

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

## Erziehung zum Gespräch Mit Eröffnungsansprache und Schlußwort\*

Eine Seite scheint mir im Verlauf der Tagung\*\* nicht genügend zu Worte gekommen zu sein. Das ist die sittliche Bedeutung der Sprache und der Spracherziehung. Darum bitte ich, mir hier ganz wenige ergänzende Bemerkungen zu erlauben. Daß die sittliche Erziehung ganz oder zum größten Teil im Medium der Sprache geschieht, als Ermahnung und Belohnung usw., das liegt so sehr auf der Hand, daß wir darüber nicht weiter zu sprechen brauchen. Auch daß die sittliche Entwicklung sich im Medium der Sprache vollzieht, weil die sie leitenden Begriffe in den sprachlichen Bezeichnungen der Tugenden und der Laster, der als richtig und der als falsch bezeichneten Verhaltensweisen die Richtung vorzeichnet, in die der Mensch mit seiner sittlichen Haltung hineinwächst, bedarf keiner weiteren Begründung. Das ist nur die notwendige Konsequenz aus dem, was man die Weltansicht einer Sprache genannt hat und die mir trotz aller Kritik an HUMBOLDT ein wichtiger Wesenszug der Sprache zu sein scheint. Mir kommt es hier nicht darauf an, daß die Sprache als Mittel der Erziehung dient, sondern daß die Sprache selber schon als Sprache und unabhängig von allen durch die Sprache vermittelten Inhalten erzieht. Und darauf möchte ich mit wenigen Worten noch Ihre Aufmerksamkeit lenken.

1. Wir waren mehrfach darauf aufmerksam geworden, daß die Sprache die Wirklichkeit nicht einfach abbildet, sondern sie ihrerseits aktiv verändert, gestaltet und zwar in einer grundsätzlich nicht umkehrbaren Weise, in einer Richtung, die vom Unbestimmten zum Bestimmten fortschreitet. Ein Wort, das in einer bestimmten Situation ausgesprochen wird, gibt nicht einfach eine schon vorher bestehende Situation wieder, sondern verändert diese Situation, indem es sie in einer bestimmten Weise wendet, deutet und schon dadurch die in ihr notwendige Entscheidung vorzeichnet. Erst in der sprachlichen Fixierung bekommt die bis dahin noch fließende Situation ihre klare Gestalt. In diesem Vorgang aber verwandelt sich notwendig auch der Mensch selber. Was vorher bei ihm unbestimmt war, bekommt eine Bestimmung, was zweideutig war, wird eindeutig und zwar durch die Entscheidung des gesprochenen Worts. Diesem Vorgang müssen wir unsere Aufmerksamkeit zuwenden; denn in ihm erhebt sich der Mensch über ein bloßes Naturwesen und wird ein Selbst im eigentlichen Sinn. Er gewinnt innere Festigkeit, er wird ein sittliches Wesen, und zwar nicht erst durch das, *was* er ausspricht, sondern schon durch die Tatsache, *daß* er es ausspricht, selbst. [217/218]

Ich will nicht auf das Problem des Versprechens eingehen, über das von LIPPS und MARCEL schon Wichtiges gesagt ist<sup>1</sup>, sondern viel enger an dieser ursprünglichen sprachlichen Leistung bleiben, beim Geständnis und Bekenntnis, die mir von ganz grundlegender pädagogischer Bedeutung zu sein scheinen. Im Geständnis tritt der Mensch heraus aus dem Nebel eines dumpfen und zweideutigen Schweigens, verzichtet er vor der Welt und vor sich selber auf alle Versuche des Verheimlichens und Beschönigens, der beständigen Umdeutung dessen, was er getan hat. Es

---

\* Erschienen in der Zeitschrift für Pädagogik, 7. Beiheft: Sprache und Erziehung, Weinheim 1968, S. 217-229, 5-7, 231-240. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

\*\* Es handelt sich um die erste Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen abgehalten worden ist. Die Referate sind im 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik veröffentlicht.

<sup>1</sup> Vgl. G. MARCEL, Sein und Haben, übers. v. E. BEHLER, Paderborn 1954, S. 54 ff., dazu O. F. BOLLNOW, Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965, S. 106 ff., sowie H. LIPPS, Bemerkungen über das Versprechen, in: Die Verbindlichkeit der Sprache, Frankfurt a. M. 1944, S. 97 ff.

ist ausgesprochen und dadurch bestimmt. Er selber wird dadurch zu einem, der frei für seine Taten einstehen kann. Er wird, und zwar durch das Aussprechen selbst, zur sittlich verantwortlichen Persönlichkeit. Er ist nun imstande, für sich einzustehen und sich zu seiner eigenen Vergangenheit frei verantwortlich zu verhalten. (Ich will damit nicht sagen, daß der Mensch alles gestehen oder auch nur aussprechen muß, was vielleicht zu gestehen und auszusprechen wäre. Manches zieht sich von allein zurecht, im natürlichen Verlauf des Lebens. Und im einzelnen ist hier die Grenze schwer anzugeben. Vieles kann also auch der Erzieher auf sich beruhen lassen und stillschweigend darüber hinweggehen. Aber grundsätzlich ist wichtig, daß es Dinge gibt, die frei ausgesprochen werden müssen, und daß nur darauf die Selbstwerdung des Menschen beruht, daß insbesondere dies der Punkt ist, wo der Erzieher diese Entwicklung in die Hand bekommt.) Ähnlich liegen die Verhältnisse beim Bekenntnis, wobei ich gar nicht versuchen will, diese beiden Erscheinungen scharf gegeneinander abzugrenzen. Bekannt wird eine eigenste innere Überzeugung. Dabei ist wichtig, daß diese gar nicht vorher als etwas Festes vorhanden war, sondern erst im öffentlichen Aussprechen selber Gestalt und damit eigentliche Wirklichkeit gewinnt.

Aber es geht mir hier gar nicht um das Gestehen und Bekennen als solches<sup>2</sup>. Beide sollten nur als Hinweis dienen, einen Zug deutlich zu machen, der im Aussprechen des bisher Unausgesprochenen allgemein enthalten ist: In jedem Gespräch, überhaupt wo ich mich sprachlich verlaublich, ist dies das Entscheidende: daß durch das Aussprechen eines bisher noch Unausgesprochenen, sei es noch so zögernd und stockend, Wirklichkeit geschaffen wird, indem dem Diffusen etwas Bestimmtes abgewonnen wird. Jedes solches Aussprechen, jedes Offenbaren des in der Verborgenheit Zurückgehaltenen schafft Wirklichkeit und erfordert Mut von dem, der sich dabei exponiert. Aber eben in diesem Sich-exponieren wächst der Mensch.

Darum ist es eine entscheidende erzieherische Aufgabe, den Menschen zum Sprechen zu bringen, indem man ihn aus der Dumpfheit des Schweigens befreit, indem man ihn dahin bringt, das Abenteuer der freien, Wirklichkeit schaffenden, d. h. aus dem Unbestimmten zur Bestimmtheit bringenden Leistung des Aussprechens zu übernehmen. [218/219]

Daß dieses Sprechen auch wieder absinken kann, daß daraus Gerede wird, ist die andere Seite dieses Vorgangs, der es entgegenzuwirken gilt. Sprechen ist nur echte Leistung, wo es nicht in vorhandenen Bahnen widerstandslos weiterläuft, sondern wo es im wagenden Einsatz dem unaussprechlich Scheinenden ein Stück, vielleicht ein mißglücktes Stück, des Ausgesprochenen abgewinnt, auf dem dann weiter aufgebaut werden kann.

Aber selbst das, so wichtig es ist, ist noch nicht das Entscheidende. Sondern hinzu kommt ein weiteres: Jedes Aussprechen, was immer es sei, setzt einen Partner voraus, dem gegenüber es ausgesprochen wird. Je nachdem sich dieser verhält, ob zustimmend, ermutigend, ob durch Einwendung zur weiteren Präzisierung herausfordernd, ob durch Skepsis und Schweigen jede weitere Entfaltung verhindernd; jedenfalls ist es der andere, auf den das Aussprechen nicht nur gerichtet ist, sondern der durch sein Entgegenkommen das Aussprechen allererst ermöglicht. Die Sprache ist von vornherein eine gemeinsame Angelegenheit. Auf eine einfache Formel gebracht: die Sprache ist ein Gespräch. Nur in dem Mit- und Gegeneinander des Sprechens ist sie wirklich.

2. Und damit erst komme ich zu dem zweiten Punkt, der mir hier der entscheidende ist: die Sprache als Gespräch und die pädagogischen Folgerungen, die sich aus dieser Bestimmung ergeben. Die Sprache ist nur wirklich im Gespräch. Das ist freilich leicht gesagt und scheint dann fast selbstverständlich. Aber so einfach ist es wieder nicht. Wenn wir unter Gespräch das wechselseitige Sprechen und Hören verstehen, so ist weitaus nicht jede Sprache Gespräch. Wir müssen also näher unterscheiden und fragen: welches ist die Form des Sprechens, die man im vollen Sinn ein

---

<sup>2</sup> Vgl. O. F. BOLLNOW, Die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung, Bildung und Erziehung, 20. Jahrg. 1967, S. 402 ff.

Gespräch nennen kann? Wir gehen am besten aus von der Unterscheidung, die man behelfsmäßig einmal als monologisches und dialogisches Sprechen bezeichnen kann, je nachdem der eine zusammenhängend spricht oder das Sprechen abwechselnd hin und her geht. Worauf es mir aber vor allem ankommt, ist, daß auch das Denken und die ganze Einstellung eine andere ist, daß man also ebensogut von einem monologischen und einem dialogischen Denken sprechen kann und daß bis in die Wissenschaft hinein unser ganzes Leben in einer verhängnisvollen! Weise auf dem monologischen Denken beruht.

Wir beginnen, indem wir uns das zunächst einmal an einem Gespräch klar machen. Und wir halten uns an ein Gespräch im echten Sinn, das nicht ein unverbindliches Gerede darstellt, sondern in dem von tiefen Dingen die Rede ist, die mühsam aus der Zone des Schweigens herausgehoben werden müssen. Um dies vorzubereiten, hatte ich vorhin von dem Vorgang gesprochen, wo die Worte mühsam dem Schweigen abgewonnen werden müssen. Dieser Vorgang ist aber nicht ins Leere hinein möglich, sondern ist davon abhängig, daß die Worte von einem anderen verständnisvoll aufgenommen werden. Dieser andere löst ge- [219/220] wissermaßen erst die Zunge, und in der Art, wie dieser andere sich verhält, spontan zustimmend oder erst zögernd oder auch widersprechend, werde ich mir im Gesagten sicher. Was ich für mich allein sage, bei dem bin ich unsicher, wie weit ich mich in irgendeinem verstiegenen oder auch abwegigen Gedanken verrannt habe. Nur wo der andere mir zustimmt, weiß ich, daß ich etwas Wahres getroffen habe. Wo aber der andere Einwendungen macht, bin ich zur Korrektur gezwungen, und erst in diesen unerwarteten Schwierigkeiten, diesen „Friktionen“ des Denkens entzündet sich die schöpferische Bewegung. Das einsame Denken konnte nur in seiner gradlinigen Konsequenz vorwärtsschreiten. Erst mit dem anderen wird es produktiv. Das gelangt erst dort zu seiner Vollendung, wo der andere sich nicht auf kritische oder auf weiterführende Einwendungen beschränkt, sondern auch seinerseits seinen eigenen Ansatz versucht, so daß sich im Hin und Her des gemeinsamen Besprechens das volle Gespräch entfaltet.

Es ist nicht zuviel behauptet, wenn NIETZSCHE einmal sagt: „Einer hat immer Unrecht; aber mit Zweien beginnt die Wahrheit“<sup>3</sup>. Das gilt sogar in dem strengen Sinn, daß die Wahrheit nicht auf der einen oder der anderen Seite liegt, sondern daß sie, ohne daß sie sich als herauslösbares Ergebnis festhalten läßt, im Gespräch gegenwärtig ist. Darum ist das Gespräch die höchste Vollendung, zu der der Mensch kommen kann. Und darum ist die Hinführung zum Gespräch eine so ungeheuer wichtige erzieherische Aufgabe.

Gewiß, so kann man nun sagen, das mag stimmen, aber ein solches Gespräch ist nur unter Freunden möglich. Das würde ich zugeben, aber zugleich umkehren, und erst da tritt der Satz in seiner ganzen weittragenden Bedeutung ans Licht: Wo Menschen sich im Gespräch finden, da sind sie Freunde geworden. Erziehen wir den Menschen zum Gespräch, d. h. zur Bereitschaft und Fähigkeit, sich in ein Gespräch einzulassen, so haben wir ein entscheidendes Stück zur Versöhnung der streitenden Menschheit getan.

3. Blicken wir von hier aus, ehe wir weitergehen, erst einmal auf die Formen des monologischen Denkens zurück. Der Einzelne kann einen Gedanken entwickeln. Das ist der fortschreitende konstruktive Aufbau, in dem er ihn (auch das monologische Denken wendet sich ja an einen Zuhörer) dem anderen auseinandersetzt, begründet und beweist. Aber wir müssen uns klar machen (worauf schon LIPPS hingewiesen hat<sup>4</sup>, daß dies nicht die Formen eines produktiven Denkens sind, sondern auf ganz bestimmte Situationen bezogene: In der Begründung führe ich Gründe an, die für meine Anschauung sprechen. Aber das Heranziehen von Gründen ist immer etwas Nachträgliches, mit dem ich eine Auffassung, darin ich selbst auch ohnehin sicher bin, einem anderen überzeugend machen will. Und der Beweis ist erst recht etwas Nachträgliches. Der Beweis soll

<sup>3</sup> F. NIETZSCHE, Die fröhliche Wissenschaft, Klassiker-Ausgabe, 5. Bd. S. 203.

<sup>4</sup> H. LIPPS, Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik, Frankfurt a. M. 1938, S. 46 ff.

„zwingend“ sein, er soll dem anderen kein Ausweichen erlauben. Wir spüren [220/221] die Sphäre, in der diese Sprechweise zu Hause ist: die der Machtbehauptung. Im Beweis beanspruche ich eine Macht über den anderen Menschen. Darum darf man sich beim Beweis nicht durch Einwände unterbrechen lassen, sondern man hat Anspruch darauf, zu Ende zu reden, bis der Beweis abgeschlossen ist und kein Widerspruch mehr möglich ist. Einwendungen haben hier nur die Funktion, zusätzliche Erläuterungen zu veranlassen. So ist der Beweis eine Form der kämpferischen Auseinandersetzung, in der gerichtlichen Sphäre zu Hause, und von da aus auf die Mathematik übertragen.

Diese monologischen Formen, der Beweis, die Begründung, bis hin zur zusammenhängenden Lehre eines Vortrags sollen damit nicht abgewertet werden. Sie sind (das muß gerade gegen die Fanatiker des Unterrichtsgesprächs gesagt werden) unentbehrlich. Aber sie müssen in ihrer bestimmten Funktion im Zusammenhang des Gemeinschaftslebens begriffen werden. Der entscheidende Umschlag, geradezu der Sündenfall, geschieht, wo das Gespräch verweigert wird und sich das monologische Denken als die einzige Form behauptet. Damit ist die Gemeinschaft zum anderen Menschen abgerissen. Dieser wird nicht mehr als Mensch anerkannt, er ist nur noch Gegenstand der Machtanwendung. Und auch die Sprache hört auf, Sprache im vollen menschlichen Sinn zu sein, sie ist nur ein Mittel der Machtanwendung. Hier wird das monologische Sprechen zum autoritären Sprechen. Und zwar können wir das gleich im vollen politischen Sinn nehmen.

Denn das autoritäre politische System ist dadurch gekennzeichnet, daß es kein Gespräch kennt. Es spricht noch, aber nur in einer ganz bestimmten Weise, in der die Sprachlichkeit des Menschen pervertiert ist. Es kennt die Sprache nur als Mittel der Herrschaft; gegenüber den Anhängern in Form des Befehls und der Anweisung, gegenüber den Außenstehenden in der Form der Propaganda, durch die es diese zu gewinnen sucht. Und da entsteht aus der Problematik des Durchsetzungswillens die ganze, noch sehr im einzelnen zu analysierende Technik der Propaganda.

(Daß auch die Sprache der modernen Naturwissenschaft und Technik eine aus der Perspektive des Machtgebrauchs entwickelte Sprache ist, die durch die Kenntnis ihrer Gesetze die Natur zu beherrschen sucht, sei hier nur am Rande erwähnt. Mit Recht spricht SCHELER ja allgemein von einem Herrschaftsdenken. Auch dies Denken ist aus einem monologischen, also letztlich noch untersprachlichen und untermenschlichen Verhalten hervorgegangen.)

Damit sind wir zur entscheidenden Einsicht vorgestoßen: monologisches Sprechen und Denken sind als solche noch ein untersprachliches und untermenschliches Verhalten. Sie sind als Teilfunktionen berechtigt und notwendig (wie ja viele untermenschliche Funktionen im Ganzen des Menschseins integriert [221/222] sind). Wo sie sich aber absolut setzen, werden sie zum Ausdruck des Unmenschlichen. Monologisches Sprechen und Denken, als herrschende Lebensform gesetzt, ist unmenschliches Verhalten. Und ich würde vielleicht soweit gehen, zu sagen: ist der Kern des Unmenschlichen überhaupt.

Und damit bin ich wieder an der entscheidenden These. Im Kampf um die Bewahrung und die Verwirklichung der Menschlichkeit in unserer Zeit, im Kampf gegen das Unmenschliche, wenn wir die Menschheit vor den größten Katastrophen bewahren wollen, kommt alles darauf an, die Menschen zum Gespräch zu führen, die Bereitschaft und die Fähigkeit zum Gespräch in ihnen zu entwickeln. Damit stehen wir vor einer entscheidenden pädagogischen Aufgabe, in der die Erzieher ganz unmittelbar in ihrer menschheitlichen Verantwortung aufgerufen sind. Aber diese Aufgabe ist ungeheuer; wenn wir uns umsehen, dann sehen wir, wie hoffnungslos wenig die Menschen bisher zum wirklichen Gespräch gekommen sind. Und wir müssen als erstes fragen: woran liegt das? Warum verschließen sich die Menschen vor der Möglichkeit des Gesprächs?

4. Dazu müssen wir noch einmal ansetzen und nach den Voraussetzungen des Gesprächs fragen, um von da aus die Schwierigkeiten zu begreifen, die seinem Zustandekommen entgegenstehen.

Diese Voraussetzungen sind zunächst sehr einfach auszusprechen. Sie liegen in der doppelten menschlichen Fähigkeit, zu sprechen und zu hören. Aber die nähere Betrachtung zeigt sehr bald, daß dies, sobald man es hinreichend ernst nimmt, zwei sehr schwierige Leistungen sind; denn beide fordern vom Menschen eine besondere Anstrengung, nämlich die Überwindung seiner natürlichen Selbstbezogenheit. Wir werden also beide Leistungen unter diesem Gesichtspunkt etwas genauer zu betrachten haben.

Zunächst fragen wir nach den Schwierigkeiten beim Sprechen. Wer etwas ausspricht, der wagt sich, besonders da, wo es sich um ein tastend dem Unausgesprochenen abgerungenes Wort handelt. Der Sprechende gibt sich in die Hand seines Partners, denn er weiß nicht, wie dieser sein Wort aufnimmt. Schon das bloße Mißverstandenwerden führt eine peinliche Situation herbei, erst recht das Abgelehnt- und Zurückgewiesenwerden. Der Sprechende riskiert zum mindesten, sich zu blamieren, wenn nicht, sich bloßzustellen, darüberhinaus aber, wo es sich um einen böswilligen Partner handelt, ihm Waffen in die Hand zu geben, die dieser gegen ihn wenden kann. Vorsichtiger und „klüger“ ist es immer, nichts zu sagen und sich in einem unbestimmten Schweigen zu verbergen. Oder wenn man schon zu sprechen angefangen hat und merkt, daß der andere nicht mitgeht, das schon begonnene Wort ins Unverbindliche zurückzubiegen und so zu tun, als hätte man das, was man zu sagen angefangen hatte, gar nicht sagen wollen. Ähnlich ist es, wenn man auf den Kopf zu gefragt wird und die ehrliche, entschiedene Antwort verweigert, weil man dem Fragenden nicht das nötige [222/223] Vertrauen entgegenbringt und so dessen Ansatz zum Gespräch zum Scheitern bringt. Man erinnert sich vielleicht mit Scham an manche Situationen der nationalsozialistischen Herrschaft, wo man auf einen zögernd entgegengebrachten Versuch eines offenen Gesprächs nicht einging, weil man dem Partner nicht traute, möglicherweise einen Spitzel in ihm vermutete und so die Möglichkeit eines beiderseits fruchtbaren Gesprächs aus Feigheit aus der Hand gab.

Das Sprechen also erfordert immer einen besonderen Mut, auf die „natürlichen“ Sicherungen zu verzichten und sich ungedeckt dem anderen auszusetzen. Aber das echte Gespräch und damit die Menschlichkeit des Menschen ist nur in diesem Sich-frei-machen von dem natürlichen Sicherungsstreben, also in der Erhebung über die kreatürliche Angst — oder Schüchternheit oder auch Scham, wie immer diese Hemmungen sind — möglich. Es erfordert den sich wagenden Einsatz des Sprechenden. Und dazu kann man vielleicht erziehen, schon dadurch, daß man diese Situation bewußt macht.

Aber ähnliche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Fähigkeit des Hörens. Denn auch sie erfordert die Überwindung der natürlichen Selbstbefangenheit. Sie erfordert die naive Sicherheit in der eigenen Meinung aufzugeben und ganz offen an die Erörterung mit der Anerkennung der Möglichkeit, daß vielleicht nicht ich, sondern der mir widersprechende andere recht hat, heranzugehen. Es ist die Relativierung der „natürlichen“ Selbstsicherheit des Menschen oder anders ausgedrückt: der Verzicht auf die autoritäre Position. Das geht in der Tat dem Menschen gegen seine „Natur“, wenn wir die naive Egozentrität seine „Natur“ nennen wollen. Dies alles müssen wir aufgeben, wenn wir uns wirklich in ein Gespräch einlassen wollen. Und das mag sehr leicht sein, wo wir uns im vertrauten Bereich der im wesentlichen gleichgesinnten Freunde befinden. Aber die Forderung geht weiter, sie besagt, sich auch dort in ein Gespräch einzulassen, zum Gespräch bereit zu sein, wo einem Meinungen entgegentreten, die einem zunächst völlig abwegig und verdammenswert erscheinen, überhaupt daß es keinen menschlichen Gegensatz geben kann, der sich nicht letztlich in einem vernünftigen Gespräch auflösen läßt. Das ist in der Tat unsere Überzeugung. Und für diese Überzeugung eintreten ist immer ein Wagnis, weil sie nicht in selbstverständlicher Weise auf ein korrespondierendes Gegenverständnis stößt, sondern auf einen Gegner, der seinerseits das Gespräch ablehnt.

Und so ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn wir behaupten, daß die menschliche Form des Zusammenseins, die menschliche Form des Lebens überhaupt nur in der Ebene des Gesprächs zu

gewinnen ist.

5. Wenn wir jetzt fragen: Was bedeutet dies für uns als Pädagogen? Was können wir beitragen, diese Fähigkeit zum Gespräch herbeizuführen? so zeigen sich bald die engen Grenzen jeder bewußten („intentionalen“) Erziehung. [223/224] Daß die Antwort nicht einfach heißt: durch das viel berufene Unterrichtsgespräch, dürfte klar sein; denn einmal ist das sogenannte Unterrichtsgespräch noch gar nicht Gespräch im vollen Sinn des Worts, führt also noch gar nicht in die Dimension, in der die genannten Schwierigkeiten sich auswirken. Und zum anderen müssen wir wissen, daß sich der Unterricht wesensmäßig gar nicht in ein Gespräch auflösen läßt, sondern daß daneben vor allem die zusammenhängende Lehre ihre Funktion behält<sup>5</sup>. Wir meinen ja auch gar nicht, daß sich alles menschliche Miteinander zu einem Gespräch entwickeln soll, sondern daß es im Entscheidenden, ehe die Gegensätze in Kampf ausarten, zum Gespräch kommt. Das Wichtigste wird pädagogisch wohl die Vorbereitung sein müssen, d. h. die genannten Voraussetzungen im Menschen zu entwickeln, die für das Gespräch erforderlich sind, und die sich in dieser Richtung abzeichnende Möglichkeit zu ergreifen und behutsam zu pflegen. Insbesondere kommt es auf die offene Gesprächsbereitschaft des Erziehers selber an; denn sie erst schafft die Situation, in der sich auch beim anderen, beim Kind und beim Erwachsenen, eine entsprechende Bereitschaft entwickeln kann.

Das entscheidend Wichtige ist zunächst, daß der Erzieher selbst diese Gesprächsbereitschaft vorlebt. Das erfordert von ihm den ganzen wagenden Einsatz und den Verzicht auf alle sichernde Autorität. Das ist in der Tat ein großer Einsatz, den er hier, gewissermaßen auf Vorschuß, zu leisten hat. Ich wiederhole: der Verzicht auf Autorität und die Bereitschaft, sich vorbehaltlos selber in Frage stellen zu lassen. Das heißt nicht, daß er ständig diskutieren soll. Ein solches Gespräch bleibt eine seltene Gelegenheit, zu der der Mensch, wenn es nicht ins Gerede absinken soll, den ganzen Aufwand seines existentiellen Dabeiseins braucht. Dazwischen müssen zusammenhängende Lehre und sachliche Unterweisung, leichte Unterhaltung und auch viel Schweigen den größten Teil der Zeit in Anspruch nehmen. Aber es heißt, daß er überall, wo seine eigene Position oder seine eigene Auffassung fraglich geworden ist, auch bereit ist, auf ernsthaft gestellte Fragen offen Rede und Antwort zu stehen. Der Zusatz „ernsthaft gestellt“ ist dabei wichtig; denn zu leicht kann sich ein unverbindliches Gerede entwickeln. Die Ernsthaftigkeit muß sich darin bewähren, daß der Fragende selbst sich in entsprechender Weise in Frage stellen zu lassen bereit ist. Und eine zweite Einschränkung ist zu machen: Das echte Gespräch setzt die Mündigkeit beider Beteiligten voraus, es ist also nur möglich, soweit die Mündigkeit des zu erziehenden Teils schon verwirklicht ist. Es ist also nicht als abstraktes Postulat hinzustellen, sondern muß sich in sehr verschiedener Weise je nach dem erreichten Grad von Mündigkeit abwandeln.

Auf dem Boden dieser eigenen Bereitschaft muß dann aber das zweite hinzukommen, den anderen ins Gespräch zu ziehen, ihn zum Sprechen zu bringen, ihm in immer neuer Geduld zu helfen, seine Schwierigkeiten zu überwinden. [224/225] Man muß ihm Gelegenheit zum Gespräch geben und ihn die beglückende und sein ganzes Dasein steigernde Erfahrung des gelungenen Gesprächs machen lassen.

In dieser Weise ist die Gesprächsfähigkeit nichts, was sich durch planmäßige Veranstaltungen „machen“, gewissermaßen aufbauen läßt, aber auch nichts, was sich sozusagen von selbst entwickelt. Sie kann sich nur da entwickeln, wo der Erzieher diese Zusammenhänge übersieht und in immer wacher Bereitschaft die Gelegenheiten erkennt und ergreift. Und das erfordert zunächst, um es noch einmal ausdrücklich zu sagen, vom Erzieher selbst die ganze Selbstüberwindung, die zum Gespräch gehört und den bewußten Verzicht auf seine Autorität. Daß darin auch wieder, wenn der Mensch durch dies Wagnis hindurchgegangen ist, das Gespräch das Beglück-

<sup>5</sup> Vgl. W. LOCH, Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, Bildung und Erziehung, 15. Jahrg. 1962, S. 641 ff.

kendste ist, was es im Leben gibt, und daß in ihm der Mensch die letzte Höhe seines Menschseins erfährt, ist die andere Seite, die uns nur heute, wo es um die erzieherische Forderung geht, weniger zu beschäftigen hat.

6. Aber wir dürfen ohnehin die Frage nicht unter zu einseitiger pädagogischer Perspektive sehen. Dieses Gespräch ist ja nichts, was in der Welt der Erwachsenen, in unserer heutigen Gesellschaft verwirklicht wäre, so daß wir die Kinder nur in diese Welt hineinzuführen hätten, so wie man ihnen sonst die sog. Kulturtechniken beibringt. Sondern unsere erwachsene Welt krankt ja daran, daß sie das Gespräch nicht kennt oder genauer: daß in ihr das Gespräch in den privatesten Bereich enger Freundeskreise abgedrängt ist, daß im öffentlichen Leben dagegen das monologische Denken allein mit seiner Zweckmäßigkeit und seinem nackten Machtstreben herrscht. Und alles Unheil der Welt Hegt darin begründet, daß die Menschen ihre Gegensätze nicht auf der Höhe der Sprachlichkeit auszuhandeln gesonnen sind, sondern diese Möglichkeiten überspringend ihre Ansprüche mit Gewalt durchzusetzen versuchen. Die daraus entstehenden Gefahren werden um so größer, je mehr die Menschen als Sprecher großer Institutionen in Erscheinung treten, im Verhältnis der Parteien, der Klassen, der Staaten usw. In der letzten Steigerung ist es der mit Atombomben geführte, in seinem Ergebnis die Menschheit im ganzen ausrottende Krieg. Vor diesem Hintergrund müssen wir die Frage sehen, was das Versagen des Menschen vor den Möglichkeiten des Gesprächs bedeutet. Und vor diesem Hintergrund zugleich die Frage, welche Verantwortung jeder einzelne hier nicht erst als Erzieher, sondern als Träger unserer Welt zu tragen hat.

Überall kommt es in erster Linie darauf an, daß die Menschen lernen, aufeinander zu hören und miteinander zu sprechen. Denn, grob gesagt, wo sie miteinander sprechen, werfen sie keine Atombomben oder versuchen auf andere Art, sich wechselseitig zu unterwerfen. Wenn es in den letzten Jahren einen [225/226] Hoffnungsschimmer gab, so war es der Augenblick, wo KENNEDY und CHRUSTSCHOW übereinkamen, eine direkte Telefonverbindung zu schaffen; denn das hieß, daß sie, ehe es zum äußersten käme, noch miteinander reden wollten. Und irgendwie ist ja wohl menschliche Vernunft im Unterschied zur blinden rasenden Leidenschaft als die Fähigkeit, miteinander zu reden und mit sich reden zu lassen, bestimmt.

Nun ist gewiß ein solches Miteinander-reden noch kein Gespräch im früher behandelten Sinn, noch nicht Sprachlichkeit in dem vollen Sinn, den LIEBRUCKS diesem Begriff gegeben hat. Und wir werden überhaupt die Frage stellen müssen, welches die öffentlichen Formen dessen sind, was wir vorläufig im privaten Bereich als Gespräch bezeichnet haben. Sicher sind hier verschiedene Formen zu unterscheiden, denen wir hier nicht in den Einzelheiten nachgehen können<sup>6</sup>.

Im politischen wie auch im wirtschaftlichen Bereich ist hier zunächst die Verhandlung zu nennen. Die Verhandlung ist die Weise, wie sich zwei Parteien über eine strittige Sache durch Reden und Gegenreden zu einigen versuchen. Durch diese Zielsetzung unterscheidet sich die Verhandlung beispielsweise von einer Diskussion. Diese bleibt noch eine Weise des Kampfes, wenn auch mit geistigen Waffen und in der Regel wohl im wissenschaftlichen Bereich (wie wir auf dieser Tagung im Anschluß an die Vorträge diskutiert haben). Man bringt in der Diskussion seine Gesichtspunkte zur Geltung, man argumentiert, sucht seine Thesen zu beweisen usw. Es bleiben im wesentlichen die typischen Formen des monologischen Denkens, die dabei wechselseitig gegeneinander angewandt werden. Das beruht darauf, daß immer schon von einer festen Position aus argumentiert wird; daß sich solche Positionen gegenüberstehen. Die Lockerheit besteht nur darin, daß diese Positionen nicht im letzten Ernst vertreten zu werden brauchen. Man kann sie auch wieder aufgeben, wenn sie sich als unhaltbar erwiesen haben, ohne darum sein Gesicht zu verlieren. Der Sinn der Diskussion liegt darin, daß man seine Gedanken der Kritik des Gegners aus-

<sup>6</sup> Vgl. O. F. BOLLNOW, Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966, S. 40 ff.

setzt. Sie werden dadurch geklärt und erhärtet, aber nicht eigentlich produktiv weitergeführt, und darum werden die Diskussionen auch oft ergebnislos abgebrochen, nachdem die beiderseitigen Standpunkte klar geworden sind.

Dadurch unterscheidet sich die Diskussion von der Verhandlung (und nur um diesen Unterschied deutlich zu machen, war hier auch auf die Diskussion verwiesen worden). Denn die Verhandlung würde ihren Sinn verlieren, wenn sie nicht zu einem Ergebnis führen würde. Und dadurch wieder ist hier die Art des Sprechens bedingt. Zwar wird jede der Parteien versuchen, möglichst viel für sich zu erreichen, und dabei auch vor den Mitteln der List und des Bluffs nicht zurückschrecken. Aber es geht nur bis zu einer gewissen Grenze. Wer allzu starr auf seinen Forderungen besteht, gefährdet das Ziel der Verhandlung und es kommt dann zum ergebnislosen Abbruch. Wenn dieser vermieden werden soll, [226/227] muß der eine dem anderen „entgegenkommen“. Er muß, wie im Hinblick auf die Sprachlichkeit gesagt wird, „mit sich reden lassen“. Und das Ergebnis ist dann ein vernünftiger Ausgleich, durch den einem bestehenden Spannungszustand, unter Umständen einem Krieg, ein Ende gemacht wird. Wo es zu Verhandlungen kommt, da hat die Vernunft über den sinnlosen Einsatz der Gewalt gesiegt. Da hat sich durch die Mittel der Sprache etwas spezifisch Menschliches durchgesetzt.

Aber die Verhandlung ist noch kein eigentliches Gespräch, und daß die Menschen verhandeln, reicht noch nicht aus, daß sich wahre Menschlichkeit verwirklicht. In der Verhandlung können sich die Menschen fremd bleiben, ja sich wechselseitig als Feind betrachten, und es ist nur die Stimme rechnender Vernunft, die sie veranlaßt, miteinander zu verhandeln, statt gegeneinander zu kämpfen. Daher auch das Fragwürdige des erreichten Kompromisses. Und jeden Augenblick kann der Vertrag auch wieder gebrochen werden. Darum kommt es gerade im Politischen darauf an, daß nicht nur miteinander verhandelt wird, sondern daß es zum wirklichen Gespräch kommt, zum Gespräch, in dem von uns zuvor entwickelten Sinn, wo man im anderen nicht von vornherein den Gegner sieht, wo man ihn in schwarz und sich selber in weiß malt, sondern wo man ihn als Menschen würdigt und grundsätzlich auch auf seine Gründe zu hören und sich selber in Frage zu stellen bereit ist. Das ist dann nicht nur eine Angelegenheit der jeweiligen führenden Repräsentanten, sondern auch und vielleicht sogar mehr noch jedes einzelnen Angehörigen des einen und des anderen Lagers. In diesem Zusammenhang steht an der Universität die Notwendigkeit eines Gesprächs mit den Vertretern der extremen Studentengruppen. In diesem Zusammenhang steht aber insbesondere das Ost-West-Gespräch, das Gespräch über die scharfen trennenden politischen Grenzen hinweg. Und jede Verständigung, jede dauerhafte Beseitigung der Kriegsgefahr kann nur gelingen, wenn jeder einzelne, hüben und drüben, aufhört, im anderen den boshafte Teufel zu sehen und bereit ist, ihn als Menschen zu nehmen, der auf seine, gewiß nicht nachzuahmende, aber grundsätzlich als gleichberechtigte Möglichkeit anerkannte Weise auch nach der Verwirklichung der Menschlichkeit strebt.

So greift die Frage nach der Sprachlichkeit ins unmittelbar aktuelle politische Geschehen. Dabei haben wir aber als Erzieher die zusätzliche Aufgabe, durch die Hinführung der Kinder zu einer solchen Gesprächsbereitschaft die Bedingungen für die Entschärfung der Explosionsgefahr und für die Verwirklichung eines dauerhaften Friedens zu schaffen. Erziehung zum Gespräch ist ganz unmittelbar Erziehung zum Frieden.

7. Man muß aber auch die Grenzen sehen, die hier und überhaupt dem Willen zum friedlichen Gespräch gesetzt sind: die Bereitschaft zum Gespräch muß [227/228] wechselseitig sein, gleichmäßig von beiden Partnern getragen. Das Gespräch mißlingt oder kommt gar nicht erst zur Entfaltung, wo die andere Seite es ablehnt, sich darauf einzulassen. Und das kann wiederum auf eine doppelte Weise geschehen. Das geschieht einmal, indem die andere Seite sich überhaupt nicht zum Gespräch stellt oder das schon begonnene Gespräch unter irgend einem Vorwand brüsk abbricht. Das kann aber auch geschehen, indem sie sich nicht auf die für das Gespräch er-



forderliche beiderseitige Offenheit einläßt und das Gespräch in die gern als „Diskussion“ verkleidete Form der Propaganda überführt, wo man nur seine eigene, selbst als außerhalb der Diskussion stehend betrachtete Meinung durchsetzen will, wo man zwar vom anderen das Anhören fordert, aber nicht selber auch zu hören bereit ist. Diese Positionen haben seinerzeit die Nationalsozialisten vertreten, indem sie die Diskussion als Mittel der Machtergreifung benutzten, sie aber folgerichtig abbrechen, sobald sie die Macht erreicht hatten.

Hier zeigt sich auch in diesem Bereich das grundsätzliche Problem der Toleranz im Verhältnis zur Intoleranz. Wo der Mißbrauch der Diskussion offenbar wird, da gibt es keine andere Möglichkeit, als auch von sich aus das sinnlos gewordene Gespräch abubrechen. Diskussion ist grundsätzlich nur möglich, wo beide Seiten zu hören bereit sind und keine für sich die alleinige Wahrheit beansprucht.

Und trotzdem darf das nicht das letzte Wort bleiben, daß man sich zurückzieht und resignierend auf das Gespräch verzichtet, sondern es kommt darauf an, trotz aller Rückschläge das Gespräch geduldig immer wieder neu zu versuchen, selber also immer wieder das Wagnis des echten, aus den gesicherten Positionen hinausgehenden Worts einzugehen und sich ungedeckt dem Partner zu stellen. Man muß also nicht nur selber ohne Voreingenommenheit zum Gespräch bereit sein, sondern auch immer wieder den „Gegner“ zum Gespräch herausfordern, um zu sehen, wieweit man mit ihm zu einer gemeinsamen Verständigung kommen kann. Das gilt auf den verschiedenen Ebenen, in denen Gespräche möglich und notwendig sind, vom engsten privaten Bereich bis hin zur weiten politischen Öffentlichkeit.

Nur so können wir hoffen, mit den Bedrohungen der Gegenwart fertig zu werden. Ich berufe mich dabei auf MARTIN BUBER, der in einem seiner letzten Aufsätze unter der mahnenden Überschrift „Die Umkehr im Angesicht des drohenden Untergangs“ ebenfalls im Zustandekommen des Gesprächs die letzte Rettung gesehen hat. „In ihren menschlichen Menschen“, so schreibt er, „müssen die Völker wieder ins Gespräch kommen, wenn der Große Friede erscheinen und das verwüstete Leben der Erde erneuern soll“, denn „der Krieg“, so fährt er fort, „hat von je einen Widerpart, der ... in der Stille sein Werk tut: die Sprache — die erfüllte Sprache, die Sprache des echten Gesprächs, in der Menschen ein- [228/229] ander verstehen und sich miteinander verständigen . . . Wo . . . die Sprache, und sei es noch so scheu, wieder von Lager zu Lager sich vernehmen läßt, ist der Krieg schon in Frage gestellt“<sup>7</sup>. Und ich zitiere auf der anderen Seite VON HENTIG in seiner Vorlesung „Erziehung zum Frieden“: „Ein Gradmesser für die Macht des Gesprächs ist die Härte, mit der es im totalitären Regime beargwöhnt und verfolgt wird“<sup>8</sup>. Hier sehen wir unsere große Aufgabe.

Damit aber komme ich zum Schluß: Ich hoffe deutlich gemacht zu haben, daß wir mit dem Thema „Sprache und Erziehung“ nicht ein beliebiges Thema neben manchen eben so möglichen anderen aufgegriffen haben, daß wir insbesondere nicht einem modischen Wind, der von der Philosophie zu uns herüberweht, nachgegeben haben, sondern daß wir hier in unserem eigensten Gebiet sind, unserer erzieherischen Verantwortung. Hier wie nirgends anders sind wir als Erzieher zu unserer Verantwortung aufgerufen: Das Schicksal der Menschheit hängt an der Erhebung zur voll erfüllten Sprachlichkeit, und diese ist in erster Linie der Erziehung — und der Selbsterziehung — der Pädagogen überantwortet. Insofern ist das Thema „Sprache und Erziehung“ das zentrale Problem der gegenwärtigen Pädagogik, und in diesem Rahmen müssen wir auch alle einzelnen Fragen sehen, die uns in diesen Tagen beschäftigt haben.

<sup>7</sup> M. BUBER, Die Umkehr im Angesicht des drohenden Untergangs, Universitas, 18. Jahrg. 1963, S. 1258 f.

<sup>8</sup> H. v. HENTIG, Erziehung zum Frieden, Vorlesung, gehalten auf dem 13. Evangelischen Kirchentag am 23. 6. 1967 in Hannover, S. 39.

## Eröffnungsansprache

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

Ehe wir mit unserer Arbeit beginnen, dürfte es zweckmäßig sein, uns kurz auf den Sinn unserer Tagung zu besinnen. Die Pädagogik hat sich später als andre Wissenschaften ein eigenes wissenschaftliches Organ geschaffen. Das liegt nicht nur darin begründet, daß sie sich erst verhältnismäßig spät zur eigenen Wissenschaft verselbständigt hat. Das liegt zugleich an ihrer besonderen Nähe zur Praxis. Die seit langem bestehenden Lehrerverbände der verschiedenen Schularten hatten von früh an neben ihren standespolitischen Aufgaben auch die Pflege der pädagogischen Wissenschaft als ihre Aufgabe betrachtet. Ihre Verdienste in dieser Hinsicht müssen dankbar hervorgehoben werden. Erst mit der Entwicklung der Pädagogik als Fach an den Universitäten und der Erhebung der Lehrerbildung zu eigenen wissenschaftlichen Hochschulen wurde die Aufgabe dringend, als Organ der wissenschaftlichen Zusammenarbeit eine eigene Gesellschaft zu gründen. Diese Arbeit steht heute noch ganz im Anfang. Unsere Ge- [5/6] sellschaft befindet sich noch im Aufbau. Nachdem schon bei den letzten Versammlungen in Kassel (1965) und in Würzburg (1966) jeweils ein halber Tag im Zusammenhang mit der Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen für Vorträge und Aussprachen verwandt war, ist dies unsere erste eigentliche Arbeitstagung.

Wir haben bewußt den bescheidenen Titel Arbeitstagung und nicht das stolze Wort Kongreß gewählt, um zu betonen, daß wir erst am Anfang stehen und unsere Form erst finden müssen. Darum haben wir auch unseren Rahmen bewußt klein gehalten, auf eine breitere Öffentlichkeit und vor allem auf eine Beteiligung des Auslands verzichtet. Wir müssen uns erst selbst zusammenfinden und lernen, uns als eine Einheit zu betrachten. Denn in den letzten Jahren haben sich bei uns die Richtungen so sehr auseinander entwickelt, daß man schon von zwei oder mehr voneinander unabhängigen Wissenschaften sprechen kann, die sich nicht mehr verstehen und sich nicht umeinander bekümmern. Dieser unglücklichen Entwicklung entgegenzuwirken, dafür zu sorgen, daß wir wieder ins Gespräch miteinander kommen und in ehrlicher Auseinandersetzung zu einer vielleicht vielgestaltigen, aber sich als Einheit fühlenden Erziehungswissenschaft zusammenwachsen, das ist das oberste Ziel unserer Gesellschaft<sup>1</sup>. Und diesem Ziel soll auch diese unsere

<sup>1</sup> Vgl. den Bericht von W. SCHEIBE über die Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 30. April 1966 in Würzburg, Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jahrg. 1966, S. 274 ff., der meine damali-

Tagung dienen. Wir wollen versuchen, die Mauern zwischen den Schulen einzureißen und unbefangen wieder miteinander zu sprechen.

Als erstes Tagungsthema haben wir uns den Zusammenhang von Sprache und Erziehung vorgenommen. Wir beobachten in der gegenwärtigen Philosophie, daß das Problem der Sprache, das jahrhundertlang in ihr völlig vernachlässigt war, in zunehmendem Maß in den Mittelpunkt tritt. Mochte es noch auf dem Bremer Kongreß von 1950 eine gewagte Prophezeiung sein, wenn man schrieb: „Die Beschäftigung mit der Sprache ist heute nicht mehr eine philosophische Einzeldisziplin neben vielen anderen, der Naturphilosophie, der Geschichtsphilosophie usw., sondern wird immer mehr zur zentralen Disziplin der Philosophie und schickt sich an, eine Rolle zu übernehmen, wie sie früher vielleicht die Logik eingenommen hatte“<sup>2</sup>, so beweist der letzte Heidelberger Kongreß von 1966, der ganz dem Problem der Sprache gewidmet war, wie weit sich inzwischen diese Entwicklung schon durchgesetzt hat<sup>3</sup>. Bei der engen Verflechtung der beiden Fächer liegt es nahe, zu fragen, welche Perspektiven sich von da her auch für die Pädagogik ergeben. Es wäre natürlich zu einfach angesetzt, wenn wir nach der Anwendung philosophischer Ergebnisse — sofern man überhaupt von „Ergebnissen“ sprechen kann — fragen würden. Es handelt sich mehr um Anregungen, die sich aus einer verwandten Situation auch für uns ergeben können. [6/7]

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

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

Aber ich muß einhalten. Es ist nicht mehr meine Aufgabe, das Programm unserer Arbeitstagung

---

gen Ausführungen über die Aufgaben der Gesellschaft im Wortlaut wiedergibt.

<sup>2</sup> Symphilosophie, Bericht über den Dritten Deutschen Kongreß für Philosophie, Bremen 1950, hrsg. v. H. PLESSNER, München 1952, S. 138.

<sup>3</sup> Das Problem der Sprache. Achter Deutscher Kongreß für Philosophie, Heidelberg 1966, hrsg. v. H.-G. GADAMER, München 1967.

vorher zu entwickeln. Meine Aufgabe war die der Begrüßung und der Begründung unserer Zusammenkunft, und ich darf das Wort weitergeben. Zu unser aller Freude hat Herr WILHELM FLITNER es übernommen, den Einleitungsvortrag über „Sprache und Erziehung heute“ zu halten.

## Zusammenfassung und Schlußwort

Unsere Tagung neigt sich ihrem Ende zu. Ein zusammenfassendes Schlußwort, wie es vorgesehen war, vermag ich nicht in der angemessenen Weise zu geben. Zu viele Fragen sind angerührt, die erst in Ruhe überdacht werden müssen. Ich kann nur ganz wenige Züge hervorheben, um den einheitlichen Zusammenhang, wie er uns bei der Planung dieser Tagung vorschwebte, gegenüber der Fülle der Einzelheiten noch einmal aufleuchten zu lassen.

1. Wenn ich zunächst vom unmittelbaren Eindruck des *letzten Tages* ausgehe, so galt er der Begegnung von Pädagogik und Sprachwissenschaft. Herr ROTH hat seit Jahren immer wieder darauf aufmerksam gemacht, wie notwendig es sei, daß die Pädagogik sich den Ergebnissen der empirischen Wissenschaften stelle. In diesem Zusammenhang hat in den letzten Jahren — berechtigterweise — die Begegnung mit den empirischen anthropologischen Wissenschaften, der Biologie, Psychologie, Soziologie usw. im Vordergrund des Interesses gestanden. Seine eigene „Pädagogische Anthropologie“ ist ein beredtes Zeugnis für den Umfang des hier anzueignenden Stoffes. In unserer jetzigen Tagung ging es um eine andere Gruppe von empirischen Wissenschaften, die Sprachwissenschaften, die in den letzten Jahren ebenfalls in eine rapide neue Entwicklung eingetreten sind und an deren Ergebnissen die Pädagogik, wenn sie ihren Aufgaben gerecht werden will, nicht vorübergehen kann. Die Pädagogik ist ja immer in der Gefahr, von einem überholten Stand der Wissenschaft auszugehen und so ständig hinter der Entwicklung der lebendigen Forschung herzuhinken. Um so dankbarer sind wir, daß drei namhafte Vertreter der Sprachwissenschaft zu uns gekommen sind, um uns die neuen Entwicklungen ihres Fachs zu erläutern. Wir stehen unter dem starken Eindruck ihrer Ausführungen; denn hier ist uns die innere Dynamik dieser Wissenschaft unmittelbar anschaulich geworden. Ich kann aus der überreichen Fülle nur einiges herausheben, was mir wichtig schien.

Im Vortrag von Herrn WANDRUSZKA waren es besonders die Formulierungen: „Unsere Sprachen enthalten geistvolle Formen und geistlose . . . Schablonen“, „unsere Sprachen sind Gebilde aus Notwendigkeit und Zufall“, „aus Mangel und Überfluß“; denn das gibt uns die Möglichkeit zu einem kritischen Abstand gegenüber einer gerade bei Pädagogen weit verbreiteten romantischen Verklärung der Sprache. (Ich halte mich dabei an die Formulierungen in den den Tagungsteilnehmern vorher mitgeteilten Thesen, die er im Vortrag dann näher [231/232] erläutert und breiter entfaltet hat.) Vielleicht kann man es sogar noch in einem größeren Zusammenhang sehen; denn ist vielleicht nicht überhaupt unser Leben ein solches Gebilde aus Notwendigkeit und Zufall? Nicht ganz so restlos bin ich dagegen von seiner ersten These überzeugt, in der er zwischen der Struktur der Erlebniswelt und dem instrumentalen Charakter der Sprache unterscheidet. Ich frage mich, ob neben dem Geistlosen, Zufälligen, Mangelhaften der Sprache, das er mit so großem Recht hervorgehoben hat, nicht auch genug Geistvolles, mit Sinn Erfülltes und das Verständnis der Welt im positiven Sinn Leitendes vorhanden ist, so daß die HUMBOLDT-sche Auffassung, ihres Absolutheitscharakters entkleidet, doch in weiten Bereichen ihre Gültigkeit behält und daß gerade die Grenzen abzustecken, Berechtigtes von Unberechtigtem zu scheiden, eine wesentliche Aufgabe wäre. Mir scheint, daß Herr WANDRUSZKA, aus berechtigtem Widerspruch gegen verbreitete Auffassungen, das Moment der Zufälligkeit etwas zu sehr betont hat. In bezug auf die heute so unpopuläre „HUMBOLDT-WEISGERBER-SAPIR-WHORFSche Hypothese“ merke ich zugleich *zu* dem sich damit berührenden Gedanken von Herrn GLINZ (ebenfalls nach der Formulierung seiner vorher veröffentlichten Thesen) an: daß auch die europäischen Sprachen „viel primitiver, viel indianischer“ sind, als wir geglaubt haben. Das scheint mir sehr wichtig zu sein (wie wir auch in unserem ganzen Denken viel primitiver und indianischer sind als unsere wissenschaftliche Logik uns weismachen will). Aber ist das ein Einwand? Konnte das nicht erst durch die Versenkung in die ganz anderen Möglichkeiten in den Blick kommen, so daß wir erst

auf dem Umweg über diese uns selber erkennen können?

Aber damit habe ich vorgegriffen. Der Vortrag von Herrn EGGERS machte uns auf die Veränderungen in der deutschen Gegenwartssprache unter dem Einfluß der gesellschaftlichen Wandlungen aufmerksam. Die schriftsprachliche Tradition des 19. Jahrhunderts ist verlorengegangen. Das Bedeutende für die Pädagogik scheint daran, daß sie sich nicht weiter einseitig an dieser verlorenen Tradition orientieren darf, sondern dem heutigen Menschen die Mittel, die „Muster“, wie Herr EGGERS sagte, in einer stärker an der Umgangssprache orientierten Form darbieten muß. Die Haltung des Philologen, der eine sich vollziehende Entwicklung analysiert, ohne sie zu bewerten, bewahrt den Pädagogen vor voreiligen und zumeist einem überholten Entwicklungsstand entnommenen Wertmaßstäben. Und doch drängt sich in der Diskussion die Frage auf, wie weit die beschreibende Wissenschaft dem Spracherzieher Kriterien für die Beurteilung in die Hand geben kann.

Der Vortrag von Herrn GLINZ führte dann an Hand eines übersichtlichen Strukturmodells weiter in die neuen Fragestellungen der modernen Sprachwissenschaft hinein. Ich nenne die synchronische Betrachtungsweise gegenüber der sprachgeschichtlichen, insbesondere die bisher vernachlässigte Tiefenschichtung [232/233] innerhalb der Sprache, bis hin zu dem, was er die „subsemantischen Phänomene“ genannt hat: Die mannigfachen untergründigen individuellen Abwandlungen dessen, was in der Sprache überindividuell gemeint ist. Mit der WANDRUSZKASchen Formulierung von Notwendigkeit und Freiheit scheint auch das GLINZsche Problem von Verstehen und Mißverständnis in der sprachlichen Kommunikation eng zusammenzuhängen. Wir werden in der gedruckten Fassung des Tagungsberichts noch ausführlich Gelegenheit haben, alles noch einmal in Ruhe zu überlegen. Mag im einzelnen noch über manches zu diskutieren sein, so sind wir doch besonders dankbar dafür, daß uns in einer greifbaren Form ein Rüstzeug in die Hand gegeben ist, mit dem wir weiter arbeiten können.

Eine Fülle neuer und fruchtbarer Gesichtspunkte sind so auf uns eingestürmt. Aber es konnte nicht nur der Sinn dieses Tages sein, uns über den neuesten Stand der Sprachwissenschaft unterrichten zu lassen und selber dabei bloß die passiv Aufnehmenden zu sein; denn jetzt erst beginnt die für uns entscheidende Frage: Was lernen wir daraus für unsere eigene Angelegenheit? Eine solche Begegnung ist nur fruchtbar, wenn sie nicht nur informiert, sondern auf uns selber zurückwirkt und uns zwingt, umzulernen und uns seit langem selbstverständlich scheinende Anschauungen aufzugeben. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie weit der Grammatikunterricht und der Sprachunterricht überhaupt von diesen neuen Erkenntnissen her revidiert werden muß, sondern darüber hinaus um die tiefere Frage, was wir aus diesen neuen Einsichten in den Bau der Sprache für die Möglichkeit der Erziehung überhaupt lernen können, insofern sie sich nämlich durch die Sprache vollzieht. Das war der Sinn der abschließenden Diskussionsbemerkungen von Herrn ROTH und von Herrn A. FLITNER. Sie wiesen damit auf die Grenze der bisherigen Diskussion hin, die sich im wesentlichen auf Informationsfragen an die Redner beschränkte und noch nicht in den Bereich einer pädagogischen Aneignung vorgedrungen war, um ein wirkliches Einschmelzen und Umdenken in die pädagogische Fragestellung zu beginnen, aus dem sich zugleich auch Fragen der Pädagogik an die Sprachwissenschaft ergeben, die vielleicht auch für diese interessant werden können. Wir haben sehr bedauert, daß dazu am letzten Tage unserer Zusammenkunft nicht mehr die nötige Zeit blieb.

2. Um so wichtiger ist es, diese weiterführenden Fragen im Auge zu behalten, auf die Herr VON HENTIG am zweiten Tage schon hingewiesen hatte. Seine Aufgabe war es, die Verklammerung zwischen Didaktik und Sprachwissenschaft herauszuarbeiten. Vielleicht hätte dieser Vortrag überhaupt besser an eine spätere Stelle, nämlich nach den sprachwissenschaftlichen Vorträgen, gehört, weil er von diesen in die pädagogische Fragestellung hinüberführte. Wir hatten ihn vorweggenommen, weil er von der Pädagogik her, genauer von der Didaktik, [233/234] unsere An-

gewiesenheit auf die sprachwissenschaftliche Forschung deutlich machen sollte. Es gibt eben bei der wechselseitigen Angewiesenheit keine eindeutig allein richtige Reihenfolge. Er entwickelte zunächst in großen Linien ein für uns sehr nützliches Bild von den neueren Strömungen in der Sprachwissenschaft. Dies Bild hat mit seinen vereinfachend durchgezogenen großen Linien in der anschließenden Diskussion und in den Vorträgen des kommenden Tages dann noch erhebliche Ergänzungen und Verfeinerungen provoziert, wobei wir mit Staunen feststellten, wie sehr die Dinge hier im Fluß sind und wie das, was wir unter dem Namen des „Strukturalismus“ als neuesten Stand kennen lernen wollten, heute bereits wieder weitgehend überholt zu sein scheint. Auf diesem Boden formulierte Herr VON HENTIG die These, daß die bisherige, vorwiegend an der lateinischen Grammatik orientierte philologische Ausbildung der Lehrer nicht nur unzureichend, sondern geradezu hinderlich sei und daß man erst von einer strukturalistischen Auffassung her die Funktion der Sprache angemessen erfassen könne. Aber er fügte sogleich als Pädagoge hinzu, daß es erst einer Umsetzung der abstrakten psycholinguistischen Vorstellungen bedürfe, um diese pädagogisch fruchtbar zu machen. Dahin gehört u. a. die Differenzierung nach Entwicklungsstufen und sozialen Schichten oder die angemessene Beschreibung der Sprachen für den Unterricht. Vor allem an seinem erweitert gefaßten Begriff der Zweisprachigkeit entzündete sich dann die Diskussion.

In manchen konkreten Einzelschritten, etwa dem Eintreten für die Ausweitung des Englischen auf alle Schulen, berührten sich diese Ausführungen mit Gedanken, die Herr W. FLITNER in seinem großen Eröffnungsvortrag entwickelt hatte, zu dem er sich trotz anfänglicher Bedenken zu unserer aller Freude entschlossen hat. Dieser Vortrag leitete im groß gespannten Bogen von den Anfängen der sprachlich-humanistischen Bildung zu einer Übersicht über die gegenwärtige Bildungsproblematik hinüber und führte im schulpolitischen Überblick zugleich zu einigen ganz konkreten Folgerungen. Dahin gehört entscheidend auch das eben schon genannte Problem der Zweisprachigkeit, d. h. die durch die moderne, den Erdball umspannende Verflechtung aller politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen bedingte Notwendigkeit der Erlernung mindestens einer, eine über die Landesgrenzen hinausgehende Verständigung ermöglichenden Fremdsprache. Das aber bedingt neben den wachsenden Anforderungen an politischem und naturwissenschaftlichem Wissen eine solche Überlastung der Lehrpläne, daß nur eine radikale didaktische Besinnung, vor allem die radikale Zurückführung auf die formalen Grundlagen noch weiterhelfen kann. Das aber ist um so schwieriger, als gleichzeitig die überkommene aristotelische Grundlage fragwürdig geworden ist. Wieweit die moderne Mathematik und Naturwissenschaft ein von der überlieferten Logik und Ontologie unabhängiges Fundament liefern können, steht an dieser Stelle nicht zur Diskussion. Hier geht es in einer [234/235] analogen Fragestellung um das, was Herr FLITNER die „Formalia“ der sprachlichen Disziplinen genannt hat. Aber hier ergeben sich ganz entsprechende Schwierigkeiten, denn auch hier sind die seit der Antike überlieferten Grundlagen in der Grammatik und Rhetorik fragwürdig. Von dieser Fragestellung her entwickelte Herr FLITNER zugleich den Rahmen für die ganze Arbeitstagung, und darum ist es zweckmäßig beim Versuch, die Ergebnisse abzuwägen, noch einmal daran anzuknüpfen. Es ist die doppelte Richtung der Grammatik und Rhetorik. Das Problem einer Erneuerung der Grammatik führt zur Frage an die Sprachwissenschaft. Dahin gehört u. a., daß an die Stelle der am Lateinischen entwickelten Einheitsgrammatik die je eigenen Grammatiken der einzelnen Sprachen treten müssen. Das führt mitten hinein in die Erörterungen unseres letzten Tages.

Die zweite Fragestellung: was an die Stelle der überlieferten Rhetorik zu treten habe, kann nicht in der gleichen Weise einer bestimmten Einzelwissenschaft übertragen werden. Diese Frage ist um so schwieriger, als der Begriff des Rhetorischen seit langem in einer unverdienten Weise geradezu moralisch fragwürdig geworden ist. Hier wird eine allgemeinere Besinnung ansetzen müssen. Der Vortrag gab einige Hinweise: Wir müssen auf die dialogische Grundstruktur des menschlichen Daseins zurückgehen, um von ihr her die angemessenen Formen des Redens (vom

Alltagsgespräch bis zur politischen Diskussion und wissenschaftlichen Darstellung) zu erkennen und im Unterricht auszubilden. Diese zweite Richtung scheint mir im Verlauf der Tagung zu sehr vernachlässigt worden zu sein. Was Herr LOCH von den erziehenden Redeformen in Angriff genommen hatte, blieb zu sehr auf den Lernprozeß bezogen und wurde auch in der weiteren Diskussion nicht wieder aufgenommen. Um auf diese Seite aufmerksam zu machen, hatte ich im letzten Augenblick noch meinen eigenen Beitrag über die Erziehung zum Gespräch eingefügt (den ich für den Fall, daß ein Redner verhindert sei, vorsorglich vorbereitet hatte). Aber das war schon am Ende und konnte nicht mehr in die Diskussion eingehen. Nach dieser Seite hin werden wir die Frage noch weiter im Auge behalten müssen.

3. Man hat mich hinterher gefragt, ob man nicht besser überhaupt die sprachwissenschaftlichen Vorträge an den Anfang gestellt und damit die Grundlage für die weiteren Erörterungen bereitgestellt hätte. Demgegenüber muß hier an die Planung der ganzen Tagung erinnert werden, wie sie uns bei der Vorbereitung vor Augen stand. Wir hatten mit Absicht die Sprachwissenschaften an den Abschluß und nicht an den Anfang gestellt, weil sonst die Gefahr bestanden hätte, daß wir uns zu früh an den Fragen der Sprachstruktur festgebissen hätten. Es sollte zunächst darauf ankommen, die anthropologische und spezieller die pädagogische Funktion der Sprache zu überlegen. Und hier war vieles zu [235/236] bedenken, was von der inneren Struktur der Sprache, gewissermaßen der Mittel, deren sie sich bedient, weitgehend unabhängig ist. In diesem Sinn hatten wir am *ersten Tag* das allgemeine Thema „Sprache und Erziehung“ von drei verschiedenen Aspekten, denen der Philosophie, der Soziologie und der Pädagogik in Angriff genommen. Und diese Grundlagen, so scheint mir, mußten zunächst einmal herausgearbeitet werden.

Unter diesem Gesichtspunkt hatten wir zunächst Herrn LIEBRUCKS gebeten, in philosophischer Betrachtung die Sprachlichkeit des Menschen als Ausgangspunkt für unsere weiteren Überlegungen herauszuarbeiten. Sprachlichkeit, so wie Herr LIEBRUCKS diesen Begriff faßt, führt weit im Grundsätzlichen über die geläufigen Bestimmungen des Menschen von der Vernunft oder von der Tat her, als animal rationale und als homo faber, hinaus. Dieser LIEBRUCKSsche Begriff muß darum auch im Mittelpunkt der späteren Überlegungen bleiben. Leider war dann die Aussprache nicht so fruchtbar, wie es wünschenswert gewesen wäre, weil Herr LIEBRUCKS für mein Gefühl die wechselseitige Unabhängigkeit von sprachwissenschaftlicher und sprachphilosophischer Betrachtung zu stark betonte und damit den Hoffnungen einer wechselseitigen Befruchtung den Boden entzog. Ich jedenfalls glaube, daß die Philosophie nur in der beständigen Auseinandersetzung mit den jeweils neuesten Ergebnissen der einzelwissenschaftlichen Forschung fruchtbar vorankommt. Und das würde sich wiederum auch in der Hilfe auswirken, die sie der Pädagogik zu leisten vermag.

Leichter waren die konkreten Folgerungen bei dem Vortrag von Herrn ROEDER zu ziehen, der die Frage von der soziologischen Seite her angriff und tief in die Bereiche der empirischen Forschung hineinführte. Es war insbesondere die Frage nach dem Einfluß der durch das soziale Milieu bedingten Sprachfähigkeit auf den Lernerfolg des Kindes, am besten negativ formuliert: nach der Behinderung des Schulerfolgs durch mangelhafte oder dem Sprachstil der Schule nicht angepaßte Sprechleistung. Hier ergaben sich unmittelbar (im Vortrag selbst wie in der anschließenden Diskussion) ganz konkrete Folgerungen für die Überwindung dieser Schwierigkeiten. Herr ROEDER betonte allerdings sehr zurückhaltend, wie wenig die bisherigen Forschungsergebnisse schon eine klare Entscheidung über die Abhängigkeit oder Unabhängigkeit der Erkenntnisleistung von der Sprachfähigkeit zulassen. Um so wichtiger scheint es, nach dieser Richtung hin die empirische Forschung energisch voranzutreiben.

Der Vortrag von Herrn LOCH führte dann gleich in die unmittelbare pädagogische Fragestellung hinein. (Ich lasse dahingestellt, ob durch die Einführung des Begriffs der Enkulturation die histo-



rische Belastung des Bildungsbegriffs vermieden wird. Mir scheint, daß die soziologischen Begriffe, so wichtig sie mit dieser neuen Fragestellung für die Pädagogik auch sind, doch erst in die pädagogische Sprache übersetzt werden müssen, wenn nicht unter der Hand [236/237] Voraussetzungen eingeführt werden sollen, durch die die pädagogische *Fragestellung* verkürzt wird. Das gilt nebenbei gesagt auch von dem Begriff des Kode, den Herr ROEDER aus der angelsächsischen Literatur übernommen hat. Mir scheint, daß auch seine Anwendung keinen so unbedenklich zu übernehmenden Sprachgebrauch darstellt, sondern bestimmte Implikationen enthält, die dem Wesen der Sprache widersprechen.) Im Mittelpunkt des Vortrags stand die Frage, die Herr LOCH sehr glücklich mit dem Begriff der „erziehenden Redeform“, d. h. der Erziehung durch bestimmte Formen der sprachlichen Beeinflussung bezeichnet hatte. Er unterschied dabei im einzelnen zwischen vier Grundformen, der informierenden, der motivierenden, der anspornenden und der organisierenden Redeform und brachte diese in einen Zusammenhang mit vier Hauptfaktoren des Lernens. Das führte zu einer beachtenswerten Verknüpfung von Lerntheorie und Erziehungstheorie. Ein besonderer Wert dieses Vortrags scheint mir in der Bezugnahme auf eine umfangreiche angelsächsische Literatur zu liegen, deren Ergebnisse für uns fruchtbar gemacht werden.

4. Der *zweite Arbeitstag* sollte den Auswirkungen dieser Erkenntnisse auf die Didaktik dienen. Dabei ist zu bemerken, daß es sich hier noch nicht um die Didaktik der sprachlichen Fächer handeln sollte, sondern um die Didaktik im allgemeinen und vorzugsweise sogar der naturwissenschaftlichen Fächer. Die beiden Vorträge von Herrn WAGENSCHNEIDER und Herrn GIEL ergänzten sich sehr gut in der Verschiedenheit ihrer Perspektiven. Bei beiden handelte es sich um die Frage, welche Bedeutung die Sprache, genauer gesagt die alltägliche Umgangssprache für das Verständnis physikalischer Zusammenhänge hat. Der bei allen Gemeinsamkeiten deutlich hervortretende Gegensatz war sehr bezeichnend.

Herrn WAGENSCHNEIDERS erregende und vielfach umstrittene, für mich aber tief überzeugende These war die, daß man nur dann zu einem wirklichen Verständnis der physikalischen Zusammenhänge kommen kann, wenn man im „genetischen“ Verfahren von den einfachsten Erfahrungen des täglichen Lebens ausgeht und von ihnen her in geduldiger Arbeit und lückenloser Konsequenz Schritt für Schritt weiter aufbaut. Darum ist es für ihn so wichtig, die Fachsprache der Physik auf die natürliche Umgangssprache zurückzuführen, weil man nur so über das Hantieren mit Formeln und Begriffen hinweg zu einem wirklichen Verständnis kommen kann. Das soll ganz gewiß nicht heißen, daß man sie in die Umgangssprache auflöse. Herr WAGENSCHNEIDER ist Physiker genug, um die unersetzbare Leistung der physikalischen Begriffssprache zu sehen, ja ganz ausdrücklich zu betonen, er ist nur der Meinung, daß sie nur dann in ihrem Eigenwesen richtig begriffen werden kann, wenn man sie von „unten“ her richtig zu begründen weiß. Aber vielleicht sollte man diese Fragen nicht einmal so abstrakt zuspitzen. Der bestimmende Eindruck war jedenfalls der, daß hier ein großer Didaktiker [237/238] spricht, der nichts konstruiert, sondern sich immer wieder die konkreten Erfahrungen und Schwierigkeiten im Unterricht klarzumachen versucht. Sein Vortrag war für uns alle, wie immer wir standen, ein tiefes Erlebnis.

In Herrn GIEL trat uns dann ein Denker ganz anderer Art entgegen. Es war vielleicht manchmal schwer, in der bescheidenen Art seines Vortrags die ganze Tragweite seiner Gedanken zu erkennen, die mir zu einer völligen Umorientierung der Didaktik zu zwingen scheinen. Bisher nahm man an, daß man bei der Anschauung, beim Erlebnis, beim unmittelbaren Umgang, jedenfalls bei einem natürlichen Anfang einsetzen müsse, um von den einfachsten Grundlagen her schrittweise aufzusteigen. Herr GIEL stellte demgegenüber die Frage, ob nicht die moderne technisch-industrielle Welt so kompliziert geworden sei, daß ein solcher Aufbau von unten her zur Utopie geworden sei und die Orientierung an ihm die Didaktik von vornherein in eine schiefe Lage bringe. In unsere Umwelt, so wie wir sie täglich vorfinden, sind die Ergebnisse wissenschaftli-

cher Forschung auf die mannigfaltigste Weise eingegangen, und wir wissen uns ihrer Einrichtungen sinnvoll zu bedienen. Wir leben in unserer Welt, wissen uns in ihr zweckmäßig zu bewegen, ohne sie im tieferen zu verstehen. (Am Beispiel des Radioapparats: Wir wissen ihn zu bedienen, ohne seine Funktion zu verstehen; es genügt, am richtigen Knopf zu drehen, und es ist die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, tiefer in seine Funktionsweise einzudringen.) Das würde aber einen ganz anderen Aufbau des Unterrichts erfordern. Er könnte nicht mehr von unten her, gewissermaßen von einem Nullpunkt aufbauen, sondern müßte vom äußeren, manipulierenden Können und vom unverstandenen Wissen ausgehen, dieses zu klären versuchen und erst im Rückgriff dann zu den Fundamenten zurückgehen. Es ist also ein grundsätzlich rückläufiges Verfahren, das erst nachträglich die Ursprünge freilegt. Herr GIEL hat es einmal auf die Formel gebracht, es komme bei den heutigen Schülern nicht darauf an, ihnen das Wissen zu vermitteln. Sie wissen schon ungeheuer viel, ehe sie in den Unterricht der Schule kommen, und zwar aus den verschiedenartigsten Quellen. Es komme erst darauf an, dies vorhandene oberflächliche Wissen richtig zu organisieren, es übersichtlich zu machen und tiefer zu begründen. Das hatte ich in der Diskussion etwas mißverständlich als Didaktik von oben her bezeichnet. Vielleicht besser: Didaktik als Weg von der Oberfläche zur Tiefe.

Das aber ist zugleich ein Problem der Sprache (und nur dieser Aspekt interessiert im Augenblick). Es ist auch ein Problem der Zweisprachigkeit in dem verallgemeinerten Sinn, den Herr VON HENTIG diesem Wort gegeben hat. Es kommt darauf an, die zum nachlässig gebrauchten Jargon abgeblaßte Wissenschaftssprache, die die Kinder schon immer aufgegriffen haben, zurückzunehmen in die natürliche Sprache verständlicher und sinnvoller Zusammenhänge und von dort wieder fortzuschreiten zur jetzt erst begriffenen abstrakten Sprache der [238/239] Wissenschaft und dabei die Grenzen zu erfassen und zu beachten: die Grenze der natürlichen Sprache, auf die sie stößt, wenn wissenschaftliches Begreifen entstehen soll, und die Grenze der wissenschaftlichen Formel- und Begriffssprache, auf die sie stößt, wenn sie ihre Ergebnisse ins „Leben“ zurücknehmen will. Diese von beiden Seiten zu erfahrende Grenze scheint Herr GIEL im Auge gehabt zu haben, wenn er seine Ausführungen in den Rahmen unserer Tagung über „Sprache und Erziehung“ gestellt hat.

Nachdem hier die Frage nach dem Verhältnis der beiden Sprachen, der natürlichen und der formalisierten Sprache, entstanden ist, werden wir zwangsläufig zurückgeführt zu der Frage nach dem inneren Aufbau der Sprache, von dem her dieser Unterschied deutlich gemacht werden kann. Und das ist der Punkt, wo unsere Frage sich an die Sprachwissenschaftler wendet. Und so spannt sich der Bogen im durchgehenden Problemzusammenhang von den Erörterungen des ersten zu denen des letzten Tages.

5. Wenn ich rückblickend den Verlauf der Tagung überdenke, so ist sie nicht so gut gelungen, wie ich bei der Vorbereitung gehofft hatte, aber auch nicht so mißlungen, wie ich es angesichts der Schwierigkeiten bei der Durchführung oft gefürchtet hatte, sondern sie ist ein Schritt auf dem Wege — wie jedes Menschenwerk. Für gut gelungen halte ich die Vorträge, auch in ihrer wechselseitigen Ergänzung, für weniger gelungen die Diskussionen, für die wir wohl zu wenig Zeit angesetzt hatten. So blieb es meist bei ergänzenden Informationsfragen und Aufklärung von Mißverständnissen. Es kam nicht zum eigentlich produktiv weiterführenden Gespräch zwischen den Auffassungen. Wir werden der geregelten Diskussion in Zukunft viel mehr Raum geben müssen. Wir werden uns aber auch besser darauf vorbereiten müssen. Die vorher an die Teilnehmer verschickten Thesen haben kaum jemand zu einer intensiveren Auseinandersetzung veranlaßt. Auch vorher ausgearbeitete Diskussionsbeiträge hätten zur Bereicherung der Fragestellung und zur Intensivierung der Auseinandersetzung beitragen können. Es wäre sicher auch gut gewesen, wenn die Redner je eines Tages (wie ursprünglich geplant) vorher zusammengekommen wären, um sich miteinander auszusprechen und ihre Auffassungen zueinander in Beziehung zu set-

zen. So standen die einzelnen Vorträge oft etwas zusammenhanglos nebeneinander, und das erschwerte dann wieder eine umfassende Gesamtdiskussion.

Wir werden, um für diese Diskussionen, aber auch für begleitende Einzelgespräche Raum zu gewinnen, in Zukunft wohl eine längere Tagungsdauer, etwa eine Woche, ansetzen müssen; denn eine größere Spezialisierung des Themas scheint mir in der gegenwärtigen Lage unserer Wissenschaft, wo alles im Fluß ist, nicht angebracht. Auch war es wohl nicht zweckmäßig, im Laufe des Nachmittags zu schließen, wo dann die letzten Veranstaltungen unter Zeit- [239/240] druck standen, weil eine wachsende Zahl von Teilnehmern zu ihren Zügen drängte. Der Mittag wäre, zumal bei längerer Tagungsdauer, wohl ein geeigneter Schlußpunkt.

Hier haben wir noch viel zu lernen, wenn unsere Gesellschaft ihre Aufgabe als Organ des wissenschaftlichen Austausches nicht nur, sondern auch der wissenschaftlichen Zusammenarbeit erfüllen soll. Aber ein kleiner Schritt auf dem Wege scheint mir doch erreicht zu sein. Ein Teilnehmer drückte es so aus, daß sich gleich am ersten Tage schon ein gewisses „Kongreßgefühl“ ausgebildet habe, womit wohl das Bewußtsein gemeint war, miteinander sprechen zu können und in gemeinsamer Arbeit verbunden zu sein. Mancher „Gegner“ sieht anders aus, wenn er uns als lebendiger Mensch entgegentritt. Und daß wir überhaupt miteinander sprechen konnten, daß wir nicht in die Gegensätze einander nicht mehr verstehender Schulen auseinanderfallen, das scheint mir der positive Ertrag unserer Tagung. Viele Gespräche werden sich wohl erst nach dem Abschluß ergeben, und wenn das Bedürfnis zurückgeblieben ist, offen gebliebene Fragen mit dem einen oder anderen Partner weiterzuführen, wenn es so zu einer weiterführenden Zusammenarbeit käme, so schiene mir das der beste Erfolg.

Und damit schließe ich diese erste Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit meinem Dank an alle, die als Gäste oder Mitglieder, als Redner oder auch stille Teilnehmer zu ihrem Gelingen beigetragen haben.