

Sprache, Moral und Erziehung^{*}

Inhalt:

Otto Friedrich Bollnow:

Sprache, Moral und Erziehung. Zur Einführung in das Thema 2

Otto Friedrich Bollnow:

Die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung 3 - 10

Gottfried Bräuer:

Über die Funktion der Sprache in der Erziehung zu rechtlichem Denken 11 - 21

Frithjof Rodi:

Zur Metaphorik der Aneignung 22 - 32

Heinrich Lenzen:

Lesenlernen und Spracherziehung – exemplarisch 33 – 39

G. Bräuer W. Popp F.. Kümmel:

Zur Diskussion der Vorträge 40 - 47

^{*} Die in der Folge abgedruckten Beiträge einer Arbeitstagung zum Thema „Sprache, Moral und Erziehung“ vom 3. bis 5. Januar 1967 in Tübingen erschienen in der Zeitschrift *Bildung und Erziehung*, 20. Jahrgang 1967, Heft 6, S. 401-456. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

Otto Friedrich Bollnow

Sprache, Moral und Erziehung. Zur Einführung in das Thema **

Das Thema unserer diesjährigen Zusammenkunft ist die gradlinige Fortsetzung der Fragestellung, die uns vor zwei Jahren beschäftigt hatte.¹ Damals hatten wir versucht, die anthropologische Betrachtungsweise innerhalb der Pädagogik zu erörtern und unsere eigene Arbeitsrichtung von den andern Strömungen abzuheben, die gegenwärtig unter dem Namen einer pädagogischen Anthropologie in vielleicht etwas anderer Wendung letztlich doch demselben Ziel zustreben. Diesmal soll es darum gehen, die Fruchtbarkeit dieser Fragestellung an einem besonders wichtigen Beispiel zu erproben, nämlich der Sprache. Es geht also um die Frage, wieweit die anthropologische Betrachtungsweise geeignet ist, die erzieherische Bedeutung der Sprache in einer tieferen Weise sichtbar zu machen, als es bisher möglich war.

Natürlich hat sich die Pädagogik zu allen Zeiten schon mit der Sprache beschäftigt. Aber man nahm sie im wesentlichen doch nur als einen Unterrichtsstoff, den es zu übermitteln und zur Geläufigkeit zu bringen galt. Wir aber versuchen, eine Schicht tiefer anzusetzen, indem wir fragen: Welche Funktion hat die Sprache im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die Erziehung? Uns interessieren also zunächst noch nicht so sehr die Fragen, die für die Philologie im Vordergrund stehen, der Aufbau der Sprache als ein gegenständlich zu bestimmender Bereich, die in ihm erkennbare äußere und innere Sprachform, sondern wir fragen in der anthropologischen Wendung dahinter zurück nach den Leistungen, die die Sprache im menschlichen Leben erfüllt und durch die sie dieses allererst zu einem spezifisch menschlichen Leben gestaltet.

In diesem Sinn muß eine erste orientierende Betrachtung zunächst einmal danach fragen, welche Bedeutung der Fähigkeit, miteinander sprechen zu können, im menschlichen Leben zukommt. Wir gehen also im ersten Ansatz aus von der Tatsache des Gesprächs, in dem die Menschen einander begegnen, und suchen dieses in seinen verschiedenen Formen, miteinander und zueinander zu sprechen, zu untersuchen und im Zusammenhang des menschlichen Lebens zu deuten. Schon das hat weittragende Konsequenzen bis in die Theorie der Erkenntnis hinein. Aber ich will heute darauf nicht näher eingehen. Ich habe meinen Beitrag in Gestalt des kleinen [401/402] Buchs über „Sprache und Erziehung“², das für unsre Tagung noch rechtzeitig erschienen ist, geleistet und betrachte dieses Buch als Diskussionsgrundlage, über die ich mich mit den auswärtigen Mitgliedern unseres Kreises, mit denen wir Tübinger nicht in ständiger Gesprächsverbindung stehen, auseinandersetzen will, die ich verteidigen und erläutern möchte. Ich hoffe dabei die Fruchtbarkeit dieses weitgehend noch unerschlossenen Arbeitsbereichs deutlich machen zu können und Mitarbeiter für eine fruchtbare neue Arbeitsrichtung zu gewinnen. Nur um den Anschein zu vermeiden, als wollte ich von vornherein die Lasten des Gesprächs von mir abwälzen, möchte ich als Beispiel für unsere Betrachtungsweise wenigstens eine Frage kurz entwickeln, die mir in unserem Rahmen besonders wichtig zu sein scheint, nämlich die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung.

** Ich danke den Herausgebern der Zeitschrift *Bildung und Erziehung* dafür, daß sie in diesem Heft die Vorträge, die auf einer Arbeitstagung früherer Tübinger Seminarmitglieder vom 3. bis 5. Januar 1967 gehalten wurden, als ein geschlossenes Ganzes veröffentlichten und die Diskussion durch einen zusätzlichen Beitrag von Prof. Loch und mehrere Besprechungen fruchtbar bereichert haben.

¹ Vgl. *Bildung und Erziehung*, 18. Jg. 1965, Heft 3.

² O. F. Bollnow: *Sprache und Erziehung*, Urban Bücher Nr. 100, Stuttgart 1966. Auf dieses Buch sei allgemein zur Ergänzung des hier nur kürzer Angedeuteten verwiesen.

Otto Friedrich Bollnow

Die Bedeutung der Sprache für die sittliche Erziehung

1. Mit der Bedeutung der Sprache für die Erziehung meine ich, um meine Fragestellung sogleich noch näher zu präzisieren, nicht die Funktion, die die Sprache als Werkzeug der sittlichen Erziehung, als Ermahnung, Belehrung usw. zu erfüllen hat, also die Situationen, in denen der Erzieher es ist, der zum Kind spricht. Hier verweise ich z. B. auf Lochs Ausführungen über die erzieherischen Redeformen.³ Ich meine hier vielmehr die Bedeutung, die das eigne Sprechen, die sprachliche Verlautbarung für die Entwicklung des Menschen zu einer sittlich verantwortlichen Persönlichkeit hat, und die Folgerungen, die sich aus der Einsicht in diese Zusammenhänge für die sittliche Erziehung ergeben.

Als erstes könnte man davon ausgehen, daß schon die Sprache, in der das Kind aufwächst, seine Entwicklung in einer ganz bestimmten Weise leitet. Die Humboldtsche Einsicht, daß der Mensch die Welt nur so auffassen kann, wie die Sprache sie ihm zuführt, gilt in gesteigertem Maß vom Menschen selbst. Die seelischen Eigenschaften, die Tugenden und Laster usw. sind nicht einfach vorhanden, sondern sie formen sich erst unter der Leitung der in der Sprache bereitgestellten Bezeichnungen. Erst wo das Wort dem Menschen voranleuchtet, das Wort Tapferkeit zum Beispiel, da kann sich auch der Wille entwickeln, dem in dem Wort als Vorbild Bezeichneten im eignen Verhalten zu entsprechen. Und stärker natürlich noch bei differenzierteren Tugenden wie Demut und Bescheidenheit, Selbstverleugnung usw. Die Sprache liefert dem Menschen also gewissermaßen die Hohlformen, die er dann mit eigenem Leben erfüllt. [402/403]

Schon hier ergeben sich weitreichende Folgerungen: Nur wenn die leitenden Tugendbegriffe mit einem echten Verständnis erfüllt sind, können sie ihre formende Kraft beweisen. Wir sehen aber, daß bei vielen Menschen viele dieser Bezeichnungen nur mit sehr verschwommenen, wenn nicht falschen Vorstellungen erfüllt sind. Ich erinnere an das von mir einmal genauer diskutierte Beispiel, die Demut. Wer weiß heute schon mit diesem Wort eine hinreichend zutreffende Vorstellung zu verbinden? Insbesondere: Wieweit können wir bei unsren Kindern ein halbwegs angemessenes Verständnis erwarten? Die Ergebnisse einer Rundfrage im Rahmen einer Schulklasse waren entmutigend. Aber wir können das heute nicht noch einmal in den Einzelheiten verfolgen. Wir sehen jedenfalls, wie wichtig es ist, daß die Sprache im Bereich der sittlichen Erscheinungen in Ordnung ist; denn sie ist eben nicht eine nachträgliche Bezeichnung schon vorher vorhandener fester Eigenschaften, sondern die Eigenschaften formen sich erst in dem von der Sprache vorgezeichneten Rahmen.

Daß damit die Entwicklung des heranwachsenden Menschen nicht zwangsläufig vorgezeichnet ist, sei nur eben erwähnt, um Mißverständnisse auszuschalten. Die Sprache liefert gewissermaßen einen ganzen Vorrat an Möglichkeiten, unter denen der einzelne Mensch nach seiner freien Entscheidung auszuwählen hat. Und daß dann dies Hineinwachsen in diese Formen nicht ein passives Hinnehmen ist, sondern der Mensch in der Aneignung die übernommenen Formen immer neu verlebendigen muß und dabei auch beständig weiterverwandelt, das ist ein neues weitreichendes Problem, das wir heute nicht weiter verfolgen wollen.

2. Dieser Gedanke müßte sodann erweitert werden: Was von der Sprache als ganzer gilt, das gilt

³ W. Loch: Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre, Bildung und Erziehung, 15- Jg. 1962, S. 641 ff.; ders.: Die Sprache als Instrument der Erziehung, Die Schulpraxis, Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins, 56. Jg. 1966, S. 23 ff.

in ähnlicher Weise auch von den sprachlichen Gebilden, die sich von der Situation des Sprechens abgelöst haben und zum beliebig anwendbaren Besitz geworden sind. Das ist im großen der Umkreis der Dichtung, vom kurzen lyrischen Gedicht bis zum langen Drama oder Roman. Das ist im kleinen aber der ganze Umkreis von sprachlichen Wendungen: Sprichwörter und Redewendungen, Schlagworte und Werbesprüche usw. Sie alle stellen vorgeformte Möglichkeiten bereit, in die das menschliche Verhalten dann einströmt, und formen so die menschliche Persönlichkeit. Die Helden der Romane wie der Filme prägen in einer unwiderstehlichen Weise die Jugend. (Daß es beim Film weniger die sprachliche als die optisch-anschauliche Gestalt ist, bedeutet nur eine Erweiterung der Fragestellung, ist aber kein Einwand.) Im Unterschied zu der im wesentlichen im ganzen gegenwärtigen Sprache ist es hier aber immer nur ein Ausschnitt, der durch Wahl oder Zufall in das Leben eintritt und in ihm wirksam wird. Der junge Mensch lernt bestimmte Bücher, bestimmte Filme usw. kennen und andere wieder nicht.

Und hier entspringt dann wieder eine erzieherische Aufgabe. Das ist einmal, diese Auswahl nicht dem Zufall zu überlassen, sondern einen Einfluß darauf zu gewinnen, das Fruchtbare nahezu bringen und das Bedenkliche fernzuhalten (was natürlich nur in einem gewissen Maß gelingen kann). Sodann aber zweitens: Weil nicht alle formenden Einflüsse positiv sind, Schlagworte und dumme Redensarten sich des Menschen bemächtigen und die eigene Entscheidung niederhalten, allgemein: weil die Sprache auch einen gefährlichen und zerstörenden Einfluß auf den Menschen [403/404] haben kann, kommt es darauf an, auch die Abwehrkräfte im Menschen zu stärken, ihm eine selbständige Position gegenüber den Verführungen der Sprache zu ermöglichen. Das ist es, was ich früher einmal als die Erziehung zur Urteilsfähigkeit herausgearbeitet habe.

3. Aber ich deute dies als Hintergrund nur eben an, weil es mir heute auf etwas anderes ankommt, nämlich auf die Bedeutung, die das eigene Sprechen, die eigene sprachliche Verlautbarung, für die sittliche Entwicklung des Menschen hat. Und hier gilt es zu erkennen, daß der Mensch nur vermittelt der Sprache, oder genauer: nur vermittelt der eignen sprachlichen Verlautbarung zum sittlichen Wesen wird. Das ist die Grundthese, um die sich alles dreht: daß der Mensch nur, weil er ein sprechendes Wesen ist, auch ein sittliches Wesen ist, daß also Sittlichkeit an Sprache gebunden ist, und umgekehrt: daß Sprache von vornherein ein sittliches Phänomen ist.

Das beruht zunächst darauf, daß jedes Aussprechen einer Sache ein irreversibler ^- Vorgang ist. Jedes ausgesprochene Wort schafft einen grundsätzlich nicht wieder n, rückgängig zu machen den Tatbestand. Am deutlichsten ist es vielleicht am Fall der Beleidigung, von der immer etwas „hängenbleibt“ und die darum durch eine nachträgliche Entschuldigung nicht wieder aus der Welt zu schaffen ist. Manche Sprichwörter weisen darauf hin, daß der Mensch beim besten Willen das einmal ausgesprochene Wort nicht wieder zurückholen kann. Das gilt auch da, wo der Mensch gar keine endgültige Festlegung beabsichtigt, auch in den banalsten Alltagssituationen. (Der Mensch ist durch das, was er gesagt hat, in den Augen seiner Umwelt festgelegt. Wer heute so und morgen anders redet, der wird nicht ernst genommen. Er ist nicht ^ imstande, eine Rolle in der menschlichen Gesellschaft zu spielen, denn seine Umwelt ⁿ weiß nicht recht, was sie von ihm zu halten hat. Man kann ihm höchstens die Narrenfreiheit zubilligen.

Aber auch hierbei will ich mich nicht länger aufhalten, weil mir vor allem an den Fällen liegt, wo die Festlegung im gesprochenen Wort ausdrücklich gewollt ist, und wir fragen, welche Bedeutung solcher Festlegung im sittlichen Zusammenhang zukommt. Ein eindrucksvolles Beispiel haben wir schon früher mehrfach erörtert, das ist das Versprechen.⁴ Im Versprechen legt sich der

⁴ Vgl. zum Problem des Versprechens: H. Lipps: Bemerkungen über das Versprechen, in: Die Verbindlichkeit der Sprache, Frankfurt a. M. 1944, S. 107 ff.

G. Marcel: Sein und Haben, übers. von E. Behler, Paderborn 1954;

J. Häußling: Untersuchung über das Wesen des Versprechens, Diss. Mainz 1952.

Mensch über alle Launen und Stimmungen, über alle Wechsel der Umstände hinweg für die Zukunft fest, und im Versprechen gewinnt er Festigkeit gegenüber dem ruhelosen Fluß des Lebens. Daß der Mensch Versprechen geben und halten kann, beweist, daß er in sich einen Kern realisieren kann, der über den zeitlichen Wechsel erhaben ist. Aber umgekehrt: er besitzt diesen unwandelbaren Kern, dies Selbst im eigentlichen Sinn, nicht von Anfang an als eine natürliche Gegebenheit, sondern er bringt ihn erst hervor in der Treue zum einmal gegebenen Wort. Im Wort verbürgt sich der Mensch in seiner letzten Substanz, und er muß zu diesem seinem Wort stehen, wenn er sich nicht selbst aufgeben will. Daher die große Bedeutung des gegebenen Worts für die sittliche Erziehung. [404/405]

4. Aber ich möchte heute auf ein andres und vielleicht einfacheres Beispiel eingehen: das Geständnis. Vergewärtigen wir uns zunächst den Tatbestand. Das Kind gesteht seine kleine Verfehlung, daß es etwas genascht hat, oder der Angeklagte gesteht das ihm zur Last gelegte Verbrechen (der Jüngling gesteht vielleicht auch seine lange verheimlichte Liebe, aber lassen wir diesen Fall zunächst einmal beiseite). Worum geht es hier? Warum legt man auf das ausdrückliche Geständnis einen solchen Wert, auch wenn die Sache selbst auch ohne Geständnis klar zutage liegt, es also für die Wahrheitsfindung keinerlei Wert hat? Es geht also nicht um die Tatsachenfrage, sondern um die menschliche, die sittliche Seite, um das innere Verhältnis des Gestehenden zu dem von ihm gestandenen Tatbestand. Im Menschen selber verändert sich etwas durch das Geständnis. Nehmen wir als Beispiel den angeklagten Verbrecher. Solange er sich weigert, seine Tat zu gestehen, gibt es im Menschen die Neigung zu „vernünfteln“ (wie Kant sagt), d. h. an dem Vergangenen herumzudeuteln, es sich immer neu zurechtzulegen und solange umzudeuten, bis es $t > 4$ seinen belastenden Charakter verloren hat, bis der Mensch sich entschuldigt fühlt. Wir kennen es ja aus der Geschichtsschreibung im großen, wie die Vergangenheit nichts Festes ist, sondern sich beständig verwandelt unter der immer neuen Interpretation. Was hier in der Aneignung der Vergangenheit aber natürlich und notwendig ist, wird bedenklich, wo es unter die Tendenz des Entschuldigungswillens gerät. Das Bewußtsein, etwas Böses getan zu haben, wird schließlich weggedeutet.

Was bedeutet das zunächst im Strafvollzug? Für den Menschen, der sich weigert, seine Tat zu gestehen, bleibt die verhängte Strafe ein äußerlich erlittenes Unrecht. Er kann sie nicht als sinnvolle Maßnahme begreifen. Wo der Mensch sich aber zu seiner Tat bekennt, da wird diese aus dem Fluß der Umdeutungen herausgehoben, da wird sie fixiert, und sie kann nicht mehr weggedeutet werden. Da kann der Mensch sich darum auch mit seiner Tat auseinandersetzen, und da nur gibt es eine wirkliche Besserung. Und da kann darum auch die Strafe als sinnvolle Maßnahme aufgenommen und genutzt werden. Nur nach gestandener Tat ist eine Strafe Sühne und Ansatz zu einem neuen, besseren Leben, ohne das Geständnis bleibt sie äußerliche Gewaltanwendung.

Ebenso ist es auch mit den Geständnissen im kindlichen Leben. In ihnen bekennt sich das Kind zu dem, was es getan hat, in ihnen übernimmt es die Verantwortung für sein Tun. Es steht dafür ein. Dieses Einstehen mit dem ausdrücklich ausgesprochenen Wort ist etwas grundsätzlich anderes als ein schweigendes Eingeständnis. Erst im freien Bekenntnis ergreift sich der Mensch in seiner Verantwortung für sich selbst.⁵ [405/406] Wir können vielleicht sogar einen Schritt wei-

O. F. Bollnow: Wesen und Wandel der Tugenden, Frankfurt a. M. 1958, S. 164 ff.

⁵ Man kann natürlich einwenden, wie viele unnötige Quälerei durch den Druck der Erzieher, um jeden Preis ein solches Geständnis vom Kind zu erzwingen, entstanden sei. Aber dem ist entgegenzuhalten, daß eine noch so verbreitete Ungeschicklichkeit der Erzieher nichts gegen die grundsätzliche Notwendigkeit eines solchen Geständnisses besagt. Im Gegenteil sollte gerade durch die Erkenntnisse der neueren Tiefenpsychologie deutlich geworden sein, welche verhängnisvolle Folgen es nach sich zieht, wenn durch das Ausweichen vor einem klaren Bekenntnis ein Stück „unbewältigter Vergangenheit“ zurückgedrängt wird. Insbesondere Haeuptner hat in einer klugen Arbeit gezeigt, wie ein solches Stück „verkorkter“ Vergangenheit, abgedrängt von der lebendigen Entwicklung der ganzen Persön-

tergehen: Niemals auf direktem Weg, sondern grundsätzlich nur auf dem Umweg über die begangene Verfehlung und das für sie einstehende Geständnis erwacht der Mensch zu seiner Verantwortung. Dieser kaum beachtete Zusammenhang scheint mir von einer fundamentalen Bedeutung zu sein. Das ausgesprochene Wort ist die Bedingung der Möglichkeit für die Entstehung eines verantwortlichen Selbst. Nur ein sprechendes Wesen kann auch ein sittliches Wesen sein. Es gibt wohl lobenswerte Eigenschaften, aber keine Sittlichkeit im eigentlichen Sinn im vorsprachlichen Bereich.

5. Mit dem Geständnis eng verwandt ist das Bekenntnis. Ich will die Abgrenzung der beiden Begriffe nicht im einzelnen durchführen. Gemeinsam ist beiden jedenfalls das sprachlich ausdrückliche Eintreten für etwas. Aber während das Geständnis sich von Anfang an auf eine vergangene böse Tat bezieht, hat das Bekenntnis nicht diesen negativen Akzent. Man bekennt sich auch zu etwas, einem Menschen oder einer Tat, es gibt ein Glaubensbekenntnis usw. Immer handelt es sich im Bekenntnis darum, daß man mit dem vernehmlich ausgesprochenen Wort offen für etwas eintritt, was vorher in der Schwebelage geblieben war. Auch hier also wird etwas ausdrücklich gemacht und dadurch fixiert, was vorher noch verborgen war. Und trotzdem ist ein ausdrückliches Bekenntnis mehr als ein bloßes Aussprechen, obgleich im Grunde in jedem Aussprechen zugleich immer schon ein gewisses Bekennen mit enthalten ist. Bekennen ist immer ein Sichbekennen, ein Sichidentifizieren mit einer Sache, nur daß dieses nicht mehr in der Scham des sich mühsam abgerungenen Geständnisses zu erfolgen braucht, sondern im ganzen Stolz der gerechten Sache.

Wie schon sprachlich das Bekennen ein Zur-Kennntnis-Bringen ist, so gehört zum Bekenntnis (wie schon zum Geständnis) die Öffentlichkeit der andern, vor denen das Bekenntnis abgelegt wird, und schon diese Öffentlichkeit verwandelt das, was in der eignen Seele noch verschwommen nach Klarheit drängte, in etwas ganz Bestimmtes und Greifbares. Es ist durch das bekennende Aussprechen gewissermaßen in einen neuen Aggregatzustand übergetreten. Und auch hier ist es so, daß das Aussprechen in einer Öffentlichkeit nicht nur ein Bekanntmachen von etwas schon vorher Fertigem ist, sondern daß erst durch dieses Aussprechen vor den andern die Sache zur Entscheidung gebracht wird. Scharf ausgedrückt: das zu Bekennende ist nicht vorher vorhanden, sondern bildet sich erst im Akt des Bekennens. Und wiederum sehen wir, wie die Sprache nicht nachträgliche Mitteilung ist, sondern die Ausbildung eines sittlich verantwortlichen Kerns geschieht erst auf dem Wege der sprachlichen Verlautbarung.

6. Aber auch hierbei will ich nicht im einzelnen verweilen, obgleich ich überzeugt bin, daß sich von hier aus eine anthropologisch und pädagogisch außerordentlich fruchtbare Fragestellung entwickeln würde. Ich habe hier das Geständnis und das Bekenntnis nur als zwei besonders eindringliche Beispiele angeführt, an denen sich ein allgemeiner Wesenszug der Sprache mit besonderer Deutlichkeit erkennen läßt. Auf eine grobe Formel gebracht: Jedes Wort, das der Mensch spricht, hat in irgendeiner Weise den Charakter des Geständnisses und des Bekenntnisses, indem es etwas bisher Ungesagtes dem Dunkel entreißt und in das helle Licht der Öffentlichkeit [406/407] hineinstellt. Darin zeigt sich zugleich die Verknüpfung mit dem Sittlichen: Jedes ausgesprochene Wort ist ein Wagnis, in dem der Mensch aus der Sicherung des Schweigens heraustritt, auf die Deckung verzichtet, sich für die andern Menschen faßbar und angreifbar macht. Durch jedes Wort, das er ausspricht, gibt sich der Mensch eine Blöße, d. h., er tritt aus sich heraus und wird verwundbar durch die, anderen, und sei es nur durch den Fluch der Lächerlichkeit. Und dies um so stärker, ' je mehr das Wort aus der Tiefe der Seele hervorgegangen ist.

lichkeit, als ein „erratischer Block“ stehenbleibt und eine der Kontrolle entzogene Wirksamkeit gewinnt, die sich zerstörend gegen das Leben wendet. Vgl. G. Hauptner: Über die Zeitkonserve und das Problem des Revenant, Psyche, 3. Jg. 1949, S. 34 ff.

Das zeigt sich auch in der reinsten Form des gesprochenen Worts, in der wechselseitigen Rede und Gegenrede des Gesprächs. Ich denke dabei vor allem an das echte Freundesgespräch, in dem die „letzten Dinge“ zur Sprache kommen. Ein solches! Gespräch ist nur fruchtbar, wenn jeder Teil sich dabei rückhaltlos gibt. Die Fruchtbarkeit eines Gedankens läßt sich nicht vorher beurteilen, sie kann sich erst zeigen, indem er im Gespräch ausgesprochen und dem Einwand des andern ausgesetzt wird. Vieles muß da versucht und gewagt werden, dessen Erfolg sich erst nachträglich, im weiteren Verlauf des diesen Gedanken aufnehmenden oder modifizierend abgewandelten Gesprächs erweisen kann. Wer darum aus Vorsicht oder auch nur aus Scham, sein Innerstes damit preiszugeben, seine Gedanken zurückhält, der bringt das Gespräch zum Erliegen. Der fruchtbare Fortgang erfordert vielmehr, daß er diese Hemmung überwindet, sich das wagende Wort abringt und so dem andern Gelegenheit zu einer fortführenden Erwiderung gibt. Die Voraussetzung eines solchen Gesprächs ist natürlich das rückhaltlose Vertrauen zum Partner und die Gewißheit, daß dieser das erlangte Wissen nicht gegen den Sprechenden ausnutzt.

Ähnliches gilt, nebenbei gesagt, auch von der wissenschaftlichen Diskussion, ja von jeder Publikation überhaupt, die ja nur als Fortsetzung des Gesprächs in anderer Form ihren Sinn hat. Wer seine Formulierungen sorgfältig abzusichern und jedem möglichen Einwand schon im voraus zuvorkommen versucht, der erstickt damit jedes Anknüpfen und jede fruchtbare Weiterführung und steht schließlich in eisiger Einsamkeit da, unangreifbar, aber steril. Zur fruchtbaren wissenschaftlichen Leistung gehört es, daß man sich nicht durch vorsichtige Einschränkungen absichert, daß man den Gedanken vielmehr in aller Schärfe herausstellt, lieber etwas überspitzt als über- i vorsichtig. Denn an der überspitzten Formulierung kann sich dann der kritisch f , „J v \wedge weiterführende Gedanke eines andern entzünden, vorausgesetzt natürlich, daß er in $\wedge \sim$, der Sache weiterführen will und nicht nach der Blöße sucht, seinen Gegner zu treffen. ' Aber wer fürchtet, sich eine Blöße zu geben, verhindert die wirkliche Diskussion. Dies nur als kleiner Beitrag zur Ethik der wissenschaftlichen Diskussion.

Jede Äußerung im Gespräch, aber auch jeder Beitrag zu einer wissenschaftlichen Diskussion behält etwas vom Wagnischarakter des Geständnisses und Bekenntnisses. Sie unterscheidet sich dagegen von ihnen darin, daß ihr die Endgültigkeit eines abschließenden Wortes fehlt, daß hier das gesprochene Wort den Charakter des versuchsweise Hingestellten behält und eben darin für die fruchtbare Weiterführung offenbleibt.

7. Damit komme ich noch einmal auf die Situation des Freundesgesprächs zurück. Je lebhafter es dabei zugeht, je mehr man sich im Gespräch verbeißt, wenn die den [407/408] Menschen im Innersten bewegenden Angelegenheiten zur Sprache kommen, also gerade an den Höhepunkten des Gesprächs bemerkt man, wie es langsamer zu tropfen beginnt, wie sich zwischen Rede und Gegenrede immer längere Pausen einschieben, nicht so sehr, weil jeder Teil vorher überlegt, was er sagen möchte, als vielmehr, weil ihm das Wort schwerer von der Zunge geht, weil er an die Grenzen des Sagbaren gelangt und es immer schwerer wird, dem bisher noch Ungesagten eine neue Aussage zu entreißen. Das einzelne Wort erhebt sich erst mühsam aus dem Grunde des Schweigens und führt wieder in diesen zurück, ehe der andere seinerseits das Wort ergreift. Und damit kommen wir zu der Frage nach dem Verhältnis des ausgesprochenen Worts zum Hintergrund des Schweigens.

Die Unzulänglichkeit der Sprache: daß sich das Beste doch nicht aussprechen lasse, ja daß es verfälscht werde, wenn man es in Worte zu fassen versuche, ist oft betont worden. Ich brauche nur an Schiller zu erinnern: „Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr.“ Jede sprachliche Äußerung, so betont man, sei zugleich schon Verfälschung. Nur jenseits der Sprache beginne das Reich der tieferen Wahrheit. Wie steht es damit? Sollen wir nicht überhaupt auf das Sprechen verzichten (oder es auf die Erledigung der Alltagsgeschäfte beschränken) und über das uns im Innersten Bewegende nur noch schweigen? Was sollen wir tun?

Zunächst ist es wichtig, zwischen Stummheit und Schweigen zu unterscheiden. Daß ich nicht spreche, das allein macht noch kein Schweigen. Selbst die Formulierung, daß sich das bedacht-sam gesprochene Wort aus dem Schweigen erhebt, war schon mißverständlich. Sondern zum Schweigen wurde der dem Aussprechen vorausgehende Zustand erst dadurch, daß er auf das Sprechen bezogen war, auf das Sprechen zudrängte, und Schweigen war der darauffolgende Zustand nur dadurch, daß das gesprochene Wort in ihm ausklang. Erst vom Sprechen her können wir das Schweigen verstehen. Und darum ist zunächst das Verhältnis des ausgesprochenen Worts zum unausgesprochenen Hintergrund zu betrachten.

Störend wirkte sich bisher immer das Mißverständnis aus, als könne das Wort je das adäquate Abbild einer zuvor bestehenden Sache, gewissermaßen deren fotografische Wiedergabe sein. Aber wie es schon vom einzelnen Wort gilt, daß es immer einen Hintergrund des Unausgesprochenen mit sich führt (Lipps), so erst recht von jedem ausgesprochenen Satz: er erwächst aus einem unausgesprochenen und nie vollständig auszusprechenden Hintergrund, er macht deutlich, hebt heraus, aber nie bildet er einfach ab. Aber das ist kein Mangel, sondern darin liegt gerade seine Produktivität: daß er sehen läßt, was man zuvor nicht sehen konnte. Und darin liegt auch zugleich, daß er mehr sehen läßt, als in ihm enthalten ist. Grob gesagt: Jenes Unsagbare, das die Verächter der Sprache gegen das Wort ausspielen, wird überhaupt erst durch die Sprache spürbar gemacht. Darum ist auch die Scheidung zwischen dem bloß Ungesagten und dem grundsätzlich Unsagbaren oberflächlich. Jedes echte Wort, jedes Wort, das Geständnis und Bekenntnis eines bisher Verborgenen ist, ist mühsam dem unsagbar Scheinenden abgewonnen und macht, nachdem es einmal gelungen ist, einen nächsten Schritt in das bis dahin Unsagbare möglich. Das unterscheidet das echte Wort vom bloßen Gerede, das mühelos fließt, aber nicht vorwärtsführt, sondern sich nur in vorgezeichneten Bahnen bewegt. [408/409]

Wir begreifen die Sprache grundsätzlich nur in dieser wesensmäßig unendlichen Bewegung, als die Front, die sich immer weiter ins Dunkel vorschiebt und immer den Horizont der Dunkelheit um sich behält. Darum ist gegen die Verächter des Worts zu betonen: Nur an der Grenze des in der äußersten Anspannung der Sprache Erreichten tut sich der Bereich alle Sprache übersteigenden Schweigens auf. Daraus ergibt sich die doppelte Möglichkeit der Verfehlung: Wer spricht und von der Grenze des Sagbaren nichts weiß, der verfällt der Erstarrung einer ihrer Wurzeln beraubten, veräußerlichten Sprache. Aber wer schweigt, ohne sein Äußerstes an die sprachliche Formulierung gewagt zu haben, der verfällt der animalischen Dumpfheit. Er ist stumm geblieben, aber er schweigt nicht.

Oder noch einmal anders zusammengefaßt: Die Tiefen des Lebens sind in keiner Sprache einzufangen, aber niemand dringt in die Tiefen ein ohne die Anstrengung der Sprache.⁶

Was das an pädagogischen Folgerungen hat, brauche ich im einzelnen kaum zu entwickeln. Es heißt: zu dem verantwortlichen Gebrauch der Sprache erziehen, die das Äußerste wagt und immer weiß, daß das Letzte noch nicht gesagt ist. Es kommt also darauf an, die Menschen zur Sprache zu erwecken und doch zugleich immer einschränkend den verantwortlichen Gebrauch der Sprache im Auge zu behalten, d. h., der Entartung der Sprache zum leeren Gerede entgegenzuwirken. Erziehung zur Sprache ist zugleich immer Erziehung zum Schweigen. Beides ist immer in seiner Einheit und wechselseitigen Bezogenheit zu sehen.

8. Um aber die Bedeutung der Sprache speziell für die sittliche Erziehung im Auge zu behalten, betrachten wir noch einmal das Verhältnis zwischen dem ausdrücklichen Geständnis und Bekenntnis zu dem, was innerhalb des Gesprächs dem Geständnis und Bekenntnis vergleichbar war. In dem letzten Fall sagten wir, daß das gesprochene Wort aus dem Schweigen entspringt

⁶ Vgl. hierzu wie auch allgemein über das Problem der Sprache die inzwischen erschienene wertvolle Zusammenstellung: Über die Sprache, Erfahrungen und Erkenntnisse deutscher Dichter und Schriftsteller des 20. Jahrhunderts, Eine Anthologie, hrsg. von K. Daniel, Bremen 1966.

und wieder in das Schweigen zurückkehrt. Beim eigentlichen Geständnis aber (wenn wir uns zur Vereinfachung auf diesen Fall beschränken) liegen die Verhältnisse ganz anders. Seine sittliche Bedeutung beruht darauf, daß eine verschwommene und bedrängende Situation dadurch zum Abschluß kommt und der Mensch zum sittlich verantwortlichen Wesen wird, daß er den Dunstkreis der Heimlichkeit durchstößt und frei für sich einsteht. Auch hier kann man zwar den dem Geständnis vorhergehenden Zustand als Schweigen bezeichnen, aber dies ist ein Schweigen ganz anderer Art, ein Schweigen als Verschweigen, ein Schweigen im Sinn ausdrücklicher Verheimlichung, das darum auch im Geständnis abrupt durchstoßen wird. Das Schweigen, das innerhalb des Gesprächs dem ausgesprochenen Wort vorausgeht, ist ganz anderer Natur. Es ist ein sprachträchtiges Schweigen, das nichts verheimlichen will, sondern von sich aus zum Wort hindrängt. Das Wort wächst im Schweigen und löst sich von ihm wie eine reif gewordene Frucht. Noch deutlicher aber ist der Unterschied nach dem ausgesprochenen Geständnis. In ihm wird ein endgültiger Schlußstrich gezogen. Er weist also nicht mehr voraus in die Zukunft, und der Zustand, der ihm folgt, kann nicht mehr als Schweigen bezeichnet [409/410] werden, weil es nichts mehr gibt, was zu dieser Sache noch sinnvoll gesagt werden könnte. Das Schweigen aber, das im Gespräch dem gesprochenen Wort folgt, ist anderer Natur. Es drängt nach einer Fortführung des Gesagten in einem neuen, wieder aus dem Schweigen aufsteigenden Wort. Es wendet sich ihm erwartungsvoll zu. Und so dann weiter in immer neuer Fortführung.

Wenn wir im ersten Fall, beim Geständnis, gesagt hatten, daß seine sittlich erzieherische Bedeutung darauf beruht, daß hier etwas Endgültiges erreicht ist und der Mensch in der Fixierung durch das ausgesprochene Wort die Festigkeit eines sittlich verantwortlichen Wesens gewinnt, so löst sich diese Festigkeit wieder auf im Fluß des Gesprächs. Denn hier wird das Wort - trotz des bleibenden Bekenntnischarakters - sehr viel zögernder ausgesprochen. Es gibt sich nicht mehr als unwandelbar, als Abschluß, sondern rechnet geradezu damit, vom andern geprüft und berichtigt, abgewandelt und ergänzt zu werden.

Aber ist das nicht ein Widerspruch ? Wird nicht die beim Geständnis und Bekenntnis als so wichtig herausgestellte Festigkeit des gesprochenen Worts hier wieder aufgehoben und wieder durch einen ständigen Wandel ersetzt? Das aber würde den Sinn dieser Betrachtung verkennen; denn mit Absicht waren die einfachen Fälle des definitiv gewordenen Wortes vorausgestellt, um daran das kompliziertere Geschehen im Gespräch zu verdeutlichen, in dem analoge Leistungen in einen größeren Zusammenhang einbezogen sind.

Einmal muß man sich daran erinnern, daß die Situationen, in denen es zum Geständnis oder zum Bekenntnis kommt, verhältnismäßig seltene Grenzlagen sind, dem Aufräumen im dinglichen Bereich vergleichbar. Hier werden Schlußpunkte gesetzt und Weichen für eine kommende Entwicklung gestellt. Es sind betonte Unstetigkeitspunkte im Leben (den früher behandelten unstetigen Formen der Erziehung vergleichbar). Aber dahinter muß der stetige Lauf des Lebens wieder einsetzen. Und selbst das Geständnis und Bekenntnis sind ja nicht schlechthin unwandelbar, nur können sie, wenn sie einmal ausgesprochen sind, nicht mehr stillschweigend abgewandelt und aus der Welt geschafft werden, sondern hierzu bedarf es eines ausdrücklichen Widerrufs, der als neue Bekenntnisleistung eine erhebliche Anstrengung und einen sittlichen Mut erfordert.

Etwas Analoges geschieht nun auch in jedem ernsthaften Gespräch. Das Wort, das sich hier aus dem Raum des Schweigens erhebt, hat immer etwas Geständnishafte, es bleibt ein Wagnis, das zögernd in den Raum des Ungesagten vordringt, das dadurch neue Wirklichkeit schafft und, nachdem es einmal ausgesprochen ist, nicht einfach wieder rückgängig gemacht werden kann. Wohl aber kann der andere daran anknüpfen, es erweitern und zurechtlegen und so die besprochene Sache weiterführen. Das aber bedeutet nicht, daß sich die gewonnene Formulierung wieder in einen stetig gleitenden, immer sich wandelnden Fluß auflöst. Der irreversible Prozeß vom Unbestimmten zur diesem abgewonnenen klaren Aussage bleibt bestehen. Es erfordert auch hier die Anstrengung der Berichtigung, die harte Dynamik von vorstoßender Prägung und sie überho-

lender neuer Prägung. Es ist ein immer neues Ansetzen. Und eben diese Dynamik gilt es herauszuarbeiten, weil wir nur aus ihr das Wesen des Gesprächs verstehen. Darüber wird hoffentlich in der Diskussion noch [410/411] einiges zu sagen sein, was das Verständnis dieser verwickelten und schwer zu fassenden Vorgänge weiter vorantreibt. Man müßte dabei wohl an dem anknüpfen, was schon Simmel seinerzeit allgemein über das Verhältnis von Leben und Form entwickelt hat.

Im Unterschied zum gleichmäßig voranschreitenden Gang des Vortrags löst sich im Gespräch das ausgesprochene Wort jedesmal neu aus dem Untergrund des Schweigens. Es verwirklicht sich in dem Versuch, in mühsamer Anstrengung das Unsagbare doch sagbar zu machen. Das gelingt immer nur in sehr unzulänglicher Weise, und das Gesagte hinterläßt, kaum daß es ausgesprochen ist, immer zugleich das bittere Gefühl, das Wesentliche doch nicht gesagt zu haben. Aber das ist kein Grund zum resignierenden Verzicht auf die Anstrengung des Wortes, sondern treibt im Mitunterredenden den neuen Anlauf hervor. Es ist also im hilfreichen Wechsel der Partner der immer neue Vorstoß ins Ungesagte und Unsagbar Scheinende. Um aber zu verhindern, daß das Gespräch sich in ein hemmungsloses Gerede auflöst, ist es entscheidend wichtig, daß das Schweigen immer zwischen den Redenden steht, daß kein Wort sich unmittelbar an das andre anschließt, sondern jedes sich neu aus dem Untergrund des Schweigens losreißt. Das wagende Wort und das es einhüllende Schweigen sind so notwendig aufeinander bezogen. Keines kann ohne das andere bestehen.

9. Erst vor diesem Hintergrund verstehen wir die allgemeine grundlegende Bedeutung, die bestimmten sprachlichen Leistungen, nämlich dem klaren Bekenntnis und Geständnis, ganz ähnlich aber auch dem gegebenen Versprechen und der offen ausgesprochenen Entschuldigung, innerhalb der sittlichen Erziehung zukommt. Wohl sind es zugespitzte Ausnahmesituationen, in denen sie notwendig werden, letzte Krisenlagen, in denen der Mensch in befreiendem Durchbruch eine ausweglos gewordene Situation zerbricht, und danach tritt er wieder in den normalen Gang seines Lebens zurück. Aber die Fähigkeit und Kraft zur sittlichen Verantwortung, das Selbst im strengen existentiellen Sinn, entwickelt sich nur in diesen Krisensituationen, und zwar nur mit Hilfe der sie bewältigenden sprachlichen Leistungen, wenn sie dann, einmal gewonnen, auch im übrigen Leben wirksam werden. Selbst das Gespräch im echten, in die Tiefe bohrenden Sinn ist nur möglich, wo zuvor die Kraft zum frei für sich einstehenden Wort entwickelt ist.

Gottfried Bräuer

Über die Funktion der Sprache in der Erziehung zu rechtlichem Denken

Man wird schwerlich ein Kulturgebiet nennen können, das von der jüngeren deutschen Pädagogik so vernachlässigt worden ist wie das Recht. Die Gründe für dieses Versäumnis dürften in den uns allen bekannten Nöten der letzten Jahrzehnte wie auch in tiefer reichenden Einstellungen, welche die pädagogische Überlieferung bestimmen, zu finden sein. Schlimmer als dieser Mangel scheint der Umstand, daß er, von wenigen Ausnahmen abgesehen, von den Pädagogen nicht als bedrückend empfunden wird.

Ein Blick auf ältere Bildungstheorien belehrt uns nun, daß die Einführung in das rechtliche Denken noch im Humanismus in eine umfassende Vorstellung vom Wesen und von der Erziehung des Menschen eingefügt werden konnte.¹ Weist doch schon die anfängliche Verbundenheit von Rhetorik und Jurisprudenz² auf eine ganz bestimmte Form der sprachlichen Kultivierung und der Meisterung öffentlicher Aufgaben hin, für deren didaktischen Gehalt sich die gegenwärtige Pädagogik erst wieder Zugänge schaffen muß. Noch bei Kant nimmt der Gedanke einer Erziehung zur Rechtlichkeit eine wichtige Stelle ein; er hat sich nicht gescheut, einen „Katechismus des Rechts“ zu fordern.³ Der Verderb der Landesrechte, der Eid, die Prozessiersucht beschäftigen den frühen Pestalozzi unablässig; in „Christoph und Else“ führt der Kirchmeier abendlang Gespräche über Fragen des Rechts mit seinen Zuhörern.⁴ „Lienhard und Gertrud“ endet nicht zufällig mit einer - wenn auch eigenartigen - Gesetzgebung.⁵ Bei der Bildung des objektiven Charakters treten noch für Herbart [412/413] Rechtlichkeit und Billigkeit an erste Stelle.⁶ Es wäre von da aus mehr als eine Frage wert, warum für Humboldt die wahre Bildung aus den Äußerlichkeiten bloß rechtlicher Maßnahmen herausgesetzt und fortan ohne sie entfaltet werden muß, so daß bis heute im Fächerkanon der höheren Schule kein Platz für die rechtliche Sphäre vorhanden ist. Doch hier ist Vorsicht geboten: An Humboldt allein kann es nicht liegen, daß die Frage nach dem Recht jeder bildenden Bemühung seit dieser Zeit peripher erscheinen muß. Plessner trifft am Ende doch etwas Wesentliches, wenn er darauf hinweist, daß sich unser zwiespältiges Verhältnis zum Recht als Kehrseite eines einseitig historischvolkstümlich durchgebildeten Bewußtseins darstellen läßt. Er schreibt: „Die geschichtlich leicht erklärbare Selbstunsicherheit der Deutschen hat ihnen jede Art von Staat verdächtig gemacht, in dessen sozusagen permanentem

¹ Vgl. E. Grassi über Salutati in dem Abschnitt: Die Wissenschaft des „Rechten“ als ursprüngliches Gebiet der Bildung des Menschen, in: E. Grassi und Th. v. Uexküll: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften, München 1950, S. 62 ff.

² Vgl. E. R. Curtius: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, 4. Aufl. Bern und München 1963, S. 78, 163 f.; E. Garin: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I (Mittelalter), Reinbek bei Hamburg 1964, S. 20.

³ Vgl. J. Schwartländer: Das personale Dasein als Aufgabe der Erziehung. Gedanken zu Kants Pädagogik, in: Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. 1. Teil eines Kongreßberichtes, im Auftrage des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster, hrsg. von J. Speck, Münster 1966, S. 314f, 322 ff. „Die Lehre von Recht und Billigkeit, die ehr deutlich vorgetragen werden muß, damit die Vorstellung davon zum lebhaften Gefühle erwache“ ist auch für Villaume, einen der Autoren des Revisionswerkes, „das Hauptgeschäft durch die ganze Zeit der Erziehung“ (vgl. Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens ..., hrsg. von J. H. Campe, IV. Teil Hamburg 1785, S. 135).

⁴ Vgl. Pestalozzi, Sämtliche Werke, hrsg. von A. Buchenau, E. Spranger und H. Stettbacher, VII. Bd. Berlin und Leipzig 1940, S. 207-243 (8.-12. Abendstunde).

⁵ A.a.O., III. Bd., Berlin und Leipzig 1928, S. 374 ff.

⁶ Vgl. Aphorismen zur Pädagogik, in: J. Fr. Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen u. a., besorgt von J. Esterhues, Paderborn 1957, S. 196 f.

Ursprung eine Umwertung des Menschen durch einen reinen Rechtsakt steht. Gerade weil sie in keiner staatlichen Tradition zur Ruhe kommen und in ihrer politischen Ideenbildung um keine Ruhelage schwingen ... suchen sie nach einem realen Halt in ihrer Geschichte, und, da sie ihn dort nicht finden, noch vor, noch unter der Geschichte ... Statt eines idealen, obzwar fiktiven Ursprungs, welchen die Rechtsexistenz dem Menschen in seiner Freiheit verleiht, sind sie auf der Suche nach einem realen, obzwar mythischen Anfang ihrer geschichtlichen Existenz, der sich im Dunkel unergründlicher Vorzeit verliert.“⁷ Während andere alte europäische Staaten ihr nationales Bewußtsein in hohem Maße dadurch festigen konnten, daß sie sich im Sinne der römischen Rechtsüberlieferung begründeten, ergab sich die verhängnisvolle Verspätung, von der Plessner im Hinblick auf das Bewußtsein der Deutschen spricht, nicht zuletzt aus der unzureichenden Einschätzung des Rechts - dessen, was es bezweckt und verspricht, also zu leisten vermag. Diese Behauptung gibt einem vor allem dann zu denken, wenn man sich klarmacht, daß diese mythisch-volkstümliche Bewegung die Pädagogik der letzten anderthalb Jahrhunderte bei uns genährt und getragen hat, so daß sie selbst als deren natürliches Kind verstanden werden konnte. Obwohl diese Wirkungsgeschichte heute nicht mehr allein das pädagogische Denken bestimmt, sind die Probleme des Rechts für die Erziehung wider alle Vernunft doch im Zwielflicht geblieben. Weder hat sich jemand bemüht, die psychologischen Untersuchungen über das Verhältnis der Kinder und Jugendlichen zum Recht, die Piaget⁸ und Spranger⁹ in den zwanziger Jahren vorgelegt haben, auf zeitgemäße Weise weiterzuführen, noch findet man es notwendig, die anthropologischen Einsichten der Jurisprudenz über die Bestimmung der Personalität durch das Haben von Rechten in die pädagogische Anthropologie aufzunehmen und fruchtbar zu machen.

Kann man solchen Streiflichtern auf unsere Situation etwas von ihrer Schärfe nehmen, wenn man auf die vielfältigen Ansätze zur politischen Bildung verweist, die [413/414] seit dem Ende des zweiten Weltkriegs hervorgetreten sind? Charakteristisch für die allgemeine Einschätzung scheint doch auch hier, daß in deren Rahmen rechtliche Fragen zwar allenthalben berührt, der ganze Fragenkomplex aber nirgends zum entscheidenden Korrektiv erhoben wird. (Allein Th. Wilhelm bildet da eine Ausnahme.¹⁰ Das Recht zeigt sich lediglich als einer unter vielen thematischen Aspekten; im Unterricht unserer Schulen kommt es zudem fast nur in der Form naturrechtlicher Begründungen, etwa bei der Erörterung des Grundgesetzes, auf den Plan. Zwar wird der Unterricht gewiß den Konflikt zwischen Naturrecht und positivem Recht nicht umgehen dürfen - es gibt auch gesetztes Unrecht, das einer rechtlichen Kritik unterzogen werden muß. Aber kann dieses Problem angegangen werden, ehe ein Verständnis des gesetzten Rechts gewonnen worden ist?

In dem vornehmen Übergehen einzelner Fragen nach dem positiven Recht drückt sich aber im Grunde schon das aus, was wir auch an dem Ideal des Staatsbürgers fragwürdig finden, auf den sich die Bemühungen an vielen Stellen zu richten scheinen: Ist nicht der entschlußfreudige, „machtgerecht“ handelnde Mensch^{10a} allzu schnell in einen wendigen Opportunisten oder - wenn er enttäuscht worden ist - in einen politisierenden Desperado zu verwandeln, wenn er nicht dazu erzogen worden ist, sich rückhaltlos an die Idee der Rechtlichkeit zu binden, die einzige Idee, welche für den Umgang mit der Macht ein ausschließlich vernünftiges Korrektiv abgeben kann?

⁷ Vgl. H. Pleßner: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes, Stuttgart 1959, S. 57.

⁸ J. Piaget: Das moralische Urteil beim Kinde, Kap. 3: Die Zusammenarbeit und die Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffes, Zürich 1954, S. 223 ff.

⁹ E. Spranger: Psychologie des Jugendalters, 9. Abschnitt: Das Rechtsbewußtsein der Jugendlichen, 10. Aufl. Leipzig 1928, S. 190 ff.

¹⁰ Vgl. Th. Wilhelm: Die „Politische Weltkunde“ und der Horizont des Rechts, Zeitschrift für Pädagogik Jg. 11, 5/1965, S. 417 ff., sowie seine Ausführungen in Fr. Oetinger: Partnerschaft, 3. Aufl. Stuttgart 1956, S. 221 ff.

^{10a} Gegen eine zu einseitig aktivistische Konzeption der politischen Bildung wurden von verschiedenen Seiten Einwände erhoben. Vgl. z. B. K. Sontheimer: Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 9, 2/1963, S. 175, 178.

Uns scheint, daß sich die Pädagogik in viel stärkerem Maße als bisher mit den Folgerungen einlassen muß, die sich aus diesem Sachverhalt ergeben. Die Aufgabe, die uns damit gestellt wird, ist so vielseitig und noch so wenig didaktisch durchdacht, daß sie an dieser Stelle nicht im ganzen abgehandelt werden kann. Hier können wir lediglich auf einen Ausschnitt aufmerksam machen: Was ergibt sich, wenn die Bedeutung der Sprache für die Erziehung im ganzen neu durchdacht wird, aus dieser Perspektive für die Erziehung zu rechtlichem Denken?

II.

Die These, daß die Erziehung zu rechtlichem Denken auch durch ein bewußtes Eindringen in den Sprachgebrauch erfolgen solle, aus dem dann in weiteren Schritten ein verändertes Sprechen und mit ihm ein differenzierteres Verhalten hervorgeht, setzt voraus, daß ganz allgemein der Sprach-erziehung eine so erhebliche Bedeutung für die Erziehung zugesprochen wird. Wir sind nicht bereit, uns mit dem Vorwurf der bloßen Verbalisierung jede Erfolgsaussicht von vornherein ab-sprechen zu lassen. Zu dieser generellen Diskussion ist hier aber kein Beitrag zu liefern. Dage-gen kommt es, wenn auch in gebotener Kürze, darauf an, auf das enge Verhältnis von Sprache und Recht aufmerksam zu machen, um die vielfältigen Einflußmöglichkeiten kenntlich werden zu lassen, die für solche Lernvorgänge den Boden abgeben können. [414/415]

Es ist allgemein bekannt, daß sich in den klassischen Gesetzeswerken der Völker auch Eigenhei-ten ihrer Sprache niederschlagen. Stendhal soll jeden Morgen im Code civil gelesen haben, um sich für die schriftstellerische Arbeit bereitzumachen.¹¹ Das scheint uns denkbar bei der Sprache, die nicht umsonst zur Diplomaten-sprache erwählt wurde, weil sie Klarheit mit besonderer Bie-g-samkeit vereint. Weniger gut kann man sich vorstellen, daß sich ein Schriftsteller vom Bürgerli-chen Gesetzbuch anregen läßt und die disziplinierende Kraft seiner Sprache rühmt. Leicht einse-hen läßt sich andererseits, daß die einmalige Anlage der lateinischen Grammatik zu knapper und eindeutiger Konstruktion mitwirkt an der Kraft und sicheren Bedeutung der Leitsätze des römi-schen Rechts. Man kann aber auch noch hinter diese leicht zugänglichen Erscheinungen zu ge-langen versuchen und darangehen, aus der Wirkungsgeschichte erster sprachlicher Vorgriffe ganze Rechtskulturen zu erhellen, so etwa den Zusammenhang griechischen Rechtsdenkens aus dem Verhältnis von Dike, Nomos und Polis zu erschließen oder im angelsächsischen Case-Law die sprachlichen Wurzeln eines pragmatischen Wirklichkeitssinnes aufzusuchen. Von da aus ver-steht man ohne weiteres, warum Rechtshistoriker ihr Augenmerk gerade auf die Umdeutungen richten müssen, die an den großen kulturellen Übersetzungsschwellen zu erwarten sind. Man be-kommt den gemeinten Zusammenhang schließlich von der anderen Seite zu sehen, wenn man die Hindernisse fixiert, die sich beim Abschluß internationaler Verträge einstellen. Weisgerber macht z. B. darauf aufmerksam, daß wir im französischen Wortschatz die Trennung von Verant-wortlichkeit, Ersatzpflicht und Haftpflicht nicht so klar durchgeführt finden wie in germanischen Sprachen;¹² das Recht der viersprachigen Schweiz hat aber auf solche Schwierigkeiten Rücksicht zu nehmen. Kurz: Das Bedürfnis nach einer, wenn nicht universalen, dann doch konvertiblen Terminologie und einer übergreifenden juristischen Hermeneutik muß notgedrungen vorhanden sein, ja, aus ihm erwächst angesichts der Notwendigkeit eines umfassenden Weltrechts die un-abweisbare Aufgabe, einen juristischen Stil anzubahnen, der in allen Kulturen geübt werden kann, ohne die historisch gewordene Rechtsprechung einfach zu entmachten. Noch im Hinderli-chen dokumentiert sich aber hier am Ende die Mächtigkeit sprachlich-rechtlicher Wirkzusam-menhänge, und auf sie kam es hier an.

¹¹ Vgl. G. Radbruch: Vorschule der Rechtsphilosophie, 3., verbesserte Aufl., besorgt von A. Kaufmann, Göttingen 1965, S. 50 f.

¹² L. Weisgerber: Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur, Düsseldorf 1950, S. 167; zum Grundsätzlichen das ganze Kapitel „Sprache und Recht“, ebd. S. 160 ff.

Damit haben wir vorerst nur die sprachliche Konkretion und die in ihr geschehene Ausdeutung des Rechts besprochen. Eine Blickwendung macht aber einsichtig, daß das Recht wiederum selbst Spielraum und Konkretion des Sprechens bestimmt. *Was* man und *wer was* sagen kann, ohne gemäßregelt zu werden, *wo* man etwa in der Öffentlichkeit genötigt wird, eine Distanzierung metasprachlich anzuzeigen (z. B. von einem rechtlich nicht anerkannten Regime oder Staatsgebilde in Anführungszeichen zu sprechen oder von dem, was man dort „Demokratie“ oder „Westgrenze“ nennt), solche Angelegenheiten sind prinzipiell einer rechtlichen Regelung zugänglich. Prinzipiell — das ist zunächst eine bloße Feststellung, mit der noch nicht darüber be-[415/416] funden ist, ob man sich das in einer Demokratie wünschen soll und in welchem Umfang. Selbst die völlige Liberalisierung, welche lügenhafte Entstellung, Unzüchtigkeit und Beleidigung in der Öffentlichkeit ungehindert zuließe, entspräche rechtlichen Grundentscheidungen. Das gilt aber auch für scheinbar primitivere Verhältnisse. „In einigen Sprachen“, schreibt Sapir, „wäre es z. B. schwierig, den Unterschied, den wir zwischen ‚töten‘ und ‚ermorden‘ empfinden, zum Ausdruck zu bringen, aus dem einfachen Grunde, weil die zugrunde liegende Rechtsphilosophie, die unseren Gebrauch dieser Worte festlegt, nicht allen menschlichen Gemeinschaften natürlich erscheint.“¹³ (Man muß die Richtung seiner Argumentationsweise beachten.) Spricht nicht vieles dafür, daß man sich in einer anderen Rechtskultur fremder vorkommt als in einer unbekanntem Sprachkultur, deren rechtliche Verhältnisse einem unproblematisch erscheinen? Wie erlebt das eine Frau, die Kopenhagen besucht, ohne dänisch zu sprechen, aber auch mit arabischen Sprachkenntnissen den Orient bereist hat?

Das Recht kann, weil es selbst sprachlich verfaßt ist, zwar nicht zum unabhängigen Gegenpol der Sprache werden. Die Geltung des gesetzten Rechts ist nicht zu lösen von der sprachlichen Formulierung. Andererseits wehrt sich aber auch etwas dagegen, den Auslegungsprimat der Sprache allein zuzusprechen. Es gibt einen Bereich, in dem Recht und Sprache in komplizierter Weise gegeneinander verspannt sind und gerade darin in hermeneutischer Sorgfalt erhalten, also nicht zu eilig entflochten werden dürfen. Im ganzen zeugt die wechselseitige Abhängigkeit in der Ermöglichung beider aber unwiderleglich dafür, daß der Erzieher lediglich die geeigneten Stellen finden muß, damit er sich in einer ganzen Flucht von Auseinandersetzungs- (und d. h. Lern-) möglichkeiten bewegen kann. Wir können dafür nur einige Proben geben.

III.

Will man sich nicht in beliebige Einzelheiten verlieren, so tut man gut, sich fürs erste an wenigen Durchbruchstellen und Grenzproblemen zu orientieren. Halten wir in den elementaren Verhältnissen Umschau, von denen aus eine Einsicht in die Folgerichtigkeit gewisser erzieherischer Maßnahmen eröffnet wird. Hier hat Rousseau im zweiten Buch des „Emile“ einen klassischen Einsatz gegeben: Mit der Frage nach Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit wird sein Zögling bei der Einführung des Eigentumsbegriffs bekannt gemacht.¹⁴ Rousseau betont dort nachdrücklich, daß das Eintreten in mitmenschliche Beziehungen für ein Kind im vormoralischen Zustand nicht mit einer Belehrung über seine Pflichten beginnen dürfe. Pflichten setzen nach seiner Auffassung schon die volle Erfahrung der Freiheit voraus. Rousseau beginnt also — von seinem Gedanken aus konsequent - bei den Rechten, genauer: bei dem Akt, durch den man jemandem das Seine zugesteht, beim „*sum cuique tribuere*“, wie das seit Ulpianus formelhaft heißt. In einfacher Weise wird hier zum erstenmal vom Wesen der ausgleichenden Gerechtigkeit gehandelt. Die entscheidende Einsicht [416/417] ist bezeichnenderweise bei Rousseau an eine schmerzhaft Erfahrung gebunden: Es war vor ihm einer da, der das Land schon in Besitz genommen hat und

¹³ E. Sapir: Die Sprache, in: Kulturanthropologie, hrsg. von W. E. Mühlmann und E. W. Müller, Köln-Berlin 1966, S. 130.

¹⁴ J. J. Rousseau: Emile oder über die Erziehung, hrsg. von M. Rang, Stuttgart 1965, S. 221 ff.

nun sein positives Recht geltend machen kann.

Kann man sagen, diesem Einsatz komme eine Bedeutung zu, die über eine historische, im engen Sinne antiquarische Betrachtung hinausreicht? Wir nehmen das in der Tat an, gerade auch für den Fall, daß man sich von Rousseaus Modell der kindlichen Entwicklung trennen muß und den Zeitpunkt an eine frühere Stelle zu rücken hätte. Um diese Behauptung zu begründen, müssen wir aber den Gedanken im Medium gegenwärtigen Denkens noch einmal in verschiedenen Brechungen vorführen.

In einem ersten Anlauf findet man eine gewisse Bestätigung in den psychologischen Untersuchungen von Piaget.¹⁵ Dort wird dargelegt, welche fundamentale Bedeutung dem Eindringen in das Wesen der ausgleichenden Gerechtigkeit am Beginn der sittlichen Entwicklung zukommt. Solange sie nicht verstanden und geübt wird, läßt sich der Bogen zur vollen gegenseitigen Achtung nicht spannen, und damit bleibt der Zugang zur feineren Billigkeitserwägung und zu jeder anderen rechtlich-sittlichen Überlegung verriegelt. Jedem das Seine zuzumessen, zuerst streng arithmetisch, später im Hinblick auf individuelle Bedürftigkeit, das muß gründlich und schrittweise gelernt und natürlich auch sprachlich gemeistert werden.

In einem volleren Licht zeigt sich unser Problem aber, wenn man es mit den Kategorien der neueren Anthropologie zu fassen versucht. Der Besitzdrang, die urtümliche Lust am Sammeln, die mit Utilitätserwägungen noch nichts zu tun zu haben braucht, ist ein Ausdruck des Haben- und Bei-sich-behalten-Wollens. Schelsky hat Gehlen gegenüber das Unableitbare dieses Bedürfnisses hervorgehoben.¹⁶ Was da noch tief ins Animalische reicht, ist für humane Verhältnisse am Problem des Habens von Marx, Marcel und Sartre herausgestellt worden.¹⁷ Wie geht das aber vor sich, daß das instinktnahe Behaltenwollen abgelöst und zu einer wirklich menschlichen Einstellung geläutert wird? Wie gelangt der Mensch auf diese neue Ebene, auf der ihm in der Beschränkung am anderen das Zustehen von etwas Eigenem auffaßbar wird? Wie lernt der Mensch im Kindesalter, seinen Spielraum mit den Augen des andern zu betrachten, aus diesem herauszutreten, um dann auf eine begründetere Weise im eingegrenzten Eigenen sein Recht ausüben zu können? Offenbar wird damit eine Fähigkeit erreicht, die den Tieren unzugänglich bleibt. Es ist der Sachverhalt gemeint, den Plessner als Reziprozität der Perspektiven gekennzeichnet und als eine allein menschliche Möglichkeit herausgestellt hat.¹⁸ Um in dieses gegenseitig-rückbezügliche Verhältnis hineinzugelangen, bedarf es eines Könnens, das den Tieren abgeht: Man muß sprechen können. Nur durch die sprachliche Meisterung wird es möglich, die [417/418] Sphäre des anderen achten zu lernen und in der Erfahrung gesetzter Grenzen sein eigenes Recht zu behaupten.

Konkreter heißt das: Die Kinder lernen, was „mein“ und „dein“ bedeutet. Gewiß, „mein“ und „dein“ sagen sie zunächst in der bloßen Nachahmung der Erwachsenenrede. Aber sie geraten bald - darin liegt eben die Macht der Sprache - in das Sinngefälle der Redewendungen, in welche die Possessivpronomina eingebettet sind, und lernen sie situationsgerecht erfüllen, ohne daß die Erwachsenen ihnen dabei jeden Einzelschritt vorgemacht hätten. Es handelt sich wohl auch nicht um einen Prozeß stufenweiser Erweiterung. Die Kinder überraschen uns plötzlich mit Redensarten, aus denen das eroberte neue Können hervorblitzt. Zwar führt vom ersten affektiven „mein“ (meist im Laufe des dritten Lebensjahres, in das auch der entsprechende erste Gebrauch des Ge-

¹⁵ Siehe Anm. 8.

¹⁶ Vgl. A. Gehlen: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen, 2., neubearbeitete Aufl. Frankfurt/Main und Bonn 1964, S. 51 f., 89 f.

¹⁷ Vgl. K. Marx, Frühe Schriften I. Bd., hrsg. von H.-J. Lieber und P. Furth, Darmstadt 1962, S. 598 f.; G. Marcel: Sein und Haben, übersetzt von E. Behler, Paderborn 1954, S. 90 ff., 144f., 155 ff., 165-188; J.-P. Sartre: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Hamburg 1962, S. 723 ff.

Zu wenig bedacht scheint aber, daß das rechtmäßige Haben von Eigentum als Sonderproblem des fundamentalen Habens von Rechten anzusehen ist, das die Personalität begründet.

¹⁸ H. Pleßner: *Conditio humana*, Pfullingen 1964, S. 36 ff.

nitivs fällt) bis zum ausgewogenen Vergleichen und Verteilen des Meinen, Deinen und Seinen ein längerer Weg, auf dem in manchen Fällen auch erzieherisch geholfen werden kann. Auch die leidvollen Erfahrungen, die das Kind beim Verstoß machen muß, wirken kräftig auf das Verständnis zurück. Aber eines ist doch deutlich: In jedem Schlichten, Ermahnen und Aufmerksammachen ist die genannte Reziprozität der Perspektiven schon im Spiel. Die Mutter sagt „dein“, und das Kind soll sein „mein“ darin erkennen. Anders kann sie das ohne Sinnverkehrung nicht beibringen. Selbst wenn sie ihre Rede mit einer Geste unterstützt, muß sie darauf setzen, daß das Kind den Sinn dieser Handlung im Medium der Sprache realisieren lernt. Das reflexiv-reziproke Verhältnis, das auch die Voraussetzung des Rechtsverhältnisses ist, erlernt man nur, weil man in der sprachlichen Artikulation dazu erweckt werden kann.

Auf die Tragweite dessen, was hier durch sprachliche Vermittlung geschieht, hat auch Cassirer hingewiesen. Er vertritt sogar die Meinung, daß der Umgang mit Possessivpronomina bei Kindern vor dem mit eigentlich persönlichen Fürwörtern erfolgt. Zu Recht betont er - wir würden heute sagen: gegenüber manchen Kurzschlüssigkeiten der Theoretiker des dialogischen Prinzips -, daß „die Idee des Besitzes ... zwischen dem Gebiet des Objektiven und des Subjektiven eine eigentümliche Mittelstellung“ einnimmt.¹⁹ Daß sich „ich“ und „du“ erst in einem zweiten Schritt aus einer anfänglichen Indifferenz von „ich/mein“ und „du/dein“ herausentwickelten, diese Behauptung wird man vielleicht noch einmal einer empirischen Prüfung unterziehen müssen. (Cassirer zieht zur Bestätigung Ergebnisse der allgemeinen Sprachgeschichte heran und kann darauf hinweisen, daß es auch einen weniger differenzierten Genitivgebrauch gibt.²⁰ In der konstruktiven Aufbereitung der Ergebnisse ist er vielleicht einen Schritt zu weit gegangen. Doch die Einzelheiten mögen hier auf sich beruhen.)

Fassen wir zusammen: Der Übergang vom primitiven Einverleibungswillen zur rechtlich garantierten Achtung des Deinen und Meinen wird durch die Sprache ermöglicht. Erst durch sie wird im Großen und im Kleinen menschliche Gegenseitigkeit möglich und damit jeglicher kulturelle Austausch konstituiert. Nicht nur das um- [418/419] fassende Problem des Übens meiner Rechte, die zu haben meine Persönlichkeit ausmacht, kommt von da aus für den Erzieher in den Blick, sondern ebenso alles, was mit der verletzlich-unverletzlichen Sphäre des anderen zu tun hat. Nicht zufällig ist in der klassischen Formel Ulpians das „suum cuique tribuere“ zusammen mit dem „alterum non laedere“ genannt. Das hat auch eine recht konkrete sprachpädagogische Note, denken wir nur daran, daß sich Pestalozzis Kampf nicht nur gegen das Maulbrauchen, sondern auch gegen die böartigen Stichelreden, also das verletzende, ehrabschneiderische Reden über Mitmenschen richtet.²¹ Pieper weist darauf hin, daß das hämische Reden und Auslachen (derisio) noch bei Thomas als ein Verstoß gegen die Gerechtigkeit angesehen wird.²² Andere Hinweise ließen sich anschließen.²³ Doch wir brechen hier ab, um einem anderen Fragenkreis Aufmerk-

¹⁹ E. Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen, I. Teil: Die Sprache, 4. Aufl., Darmstadt 1964, S. 226 f.

²⁰ A.a.O., S. 231 f.

²¹ So in „Christoph und Else“: „... man kann daher sicher annehmen, daß allemal schon viel Leichtsinn, Unordnung und Liederlichkeit an einem Orte seyn müsse, wo so ein Schimpf- und Stichelreden allgemein aufkommen, und Mode werden kann“ (a.a.O., VII. Bd., S. 186). Auch in „Lienhard und Gertrud“ ist davon öfters die Rede. Der böse Mensch vertreibt sich „Mit Schmähen und Schimpfen, mit Aufhetzen und Hinterreden“ die Zeit (a.a.O., II. Bd., Berlin und Leipzig 1927, S. 121).

²² Vgl. J. Pieper: Gerechtigkeit, in: Das Viergespann, München 1964, S. 83.

²³ Mit besonderem Interesse wendet man sich immer wieder dem Problem der Namengebung zu. In ihr durchdringen sich im engeren Sinne sprachliche und rechtliche Akte auf urtümliche Weise: Was einem gehört, dem darf man einen Namen geben. Man hat das Recht dazu. Wenn Erwachsene sich ein Serienprodukt auf diesem Wege zu eigen machen, so trägt das nicht selten schon infantile Züge, verweist aber auf Verhältnisse, wo dies angebracht scheint. Hinter diesem kindlichen Gebaren steht ein rechtshistorischer Zusammenhang, auf den C. Schmitt aufmerksam gemacht hat. In aller Kürze sei das Problem von hinten her aufgerollt: Das Gesetz, römisch Lex, griechisch Nomos, gilt allgemein als Thesmos, als leidenschaftslose Setzung. In einem in die Anfänge hinabreichenden Sinn läßt sich Nomos aber als ein Ergebnis der Besitzergreifung fassen, nämlich als die erste Verfassung, die aus dem Nehmen und Verteilen des Landes hervorgeht. Erste distributive Gerechtigkeit entspringt aus dieser Landnahme, die immer

samkeit schenken zu können.

IV.

Damit scheint der Weg gebahnt, auf dem Erziehung zur Rechtlichkeit im Medium der Sprache in Gang gehalten werden könnte. Die gründliche Aufbereitung der Art, wie die Alltagssprache einen rechtlichen Sachverhalt faßt, müßte in stetiger Differenzierung schon vieles über Rechtsfragen und -folgen erbringen, denn in dem Ansatz, daß aus dem Anerkennen von Mein und Dein das Wissen dessen erwächst, was wir einander schulden und wie wir einander zu achten haben, liegt schon eine grundlegende Einsicht in das Tauschverhältnis, das Vertragsrecht usw. Bald gibt sich auch die Gelegenheit, die triadische Struktur kennenzulernen, in der nicht jeder Partei ist und von einem Richter (als Arbiter) zuteilende Gerechtigkeit im Konflikt geübt werden kann.²⁴ Schon vor dem Eintritt in die Schule lernt das Kind auch mancherlei Rechtsgut im Kindervers kennen; Kaufen, Klagen, Schulden, Erben, die Lohn- [419/420] forderung, aber auch unterlassene Hilfeleistung, Kindesaussetzung, Diebstahl, Mißhandlung und Brandstiftung, das Suchen des Rechts und die Vollstreckung von Urteilen spielen da eine erstaunliche Rolle:

Bauer, bind dein Pudel an, daß er mich nicht beißen kann. Beißt er mich, verklag ich dich, tausend Taler kostet's dich ...²⁵

Aber da handelt es sich doch fast immer um abgesunkenes Erzählgut voller simplifizierender Entstellungen. Auch im Märchen kommen Schuld und Ungerechtigkeit nur vor, um ins Wunderbare oder in eine naive Moral aufgelöst zu werden. Über alle Einzelheiten hinaus steckt aber in der Idee einer kontinuierlichen Entfaltung des Rechtsbewußtseins aus der gewöhnlichen Sprache mit Hilfe volkstümlicher Quellen ein gefährliches Mißverständnis, eine ständige Verführung zur Verfälschung der Strukturen des Rechts. Denn in der Weise, in der das Recht wirklich ausgeübt und ständig wiederhergestellt werden muß, ist ein Sprachgebrauch am Werk, der sich nicht gradmäßig vom alltäglich Gesprochenen unterscheidet, sondern grundsätzlich. Es ist die juristische Terminologie als eine in sich reflektierte, funktionalisierte Sprechweise, ein Sprechen, das einem eigenen operationellen Stil gehorcht. Die erreichte Perfektion läßt sich hier aus alltags sprachlichen Implikationen nicht erschließen. Sie ist das Ergebnis einer weitgehenden Formalisierung, wie sie nur durch eine wissenschaftlich betriebene Entkräftung der suggestiven Mehrdeutigkeit möglich wird, durch die Lösung der Sprache von einem ihrer wirkmächtigsten Züge.

Eben diesen Tatbestand hinzunehmen, weigern sich aber die Pädagogen hartnäckig, die an dem Gedanken festhalten, man könne Rechtserziehung im schlichten Rahmen der allgemeinen Sozialerziehung betreiben. Dagegen postulieren wir: Man muß diesen Bereich überschreiten und den Versuch unternehmen, durch sach- und altersgemäße Einblicke in das Funktionieren dieser künstlichen Sprache in die wirkliche, geschehende Rechtsprechung und die positive Gesetzgebung einzuführen, um darin das Recht, auf dem Rücken dieser Arbeit aber auch etwas von der spezifischen Möglichkeit dieses Gebrauchs der Sprache zu erlernen. Nur solcher Entschiedenheit wachsen auch entsprechende didaktische Möglichkeiten zu. Man sollte nicht zögern, an einer Modellschule zu diesem Zweck sogar ein eigenes Fach aus der sogenannten Gemeinschaftskun-

mit einer förmlichen Benennung verbunden ist. Nomos, Name und Nehmen haben mit großer Wahrscheinlichkeit einen gemeinsamen etymologisch-politischen Ursprung. - Daß man der Frau, die man nimmt, als rechtlich denkender Mensch einen (seinen) Namen gibt, ist eine rechtskundliche Parallele aus unserem Umkreis. Schließlich nähert sich auch manches, was im kindlichen Benennen geschieht, diesem Aspekt (vgl. C. Schmitt: Nomos-Näme-Name, in: Der beständige Aufbruch, Festschrift für E. Przywara, hrsg. von S. Behn, Nürnberg 1959, S. 92 ff.). Rousseaus Vorstellung von der rechtlichen Bedeutung der ersten Besitznahme ist von diesem historischen Zusammenhang her zu begreifen.

²⁴ Vgl. O. F. Bollnow: Wesen und Wandel der Tugenden, Frankfurt/Main 1958, XIII.: Die Gerechtigkeit, S. 185 ff.

²⁵ Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime, versammelt von H. M. Enzensberger, Frankfurt/Main 1966, S. 99.

de für ein Jahr herauszusetzen, in dem die Beschäftigung mit dieser umständlichen, aber vernünftigen, unanschaulichen, aber sorgfältig auf Wirkung, und d. h. Folgen, hin bedachten Sprechweise (falls man den Namen Sprache für dieses künstliche Mittel gar meiden möchte) eine erhebliche, wenn auch im ganzen dienende Rolle spielen müßte.

Schon die Prägnanz und der Gebrauch der Begriffe offenbart den Abstand vom alltäglichen Sprachgebrauch. Miete, Mahnung, Forderung, Geburt, Sorgerecht, Schmerzensgeld - solche beliebig herausgegriffenen Begriffe sind noch aus der üblichen Redeweise entnommen, aber auch sie erscheinen im Recht schon defini- [420/421] torisch beschnitten und fixiert. Worin der Unterschied von Übertretung, Vergehen, Verstoß und Verbrechen besteht, das ist von der gewöhnlichen Sprache her nicht mehr in voller Schärfe auszumachen, so wenig, wie von ihr aus verständlich wird, warum uneheliche Kinder mit ihrem Vater (im juristischen Sinne) nicht verwandt sein sollen. Eigens geschaffene Begriffe wie Auslobung, Bringschuld, Grunddienstbarkeit oder Zugewinnngemeinschaft sind ohne juristische Deutung kaum mehr zu verstehen, von Fremdwortbildungen noch ganz abgesehen. Aber durch das Spröde solcher Formulierungen hindurch ist zu erfassen, daß nur durch das Abstreifen der üblichen Mehrdeutigkeit der Wörter die Sprache den Dienst leisten kann, der ihr hier aufgenötigt ist: durch trennscharfe Begriffsbildung den Eintritt ungewollter Rechtsfolgen im Einzelfall zu vermeiden. *Ius vigilantibus scriptum*, sagt Radbruch. Es setzt Hellhörigkeit voraus.²⁶

Auch die grammatisch-logische Struktur von Rechtssätzen zeugt für diesen eigentümlichen Operationellen Stil. Immer wieder weist man darauf hin, daß solche Sätze nicht faktische Tatbestände darstellen, sondern ihren Sinn erst im Kontext gewisser Verhaltensdispositionen, der Erfüllungsbereitschaft oder Verweigerung wirksam werden lassen. Bei uns spricht man von einer Imperativtheorie,²⁷ ist aber hierin nicht unangefochten geblieben. Geiger hat z. B. bewußt lieber von deklarativen und proklamativen Sätzen gesprochen.²⁸ In der Bezeichnung „Normsatz“ ist vielleicht die nähere linguistische Charakteristik schon zu rasch aus der Hand gegeben. Andererseits scheint die Bezeichnung von Rechtssätzen als hypothetische Urteile zu eng, weil zu einseitig am strafrechtlichen Aspekt entwickelt.²⁹ Vielleicht kann man sich das, worum es geht, fürs erste mit einer sprachanalytischen Unterscheidung klarmachen. Austins Untersuchung konstativer und performativer Aussagen bietet dazu eine Handhabe.³⁰ Konstativ (ich benutze für einen Augenblick die dem englischen Gebrauch nahebleibende Übersetzung) wären z. B. Protokollsätze; man kann sie auf Wahrheit oder Falschheit hin prüfen. Performative Sätze dagegen sind das nicht (oder nicht im gleichen Sinne), sie meinen und sind selbst eine Gestaltung der Aktion in einer von bestimmten Formen abhängigen Situation. Die Ausführung und der Kontext des Lebens zeugen für die Sinnerfüllung; ein bloß verbales Kriterium gibt es dafür gar nicht.³¹

Der Charakter einer in sich gefestigten operativen Sphäre verdichtet sich noch, wenn man sich klarmacht, daß eine Anzahl von Verfahrensregeln in der Art des [421/422] „*nullum crimen sine lege*“, „*audire altera pars*“, „*in dubio pro reo*“ usw. den Vorgang der Rechtsprechung bestimmen.

²⁶ Vorschule der Rechtsphilosophie, a.a.O., S. 87.

²⁷ Vgl. K. Engisch: Einführung in das juristische Denken, 3. Aufl. Stuttgart 1956, S. 22 ff.; W. Goldschmidt: Beziehungen zwischen Ontologie und Logik in der Rechtswissenschaft, in: A. Kaufmann (Hrsg.): Die ontologische Begründung des Rechts, Darmstadt 1965, S. 245 ff.

²⁸ Vgl. Th. Geiger: Vorstudien zu einer Soziologie des Rechts, eingeleitet von P. Trappe, Neuwied a. Rh. und Berlin 1964, S. 64 f., 202 ff.

²⁹ W. Goldschmidt, a.a.O., S. 248 f.

³⁰ Vgl. J. L. Austin: Performative-Constativ, in: Ch. E. Caton (Hrsg.): Philosophy and Ordinary Language, University of Illinois Press, Urbana 1963, S. 22 ff.

³¹ Austin hat seine Unterscheidung selbst einer weiteren Differenzierung im Zuge genauerer Untersuchungen von Sprechakten bedürftig gesehen. - Daß hier an Problemen gearbeitet wird, die H. Lipps mit der „Potenz des Worts“ im Auge hatte, ist nicht zu verkennen. Lipps bleibt dabei am Einzelwort orientiert, worin in gewisser Weise seine Stärke, angesichts der gegenwärtigen sprachanalytischen Philosophie aber auch die Begrenztheit seines Ansatzes zu sehen ist.

Diese Dinge sind kompliziert, aber man muß den Versuch unternehmen, an einigen Stellen zuzugreifen und sie didaktisch für den Unterricht aufzubereiten. Was die Termini betrifft, so kann man an ihnen sogar zeigen, was es wirklich mit dem Definieren und Subsumieren auf sich hat. In der Alltagssprache bleibt das eine unwesentliche,³² oft irreleitende Spielerei, da ist es - in unseren Schulen - wider alle Vernunft der Sprache beibehaltene Pestalozzische Manier. Dagegen hat man hier die Gelegenheit zu zeigen, wie aus der Unschärfe von Begriffen harte Rechtsfolgen im Leben entstehen können. Umgekehrt hängt die Rechtssicherheit davon ab, was laut Definition gilt. Kurz: es handelt sich um das einzige Gebiet in der Schule neben den exakten naturwissenschaftlichen Bestimmungen, wo der Sinn von Definitionen und Subsumtionen einsichtig gemacht, sachgerecht geübt und zum Teil erprobt werden kann. Manches davon greift bereits tief in das Leben der Jugendlichen hinein (die Frage der Rechtsfähigkeit^{32a} mit daran anschließenden Problemen), so daß bei einigem Geschick das Interesse durchaus zu wecken ist.

Um der Struktur rechtlicher Sätze gerecht zu werden, muß in ihre Aufhellung hereingenommen werden, was für sie den Aktionsrahmen oder die Vollzugswirklichkeit abgibt. Dazu ist jeweils ein größeres Textstück, aber auch Einblick in den Erfahrungsbereich selbst notwendig. Zuerst wird es sich empfehlen, nach isolierbaren Partien positiven Rechts Ausschau zu halten. Den schnellen Griff zur Verfassung sollte man sorgfältiger als bisher meiden, weil dort die naturrechtliche Formulierung die nüchterne und spröde Sprache des übrigen gesetzten Rechts zu wenig durchdringen läßt. Kasuistische Versuche an geeigneten Rechtsfällen werden mit älteren Schülern möglich sein. Formen des Verhörs, der Verteidigung und der Urteilsverkündung kann man bei einem Gerichtsbesuch kennen- und in ihrem öffentlich-verbindlichen Stil erkennen lernen. Hier - aber erst hier! - löst sich auch der Anschein, man hätte es mit einem nur noch technisch vollzogenen Automatismus zu tun. Wo entschieden wird, was recht und billig ist, muß sich die Urteilsfähigkeit des einzelnen Richters auswirken. In seinem Urteil konkretisiert sich das Recht und greift wieder in den Alltag ein. (In die Urteilsbegründung kann auch eine Art der Rechtsbelehrung eingeschlossen sein, in der sich das Gericht in einer größeren Nähe zur gewöhnlich gesprochenen Sprache äußert. Bestehen bleibt aber: *ius vigilantibus scriptum.*)

Daß das Interesse an Fragen des Rechts in der Schule und in der Erwachsenenbildung bei uns so wenig ausgeprägt ist, hängt neben vielem anderen sicher auch mit der Ambivalenz des Pestalozzischen Erbes zusammen. Von der Bedeutung des Rechts war Pestalozzi weit mehr überzeugt als viele spätere Pädagogen. Bezeichnend für ihn bleibt aber, daß er die Rechtspraxis vermenschlichen will durch Maßnahmen, die im Grunde defensiv sind und deshalb nicht recht produktiv werden können. Er will - man denke an „Lienhard und Gertrud“ - ausbiegen vor dem unpersönlichen, kalten [422/423] Rechtsvollzug; sein ganzes Streben richtet sich darauf, Prozessen vorzubeugen, also auch die advokatorischen Spitzfindigkeiten nicht erst zum Zuge kommen zu lassen.³³ Die weitere Entwicklung zeigt aber, daß ein so fortgeschrittenes Gebiet wie das Recht nicht mehr ins volkstümliche Denken zurückgenommen und von da aus regeneriert werden kann. Auch wenn man seine Präention verstehend aufnimmt, wird man sich heute in viel stärkerem Maße auf diesen Bereich und seine nüchterne, leidenschaftslose Sprache einrichten müssen. Orientiert man die staatsbürgerliche Erziehung nicht auch an ihr, so geht man an den Aufgaben einer zukünftigen Öffentlichkeit vorbei.

³² Keineswegs eine „Verwesentlichung“, wie das R. und A.-M. Tausch (bei der Behandlung eines Unterrichtsbeispiels) nennen möchten (Erziehungspsychologie, Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, 2., wesentlich erweiterte Aufl. Göttingen 1965, S. 344). ^{32a} Vgl. hierzu K.Lücken: Die Altersstufen in der Rechtsordnung, in: Neue Sammlung, 5. Tg. 3/1965, S. 247 ff.

³³ Arner „glaubte, man könne nicht zu viel thun, streitende Bauern lange genug von dem Schwertstreich der gesezlichen Rechtsgerechtigkeit entfernt zu halten, um sie durch die für die Bauern sicher bessere Wege ihres auf den gegenwärtigen Streitfall hingelenkten eigenen Billigkeitsgefühls auseinander zu bringen“ (a.a.O., III. Bd., S. 398).

V.

In der Rechtsordnung hat das öffentliche Leben seinen Halt; sie regelt den Umgang auch da, wo man nicht lieben kann. Die Geltung der rechtlichen Verlautbarungen und Akte hängt daher auch am förmlichen und öffentlichen Charakter. Die Öffentlichkeit enthält die Bedingungen, in die hineingeprochen das Recht durchsetzungsfähig wird.

Am deutlichsten tritt dieser Wesenszug am Ritual des Eides hervor. In ihm verdichtet sich noch einmal auf eine besondere Weise die Bedeutsamkeit des gesprochenen Worts im Recht. Hier wird in feierlicher Art vor einem zumindest potentiell vorhandenen oder vertretenen Publikum aufrecht und rückhaltlos in möglichster Eindeutigkeit gesprochen. Neu ist beim Eid aber, daß hier Wahrheit und Recht nicht nur aufeinander bezogen scheinen, sondern ihre innigste Verbundenheit postuliert wird. Das gesprochene Wort ist inkorrigibel, und jeder Verstoß wird einer absoluten Sanktion überantwortet, für welche die organisierte Rechtsprechung nur das Organ abgibt. Ein Eid wird im wahren Sinne des Wortes geleistet. Man sagt etwas unter Eid aus und nimmt dabei das Gewicht der Folgen auf sich. Dem absoluten Ernst des Eides entspricht es, daß nicht jedermann in jedem beliebigen Alter würdig ist, einen Eid zu sprechen. Nirgends werden die Worte so gewogen wie beim Eid. Möglichkeit oder Unmöglichkeit geistiger Vorbehalte und magischer Entkräftungspraktiken sind Stoff kulturgeschichtlicher Untersuchungen, die dafür zeugen, welche Bedeutung dem Eid zugemessen wurde. Wir erinnern daran, daß Pestalozzis Kampf ja nicht zuletzt auch gegen das leichtfertige Fluchen und Schwören gerichtet ist. „... das leste Band Sitlichkeit unter den Menschen“ nennt er schon in „Criton und Thyrsis“ die „Haltung des Eids“,³⁴ und in „Christoph und Else“ meint Joost: „Es ist kein Greuel, zu dem ein infamer Mann, der sich aus dem Eid nichts machet, nicht fähig und reif ist ...“³⁵

Man muß aber die Formen des Eides nach den möglichen Intentionen unterscheiden. Zum einen kann sich der Eid auf künftige Leistungen, etwa auf die Art der Ausübung eines Dienstes, beziehen. Im Diensteid nimmt man die Treuepflicht auf sich, man bindet sich fest und förmlich im Hinblick auf künftige Ereignisse. Für [423/434] diesen sogenannten promissorischen Eid gilt alles Wesentliche von dem, was von Bollnow über die sprachliche Seite des Versprechens ausgeführt worden ist³⁶, wengleich es im Akt der Vereidigung noch förmlicher und dem Anspruch nach öffentlicher vollzogen wird. Der Verstoß ist der Eidbruch; er ist Rechts- und Wortbruch in einem.

Zum andern kann sich der Eid auf die Wahrheit von Aussagen über vergangene Tatbestände beziehen. Man unterwirft sich mit voller Bewußtheit der unabwendbaren absoluten Sanktion für den Fall des Verstoßes, der hier als wissentliche oder fahrlässige Falschaussage verstanden wird, als Meineid. Zur Unterscheidung vom vorherigen spricht man hier vom assertorischen Eid. Ursprünglich war der Eid eine bedingte Selbstverfluchung durch eine Anrufung des Allwissenden, vor dem es keine Verschleierung gibt. Wo eine religiöse Deutung heute nicht akzeptiert wird, überantwortet man den Schwörenden einer Grenzerfahrung im Gewissen, einer aktiven innerweltlichen Begründung in einer unhintergehbaren Transzendenz. Hier baut das Gericht darauf, daß lauter und in absoluter Wahrhaftigkeit gesprochen wird, es belehrt darüber und schreitet zur Prüfung, wo sich der Verdacht des Meineids eingestellt hat.

Als Abart des an zweiter Stelle Beschriebenen gibt es schließlich noch den Offenbarungseid, bei dem die genaue und vollständige Rechenschaftslegung für einen bestimmten Bereich verlangt wird. Das ist aber schon ein sehr spezieller Fall.

Gibt es nun auch eine erzieherisch fruchtbare Art, neben soviel Gedrucktem und Formellem, für

³⁴ A.a.O., I. Bd. Berlin und Leipzig 1927, S. 109.

³⁵ A.a.O., VII. Bd., S. 366.

³⁶ Vgl. O. F. Bollnow: Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965, S. 105 ff., nach mehreren anderen Fassungen zuletzt: Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966, S. 192 ff.

das der konkrete Richter oder Anwalt nur Sprachrohr oder Deuter zu sein scheint, das persönlich gesprochene und verantwortete Wort, den Eid kennenzulernen und damit das ganze Gewicht eines Diktums in der Rechtssphäre? Wenn ja, dann darf dieses Kennenlernen nicht mit einer Einbuße an Förmlichkeit und Ernst verbunden sein. Man möchte hoffen, daß nicht auch hier noch Lehrer auf den Gedanken verfallen, so etwas im Unterricht selbst zu mimen oder spielen zu lassen. Es gibt in der Schule keine Möglichkeit, den Eid zu üben oder auch nur zu fingieren. Niemand wird versuchen, in einem Schülerparlament eine Eidesleistung nachzuäffen, oder zulassen, daß sich Jugendliche vor einem Schülergericht einer derartigen Prozedur unterziehen müssen. An der Absurdität einer solchen Vorstellung zeigt sich, daß man hier an eine oberste Grenze gelangt ist.

Es wäre dagegen denkbar, daß man an Beispielen zeigt, wie und weshalb ein Eid abgelegt wird und was an Rechtsfolgen mit diesem Akt verbunden ist. Literarische Zeugnisse sind allerdings nicht sehr häufig. In diesem Fall wird ein Gerichtsbesuch die beste Lösung sein. Denn hier haben wir die eigentümliche Konstellation, daß man einerseits als Beobachter zugelassen, zugleich andererseits als Beobachter in gewisse Förmlichkeiten einbezogen wird. So muß man bei der Ablegung des Eides aufstehen und damit dokumentieren, daß *coram publico* geschworen, der Eid also abgenommen wird. Die Zuhörer tragen als Beteiligte den Akt mit und nehmen teil an der Bedeutung und dem Gewicht des Eides. Sie sind Zeugen dieser Leistung, die immer nur aktuell vollzogen, nie fingiert oder vorher geübt werden kann. Sie sind [424/425] auch Zeugen der Rechtsbelehrung, die vor diesem Akt erfolgt. Man kann daher behaupten, daß in diesem besonderen Fall das Zugewesensein beim Leisten eines Eides pädagogisch durch nichts zu ersetzen ist - was in manchen anderen Fällen, wo der Lehrer Anschauungsunterricht halten will, bekanntlich nicht zutrifft. Daher ist auch die Begründung hier anders als beim Anschauungsunterricht. Es geht nicht darum, etwas zu betrachten, man darf deshalb diese Handlung nicht stören, indem man an ihr etwas zeigt. Man muß vielmehr der Erfahrung Raum geben, daß alle Anwesenden den Sinn des Aktes mitkonstituieren und dabei begreifen lernen, was die bedeutsame Einheit von Sprache und Handlung ausmacht.

Damit ist in diesen Ausführungen die Stelle erreicht, an der man einhalten kann. Blicken wir zurück. Nach einigen Bemerkungen über die Notwendigkeit einer eindringlicheren Erziehung zu rechtlichem Denken und dem Versuch, die Darstellung der Funktion der Spracherziehung in diesem Rahmen vorzubereiten, hatten wir uns mit dem Mein- und Dein-Sagen als dem untersten Bereich befaßt, in dem das Üben der Rechte anfängt. Mit dem Eid sind wir an die oberste Grenze dessen gelangt, was einer pädagogischen Behandlung zugänglich gemacht werden kann. Dazwischen breitet sich ein weites Feld von Möglichkeiten aus, die hier nicht zureichend untersucht werden konnten. Es wäre denkbar, daß man sich von der Funktion der Sprache im Eid aus fragt, in welcher Weise dem Sprechen auch sonst in mannigfacher Abstufung etwas Ernstes innewohnt, das man nicht beliebig üben, sondern nur da und dort im Sprechen-müssen erfahren kann und auf sich nehmen muß. Auch sonst muß im Sprechen etwas bezeugt und als wahr und verlässlich Gesagtes angenommen werden.

Aber man darf sich am Ende nicht in Allgemeinheiten verlieren. Vor uns steht die Aufgabe, die Erziehung zu rechtlichem Denken anzugreifen. Sie fordert eine ebenso nüchterne wie kühne didaktische Auseinandersetzung mit dem positiven Recht. Welche Mittel zu Gebote stehen, gilt es allererst zu erkunden. Die Funktion der Sprache, von der hier die Rede war, wird so leicht bei diesem Unternehmen nicht überschätzt werden können.

Frithjof Rodi

Zur Metaphorik der Aneignung*

I.

Es mag verwegen erscheinen, im Kreis von Pädagogen über „Aneignung“ in einem ganz allgemeinen Sinn zu sprechen. Was können wir, so mag mit Recht gefragt werden, mit einem solchen Begriff anfangen, der zwar in allen unseren Erörterungen irgendwie mitgemeint ist, wo es uns um lebendige Erziehung gegenüber [425/426] purer Wissensvermittlung geht, der aber in dieser Allgemeinheit nichtssagend und vage bleiben muß.

Genau darin liegt die Schwierigkeit, über „Aneignung“ zu reden. Wir alle wissen ungefähr, was damit gemeint ist, wenn jemand sagt, daß ihm etwas innerlich fremd geblieben sei, daß er mit einer Sache nichts oder noch nichts anfangen könne, sie nicht in den Griff bekommen habe, daß er zwar äußerlich von ihr Kenntnis genommen, sie aber nicht wirklich durchdrungen habe, sie nicht lebendig einbeziehen könne in das bisher Verstandene, oder wie die hierfür passenden Wendungen sonst heißen mögen. Überall, wo so gesprochen wird, wird ein vages Verständnis der Aneignung vorausgesetzt. Aneignung wäre solchen Wendungen zufolge ein Vorgang der Verinnerlichung und Verlebendigung, im Gegensatz zu bloß „äußerlichem“ Berührtwerden von „toten“ Fakten. Aber nicht einmal das ist ganz sicher. Hören wir nicht auch gelegentlich davon, daß etwas bloß oberflächlich angeeignet, aber nicht wirklich verstanden sein? Fehlt also dem Wort Aneignung überhaupt jener Wertakzent, den wir zunächst herauszuhören glaubten?

Soviel ist immerhin sicher: Wo von Lernfähigkeit, Aufnahmebereitschaft, Verständnislosigkeit und ähnlichen Begriffen die Rede ist, beziehen wir uns auf einen Vorgang, den wir mit dem Wort „Aneignung“ bezeichnen können, selbst dann, wenn wir einmal ganz absehen von jenem Wertakzent der Verinnerlichung, der uns zunächst aufgefallen war. Trotzdem bleibt der Begriff vage und für alle strenge begriffliche Bestimmung fragwürdig. „Aneignung“ ist nichts, was wir von vornherein definitorisch festlegen könnten. Wir können allenfalls in der Beschäftigung mit einem bestimmten Problemkreis ad hoc angeben, in welchem Sinn wir dieses Wort gebrauchen wollen.

Gerade im Hinblick auf diese Zweideutigkeit, das Selbstverständliche, Unproblematische auf der einen Seite, das Vage und Fragwürdige auf der andern, mag es lohnend sein, diesen Begriff näher zu untersuchen. Es liegt nun an der aufgezeigten Schwierigkeit, daß wir dabei einen Umweg einzuschlagen haben: den Umweg über die *Bilder*, in denen wir - meistens ganz unreflektiert - über Aneignung sprechen. Dies ist der Punkt, in dem sich diese Betrachtung mit dem größeren Thema „Sprache und Erziehung“ berührt. Die primär für die Pädagogik interessante Frage nach dem Wesen der Aneignung führt zu einer zunächst unkritischen Sichtung möglicher Aneignungsmetaphern und von da weiter zu der Frage, welche ursprünglichen Besonderheiten sprachlicher Versinnlichung von komplizierten geistigen Beziehungen sich bis in diese Bildlichkeit hinein fortsetzen, welchen Grad der Ursprünglichkeit wir also dieser Metaphorik zuerkennen dürfen.

Was mit dieser Frage gemeint ist, sei schon an dieser Stelle kurz erläutert. In der Schicht der Metaphorik durchdringen sich unwillkürliches Geleitet-Sein durch die Sprache und willkürliches

* Die unter großem Zeitdruck fertiggestellte erste Fassung des Referates ist im Anschluß an die Tagung gänzlich umgearbeitet worden, wobei vieles der in der Diskussion geäußerten Kritik wertvolle Hilfe bedeutete. Der Verfasser möchte an dieser Stelle seiner Dankbarkeit für alle Anregungen Ausdruck geben.

Stiften neuer Bildlichkeit unauflöslich. Der Sprecher hat den Metaphern gegenüber eine größere Freiheit des Verfügens als gegenüber manchen grammatikalischen Strukturen, welche die Form des Denkens bestimmen. Aber auch die Metaphorik ist nicht eine nachträgliche Zutat zu einer im übrigen fertigen Sprache, sondern sie setzt nur in der Sphäre größerer Anschaulichkeit und Ausdrücklichkeit fort, was die Sprache im ganzen immer schon an Versinnlichung un- [426/427] anschaulicher Beziehungen leistet. Schon in den elementaren Raummetaphern des Hier und Dort, Nah und Fern, Innen und Außen, die — wie immer wieder gezeigt worden ist¹ - schon in den einfachsten „vokalen Gesten“ greifbar sind, setzt diese Leistung ein. Von hier aus baut sich ein System immer differenzierterer Versinnlichung auf bis hin zu den künstlichen „Übertragungen“ in Gleichnis und Allegorie. Die Schicht der Metaphern läßt sich dabei nicht eindeutig abheben. Sie reicht hinunter bis in die elementarsten Versinnlichungen und erstreckt sich andererseits bis in die Region der bewußt gestifteten Bilder der Dichter und der unzähligen, aus immer neuen Wirklichkeitsbereichen gespeisten Übertragungen der Alltagssprache. Die Orientierung an der Metaphorik bei der konkreteren Bestimmung der Bedeutung des Begriffs Aneignung wird diese Unterschiede berücksichtigen müssen. Sie wird manche Metaphern als direkte Weiterführungen einer schon in der grammatikalischen Struktur der Sprache angelegte Tendenz erkennen können, in anderen Fällen dagegen wird sie darauf zu achten haben, in welchem Maß der Aussagewert einer Metapher der ursprünglichen Tendenz der Sprache geradezu entgegengesetzt ist als ein bewußt eingefügtes Korrektiv einer als zu eng empfundenen sprachlichen Interpretation der Wirklichkeit.

Wenn wir also bei dieser Betrachtung von der uns allen vertrauten Feststellung ausgehen, „daß in einem gewissen Sinn die Sprache selber philosophiert und wir in unserem eigenen Philosophieren an dieses Philosophieren der Sprache gebunden sind“, und wenn wir damit die Forderung an uns gestellt sehen, „die philosophische Untersuchung eines Zusammenhangs grundsätzlich immer an dem schon in der Sprache vorhandenen Verständnis einsetzen und sich von ihm leiten zu lassen“², so gilt für unsere Orientierung an der Metaphorik die Einschränkung, daß uns hier die Sprache in sehr verschiedenen Graden von Ursprünglichkeit entgegentritt, daß sie in bestimmten Bildern nur illustriert, was elementare syntaktische Strukturen implizite schon so ausdrücken, daß in anderen Bildern von eindeutig bestimmbarer Herkunft diese sprachliche „Weltansicht“ ausdrücklich modifiziert oder gar korrigiert werden soll.

II.

Auf diese Fragen kann nicht näher eingegangen werden, ohne zunächst die wichtigsten Metaphern der Aneignung zu betrachten. Ihre Aufzählung erfolgt nicht unter einem bestimmten Ordnungsgesichtspunkt, d. h., es soll keine Skala von Abstufungsmöglichkeiten vorgeführt werden. Es ist aber das Ziel dieser vorläufigen Sichtung, das durchgängige Moment in all diesen Bildern deutlich zu machen.

1. In der modernen wissenschaftlichen Literatur drängen sich die Metaphern des *handwerklichen Umgangs* immer stärker in den Vordergrund. Man will „die Dinge in den Griff bekommen“. Vermutlich ist es nicht allein die alle Lebensbereiche durchdringende Technik, die hierbei unsere Anschauungen bestimmt, sondern das sehr viel ursprünglichere Bild der *handhabenden Bewältigung* der Wirklichkeit, das in der Rehabilitierung der Praxis gegenüber der Theorie von den verschiedensten [427/428] Denkern des 19. Jahrhunderts wiederentdeckt worden ist. Ihre Metaphorik dürfte unseren heutigen Sprachgebrauch stärker beeinflusst haben, als man dies den Philosophen manchmal zugestehen möchte. So wäre es wohl die Mühe wert, zu untersuchen, welche

¹ Vgl. u. a. E. Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen, Darmstadt 1953, Bd. 1, S. 152 ff.

² O. F. Bollnow: Philosophie und Sprache, in: Einfache Sittlichkeit, Göttingen, 2. Aufl. 1957, S. 167 f.

Begriffe der europäischen Umgangssprachen erst seit Marx und Nietzsche, Bergson und den Pragmatisten in Umlauf gekommen sind. - Aber auch von der Musik her, jener das Bürgertum des 19. Jahrhunderts beherrschenden Macht, ist unsere Metaphorik des instrumentalen Umgangs nachhaltig beeinflusst worden. Das Einüben und Geläufigmachen, das Einspielen, Probieren und Können, die Fertigkeit und spielerische Leichtigkeit, sie alle haben vom Vorgang des Musizierens her eine Anschaulichkeit gewonnen, die in früheren Zeitaltern vermutlich anderen Lebensbereichen, etwa dem Fechten, Reiten und Schießen, entnommen wurde. - Und heute ist es nun der Sport, von dem wir die neue Bildlichkeit des Geläufigmachens und „Trainierens“ beziehen.

Woher auch immer die Bilder stammen mögen, gemeinsam ist ihnen die Symbolik des spielerischen Umgangs mit einer Sache, sei diese nun als Mittel zum Zweck oder als Selbstzweck verstanden. Ich mache mir die Dinge verfügbar, indem ich das zunächst fremde Werkzeug durch Übung handlich mache, das zunächst fremde Medium (Wasser, Eis, Schnee usw.) durch Beherrschung einer Technik erschließe. Grundkategorie des durch diese Bilder bezeichneten Bereiches der Aneignung ist das Können. Der Könnler als Artist hat sich die Bälle in einer Weise angeeignet, daß sie ihm lieblich zuzugehören scheinen.

Ein nicht unerheblicher Teil der Metaphorik bezieht sich auf die Gegenstände selbst, mit denen wir umgehen können und die wir in ständigem Gebrauch haben. Ihre Geschmeidigkeit, Griffigkeit und Glätte lassen sich auf die verschiedensten geistigen Bereiche übertragen. Im Blick auf das Abgeschliffene, Abgerundete, Blankgescheuerte und Polierte von Werkzeugen, Musikinstrumenten, Waffen, Metallgefäßen, Schachfiguren und Türgriffen kommt die auffallende ästhetische Komponente dieser Metaphorik des Angeeigneten zum Vorschein: Das Angeeignete ist von da aus gesehen immer das Schöne. Umgekehrt ist das nicht mehr in meine Lebenswelt lebendig Einbezogene als das Tote zugleich auch immer das Häßliche, das Mürbe, Starre, Rissige, Löchrige, Zähne, Ungeölte, Knarrende und Rostige. Deshalb verlangt unser ästhetischer Sinn, daß die alten Geräte und Waffen auch noch als pure Dekorationsstücke den Anschein ständigen Gebrauchs erwecken. Sie sollen gescheuert, geölt und poliert sein. Dies ist keineswegs selbstverständlich, wenn wir bedenken, daß andererseits alte, bemooste Dächer und halbverwitterte Grabsteine einen ästhetischen Reiz haben. Aber sie sind nicht Dinge des täglichen Gebrauchs, sondern dauerhafte Kulissen, ehrwürdig nur in ihrem offenkundigen Unberührtsein, das sie der Natur ähnlich macht. Dies gilt nicht für das Werkzeug, dessen Metall blank, dessen Leder geschmeidig und dessen Holz glatt und poliert bleiben soll. So finden von hier aus unzählige Übertragungen statt in Gegensatzpaaren, wie starr und biegsam, rissig und glatt, rostig und blank. Zur ästhetischen Komponente kommt hier noch ein moralisierendes Moment, indem die negativen Metaphern aus der Sphäre des Handwerks den Vorwurf des mangelnden Fleißes und mangelnder Pflege des Gerätes mit herüberbringen. [428/429]

Schließlich weisen die von hier bezogenen Bilder noch auf eine zweite Möglichkeit des Gegenteil von Aneignung hin. Das Gerät wird meistens nicht willkürlich außer Gebrauch gesetzt, sondern ist, wenn es weggeworfen wird, abgenutzt und verbraucht. *Sartre* hat diesen Aspekt der Aneignung besonders hervorgehoben, indem er Gebrauch immer zugleich als Konsum und damit als zerstörerische Form der Aneignung versteht.³ Darin liegt eine bezeichnende Willkür der Beschränkung auf *einen* Aspekt, die bei Sartre in der Auswahl der Metaphern folgerichtig weitergeführt wird. Immerhin - Gebrauch und Verbrauch liegen nahe beisammen, und wenn, wie bei Sartre, die Metaphorik sich an den modernen technischen Geräten orientiert, muß der zerstörerische Aspekt des Gebrauchens notwendig im Vordergrund stehen. Nur ist dann zu fragen, wie weit man hier noch von Aneignung sprechen kann.

Doch interessiert uns hier zunächst noch nicht das Wesen der Aneignung, das an *einem* Beispiel

³ J. P. Sartre: Das Sein und das Nichts. Vollständige deutsche Ausgabe Hamburg 1962, S. 745. -Eine weiterführende Diskussion des Begriffs der Aneignung müßte den ganzen vierten Teil dieses Werkes berücksichtigen, was im Rahmen des Referates nicht möglich war.

ohnehin nicht hinreichend verdeutlicht werden könnte, sondern die Metaphorik, die, wenn sie so etwas wie Aneignung im Blick hat, sich an bestimmten Bereichen des Lebens orientiert. Und in diesem Zusammenhang sind sicher auch die Bilder des Verbrauchenseins geeignete Versinnlichungen des Gegenteils von Aneignung. Die „ausgeleierten“ Phrasen, die „abgegriffenen“ Schlagwörter und die „schäbigen“ Entschuldigungen waren vermutlich irgendwann einmal frisch und zugkräftig; aber inzwischen hat man sie zum alten Eisen geworfen.

2. In enger Beziehung zu dieser Gruppe von Bildern steht eine zweite, die sich auf das Ursymbol des *bewohnten Raumes* bezieht. Ich möchte hier nicht einfach vom Ursymbol des Hauses sprechen, sondern in einem weiteren Sinn von allen Fällen des Wohnlichmachens eines Stückes Welt, wobei allerdings dem Symbol des Hauses die zentrale Rolle zukommt. Es ist gerade bei dieser Gruppe besonders wichtig, sich auf den *Vorgang* der Aneignung, also des *Wohnlichmachens*, zu beschränken, da das Angeeignete als das Heimische und Vertraute eine ganze Welt für sich darstellt und mit einer entsprechenden Bilderfülle veranschaulicht werden kann, die uns hier zu weit vom Thema wegführen würde.

Die Verwandtschaft mit der ersten Gruppe ist offenkundig. Auch hier sind die Momente der Allmählichkeit des Vertrautmachens und der Gewöhnung sofort erkennbar. Das Fremde ist auch hier das *noch nicht* Angeeignete. Aber im Kern zielt diese Metaphorik auf anderes. Dominierend ist das Moment des Räumlichen. Wir versuchen, einige Einzelzüge herauszuheben.

Um sich irgendwo heimisch fühlen zu können, bedarf es der *Umgrenzung* eines bestimmten überschaubaren Gebietes. Man möchte sich nicht im Grenzenlosen verlieren, man verlangt festen Boden unter den Füßen. Wüste und Ozean sind Ursymbole der grenzenlosen und damit bedrohlichen Weite.⁴ Das undefinierbare ist das Unheimliche. Man will ein Problem „erst einmal abstecken“, markieren. Man [429/430] verlangt Übersicht im Sinne der Absehbarkeit eines fraglichen Zusammenhangs. Damit entstehen die Kategorien von innen und außen, die sofort wertend gebraucht werden. Das Innen ist der abgesteckte Bezirk, auf den es ankommt, das Außen ist der Hintergrund oder das Unwesentliche, häufig das Störende, Fernzuhaltende. In der Eingrenzung erhält das Problem seinen „Kern“.

Das bloße „Eingrenzen“ kann den abgesteckten Bezirk jedoch auch leer lassen. Dieser muß *ausgefüllt*, „erfüllt“ werden. Die Begriffe Erfüllung und Aneignung stehen, von hier aus gesehen, sehr nahe beieinander, und die umfangreiche Erfüllungsmetaphorik überschneidet sich teilweise mit den Metaphern der Aneignung. Leitbegriffe sind das Leere und Hohle, damit auch das Unfruchtbare und Tote. Hier dominieren die Vorsilben „durch-“ und „voll-“. Das Leere muß durchdrungen, durchgebildet, gegliedert, eingerichtet, strukturiert werden. „Fülle“ ist Lebendigkeit als organisierende Kraft, Reichtum, Dichte, Intensität. Vielleicht sind wir damit schon sehr weit von der eigentlichen Metaphorik des Wohnlichmachens entfernt und beim Urbild des leeren Behältnisses, vielleicht auch beim Bild der leeren, vom Maler noch auszufüllenden Zeichnung angelangt. Wir stehen hier zugleich an der Grenze der Willkürlichkeit unserer Bilderwahl. Der Sachverhalt des Vollbringens und Vollendens, des Vollführens und Vollziehens, des Vollkommenen und Vollständigen ist in einer ursprünglicheren Bilderschicht der Sprache (in der Schicht der „vergilbten Metaphern“) schon so eindeutig fixiert, daß eine zusätzliche Versinnlichung durch willkürlich herbeigeholte Metaphern kaum noch möglich ist.

Aber wir sind dabei im Grunde auch schon über den Vorgang der Aneignung hinausgegangen zum Vorgang des Vollendens oder Fertigmachens eines begonnenen Werkes. Für die Aneignung im Sinne der Erfüllung oder Verlebendigung einer zunächst nur äußerlich übernommenen Form steht eine Reihe von Bildern zur Verfügung, wie „sich einleben“, „sich zurechtfinden“, „sich ein-

⁴ Zur Durchführung dieses Gedankens bei Saint-Exupéry vgl. O. F. Bollnow: Der Mensch als Städtebauer. Zur Philosophie Saint-Exupérys. Antares. 1. Jg. 1952, 3. Heft, S. 3-12; jetzt auch in: Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965, S. 133 ff. - Ders.: Neue Geborgenheit, Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955, S. 164 ff.

richten in...“, was nun alles vom einzurichtenden Haus auf jede Art eines geistigen „Gehäuses“, etwa eine Sprache oder ein philosophisches System, aber auch auf einen einzelnen Begriff übertragen werden kann. Sehr deutlich wird die aneignende Bewegung, die in diesen Bildern gemeint ist, wenn man Ausdrücke, wie „sich einpassen“ oder „sich einfügen“ danebenstellt. Hier fehlt gänzlich das Moment der um sich greifenden, aneignenden Verlebendigung, die in den Bildern des Heimischwerdens dominiert. Wo wir uns einfügen, füllen wir eine übriggelassene Lücke zwischen fremden Welten aus, ohne die bestehende Ordnung zu ändern. Erst wenn wir uns „einnisten“, gliedern wir diesen uns überlassenen Raum neu, machen ihn zu einer auf uns als das neue Zentrum bezogenen Welt. Wir *bewohnen* den Raum.⁵

Mit dem Bild des Einnistens ist ein weiteres Moment der Aneignung angedeutet, das durch die *Wärmemetaphern* versinnlicht wird. Wo ich mich einniste, schaffe ich Behaglichkeit und Wärme. Um in einem Problemzusammenhang zu Hause sein zu können, muß ich mich zunächst für ihn „erwärmt“ haben. In der „Kälte“ der Indifferenz bleiben mir die Dinge fremd. Die „Wärme“ meines Interesses entscheidet darüber, ob sich mir ein Problem erschließt. Auch hier wieder ist es wichtig, sich auf [430/431] die Betrachtung derjenigen Metaphern zu beschränken, die den *Vorgang* der Aneignung verbildlichen, da die allgemeinere Metaphorik der Wärme und des Feuers eine verführerische Fülle von Aspekten zeigt, die uns hier nicht weiterhelfen können.

Schon in dem engeren Bereich der „Erwärmung“ findet man zwei verschiedene Seiten: Ich kann mich für eine Sache erwärmen, also in mir selbst gleichsam das Feuer der Sympathie zu entfachen suchen, das mich mit fremden Menschen und Dingen in Berührung bringt, ich kann aber auch eine Sache gleichsam bebrüten, sie in den Umkreis meiner Lebenswärme hineinziehen und so zu der meinigen machen. *Schiller* bezeichnete es einmal als sein eigentliches Vermögen, „eine gegebene, bestimmte und beschränkte Materie zu beleben, zu erwärmen und gleichsam aufquellen zu machen“⁶. Er empfand schmerzlich den Unterschied zu Goethes naturhaftem Aneignungsvermögen, jener Leichtigkeit des Verfügens über den Stoff, dem behaglichen Wachsenlassen und Sichertgegenwachsenlassen der Wirklichkeit. Er selbst hatte es immer mit der „spröden“ und „harten“ Wirklichkeit zu tun, er bekämpfte das Prinzip der *Rigidität* nicht nur in der Kantischen Ethik, sondern als ein dem lebendigen Geist feindliches Prinzip überhaupt. Hinter seinen vielen dualistischen Formeln finden wir immer den Gegensatz von Starrheit und Kälte auf der einen Seite, Beweglichkeit und Wärme auf der andern. „Es fehlt uns nicht sowohl an der Kenntnis der Wahrheit und des Rechts als an der Wirksamkeit dieser Erkenntnis zur Bestimmung des Willens, nicht sowohl an Licht als an *Wärme*...“ heißt es in der ersten Fassung der *Ästhetischen Briefe*⁷. In der wichtigen Anmerkung zum 13. Brief der zweiten Fassung findet er die praktische Philanthropie „durch die Rigidität unsrer Grundsätze. .. *erkältet*“ und dadurch das Vermögen zerstört, „fremde Natur treu und wahr in uns aufzunehmen, fremde Situationen uns anzueignen, fremde Gefühle zu den unsrigen zu machen“⁸. Das Prinzip der *schmelzenden* Schönheit kann nur richtig verstanden werden als Inbegriff der *Wärme*, und es wäre von hier aus leicht zu zeigen, daß die anthropologische Ästhetik Schillers das Begriffspaar Schön-Erhaben nur deshalb der übrigen Dichotomie nicht voll zuordnen kann, weil beide Seiten der Kunst, das Schöne und das Erhabene, primär erwärmende, lebendig machende Funktion haben und so als ein Ganzes den verschiedenen Formen der „Kaltsinnigkeit“ gegenüberstehen. Ihre gemeinsame Aufgabe ist es, die „Empfindungsfähigkeit des menschlichen Herzens“ zu steigern.^{8a}

Aus Schillers Vokabular ist für unseren Zusammenhang das Wort „schmelzend“ von besonderem Interesse. Wir können uns den Vorgang des Schmelzens nicht ohne Erwärmung vorstellen,

⁵ Zum Begriff des Wohnens vgl. vor allem O. F. Bollnow: *Mensch und Raum*, Stuttgart 1963. S. 276 ff. und 285 ff.

⁶ An Goethe, 5. Januar 1798.

⁷ Schillers Briefe, hrsg. von Fritz Jonas, Stuttgart-Leipzig-Berlin 1892, Bd. III, S. 337.

⁸ Fr. Schiller: *Sämtliche Werke*, hrsg. von G. Fricke und H. G. Göpfert, 3. Aufl. München 1962, Bd. V, S. 609 f.

^{8a} Vgl. dazu vom Verf.: *Die Kultur des Herzens. Zu Schillers Stellung zwischen Kulturkritik und Aufklärung*, in: *Osmania German Annual*, Hyderabad, Indien, 1967.

und umgekehrt bedeutet Erwärmen als Verbildlichung des Aneignungsvorgangs fast immer so etwas wie verflüssigendes „Einschmelzen“. Jedes Lebenszentrum hat etwas vom Schmelztiegel, so wie Dilthey in seiner Poetik gelegentlich vom „Schmelztiegel der Phantasie“ gesprochen hat. Dieses Bild verabsolutierend könnte man sagen, Leben sei „nichts anderes“ als ein beständiger Ein- [431/432] Schmelzungsprozeß. Dieser Gedanke beherrschte die Zeit der deutschen Klassik. Schleiermacher hat ihn in den „Reden“ so ausgesprochen: „Wollt ihr endlich den eigentlichen Charakter aller Veränderungen und aller Fortschritte der Menschheit ergreifen, so zeigt euch die Religion, wie die lebendigen Götter nichts hassen als den Tod, wie nichts verfolgt und gestürzt werden soll als er, der erste und letzte Feind der Menschheit. Das Rohe, das Barbarische, das Unförmliche soll verschlungen und in organische Bildung umgestaltet werden. Nichts soll tote Masse sein, die nur durch den toten Stoß bewegt wird und nur durch bewußtlose Friktion widersteht; alles soll eigenes zusammengesetztes, vielfach verschlungenes und erhöhtes Leben sein“.⁹ Schleiermacher spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Asphyxie“ der Menschheit, die es zu überwinden gilt, ein anderes Wort also für die „Rigidität“ im weitesten Sinne, die Schiller bekämpfte. Aber hier sind wir nun unmerklich von der Wärmemetapher zu einem anderen Bild des Lebens und der Verlebendigung hinübergeführt worden: „Verschlingen“, „Umwandeln“, „organische Bildung“ deuten auf die Assimilierungskräfte des lebendigen *Organismus*.

Von *Gaston Bachelard* stammt das Wort: „Wenn man dem Animismus auf den Grund geht, stößt man immer auf den Kalorismus. Was ich als lebendig, als unmittelbar lebendig erkenne, erkenne ich als warm“.¹⁰ Wir sind in umgekehrter Richtung vom Kalorismus kommend beim Lebensbegriff angelangt und wollen nun versuchen, die Bedeutung der Organismusmetapher, genauer gesagt der Essens- und Verdauungsmetaphern, für das Aneignungsproblem herauszuheben, wobei nicht zufällig *Nietzsches* Metaphorik unsere besondere Aufmerksamkeit auf sich ziehen wird.

3. Im Umkreis der Lebensphilosophie um 1900 finden wir in den Charakterisierungen großer und genialer Menschen immer wieder den Gedanken von der *Instinktsicherheit* des Genies in Ernährungsmetaphern ausgedrückt. So schreibt *Dilthey* über Shaftesbury: „Er gehörte zu den Menschen, die ohne Worte fallenlassen, was ihnen fremdartig ist, und in sich umwandeln in einem beständigen Prozeß von Assimilation, was ihrem inneren Leben gemäß ist“.¹¹ *Simmel* sagte von Goethe: „Seine Geistigkeit muß eine Analogie zu dem Vermögen des ganz gesunden physischen Organismus gehabt haben, die Nahrungsmittel bis ins Letzte auszunutzen, das Unverwendbare störungslos auszuschleiden, das Zurückbehaltene dem Lebenskreislauf so selbstverständlich einzuverleiben, als bildeten beide schon von vornherein eine organische Einheit“.¹² *Nietzsche* schreibt über den „wohlgerateten“ Menschen: „Ihm schmeckt, was ihm zuträglich ist; sein Gefallen an etwas hört auf, wo das Maß des Zuträglichen überschritten ist; . . . er sammelt instinktiv aus allem, was er sieht, hört, erlebt, zugunsten seiner Hauptsache - er folgt einem auswählenden Prinzip -, er läßt viel durchfallen“.¹³ [432/433]

Von der „gesunden“ Natur im Sinne der unverfälschten Instinktsicherheit für das Zuträgliche und Bekömmliche spricht Nietzsche schon in der Zweiten Unzeitgemäßen Betrachtung: „Alles Vergangene, eigenes und fremdestes, würde sie an sich heran-, in sich hineinziehen und gleichsam zu Blut umschaffen. Das, was eine solche Natur nicht bezwingt, weiß sie zu vergessen; es ist nicht mehr da, der Horizont ist geschlossen und ganz, und nichts vermag daran zu erinnern, daß es noch jenseits desselben Menschen, Leidenschaften, Lehren, Zwecke gibt“.¹⁴ Nietzsche nennt

⁹ Fr. D. E. Schleiermacher: Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, 1. Aufl. Berlin 1799, S. 103.

¹⁰ Gaston Bachelard: Psychoanalyse des Feuers. Deutsche Übersetzung von Hans Naumann, Stuttgart 1959, S. 169 f.

¹¹ W. Dilthey: Ges. Sehr., Bd. II, S. 399.

¹² Georg Simmel: Goethe, 2. Aufl., Leipzig 1927, S. 14.

¹³ Fr. Nietzsche: Der Wille zur Macht, Kröners Taschenausgabe Bd. 78. Im folgenden werden die Zitate aus diesem Werk nicht einzeln belegt.

¹⁴ Fr. Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Kröners Taschenausgabe Bd. 71, S. 104.

diese auswählende und umschaffende Kraft auch „plastische Kraft“: „Jene Kraft, aus sich heraus eigenartig zu wachsen, Vergangenes und Fremdes umzubilden und einzuverleiben, Wunden auszuheilen, Verlorenes zu ersetzen, zerbrochene Formen aus sich nachzuformen...“

Im Umkreis dieser Ernährungsmetapher ist nicht nur der Gedanke von der Auswahl des Bekömmlichen besonders hervorgehoben, sondern es soll vor allem die Aneignung als ‚*Einverleibung*‘, also als eine höchste Stufe intensiver Einbeziehung dargestellt werden. Das Wort „einverleiben“ ist geradezu eine Lieblingsvokabel Nietzsches, und man könnte die zunehmende Radikalisierung des Gedankens vom „Willen zur Macht“ im Spätwerk ein Immer-wörtlicher-Nehmen dieser Metapher nennen. Im Spätwerk wird von der biologischen Notwendigkeit der „Einschlürfung des Gegners“ gesprochen und festgestellt: „Es gehört zum Begriff des Lebendigen, daß es wachsen muß - daß es seine Macht erweitern und folglich fremde Kräfte in sich hineinnehmen muß.“ Das ursprünglich Metaphorische im Begriff „Einverleibung“ gerät schließlich so weit in den Hintergrund, daß Nietzsche sagen kann: „Ernährung' - ist nur abgeleitet; das Ursprüngliche ist: alles in sich einschließen wollen.“

Doch sehen wir zunächst ab von der besonderen Rolle, die dieses Bild im Denken Nietzsches gespielt hat, und wenden wir uns dem alltäglichen Gebrauch der Ernährungsmetaphern zu. Dabei zeigt sich, daß die bisher hervorgehobenen Momente, nämlich das selektive Prinzip und die Intensität der Einverleibung, nicht so eindeutig dominieren, wie dies in der bisherigen Darstellung erschienen sein mochte. Vielmehr bezeichnet der größte Teil der Bilder Grade des „Appetits“ oder - was zunächst fast dasselbe zu sein scheint - Grade der Bekömmlichkeit. So wird das widerwillig Akzeptierte „hinuntergewürgt“, das schwer Verständliche „gefressen“, das Sensationelle „verschlungen“, das Unverständene „halbverdaut wiedergegeben“. Manches muß uns erst „schmackhaft“ gemacht werden, an anderem haben wir uns „den Magen verdorben“ oder „die Zähne ausgebissen“.

Bei genauerem Hinsehen läßt sich nun noch einmal eine besondere Gruppe der Verdauungsmetaphern im eigentlichen Sinne von allen anderen Ernährungsmetaphern abheben. Was ich „hinunterwürge“, vielleicht auch noch das, woran ich mir „die Zähne ausbeiß“, kann letztlich doch sehr bekömmlich sein. Über die Zuträglichkeit wird in diesen Bildern noch nichts ausgesagt. Was aber „schwer im Magen liegt“, überfordert meine Verdauungskräfte. Hier erst bezieht sich die Metapher auf die Möglichkeit der Umsetzung des Fremden in Eigenes, also auf An-[433/434] Verwandlung und Aneignung in einem besonderen Sinn. Die Bilder des reinen Verschluckens und Verschlügens sind noch gar nicht eigentlich Metaphern der Aneignung, denn der verschluckte „Fremdkörper“ wird, wo er den Organismus nicht wie ein Gift zerstört, nicht assimiliert, sondern ausgeschieden. Sartre spricht in diesem Zusammenhang von einem *Jonas-Komplex* (Jonas im Bauch des Walfisches), um dadurch jene Bilder zu bezeichnen, in denen die „unmögliche Synthese der Assimilierung und der bewahrten Unversehrtheit des Assimilierten“ ausgedrückt wird, die nach seiner Darstellung vom Erkenntnistrieb wie vom Sexualtrieb erstrebt wird.¹⁵ Die Verdauungsmetapher führt uns also einen besonderen Aspekt der Aneignung vor, zu dessen Charakterisierung wir noch einmal auf das Begriffspaar Innen-Außen zurückgreifen müssen. Der verschluckte Fremdkörper ist nur in einem sehr äußerlichen Sinn einverleibt, und der Organismus, der ihn nicht innerlich absorbieren kann, tut alles, um ihn möglichst schnell loszuwerden. Nur das Zuträgliche wird „innerlich“ einstrukturiert, umgesetzt in Eigenes. Von hier aus ergibt sich die Notwendigkeit der Neubestimmung dessen, was „fremd“ zu nennen ist. Bisher war mit dem „Fremden“ das noch nicht Angeeignete gemeint, etwa das ungewohnte, ungebrauchte Handwerkszeug, das Unwohnliche, Kalte, Leere, oder der tote, noch unbearbeitete Stoff. Im Bedeutungsfeld der Verdauungsmetapher erscheint das Fremde in neuer Bedeutung; es ist zwar auch allgemein das von außen Bezogene, Anzueignende, aber dann in einem engeren Sinn vor allem das Unzuträgliche, gleichsam das nur „zu äußerlichem Gebrauch“ Dienliche, das

¹⁵ A.a.O., S. 728.

den „inneren“ Organismus schädigt. Fremd ist nicht das noch Unverdaute, sondern das schlechthin Unverdauliche, die Wackersteine im Bauch des Wolfes.

Von diesem neuen Aspekt des Fremden her wird dann die Aneignungskraft anders als in den bisher betrachteten Bildern bestimmt. Das schwer Verdauliche fordert ein Höchstmaß von Bewältigungskraft heraus, einen „guten Magen“, eine „robuste Gesundheit“. Dies führt uns noch einmal zu Nietzsche zurück. Die „große Gesundheit“ drückt sich für ihn nicht nur in der Instinktsicherheit der Aufnahme des Zuträglichen aus, sondern vor allem auch in der Robustheit der Bewältigungskraft.¹ „Die Aneignung und Einverleibung ist vor allem ein Überwältigenwollen, ein Formen, An- und Umbilden, bis endlich das Überwältigte ganz in den Machtbereich des Angreifers übergegangen ist und denselben vermehrt hat.“ Damit gewinnen für Nietzsche die Raubtier- und Kampfmetaphern eine immer größere Bedeutung, bis schließlich in der Anwendung des Grundgedankens vom Willen zur Macht auf Gesellschaft und Staat das Verschlingen gegenüber dem Verdauen die Führung übernimmt. Orientierungspunkt ist hier nicht mehr die Ernährungsmetapher, sondern die Eroberungsmetapher, der wir uns jetzt noch zuwenden wollen.

4. Das Beispiel Nietzsches zeigt, wie eng die Verwebung der Bilder sein kann und wie unmerklich eines das andere nach sich zieht und in seiner das Denken hintergründig leitenden Funktion ablösen kann. Es sind vor allem die Raubtiermetaphern, die ein schillerndes Zwischenglied zwischen den Ernährungs- und Eroberungsmetaphern darstellen. Wer sich ihrer bedient, läuft Gefahr, nach der einen oder anderen Seite abzugleiten. Wenn Nietzsche sagt, das Wesentliche am Lebensprozeß [434/435] sei „die ungeheure, gestaltende, von innen her formenschaffende Gewalt, welche die ‚äußeren Umstände‘ ausnützt, ausbeutet“, so verbindet er den organologischen Gedanken des Umschaffens, den wir schon bei Schleiermacher kennengelernt haben, mit dem „Ausbeutungsmodell“, für das kennzeichnend ist, daß hier immer ein Rest bleibt, gleichsam ein ausgesaugter Leichnam oder ein Skelett. Während es für Schleiermacher wichtig war, alles „Tote“ schlackenlos einzuschmelzen und in Leben zu verwandeln, und während auch noch bei den echten Verdauungsmetaphern die Anverwandlungskraft des Organismus im Vordergrund steht, betont das Eroberungsmodell die Tatsache des Unterwerfens, Unterjochens, Fertigwerdens mit. ... Nicht zufällig kommen wir hierbei von den Wörtern mit der Vorsilbe „ein-“ (einbeziehen, einverleiben usw.) zu solchen mit „unter-“ und „über-“. In der Überwältigung überfremde ich gleichsam den Gegner, er bleibt als ein Erledigter doch immer ein nicht gänzlich auflösbarer Rest, ein Fremdkörper, allenfalls ein Instrument. Wo sich die Philosophie der Aneignung an solchen Modellen orientiert, hebt sie die Momente des erledigenden Fertigwerdens, vielleicht auch des Vergewaltigens und Tötens, hervor.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Eroberens und Vergewaltigens, die dem *Erblicken* zuerkannt werden kann. Hierauf hat vor allem Sartre aufmerksam gemacht: „Das Sehen ist Genuß, sehen heißt deflorieren. Untersucht man die gewöhnlich gebrauchten Vergleiche, mit denen die Beziehung des Erkennenden zum Erkannten beschrieben wird, so stellt man fest, daß viele von ihnen sie wie eine Vergewaltigung durch den Anblick darstellen. Das nicht erkannte Objekt ist wie unbefleckt, jungfräulich gegeben, dem Weißen vergleichbar. Es hat sein Geheimnis noch nicht ‚verraten‘, der Mensch hat es ihm noch nicht ‚entrissen‘.“¹⁶ Das Insgesamt von Bildern, zu denen auch die Jagdmetaphern gezählt werden, nennt Sartre den „Aktäon-Komplex“, genannt nach Aktäon, der die Zweige zur Seite schiebt, um Diana im Bad besser zu sehen. Damit ist ein Moment der Aneignung bezeichnet, das nicht einmal mehr Ausbeutung genannt werden kann, sondern pures Erbeuten als Erjagen, Erhaschen, Beflecken, Schänden, Töten.

Wenn wir von diesem Sonderaspekt absehen, so bleibt in der Eroberungsmetaphorik das dominierende Moment die Besitzergreifung, die das Anzueignende zwar überwältigt, aber doch in sich bestehen läßt. Und hier schließt sich nun der Kreis der Aneignungsmetaphern; denn ich

¹⁶ A.a.O., S. 726.

kann in der Bewältigung etwas „meistern“, was mir dann verfügbar ist, und dahin gehören die Werkzeuge, die technischen Apparate, die beherrschte Natur im ganzen. Bezeichnenderweise war es *Bacon*, der zu Beginn der Neuzeit immer wieder von den Verfolgungen, Verhören und Folterungen sprach, denen man die Natur auszusetzen habe. Die „Macht“ der Überwältigung, von der er sprach, ist das moderne „In-den-Griff-Bekommen“, von dem wir oben ausgegangen sind.

III.

Daß sich bei dieser unkritischen Sichtung der Metaphern der Aneignung so etwas wie eine Skala, sogar ein in sich geschlossener Kreis ergeben zu haben scheint, ist [435/(436)] zufällig und braucht uns hier nicht weiter zu beschäftigen. Durch die bloße Nennung anderer Metaphern ließe sich leicht zeigen, wie schnell dieser scheinbar systematische Zusammenhang in Unordnung gebracht werden könnte.

Uns interessiert auch nur die Frage nach dem möglichen gemeinsamen Beziehungspunkt, von dem aus die Berechtigung dafür ausgewiesen werden kann, daß die verschiedenen Bilder überhaupt nebeneinandergestellt werden durften. Man könnte als gemeinsamen Grundzug zunächst ein „gerundivisch“ zu nennendes Verhältnis von Sache und Person herausheben: Innerhalb meines Horizontes tritt eine Sache *f* auf als ein Fremdes, das anzueignen ist, oder, in der Sprache unserer Metaphern) gesagt, handlich, übersichtlich, gefügig *%u machen ist*, erwärmt, eingeschmolzen, verschlungen, erobert, verdaut werden *soll*. Das Fremde erscheint in der gerundivischen Form eines Appropriandum. Es fällt mir nicht einfach zu, es ist mir nicht als selbstverständliches Korrelat zugeordnet, ist nicht eingepaßt in meine Welt. Es leistet Widerstand, droht undurchdringlich zu bleiben, dem Zugriff sich zu entziehen. Es muß erst „entziffert“ werden, „enträtselt“, ergriffen“ usw.

In Anlehnung an die Terminologie, die Gabriel *Marcel* in seiner „Phänomenologie des Habens“ gebraucht¹⁷, lassen sich drei Momente dieses gemeinsamen Grundverhältnisses herausheben. Es handelt sich erstens in allen Fällen um das Verhältnis eines „Qui“ zu einem „Quid“. Daß dieses Quid als Sache nicht im reinen Erkenntnisbezug zu einem Subjekt steht, auch nicht im Verweisungszusammenhang einer „Zeugganzheit“ aufgeht, sondern zum Qui in einem Spannungsverhältnis steht, macht das zweite Moment aus. Daß wir von diesem Spannungsverhältnis nur dann reden können, „wenn wir einer Ordnung gegenüberstehen, in der irgendwie und ganz gleich, in welchem übertragenen Sinne, der Gegensatz zwischen dem Innen und Außen einen Sinn hat“¹⁸, darin besteht das dritte durchgängige Moment.

Marcel hebt diese Distanz nicht für den Vorgang der Aneignung, sondern für die Bestimmung der Intensitätsgrade des *Habens* hervor. Das Quid kann in verschiedenen Graden der Äußerlichkeit zum Qui stehen, und dieses als ein Zentrum von Macht („ich *habe* nur dann, wenn ich als eine Macht angesehen werden kann“) bemächtigt sich des Quid in verschiedenen Graden der Einbeziehung oder verliert diese Macht auch an das ihm entgleitende Quid.¹⁹ Marcel sagt vorsichtig: „Irgendwie und ganz gleich, in welchem übertragenen Sinne“ müsse der Gegensatz zwischen dem Innen und Außen einen Sinn haben, wenn von diesem Habensbezug geredet werden soll. Dies muß auch für das Problem der Aneignung gelten.

Dies ist nun der Punkt, an dem wir die Unverbindlichkeit einer bloßen Übersicht über mögliche Metaphern der Aneignung aufgeben müssen und uns der Frage zuzuwenden haben, wie wörtlich

¹⁷ Gabriel Marcel: Sein und Haben, Deutsche Übersetzung von Ernst Behler, Paderborn 1954, S. 165 ff.

¹⁸ Marcel, a.a.O., S. 171 f.

¹⁹ Vgl. dazu O. F. Bollnow: Gabriel Marcel (Christlicher Existentialismus), in: Französischer Existentialismus, a.a.O., S. 82 ff.

die Rede vom Innen-Außen-Schema, von der „Äußerlichkeit“ des Fremden und der „Innerlichkeit“ des Eigenen oder Angeeigneten zu nehmen sei. Wir können diesen Gedanken nicht in der Weise verabsolutieren, daß wir sagen, letztlich laufe aller Unterschied zwischen dem Bezug der Fremd- [436/437] heit und dem des Angeeignetseins auf eine Innen-Außen-Polarität hinaus. Aber es ist andererseits einleuchtend, daß wir ohne ein solches Begriffspaar sehr wenig über diesen Zusammenhang aussagen können und daß, wer hier schon eine fragwürdige „Sprache der Innerlichkeit“ fürchtet, auf den Begriff der Aneignung, nicht nur auf den der „existentiellen Aneignung“ im Sinne Kierkegaards, verzichten muß. Ohne ein wie auch immer geartetes Moment der „Verinnerlichung“ zuzugestehen, wird über Aneignung nicht gesprochen werden können.

Hier entsteht nun die Aufgabe - auf die unsere Betrachtungen nur hinweisen wollen -, die vorhandene Metaphorik auf das hin zu befragen, was im jeweiligen Bild als „Innen“seite zu bezeichnen wäre. Es ist keineswegs so, daß der Mehrzahl der hier in Frage kommenden Metaphern ein grobliniges Schema von Räumlichkeit zugrunde läge. Das Erwärmen oder Einschmelzen des spröden Stoffes läßt ein offenkundiges Raumschema so wenig erkennen wie das Handlichmachen und In-den-Griff-Bekommen. Auch die Verdauungsmetaphern beziehen sich, wie wir gesehen haben, nur dann ausdrücklich auf Raumvorstellungen, wo Fehlformen der Aneignung nach dem Schema „Fremdkörper im Organismus“ dargestellt werden sollen. Andererseits sind die verschiedensten Gruppen von Metaphern der Aneignung verbunden durch die Vorstellung des Qui als eines Zentrums, das ansich-, insich-ziehende „Macht“ hat, was sprachlich schon in der durchgängigen Verwendung der Vorsilben an- und ein- zum Ausdruck kommt. In diesem Punkt berühren sich alle Metaphern der Aneignung mit einer der ursprünglichsten Tendenzen der Sprache, nämlich die Welt als eine auf ein Ich bezogene zu gliedern in Ausdrücken der Nähe und Ferne, Zugehörigkeit und Fremdheit, zentripetaler und zentrifugaler Tendenzen. Diese zumindest in den indoeuropäischen Sprachen erkennbare Grundtendenz, die grammatikalisch ihren Niederschlag u. a. in der starken Hervorhebung und Isolierbarkeit des Subjekts als des Handlungsträgers gefunden hat,²⁰ beherrscht auch die Bilder, in denen Aneignung versinnlicht werden soll. Sie beziehen sich auf jenes Zentrum als den Inbegriff von Aktivität, Leben, Bewegung, Kraft und Macht. Aber sie heben sich zugleich von diesem gemeinsamen Grund in sehr verschiedener Weise ab, indem die einen das Kraftzentrum in seinen expansiven und aggressiven Zügen verabsolutieren, andere sich auf die Lebenswärme eines innersten „Fünkleins“ beziehen, wieder andere die Aktivität als praktisches Können und „Meistern“ darstellen. Jedes Bild hebt einen besonderen Zug heraus, diesen in der Isolierung zugleich verabsolutierend mit der Suggestionskraft des „So und nicht anders“. Erst in der Übersicht über die verschiedensten Möglichkeiten lassen sich die durchgängigen Momente erkennen, zu denen in erster Linie das Innen-Außen-Schema zu zählen ist. Daß es in manchen Bildern wörtlich genommen werden kann, weist hin auf den engen Zusammenhang solcher Metaphern mit der ursprünglichen Orientierung der Sprache am Raumschema, besagt aber wenig über einen möglichen größeren Wahrheitsgehalt eines solchen Bildes. [437/438]

Wir finden also in der Metaphorik Interpretationsweisen der Wirklichkeit vor, die sich teilweise eng anschließen an die in der grammatikalischen und lexikalischen Struktur fixierte „Weltansicht“ der Sprache, teilweise sich aber auch sehr stark davon abheben. Im Fall der Aneignungsmetaphern bedeutet dies: Die natürliche Tendenz unserer Sprache, von einem räumlichen Zentrum her die Welt zu gliedern, findet ihre Fortsetzung und Verstärkung in den Bildern, die Aneignung als eine wörtlich zu nehmende Einbeziehung verdeutlichen. Das von ihnen bezeichnete „Eigene“ ist das räumliche Innen. Daneben stehen Bilder, die sich dieses Raumschemas nicht bedienen, uns aber trotzdem nahelegen, die in ihnen versinnlichte Beziehung als eine Innen-

²⁰ Vgl. u. a. Benjamin L. Whorf: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, hrsg. und übersetzt von Peter Krausser, rde Nr. 174, Reinbek b. Hamburg 1963, S. 41 ff. - Arnold Gehlen: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, 7. Aufl. Frankfurt und Bonn 1962, S. 287 u. a. m.

Außen-Beziehung - „irgendwie und ganz gleich, in welchem übertragenen Sinne“ - zu sehen. Es ist der Umwandlungs- und Anverwandlungsprozeß, der auch in diesen Bildern die Richtung auf ein „Innen“ zu oder von einem „Innen“ her heraushebt. Keine ideologiekritische Metaphorologie wird uns darüber hinweghelfen können, in unserem Denken von solchen Bildern bestimmt zu sein. Wir können uns frei machen von der Suggestionskraft einer einzelnen Metapher, von der Tyrannis eines einzelnen Modells, wie sie in Nietzsches Denken das Bild der „Einverleibung“ ausgeübt hat. Wir können auch in vielen Fällen moderner Metaphorik die bewußt vollzogene Erweiterung unseres Bildervorrats aufweisen. Wir können in der Freilegung der sprachlichen Wurzeln unserer Denk- und Vorstellungsschemata diese in ihren Grenzen bestimmen und teilweise relativieren, wir können also den Grundbestand sprachlicher Vorentscheidungen herausheben, den wir nicht mehr überspringen können, ohne die Sprache selbst aufzugeben oder aufzulösen. Aber wir bleiben auch dann noch immer bestimmt von jenen Bildern, die uns auf das mysteriöse „Innen“ hinweisen, das sich die Welt aneignet: den tätigen Menschen.

Heinrich Lenzen

Lesenlernen und Spracherziehung - exemplarisch

In der Auseinandersetzung mit Otto Friedrich Bollnows „Sprache und Erziehung“¹ begibt sich der Leser, wenn er sich überhaupt einladen läßt - in Denkprozesse hinein, wie sie wohl nur im mündlichen Gespräch möglich sind: Er muß immer wieder von einem Themenbeginn, sei es die historische Rekonstruktion, die Frage, das Wortfeld, die Formenvielfalt, die Wirkung oder sei es nur ein Beispiel, von dem für relativ fix gehaltenen Ausgangspunkt die Ablösung vollziehen und den Bedeutungs- und gar Sinnwandel erkennen, der sich im Verlauf weniger Leseminuten ereignet hat.

Eine Variante dieses Eindrucks wird erst nach und nach deutlich: Die Ambivalenz von *literarischer* Abhandlung über „Sprache und Erziehung“¹ und von meist nur als [438/439] *gesprochen* akzentuiertem „Wort“ in dem Buche. Der Leser muß also wohl - um adäquat jeder Gedankenentfaltung oder Bedeutungswandlung zu folgen - offenbar *hören*, was er da „leise“ oder „laut“ liest.

Vielleicht kann die Frage: Wann und wo aber lernt man so zu lesen? ein wenig gewendet werden: Wer denkt - als für das Lesenlernen Verantwortlicher - über das Lesen so nach, wie es ein bescheidenes Wort des alten Goethe anregen könnte: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einem (!) für Zeit und Mühe gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, daß ich am Ziel wäre.“² Alle Unterschiede, die sich aus der speziellen Betrachtung der „geschriebenen Sprache“ neben oder über der „gesprochenen Sprache“ ergeben müssen, können hier nicht berücksichtigt werden. Von den Vertretern der Deutschen Sprechkunde und Sprecherziehung wird in der zweiten Generation (seit Drach in den zwanziger Jahren richtungweisend)³ über Rede, Gespräch, Vortrag und nicht nur für die Schulwirklichkeit nachgedacht und veröffentlicht.⁴ Seit der Jahrhundertwende haben wir die erfolgreichen Ansätze, gesprochene und geschriebene Sprache einheitlich zu systematisieren (Siebs, 1898, und Duden, seit 1880).⁵ Mit Chr. Winklers „Deutscher Sprechkunde und Sprecherziehung“⁶ haben wir die Möglichkeit, die weit über tausend literarischen Beiträge zum Thema „gesprochene Sprache“ zitiert und verwertet zu finden. Aus diesen Vorarbeiten, ebenso wie aus den vielen anderen Zugriffen auf Formen, Wesen, Wirkung und Leistung der Sprache⁷ (Philologie im weitesten Sinne, Philosophie und Psychologie) hat der Unterricht die erkannten Möglichkeiten zu verwerten.

Auch für den Unterricht - hier verstanden als Lehrveranstaltungen der Schule mit Kindergruppen - müssen alle überhaupt integrierbaren Denk- und Forschungsergebnisse über Erkennen, Lernen, produktives Denken und ihre Ermöglichung verarbeitet werden.⁸

¹ Otto Friedrich Bollnow: Sprache und Erziehung, Urban-Bücher 100, 1966, Kohlhammer, Stuttgart.

² Gespräche mit Eckermann, 25. Januar 1830.

³ Erich Drach: Sprecherziehung, Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule, 12/1953, Diesterweg-Verlag, Frankfurt.

⁴ Deutscher Ausschuß für Sprechkunde und Sprecherziehung mit unregelmäßigen Veröffentlichungen unter dem Titel: Sprechkunde und Sprecherziehung, Lechte-Verlag, Emsdetten (Westf.).

⁵ Siebs: Deutsche Hochsprache, Bühnenaussprache, Hrsg. Helmut de Boor und Paul Diels, 16 v.n.b./ 1957, W. de Gruyter, Berlin. Der Große Duden, z. Z. mit 9 Themenbänden, Bibliographisches Institut, Mannheim, Abt. Dudenverlag.

⁶ Christian Winkler: Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung, 1/1954, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.

⁷ Zum Beispiel Julius Stenzel: Sinn, Bedeutung, Begriff, Definition, ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie, 1958, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt; erstmals: Jahrbuch für Philologie, I. Bd., 1925, Verlag M. Hueber, München.

⁸ Zum Beispiel von W. Correll, Dewey, Guyer, H. Roth, M. Wertheimer.

Die Einführung in die Kultur der geschriebenen Sprache hat heute eine prekäre Doppelfront zu verteidigen: zum einen die seit Jahrhunderten von bloßer *Lesetechnik* und ihrer Aneignung mit den geschicktesten Mitteln und Arrangements bedrohte und zum anderen die, in dieser Generation über alle historischen Erfahrungen hinausgehend von der Funknachrichten-, Bilder- und Signalflut bedrohte, die das Lesenkönnen innerhalb der eigenen Schriftsprache fast unnötig, zum mindesten aber weniger wichtig macht. Auch das Funkhören, Presse- und Filmlesen muß ganz ernst [439/440] genommen werden und sollte darum in der Schule fundiert eingeführt werden. Der zusammenfassende Rahmen für diese Informations- und Erlebnisformen wird wohl am besten vom Sprachunterricht im weitesten Sinne gebildet. Solcher Sprachunterricht aber kann auf nichts zurückgreifen, das besser *exemplarisch* zu verwerten wäre als der Schreib-, Leselehrgang.

Wagenschein (der neuerdings bewußt die Entstehung der jetzt praktizierten Erkenntnisformen, z. B. der Naturwissenschaften, von den erreichbaren historischen Quellen an mit in den Unterricht hereinnimmt) erwartet vom üblichen Unterricht bestenfalls über mnemotechnische Ergebnisse hinaus die Fähigkeit, Gelerntes „anzuwenden“. Er fordert aber vom exemplarischen Unterricht, daß der Behaltens- und Anwendungseffekt nie zum Ziel des Unterrichts werden dürfe, sondern daß durch selbständiges Denken und Tun diese Fähigkeiten (Behalten und Anwendenkönnen) zu den untersten Stufen werden, auf denen sich als fünf weitere Ergebnisebenen die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten, Schulung im Fachdenken als nur einer der möglichen Formen, Verstehen der eigenen Wissenschaftsweise, Bildung einer Wissenschaftstheorie und letztlich die Möglichkeit eigenen Philosophierens erheben können. Exemplarischer Unterricht muß dafür verhindern, daß losgelöste Elemente fachmännischen Wissens oder Könnens Kindern mitgeteilt und von ihnen übernommen werden, damit sie später auf Anweisungen verwendet werden können. Exemplarischer Unterricht konfrontiert die Schüler immer mit didaktischen *Situationen*, deren Erhellung Fachkenntnisse ergibt, seien es Verfahren oder Faktoren.⁹

Und so bedeutet exemplarischer Schreibleseunterricht, daß alles verhindert werden muß, was vorzeitig und ohne Schülerleistung Verfahren und Elemente der Schriftsprache zur bloßen Anwendung anbietet. Das bedeutet andererseits, daß komplexe Aufgaben in didaktischen Situationen von den Schülern auf Verfahren und Elemente hin aufgeschlossen werden müssen. Dann können Kinder als immer wieder gebrauchte Primitivverfahren das Behalten und Verwenden üben und später darüber hinaus das von Weisgerber so formulierte Gesetz der Muttersprache erfassen, sich die Schulung im philologischen Suchen und Erkennen, in Bildung und Systemen und eigener Sprachtheorie bis zum Philosophieren ermöglichen.

Unter Annahme dieser Voraussetzungen muß die - schon vorhandene und oft praktizierte - Möglichkeit des Lesen- und Schreibenlernens im 3. oder 4. Lebensjahr durch Privatunterricht oder programmierte Unterweisung nicht berücksichtigt werden; es sei denn, daß solche Ergebnisse das Fixum des Einschulungsalters neu zu diskutieren anregen könnten.

Die derzeitige Methodendiskussion aber ist überhaupt nur zweckmäßig auf der Ebene der „Technik“, wie ja die meisten Lehrer der Vergangenheit gern von den „Kulturtechniken“ (Lesen, Schreiben, Rechnen) sprachen. Heute noch können wir an unseren eigenen Kindern die Stufen des zuerst richtigen, dann flüssigen und zuletzt noch schön betonten Lesens erkennen — übrigens fast unabhängig von der Fibel, die ja eigentlich auch einen Unterrichtsstil vermitteln sollte. Gern haben in den letzten Jahren Vertreter der ganzheitlichen Lernverfahren die soeben skizzierte Stufung als [440/441] notwendige Folge des Lautierverfahrens bezeichnet. Wohl zu Recht! Leider lassen sich aber genauso Beispiele für „reihendes Lesen“, auch Leiern genannt, aus Klassen häufen, die an Hand von ganzheitlichen Fibeln geschult werden.

Die Diskussion in der jüngsten Literatur wird (abgesehen von unqualifizierten Notschreien, Zornausbrüchen oder klugen Pamphleten in den Presseorganen verschiedenster Popularitätsgrade,

⁹ S. Martin Wagenschein: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken (Sammlung aller seiner Veröffentlichungen bis 1965), 1965, Klett-Verlag, Stuttgart.

und da meist gegen die zur Mode gemachte Ganzheitsmethode) sehr vorsichtig, abwägend, ohne endgültige Urteile, meist mit vielen sich gegenseitig aufwiegenden Zitaten oder Prüfungsergebnissen geführt. Die umfassendste Darstellung (zwar unter Auslassung der „Sprechspurmethode“ nach von Kunowski und Gottfried Rahn)¹⁰ des letzten Jahres stammt von Bleidick.¹¹ Reichhaltiger und vielseitiger (mit Fotos von Lautgebärden und mit sehr vielen Lernmitteln) ist wohl z. Z. keine Abhandlung zu finden. Er führt die Fachliteratur an von den Neuansätzen der Ganzheitsmethode, z. B. von Göbelbecker, Wittmann, Kern, Bosch in den dreißiger Jahren bis zu den letzten Veröffentlichungen, z. B. von Müller, Muth und Schmalohr, sowie speziell über Lese- und Rechtschreibschwäche im letzten Jahr.¹²

Wenn wir an einer Stelle bei Bleidick gleich zu Anfang sorgsam lesen, erkennen wir die Problematik der Methodendiskussion sofort: „Es ist heute modern geworden, analytische Lehrweisen als modern und entwicklungspsychologisch gerechtfertigt hinzustellen, hingegen die elementarhaftige Rückständigkeit des synthetischen Weges zu behaupten. Aus diesem Grund scheint es angezeigt, das in Kreisen der Lehrer und Schulpsychologen anzutreffende gründliche Mißverständnis vornehmlich der genetischen Gestaltpsychologie auszuräumen. Wir gelangen, ähnlich wie Schwartz (1961), zu einem zentralen *Begriff der Durchgliederung*, der jedoch mit den Tatbeständen der Gestaltgliederungsschwäche und der Gliederungshilfe korrespondiert. Lesen ist *Durchgliederung*, *Leseschwäche ist Gliederungsschwäche*, *Lesenlernen ist Gliederungshilfe*. Diese Festlegung führt letztlich zu einer empirisch belegbaren Konsequenz: je schwächer der Schüler ist, um so mehr Gliederungshilfe muß im Unterricht vermittelt werden. Von daher wird der synthetische Aufbau der zu erlernenden Schriftsprache neu begründet.“¹³

Die Durchgliederung kann sicher als ein Zentralbegriff der Lesetheorie erkannt werden. Es ist aber wohl eine Vereinfachung, „Lesenlernen“ gleich „Gliederungshilfe“ zu setzen. Voll berechtigt ist sicher die Forderung nach „mehr Gliederungshilfe“ bei schwächeren Schülern. Zu weit aber ist sicherlich der Gedankensprung von der „Gliederungshilfe“ zum „synthetischen Aufbau der zu erlernenden Schriftsprache“. Wenn nämlich das Gliedern (notwendig doch wohl von Ganzen oder Gestalten) zentrale Bedeutung für das Lesen hat („zentraler Begriff“), dann kann doch nicht die beste Hilfsmaßnahme darin bestehen, „daß unter Umständen das ‚synthe- [441/442] tische‘ *Glied*, der Einzellaut selbst, am Anfang des Lesenlernens steht“¹⁴. Diese Aussage wird vorbereitet (nach sehr ausgedehnten Vergleichen sehr vieler Veröffentlichungen) durch folgende Behauptung, deren Berechtigung jeder Erstkläbeler selbst prüfen muß:

„Vor der prinzipiellen Neuartigkeit der Aufgabe versagt das Kind insofern, als ihm das volle Maß der Gegliedertheit der Schriftsprache nicht bewußt und noch nicht ausreichend nachvollziehbar sein kann. Das Gliederungsprinzip - die Zusammengesetztheit der Schrift aus ihren Einzelbuchstaben - muß ihm *vorgegeben* werden. Darin liegt der Lernvorgang im Prozeß des Lesenlernens, der grundsätzlich kein produktiver Akt, sondern nur ein reproduktiver Nachvollzug sein kann.“¹⁵

Ist das eigentlich für den Leser nachzuvollziehen? Das „Gliederungsprinzip“ ist die oder entspricht der „Zusammengesetztheit der Schrift aus ihren Einzelbuchstaben“. Die Forderung aber, daß das Gliederungsprinzip dem Kind „*vorgegeben* werden“ müsse, enthält doch wohl die Behauptung, daß Kinder die „Zusammengesetztheit der Schrift aus ihren Einzelbuchstaben“ keines-

¹⁰ F. v. Kunowski: Hochsprache mit Hilfe der Sprechspur, ein Beitrag zur Sprecherziehung, Hrsg. W. G. v. Kunowski, Detmold 1962, mit kompletter Veröffentlichungsliste G. Rahns, S. 425 f.

¹¹ Ulrich Bleidick: Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen, 1966, Neue Deutsche Schule Verlagsges. Essen.

¹² Vielleicht sollte doch das später erschienene Werk: Weinert/Simon/Essing: Schreiblehrmethode und Schreibentwicklung, 1966, Beltz-Verlag, Weinheim, ausdrücklich hinzugefügt werden.

¹³ Bleidick, a.a.O., S. 10.

¹⁴ ¹⁴ Bleidick, a.a.O., S. 120. ¹⁶

¹⁵ ebd.

falls selbständig erkennen, selbst entdecken können. Der Autor formuliert unausweichlich: „Der Sachverhalt ist nicht verstehbar, sondern lernbar.“¹⁶

Mit dieser Konsequenz sind wir nun unausweichlich im Bereich des nur technisch Trainierbaren und in den von Wagenschein gefürchteten Primitivstufen des Behalt- und Anwendbaren. Noch nie so stark wie heute aber wird doch dem Nachdenklichen zur Sorge, daß alles Technische die Tendenz zur Selbstherrlichkeit in sich trägt, daß technische Perfektion allzu verführerisch Selbstzweck bleibt. Ungewollt - so ist zu hoffen - dokumentieren ja die Unterrichtspläne diese Tatsache, indem sie den Leselehrgang mit dem Schluß der Fibelarbeit auch beendet sein lassen. Selbstverständlich auch erwartet die höhere Schule, daß die Techniken des Lesens und Schreibens „sitzen“, wenn die Schüler zu ihr kommen, also nach dem 4. Schuljahr. Ein indirekter Beweis für die mangelhafte Leselehre in der Schule könnte in der weitverbreiteten Unfähigkeit fast des ganzen Volkes gesehen werden, sogenannte schwierige Texte zu lesen, seien es poetische, philosophische oder juristische. Das liegt nicht nur an den fehlenden Sachkenntnissen; es fehlt die Fähigkeit, die Lesehaltungen zu wechseln. Es ist etwas anderes, ob Begriffe geklärt werden, Definitionen nachvollzogen oder Bedeutungen erfaßt und Sinn - zum Teil in ironischer Verkehrung - verstanden werden müssen. Im Zwiegespräch wirken Tempo, Rhythmus, Melos im Wechsel als auch in der Konstanz zum Teil unbemerkt auf den Hörer ein; im dialogischen Lesen werden diese Aussagefaktoren vom Leser ergänzt. Die übliche Lesetechnik bietet dafür keine Hilfe.

Daß diese Leistungen von Benutzern „ganzheitlicher Fibern“ eo ipso erreicht werden, ist damit nicht zu behaupten - sonst wäre der Prozentsatz der Leseungebildeten ja nicht so fürchterlich hoch. Nachweisbar aber ist, daß diese Öffnung in das gehobene Literaturniveau in der Konzeption des Ganzheitsverfahrens begründet ist.

Nehmen wir als jetzt nachzuvollziehendes *Beispiel* eine Situation, aus der das Aufschreiben und das Nachlesen sich ohne Aufwand ergibt, gleich in den ersten Schultagen. Diese Möglichkeit wird in verschiedenen Fibern genutzt; hier ein Beispiel aus [442/443] der „Sprechspurfibel“ und aus dem „Handbuch der Sprechspur“ von Gottfried Rahn. Dem Leser werden diese Zeichen ebensowenig geläufig sein wie den Schulneulingen die gemischte Antiqua oder die Kursiv- oder Normalschrift. (Methodische Details und Grundsatzfragen über den Bereich von „Ganzheit“ können hier nicht weiter besprochen werden.) Wohl muß noch gewährleistet sein, daß der Lehrer aus seiner Grundhaltung heraus die Kinder nicht sofort zu „Schülern“ prägt, daß er sie sich äußern läßt und auch Schweigen oder Stillesein erlaubt, daß er vor allem nicht von Anfang an die „Antwort im ganzen Satz“ zu erzwingen sucht. Außerhalb der „Schülerrolle“ sprechen Kinder oft asyntaktisch, sie gehen mit Namen um, mit Metaphern, auch schon mit Konzeptionen, indem sie sachadäquat oder sprachgerecht, irrig oder halbrichtig ausdrücken oder hinweisen auf das, was sie meinen.¹⁷ Kinder übertreiben gern, sie fordern aber auch schon eine von ihnen so verstandene Erfüllung des Wortes, sie streiten und vereinigen ihre Meinungen. Wer Spracherziehung überhaupt als Menschenbildung erfahren hat und erstrebt, der erkennt in den kindlichen Redeformen Elemente oder Prototypen des Erwachsenengesprächs, wie es in „Sprache und Erziehung“ an Hand der subtilen Differenzierungen des Unterrichtsgesprächs häufig aufleuchtet.¹⁸

In dem vorgesehenen Beispiel aus der ersten Zeit des Schuljahres könnte es sich um Fragen und Auskünfte handeln; hier um die Anwesenheit der Kinder. Nach der mündlichen Orientierung des Lehrers durch die betreffenden Kinder selbst oder durch ihre Bekannten, die dann sagen müßten, daß er oder sie *nicht* da sei, könnte für eine Reihe von Kindern an der Tafel erscheinen, daß es da ist;

z.B. [Sprechspur nach Gottfried Rahn:] (Ida ist da)

Es muß jetzt nicht bedacht werden, ob alle Namen in welchem Zeitraum und nach welchen Ge-

¹⁶ ebd.

¹⁷ Bollnow, a.a.O., S. 115 ff., 131ff.

¹⁸ Bollnow, a.a.O., S. 61-64.

sichtspunkten an der Tafel erscheinen. Jedes Kind muß jedenfalls interessiert auf seinen Satz warten oder achten; zwei Drittel des Satzes sind ja sowieso gleich:

[Spechspur nach Gottfried Rahn:] (- ist da)

Eines Tages (je nach Leistungsstand recht bald) wird nur noch flüchtig oder gar nicht mündlich gefragt, sondern erscheint der Tafelsatz:

[Spechspur nach Gottfried Rahn:] (da ist Ida)

Nun kann der Leser genauso wie die Schülerin vermuten, was das Schriftbild bedeutet; er kann sogar (oben) kontrollieren, wie die Frage heißen muß. Geantwortet wird nun mit der Reproduktion des Ausgangssatzes; ein konstruktiver Einfall aber wäre es, wenn die drei Satzglieder nochmals neu geordnet würden. Dann erschiene (sinngemäß oder durch hilfreiche Gesten des Lehrers nahegelegt) an der Tafel: ...! [443/444] /on dieser Leistung ab wäre die Differenzierung der Forderungen oder Anregungen für die verschiedenen Schüler nötig. Wenn nämlich nicht jeder Schüler diese Auflösung der Satzgestalt und die Verselbständigung der Teilgestalten selbst schaffen darf, dann wird den „schwächeren Schülern“ das Beste der Ganzheitsmethode vorenthalten: den Gesamteindruck allein zu gliedern und mit verselbständigten Gliedern konstruktive Vermutungen zu entwickeln, die von jedem selbst kontrollierbar sein müssen. Das entspräche dann einer der philologischen Hochleistungen: der Erschließung eines bisher unbekanntes Textes in einem nicht komplett bekannten fremden Schriftsystem. Vielleicht müßte jeder Erstkläßler einmal diesen Prozeß an ^and eines charakteristischen Sprachstückchens in einer fremden Sprache (vielleicht im besten einer „Silben-Bilder-Schrift“) allein oder mit sparsamster Hilfe selbst mitmachen, um Schwierigkeiten und Möglichkeiten auch seiner kindlichen Erstleser mitempfinden zu können.

Während die Sätze als Sinträger und die Wörter als Bedeutungsträger dem Kind .auch emotional nahe sein können, sind die danach auszugliedernden Teilgestalten die nicht immer Silben sein müssen) und letztlich die Buchstaben mit den ihrer Stellung im Wort entsprechenden Lauten fast ausschließlich bedeutungs- und sinnlos. Damit wäre dann ein Prozeß abgeschlossen, der der chemischen Analyse vergleichbar st. Die Zwischenergebnisse lassen sich schon wieder zu neuen Gebilden vereinigen, wie z. B. „da“ zu Ada, Edda, Adam, damit, danach usw. Das letzte Ergebnis der Analyse aber bietet eine praktisch nicht ausschöpfbare Menge von Kombinationsmöglichkeiten. „Würden Laute sich nur nach Zufall aneinanderfügen, so müßte der Wortschatz der Sprachen millionengroß werden ... Tatsächlich fügen sich in jeder Sprache Laute des jeweiligen Phonemsystems nur zu einigen Tausend Morphemen zusammen, um damit nur einige Zehntausend Wörter zu bilden.“¹⁹

Nach „Durchnahme“ aller Buchstabenlaute könnte die Lautiermethode (als Bezeichnung für alle „einzelheitlichen Verfahren“) die Kombinationsvielfalt als von vornherein angestrebtes und geübtes Ergebnis vorweisen. Dieser Methode aber fehlt die kindliche Mühe der Aussonderung; ihrem Anfang fehlt die Angewiesenheit auf den Kontext, sei er in den ersten Tagen nur gesprochen — um den Schriftsatz herum — >der sei er später als immer reichhaltigere schriftliche Gesamtaussage zu berücksichtigen.

Die besten Lehrer werden im Verlauf des Unterrichts von immer mehr Schülern erfahren, wie sie sich individuell Gliederungs- oder Kombinationshilfen im Gedächtnis oder Kontext suchen. Entsprechend können dann die nächsten Aufgaben individuelle Akzente oder Tendenzen erhalten. Das könnte den Begabtesten und den Behindertsten die angemessene Förderung bieten: Jeder soll - entsprechend seinen Kräften - die höchste Belastung in immer wieder neuen Ansätzen zur Analyse und Synthese im gemeinsam erlebten, reflektierten, aktivierten Themenkreis zugemutet bekommen: Jeder soll - nach dem Situationserlebnis - an den Schriftsätzen sein Höchstmaß an

¹⁹ Werner Mues: Die verborgenen Gesetze der äußeren Sprachform im Deutschen und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht an Ausländern, in: Muttersprache, Heft 1/1967, S. 23, Bibliogr. nstitut Mannheim.

Aufgaben im formalen Erkennen gestellt bekommen. Erfahrungs- [444/445] gemäß lassen sich dafür Leistungsgruppen bilden, mit denen der Lehrer die dadurch nötige Aufgabenvielfalt in einem ökonomischen Rahmen halten kann. In den Gruppen könnte dann die „Not“ oder „Hilflosigkeit“ und „Hilfeeinfahrung“ bei der einen Gelegenheit zum „Erkenntnistriumphant“ und zur Hilfsbereitschaft bei einer anderen verhelfen.

Nach dieser Spracherziehungskonzeption gibt es also a) einen inhaltlich-erlebnishaften Kern oder Anlaß der sprachlichen und, daraus resultierend, der schriftsprachlichen Auseinandersetzung mit einer „Sache“ und - mehr oder weniger deutlich davon distanziert - b) mit der gemeinsam gefundenen oder erkannten „Form“. Kindgemäße Anlässe erkennt *der* Lehrer am leichtesten, bei dem die Kinder sich unmittelbar im Gespräch - als gesamtkörperlicher Vorgang (nach E. Drach) - äußern dürfen und sich mit ihren Mitteln schon zu äußern gelernt haben. „... mit der Sprache eine Erfahrung machen, ist etwas anderes als sich Kenntnisse über die Sprache beschaffen.“²⁰

Entscheidende Vorbedingung dafür ist die Fähigkeit des Lehrers, wirklich zuzuhören und zu schweigen im Sinne von „Sprache und Erziehung“.²¹

Unter Ausparung der vielen möglichen methodischen Hinweise, die bei Bleidick und in der von ihm wohl vollständig (!) angegebenen Literatur in zahlreichen Varianten nachzulesen sind und die darüber hinaus in Begleitheften zu Fibelwerken kontrolliert werden können,²² sollen doch folgende Lehrgangsergebnisse formuliert werden:

1. Schaffung eines verfügbaren Schriftwortschatzes,
2. Festigung der gebräuchlichen Satzbaupläne unserer Schriftsprache²³ und des Sprachgefühls,²⁴⁴
3. Übung des gliedernden Sehens und Hörens von Sprachgestalten (hohe Bedeutung der Teilgestalten beachtend),
4. Gedächtnis für Buchstaben (visuelle Leistung) und die ihrer Stellung im Wort entsprechenden Laute (auditive Leistung),
5. Systematisierung aller Buchstabenlaute zum Alphabet,
6. Übung des kombinierenden Sehens und Erinnerns mit den dadurch zu „Bausteinen“ werden den ausgegliederten Teilgestalten oder (zum Teil gleichzeitig) mit den Teilen des Alphabets.

Über den Schreiblehrgang ist damit nichts ausgesagt.

Als fortwährende Forderung der Ganzheitsmethode muß den Schülern selbstverständlich werden, Lesen als Sinnerfassung und Umsetzen in Rede zu praktizieren. [445/446] Dazu aber ist nötig, daß „Sinnschritte“ und „Sinneinheiten“, die zur Gesamtaussage führen,²⁵ in „psychischer Präsenz“ erfahren werden, wie F. Kainz die spezifische Art, sinnvoll ganzheitlich zu lesen, charakterisiert hat.²⁶ Das aber ist im ganzheitlichen Ansatz schon gegeben. Dagegen muß es beim Ausgang von den Einzellauten auf irgendeiner Entwicklungsstufe mit methodischem Bedacht und großer Zähigkeit von jedem Schüler quasi erzwungen werden.

7. Ein fixes Endergebnis darf auf dem Wege der Ganzheitsmethode nicht erreichbar sein. Die

²⁰ Heidegger: *Unterwegs zur Sprache*, 1959, Pfullingen, S. 160; zit. Th. Rutt: *Didaktik der Muttersprache*, o. J. (1963), Diesterweg, Frankfurt, S. 105.

²¹ Bollnow, a.a.O., S. 90.

²² Hingewiesen sei besonders auf das Lehrerbegleitheft zu „Meine Fibel“ von Schreiber und Veithaus, 1966, Klett-Verlag, Stuttgart.

²³ Vgl. Leo Weisgerber: *Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen* (= Sprache und Gemeinschaft, Grundlegung Bd. II), 1963, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf; und die gestraffte Darstellung: *Die ganzheitliche Behandlung eines Satzbauplanes*. Er klopfte seinem Freund auf die Schulter (= Beihefte zum „Wirkenden Wort“), Heft 1/1962, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.

²⁴ Vgl. Friedrich Kainz: *Psychologie der Sprache*, Bd. IV, S. 196 ff.

²⁵ Vgl. Chr. Winkler: *Lesen als Sprachunterricht*, 1/1952, Henn-Verlag, Ratingen, bes. S. 24 ff.

²⁶ Kainz, a.a.O., bes. S. 226 ff.; s. auch im Register S. 533: Präsenzzeit.

Fähigkeit des „Diagonallesens“, immer schneller die Bedeutungen der im Text aufeinanderfolgenden Begriffe lesend (sammelnd zusammenzuraffen und zweckmäßig zu ordnen), ist unter diesem Aspekt höchste (und gefährliche) Stufe der Lesetechnik. Gemessen an dieser Art des Umgangs mit Literatur ist das „Hörend-Lesen“ und das „Zwischen-den-Zeilen-Lesen“ als intimste Weise der Textinterpretation zu zeitraubend und wohl auch unexakt.

Dieses gesamte Lerngeschehen - immer mitzudenken: im Fluidum des Unterrichtsstils, der „Pädagogischen Atmosphäre“²⁷ - läßt sich vielleicht auf fünf Aussagen abstrahieren:

1. Im miterlebten oder nachempfundenen Sinnnganzen liest (und schreibt?) das Kind von Anfang an in „psychischer Präsenz“ eine Sinneinheit.
2. Es erlebt selbstverständlich (und erfährt immer bewußter) die für unseren Kulturraum gültige Zusammengehörigkeit und Verschiedenheit von Sagen und Schreiben - den zwei Äußerungsweisen und Verstehensweisen im Bereich der Verbalsprache.
3. Vom individual erlebten oder nachempfundenen Sinnnganzen ausgehend, aber abgesetzt davon an der objektivierten Sprachgestalt, läßt der gute Lehrer möglichst allen Kindern je ihren eigenen Fortschritt in der Analyse der Formen, die nicht ohne korrespondierende Fähigkeit zur Synthese bleiben darf.
4. a) Die letzte Stufe der Analyse von Sprachgestalten - die Erkenntnis der Schriftsprachelemente - schafft die Bedingungen für ein System, verlangt das Alphabet;
b) Die letzte Stufe der Synthese (abstrakt durchschaut) schafft die Fähigkeit, mit jeder Art Zeichensystem kombinierend Aussagen zu formulieren.
5. Damit ist das Kind, in einem relativ großen Spielraum, mit der auf der Methode beruhenden „Sinnfindfreude“ und „Detailentdeckerfreude“ sowie des „Kombinationseifers“ zum Sinnnganzen, mit den vielen Erfahrungen vom Wert der Vermutungen und der Notwendigkeit von Kontrollen im Verfolg der Vermutungen, so individuell wie möglich in den literarischen Bereich unserer Kultur hineingewachsen. Es hat zugleich eine Lernerfahrung gemacht, die exemplarisch ist für geistiges Arbeiten überhaupt, und ist dabei nie aus dem Raum von Sprache und Erziehung in verselbständigte Technik entlassen worden.²⁸

²⁷ Vgl. Bollnows gleichnamiges Buch, 1964, Quelle & Meyer, Heidelberg.

²⁸ Der jüngste Beitrag zu der entsprechenden Unterrichtshaltung ist: M. Beisbart: Über die Bedeutung der Muttersprache im Bildungsprozeß, in: Westermanns Päd. Beiträge 2/1967, S. 70-77. Siehe auch: Bärmann-Correll-Muth-Schwarz: Neue Beiträge zum Erstleseunterricht, 1967, Westermann-Verlag, und: R. Vierlinger: Kritische Betrachtung der elementaren Lesemethoden, Pädagogische Rundschau, 4/5 1967, A. Henn-Verlag, Ratingen.

G. Bräuer W. Popp F. Kümmel

Zur Diskussion der Vorträge

I.

Ob ein Problem in einem Vortrag richtig erkannt und einer Klärung nähergebracht worden ist, zeigt sich in voller Weise erst daran, welche Fragen er auszulösen vermag. Andererseits haben es Diskussionen oft an sich, daß die mit einer gewissen Zufälligkeit zuerst vorgebrachten Fragen, Ergänzungen und Einwände sich im Gehör festsetzen und die Erörterung nur mit Mühe auf eine andere Seite der Sache gelenkt werden kann. So kommt es, daß wirklich weiterführende und aufschlußreichere Stellungnahmen nicht immer in angemessener Weise den Verlauf der Auseinandersetzung zu bestimmen vermögen. Hier soll der Bericht klärend eingreifen. Er rechnet damit, daß einzelne Einwände bereits in der vorliegenden Fassung der Vorträge berücksichtigt worden sind, und versucht nun, in einer nachträglichen Besinnung die wichtigsten Fragen noch einmal aufzugreifen, um sie in einem zweiten Teil zu ordnen und unter der leitenden Idee in ihren Konsequenzen zu bedenken.

1. In unserem Falle gesellt sich eine weitere Schwierigkeit hinzu. Die Diskussion der Thesen von Professor Bollnow erstreckte sich - der Natur dieser Sache gemäß - auf den größeren Zusammenhang seiner Ausführungen über „Sprache und Erziehung“. Dieser Zug ins Grundsätzliche sollte nirgends behindert werden. In welchem Verhältnis stehen beim Lernen Sprache und sachhaltige Wirklichkeit, Sprache und Praxis, Sprache und Anschauung? Muß man - und wenn man das bejaht -, wie kann man der Anschauung im Unterricht auf eine kritischere Weise als bisher einen Platz einräumen? Wie steht es um ihre unersetzbare Bedeutung, wenn man sie nicht mehr als schlichte Grundlage in einem einsinnigen Aufbauverhältnis anzusehen vermag? Und was ergibt sich für den Sprachunterricht, ja, bis in die Anfänge des Sprechens hinein an neuen pädagogischen Aufgaben, wenn dieser Prozeß im ganzen als ein hermeneutischer Vorgang begriffen wird? In welcher besonderen, eingeschränkten Weise haben dann die bloße Information einerseits und die reine Anschauung andererseits eine Funktion im Prozeß des Lernens, und wie weit reicht der Bekenntnischarakter der Aussagen, von dem die Rede war, in die Sphäre des Unterrichts hinein? In welcher Weise ist die Erweiterung und Verwandlung des Verständnisses aus der angelegten und positiv aufzunehmenden Mehrdeutigkeit der gewöhnlichen Sprache zu entwickeln (etwa aus der evokativen Kraft der Metaphern) und von dem ganz andersartigen Gewinn, den z. B. Definitionen in formalisierten Terminologien erbringen, zu unterscheiden? Von wann ab und wie muß sich heute der Unterricht mit diesen voneinander abweichenden Möglichkeiten, [447/448] eine Sprache zu gebrauchen, befassen, und wie muß man vom spezielleren Gebrauch auf den Mutterboden der gewöhnlichen Sprache zurückkommen?

Mit großem Nachdruck war mehrmals von der Festigkeit des einmal Gesprochenen, aber auch von der Notwendigkeit der Korrektur des Gesagten im Gespräch, also von der Verflüssigung, die Rede. Stehen sich hier nicht zwei unvermittelbare Auffassungen der Sprache gegenüber? Wie ist es möglich, diese Extreme in einen Prozeß der Auseinandersetzung hineinzusetzen, ohne die Schärfe der anfänglichen Formulierung opfern zu müssen? Oder löst sich die vermeintliche Widersprüchlichkeit auf, wenn man sich daranmacht, noch unterhalb aller Einzelprobleme, die sich aus der Verwendung der Sprache in moralischen oder rechtlichen Zusammenhängen ergeben, das dialogische Verhältnis als die fundamentale Struktur aufzusuchen und als das festzuhalten, was jeden Einzelzug menschlichen Handelns bestimmt? Kann vielleicht nur durch ein immer erneutes Zurückkommen auf diesen Ansatz jegliches Mißverständnis im Sinne eines wechselseitigen

nur-subjektiven Ausdrucks vermieden werden? Und müßte nicht gerade von ihm her die unaufhebbare Spannung zwischen den Tendenzen zur Verfestigung und zur erneuten Verflüssigung als notwendiger Charakterzug des Gesprächs voll einzusehen sein?

Was kann es schließlich heißen, daß man die wechselseitige Bedingtheit von Sprechen und Schweigen auch pädagogisch ernst nehmen müsse?

2. Einige Fragen, die sich aus anderen Vorträgen ergaben, lassen sich der bisherigen Problemstellung zwanglos zuordnen. Kann man, geleitet von der Annahme eines so engen Zusammenhangs von Sprache und sittlicher Erziehung, davon ausgehen, daß es Situationen im kindlichen Leben gibt, in denen das Verständnis für den rechtlichen oder sittlichen Gehalt erst durch sprachliche Meisterung geweckt wird, oder muß man hier ein vorsprachliches Verstehen zugrunde legen, das nur eben eine sprachliche Formung erfährt? Und: Sollte man nicht gerade in unserer Zeit mehr als früher die Durchdringung der Sprache mit rechtlichen Kategorien fördern, weil diese, wie die Sprachgeschichte lehrt, sich auch später moralisch anzureichern vermögen und so eine durchaus wünschenswerte Veränderung des Bewußtseins herbeigeführt werden kann? Oder sind juristische Spitzfindigkeiten doch so etwas wie die sprachliche Verformung rechtlichen Denkens? Tritt am Ende am Verhältnis der gesprochenen Sprache zur juristischen Terminologie das didaktische Problem mit neuen Nuancen hervor, dem Wagenschein im Hinblick auf die Verwendung der Sprache in den exakten Wissenschaften seine ganze Aufmerksamkeit schenkt? Und wo läge dann der Unterschied?

3. Durch die Untersuchung der bei der Auslegung von Erkenntnis- und Bildungsprozessen häufig gebrauchten Metapher der Aneignung löste sich ein weiterer Fragenkomplex ab. Was bedeutet es, daß nicht so sehr die Schematismen der sogenannten höheren Sinne, vorab des Gesichts, unsere Vorstellungen hier ermöglichen, sondern so elementare Vorgänge wie die Nahrungsaufnahme? Wie erfüllt sich die Symbolik der Aneignung von ihnen her mit Bedeutung? Verbergen sich darin nicht auch mannigfache Verführungen und beeinflussen diese nicht auch die pädagogische Begriffsbildung in bedenklicher Weise? Was gewinnt man an diesem Beispiel im Hinblick auf jene Schwierigkeit, daß man im Bereich wissenschaftlicher Aussagen [448/449] den Einfluß der Metaphorik kritisch prüfen und sichten soll, dies aber in dem Bewußtsein tun muß, daß es prinzipiell keinen Standpunkt jenseits aller Metaphorik geben kann, solange man nicht von der lebendigen Sprache abspringen und in die Armut des reinen Kalküls ausweichen will?

4. So wichtig die Namengebung auch am Anfang des kindlichen Sprechenlernens sein mag -, es läßt sich allein von ihm her nicht verstehen. Dieses Lernen hat einen hermeneutischen Charakter. Wie fügt sich aber das Lesenlernen diesem Prozeß sinnvoll ein? Was bedeutet überhaupt die Schreib- und Lesbarkeit einer Sprache? Steckt in einigen neueren Versuchen, das Lesen schon im Vorschulalter zu üben, nicht ein Fingerzeig derart, daß man sich Gedanken darüber machen sollte, ob nicht Sprechen- und Lesenlernen wieder näher aneinandergerückt werden sollten als bisher? Welche Rechtfertigung kann es für Versuche geben, bei normalen, schulreifen Kindern den Weg über eine Pseudoschrift zu gehen, die wieder abgebaut werden muß, wenn derselbe Erfolg auch ohne solche umständliche Vermittlungen erreicht werden kann?

Ist es nicht so, daß durch die Art, in der in unseren Schulen die Schriftsprache erlernt wird, die Sprachpflege erheblich behindert wird? Was geschieht, wenn der gesamte Sprachunterricht in den Sog des Lesenlernens gerät? Ist der Rückfall auf eine primitivere Stufe sprachlichen Ausdrucks unvermeidlich und wie ein Naturereignis hinzunehmen? *G. Bräuer*

Zu diesem letztgenannten Problem hat W. Popp in folgender Weise Stellung genommen:

Der Erstleseunterricht führt die Kinder aus lesetechnischen Gründen auf ein Sprachniveau zurück, das weit unter ihren eigentlichen sprachlichen Möglichkeiten liegt („Ida ist da - da ist Ida“). Eine derartige Reprimitivierung ist für das Lesenlernen im Schulalter sicher unerläßlich, bedenklich daran ist jedoch die enge Verbindung von Sach-, Lese- und Sprachunterricht. Der in den heimatkundlichen Gesamtunterricht eingebundene Erstleseunterricht bestimmt diesen weitge-

hend; die Erschließung von Sachgehalten und Lebensbereichen vollzieht sich nicht selten primär unter der Zielsetzung der „Erarbeitung“ von neuen, sprachlich primitiven Lesetexten. So bedient sich schließlich auch der Sachunterricht der primitiven Leselernsprache - der Erstleseunterricht usurpiert den Sachunterricht und den Sprachunterricht und behindert dadurch eine angemessene Spracherziehung. Dem wäre abzuhelfen, wenn man sich entschließen könnte, den Leselehrgang zu verselbständigen und stärker als bisher nach lesetechnischen Gesichtspunkten aufzubauen; dabei könnten genauere Analysen von Prozessen des natürlichen Lesenlernens vor der Schulzeit wertvolle Impulse geben. Ein vom Sachunterricht losgelöster Leselehrgang könnte sich der Leselernsprache bedienen, ohne zu verhindern, daß im Sachunterricht und im Sprachunterricht die Kinder nach Maßgabe ihrer individuellen sprachlichen Entwicklung gefördert werden.

Im zweiten Teil versucht Fr. Kümmerl, das Ergebnis zusammenzufassen und in einigen Konsequenzen zu durchdenken.

II.

Die „kopernikanische Wende“ im Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit wird im Blick auf die menschliche Wirklichkeit besonders deutlich sichtbar, die sich in [449/450] ihren gesellschaftlichen, ihren sittlichen und rechtlichen Verhältnissen selbst bildet und darin auf die Sprache unabdingbar angewiesen ist. Das Recht ist formuliertes Recht, ein sittlicher Anspruch wird in der Sprache erfahren und durch sie übernommen. Der Mensch gewinnt sein Wesen, indem er sich im verbindlich gegebenen Wort dem anderen verpflichtet und die Erfüllung des Versprechens übernimmt. Grundlegend für diese Möglichkeit ist das dialogische Verhältnis. Eine Verantwortung vor sich selbst gibt es nur im abgeleiteten Sinn. Insofern ist die Selbstkonstitution des Menschen im verbindlichen Wort an die personale Gemeinschaft gebunden, die von den ihr zugehörigen Menschen bejaht und durch ihr Tun getragen sein muß.

In einem sehr weiten Sinn des Wortes kann man sagen, daß jede sprachliche Äußerung einen Informationsgehalt hat und durch ihn verständlich wird. Eine generelle Gleichung von Sinn und mittelbarem Informationsgehalt würde aber den Eindruck einer grundsätzlichen Vorgegebenheit des Sinnes erwecken und die sprachliche Äußerung zum abkünftigen Phänomen machen. Aber schon in ihrer hermeneutischen Funktion leistet die Sprache mehr. Indem die Aussage den Sinn expliziert und differenziert, läßt sie ihn erst richtig sehen. Und noch mehr kehrt die evokative Funktion das Verhältnis um, indem die Vorwegnahme im Wort zur Bedingung der Möglichkeit wird, die entsprechende Wirklichkeit zu realisieren. Die dem Menschen selbst überantwortete Wirklichkeit (und insbesondere seine personale und soziale Wirklichkeit) muß in der Sprache vorgeformt werden und ist dadurch einer erfüllenden Praxis erst zugänglich. Schließlich gibt es reine Sprachhandlungen, wie z. B. die Taufe, wo das Wort selbst den Vollzug darstellt und allein für die Wirklichkeit steht, die es bedeutet. In allen diesen Formen ist der Sinn etwas anderes und mehr als das, das als Information gegeben und versichert werden könnte. Ein Bekenntnis etwa ist gerade dort gefordert, wo keine Information gegeben werden kann und eine solche auch nicht genügen würde. Dies gilt in noch offenen oder auch strittigen Angelegenheiten, für die es kein definitives Wissen gibt und die ohne das Wagnis der eigenen Entscheidung gar nicht beantwortet 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 hier nichts Bestimmtes sagen, weil es gerade auf das entscheidende Wort selbst ankommt, um die Bestimmtheit der Situation allererst herzustellen und mit ihr ein entsprechendes Handeln zu ermöglichen. Ob die Entscheidung richtig oder falsch war, kann auch das ihr gemäße Handeln nur annähernd zeigen, denn die ausgeschlossenen Möglichkeiten müßten ebenfalls realisiert werden können, um eine Gegenkontrolle zu bieten. Im einzelnen Fall ist das aber nicht möglich, und so

bleibt die nicht restlos aufzulösende Schwierigkeit, die notwendige Entschiedenheit der Existenz mit der offenen Verfügbarkeit und unabsehbaren Wandlungsfähigkeit menschlichen Daseins in Einklang zu bringen.

In analoger Weise, aber nicht ganz so zugespitzt wie für das endgültigere Handeln, stellt sich dasselbe Problem in der Sprache. Der Festigkeit des geprägten Worts steht seine beständige Verflüssigung und Korrigierbarkeit im fortlaufenden Dialog gegen- [450/451] über. Auch hier kann es sich nicht um eine Alternative handeln, in der die feste Form absolut und ihrer Verhältnismäßigkeit überhaupt entzogen wäre. Denn solange das Wort lebendig ist, bleibt es im Verhältnis und nimmt an dessen innerer Wandlung teil. Was absolut und darin unbezüglich wird, kann nicht mehr verantwortet werden. Auch eine unwandelbare Treue wächst an sich selbst und darf gerade im Einhalten ihrer Verpflichtung nicht unbeweglich sein, wenn sie nicht ihr Ziel verfehlen und zur Karikatur ihrer selbst werden soll. Notwendige Festlegung und geforderte Wandlungsfähigkeit sind aber im Verhältnis durchaus nur konkret und nicht auf formale Weise in Einklang zu bringen. Mit einer bloß formalen und darin unbestimmt bleibenden Identität des individuellen Selbst wäre die Bestimmtheit des Daseins und damit der Widerspruch der beiden Tendenzen dem eigenen Tun entzogen und könnte nicht mehr bewältigt werden. Die Inkongruenz und unaufhebbare Spannung beider Forderungen wird nur dem immer schon faktisch eingeschränkten und sich zugleich als offene Möglichkeit erfahrenden Dasein spürbar und ihre Bewältigung zur Lebensaufgabe. Ein einmal gegebenes Wort mag sich als unhaltbar erweisen, aber es kann dann nicht stillschweigend übergangen und mißachtet werden. Um die Verbindlichkeit zu lösen, ist seine ausdrückliche Zurücknahme erforderlich, die wiederum die Form eines Bekenntnisses oder Geständnisses hat.

Eine andere Weise des ständig möglichen Ausgleichs ergibt sich daraus, daß die Festigkeit und Konstanz des Daseins sich vorzüglich äußere Verhältnisse schafft und diese einen inneren Wandel durchaus zulassen und brauchen, um lebendig zu bleiben. Die äußeren Formen des Daseins bekommen dadurch einen eminent sittlichen Wert. Die Treue versichert sich der beständigen Form eines äußeren Verhältnisses, ohne daß das Äußere als solches ihr Gegenstand wäre. Was sie darin festhält, gilt es auf eine immer wieder andere Weise einzulösen und fortschreitend mit tieferem Gehalt zu erfüllen. Sittlichkeit und Rechtlichkeit zeigen hier ihre Verschränkung und wechselseitige Angewiesenheit aufeinander. Sofern es aber nicht nur auf die Gewährleistung von Dauer in der äußeren Form ankommt und ihr wesentlicher Gehalt selbst in Frage steht, erhält die Erkenntnis eine ganz zentrale Bedeutung für die Konstitution sittlicher Verhältnisse.

Verbindlich gemachte Aussagen müssen überlegt sein, um verantwortet und eingehalten werden zu können. Die ihnen zugrunde liegende Einsicht läßt sich aber nicht definitiv fassen und erhält ihre volle Wahrheit erst durch das eigene Sagen und Tun. Die Forderung kann sehr klar und einfach und doch schwer zu erfüllen sein. Es will getan sein, was gesagt ist, und das schließt ein, daß mehr und vielleicht auch anderes getan werden muß, als gesagt ist. Die eigentliche Schwierigkeit liegt darin, daß nichts eben 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 mit bedacht werden, um dem Ausgesprochenen von neuem seinen Sinn zu geben. Was das klare Bekenntnis oder Gelöbnis sagt (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 Form einverleibt werden. Die Aneignung des verbindlichen Wortes ist ein schöpferischer Prozeß. In ihm wird durch das bestimmte [451/452] Wort die Unbestimmtheit der Selbsthabe zum tätigen Vermögen, zur sinnstiftenden Kraft.

Zugleich aber wird im Zwang zur erneuten Deutung die Vorläufigkeit des Wortes bewußt und die Grenze des Sagenkönnens zur Erfahrung. Das große Wort erscheint als eine Übertreibung und muß dennoch gewagt werden, um der gemäßigeren und komplexeren Wahrheit willen, die

sich ohne es in der unendlichen Relativität aller Dinge verlieren müßte. Aber auch hier bleibt eine letzte Spannung zwischen der Tendenz auf Eindeutigkeit und dem Streben der sich selbst einschränkenden Erkenntnis nach einer möglichst adäquaten Erfassung der komplexen Zusammenhänge in ihrer unabsehbaren Verweisung. Was in seiner Entschiedenheit und unvermeidbaren Einseitigkeit der Verwirklichung des eigenen partikulären Daseins dient, muß nicht auch schon die allgemeine Wahrheit befördern, in der das Gespräch zur Übereinstimmung kommt. Die Verwirklichung der Existenz und das Streben nach Erkenntnis unterstehen zwar denselben Bedingungen, wie die Sprache als ihr gemeinsames Medium zeigt, aber sie geben ihnen ein verschiedenes Gewicht. Insofern auch die Erkenntnis der Wahrheit ein wirkungsgeschichtlicher Prozeß ist und die Ideen sich in ihm durchaus nicht selbst vollbringen, behält die zugespitzte und vielleicht übertriebene Aussage auch hier ihre notwendige Funktion. Die Provokation lockt den Widerspruch hervor und bringt das eigene Denken in Gang. Aber schon dieser Vorgang zeigt, daß die einzelne These sich selbst nicht genügt und einer umfassenderen Wahrheit dient, die ihren Geltungsanspruch bestätigt, indem sie ihn einschränkt. Fragwürdig wird sie nur, wo sie absolut verstanden ist und die andere Seite nicht mehr gehört und mitbedacht werden kann. Das Gespräch und insbesondere die wissenschaftliche Diskussion lebt aus der allgemeinen Voraussetzung des Willens zur Wahrheit. Der Widerstand gegen neue Einsichten ist nicht immer dem Festhalten an der bereits vertrauten Ansicht und damit letztlich der Gewohnheit zuzuschreiben. Das in ihm sich meldende kritische Bewußtsein kann entgegen der Tendenz eines Dogmatismus durchaus der besseren Einsicht folgen und der vereinfachenden Kontrastierung nur einen methodischen Wert zubilligen. Nicht immer ist die zugespitzte Formulierung auch die überlegenere. Die der Komplexität wirklicher Sachverhalte Rechnung tragende, sich selbst einschränkende und die Korrektur der anderen Seite in sich aufnehmende Aussage kann wirkungsvoller als die einseitig zugespitzte These sein, wo der Wille zur Wahrheit 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 ihre wirkliche Vermittlung noch nicht geleistet und bleibt verborgen, daß mehr noch als in der einseitigen Formulierung im Versuch des Zusammendenkens, in der Selbsteinschränkung und Komplikation der Aussage die Produktivität der Sprache gründet. Es zeigen sich hier Beziehungen, die unter dem Gegensatz der Thesen gar nicht hätten gesehen werden können. Die Wahrheit der Vermittlung geht nur in ihr selbst auf. Dies meint nicht das bloß verbale Tun einer mißverstandenen Dialektik und bedeutet vielmehr die Anstrengung, begriffliche Mittel für eine bessere Erkenntnis und angemessenere Beschreibung des komplexen Ganzen selbst auszubilden. In diesem Sinne versteht St. Strasser unter Dialektik „jene geordnete Änderung des Standpunktes ..., die es ... dem Menschen möglich [452/453] macht, einseitige Perspektiven und beschränkende Horizonte systematisch aufzuheben“.¹ Während aber diese Betrachtungsweise den Eindruck erwecken könnte, als läge das Ganze als Gegenstand der Erkenntnis bereits vor, weist das spannungsvolle Verhältnis von Vorgriff und Erfüllung auf den geschichtlichen Charakter der Wahrheit hin, deren Verwirklichung noch aussteht und zur eigenen Sache wird. Hier haben die einseitige Position und der ihr erwachsende manifeste Widerspruch ihre notwendige Funktion, auch wenn sie mehr zur Bestimmtheit der Existenz als in die Sphäre der Erkenntnis gehören und darin Schranken haben, denen diese nicht mehr in gleichem Maße unterworfen ist.

So gesehen, stellt die Sprache einen sich selbst immer wieder von neuem aufnehmenden, korrigierenden und darin interpretierenden Prozeß dar, der im Rückgang auf sich selbst und angesichts einer sich verändernden Wirklichkeit seine eigene Unwahrheit aufdeckt und über sie der Wahrheit näherkommt. Auch die gelungene sprachliche Formulierung muß immer wieder aufgebrochen und in ihrer suggestiven Kraft neutralisiert werden, um einem entlasteten Scheinverständnis und der Gedankenlosigkeit leeren Geredes zu entgehen. Die abgegriffene und zur wie-

¹ Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen, Berlin 1964, S. 235.

derholbaren Formel werdende Sprachgestalt kann ihre evozierende Kraft verlieren. Um ihren Sinn festzuhalten, wird es nötig, ihn immer neu und anders zu formulieren. Die Aneignung von Sinn ist nur in einer Fortbildung möglich, die ohne Revision der Sprache nicht geleistet werden kann. Das Bewußtsein der Unerschöpflichkeit des Sinnes hat nur ein sprechendes Wesen, dessen Schweigen und Verstummen noch beredt ist. Indem die Sprache der Wirklichkeit Gestalt abgewinnt, offenbart sie die Unerschöpflichkeit ihres Sinnes und die Vertiefbarkeit ihrer Wahrheit. Gesagtes und Ungesagtes halten sich in ein und derselben Form aneinander und bilden eine stets verschiebbare, aber nie aufhebbare Front. Das sich ständig modifizierende und darin freilegende Verständnis enthält selbst den ihm nicht nur von außen kommenden Widerspruch und wird durch ihn über sich hinausgetrieben. Eindeutigkeit und Mehrsinnigkeit, Bestimmtheit der Aussage und unbestimmte Implikation gehen nicht fraglos zusammen und bedürfen doch einander. Die Sprache hat ihre eigentümliche Potenz in der Verbindung des Inkommensurablen und verliert sich selbst, wo die geprägte Form dogmatisch und das begleitende unbestimmte Bewußtsein sprachlos wird. Für eine solche die Gegenläufigkeit der Tendenzen und ihren möglichen Bruch einschließende Form des Verhältnisses von Sprache und Wirklichkeit, von entschiedener Existenz und offenem Bezug, von Verantwortlichkeit und freier Verfügbarkeit gibt es keine allgemeine Lösung: Die Antworten können nur konkret gegeben werden und erhalten darin ihren geschichtlichen Ort. Die bestimmende Einschränkung wie die wirkungsgeschichtliche Erweiterung ihres Sinnes folgen demselben Gesetz der konkreten Vermittlung in der menschlichen Gemeinschaft der Sprache.

Es scheint, daß unsere Zeit den Sinn für die Offenheit des Wirklichkeitsbezuges erst allmählich gewinnt und trotz des fortschreitenden Wissens ein unbestimmtes Bewußtsein sich ausbreitet, für das erst noch zu klären und zu entscheiden ist, was das Wirkliche ist und werden soll. Diese Aufgabe fordert eine kritische Reflexion auf die Formen und Bedingungen, unter denen etwas gegeben ist und verändert werden [453/454] kann. Was geschieht, erweist sich zunehmend als vom Menschen selbst abhängig. Mit der Notwendigkeit des Handelns wächst die Verantwortlichkeit für den Gehalt und die Ordnung der Wirklichkeit und zwingt auch in der einzelnen Tätigkeit zu einer Rücksichtnahme auf das Ganze in seiner noch ungehobenen Möglichkeit. Nichts kann mehr einsinnig und rigoros durchgeführt werden, nichts sich als Erstes und Letztes ausgeben. Das faktische Geschehen verliert seine Endgültigkeit und Unwiderruflichkeit. Der geschichtliche Prozeß bezieht sich geschichtlich auf sich selbst zurück und treibt sich in der Korrektur seiner Ansätze weiter.

Eine solche Tendenz läßt sich in der modernen Literatur ablesen und muß auch im Leseunterricht bemerkbar werden. Die Mehrdeutigkeit des literarischen Werks wird in dessen Form selbst eingeholt. Die Ereignisse verlieren ihre feste Kontur und stellen sich in wechselnden Deutungen je verschieden dar. Sie werden zu dem, was die Deutung aus ihnen macht. Diese Offenheit bedeutet aber keinen Verlust ihrer Konsistenz. Die Mehrzahl möglicher Interpretationen verhindert gerade umgekehrt die Beliebigkeit der Auslegung und gibt ihr in der Struktur des Werkes eine Richtung, in die der Leser als ein selbst gefragter hineingezogen wird. Folgt auch der Leseunterricht dieser Bewegung, so kann es sich bei ihm nicht mehr um die Kodifizierung eines ganz bestimmten vermeintlichen Sinnes handeln. Das individuelle Vorverständnis sollte nicht nur ins Spiel kommen, um sogleich wieder abgebaut und dem vorgeblich allein gemeinten Sinn geopfert zu werden. Ist dieser erst zu entscheiden und oft in der Offenheit zu belassen, so ist der Anstoß zum Denken und die Möglichkeit einer Aneignung gegeben, die nichts überspringt und deshalb um so schwieriger, aber keineswegs unverbindlicher oder gar beliebig ist.

Die Frage, wie Wirklichkeit in der Sprache gefaßt und expliziert wird, führt auf das Verhältnis von Sprache und Anschauung. Daß die Anschauung der Sprache in jedem Fall vorausgehe und diese auf eine abbildende Funktion beschränkt, läßt sich nicht halten. In ihrer spezifischen Erkenntnisleistung erwächst die Anschauung nicht aus dem praktischen Umgang, in dem sich ihr Sinn auf ganz bestimmte Hinsichten reduziert und nicht mehr erweitern läßt. Vielmehr wird sie

durch die Sprache aus ihrer Gebundenheit an praktische Interessen und entsprechende Umweltgegebenheiten allererst zu sich befreit. Eine weltoffene, rein gegenständliche Anschauung ist nur durch die Sprache möglich, weil nur sie die Anschauung einer Vielzahl der Hinsichten öffnet und ihre Bestimmtheit im Durchgang modifiziert. Die Sprache ersetzt also nicht die Anschauung, sondern gibt ihr eine neue Form, in der sie für das Sprechen selbst und die in ihm gefaßte Erkenntnis wiederum konstitutiv werden kann. Sprache und Anschauung sind aufeinander bezogen in der Hermeneutik des sich selbst erschließenden menschlichen Weltverhältnisses. So gilt es in der freien Anschauung selbst die Potenz des Wortes nachzuweisen und umgekehrt in der Hermeneutik der Sprache die Stellen ausfindig zu machen, wo die korrigierende und verjüngende Anschauung eine notwendige Funktion für das sprachliche Geschehen erhält. Die Anschauung wird dabei vielleicht weniger häufig und weniger blind, aber um so zentraler und unersetzbar sein.

Ist das Zeigen, Durchsichtigmachen und Sehenlassen ein Sprechen an der Wirklichkeit und in ihm ein Wahrnehmen, so läßt sich die weltschaffende Funktion der [454/455] Sprache nicht mehr in einem idealistischen Sinne mißverstehen. Der Mensch spricht aus dem Bezug zur Wirklichkeit heraus und vermöchte nichts mehr zu sagen, wo sich ihm diese gänzlich entzöge. Die erst im Kontext der Sprache schärfer faßbaren Bedeutungen wandeln in ihrer fortschreitenden Unterscheidung und Differenzierung die anfängliche Intention ab, so daß in der Modifikation der Sinn des Gesagten allmählich hervortritt. Die Unschärfe der Sprachbedeutungen ist die Bedingung der Präzision und schöpferischen Erweiterung des Sinnes. Die Sprache kommt nur auf krummen Wegen zum Ziel. Die Sinnabweichung nicht als einen Mangel aufzufassen und vielmehr konstitutiv in den Prozeß des Sprechens und Verstehens einzubeziehen heißt aber, das noch Unausgesprochene in die Anspannung des Sprechens hereinzunehmen. Die Wahrnehmung wird im Verein mit der Sprache zu einem kritischen, unterscheidenden Vermögen, das sich in der differenzierten Sprachform selbst faßt und wiederum die Möglichkeit dieses näherungsweise Sprechens entbindet. Die Gegebenheit der Wirklichkeit ist der Sprache erst nachträglich vorauszusetzen als eine durch sie hindurch erschlossene und darin von sich selbst her antreffbare Realität. In der Spannung von Vorgriff und Erfüllung kann weder die Sprache noch eine von ihr vermeintlich unabhängige Gegebenheit sich selbst genügen. Zwar gibt es auch den sprachlosen Sinn, aber sein Eindruck erschließt sich nicht, und es gibt als entgegengesetzten Grenzfall ebenso das leere Gerede, in dem nichts mehr gegriffen und ausgesagt wird. 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. Die Sprache kann sich nicht selbst erfüllen und allein durch sich Wirklichkeit gewinnen. Was im Anblick der Natur die Sinne leisten, das bewirkt in bezug auf die menschliche Wirklichkeit die Praxis, die nicht ohne Sprache möglich ist, aber auch nicht nur im Sagen bestehen kann. Der Macht des Wortes über die Wirklichkeit entspricht seine Ohnmacht, nicht selbst Wirklichkeit sein und sich seine Erfüllung geben zu können. Es muß immer etwas hinzukommen, was in ihm nicht antizipiert werden kann und das Ausgesprochene zu mehr macht, als es von sich her sein könnte. Die Sprache hat ihre eigene Wirklichkeit außer sich. Ihr Sinn ist die Verweisung. Dies kennzeichnet erst recht den eigentümlichen Charakter ihrer Macht, die der Freiheit Raum gibt. Diese Hinweise mögen genügen zu einer ersten Erläuterung der These, daß nur aus dem Bezug heraus gesprochen werden könne. Hilfreich zum Verständnis wäre eine genauere Überlegung, wie der Vorgang des Sprechens eigentlich vor sich geht. Eine nur noch sich selbst reproduzierende Sprache zerfällt und verliert ihre Aussagekraft. Die Dichte und Intensität des gesprochenen Wortes weist auf das Gegenüber, dem die Sprachform abgerungen ist und das von ihr wiederum evoziert werden kann. Dieser Bezug ließe sich nicht ohne Verkehrung und Sinnverlust der Sprache aufheben. Der Sprachbedingtheit des Anschauenkönnens korrespondiert die das Sprechen ermöglichende Sinnintention, die stets ein Moment der äußeren und inneren Anschauung enthält. Was die Sprache darstellt, muß auch der Sinn der Sinne von sich aus geben, ohne daß beide Weisen der Gegebenheit aufeinander redu-

ziert werden könnten. Alles geht nur in der Sprache auf, und nichts geht in der Sprache auf. Nur in der gedoppelten Form und Begründung ist eine echte Erfüllung und Bestätigung möglich. Das doppelte Zeugnis erst ist der Erweis der Wahrheit. So macht die [455/456] Sprache das Sehen zur Einsicht und hat darin ihre eigene Kraft. Was ich sehe, muß ich in der Sprache hervorbringen, um es ganz und wahrhaft zu sehen. In der Übersetzung des Wortes wird die Anschauung frei und ihrer selbst mächtig. Wesentlich für diesen Vorgang ist die Diskursivität der Sprache. Das Verschwinden des gesprochenen Wortes gibt seinem Sinn eine unbestimmte Unmittelbarkeit, aus der heraus die Sprache produktiv wird. Das Wirkliche erhält in dieser Bewegung einen Sinnüberfluß, in dem der Prozeß seiner Artikulation und Deutung sich weitertreibt. Dabei kann nicht einseitig von einem Vorauslaufen der Sprache oder der Erfahrung die Rede sein, weil die einseitige Voraussetzung das Zustandekommen dieses Prozesses selbst unterbinden müßte. Daß das Erlernen vorgefertigter Sprachformen (die sich erst nachträglich mit Erfahrung füllen) und die produktive Sprachbildung an ursprünglicher Erfahrung die Akzente verschieden setzt, tut der grundsätzlichen Verschränkung keinen Abbruch, denn nur wenn der Übergang hier fließend ist, läßt sich die erlernte Sprache selbsttätig fortbilden und nicht nur sinngemäß anwenden. Die kritische Zurückbezogenheit der Sprache auf sich selbst wird erst im Bemühen um den besseren Ausdruck, und d. h. im Blick auf eine Erfahrung, erzwungen, die nicht schon der verfügbaren Sprache gehorcht. Das Ungesagte bringt die Sprache in ihr eigenes Vermögen, indem sie an sich arbeitend ihre alten Bahnen verläßt und sich entgrenzt. Anstatt einer sekundären Umweltbildung und einer künstlichen Horizontverengung ist es die welteröffnende Kraft der Sprache, auf die im Versuch einer Bestimmung ihrer Funktion der Nachdruck gelegt werden müßte. Der Mensch wird erst durch die Sprache das weltoffene, freie Wesen.