorbringenden Gegenstand besteht. Alles Tönen muss auf eine den Ton erzeugende Ursache verweisen, und erst wenn das ein für allemal begriffen ist, kann das Kind im Hören erkennen. Und darauf kommt es ausschliesslich an. Die gehörte Stimme der Mutter verweist auf die sprechende Mutter. Hat das Kind dies erkannt, so wird es auch fähig, ausserhalb des zwischenmenschlichen Bereichs zu erkennen, dass z. B. das Blöken des Schafs mit Notwendigkeit auf das Schaf zu beziehen ist. Den kausalen und damit streng determinierten Zusammenhang zwischen den Tönen und ihren Ursachen zu erkennen lehren, also dass der Ton des Vogels, der in der Stube singt, der Ton der Katze, die unter dem Tisch miaut, der Ton des Hundes, der vor der Tür bellt, der Ton der Kuh, die im Stall brüllt, der Ton der Stubentür, die auf- und zugeht, eben den Vogel, die Katze, den Hund, die Kuh, die Stubentür als Ursache haben, das ist für die Mutter bei der Erziehung ihres Kindes zu einem menschlich hörenden Wesen die entscheidende Aufgabe. «Du bist also allgemein für dein Kind der Anfangspunkt des Unterscheidens und Erkennens aller Sinneneindrücke, folglich auch derjenigen, die durch das Gehör ihm zum Bewusstsein gebracht werden; du bist das erste, das reine Mittel der Natur in ihrem Gange für die Entwicklung deines Kindes.»[4]. [12/13]

Bevor wir jetzt aber einen Schritt weiter gehen, ist es vielleicht gut, wenn wir noch mehr Klarheit über den erkenntnistheoretischen Hintergrund zu gewinnen versuchen, von dem her Pestalozzi bewusst oder unbewusst denkt. Der Ton ist für ihn wie die Farbe ein über das Ohr

[4] Ibid., p. 123.

und das Auge vermittelter rein subjektiver Eindruck, der, wie wir bereits sagten, in einer kausalen Relation mit der ausserhalb des Bewusstseins seienden objektiven Welt steht. Weil aber hier wie in der rationalistischen Philosophie immer eine reine Innerlichkeit, gedacht als das Bewusstsein des Menschen, einer ausserhalb des Bewusstseins liegenden reinen Gegenständlichkeit gegenübersteht, stellt sich für Pestalozzi in gleicher Dringlichkeit wie für die Rationalisten das Problem der Vermittlung zwischen dem in reiner Innerlichkeit als Bewusstsein existierenden Menschen und der gegenständlichen Welt, die dem Menschen durch die Sinne Eindrücke liefert. Für die Rationalisten musste Gott dafür bürgen, dass sie von den Gegenständen gelieferten Eindrücke diesen Gegenständen auch entsprechen und womöglich gar adäquat sind: und so war für sie das Problem der Kausalität gleichzeitig ein theologisches Problem. Für Pestalozzi tritt nun, zumindest im Hinblick auf das zum Menschen allererst zu erziehende Kind, die Mutter an die Stelle Gottes. Die Mutter wird jetzt Garant dafür, dass die Eindrücke, die die Gegenstände auf uns machen, diesen Gegenständen auch wirklich entsprechen. «Dadurch wird die Mutter im eigentlichen Verstande Mittlerin zwischen der Natur und dem Kinde zur Beförderung und Sicherstellung ihres Zweckes.»[5]

Damit verwandelt sich aber bei Pestalozzi das mit der rationalistischen Erkenntnistheorie gekoppelte theologische Problem in ein anthropologisches Problem. Gleichzeitig wird doch erst in dieser Sicht verständlich, weshalb die Mutter für ihn etwas Heiliges, Gottesähnliches ist. Und geradezu beschwörend ruft er deshalb aus: «Mutter! Erkenne deine hohe Bestimmung! Erkenne dich als Mittlerin zwischen der Natur und deinem Kinde!»[6] Oder an anderer Stelle: «Mutter! mit der ich rede, der ganze Erfolg meiner Methode hängt an dem Ja oder Nein des heiligen Fühlens deiner Stellung – Mutter! Mutter! schwanke nicht zwischen dieser Entscheidung! »[7]

Indem Pestalozzi ganz und gar die Auffassungen seiner Zeit übernimmt und das Gehör, wie alle übrigen Sinne, als ein bloss mechanistisch funktionierendes Vermittlungsorgan ansieht und es als solches einen tierischen Sinn nennt, verstellt er sich zwar völlig die Einsicht in das, was wir heute die konstitutive Funktion der Sinne wie des Leibes insgesamt für die Erkenntnis der Welt nennen, aber er erreicht doch damit auf einem ihm vom Geist seiner Zeit vorgeschriebenen Umweg den Ort, von dem aus sich ihm ein neuer Sinnhorizont erschliesst. Da es für ihn unerschütterlich feststeht, dass es ausschliesslich die Mutter ist, die die Vermittlung zwischen dem Kind und der Natur zu übernehmen hat, und es damit auch von ihr allein abhängt, ob das zunächst tierisch seiende Wesen ein menschliches Wesen wird, ist er gezwungen, das näher zu erforschen, was zwischen der Mutter und dem Kinde geschieht, oder pädagogischer ausgedrückt, was zwischen beiden geschehen muss, damit das Kind ein seine Bestimmung erfüllender Mensch werde. Er muss dabei jetzt zwangsläufig auf die Bedeutung des [13/14] Redenlernens und damit schliesslich auf die Bedeutung der Sprache für die Erziehung eingehen.

Wie aber lernt das Kind nach Pestalozzi reden? Und was wird beim Redenlernen und damit schliesslich durch die Sprache beim Kinde bewirkt ?

Für die folgenden Überlegungen möchte ich von der Stelle ausgehen, wo es heisst: «Mutter, dein Kind ist Mensch; es soll auch hörenshalber durch deinen Unterricht durch deine Nachhilfe weiter gebracht werden, als zum Bewusstsein der Töne. Die grösste Feinheit des Gehörs im Unterscheiden der Töne, und die höchste Kunst im Nachahmen derselben führt dein Kind nicht eigentlich menschlich weiter; es ist nur das Redenlernen, das es eigentlich menschlich weiter bringt, oder vielmehr, welches den Punkt bestimmt, von welchem das ausschliessend Menschliche einer diesfalls befriedigenden Bildung des Menschengeschlechts ausgehen

[5] Ibid., p. 125.
[6] Ibid., p. 123.
[7] Ibid., p. 124.

kann.»[8]

Das Gehör ist für das Menschwerden das wichtigste Organ; das ist für Pestalozzi von vornherein fraglose Gewissheit. Aber hier an dieser Stelle sagt er, seine bisherige Argumentation für einen Augenblick wenigstens verlassend, in aller Klarheit und Deutlichkeit, worauf es bei der Schulung des Gehörs nun wirklich ankomme. Es sei wohl wichtig, dass die Mutter das Kind zum Bewusstsein der Töne und damit zum Unterscheiden der Töne voneinander bringe, wichtig sei auch die Ausbildung der Fähigkeit, jeden bestimmten Ton dem den Ton verursachenden Gegenstand zuordnen zu können; aber entscheidend sei letztlich dies deshalb nicht, weil das Kind dadurch nicht eigentlich menschlich weitergebracht werde. Wenn es aber nach Pestalozzi das Redenlernen allein ist, wodurch das Kind menschlich weitergebracht wird, und, was noch schwerer wiegt, wodurch sich Menschliches überhaupt erst entfalten kann, so hat er unserer Meinung nach damit bereits das ausgesprochen, was uns heute die moderne Sprachphilosophie erst wieder neu bewusst machen musste.

Wie aber kommt nun das Kind zum Reden? Was wäre natürlicher, als dass Pestalozzi jetzt darstellte, wie die Mutter für das Kind jemand ist, den es versteht in seinem Lächeln, in seinen Gebärden, in seiner Stimme, weil dem Lächeln, den Gebärden wie der Stimme der Mutter eine Kraft, eine «Energeia», innewohnt, die beim Kind etwas Ähnliches zu evozieren vermag, und wie das Kind dadurch, dass es zur Nachahmung herausgefordert wird, durch das eigene Lächeln, die eigene Gebärde und das eigene Lallen hindurch zu verstehen beginnt, was das Lächeln, die Gebärden oder die Stimme der Mutter bedeutet. Aber darauf geht, zumindest in diesem Zusammenhang, Pestalozzi gegen unser Erwarten nicht ein. Und sehen wir recht, so kann er nur deshalb einen ganz anderen Aspekt des Redenlernens sehen, den, der eine Kunst darstellt, die methodisierbar und damit auch allgemein lehrbar ist, weil es ihm immer darauf ankommt, dass seine Einsichten überall anwendbar sein müssen. Das Redenlernen wird damit für ihn eine Sache des Unterrichts, den zwar die Mutter am besten zu erteilen imstande ist, aber der doch bewusst veranstaltet werden muss; bei dem es also nicht um ein Ineinanderverschränktsein von Mutter und Kind im leiblichen und sprachlichen Ausdruck geht, sondern wo im Mittelpunkt die Vernunftübung steht. «Mutter! ... Die Kraft, reden, lesen und schreiben lernen zur [14/15] Vernunftübung zu erheben, geht wie alle Kräfte, die die Entwicklung deines Kindes bedarf, wesentlich von dir aus.»[9]

Welche «Kunstregeln» muss aber nun die Mutter beachten, wenn sie ihr Kind so reden lehren will, dass es «menschlich weiterkommt»? Pestalozzi nennt zunächst zwei Gesichtspunkte:

1. «Dass sich das Kind des Gegenstandes, von dem es reden will, in sich selbst deutlich bewusst sei.» und

2. «Dass ihm der Ton bekannt und geläufig sei, der sein Bewusstsein über diesen Gegenstand ausdrückt.» Dazu kommt für ihn schliesslich noch eine dritte Forderung hinzu, nämlich die,

3. «Dass das Kind bestimmt wisse, was für Zeichen gebraucht werden, um jeden Ton dem Auge lesbar vorzustellen.»

Wir merken sofort, wie hier Pestalozzi wieder ganz und gar rationalistisch und, wie wir zeigen wollen, falsch denkt. Das Kind soll, bevor es redet, sich dessen deutlich bewusst sein, worüber es reden will. Also bevor es z. B. über die Puppe redet, soll der Gegenstand Puppe ihm deutlich bewusst sein. An einer anderen Stelle redet er von einer lebendigen Anschauung, die dem Reden voranzugehen habe. Wie aber diese lebendige Anschauung oder das deutliche Bewusstsein zustande kommt, darüber verliert er kein einziges Wort, das leistet für ihn in selbstverständlicher Weise der Gegenstand selber, insofern es nur die Mutter nicht versäumt

[8] Ibid., p. 126.
[9] Ibid., p. 131.

hat, ihn dem Kinde konkret vorzustellen, damit die Sinne möglichst viele Eindrücke von ihm vermitteln konnten. Auf der andern Seite soll das Kind nun zunächst unabhängig von dem Bewusstsein des Gegenstandes ein Wissen von dem Ton haben, mit dem es sein Bewusstsein des Gegenstandes für den andern verständlich auszudrücken vermag. Wir könnten auch anders sagen: Zuerst muss nach Pestalozzi das Kind etwas verstanden haben, um dadurch imstande zu sein, die Worte zu finden, die das Verstandene bezeichnen und es auch für andere auszudrücken vermögen. Und das Reden selber ist dann nur noch der letzte Akt, bei dem etwas bereits im Bewusstsein Vollzogenes veräusserlicht wird. Das Redenlernen wird in dieser Sicht wirklich, wie wir schon sagten, eine Vernunftübung.

Wir wissen heute durch Forschungen der modernen Sprachphilosophie, aber auch vor allem, seitdem wir uns bemüht haben, Wilhelm von Humboldts sprachphilosophische Schriften mit besserem Verständnis zu lesen[10], dass Pestalozzis Erklärung des Redenlernens eine ganz abstrakte und die Wirklichkeit überhaupt nicht treffende Konstruktion ist. Wenn das Kind das leisten müsste, nämlich die Gegenstände wie die Wörter erst einmal fein säuberlich voneinander zu unterscheiden, um sie dann erst einander richtig zuordnen zu können, wenn das Kind also zuerst denken müsste, um dann . erst sprechen zu können, dann würde kein Kind jemals das Reden erlernen (und es bliebe ausserdem die Frage offen, wer von den Erwachsenen bei solchen Voraussetzungen noch der Rede fähig wäre). Es ist einfach falsch, anzunehmen, die reine Anschauung und das reine Denken seien die Voraussetzungen für die Sprache; denn der Wahrheit sind wir schon näher, wenn wir umgekehrt sagen, das Sprechen sei die Voraussetzung für die wahre [15/16] Anschauung der Dinge und für das Nachdenken über sie. Niemand wird freilich bestreiten, dass ein sprachfreies Denken möglich ist; jeder weiss, dass auch Taubstumme denken können. Aber dies ist noch lange kein Beweis für die Priorität des Denkens vor dem Sprechen; denn sprachfreies :Denken zeigt sich beim Menschen nur innerhalb einer sprachlichen Welt er setzt diese wenigstens mit voraus. Und wir wissen schon seit der Zeit Wilhelm von Humboldts, dass Taubstumme nur inmitten von Sprechenden die Fähigkeit zum Denken erlangen können.

Aber Pestalozzi wäre eben nicht Pestalozzi, wenn er sich mit seiner eben dargestellten Theorie des Redenlernens begnügt hätte, zu der er einmal vom Geist seiner Zeit verleitet und im Ringen um eine allverbindliche Methode verführt worden war.

Pestalozzi spürt auch selbst das Ungenügen seiner vorgetragenen These; er muss deshalb, alle theoretischen Vorüberlegungen überspringend, noch einmal neu einsetzen. Allein von der Anfangsfrage geleitet: wie kann der Natur nachgeholfen werden, um die Eindrücke, die die Natur auf das Kind macht, «so geschwind als möglich zu vermenschlichen», stellt er jetzt ohne weitere Begründung folgende Sätze definitorisch hin, die, wie wir sehen werden, in eine ganz andere Dimension weisen.

Es heisst da, dass die Möglichkeit einer mit der Natur wahrhaft übereinstimmenden Bildung seines Geschlechts wesentlich ruht: Erstens auf der Ausbildung der Anschauungskraft, zweitens, auf der Ankettung der Anschauung an die Sprache, drittens, auf der Ankettung beider, der Sprache und der Anschauung, an Liebe.»[11]

Insofern es also gilt, die Anschauungskraft an die Sprache, und die brache wiederum an die Liebe anzuketten, so ist es letztlich die Liebe, sie allein und ausschliesslich, die beim Kind die Sprache und über die Sprache die Anschauungskraft begründet. Und das unlösbare Ineinander von Liebe, Sprache und Anschauung ist es nach Pestalozzi, was am Kinde bewirkt, dass es zum Menschen heranreift und dass das Menschliche sich durch es hindurch entfaltet.

Und jetzt verstehen wir auch ohne irgendwelches erkenntnistheoretische Vernünfteln, wes-

[10] Ich möchte an dieser Stelle verweisen auf die sehr schöne Arbeit von Leonhard Jost, Sprache als Werk und wirkende Kraft, Bern (Verlag Paul Haupt), i960.
[11] Pestalozzi, Ausgewählte Schriften, p. 134.

halb der Mutter die Aufgabe zufällt, das Kind reden zu lehren. Die Mutter ist eben für Pestalozzi nicht nur symbolhaft, sondern ganz konkret die Kraft der Liebe, die über sich hinauswirkt und alles, was um sie herum in ihrem Kraftfeld steht, vermenschlicht, zunächst und vor lern das Kind, aber dann auch, und das ist wesentlich, die die Mutter und das Kind umgebende Welt. Alles, was vom Band der mütterlichen Liebe umschlössen ist, ist vertraut und hat einen Sinn. In diesem von der mütterlichen Liebe erschlossenen Raum der Welt kann das Kind es wagen, sich zu bewegen, zu lächeln, zu greifen und schliesslich auch zu sprechen.

Aber wenn das Kind durch die Mutter immer schon von Liebe umhüllt und von Sinn umgeben ist, so ist es doch nötig, dass in gleichem Masse, wie ie Ohren zu hören, die Augen zu sehen und die Händchen zu greifen beginnen, dieser zunächst nur wenig differenzierte Sinn sich zu strukturieren [16/17] beginnt in Sinneinheiten, und dass damit Menschen und Dinge für das Kind auftauchen. Und dass dies geschieht, dazu ist einmal die Entfaltung der Sprachkraft nötig, die wiederum die Anschauungskraft fördert in gleichem Masse, wie sie auch die Denkkraft weckt. Das Kind hört und sieht schon sehr bald Menschen und Dinge, aber dass es von ihnen eine menschliche Anschauung gewinnt, dazu bedarf es des Mediums der Sprache. Sprache ohne Anschauung ist für Pestalozzi einfach nicht denkbar, aber umgekehrt ist für ihn auch Anschauung ohne Sprache nicht fruchtbar, und beide, Sprache und Anschauung zusammen, vermögen zumindest im Hinblick auf die Erziehung nur dann Menschliches im Kind zu wekken und zu entfalten, wenn sie in der Liebe gegründet sind. «Erkenne, Mutter, dass die Erreichung aller Zwecke der sittlichen und intellektuellen Bildung deines Kindes von der unbedingten Vereinigung der Entwicklungsmittel der Anschauung, der Sprache und der Liebe abhängig ist. Sprache ohne Anschauung ist nicht denkbar, Anschauung in der Natur ohne Sprache nicht fruchtbar und Anschauung und Sprache ohne Liebe führt in der Natur nicht zu dem, was die Ausbildung unseres Geschlechts menschlich macht.»[12]

[12] Ibid., p. 135.

Gottfried Bräuer

Über Geschmack im Gebrauch der Sprache

Es muss einem auffallen, dass die gegenwärtige Pädagogik, so sehr sie auch in der Wirklichkeit in Gestalt der Massenmedien auf Geschmacksfragen stossen muss oder ge stossen wird, mit dem Problem der Geschmacksbildung theoretisch wenig anzufangen weiss. Dafür mag es verschiedene Gründe geben: Man fürchtet vielleicht, mit diesem Begriff zu nahe an gewisse kleinbürgerliche Vorstellungen heranzugeraten, und ist sich viel tiefer in die europäische Kulturgeschichte hineinreichender Motive aus diesem Umkreis nicht mehr bewusst; man spürt andererseits die Schwierigkeiten, in die man mit einem gebildeten Geschmack vor den extremen Erzeugnissen der Kunst unserer Zeit gerät.

Die Nöte, die sich im Zögern der Pädagogen verbergen, müssen sicher ernst genommen werden. Trotzdem scheint es mir nicht unmöglich zu sein, den überkommenen Begriff aufzunehmen und mit Hilfe neuer anthropologischer Unter- [17/18] suchungen in der Pädagogik wieder in sein Recht zu setzen. Wie das im einzelnen geschehen könnte, soll hier nicht weiter entwickelt werden. Wohl aber muss auf die philosophischen Ansätze hingewiesen werden, die das Nachdenken auf diesem Gebiet in Bewegung zu bringen imstande sind. Da ist einmal Sartres Philosophie der Faktizität, in der er u. a. auch auf das sogenannte leibverwurzelte, nicht-thetische Bewusstsein eingeht und bei der Analyse des Ekels auch gleichsam vom anderen Ende her auf vieles stösst, was für eine moderne Geschmackstheorie von Bedeutung ist[1]. Auf ganz eigenständige Weise kommt Buytendijk über eine behutsame Phänomenologie des Schmeckens an wichtige Probleme heran. Er beschreibt, wie beim leibhaften Durchkosten etwas auf gewisse qualitative Feinheiten durchgeprüft und auf den kritischen Augenblick der Aneignung zusammengefasst wird, und versteht dabei einsichtig zu machen, dass die hier wirksamen Aktstrukturen eine Präfiguration ähnlicher Prozesse in spirituelleren Bereichen darstellen[2]. Schliesslich sei noch auf Hans Lipps verwiesen, der in einem Fragment zum Ausdruck gebracht hat, dass man in der Bildung des «sicheren Gefühls für Wirkungen», wie er den Geschmack umschreibt, in einer besonderen Weise auf dem Weg zu sich selbst ist[3].

Das alles kann, wie gesagt, in seiner pädagogischen Tragweite hier nicht weiter entfaltet werden. Ich wende mich einer Einzelfrage zu.

Wenn sich Geschmack, wie wir annehmen, besonders im Eingehen auf eine nuancierte Mannigfaltigkeit und im Schätzen der Intensitäten bewährt, so liegt es nahe, von ihm aus einmal die Aufmerksamkeit auf das qualitative Durchzogensein der Sprache zu richten, also auf das, was man an ihr nicht formelhaft oder als lexikalischen Bestand übernehmen kann, was man vielmehr produktiv miterzeugen und treffen muss, um es zu können. Nicht um dieses Thema zu erschöpfen, sondern mehr um am Beispiel etwas zu verdeutlichen, schneide ich hier zwei Probleme an:

1. das, was man «das Treffen des Tones» nennt und
2. die Frage nach einer bestimmten Funktion der Adjektive in unserer Sprache.

1.

Lassen wir einmal die Frage beiseite, welchen Sinn die Wendung vom Treffen des Tons auf der Ebene der einfachen Lauthervorbringung haben könnte, die der Linguist zu beschreiben hat. Normalerweise beziehen wir sie auf den Kontext, von dem her Gesprochenes sich ver-

[1] J.-P. Sartre: Der Ekel. Reinbek bei Hamburg 1963; sowie vom gleichen Verfasser: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Erste vollständige deutsche Ausgabe Hamburg 1962.
[2] F. J. J. Buytendijk: Der Geschmack, in: Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis, Stuttgart 1958, S. 189-207.
[3] H. Lipps: Über den Geschmack, in: Die Wirklichkeit des Menschen, Frankfurt a. M. 1954, S. 180-187.

steht, und damit auf die Situation, in der man sich befindet. Da setzen wir den guten Geschmack schon voraus. In der Art, wie er einem zur angemessenen Resonanz verhilft oder vor Peinlichkeiten bewahrt, sind wir unweigerlich mit unserer Individualität aufs Spiel gesetzt. Ob man gespreizt, läppisch, geschraubt, lakonisch, preziös, schwerfällig oder anspielungsreich redet, ob man schäkert, schimpft oder den Klatsch sucht, dafür muss man von Fall zu Fall auch einstehen, weil man darin Verhältnisse festlegt, sich aber auch zugleich darin selbst darstellt – nicht, weil man sich bewusst entschieden hätte und sich vor anderen dann verantworten wollte, sondern weil sich darin mein Niveau in ganz unmittelbarer Weise kundtut. Hier wird offenbar, wie es um die Ansprüche bestellt ist, die ich mir selbst gegenüber habe.

Hier zeigt sich zugleich, dass Takt und Geschmack eng miteinander zusammenhängen, sich in ihren verborgenen Intentionen aber auch unterscheiden. Taktlos ist es z. B., jemanden über seine familiären Zerwürfnisse auszufragen, geschmacklos dagegen, jemandem ungefragt alle Krankheiten, [18/19] die man gehabt hat, mit sämtlichen Einzelheiten und Umständen zu schildern. Taktlos ist es, einen Schüler wegen einer körperlichen Missbildung oder auch nur wegen seiner sonderbaren Kleidung vor seinen Mitschülern mitleidsvoll zu behandeln, geschmacklos dagegen ist es, einem Kind den neuesten Schlager und das affektierte Gehabe einer Chansonette beizubringen. Takt ist ein ausgesprochen kommunikatives Phänomen, wer ihn hat, vermeidet es, Mitmenschen zu verletzen oder ihnen auch nur zu nahe 2u kommen. Durch die scheinbar unverhältnismässigen Reaktionen, mit denen eine Taktlosigkeit es zu tun bekommt, kann man in seinem Bereich wohl noch eher direkt belehrt werden als in Geschmacksfragen. Was im Geschmack verfehlt wird, fällt unmittelbarer auf mein Selbst zurück. Geschmack ist sublimierbarer, er kann reifen (es ist dagegen nicht sinnvoll, von einem reifen Takt zu reden). Gewiss gehen Takt und Geschmack aus den gleichen naturalen Möglichkeiten, mit denen unser Leib der Humanisierung des Umgangs entgegenkommt und diesen auf einer vorrationalen Ebene mässigt, hervor. Der Geschmack bleibt aber gefährdeter als der Takt, weil Mängel auf seinem Gebiet mehr umgangen als von der Mitwelt korrigiert werden. Allerlei Merkwürdigkeiten, die man so an sich hat, können einem deshalb verborgen bleiben.

Mit einem «sicheren Gefühl für die Wirkung» sollte man übrigens auch merken, wann man zu schweigen hat. Auch das hat häufig mit Takt zu tun; zugleich gibt es darin aber auch eine Seite, die an den Geschmack rührt. Pausenlose Expression hat von Haus aus einen Zug, der der Tendenz zur Mässigung, zum ruhigen Abwägen und zur Dezenz, die dem Geschmack innewohnt, zuwiderläuft.

Zusammenfassend könnte man sagen: Wenn das Treffen des rechten Tons mit Geschmack zu tun hat, Geschmack mich aber von Mal zu Mal wieder vor mich selber bringt und so an der Gewinnung meiner selbst mitwirkt, dann haben wir den Sinn des Satzes eingekreist, den Humboldt so formuliert: «Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. »[4]

2.

Qualitäten aufzufassen und mitzuteilen, dazu sind in unserer Sprache vor allem die Adjektive (verwendet als Attribute, Adverbien und Prädikative) da. Die Sprachphilosophie hat ihnen nicht die gleiche Beachtung geschenkt wie den Substantiven und Verben. Ammann macht darauf aufmerksam, dass dieser Mangel schon in der antiken Sprachlehre angelegt ist; sie haben in der Lehre von den Redeteilen keinen eigenen Platz[5]. Sie gelten seit jeher als Beiwörter

[4] W. v. Humboldt: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, in: Schriften zu Sprachphilosophie, III. Bd. der Werke in 5 Bänden, hgb. von A. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1963, S. 439.

[5] H. Ammann: Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen, Teil I und II, 2. Aufl. Darmstadt 1962, S. 126.

zu Hauptwörtern, worin sich ein Missverständnis kundtut, das, wie mir scheint, bis heute unseren Grundschulunterricht beeinflusst.

Nun wissen wir natürlich, dass sich in der Ordnung, die die Substantive und Verben vor den Adjektiven einstuft, jener naive Realismus spiegelt, der von einer festen, gesicherten Dingwelt ausgeht, verändernde Handlungen als das zugehörige Zweite registriert, die sogenannten Eigenschaften dagegen als zufällige, in ihrem Realitätscharakter durchaus zweifelhafte [19/20] Beigaben empfindet und sie zum weniger gesicherten irrationalen Anteil schlägt. Reflexe davon finden sich allenthalben in den psychologischen und sprachdidaktischen Erörterungen jener Zeit.

Bedenklich wird die Lage freilich, wenn die heutige Forschung, aber auch die Dichtung die Sicht vom anderen Ende her eröffnet hat und die vorgängige Erschlossenheit der Welt im So-oder-so-Wirken, durch Stimmungen oder im affektiven Verständigtsein im leibhaften Können herausgearbeitet hat, in der Sprachphilosophie aber eine von solchen Einsichten geleitete Untersuchung der Funktion der Adjektive noch nicht unternommen worden ist; sie hätte in Josef Königs Versuch, der modifizierenden Prädikation ihre Logik abzunötigen, eine kräftige Stütze[6]. (Warum mir scheint, dass mit diesem Problem weder eine an der Informationstheorie orientierte Linguistik, noch die an Wittgensteins Theorie der Sprachspiele orientierte Sprachanalyse fertig wird, kann hier leider nicht erörtert werden.)

Aber auch sofern wir von der «Potenz des Wortes» im Sinne von Hans Lipps an die Adjektive herankommen, scheint eine unausdrückliche Orientierung am Problem des Nennens (und damit am Substantivischen) Strukturen zu schaffen, die einige wichtige Züge der gesprochenen Sprache in den Hintergrund drängen. Das Nennen mit einem Namen ist in dem Bereich zu Hause, wo etwas Geformtes als grammatisches Subjekt anzusprechen und zu identifizieren ist. Hier wird Reales wiedererkannt. Um diesem auf den Kopf zusagen zu können, was es ist, muss der Name knapp sein, sonst geht seine Identifizierungsleistung verloren. Russell schiebt dieser Knappheit der Namen die Vorstellung vom Atom, vom Urelement, vom «individual» unter. Namen müssen in gewisser Weise immer Nottaufen sein. Um eine Bestimmung des Wesens kann es in ihnen üblicherweise nicht gehen.

Damit wird es nun aber schwierig, von dem, was das Nennen leistet, zu den Adjektiven überzugehen. Was hier ansteht, ist ja gerade oft nicht mit festumrissener Selbständigkeit da, hier muss man das Gemeinte im Ausdruck erst vollends zu sich bringen und sich dabei auf die Nötigung zur Weiterbestimmung einlassen. Denken wir an die sogenannten Farbnamen: Im Grunde gibt es ja kein Normal-, Original- oder Wesensrot, sondern nur das irgendwie modifizierte, also Weinrot oder Feuerrot, Blut-, Braun-, Purpur- oder Apfelrot, Weinrot mit einem samtenen Schimmer, Weinrot mit einem Stich ins Violette, Weinrot, das neben Silbergrau erst zur Wirkung kommt, ja im Grunde tritt seine eigene Wirkung überhaupt nur im Verhältnis zu anderen Farben hervor, so dass die sprachliche Darstellung zu einem Kontext ausgreifen, also fortgezeugt werden muss. Aus dem Ausdruckfinden wird ein Beschreiben. Die Adjektive bekommen erst vom Kontext her ihre wahre Funktion, von isolierten Eigenschaften aus lässt sich diese gar nicht begreifen. Dass das, was hier mit Adjektiven bestimmt wird, von umreissbaren Vereinzelungen her nicht verständlich wird, ist u. a. auch darin zu spüren, dass die Gestaltpsychologie mit den farbigen Qualitäten nicht allzuviel anzufangen weiss; sie kann über ihr Zentriertsein auf scharf konturierte Gestalten nicht hinausgelangen und hat mit jener Erscheinung, dass die Intensität der Farben mit dem Undeutlichwerden der Begrenzungen erst reif wird – was jeder Kurzsichtige weiss! – über ein [20/21] theoretisches Konstatieren hinaus kaum etwas anfangen können. Mit solchem aber, was man nicht als konturiertes Gebilde nennen und wiedererkennend setzen kann, hat es gerade auch der Geschmack zu tun, von dem es

[6] J. König: Sein und Denken. Studien im Grenzgebiet von Logik, Ontologie und Sprachphilosophie, Halle/S. 1937.

heisst, er habe, konturunfähig, einen eigenen Modifikationsstil und tendiere zu Urteilen, die aus dem nicht-thetischen Bewusstsein hervorgehen. Was hier Sätze zum Ausdruck bringen wollen, soll zum Text werden, der als Kontext auf einzelne Bestimmungen zurückweist und ihnen damit ihre Funktion zuteilt.

Vielleicht ist deutlich geworden, dass dieser Vorgang schon etwas vom hermeneutischen Verfahren vorbildet. Das Nennen führt auf archaischere Umgangsweisen zurück, es bleibt sprachphilosophisch wichtig genug, aber es gilt, seine Eigenart so herauszustellen, dass eine Subsumtion ganz anderer Vorgänge unter das Nennen nicht mehr möglich wird.

Was es für eine Verfeinerung der Wahrnehmung bedeutet, wenn ein Kind lernt, mit Adjektiven umzugehen, ist immer wieder erstaunlich. Walter Jens geht in seinem Roman «Der Mann der nicht alt werden wollte» so weit, genau dieses Erlebnis eines Knaben mit dessen späterer Arbeit als Dichter in eine innige Beziehung zu bringen. Wolfgang Bugenhagen erinnert sich, wie er seiner blinden Tante den Garten beschreiben musste: «Der Weg war lang, und es gab viel zu sehen. Tante Ellen war streng und unerbittlich mit mir. Es genügte nicht, dass ich ihr sagte: ‚dort sind Rosen, davor ist ein Stück Rasen, gegenüber stehen die Johannisbeersträucher', nein, sie wollte, dass ich die Dinge, die ich sah, nicht einfach mit Namen nannte, sondern von ihnen erzählte. Sie wollte nicht wissen, dass auf der Rabatte zur Seite des Fliesenwegs Teerosen standen, sondern ich musste ihr Form und Gestalt, Tönung und Duft der ‚gelben Blumen' beschreiben. Ich durfte nichts vergessen, weder die Beschaffenheit der Blätter noch die Grosse der Stacheln, und wenn ich es mir einmal leicht machen wollte und, um voranzukommen, einige Details überging, liess Tante Ellen es mir nicht durchgehen, sondern fragte so lange weiter, bis ich die Blume in allen Einzelheiten beschrieben hatte.»[7] Was hier beginnt, wird an einer späteren Stelle, an der es in einem Gespräch um den werdenden Schriftsteller geht, weitergeführt; der Maler Favre erinnert sich: «Es ging um eine blinde Tante, der er alles hätte beschreiben müssen, sehr genau und mit vielen Einzelheiten, aber leider, wie er jetzt sähe, immer noch nicht genau genug. ‚Wie zum Beispiel heisst das Blau, das Du da auf der Palette zerdrückst ? Russisches Blau ? Siehst Du, das hätte ich nie gewusst. Und dabei kommt gerade jetzt alles darauf an, dass mir nicht die kleinste Nuance entgeht.' Dabei stand er auf, nahm ein Blatt Papier und suchte die Farbe des Blaus zu beschreiben. ‚Wie das Meer am frühen Morgen. .. ist das richtig? Nein, das ist viel zu allgemein. Wie Yvonnes Mantel abends im Neonlicht, wenn es geregnet hat ? Das ist schon besser. Aber wie beschreibe ich Yvonnes Mantel ?' – So ging es beinahe jeden Tag. Immer wieder entdeckte er etwas Neues – eine Farbe, eine Linie oder den Schwung einer Kurve – das ihm bisher entgangen war, und suchte es mir zu beschreiben. ‚Du bist Maler. Du weisst, wie die Dinge aussehen. Beschreibe ich sie jetzt richtig? Nein, nicht ganz? Was habe ich falsch gemacht?' –»[8] Auf der folgenden Seite lässt der Dichter Bugenhagen eine andere Person zu Wort kommen, die sich vor dem Spiegel in dieser genauen Art selbst beschreibt: «‚Augen blau, ins Gräuliche spielend', murmelten die Lippen, ‚lichtlose schwarze Punkte mit einem durch helle Zipfel unterteilten Kreis, an den Rändern kleine rote Blitze, Adern, die langsam in das Braune der Haut übergehen. Brauen blond, im ersten Drittel, von der Nase aus gemessen, buschig und uneinheitlich, dann unterbrochen, später geradlinig und schmal. Oberlippe in spitzer Keilform vorstehend, massig gebogen: Unterlippe von Kerben durchsetzt, die sich zur Mitte hin vergrössern und am Aussenrand nur noch als schwache, faltenförmig gebildete Rillen wahrnehmbar sind. Nase gerade, auf dem mittelbreiten Rücken von kleinen braun-roten Pünktchen bewachsen. . . »[9]. Hier ist auch die Entwicklung, die mit dem Aneinanderreihen, Modifizieren und Steigern auf das Herausspinnen ganzer Texte zielt, noch einmal nachzuvollziehen. Welche Möglichkeiten die Dichtung hier immer wieder entdeckt, ist frappant. [21/22]

Auch im Begriff der Beschreibung ist übrigens die Leistung der Adjektive nicht einzufangen. In den Adjektiven laufen Impression und Expression, Evokation und Abstraktion zusammen und werden sprachlich manifest. Beeindrucktsein und Ausdrückenkönnen, das unvermutete Aufsteigen von Gewesenem wie die Ablösung dessen, was zum zeitüberbrückenden Festen werden soll, finden im Adjektiv das Mittel, sich im Verlauten zu artikulieren.

---

[7] W. Jens: Der Mann der nicht alt werden wollte, Hamburg 1963, S. 133.
[8] W. Jens, a. a. O. S. 156.
[9] W. Jens, a. a. O. S. 157.

Daraus ergeben sich aber, recht besehen, auch konkrete sprach-didaktische Aufgaben. Ein Unterricht, der mit Adjektiven nur wie mit Variablen operiert, um an ihnen etwa die Stellung des Attributs oder die Formen der Steigerung zu demonstrieren (weil ja ein Teil der Grundschüler bald mit Paradigmata einer abstrakt werdenden Grammatik umgehen muss – er sollte doch die entsprechenden Termini und die Kenntnis dieser Funktionen als abfragbares Wissen in die höhere Schule mitbringen!), wird ziemlich sicher das, was im schlichten alltäglichen Vergleichen in unserem Sprechen vor sich geht, was in den unorthodoxen kindlichen Bildungen versucht wird, in seiner Eigenständigkeit nicht darlegen können. Wenn bei älteren Schülern kein Gespür dafür geweckt wird, worin die Armut einer adjektivlosen, anderseits aber das Abgeschmackte einer mit Adjektiven überfüllten Sprache besteht, ist geradezu eine Möglichkeit der Kultivierung preisgegeben.

Nicht umsonst haben die Alten die Frage nach der Eruditio mit der nach der Eloquentia zusammengebracht. Entrohend wirkt freilich erst eine Sprache, die über die primitivsten Bedürfnisse des menschlichen Verkehrs hinausgelangt ist, die das Fremde zu deuten hilft, das Eigene kritisch klärt, das vorher Ungeniessbare assimilierbar macht und Kompossibles einander zugesellt. Ich meine, dass hierher auch recht wesentlich der sichere, geschmacklich einwandfreie Gebrauch von Adjektiven gehört, denn erst mit ihrer Hilfe humanisiert sich unsere Wahrnehmung und öffnet sich die Umwelt in ein Weiterreichendes hinein.

Werner Loch

Die Sprache als Instrument der Erziehung*

Die Sprache wird zumeist nur im Zusammenhang des Sprachunterrichts Gegenstand pädagogischen Nachdenkens. Didaktik und Methodik des muttersprachlichen, aber auch des fremdsprachlichen Unterrichts sind die sich damit befassenden Disziplinen der Pädagogik. Nach einer heute weitverbreiteten, wenn auch problematischen Übereinkunft fragt die Didaktik nach dem «Bildungswert» der Sprache für den Menschen und nach den «Bildungsgehalten» ihrer verschiedenen Gebrauchsweisen und Erscheinungsformen. Im Hinblick auf den Sprachentwicklungsstand der zu erziehenden Menschen bestimmt sie die Aufgaben, die dieser «Bildungsinhalt» dem Unterricht stellt, und arbeitet die fundamentalen, elementaren und exemplarischen Gegebenheiten heraus, die der Unterricht von der Sprache vermitteln muss, wenn er Verständnis und Beherrschung ihrer bildenden Möglichkeiten fördern soll. Nach der gleichen Übereinkunft hat die Methodik die von der Didaktik erkannten Lehraufgaben in Lehrpläne und Lehrgänge umzusetzen, modern gesprochen: sie zu «programmieren», in fassliche und zugleich geistige Leistung erfordernde Lernschrittfolgen aufzugliedern und durch entsprechende Lehr- bzw. Lernmittel und Unterrichtsformen einen die Schüler interessierenden und aktivierenden Unterricht durchführbar zu machen, der ihnen die Sprache in ihren vielgestaltigen Darstellungsmöglichkeiten (z. B. auch als Dichtung) erschliesst[1].

Daraus wird deutlich, dass die Sprache im didaktisch-methodischen Bereich der Pädagogik als Gegenstand und Aufgabe des Unterrichts, einer speziellen Form der Erziehung, zum Vorschein kommt. Auch die «Sprachpflege», jene vor und neben dem Sprachunterricht einhergehende Erziehungsform der Gewöhnung an differenziertes, treffendes Sprechen und genaues, verständiges Hören, begreift die Sprache in dieser Weise als ein Objekt der Erziehung[2]. Sowohl die Sprachdidaktik und die damit zusammenhängende Unterrichtsmethodik, wenn wir diese überhaupt davon abheben wollen, als auch eine alle Formen sprachlicher Erziehung umfassende Sprachpädagogik im üblichen Sinn nehmen die Sprache genau genommen nur mittelbar zur Kenntnis, betrachten sie immer schon im Hinblick darauf, ob und wie sie durch Erziehung (Unterricht) vermittelt werden muss und kann. Sie gehen davon aus, dass die Sprache wie die anderen Bildungsinhalte zu ihrer vollen Aktualisierung im Menschen auf erzieherische Schrittmacherdienste angewiesen ist. Sie nehmen sie vor allem im Hinblick auf ihre Verfügbarkeit im Unterricht und anderen Erziehungsformen wahr. Allerdings können diese pädagogischen Disziplinen, wenn sie den Bildungswert und die Erziehungsaufgaben der Sprache erkennen wollen, nicht umhin, auch auf deren Sachstruktur zurückzugehen, und jeder Sprachunterricht setzt selbstverständlich voraus, dass der Unterrichtende die Sprache und ihre Werke kennt. Deshalb müssen die Lehrer, die in einem sprachlichen Fach unterrichten, die betreffende Sprache vorher studiert haben, so wie sie Philologie und Literaturwissenschaft ohne Rücksicht auf erzieherische Belange um ihrer selbst willen erforschen. Aber die didaktische bzw. päd- [23/24] agogische Transformation dieser sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse begreift die Sprache dann doch wieder als eine durch Unterricht und Pflege zu vermittelnde Grosse, macht sie zum «Unterrichtsgegenstand» und «Unterrichtsfach», unterwirft sie den Absichten und Rücksichten, den Gesetzen und Formen der Erziehung. Nur so kann die Erziehung in Ge-

* Die vorstehenden Untersuchungen stellen eine Weiterentwicklung von Gedanken dar, die im Oktober 1964 auf dem 11. Lehrerfortbildungskurs des Bernischen Lehrervereins im Schloss Münchenwiler erstmalig zur Diskussion gestellt wurden.

[1] Vgl. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3./4. Aufl. Weinheim 1964.

[2] Zum Begriff der «Sprachpflege» vgl. Alexander Beinlich, Der muttersprachliche Unterricht, in: Handbuch für Lehrer, Bd. 2, Gütersloh 1961, S. 270 ff.

sellschaften, die wie die unsere auf ein besonderes sprachliches Können wert legen, die bildenden Möglichkeiten der Sprache in ihrer Breite und Tiefe denjenigen zu erschliessen versuchen, die sie sich aus eigener Kraft nur unzulänglich anzuzeigen vermögen, vor allem also den Kindern und Jugendlichen, die deshalb in der Schule einen Sprachunterricht durchmachen müssen.

Aber die unbestreitbar wichtige Aufgabe, die Sprache als Unterrichtsobjekt und im weiteren Sinne als Erziehungsobjekt zu erforschen, kann nicht die einzige und noch nicht einmal die primäre Aufgabe einer Pädagogik der Sprache sein. Denn die Sprache ist nicht nur Objekt, sondern in einer grundlegenden Weise auch Subjekt der Erziehung. Sie ist nicht nur eine Aufgabe, sondern selbst auch eine Kraft der Erziehung. Wir brauchen die Erziehung nicht nur, um der Jugend ein vertieftes Verständnis der Sprache zu geben, sondern umgekehrt brauchen wir die Sprache auch zur Verwirklichung der Erziehung. Wir erziehen nämlich zu einem grossen Teil durch einen bestimmten Gebrauch der Sprache. Einfach gesagt: der Erzieher muss sprechen, wenn er erziehen will. Die meisten Erziehungsformen sind ohne Sprache nicht zu denken. Belehrung, Ermahnung, Lob, Tadel usw. sind als Erziehungsformen zugleich Formen des Sprechens. Die erzieherische Arbeit vollzieht sich so sehr weitgehend in Formen sprachlichen Kontaktes. Dabei erweist sich die ein Sprache als unabdingbares Mittel, ein notwendiges Organ der Erziehung, eine massgebende Erziehungsmacht. Ja es zeigt sich bei näherem Hinsehen, dass sie eine entscheidende Bedingung der Möglichkeit von Erziehung überhaupt darstellt. Ohne Sprache – sowohl als objektiv gegebenes Kulturmedium wie auch als subjektive Äusserung des Sprechens – kann die Enkulturationshilfe, die wir Erziehung nennen, überhaupt nicht durchgeführt werden. Diese banale Beobachtung, dass man nicht erziehen kann, ohne zu sprechen und in diesem Sprechen verstanden zu werden, trifft ein grundlegendes Phänomen der Pädagogik, das in einer «Ontologie der Erziehung» an einer der ersten Stellen zu erörtern wäre, weil es hier um nichts Geringeres als um die Konstitution der Erziehung selber geht. Die Sprache als konstitutiven Faktor der Erziehung, als eine notwendige Komponente ihrer Struktur zu begreifen und die verschiedenen Erziehungsleistungen der Sprache im einzelnen zu untersuchen, ist die erste Aufgabe einer Pädagogik der Sprache, die sich damit auf dieser Ebene als ein wichtiges Teilgebiet der Allgemeinen Pädagogik erweist, weil sie einen Wesenszug der Erziehung zum Gegenstand hat: *die Sprache als ein unersetzliches Instrument der Erziehung,* ohne das sie nicht realisiert werden kann.

Diese erziehenden Leistungen der Sprache fallen bei den Erziehungsformen am deutlichsten ins Auge, die nichts anderes als Formen des Sprechens sind. Die Sprache hält Formen des Sprechens bereit, die keinen anderen Daseinszweck als den der Erziehung haben oder zumindest in der Erziehung eine massgebliche Rolle spielen. Wir können sie als *«erziehende Redeformen*» [24/25] bezeichnen. Dabei meint hier das Wort «Rede» nicht die Rede, die auf einer Versammlung gehalten wird, sondern «das Reden» überhaupt, jene vom «Sprechen» nur schwer zu unterscheidende, viele «Redeweisen» einschliessende Grundform sprachlicher Mitteilung überhaupt. In seinen sprachphilosophischen Untersuchungen über «Die menschliche Rede» hat Ammann die Rede als «einen sprachlichen Zusammenhang» bestimmt, «in dem sich ein geistiger Inhalt, ein Gedanke, darstellt», während im Begriff des Sprechens « die anschaulichen, die sichtbaren und hörbaren Momente im Vordergrund» stehen. Beim Sprechen findet «im Zusammensein von Mensch zu Mensch eine seelische Auswirkung» statt, beim Reden «eine verstandesmässige Bezugnahme auf etwas als objektiv gültig Anerkanntes»[3]. Demnach sind die «erziehenden Redeformen» in den Fällen, wo weniger die Mitteilung eines Gedankens, sondern mehr der seelische Kontakt im Vordergrund steht, genauer als «erziehende Sprechformen» zu fassen.

Wie dem nun auch immer im einzelnen sei: mit den erziehenden Rede bzw. Sprechformen

[3] Hermann Ammann, Die menschliche Rede, Lahr 1925, S. 38, 40.

sind jene Erziehungsformen gemeint, die primär aus sprachlichen Tätigkeiten bestehen. Dazu gehören: die Frage des Erziehers, aber auch die Frage, die den zu Erziehenden bewegt; die Antwort, die eine Bestätigung oder eine Verneinung sein, einen Hinweis oder eine Erklärung geben kann; das Gespräch in seinen verschiedenen erzieherisch relevanten Formen wie z. B. das klärende und das prüfende Gespräch, die Diskussion und die Aussprache; der Bericht, die Erzählung und die Schilderung, sofern sie in einem unterrichtlichen Zusammenhang stehen; das eigentliche Lehren, das beschreibt und verdeutlicht, vergleicht und unterscheidet, ordnet, zusammenfasst und verallgemeinert, das aber auch erklärt (indem es Erscheinungen auf ihre Gründe zurückführt oder indem es Texte «auslegt», interpretiert), das erläutert, verknüpft, entwickelt und aufbaut und das schliesslich auch Maßstäbe, Regeln und Vorschriften gibt, weil jede Lehre als Begriff einer Sache nicht nur eine Auffassung von deren vergangener und/oder gegenwärtiger Gestalt, sondern auch eine Methode für deren zukünftige Betrachtung bzw. Behandlung vermittelt. Diese erziehenden Rede- und Sprechformen umfassen weiter: die Prüfung, Verbesserung und Beurteilung, die Anerkennung, das Lob und den Tadel, die Ermahnung und die Beratung, Warnung, Gebot und Verbot, die Anweisung, Weisung und Aufforderung, das ermunternde wie das ermutigende, das vertrauende und zutrauende, das Sicherheit gebende, beruhigende und tröstende Wort.

Alle diese aufgezählten Erziehungsformen sind Weisen sprachlicher Mitteilung. In ihnen kommt die elementare Notwendigkeit zum Ausdruck, dass der Erzieher sprechen muss, wenn er erziehen will. Damit haben wir schon jetzt unversehens einen Beweis dafür in Händen, dass die Sprache eine Bedingung der Erziehung darstellt, ohne die sie nicht gedacht werden kann, dass die Kategorie der Erziehung durch die Kategorie der Sprache entscheidend definiert wird. Die Pädagogik der Sprache hat nun die schwierige, noch kaum in Angriff genommene Aufgabe, die sprachliche Struktur und die sich daraus ergebende Erziehungsfunktion dieser Redeformen zu beschreiben, eine Aufgabe, die der Poetik im Bereich der Literaturwissenschaft vergleichbar ist. Der Erzieher (und damit vor allem auch der Lehrer) [25/26] braucht eine solche «Poetik» seiner erziehenden Redeformen, damit er darauf aufmerksam wird, was ihm alles an sprachlichen Mitteln in der Erziehung zur Verfügung steht, was diese verschiedenen Formen im einzelnen zu leisten vermögen, welche Regeln bei ihrem Gebrauch zu beachten sind, wie ihre Funktionen zusammenhängen und vor allem welche Chancen er sich vergibt, wenn er sich dessen nicht bewusst ist, dass von seiner Sprache ein grosser Teil seines Erziehungserfolges abhängt. Der begrenzte Raum dieses Aufsatzes lässt es nicht zu, jede einzelne der genannten erziehenden Redeformen genauer zu betrachten[4]. Auch haben sie seit der antiken Rhetorik und ihren humanistischen und neuhumanistischen Nachspielen die Pädagogik kaum mehr interessiert. So können wir uns hier nur auf wenige Vorarbeiten stützen. Dennoch wollen wir im folgenden die sprachpädagogische Betrachtungsweise an einem wenig beachteten Phänomen beispielhaft demonstrieren.

Die Ermunterung als Beispiel einer erziehenden Redeform

Wir betrachten zuerst die Gruppe der «imperativischen Redeformen»: Ermunterung, Ermutigung und Ermahnung, Warnung, Gebot und Verbot, Anweisung, Weisung und Aufforderung, und sondern hiervon wiederum ie emotional besonders geladenen und bewegenden Provokationen wie Ermunterung und Ermutigung, die zur Schaffung eines produktiven Erziehungs-

[4] Darstellungen einzelner erziehender Redeformen finden sich in: Josef Spieler u. a., Die Erziehungsmittel, Ölten 1944; Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959, S. 60 ff.: «Die Ermahnung», S. 78 ff.: «Die Beratung»; Hans Aebli, Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1961; Loch, Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, in: Bildung und Erziehung, 16. Jg. 1963, S. 180 ff.; ders., Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, in: Bildung und Erziehung, 15. Jg. 1962, S. 641 ff.

klimas so wichtig sind, für eine nähere Betrachtung ab[5]. Hier greifen wir die Ermunterung als Beispiel heraus. Was ist ein ermunterndes Wort ? Es kann eine witzige oder auch eine freundliche Bemerkung sein, die mit der Sache, um die es geht, inhaltlich nichts zu tun zu haben braucht und die nur eine «muntere», aufgelockerte, aufgabenwillige Stimmung hervorruft, die danach drängt, in einer Aufgabe ihre Handlungsform zu finden, Es kann sich diese witzige oder freundliche Bemerkung aber auch auf die Kinder und deren Ansinnen beziehen («Na, wo drückt der Schuh?») oder auf die bevorstehende Aufgabe («Ich bin gespannt, was ihr sagen werdet, wenn ihr diese Geschichte gelesen habt!»). In jedem Falle provoziert das ermunternde Wort nicht nur eine grössere Lebendigkeit, sondern auch eine aktive Stimmung, in der die Kinder etwas tun wollen. Jede Ermunterung ist eine Ermunterung «zu» einer bestimmten Handlung. Darin liegt ihr ausdrücklicher Zukunftsbezug. Sie richtet sich immer auf etwas nahe Bevorstehendes, das in Angriff genommen werden soll, und sagt von diesem etwas aus, das eine angenehme Erwartung erweckt. So schafft das ermunternde Wort ein Handlungsgefälle, eine emotionale Dynamik, etwas Bestimmtes zu tun.

Deshalb bedarf vor allem der Zögernde einer Ermunterung, die seine Bedenken zerstreut oder seine Vorbehalte ausräumt («Du darfst damit spielen; dazu ist es ja da!» – «Du kannst den Hund ruhig streicheln; er mag Kinder!»). Die sprachliche Form der Ermunterung zeigt oft diese Zweigliedrigkeit: eine auffordernde, übergebende, freigebende, initiierende, eröffnende Wendung verbindet sich mit einer erklärenden, versichernden, bestätigenden, bekräftigenden, versprechenden, verheissenden Wendung, die die eingangs ausgesprochene Provokation noch verstärkt. Hieran wird [26/27] deutlich, dass die Ermunterung durchaus einen sachlichen, überzeugenden Charakter haben kann. Ihre Worte brauchen nicht ausschliesslich das Gefühl anzusprechen; vielmehr haben sie oft auch einen rationalen Inhalt und operieren mit Argumenten, die eine Sache verheissungsvoll machen und Neugier erwecken. Immer ist es dabei die Absicht der Ermunterung, eine grössere Munterkeit hervorzurufen, jene «bewegliche» Gestimmtheit, die die Voraussetzung dafür bildet, dass sich der Mensch zu etwas bewegen lässt. In diesem Sinne benötigt Ermunterung der Schläfrige, Träge, Faule, der Langsame oder Schwerfällige, der • Befangene, Gedrückte oder Gehemmte. Sie will ihn aus seinem Beharrungszustand herausbringen, ihn aus einem niederen in einen höheren Grad der Lebendigkeit versetzen, eben «aufmuntern» und zugleich «ermuntern», dass er sich regt und tätig wird. Die Ermunterung bewirkt eine gehobene Stimmung, eine Steigerung und Beschleunigung der Lebensfunktionen und ein Gefühl der Leichtigkeit im Hinblick auf die zu bewältigende Aufgabe; sie macht beschwingt und versetzt in einen Zustand stationärer Unruhe, die auf ihre Auflösung in der angezielten Handlung drängt[6].

Die muntere Stimmung, die sie hervorruft, hebt sich deutlich von der ernsten Stimmungslage der Ermahnung ab, die an eine Pflicht erinnert, die zu befolgen man nicht vergessen soll. Insofern belastet die Ermahnung stets mit einer Verantwortung und beschwört die Möglichkeit einer Schuld, indem sie entweder auf etwas Versäumtes zurückverweist, das sie nachzuholen fordert, oder indem sie vor einem drohenden Versäumnis warnt[7]. Im Gegensatz dazu ist der Ermunterung ein von Belastungen befreiender, unbeschwert machender Zug eigen. Daraus ergibt sich, dass man nicht zu allem und jedem ermuntern kann. Zu sehr schwierigen, verantwortungsvollen oder gefährlichen Handlungen zu ermuntern, ist leichtfertig und nähert sich dem Bereich der Verführung. Die Ermunterung ist ihrem Wesen nach auf relativ leichte, harmlose, moralisch noch nicht sehr beanspruchte Handlungen beschränkt, die man versuchen kann, ohne dass man bei Fehlern die Folgen fürchten muss. Deshalb wird das Kind zu dem ermuntert, was «gesund» und «gut», förderlich und heilsam für es ist. Es sind alles Dinge,

[5] Vgl. R. M. Hare, The Language of Morals, Oxford 1964, Part I: «The Imperative Mood».
[6] Zum Begriff der «gehobenen Stimmungen» vgl. Bollnow, Das Wesen der Stimmungen, 3. Aufl. Frankfurt 1956.
[7] Bollnow, Die Ermahnung, a. a. O., S. 63 f.

wobei ihm «nichts passieren» kann, wobei es nur gewinnen kann. Hier zeigt die Ermunterung eine Tendenz, die auf Erweckung von Zuversicht und Optimismus gerichtet ist. «Das kannst du ruhig tun; es ist gar nicht so schlimm, wie es aussieht!» – oder: «Das darfst du nehmen, denn es ist für dich!» – Solche ermunternden Wendungen lassen erkennen, dass die Ermunterung stets auch eine gewisse Sicherheit vermittelt, einen geschützten Spielraum für eine Handlung ausbreitet. Sie machen überdies deutlich, dass das, zu dem ermuntert wird, dem Ermunterten zusteht, eigentlich für ihn selbstverständlich ist, zu dem gehört, was er tun darf und tun soll, eigens für ihn da ist, ihm ordnungsmässig gebührt. Der Gegenstand der Ermunterung ist das eigentlich Selbstverständliche und Angemessene. So ermuntert man das Kind zu dem, was allgemein von einem Kind seines Alters erwartet wird. Es bedarf der Ermunterung dann, wenn es dahinter zurückbleibt oder wenn es in eine Handlungsweise eingeführt wird, für die es inzwischen herangewachsen ist. Das ist genau die Erziehungsfunktion der Ermunte-
[27/28] rung. Sie will dem Kind seine natürliche Munterkeit zurückgeben, wo es sie normalerweise haben sollte, aber nicht hat, und will ihm seine Munterkeit in neuen, ihm auf seinem Lebensweg jedoch ordnungsgemäss zustehenden, es aber zunächst befremdenden Situationen erhalten.

Deshalb ist die Ermunterung eine grundlegende Erziehungsform, besonders für das Kind, wenn es aus seiner spielerischen, familiären Eigenwelt in die ihm zunächst noch fremden, aber durchaus zukommenden Bereiche der Schulerziehung hinübergeleitet wird. Das gleiche gilt im Hinblick auf die ganze Stufenfolge der Dinge, die ihm die Schule anbieten wird. Das ermunternde Wort stellt ihm die Tätigkeitsbereiche der Erziehung als Bereiche dar, die ihm zustehen, wo es sich mit der gleichen Unbekümmertheit bewegen soll wie zu Hause und wo es neue schöne Dinge tun und erfahren kann. Die Ermunterungen des Erziehers zeigen dem Kind den Erziehungsbereich und seine Lernaufgaben in einem freundlichen, verlockenden und verheissungsvollen Licht und übereignen ihm insofern eine neue, aber gesicherte und geordnete Welt. – Hier ist der Ort, die Ermunterung kurz von der Ermutigung abzuheben, die auf den ersten Blick kaum von ihr unterscheidbar scheint. Und doch ist sie ein ganz anderes Phänomen. Die Munterkeit, die die Ermunterung erweckt, ist nicht zu verwechseln mit dem Mut, den die Ermutigung hervorruft. Sie wird notwendig, wo es gefährlich wird und man sich ängstigen oder etwas Bestimmtes fürchten muss. Unternehmungen, deren Ausgang unsicher ist, erfordern Mut und Ermutigung[8]. Die Ermunterung versucht im Gegensatz dazu, etwas als ungefährlich zu erweisen. Sie kann sich geradezu darauf berufen, dass zu einer Handlung kein (besonderer) Mut gefordert ist. Zum Eintritt in gesicherte Räume ermuntern wir; wir ermutigen dagegen beim Eintritt in bedrohliche Bereiche. Wir ermutigen zum Wagnis, und wir ermuntern zum Ungefährlichen. Deshalb beruft sich die Ermunterung auf die Zuverlässigkeit und Mächtigkeit dessen, zu dem sie ermuntert («Komm herein, hier bist du sicher!»). Die Ermutigung dagegen kann sich nicht darauf berufen, dass der Ermutigte in dem Gefahrenbereich, in den er sich begibt, Hilfe finden wird. Das ermutigende Wort appelliert deshalb an den Mut, den der Ermutigte hat oder schon einmal gezeigt hat oder haben sollte; es sucht die Kräfte hervorzurufen, die in diesem selber schlummern («Nun zeig' einmal, was du kannst!»), oder verspricht den Beistand eines Mitwirkenden («Nun wollen wir zwei denen einmal zeigen, was wir können!»). Die Erziehungsfunktion der Ermutigung besteht infolgedessen auch nicht darin, dem Kind das Sichere und Bewährte zu eröffnen, sondern darin, es zu wagen, damit sich zeigt, was es vermag, damit es etwas und dabei sich versuchen kann.

Das ermunternde Wort offenbart die darin angesprochene Handlung von ihrem Ziel her als etwas, das für das Kind mit Sicherheit sinnvoll und wertvoll ist, weshalb es getrost diese Handlungen ausführen kann. Die Ermunterung nimmt die Bedeutung des zu Erreichenden aus

[8] Hubert Henz, Ermutigung, Ein Prinzip der Erziehung, Freiburg 1964; Loch, Pädagogik des Mutes, in: Bildung und Erziehung, 18. Jg. 1965, S. 1 ff.

ihrer Zukünftigkeit bereits in die kindliche Gegenwart hinein, zieht diesen Zustand für einen Augenblick aus der Zukunft in die Gegenwart zurück, gleichsam wie einen elastischen Gegenstand, wie eine Feder, um das Kind damit vorwärtszu- [28/29] schnellen. («Wenn du das gelernt hast, dann kannst du grosse Zahlen viel leichter zusammenzählen als bisher, dann kannst du rechnen wie die Grossen»). So erleichtert das ermunternde Wort buchstäblich die Lernaufgaben in ihrem Anspruchscharakter, indem es das Können, zu dem sie führen, als den greifbaren Sinn dieses Lernens den Kindern gegenwärtig und zu seiner treibenden Kraft werden lässt. Denn «zu etwas ermuntern» heisst immer: dieses noch zukünftige Etwas in seinen verlockenden Möglichkeiten so gegenwärtig zu machen, dass es zu einem belebenden Motiv des Handelns wird. Wer sich zu einer Sache ermuntern lässt, der erlebt etwas Zukünftiges als treibende und zugleich erheiternde und entspannende Kraft seiner Gegenwart. Die für die Erziehung konstitutive Spannung zwischen dem Anspruch der Lernaufgabe und dem Entwicklungsstand des Kindes wird durch das ermunternde Wort zwar nicht aufgehoben, aber doch gelockert und vermindert, weil es die unter dem Anspruch der Lernaufgaben stehende Gegenwart bereits im Lichte des zukünftigen Könnens interpretiert, das durch die Bewältigung dieser Aufgaben zuwachsen wird.

Die Ermunterung erweist sich so als eine Erscheinungsform der Erziehung selbst, weil diese ohne sie einen düsteren und die Kinder erdrückenden Zwangscharakter bekäme, wie er sich in der degenerierten Gestalt des finster-strengen, nur fordernden Erziehertyps autoritärer Art verkörpert, der keine Munterkeit aufkommen lässt. Munterkeit aber ist ein anthropologisches Merkmal des kindlichen und in gewissem Grade auch noch des jugendlichen Wesens: sie ist die spezifisch kindliche Form geistiger Lebendigkeit und Regsamkeit und als solche eine Quelle der Unternehmungslust und des Lerneifers. Deshalb muss die Erziehung immer wieder die Gestalt der Ermunterung annehmen, wenn sie die kindliche Natur ansprechen will. Nur so kann sie die Lernprozesse in Gang bringen und halten, die sie zur Verwirklichung ihrer Ziele braucht. Denn Munterkeit ist der Motor des kindlichen Lernens. Durch sein ermunterndes Zureden ruft der Erzieher jedoch nicht nur jene Munterkeit als produktive Erziehungsatmosphäre hervor, sondern interpretiert er den Kindern auch die Erziehung selbst glaubwürdig als eine heitere, erfreuliche, anziehende, gute und schöne Sache[9]. Das ermunternde Wort des Erziehers ist „nämlich auch eine Form seiner Selbstauslegung. Es ist der sprachliche Ausdruck dafür* wie er die Erziehung versteht.

In dieser Funktion wirkt das ermunternde Wort an die Kinder auf den Erzieher selbst zurück. Es wird für ihn selbst zur Ermunterung. Denn nur wenn er seinen ermunternden Worten mit seiner eigenen Gestimmtheit nachkommt, sind sie für die Kinder glaubwürdig und wirken sie auf die Kinder wirklich ermunternd. Das ermunternde Reden des Erziehers fordert von ihm die Darstellung seiner eigenen Munterkeit. Hier zeigt sich das Merkwürdige und Problematische, aber Unvermeidliche, dass vom Erzieher gewisse Stimmungen und Gefühle, die für die Erziehung grundlegend sind, geradezu von berufswegen verlangt werden. Wie das Beispiel der Ermunterung zeigt, gibt es erziehende Redeformen, deren objektive Sprachgestalt zu ihrer Verwirklichung Ansprüche an die Subjektivität des Erziehers stellt, die bis in den Bereich seiner Gefühle und Stimmungen gehen. Die [29/30] erziehenden Redeformen fordern vom Erzieher nicht nur die entsprechenden Haltungen, sondern auch die entsprechenden Gefühle und Stimmungen. So wirkt das gesprochene Wort des Erziehers initiierend und formend auf seine eigene Emotionalität und Gestimmtheit zurück.

Das gilt übrigens nicht nur für den Bereich der Erziehung, sondern für alle Bereiche des Sprechens. Das gesprochene Wort stimmt den Sprechenden in die Gefühls- und Stimmungsqualität, die es objektiv hat, ein. Jedes ermunternde Wort enthält an sich eine Provokation zur Munterkeit, unabhängig davon, ob es auch Ausdruck einer subjektiven Munterkeit des Spre-

[9] Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg 1964.

chenden ist. Die sprachlichen Formen haben eine eigene Gefühls- und Stimmungsbedeutung. Nur weil sie diese immer schon objektiv darstellen, geben sie dem Menschen den Spielraum, durch sie seine inneren Zustände sprachlich zum Ausdruck zu bringen, und vermag er durch sie in den Mitmenschen die entsprechenden Gefühle und Stimmungen hervorzurufen. Nur weil die ermunternden Wendungen an sich diese objektive Ermunterungsqualität haben, kann der Erzieher die Kinder überhaupt ermuntern, wird er von ihnen in seiner ermunternden Intention verstanden. Die Verständigungsfunktion der Sprache reicht bis in die Ebenen der Stimmungen und Gefühle hinein. Das Sprechen des Erziehers vermittelt, formt und provoziert immer auch den emotionalen Kontakt zwischen ihm und den Kindern und die gemeinsame Stimmungsatmosphäre. Sein ermunterndes Reden erweist sich so letztlich als Schrittmacher von Stimmungen und Gefühlen, die zu gruppenbildenden «Interaktionen» führen[10]. Dabei übernimmt die Kindergruppe den ermunternd vorgebrachten Erziehungsanspruch als aktivierendes Vehikel ihrer eigenen Munterkeit, das sie zu den aufgegebenen Handlungen bewegt.

In dieser Hinsicht bedeutet das ermunternde Wort des Erziehers auch eine Bestätigung der Kinder in ihrer eigenen Lebensform. Sie erfahren sich dabei in ihrer eigenen Munterkeit vom Erzieher anerkannt, verstanden, bekräftigt, ja herausgefordert zu dem, was sie selber sein wollen. Er will sie, indem er sie ermuntert, so haben, wie sie sind. Und damit wird er jenem Wesenszug des Kindes gerecht, den Langeveld «das Verlangen, selbst jemand zu sein» genannt hat[11]. Genau in diesem Wollen bekräftigt die Ermunterung das Kind. Denn wozu der Erzieher ihm ermunternd zuredet: das zu lernen, was ihm gebührt, damit es erwachsen wird, ist seine eigene Selbstverwirklichung. Deshalb ist jedes ermunternde Wort des Erziehers eine Ermunterung des Kindes zu sich selbst.

Die Funktion der Sprache bei den erziehenden Handlungsformen

Die elementare Nötigung des Erziehers zum Sprechen zeigt sich nicht nur bei der Gruppe der erziehenden Redeformen, jener Erziehungsformen also, die als sprachliche Äusserung Wirklichkeit werden, sondern auch in jener anderen Gruppe von Erziehungsformen, bei denen das Handeln, die leibhaftige Tätigkeit, im Vordergrund steht: dem Vorleben und Vormachen, dem leibhaftigen Zu-etwas-Hinführen und Etwas-Zeigen. Nehmen wir einmal als extremes Beispiel das Einüben körperlicher Fertigkeiten, z. B. im Bereich des Turnens oder dem des Werkens, dann wird uns sofort deutlich, dass der Erzieher auch hierbei nicht auskommt, ohne zu sprechen. Er [30/31] wird sprechen, wenn er die Übungsaufgabe stellt, wenn er sie erläutert, wenn er beim Vormachen bestimmte Verhaltensweisen besonders hervorheben will, wenn er bei den Übungen der Kinder etwas zu korrigieren hat und den Erfolg der Übung beurteilen will. Und selbst wenn der Turnlehrer die «Übung» selber vormacht (was sich gehört), wird er das in Worten ankündigen und beschliessen. Während er die Übung durchführt, wird er schweigen müssen, aber danach wird er wieder etwas Erklärendes, Unterstreichendes, Hinweisendes dazu zu sagen haben. Ja, auch während des Vormachens wird er seine Tätigkeit an gewissen Stellen unterbrechen, um Hinweise und Erklärungen zu geben. Auch das Vormachen leibhaftiger Handlungen durch den Erzieher, dieses Urphänomen eines erzieherischen Aktes, verwirklicht sich nie vollkommen sprachlos, wenn der Erzieher auch in den Zeiten des angestrengten Handlungsvollzuges oder in den Zeiten, wo die Handlung selber alles «sagt», (wo er z. B. vormacht, wie es geht, oder wo er zeigt, wie sich etwas verhält oder wie man sich in einer bestimmten Situation verhält), – wenn der Erzieher auch in diesen Augenblicken des leibhaftigen Agierens schweigt, weil die vorgemachte Handlung kein Sprechen braucht oder erlaubt oder weil er die Sprache absichtlich zurückhält, um seine Handlung dadurch um so

[10] George Caspar Homans, Theorie der sozialen Gruppe, Köln und Opladen 1960.
[11] Martinus J. Langeveld, Einführung in die theoretische Pädagogik, 5. Aufl. Stuttgart 1965, S. 30 f., 106.

eindrucksvoller hervortreten zu lassen.

Immer sind die leiblichen Aktionen des Erziehers mit sprachlichen Äusserungen verbunden, die sie einleiten oder beschliessen, die sie begleiten oder unterbrechen können. Sein Handeln und sein Sprechen sind unauflösbar miteinander verbunden. Sie stehen in einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander. Und selbst die stumme Handlung des Erziehers bleibt bezogen auf seine Rede, wird von ihr umschlossen, fordert zwingend die sprachliche Äusserung zu ihrer Deutung und Erklärung. Ja, je länger der Erzieher bei seinen Handlungen schweigt, desto stärker wird das Bedürfnis der Zuschauer oder ihm handelnd Nachfolgenden nach einem Wort von ihm, desto grösser wird die Gefahr, dass sein stummes Handeln den zu erziehenden Menschen unverständlich oder gar unheimlich wird. Der schweigende Erzieher oder Lehrmeister bekommt leicht etwas Beunruhigendes, Drohendes. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass der Erzieher «zur Strafe» eine Zeitlang nicht mehr mit einem Kind sprechen kann. Die __, natürliche Verbindlichkeit, die der sprachliche Kontakt schafft, ist dann aufgehoben, auch der Halt, den die Sprache besonders dem Kinde gibt, so dass ein Gefühl der Unsicherheit und Bedrücktheit in ihm entsteht. Das Miteinandersprechen als selbstverständlicher Bereich der menschlichen Lebensäusserung ist dann ausgeklammert. Es fehlt dann ein ganzes menschliches Lebenselement. Mit einem Menschen nicht mehr zu sprechen, ist eine der schärfsten Formen der Verachtung. In Schulklassen registrieren die meisten Kinder sehr genau, ob sie der Lehrer häufig oder selten «drannimmt», mit wem er oft und mit wem er selten spricht. Und wenn sich ein Schüler vom Lehrer auffallend weniger angesprochen fühlt, dann verändert das unweigerlich seine soziale Befindlichkeit. Oft ist auffälliges oder störendes Verhalten von Schülern die Folge eines mangelhaften sprachlichen Kontakts zwischen ihnen und dem Lehrer: dieser versteht es nicht, sie richtig «anzusprechen» bzw. «zum Sprechen zu bringen» und «sich aussprechen» zu lassen. Die [31/32] Art und Weise, wie ein Lehrer seine Schüler durchgängig anspricht, sein Stil, wie er mit ihnen spricht, wenn er mit ihnen umgeht, ist ein entscheidendes Mittel der Sozialisierung und Disziplinierung der Klasse. Bei Lehrern, die unter Disziplinschwierigkeiten leiden, Fehlt es zumeist an der sprachlichen Beherrschung der sozialer^ Situationen der Schülergruppe. So entsteht immer dann geradezu zwangsläufig Unruhe, wenn der Lehrer seinen Unterrichtsstoff sprachlich nicht zu meistern vermag, wenn er z. B. immer wieder stockt, lange Überlegungspausen einlegt, nach Worten sucht, wenn er den Augenblick, wo er den Klassenraum betritt, nicht durch ein passendes Wort aufzufangen versteht, wenn er Unterbrechungen während des Unterrichts nicht durch eine diese Lücke schliessende sprachliche Wendung überbrücken kann. Hier ist ein weites Feld für hilfreiche empirische Einzeluntersuchungen.

Diese würden auch die Erfahrung bestätigen können, dass bei Erziehern die Neigung zu körperlicher Züchtigung in dem Masse zunimmt, wie sie ihren Erziehungsschwierigkeiten sprachlich nicht gewachsen sind, d.h. wie sie sich ausserstande zeigen, diese Erziehungsschwierigkeiten durch Anwendung sprachlicher Mittel zu überwinden. So ist das Schimpfen und Schreien vieler Lehrer, das weit häufiger vorkommt, als man in der Öffentlichkeit ahnt, stets das Zeichen eines Brüchigwerdens der erzieherischen Sprachkraft, und der Weg zur körperlichen Züchtigung ist dann nicht mehr weit. Solche Handlungen bezeichnen stets ein Versagen der Sprache des Erziehers. Der durch körperliche Züchtigung Strafende bestätigt durch seine Handlungsweise selbst, dass er seiner Rede keine erziehende Kraft mehr zutraut, dass sie erzieherisch – wenigstens in diesem Falle – nichts mehr zu leisten vermag. Aber man soll sich keiner Täuschung hingeben: jede körperliche Züchtigung bedeutet nicht nur eine momentane Preisgabe des Sprechens in seinen erzieherischen Möglichkeiten, sondern wirkt über sich hinaus als eine prinzipielle Infragestellung des Redens des Erziehers, und dies um so mehr und anhaltender, je mehr sich solche Entgleisungen wiederholen. Denn das Reden des Erziehers wird durch die körperliche Züchtigung in seiner Dignität desavouiert, in seiner Eigenständigkeit relativiert, in seiner Eigenmächtigkeit durch eine andere, brutale Mächtigkeit un-

tergraben. Es gibt kaum eine dümmere Redensart unter den Erziehern als die, dass man von Zeit zu Zeit oder bei gewissen Kindern seinen Worten durch Ohrfeigen usw. stärkeren Nachdruck verleihen müsse. Wer diese Meinung hat, übersieht, dass man die erzieherische Ohnmacht des Wortes nicht eindringlicher demonstrieren kann als durch jenes Verfahren. Die so viel und so gern berufene sogenannte Autorität des Erziehers kann bei den Kindern durch nichts stärker beeinträchtigt werden als durch wiederholte körperliche Züchtigung. Das Mass der Autorität eines Erziehers lässt sich wie auf einer Goldwaage an der Sensibilität ermessen, mit der die ihm anvertrauten Kinder auf seine Worte reagieren. Die unter Eltern und Lehrern noch immer weit verbreitete Meinung, gerade die Furcht vor körperlicher Züchtigung mache die Kinder folgsamer gegenüber ihren Worten, ist eine Selbsttäuschung, die von einer unscharfen Beobachtung der Erziehungswirklichkeit herrührt. Der Effekt der körperlichen Züchtigung ist genau umgekehrt: [32/33] die Kinder «hören» immer schlechter, je mehr diese zur Gewohnheit wird. Das ist keineswegs seltsam, sondern eine zwangsläufige Entwicklung. Denn das Wort des Erziehers ist ja für diese Kinder nicht mehr die letzte Instanz für die Orientierung ihres Verhaltens, sondern – juristisch gesprochen – die Körperverletzung bzw. ihre Androhung. Die körperliche Züchtigungen erweist sich damit nicht nur als eine Bankrotterklärung der erziehenden Macht der Sprache, sondern auch als ein Niveauverlust im zwischenmenschlichen Verhältnis Der Erzieher steigt auf ein tieferes soziales Kontaktniveau: er nimmt den zu Erziehenden nicht mehr «beim Wort», sondern bei seinem Leibe[12]. Er durchbricht die humane Distanz, die beim Sprechen zwischen den Menschen besteht, durch den unmittelbaren körperlichen Zugriff. Er sieht den anderen Menschen dann nicht mehr als ein durch die Sprache zu lenkendes Wesen an, sondern als ein Wesen, das nur noch durch Anwendung körperlicher Gewalt zu bewegen ist. Unzweifelhaft erniedrigt er dadurch den anderen und sich selbst. Die Brutalität der körperlichen Züchtigung liegt nicht allein in dem Schmerz, den sie zufügt, und in der rohen Gewalt, durch die sie den anderen entwürdigt, sondern vor allem darin, dass in ihrem Vollzug die Sprache als das den Menschen vor dem Tier auszeichnendes Verständigungs- und Lenkungsmittel verleugnet wird . Darin liegt das eigentlich Unmenschliche und den Menschen Erniedrigende der körperlichen Züchtigung. Bezeichnend bedeutet das spätlateinische Wort «brutalis» so viel wie unvernünftig, nicht mehr vernehmungsfähig, sprachlicher Mitteilung nicht mehr zugänglich und fähig. Der brutale Mensch ist in diesem Sinne der Mensch, der weder mehr auf das Wort des Mitmenschen hört noch auf die Kraft seines eigenen Wortes sich verlässt, sondern nur noch auf die nackte Gewalt. Gerade darin erweist er sich als «gefühllos» (was brutal ja auch bedeutet), dass er durch Worte nicht mehr zu bewegen ist und nicht mehr zu bewegen versucht. Die Sprache ist für ihn nicht mehr das massgebende Instrument seines Handelns.

Am Grenzphänomen der körperlichen Züchtigung wird zwingend deutlich, dass das erzieherische Handeln ohne die Sprache unmenschlich, unvernünftig, unverantwortlich und unverständlich wird: unmenschlich, weil es dann einen Wesenszug des Menschen, seine Sprachlichkeit, unterdrückt; unvernünftig, weil es dann auf die Sprache des zu erziehenden Menschen nicht mehr hört und sich ausschliesslich an aussersprachlichen Erscheinungen seines Lebens zu orientieren sucht, wobei es seine Aufgaben unweigerlich verfehlen muss, und weil es dann sich selbst in seinen Absichten nicht mehr aussprechen und verstehen kann; damit wird es auch unverantwortlich, weil es ohne eigene sprachliche Direktion und Auslegung nicht mehr sagen kann, was es will, und nicht mehr rechtfertigen kann, was es tut; aber dieses sprachlose erzieherische Handeln muss auch den zu Erziehenden unverständlich bleiben, weil diese, ohne dass es sich ihnen ausspricht und erklärt, seine Bedeutung schlechterdings nicht verstehen können, zumal Handlungen überhaupt nur im Horizont einer Sprache eine Bedeutung haben. Daraus ergibt sich, dass erzieherisches Handeln ohne Sprache unmöglich ist. Eine

[12] Ludwig Binswanger, Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, 2. Aufl. Zürich 1953, S. 273 ff.: «Das Nehmen-bei-etwas».

völlig sprachlose Erziehung zerstört nicht nur sich selbst, sondern auch den zu erziehenden Menschen[13]. [33/34]

Das Handeln des Erziehers ist nicht möglich ohne sein Sprechen und umgekehrt. Die Erziehung stellt somit wesensnotwendig einen Zusammenhang von Handeln und Sprechen dar, in dem die erziehenden Handlungsformen im Medium der Sprache ihre Bedeutung und in dem die erziehenden Redeformen im Medium der Handlung ihre Wirklichkeit finden. Hannah Arendt hat diesen strukturellen Zusammenhang von Handeln und Sprechen, wie er uns in der Erziehung vor Augen tritt, in seiner allgemeinen anthropologischen, d. h. in der Natur des Menschen liegenden Gegebenheit folgendermassen formuliert: «Handeln und Sprechen sind ... nahe miteinander verwandt, weil das Handeln der spezifisch menschlichen Lage, sich in einer Vielheit einzigartiger Wesen als unter seinesgleichen zu bewegen, nur entsprechen kann, wenn es eine Antwort auf die Frage bereithält, die unwillkürlich jedem Neuankömmling vorgelegt wird, auf die Frage: Wer bist Du? Aufschluss darüber, wer jemand ist, geben implizite sowohl Worte wie Taten; aber so wie der Zusammenhang zwischen Handeln und Beginnen enger ist als der zwischen Sprechen und Beginnen, so sind Worte offenbar besser geeignet, Aufschluss über das Wer-einer-ist zu verschaffen, als Taten. Taten, die nicht von Reden begleitet sind, verlieren. einen grossen Teil ihres Offenbarungscharakters, sie werden «unverständlich»? und ihr Zweck ist gemeinhin, durch Unverständlichkeit zu schockieren oder. . . durch Schaffung vollendeter Tatsachen alle Möglichkeiten einer Verständigung zu sabotieren. ... Gäbe es darüber hinaus wirklich ein prinzipiell wortloses Handeln, so wäre es, als hätten die aus ihm resultierenden Taten auch das Subjekt des Handelns, den Handelnden selbst, verloren; nicht handelnde Menschen, sondern Roboter würden vollziehen, was für Menschen prinzipiell unverständlich bleiben müsste. ... Erst durch das gesprochene Wort fügt sich die Tat in einen Bedeutungszusammenhang, wobei aber die Funktion des Sprechens nicht etwa die ist, zu erklären, was getan wurde, sondern das Wort vielmehr den Täter identifiziert und verkündet, dass er es ist, der handelt, nämlich jemand, der sich auf andere Taten und Entschlüsse berufen kann und sagen, was er weiterhin zu tun beabsichtigt. Es gibt keine menschliche Verrichtung, welche des Wortes in dem gleichen Masse bedarf wie das Handeln. »[14]. - Das ist die Beschreibung des mit der Natur des Menschen gegebenen Zusammenhanges zwischen Handeln und Sprechen. Im Sprechen offenbart sich der Handelnde und im Handeln verwirklicht sich der Sprechende. Das Sprechen gibt dem Handeln seine Bedeutung und damit seine Verständlichkeit. Und das Handeln bringt das im Sprechen seiner Möglichkeit nach Entworfene als etwas Wirkliches hervor.

Auf die Erziehung übertragen, bedeutet das: als bestimmte menschliche Handlungsweise bedarf das Erziehen des Sprechens, wodurch es sich den zu Erziehenden mitteilt und verständlich macht. Als diese bestimmte Weise des Sprechens bedarf das Erziehen zugleich aber auch eines Handelns, das es in die Tat umsetzt, die Wirklichkeiten schafft, die es hervorrufen will. Wenn das erzieherische Handeln sich nicht zur Sprache brächte, bliebe es sich selbst und den zu Erziehenden unverständlich und könnte von diesen nicht vernünftig nachvollzogen werden. Wenn das erzieherische Sprechen sich nicht auch handelnd in die Tat umsetzte, würde es die Erziehung, die es be- [34/35] absichtigt, nicht verwirklichen können: diese würde nur angesprochen, aber nicht realisiert werden. Gerade weil jedes erziehende Reden eine faktische Veränderung am zu erziehenden Menschen bewirken will, muss es eine Handlungsseite haben. Und weil jedes erziehende Handeln sein Ziel nur erreichen kann, wenn es vom zu erziehenden Menschenverständen wird, muss es eine Sprachseite haben. Dieser Zusammenhang von Handeln und Sprechen ist in jedem Erziehungsvorgang nachweisbar. – Auch in jenen Erziehungsformen, die als Formen des Sprechens in Erscheinung treten (wie z. B. die Ermah-

[13] Vgl. Wolfgang Brezinka, Sprache und Bildsamkeit, in: Die Sammlung, !4- Jg- 1959, S. 197 ff-
[14] Hannah Arendt, Vita Activa - oder Vom tätigen Leben, Stuttgart 1960, S. 167 f.

nung), ist das Moment der Handlung gegeben: denn sie wollen ja etwas bewirken. Indem sie beim zu Erziehenden ein bestimmtes Verhalten dauerhaft hervorrufen wollen, haben sie als erziehende Redeformen zugleich einen Handlungscharakter. Das Reden des Erziehers ist hier identisch mit seinem Handeln. Es verliert allerdings diesen Handlungscharakter immer dann, wenn es am zu Erziehenden nichts bewirkt. Dass in dieser Weise ein grosser Teil der Handlungen des Erziehers aus Reden besteht, ist nur der Ausdruck jenes allgemeinen anthropologischen Sachverhalts in dem speziellen menschlichen Handlungsbereich der Erziehung: dass die Sprache nicht nur ein Instrument der Verständigung, sondern auch ein Instrument der Handlung ist, das selbst Tatsachen schafft[15]. – Auf der anderen Seite ist der Zusammenhang von Handeln und Sprechen auch in denjenigen Erziehungsformen gegeben, die als Formen des Handelns in Erscheinung treten (wie z. B. das Vormachen). Beim Vormachen wie bei allen anderen «reinen» Handlungsformen der Erziehung (wo also der Erzieher nicht spricht, sondern durch andere Verhaltensweisen, z. B. vermittels seiner Hände, etwas hervorbringt) kann die gesprochene Sprache nur dann vollkommen zurücktreten, wenn die schweigend vollzogene Handlung, für sich selber «spricht», d. h. wenn sie dem zu Erziehenden ohne sprachliche Vermittlung aus sich heraus verständlich ist. Eine solche schweigend vollzogene Handlung verstehen, heisst aber: aussprechen können, was sie bedeutet. Schweigend vollzogene Handlungen können nur verstanden werden, wenn ihre Ausdrücklichkeit so eindeutig ist, dass sie einen sprachlichen, sprachartigen Charakter bekommt. Dessen Verständlichkeit artikuliert sich jedoch stets im Medium einer bestimmten Wortsprache. Dazu kommt, dass solche schweigend vollzogenen Handlungen stets im Horizont einer bestimmten Sprache geschehen und dass sie darin immer schon durch Worte bezeichnet und mit einer Bedeutung versehen sind, die ihr Vollzug verkörpert und erfüllt. Auch werden sie in der Regel vorher angekündigt und nachher besprochen. Das lässt sich am Beispiel einer schweigend vollzogenen sakralen Handlung ebenso zeigen wie an einer stummen Demonstration eines Erziehers. Soweit solche Handlungen nicht im Medium der das Bewusstsein der Teilnehmer strukturierenden Sprache für sich selber sprechen, verlangen sie vorausgehende und nachfolgende sprachliche Mitteilungen, Erläuterungen, Erklärungen, Rechtfertigungen. Auch im Grenzbereich der schweigend vollzogenen Handlungen erweist sich der Zusammenhang von Sprechen und Handeln als gewahrt. – Jedes Handeln kommt zur Sprache, und jedes Sprechen führt zum Handeln. Das gilt generell und damit auch für die Erziehung.

[15] Arnold Gehlen, Der Mensch, Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 7. Aufl. Frankfurt 1962, S. 193 ff.; Bollnow, Die Macht des Worts, Essen 1964; S. I. Hayakawa, Language in Thought and Action, 2. ed. New York 1964.

Hans Schmocker

Aufzeichnungen von Kursteilnehmern. Kleines Tagebuch

5. Oktober

Was suche ich überhaupt hier ? Das Thema des Kurses «Erziehung und Sprache» klingt etwas fragwürdig — es kann auf allerhand herauslaufen: auf praktische Ratschläge für den Sprachunterricht oder aber auf nebulose Spekulationen. Aber schon auf dem Bahnhof Murten entdeckt man einige bekannte Gesichter, und damit beginnt sich das Misstrauen vor dem Kurs zu legen. Im schlimmsten Fall wird es am Rand des Kurses Gespräche mit alten und neuen Bekannten geben, und das allein würde acht Tage in Münchenwiler rechtfertigen.

6. Oktober

Die Begegnung mit einem Autor steht für einen naiven Leser immer unter der Frage: werden sich die beiden Erfahrungen, die aus der Lektüre [36/37] gewonnene und die persönliche Begegnung, einigermassen decken? wird die Kongruenz zwischen Mensch und Werk augenfällig sein, oder wird sich eine grosse Enttäuschung einstellen? – Zum Glück, möchte ich sagen, kenne ich das philosophische Werk Bollnows nicht genau; bei der Lektüre einzelner Texte (seinerzeit in der «Schulpraxis») gab ich mir auch keine Mühe, so etwas wie ein System herauszuklauben. Ich bewahre an jene Lektüre eigentlich nur den Eindruck eines seltenen pädagogischen Ernstes. – Die persönliche Begegnung hat diesen Eindruck bestätigt.

7. Oktober

Es ist der dritte Münchenwiler-Kurs, den ich besuche. Jedesmal, im Pestalozzi-, im Platon-Kurs und auch diesmal musste ich schmerzlich das Ungenügen meiner Primarlehrerausbildung empfinden. Uns Primarlehrern fehlt einfach auf weite Strecken das Vokabular, um einem Hochschuldozenten ohne weiteres folgen zu können. Oder aber der Dozent gibt sich Mühe, sein Anliegen ad usum delphini präpariert vorzutragen, was auch nicht eitel Vergnügen bereitet, nicht beim Lehrer und nicht beim Hörer.

In einigen Kantonen der Schweiz und in ganz Westdeutschland geniesst der Primarlehrer eine akademische Ausbildung. Unsere berufliche Ausbildung im Seminar ist vielleicht gar nicht viel schlechter als anderswo auf den pädagogischen Hochschulen. Aber der Unterbau ist anders, der ist bei uns zu wenig solid.

Es scheint, dass bei uns niemand an eine Änderung des Ausbildungssystems denkt. Hat man Angst, man fände zu wenig junge Leute, die den Primarlehrerberuf ergreifen wollten, oder hat man Bedenken in finanzieller Hinsicht ?

Man könnte zwar auch bei der Beibehaltung unserer Seminarausbildung etwas für uns tun: an der Universität ein richtiges pädagogisches Institut ausbauen. Dieses könnte der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten und der Theologen dienen; es könnte aber auch die Ausbildung von Spezialisten übernehmen (Sprachheillehrer, Hilfsschullehrer usw.). Der amtierenden Lehrerschaft aller Stufen müsste dieses Institut als Informations- und Weiterbildungsstätte zur Verfügung stehen.

Einst fand man die «pädagogische Provinz» im Kanton Bern. Heute sind wir pädagogisch eine Provinz.

8. Oktober

Das Heitere fehlt nicht ganz. – Die Inkonsequenz im pädagogischen Verhalten ist ein Defekt, dem wir gewöhnlichen Sterblichen leider ausgeliefert sind. Es ist am besten, wenn wir uns frank und frei schuldig bekennen: wir fordern als Erzieher täglich, was wir selber nie innehal-

ten werden – wir schicken die Kinder in den Pausen mit Strenge hinaus an die frische Luft, während wir für uns die nicht immer reine Lehrerzimmerluft vorziehen. Ich glaube, die Kinder merken diese kleinen Sünden sehr wohl, rechnen sie uns aber nicht an. Der wirklich fehlerfreie Lehrer dürfte eher als Alpdruck wirken. [37/38]

Dies sei festgehalten, um meine unbegrenzte Hochachtung vor einem Dozenten zu bezeugen, der in seinem Vortrag fordert: der Lehrer habe sich in der Darstellung von Sachverhalten der Objektivität zu befleissen, er übe kühle Distanz, er bediene sich einer sorgfältig gewählten Sprache – und dies alles fordert er mit leidenschaftlich erhobener Stimme, mit Schritten eines Tigers auf- und abgehend.

9. Oktober

In einer Diskussion wird das Verhältnis zwischen Gebildeten und Ungebildeten berührt; es wird behauptet, es bestehe im ungebildeten Volk eine Aversion gegen die Gebildeten. – Ich glaube das nicht, ich finde wenigstens den Tatbestand zu vereinfacht wiedergegeben. Im allgemeinen sind solche Aversionen nicht Frage der Bildung, sondern der Intelligenz. Ein Ungebildeter mit normaler Intelligenz wird dem Akademiker gegenüber nichts Böses fühlen; er ist ja auf Schritt und Tritt auf den Gebildeten angewiesen, den Arzt, Ingenieur oder Juristen. Umgekehrt sollte der wirklich intelligente Gebildete vor allem Dünkel dem «Volk» gegenüber gefeit sein.

Nun gibt es aber eine gefährliche Kategorie, die Halbgebildeten. Ich zähle den Lehrer dazu. Die Halbbildung aber schafft Verdruss; man sollte diese Kaste abschaffen.

10. Oktober

Eine Woche lang habe ich zugehört, notiert, wohl auch etwas gesagt, in freien Augenblicken diskutiert, und so im ganzen vielleicht auch etwas gelernt. Meist stand ich unter dem bedrükkenden Gefühl meines Ungenügens.

Trotzdem verlasse ich Münchenwiler bereichert. Wie ich zu diesem spezifischen Reichtum gekommen bin, kann ich weder mir noch andern erklären: ich fühle mich nämlich für die Schularbeit gestärkt. Ich beschaffe mir diese Stärkung normalerweise nicht in Kursen, wo das Pädagogische im Vordergrund steht, sondern am liebsten weitab von allem Schulstaub. Dass der heurige Kurs bei mir, trotz meiner Skepsis vor und aller Kritik während des Kurses, eine so positive Folgerung zeitigen würde, hätte ich niemandem geglaubt – ich habe als blindes Huhn ein Körnchen gefunden.

Nachsatz 9. April 1965:

Ich habe während des Winters oft von dem Körnlein gezehrt – es hets fei e chly usegha!

Albert Althaus

Sprache und Anschauung

Es sind im Verlaufe dieser lehrreichen Kurswoche einige ziemlich scharfe Pfeile gegen den Anschauungsunterricht abgeschossen worden, insbesondere von Herrn Professor Loch.

Obwohl ich überzeugt bin, dass mit diesen Angriffen nicht der Grundsatz der Anschauung aufs Korn genommen wurde, sondern vielmehr bestimmte Zerrformen des Anschauungsunterrichts, gaben mir diese Angriffe [38/39] doch den Anlass, mich mit dem Thema Sprache und Anschauung aus sprachlicher Sicht auseinanderzusetzen. Dabei rückte die Frage in den Vordergrund : *Belegt nicht gerade die Sprache besonders eindrücklich die zentrale Bedeutung der Anschauung, insbesondere auch des Sehens ?* Erlauben Sie mir den Versuch einer Antwort, wobei ich von vorneherein um Ihre *Nachsicht* bitte, dass diese Antwort teilweise mit Metaphern, also mit sprachlichen *Bildern* arbeitet.

Offenbar müssen wir etwas *ansehen,* damit wir zu einer *Ansicht* gelangen. Dabei müssen wir uns *vorsehen,* das heisst *vorsichtig* sein, sonst erliegen wir leicht einer Täuschung. Wir versuchen in das Wesentliche *hineinzusehen,* also *Einsicht* zu erhalten oder *Einsichten* zu gewinnen. Bei der *Einzelbetrachtung* allerdings können wir leicht den *Überblick* verlieren, so dass wir *den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen.* So werden wir weder *weitsichtig* noch *umsichtig.*

Unser *Sehen* und unser *Sehorgan* sind so wichtig, dass unser bezeichnendster Körperteil den entsprechenden Namen trägt, das *Gesicht.* Dieses heisst nicht etwa Genas, Gestirn, Gewäng oder Geöhr. Mancherorts ist es wichtig, *das Gesicht zu wahren,* und es kann sich übel auswirken, *das Gesicht zu verlieren.*

Es ist *leicht einzusehen,* es *springt geradezu in die Augen,* dass jedermann seinen eigenen *Blickwinkel* benützen muss. Jeder *sieht* die Dinge *mit seinen eigenen Augen,* er gewinnt eigene *Gesichtspunkte,* wobei natürlich die *Vogelschau* mit ihrem weiten *Gesichtskreis* eher eine *Übersicht* ermöglicht als die *Froschperspektive.*

Kein Wunder, dass wir zu den *Augen* Sorge tragen, die kostbarsten Dinge *behüten wie unseren Augapfel* und den *Dorn im Auge* gar nicht schätzen.

In unserer Kurswoche konnten wir wesentliche *Einsichten* gewinnen, und wir erhielten *Einblicke* in eine bestimmte Art von Forschungsarbeit und ihrer *Betrachtungsweise.*

Dabei wurde uns erneut klar, dass wir *sehenswerte* Dinge immer wieder *vor uns stellen,* das heisst *in unser Gesichtsfeld rücken* müssen, damit wir klare *Vorstellungen* gewinnen können.

Ständig sind wir in Gefahr, alles bloss *durch unsere Brille zu betrachten.* Darüber lässt sich ja Jeremias Gotthelf im Schulmeister in einer eingehenden *Betrachtung* aus. (Siehe Anhang!)

Bei aller *Anschauung* ist natürlich entscheidend, ob wir die Welt nur flüchtig betrachten, jeweils nur einen *Augenblick* hinsehen, oder ob wir mit einer gewissen *Beschaulichkeit* verweilen können. Immerhin, was sich *vor unsern Augen abspielt, ereignet* sich, das heisst, es kann von uns *eräugnet* werden. Hinzuweisen ist auch darauf, dass sich *der Seher* in seiner Bedeutung weit über den blossen *Zuschauer* erhebt.

Das *Sehen* benötigt *Licht* und *Schatten,* es ermöglicht die Wahrnehmung von *Bildern* und von *Farben.*

Wir versuchen, die Dinge *ins richtige Eicht %u stellen,* damit nicht *Zerrbilder* entstehen. Dabei dürfen wir *das Licht nicht unter den Scheffel stellen,* eher könnten wir *mit der Diogeneslaterne auf die Suche gehen.* Jedenfalls hoffen wir, [39/40] dass uns von Zeit zu Zeit *ein Licht*

aufgeht, dass uns *die Augen geöffnet* werden, oder dass es uns gar *wie Schuppen von den Augen fällt.* Deshalb versuchen wir sogar einer *dunklen Rede* Sinn zu *erhellen,* sie zu *beleuchten* oder zu *durchleuchten,* sie zu *erklären, Licht in sie %u bringen.*

Schwarzweissmalerei erweist sich meist als Übertreibung, immerhin ist sie weniger schlimm als die Möglichkeit, fälschlicherweise *angeschwärzt* zu werden oder *durch grelles Licht geblendet,* also vorübergehend *blind zu* werden. Übrigens haben *Blender* nicht immer *Lichtblikke,* manchmal betreiben sie blosse *Augendienerei,* oder sie *streuen* den andern *Sand in die Augen,* so dass diese *im dunkeln tappen* müssen. *Dunkelmänner* gar lieben es, *im trüben zu fischen.* Aber dabei laufen sie Gefahr, vom *Auge des Gesetzes* entdeckt zu werden.

Etwas vom Allerschlimmsten ist es, *mit Blindheit geschlagen* zu werden. Da bleibt nur noch die Hoffnung, *der Star* möchte *gestochen* werden.

Alle diese Beispiele belegen deutlich, welch wichtige Rolle die Sprache dem Sehen zuweist. Mit Hilfe des Sehens – oder im weitesten Sinne: der Wahrnehmung, der Erfahrung – kommen wir zu Einsichten, ja sogar zu *Ideen* (Idee bedeutet griechisch «Bild»). Einleuchtend zeigt auf diese Weise die Sprache selber den Wert der Anschauung. Deshalb besteht nach meiner Ansicht kein Gegensatz zwischen richtiger Anschauung und inhaltserfüllter Sprache, sondern es gilt: *Einerseits muss richtige Anschauung sprachlich gefasst werden, damit sie voll %ur Geltung kommt, andrerseits benötigt die Sprache richtige, genaue Anschauung.* Hierbei ist noch zu bedenken, dass der Begriff der Anschauung das Visuelle weit übersteigt.

Der gegenseitige Bezug von Sprache und Anschauung tritt recht häufig zutage. Ich möchte hier nur drei Beispiele nennen:

Wilhelm von Humboldt prägte den berühmten Satz: *«Jede Sprache ist eine Weltansicht.»* Josef Prestel sagt in seiner «Methodik des Deutschunterrichts»: *«Ein Wesenszug der Sprache ist ihre Anschaulichkeit.»* Und schliesslich dürfen wir auch darauf hinweisen, dass wir von einer Erzählung – einer sprachlichen Gestaltung – erwarten, dass *sie. farbig* und *anschaulich* sei.

So bereichern sich Anschauung und Sprache gegenseitig, und deshalb ist auch aus dieser Sicht der Anschauungsunterricht in der Schule mit Nachdruck zu befürworten. *Albert Althaus*

Aus «Leiden und Freuden eines Schulmeisters» von Jeremias Gotthelf (Erster Teil, einundzwanzigstes Kapitel).

«Ich merkte nämlich nicht, dass es eine Menge Brillen gibt verschiedener Art, gefärbt durch Liebe oder Hass, schön rot und gelb und veieliblau, schön schwefelgelb und dunkelgrau, und dass durch solche Brillen die meisten Menschen die Welt ansehen und nicht durch die eigenen Augen. Man nennt das in der gewöhnlichen Sprache: eine Sache mit verschiedenen Augen ansehen. So sieht man eine Sache heute veieliblau und morgen dunkelgrau und die gleiche Sache an der einen Person schön rot; an einer andern Person aber kommt sie einem schmutzig gelb vor, eben je nach der Brille, durch die das Auge sieht. Wer sich selbst klar und vor den Menschen achtenswert werden will, muss das Dasein solcher Brillen kennen und wachen und beten, dass sie ihren Sitz nicht auf seiner Nase nehmen. Besonders dem Lehrer sind sie zum grössten Verderben.» [40/41]

Hans Egger

Von der Bedeutung der Sprache bei Martin Wagenschein

Am freien Kursnachmittag kommt die Rede auch auf Martin Wagenschein, das «Exemplarische Lehren». Herr Professor Bollnow greift das Stichwort sogleich auf, und ich spüre an der Intensität, mit der er sich dazu äussert, wie nah ihm das Thema geht.

Wagenschein? Ich weiss wenig. Drei, vier Aufsätze habe ich gelesen, zufällig, ohne Zusammenhang. Mehrere Male bin ich diesem Namen in Büchern anderer Autoren begegnet, gleichsam am Rand, in Zitaten, Anmerkungen und Literaturhinweisen. Er wird angeführt, sobald das «Exemplarische Lehren» zur Sprache kommt, wenn von der immer notwendigeren Stoffbeschränkung die Rede ist.

«Exemplarisches Lehren und Lernen»? Seit einigen Jahren ist davon immer häufiger zu lesen und zu hören. Ein neues pädagogisches Schlagwort? Was meint es? Worin unterscheidet sich sein Inhalt von bisherigen didaktischen Forderungen: Stoff auswählen, sich beschränken auf typische Beispiele, am Einzelnen Allgemeines erschliessen ?

«Also, jetzt müssen Sie sich Wagenschein vornehmen. Sie müssen ihn lesen. Warten Sie nicht länger.» So fordert mich Herr Professor Bollnow im Verlaufe unseres Gesprächs nachdrücklich auf, damit einem undeutlichen Vorhaben unvermittelt Richtung gebend.

Auf das «Exemplarische Lehren», wie es Martin Wagenschein gedanklich erörtert und an vielen praktischen Beispielen aus seinen Fachgebieten, der Mathematik und der Physik, eingehend darstellt, soll hier nicht näher eingetreten werden. Ich greife einzig jenen Teilaspekt heraus, der mit dem Thema unseres Kurses unmittelbar zusammenhängt: Die Sprache. Ihr, ganz besonders ihrer Bedeutung und Funktion beim Erhellen mathematischer oder physikalischer Probleme, schenkt er grosse Beachtung. Einsehen, einsichtig werden, durchschauen, durchsichtig werden mittels der Sprache; fassen, ergreifen, begreifen mittels der Sprache und in der Sprache. Aber es ist nicht die fertige wissenschaftliche Sprache, es sind nicht die Formeln und Gesetze, in denen in knappster, von subjektiven Tönungen freier Form die Ergebnisse langen Forschens und Suchens zum Ausdruck gebracht sind, an die Wagenschein zuerst denkt. Diese Sprache ist ihm freilich letztes und spätes Ziel. Der exakte Wissenschaftler, der Mathematiker und Physiker Wagenschein weiss um Vorstufen, Vorformen. Er weiss um das Unterwegssein, auch im Bereich der Sprache, und um die Vollwertigkeit der Vorformen im Ganzen der geistigen Entwicklung jedes Menschen.

In Wagenscheins Buch «Die pädagogische Dimension der Physik» (Westermann, Braunschweig 1962) steht ein Kapitel «Physikunterricht und Sprache». Darin stellt der Verfasser den Weg des Verstehens und des sprachlichen Be- und Ergreifens als in drei Phasen geschehend dar:

I. Um ein Geschehen herumstehen, dabei immerfort denken und zögernd, tastend reden, nicht etwas endgültig formulieren, sondern suchen. «Nichts tötet die Sprache so sicher wie das Inflagranti-Korrigieren eines Kindes, das, weil es denkt, in den ehrwürdigen Stand des Stammeins eingetreten ist. Das stockende — und dann auch wieder sich überstürzende – Sprechen ist das dem Denken gemässe.» [41/42]

II. Wie kann man das, was man «gesehen» hat – auch sprechend, stammelnd, mit der Sprache abtastend und erfühlend «gesehen» –, wie kann man das nun auch sagen, so sagen, dass man es später wieder versteht? Die Sache in Sprache verwandeln, so, dass diese Sprache wieder die Sache hervorbringen kann. «Sachunterricht und Sprachunterricht sind überhaupt nicht zu trennen, weil denken und Sprechen nicht zu trennen sind.»

III. Es ist die Zeit, die Fachsprache «einreissen» zu lassen. «Knappheit ist eine späte Tu-

gend.» Aber «man darf es dem Kinde nicht so darstellen, als sei der Übergang vom persönlichen, bewegten Stil zum sachlichen, knappen und nüchternen ein Fortschritt schlechthin. Man tritt nicht höher, man tritt auf einen anderen und schmaleren Weg.»

Wagenschein fasst selber so zusammen: «Erst erfahre es, dann sage es beteiligt, schliesslich fasse es nüchtern.»

So geht der Weg von I zu II zu III. Für die Volksschule genügt im .allgemeinen Phase II. Dagegen muss der Volksschullehrer Phase III kennen, sie aber «durchschauen als normierte Präzisierung dessen, was man in Phase II auch einfacher sagen kann». Und gerade dieses «es-einfacher-sagen» muss er können.

An einem kleinen Beispiel sei nun skizziert, wie Martin Wagenschein selber im dargestellten Sinn sucht und arbeitet. In seinem Beispiel «Der antike Beweis für die Irrationalität der y/2» (Exemplarisches Lehren im Mathematikunterricht, Klett Stuttgart 1962) benötigt er unter anderem auch die Begriffe «gerade» und «ungerade» Zahlen. Was bedeutet aber «gerade» in der Sprache des Kindes? Verständlich ist ihm: der gerade Strich, die gerade Spur, schnurgerade den Hang hinunter, geradeaus fahren, geradeauf sitzen, geradewegs zur Polizei laufen, gerade gegenüber wohnen, jemanden gerade angerufen haben. Vielleicht weiss es auch schon mit der Redewendung «fünf gerade sein lassen» etwas anzufangen. Was soll es dagegen mit «geraden» Zahlen? Möglicherweise hat es schon davon gehört, und wenn es ganz hoch geht, auch «gelernt», dass man «die geraden Zahlen durch 2 dividieren» kann, die ungeraden aber nicht. In diesem Fall «weiss» es wohl auch ein schönes Stück weit die «geraden» und ebenso die «ungeraden» Zahlen aufzuzählen. Oder es hat vielleicht gelernt, alle Zweierzahlen seien «gerade» Zahlen.

Was vermag ein Kind mit solchem Wissen weiterzubauen ? Welche anschaulichen, greifbaren Vorstellungen sind damit verbunden? Was «sieht» es, wenn es «gerade» hört, und wie weit kann es dieses sein verbales Wissen in neuen Zusammenhängen «hand-haben», so wie das auf dem Weg des erwähnten Beweises an verschiedenen Stellen eben notwendig ist? Wie weit ist ihm sein Wissen griffbereit, als Baustein verfügbar? Denn verfügbar, begriffen und damit auch griffbereit ist nur, was mit ganzer Klarheit «geschaut», «durchschaut» ist. Mit jener Klarheit, die ebenfalls durch eine adäquate sprachliche Fassung ermöglicht und gefördert wird.

Wagenschein geht zuerst ganz weit zurück – auch das ein ganz wesentlicher Zug in seiner Auffassung vom «Exemplarischen Lehren» – zurück [42/43] an den «einfachen», den «bescheidenen», den «schlichten» Anfang. Praktisch könnte es vielleicht das Spiel mit Marmeln sein, die der Knabe so in seinen Hosensäcken verstaut, dass er auf beiden Seiten gleich viel hat. Nicht zählen, nicht rechnen, sondern einfach tun, hantieren. Naiv werden. Rasch folgt die Einsicht: Es geht nicht immer. Und schon naht ein erstes Ergebnis: Mengen, aus denen zwei «gleich grosse Haufen» gebildet werden können, die «zwei Hälften» haben, gegenüber Mengen, bei denen immer «ein grösserer» und «ein kleinerer Haufe», zwei «ungleich grosse Haufen» entstehen. Hälftig, paarig, nicht-hälftig, unpaarig, so mag das, was hier handelnd geschaut, von der Hand ergriffen worden ist, mit der Sprache tastend umkreist werden. Vorwissenschaftliche, anschauungs-, oft auch erlebnisstarke private Bildungen, in denen selbst persönliche Empfindungen mitschwingen dürfen: sie sind «geeignet, das Denken zu führen». Nie dürfe das Kind, das durch sie begreift und gleichzeitig damit anhebt, Begriffenem sich gegenüberzustellen, nie dürfte es in diesem Prozess durch «Berichtigungen» des Lehrers, durch jenes «in-flagantri-Korrigieren» gestört werden. Es ist wichtig, dass «jeder zu sprechen das Vertrauen hat, dass jeder ohne Scheu hörbar denkt. Dass er nicht fürchtet, etwas Ungefähres, Vorläufiges auszusprechen. Das Falsche ist der Weg zum Richtigen, das Ungefähre die Stufe zum Präzisen; und ohne einen Weg kommt man zu nichts.»

Vielleicht könnte sogar die Waage ins Spiel kommen. Eine allereinfachste genügte: Zwei

niedrige Büchsen mittels dreier Schnüre an den Enden eines Lineals befestigt. Eine Schnurschlaufe, die in der Mitte dieses Waagebalkens angebracht ist, dient als Aufhängevorrichtung, ein Finger eines Kindes als Haken. Bald ist die Einsicht da: Leer steht die Waage gerade, ebenso, wenn ihre Schalen mit den Hälften paariger Mengen beladen sind. Ungerade steht sie, sobald wir die ungleichen Haufen unpaariger Mengen in die Schalen legen.

Und einmal wird gesagt werden dürfen, vorerst vielleicht nur wie beiläufig durch den Lehrer bemerkt: Gerade ist, was Hälften hat, was ein Paar, was paarig, hälftig ist. Einzelne Schüler werden das rasch aufgreifen; das Neue wird durch sie in Gebrauch genommen, aber noch bleibt das Ganze in einer Art Durchgangs- und Mischphase, in der Zurückgreifen, Von-neuem-Abtasten und Umkreisen jederzeit wieder möglich sind, aber zugleich auch deutliche Schritte und unmerkliche Schrittchen auf eine nüchterne, «richtigere» Aussage hin geschehen. Jederzeit, immer ist Formulierung unentbehrlich. Sie muss geleistet werden. Erst mit der sprachlichen Formulierung wird Besitz ergriffen, begriffen, mit der ganzen Klarheit verstanden, eingesehen.

Man müsste nun bei Wagenschein weiterverfolgen, wie er im Gang des Beweises die auf solche Weise begriffenen, ergriffenen, mit der ganzen Klarheit durchschauten, eingesehenen und verstandenen «geraden» und «ungeraden» Zahlen als Bausteine, als Beweismittel benützt, dabei auch immer wieder auf jene «privaten Bildungen» und «anschauungsstarken Formulierungen» «paarig» und «hälftig» zurückkehrt, zurückgehen kann, weil sie angeschaut, begriffen, bereit, verfügbar sind, immer wieder erhellend und klärend sich selber anbieten. So verbindet sich das Ganze – [43/44] Schüler, Sache, Sprache – in der Wechselwirkung eines geistigen Prozesses. Und wieder ist es ein ständiges Unterwegs-sein, andauerndes Verändern, Formen, Bilden. Denn es ist das Kind ein anderes, das hindurchgegangen ist durch Phasen dieses Weges, weil es andere Bereiche betreten, begriffen und griffbereit hat. Es wird die Sprache eine andere, weil sich ihr neue Bereiche erschlossen haben, weil in ihr neue Bereiche zu verstehen möglich geworden ist. Und es ist die Sache eine andere, weil sie neu «erfahren», neu «gesehen» und tiefer, reicher, nachhaltiger ihre «Eindrücke» sind. Reicher damit die ganze geistige «Gestalt», das ganze geistige «Bild», das zu formen, zu verändern, zu bilden wir immerzu unterwegs sind.

Friedrich Kümmel

Entwurf für einen Tagungsbericht*

Ein getreues Protokoll der Diskussionen zum Thema „Sprache und Erziehung“ hätte wesentliche Gedanken vielleicht zu sehr in der Andeutung belassen müssen, als daß sie dem Leser deutlich und fruchtbar werden könnten. Der Tagungsbericht versucht deshalb, einige Tendenzen des Gesprächs aufzugreifen und in selbständiger Weise ein Stück weiter zu verfolgen. Was nur dem besseren Verständnis der Referate diente, wurde in diese nachträglich eingearbeitet. Als allgemeine Diskussionsgrundlage dienten außer den Referaten auch noch die Schriften von Professor Bollnow zum Problemkreis „Sprache und Erziehung“. Kritische Einwände und mögliche Weiterführungen zeigt der Vergleich, ohne daß die Bezugspunkte für diesen jeweils angegeben worden wären.

Die Verbindlichkeit des Worts und die Offenheit der Sprache

Die „kopernikanische Wende“ im Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit wird im Blick auf die menschliche Wirklichkeit am deutlichsten sichtbar, die sich in gesellschaftlichen, sittlichen und rechtlichen Verhältnissen selbst ausbildet und darin auf Sprache unabdingbar angewiesen ist. Das Recht ist formuliertes Recht, ein sittlicher Anspruch wird in Sprache gefaßt und vermöge ihres Zuspruchs übernommen. Der Mensch gewinnt sein Wesen, indem er sich im verbindlich gegebenen Wort dem Anderen verpflichtet und für die Erfüllung oder Nichterfüllung des Versprechens einsteht. Grundlegend für diese Möglichkeit ist das dialogische Verhältnis. Die Selbstkonstitution des Menschen im Wort ist an eine Gemeinschaft gebunden, die von den ihr zugehörigen Menschen bejaht und durch deren Tun getragen wird. Eine Verantwortung vor sich selbst gibt es nur im hieraus abgeleiteten Sinn.

In einem Sinn des Wortes kann man sagen, daß jede sprachliche Äußerung einen Informationsgehalt hat und durch ihn verständlich wird. Die generelle Gleichsetzung von Sinn und Informationsgehalt würde jedoch den Eindruck einer grundsätzlichen Vorgegebenheit des Sinnes erwecken und die sprachliche Äußerung zu einem abkünftigen Phänomen machen. In ihrer hermeneutischen Funktion leistet die Sprache mehr und weiterreichendes als Informationsübertragung. Indem die Aussage den Sinn expliziert und differenziert, läßt sie ihn erst entstehen und richtig sehen. Und noch mehr kehrt sich in der evokativen Funktion des Worts das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit um. Die Vorzeichnung im Wort wird hier zur Bedingung der Möglichkeit, die entsprechende Wirklichkeit allererst zu realisieren. Deutlicher wird dies im Binnenbezug. Die vom Menschen selbst zu bestimmende und ihn wiederum bestimmende, ihm überantwortete Wirklichkeit – insbesondere seine personale und soziale Wirklichkeit – muß in der Sprache vorgeformt werden und ist dadurch erst einer erfüllenden Praxis zugänglich gemacht. Schließlich gibt es reine Sprachhandlungen wie *z.* B. die Taufe, wo das Wort selbst den Vollzug darstellt und allein für die Wirklichkeit steht, die durch es bedeutet wird.

In allen diesen Formen ist der Sinn noch anderes und mehr als bloße Information, die gegeben wird und übernommen werden kann. Ein Bekenntnis etwa ist gerade dort gefordert, wo keine weitere Information über die Möglichkeit seiner Erfüllung gegeben werden kann und eine solche auch nicht genügen würde. Gleiches gilt in noch offenen oder strittigen Angelegenheiten, über deren Ausgang es ebensowenig ein definitives Wissen gibt und die ohne das Wagnis

* Der Entwurf für einen Tagungsbericht wurde in die Veröffentlichung nicht mit aufgenommen.

der eigenen Stellungnahme gar nicht beigelegt werden könnten. Dabei kann man sich des Urteils zumindest soweit nicht enthalten, als gehandelt werden muß, bevor ein sicheres Wissen über die Grundlagen und den Ausgang dieses Tuns verfügbar ist.

Solange das Gespräch in der Offenheit und Unverbindlichkeit bleibt, läßt sich nichts Bestimmtes aus ihm ableiten, weil es gerade auf das entscheidende Wort selbst ankommt, um die Bestimmtheit der Situation allererst herzustellen und ein entsprechendes Handeln in ihr zu ermöglichen. Ob die getroffene Entscheidung richtig oder falsch war, kann auch das ihr gemäße Handeln nicht beweisen, denn hierzu müßten auch die ausgeschlossenen Möglichkeiten realisiert werden und einen Gegenhalt bieten. Weil das gar nicht möglich ist, bleibt die nie restlos aufzulösende Schwierigkeit bestehen , die notwendige Entschiedenheit der Existenz mit der offenen Verweisung und Unabsehbarkeit menschlichen Daseins in Einklang zu bringen.

In analoger Weise, aber nicht so zugespitzt wie für das zu entscheidende Wort und Handeln, stellt sich das Problem im allgemeinen Gebrauch der Sprache. Der Festigkeit des geprägten Worts steht seine beständige Verflüssigung und Relativierung im fortlaufenden Gespräch gegenüber. Hier kann es sich nicht um eine Alternative handeln. Die feste Form wäre ihrer Verhältnismäßigkeit entzogen und das offene Wort der Beliebigkeit ausgeliefert. Solange das gesprochene Wort lebendig ist , bleibt es im Bezug und nimmt an dessen fortwährender Wandlung teil. Was absolut gesetzt oder aber dem Belieben anheimgestellt und in beiden Fällen unbezüglich würde, könnte auch nicht mehr verantwortet werden. Dies gilt auch noch beim Erweis des Gegenteils. Ein einmal gegebenes Wort mag sich als uneinhaltbar erweisen, aber auch dann kann es nicht einfach stillschweigend ad acta gelegt werden. Um die mit ihm verbundene Verbindlichkeit einzulösen, ist seine ausdrückliche Zurücknahme erfordert.

Der Balance zwischen Bestimmtheit und Offenheit müssen aber auch die zugehörigen Einstellungen Rechnung tragen. Auch eine unwandelbare Treue sieht sich mit dem Abenteuer ihrer selbst konfrontiert und darf im Einhalten ihrer Verpflichtung nicht unbeweglich werden, wenn sie nicht zur Karikatur ihrer selbst werden soll. Notwendige Festlegung und geforderte Entsprechung sind in ihrem Verhältnis zueinander aber immer nur je konkret und nicht auf vorgreifende Weise in Einklang zu bringen. Nichts darf hier abstrakt bleiben. Mit dem Festhalten an einer abstrakt gesetzten und darin unbestimmt bleibenden Selbigkeit würde die Bestimmtheit des Daseins ebenso wie seine Offenheit verloren gehen. Die unaufhebbare Spannung beider Forderungen wird aber nur dem immer schon faktisch eingeschränkten und sich zugleich als offene Möglichkeit ergreifenden Dasein spürbar, und nur unter dieser doppelten Bedingung kann ihre Bewältigung zur Lebensaufgabe gemacht werden.

Verbindlich gemachte Aussagen müssen überlegt sein, um verantwortet und eingehalten werden zu können. Die ihnen zugrundeliegende Einsicht läßt sich aber nicht definitiv fassen und erhält ihre volle Wahrheit erst durch das eigene Sagen und Tun. Das Versprechen kann klar und einfach und doch sehr schwer zu erfüllen sein. Was gesagt ist will getan sein, und das schließt ein, daß mehr und vielleicht auch ganz anderes gesagt du getan werden muß als gesagt worden ist. Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, daß nichts nur dem Buchstaben nach getan werden kann. Der nicht schon ausgesprochene , immer neu zu erfragende und letztlich unaussprechlich bleibende Gehalt der eigenen und fremden Wirklichkeit muß mitbedacht werden, um dem Ausgesprochenen immer von neuem seinen Sinn zu geben. Was das klare Bekenntnis oder Gelöbnis beinhaltet (um im Beispiel zu bleiben), versteht sich in der Folge nicht von selbst. Um es zu bewähren, muß immer von neuem Ungesagtes und Unsagbares ergriffen und der ihm vorgreifenden Aussageform einverleibt werden. Die Aneignung des verbindlichen Wortes ist ein schöpferischer Prozeß, in. dem durch das bestimmte Wort die Unbestimmtheit der Selbsthabe zum tätigen Vermögen und zur sinnstiftenden Kraft gemacht wird.

Zugleich aber wird in der Aufforderung zur immer erneuten Deutung und Bewährung des Wortes seine Vorläufigkeit bewußt und die Grenze des Sagenkönnens überhaupt zur Erfahrung gebracht. Das große Wort erscheint als eine Übertreibung und muß dennoch gewagt werden um der komplexeren Wahrheit willen, die sich ohne es in der unendlichen Relativität aller Dinge verlieren würde. Auch hier bleibt eine letzte Spannung bestehen zwischen der Tendenz auf Eindeutigkeit und dem Streben nach möglichst adäquater Erfassung der komplexen und sich ständig wandelnden Zusammenhänge in ihrer unabsehbaren Verweisung.

Eine andere Aufgabe des gebotenen Ausgleichs ergibt sich daraus, daß das Daseins sich zu seiner eigenen Sicherung äußere Verhältnisse schafft, die Dauer gewährleisten und gleichwohl den Wandel zulassen müssen, ja selber brauchen, um intakt zu bleiben. Auch die äußeren Formen des Daseins bekommen dadurch einen sittlichen Wert und stehen zugleich unter einem ethischen Vorbehalt. Die Treue – um dieses Beispiel noch einmal aufzunehmen – versichert sich der beständigen Form eines äußeren Verhältnisses, ohne daß sie dieses zu ihrem Gegenstand und Inhalt machen könnte. Woran sie festhält, gilt es auf immer andere Weise einzulösen und fortschreitend mit Gehalt zu erfüllen.

Sittlichkeit und Rechtlichkeit zeigen hier ihre spannungsreiche Verschränkung und wechselseitige Angewiesenheit aufeinander. Weil es dabei nicht nur auf die Gewährleistung von Dauer in den äußeren Formen ankommt und vielmehr der wesentliche Gehalt selbst zu wahren und zu erneuern ist, erhält die situationsbezogene Wahrnehmung und Erkenntnis eine zentrale Bedeutung für die Konstitution und Aufrechterhaltung sittlicher und rechtlicher Verhältnisse.

Die Festigkeit der Form und die Offenheit des Gesprächs bedingen einander und fordern sich gegenseitig heraus. Was in seiner Entschiedenheit und unvermeidbaren Einseitigkeit dem eigenen partikulären Dasein dient, muß als solches nicht auch schon die gemeinsame Wahrheit befördern, in der das Gespräch zur Übereinstimmung kommt. Auch wenn Erkennen und Existieren sich an dieser Nahtlinie treffen, geht beider Sache doch nie glatt auf. Die Verwirklichung der Existenz und das Streben nach Erkenntnis unterstehen zwar denselben Bedingungen, wie die Sprache als ihr gemeinsames Medium zeigt, aber sie geben den einzelnen Dingen doch ein unterschiedliches Gewicht. Das Gespräch lebt wie die wissenschaftliche Diskussion aus der allgemeinen Voraussetzung des Willens zur Wahrheit. Der Widerstand gegen andere Einsichten ist hier aber nicht immer dem Festhalten an der bereits vertrauten Ansicht und letztlich einer Gewohnheit zuzuschreiben. Der im Gespräch sich meldende Vorbehalt kann entgegen der Tendenz eines Dogmatismus durchaus der tieferen Einsicht folgen und wird der vereinseitigenden und vereinfachenden Schematisierung nur einen methodischen Wert zubilligen können.

Insofern auch die Erkenntnis der Wahrheit ein wirkungsgeschichtlicher Prozeß ist und die Ideen sich in ihm keineswegs von selbst durchsetzen, hat auch die zugespitzte und vielleicht übertriebene Aussage hier ihre notwendige Funktion. Die Provokation lockt den Widerspruch hervor und bringt das eigene Denken in Gang. Aber derselbe Vorgang zeigt auch, daß die einseitige These sich nicht genügt und einer umfassenderen Wahrheit dient, die ihren Geltungsanspruch eben dadurch bestätigt, daß sie den Geltungsanspruch der These relativiert. Fragwürdig wird ein Wahrheitsanspruch immer nur dort, wo etwas absolut gesetzt und die andere Seite nicht mehr gehört und mitbedacht wird. Nicht immer ist deshalb die einseitig zugespitzte Formulierung auch die überlegenere. Die besonnene, der Komplexität wirklicher Sachverhalte Rechnung tragende, sich selbst einschränkende und die Korrektur von anderer Seite in sich aufnehmende Aussage kann wirkungsvoller sein, wo der Wille zur Wahrheit gegeben ist und nicht der Streit der Schulen das Feld beherrscht. Solange der Widerstand und die Korrektur nur von der anderen Seite kommt und These gegen These steht, ist ein wirklicher Austrag noch gar nicht geleistet und bleibt verborgen, daß die eigentliche Produktivität der Sprache im Versuch des Zusammendenkens liegt. Es zeigen sich so allererst Beziehungen, die un-

ter dem Gegensatz der Thesen gar nicht hätten eingesehen werden können. Die Wahrheit des Zusammendenkens geht nur in ihm selbst auf. Es gilt, die begrifflichen Mittel für eine bessere Erkenntnis und angemessenere Beschreibung des komplexen Ganzen selbst auszubilden Stephan Strasser versteht in diesem Sinne unter Dialektik „jene geordnete Änderung des Standpunktes ..., die es ... dem Menschen möglich macht, einseitige Perspektiven und beschränkende Horizonte systematisch aufzuheben.“[1] Aber immer noch könnte diese dialektisch vermittelnde Methode den Eindruck erwecken, als läge das Ganze als Gegenstand der Erkenntnis bereits vor, so daß es nur noch beschrieben werden muß. Demgegenüber weist das spannungsvolle Verhältnis von Vorgriff und Erfüllung auf den geschichtlichen Charakter der Wahrheit selbst hin, deren Verwirklichung noch aussteht und zur eigenen Sache gemacht werden muß. Hier hat die einseitige Position und der ihr erwachsende Widerspruch eine notwendige Funktion, auch wenn die Positionalität mehr zur Bestimmtheit der Existenz als in die Sphäre der Erkenntnis gehören.

Zum Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit

Man kann die Sprache als einen sich selbst immer wieder von neuem aufnehmenden, interpretierenden und darin korrigierenden Prozeß verstehen, der im Rückgang auf sich selbst angesichts einer sich verändernden Wirklichkeit sein eigenes Ungenügen aufdeckt und indirekt der Wahrheit näher zu kommen sucht. Auch die gelungene sprachliche Formulierung muß immer wieder aufgebrochen und in ihrer suggestiven Kraft neutralisiert werden, um nicht dem entlasteten Scheinverständnis und der Gedankenlosigkeit zu dienen. Die abgegriffene und zur wiederholbaren Formel werdende Sprachgestaltung wird zur Münze ohne Wert und verliert ihre evozierende Kraft. Um den Sinn zu erhalten ist es nötig, ihn immer neu und anders zu formulieren. Die Bewahrung von Sinn ist nur vermöge seiner Fortbildung möglich, die ohne Revision der Sprachgestalt nicht geleistet werden kann.

Nur ein sprechendes Wesen hat das Bewußtsein der Unerschöpflichkeit des Sinns, und nur für ein solches kann auch das Schweigen und Verstummen noch beredt sein. Indem die Sprache der Wirklichkeit eine Gestalt abgewinnt, beweist sie die Unerschöpflichkeit ihres Sinnes und die Vertiefbarkeit ihrer Wahrheit. Gesagtes und Ungesagtes fügen sich in ein und derselben Form zusammen und bilden eine stets verschiebbare, nie aber aufhebbare Front. Das sich ständig modifizierende Verständnis findet den Widerspruch auch in sich selbst und wird durch sich selbst über sich hinausgetrieben. Eindeutigkeit und Mehrsinnigkeit, Bestimmtheit der Aussage und unbestimmte Implikation gehen nie fraglos zusammen und bedürfen einander eben deshalb. Die Sprache hat ihre eigentümliche Potenz in der Verbindung des Inkommensurablen und muß sich selbst verlieren, wo die geprägte Form dogmatisch und das begleitende unbestimmte Bewußtsein sprachlos wird.

Für eine solche die Gegenläufigkeit der Tendenzen und ihren möglichen Bruch in sich einschließende Form des Verhältnisses von Sprache und Wirklichkeit, von entschiedener Existenz und offenen Bezug, von Verantwortlichkeit und freier Disponibilität gibt es keine allgemeinen Lösungen. Die Antworten können nur je konkret gegeben werden und erhalten darin ihren geschichtlichen Ort. Die einschränkende Bestimmung wie die wirkungsgeschichtliche Freisetzung des Sinns folgt dem Gesetz der konkreten Entsprechung in der Gemeinschaft der Sprechenden.

Es scheint, daß erst unsere Zeit den Sinn für die Offenheit und Mehrsinnigkeit des Wirklichkeitsbezuges allmählich gewinnt. Trotz des fortschreitenden Wissens breitet sich ein unbestimmtes Bewußtsein aus, für das erst noch zu klären ist, was wirklich ist und werden kann.

[1] Stephan Strasser, Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen, Berlin 1964, S. 235.

Dies erfordert eine permanente Reflexion auf die Formen und Bedingungen, unter denen etwas gegeben ist und als veränderbar erscheint. Was geschieht, erweist sich in immer höherem Maße als vom Menschen abhängig. Mit der Notwendigkeit des Handelns wächst die Verantwortlichkeit für den Gehalt und die Ordnung der Wirklichkeit selbst und nötigt der einzelnen Tätigkeit die Rücksichtnahme auf das Ganze auf. Nichts kann mehr einsinnig und rigoros durchgeführt werden, nichts sich als ein Erstes oder Letztes ausgeben. Das faktische Geschehen verliert seine Einsinnigkeit und Unwiderruflichkeit. Der komplexe Gesamtprozeß bezieht sich auf sich selbst zurück und treibt sich in der Korrektur seiner konkurrierenden Ansätze weiter.

Eine solche Tendenz. läßt sich an der modernen Literatur ablesen und wird auch in den Formen des Lesens bemerkbar. Die Mehrdeutigkeit des literarischen Werks wird nun in dessen Form selbst hineinreflektiert. Die Ereignisse verlieren ihre feste Kontur und stellen sich in wechselnden Perspektiven und Deutungen je verschieden dar. Sie werden je zu dem, was die Deutung aus ihnen macht. Diese offene Perspektivität bedeutet aber nicht den Verlust jeglicher Konsistenz. Die Mehrzahl möglicher Interpretationen verhindert gerade umgekehrt die Beliebigkeit der Auslegung und gibt der Struktur des Werkes eine Richtung, in die der Leser als ein selbst Gefragter hineingezogen wird. Überläßt er sich dieser Bewegung, so kann es sich auch bei ihm nicht mehr um die Kodifizierung eines ganz bestimmten vermeintlichen Sinnes handeln. Sein Vorverständnis wird nicht aufgerufen, um sogleich wieder einem vorgeblich allein gemeinten Sinn geopfert zu werden. Ist der Sinn erst noch zu entscheiden, so ist der Anstoß zum Denken und die Möglichkeit einer Aneignung gegeben, die nichts überspringt und zwar schwieriger, aber keineswegs unverbindlicher geworden ist.

Die Frage, wie Wirklichkeit in der Sprache gefaßt und expliziert wird, führt auf das Verhältnis von Sprache und Anschauung zurück. Die Auffassung, daß die Anschauung der Sprache vorausgehe und diese auf eine abbildende Funktion beschränkt sei, läßt sich nicht halten. Auch erwächst die Anschauung in ihrer spezifischen Erkenntnisleistung nicht aus dem praktischen Umgang, in dem sich ihr Sinn auf ganz bestimmte Anweisungen reduziert und nicht mehr in seiner Fülle erschließen läßt. Sprache und Anschauung sind aufeinander bezogen in der Hermeneutik des sich selbst erschließenden menschlichen Weltverhältnisses. Die Anschauung wird hier zum Medium, in dem sich die Sprache aus theoretischen Vorannahmen und ihrer Gebundenheit an praktische Interessen und befreit und in ihr Eigenes kommt. Anschauung und Sprache haben denselben Wurzelgrund und können sich nur durcheinander für diesen öffnen. Eine weltoffene Anschauung ist durch die Sprache möglich, weil und indem sie die Anschauung einer Vielzahl von Hinsichten öffnet und im Durchgang durch diese ihre eigene Bestimmtheit modifiziert. Die Sprache tritt also nicht an die Stelle der Anschauung und gibt dieser vielmehr eine Form, in der sie für das Sprechen selbst und die in ihm gefaßte Erkenntnis konstitutiv werden kann. Überall kommt es auf die Konfinien und ihre innere Berührung an. In der freien Anschauung selbst gilt es die Potenz des Wortes nachzuweisen und gleichzeitig den Ort ausfindig zu machen, an der die Anschauung eine Funktion für das sprachliche Geschehen erhält. Die Anschauung und abkünftig von ihr die Wahrnehmung wird im Verein mit der Sprache selber zu einem unterscheidenden Vermögen, das sich in der differenzierten Sprachform selbst zu fassen bekommt und die Möglichkeit näherungsweisen Sprechens entlang eines wirklichen Konfiniums entbindet. Die Gegebenheit der Wirklichkeit ist der Sprache erst im nachhinein vorauszusetzen als eine durch sie hindurch erschlossene Realität, die gleichwohl von sich selbst her ist.

Wenn das Zeigen, Durchsichtigmachen und Sehenlassen ein Sprechen entlang der Wirklichkeitslinien selbst ist, läßt die weltschaffende Funktion der Sprache sich nicht mehr in einem idealistischen Sinne vorweggreifend beantworten. Der Idealismus hat Normen aufgestellt, die es so in der Wirklichkeit gar nicht gibt. Der Mensch spricht immer nur aus dem Bezug zur Wirklichkeit heraus und in ihn hinein. Er vermöchte nichts mehr zu sagen, wo sich ihm Wirk-

liches gänzlich entzöge. Die im Kontext der Sprache schärfer faßbaren Bedeutungen wandeln in ihrer fortschreitenden Unterscheidung und Differenzierung die anfängliche Intention ab, so daß der Sinn in der Modifikation des Gesagten allmählich hervortreten kann. Wer spricht, kommt nur auf verschlungenen Wegen zum Ziel. Dabei wird die Unschärfe der Sprachbedeutungen zur Bedingung der Präzision und schöpferischen Erweiterung des Sinns. Die Sinnabweichung ist ja nicht als ein Mangel aufzufassen und wird vielmehr konstitutiv für den Prozeß des Sprechens und Verstehens überhaupt. Sie einzubeziehen heißt, auch das Unausgesprochene in die Anspannung des Sprechens hineinzunehmen und dort sein zu lassen was es ist.

Ein offenes Ende erzeugende Verschränkungsformeln dieser Art sind immer nach beiden Seiten zugleich zu lesen. Was die Sprache vorbildet, muß sich von sich selbst her erfüllen und ist darin mehr als Sprache, auch wenn es nur durch sie ist was es wird bzw. als was es sich zeigt. In der Spannung von Vorgriff und Erfüllung kann weder die Sprache noch eine von ihr vermeintlich unabhängige Wirklichkeit als sich selbst genügend angenommen werden. Das gilt auch noch für die Grenzfälle. Zwar gibt es den sprachlosen Sinn, aber auch er erschließt sich nur im Diesseits der Sprache. Und ebenso gibt es als entgegengesetzten Grenzfall das leere Gerede, in dem nichts mehr gegriffen, ausgesagt und verstanden wird. Aber auch es lebt noch von einer Voraussetzung, die es verloren hat.

Die Sprache kann sich nicht selbst erfüllen und allein durch sich Wirklichkeit gewinnen. Und umgekehrt kann auch das Wirkliche nicht zur Erfüllung kommen ohne das Wort. Im engeren Bezug ist das ohne weiteres einsichtig: Was im Anblick der Natur die Sinne leisten, das bewirkt in bezug auf die menschliche Wirklichkeit eine Praxis, die nicht ohne Sprache möglich ist, aber auch nicht nur in einem sprachlichen Verordnen bestehen kann. Der Macht der Sprache über die Wirklichkeit entspricht ihre Ohnmacht, nicht selber Wirklichkeit zu sein und sich die eigene Erfüllung nicht selber geben zu können. Es muß immer etwas von anderer Seite hinzukommen, was nicht antizipiert werden kann und die vorgreifende Form zu mehr macht, als sie von sich her sein könnte. Die Sprache hat ihre eigene Wirklichkeit, die Wirklichkeit ihre eigene Sprache außer sich. Beider Sinn ist die Verweisung. Dies kennzeichnet den eigentümlichen Charakter einer Macht, die für Freiheit Raum gibt.

Der Sprachbedingtheit des Anschauenkönnens korrespondiert die das Sprechen ermöglichende Sinnintention, in der stets ein Moment der äußeren und inneren Anschauung nachweisbar ist. Was die Sprache sagt, muß auch der Sinn der Sinne geben, ohne daß die Weisen der Gegebenheit aufeinander reduziert werden könnten. Alles geht nur in der Sprache auf, und nichts geht allein in der Sprache auf. Nur in der gedoppelten Form der Begründung ist echte Erfüllung und antwortende Bestätigung möglich. Das doppelte Zeugnis erst kann als Erweis der Wahrheit gelten. So macht die Sprache das Sehen zur Einsicht und beweist darin ihre eigene Kraft. Was ich sehe, muß ich in der Sprache hervorbringen, um es wahrhaft zu sehen. In der Übersetzung ins Wort wird die Anschauung frei und ihrer selbst mächtig, und gleiches gilt umgekehrt für den Sprachvorgang selbst.

Wesentlich für diesen in sich gedoppelten Vorgang ist die Diskursivität der Sprache. Das luftige Verschwinden des gesprochenen Worts gibt seinem Sinn eine Präsenz, aus der heraus wiederum die Sprache produktiv wird. Das Wirkliche erhält kraft dieser Doppelbewegung einen Sinnüberfluß, der sich im Prozeß seiner Artikulation und Deutung weitertreibt. Dabei kann nicht einseitig von einem Vorauslaufen der Sprache oder der Erfahrung die Rede sein, weil die bloß einseitige Voraussetzung das Zustandekommen des Prozesses selbst unterbinden müßte. Daß beim Erlernen vorgefertigter Sprachformen, die sich erst nachträglich mit einer Erfahrung verbinden, und bei der Sprachbildung an ursprünglicher Erfahrung selbst die Akzente verschieden gesetzt sind, tut ihrer grundsätzlichen Verschränkung keinen Abbruch. Nur wenn der Übergang in beiden Richtungen fließend ist, läßt sich die repetitiv erlernte Sprache

selbsttätig fortbilden und sinngemäß anwenden. Die kritisch-produktive Rückbezogenheit der Sprache auf sich selbst wird im Bemühen um den besseren Ausdruck von einer Empfindung oder Erfahrungsgegebenheit geleitet, die als solche nicht bereits der schon verfügbaren Sprache dienstbar gemacht worden ist. Das noch Ungesagte bringt die Sprache allererst in ihr eigenes Vermögen, indem sie, an sich selber arbeitend, ihre alten Bahnen verläßt. Sekundäre Umweltbildung und künstliche Horizontverengung ist nicht die Aufgabe einer Sprache, die entgrenzen will. Vielmehr muß im Versuch einer Bestimmung der Sprachfunktion der Nachdruck auf ihre welteröffnende Kraft gelegt werden. Der Mensch wird durch die Sprache das weltoffene, freie Wesen, das er ist.

Die wenigen Hinweise mögen genügen zur Erläuterung der These, daß nur aus dem Bezug heraus und in ihn hinein gesprochen werden kann. Hilfreich zum Verständnis dieses Grundsachverhalts wäre eine genauere Überlegung, wie der Vorgang des Sprechens eigentlich vor sich geht und wodurch er sich verlieren kann. Eine nur noch sich selbst reproduzierende Sprache müßte zerfallen und verlöre ihre Aussagekraft. Die Dichte und Intensität des gesprochenen Wortes hat in sich ein Gegenüber, dem die Sprachform abgerungen ist und das von ihr wiederum evoziert werden kann. Aus diesem Bezug kann der Mensch nicht einmal in der Verkehrung und im Sinnverlust seiner Sprache völlig heraustreten.