

Otto Friedrich Bollnow

Sprache und Erziehung*

Inhalt

I. Sprachphilosophische Grundlagen 1

II. Pädagogische Folgerungen 7

I. Sprachphilosophische Grundlagen

Ich versuche, die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik an einem geeigneten Beispiel weiter zu verdeutlichen. Ich wähle dazu das Problem der Sprache. Das Ausmaß, in dem die Sprache in den letzten Jahren das Interesse der Philosophen erregt hat, und die neuen Gesichtspunkte, die sich dabei ergeben haben, legen den Gedanken nahe, auch nach der pädagogischen Seite dieser Zusammenhänge zu fragen, nach der anthropologischen Funktion der Sprache und nach den Folgerungen, die sich hieraus für die Erziehung ergeben. Aus diesen vielschichtigen Zusammenhängen kann ich hier natürlich nur eine Seite herausheben. Ich wähle dazu das Verhältnis, das zwischen der Sprache und der Welterfahrung besteht.

Um zur besseren Orientierung den Endpunkt der kommenden Überlegungen in einer vorläufigen Weise vorwegnehmend anzudeuten, gehe ich von einer Unterscheidung aus, die wohl zuerst *Scheler* in die philosophische Anthropologie eingeführt hat: Das Tier, so betont er, lebt in einer geschlossenen artspezifischen Umwelt, der Mensch dagegen als das von der Herrschaft der Instinkte befreite und dem Eigenwesen der Dinge geöffnete Wesen hat eine Welt.¹ Hier ist natürlich nicht der Ort, auf diesen Umweltbegriff näher einzugehen, wie ihn *von Uexküll* in der biologischen Betrachtung entwickelt hat. Es genügt die eine Feststellung: Für das Tier existiert nicht die ganze Welt der uns bekannten Dinge, sondern durch seine Sinnesorganisation und seine Instinkte ist ein eng begrenzter Umkreis der für das Tier allein bedeutsamen Dinge herausgeschnitten. Diese allein bilden seine Umwelt. Und [212/213] Umwelt und innere Organisation stehen zueinander in einem genauen Entsprechungsverhältnis.² So hatte es seinerzeit schon *Herder* gesehen, wenn er schreibt: „Jedes Tier hat seinen Kreis, in den es von der Geburt an gehört, gleich eintritt, in dem es lebenslang bleibt und stirbt.“³ Und schon Herder hatte dieses Bild benutzt, um davon die andre Wesensart des Menschen abzuheben. „Der Mensch“, so schreibt er, „hat keine so einförmige und enge Sphäre, wo nur *eine* Arbeit auf ihn warte: eine Welt von Gefühlen und Bestimmungen liegt um ihn.“^{3a} An dieser selben Stelle nimmt auch Scheler den Gedanken auf: Durch den Vorgang, durch den sich der Mensch von seiner Instinktgebundenheit befreit, öffnet er sich zugleich für die Gesamtheit aller Dinge, ob sie nun für ihn lebenswichtig sind oder nicht. Und das Ganze dieser Dinge bezeichnet Scheler dann als Welt im spezifisch menschlichen Sinn im Unterschied zur bloßen Umwelt der Tiere.

Der Mensch ist also nicht mehr abgeschirmt auf die wenigen lebenswichtigen Eindrücke. Er ist als solcher schon (und nicht erst in der modernen Welt) reizüberflutet. Das bedeutet natürlich eine Schwächung seiner vitalen Sicherheit. Es stellt eine ausgesprochene Gefährdung dar. Oder

* Erschienen in der Zeitschrift *Bildung und Erziehung*, Heft 3/1965, S. 212-227. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ M. Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Darmstadt 1928, insbesondere S. 47. 212

² J. v. Uexküll, *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin 1921, ders. *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*. Rowohlts Deutsche Enzyklopädie Bd. 13, Hamburg 1958.

³ J. G. Herder, *Über den Ursprung der Sprache*. Sämtliche Werke, hrsg. v. B. Suphan, 5. Bd., S. 22.

^{3a} A. a. O., S. 24.

genauer gesagt: es würde sie darstellen, wenn der Mensch nicht auf eine andre Weise die Abschirmung seiner Eindrücke auf das Lebensbedeutsame erreicht hätte. Anders ausgedrückt: wenn der Mensch nicht auf eine andre Weise verstanden hätte, seine Welt wieder zu einer Art einer auf sein Leben bezogenen Umwelt zu verengen.

Daß der Mensch auch seine Umwelt hat, wenn sie auch nicht mehr artspezifisch ist wie beim Tier, sondern weiter differenziert, historisch bedingt und letztlich individuell, das hat man vielfach gesehen. Schon *Rothacker* hat ausgeführt, wie der Mensch gleichzeitig weltoffen und umweltbezogen ist.⁴ Aber erst *Plessner* hat neuerdings die Frage gestellt, mit welchen Mitteln dem Menschen die Reduktion seiner offenen Welt zu einer Art von Umwelt, zu einer Umwelt neuer Form, gelingt.⁵ Und er antwortet darauf: Das gelingt durch die „Institutionen“ im weitesten Sinn, die sein Leben in bestimmten festen Formen kanalisieren. Wir brauchen auf den Begriff der „Institution“, wie er etwa von *Gehlen* ganz allgemein gefaßt wird, als die „Einrichtungen, Gesetze und Verhaltensstile“ einer Gesellschaft, „die stehenden Formen ihres Zusammenwirkens, wie sie als wirtschaftliche, politische, soziale, religiöse Ordnungen vorliegen“,⁶ nicht weiter einzugehen; denn mir kommt es gleich auf den folgenden Schritt an: Unter diesen „Institutionen“ scheint mir nämlich eine ausgezeichnete Stellung einzunehmen, nämlich die Sprache. Und so kommen wir zu der Behauptung, wie sie wohl als erster *Loch* in ihrer pädagogischen Tragweite erkannt hat: Mit der Hilfe der Sprache gelingt es dem Menschen, die Fülle der unbedeutsamen Wahrnehmungen abzuschirmen und die Welt wieder auf eine für ihn bedeutsame und in [213/214] sich geschlossene Umwelt zusammenzuziehen.⁷ Die Sprache, so formuliert *Loch*, leistet für den Menschen das, was für das Tier schon durch seinen Instinkt geleistet wurde. Daß dann der Mensch diese Hülle auch wieder sprengen und sich in die lebensunabhängig vorhandene Welt der Dinge öffnen kann, das bleibt allerdings seine spezifisch menschliche, ihn vom Tier unterscheidende Möglichkeit. Aber das ändert nichts daran, daß der natürliche Mensch, und das ist vor allem das Kind, an das sich die Erziehung wendet, zunächst in dieser sprachbedingten Sicherheit lebt.

In dieser philosophisch-anthropologischen Erkenntnis ist die große pädagogische Bedeutung der Sprache enthalten. Durch die Sprache wird nicht nur die Wahrnehmung (an die wir uns als einfachstes Beispiel zumeist halten), sondern allgemein das ganze Weltverhalten des Menschen gesteuert. Weil aber die Sprache, im Unterschied zum Instinkt, nicht angeboren ist, kommt es entscheidend darauf an, in welcher Weise und in welchem Ausschnitt ihm die Sprache vermittelt wird, also auf die Erziehung durch die Sprache und zur Sprache. Das ist die Behauptung, die ich zunächst als These voranstellen wollte und die ich jetzt nach einigen Richtungen hin näher begründen möchte.

An den Anfang stelle ich die wieder auf *Herder* zurückgehende Entdeckung, daß es nur durch die Sprache möglich ist, im Fluß der Sinnesempfindungen etwas Bestimmtes festzuhalten und wiederzuerkennen. Durch das Wort als „Merkzeichen der Vernunft“, so betont *Herder*, ist es möglich, daß die Seele „in dem ganzen Ozean von Empfindungen, der sie durch alle Sinne durchrauscht, eine Welle, wenn ich so sagen darf, absondern, sie anhalten, die Aufmerksamkeit auf sie richten und sich bewußt sein kann, daß sie aufmerke“.⁸ Nur durch das Wort wird darum zugleich die Begriffsbildung ermöglicht.

Ich gehe von dieser Feststellung zugleich zu der Folgerung über, die dann vor allem *Humboldt* in

⁴ E. Rothacker, *Philosophische Anthropologie*, Bonn 1964.

⁵ H. Plessner, *Conditio humana*, Pfullingen 1964.

⁶ A. Gehlen, *Anthropologische Forschung*. Rowohlts Deutsche Enzyklopädie Bd. 138, Hamburg 1961, S. 23.

⁷ W. Loch, bisher nur mündlich auf einer Arbeitswoche des Bernischen Lehrervereins über Sprache und Erziehung vom 5. bis 10. Oktober 1964 in Schloß Münchenwiler.

⁸ *Herder*, a.a.O., S. 34f.

seinen sprachphilosophischen Betrachtungen gezogen hat: daß die verschiedenen Sprachen schon durch ihren verschiedenen Wortschatz das Netz ihrer Begriffe in einer sehr verschiedenen Weise über die Wirklichkeit werfen.⁹ Das wird besonders wichtig, wo die Wirklichkeit nicht schon von sich aus, wie bei den Tier- und Pflanzenarten, eine scharf abgegrenzte Gliederung hat, sondern, wie etwa bei den Farben, das eine stetig in das andre übergeht. Daß wir etwa in rot, gelb, grün und blau ein System von Grundfarben haben, das ist nicht in der Wirklichkeit vorgezeichnet, sondern wird erst durch die Sprache in die Wirklichkeit hineingetragen. In andern Sprachen liegt das durchaus anders. Wenn etwa viele Wüstenvölker nach der Auskunft der Sprachforscher¹⁰ zwischen grün und blau überhaupt nicht unterscheiden, dagegen im Bereich von gelb und braun, in dem Bereich also, der ihnen [214/215] für das Leben in der Wüste wichtig ist, Dutzende von Unterscheidungen kennen, so bedeutet das nicht nur, daß sie hier mehr Farbnamen haben, sondern daß sie hier sehr viel mehr sehen (und daß sie anderes, was wir in unserm Sehen unterscheiden, nicht unterscheiden, nicht unterscheiden können). Wir erfahren das auch in unsrer Welt. Wo etwa eine neue Modefarbe mit einer neuen Bezeichnung hervortritt, da ist zugleich eine neue Farbnuance da, die es für uns bis dahin nicht gegeben hatte. Wir vermögen sie jetzt auch anderswo zu erkennen. Und die Welt ist für uns reicher geworden.

Ich kann das hier nicht im einzelnen durchführen. Die Farben sollten ja nur ein Beispiel sein, wenn auch ein besonders eindrucksvolles. Die Folgerung heißt allgemein : Wir sehen in unsrer Umwelt nur die Dinge, für die unsre Sprache Wörter hat. Alles andre ist wie nicht vorhanden, ist nur dunkel mitgegebener Hintergrund. Denken wir etwa an die Welt der Pflanzen. Es ist ein Irrtum, daß die Pflanzen für jeden Menschen in gleicher Mannigfaltigkeit vorhanden seien. Wir sehen nur die Pflanzen, für die wir auch Namen haben. Wohl kann man in ästhetischer Freude gelegentlich auch einmal eine schöne Blume sehen; man freut sich für einen Augenblick daran; aber sie entgleitet wieder, man kann sie nicht im Gedächtnis festhalten. Und um eine neue Pflanzenart zu sehen, dazu gehört schon eine erhebliche botanische Kenntnis.

Das gilt selbstverständlich nicht nur von der sinnlich wahrnehmbaren äußeren Welt, sondern in einem noch stärkeren Maß für das innere Leben des Menschen selbst, für seine Gefühle und Empfindungen, seine seelischen Eigenschaften, seine Tugenden und Laster usw. Sie werden als diese bestimmten erst durch die sprachlichen Bezeichnungen hervorgehoben und damit für die innere Wahrnehmung überhaupt erst greifbar.

Wir hatten bisher von der Sprache nur insofern Gebrauch gemacht, als für etwas überhaupt eine sprachliche Bezeichnung vorhanden ist, als das Begriffsnetz der Sprache so oder anders über die Wirklichkeit geworfen wird. Wenn wir jetzt den Humboldtschen Gedanken weiter verfolgen, so ist darüber hinaus wichtig, daß die Sprache aus ihren besonderen Mitteln noch etwas durchaus Eigenes hinzufügt. Das bedingt, daß nicht nur, *was* ich auffasse, durch die Sprache bedingt ist, sondern auch die *Weise*, *wie* ich es auffasse und wie ich es in meine Welt einbeziehe. Ich deute, in Anlehnung an die *Humboldtschen* Ausführungen, nur einige Möglichkeiten an:

1. Jedes Wort ist nicht nur ein willkürlich gewähltes lautliches Zeichen, sondern es hat, als klangliches Gebilde, auch einen bestimmten Gefühlston, einen bestimmten Ausdruckscharakter, der sich auf das Verständnis des damit Bezeichneten auswirkt. Ob hoher oder tiefer Vokal, ob harter oder weicher Konsonant, jedes Wort hat seinen gefühlsmäßig erfaßbaren Ausdruckscharakter, der oft noch durch lautmalende Mittel verstärkt wird. *Proust* hat in einer unnachahmlichen Weise dargestellt, wie die Vorstellung einer fremden Stadt schon durch den Klang des Na-

⁹ W. v. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts, Werke, hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel, 3. Bd. Darmstadt 1963, S. 368 ff.

¹⁰ Belege und weitere Literaturangaben bei F. Kainz, Psychologie der Sprache, 2. Bd. Stuttgart 1943, S. 125 f. Es sei allgemein auf dieses unentbehrliche und in allen Einzelfragen weiterführende Sammelwerk verwiesen.

mens bestimmt wird.¹¹ [215/216] *Fröbel* und auch andere haben von hier aus eine ganze Lautsymbolik entwickelt. Wenn diese auch gewiß sehr spielerisch und wissenschaftlich unhaltbar ist, so bleibt der Sache nach doch ein wesentlicher Zug der Sprache getroffen. Und auch wo wir im einzelnen nicht darauf achten, werden wir doch untergründig vom Klang der Wörter im Verständnis des damit Bezeichneten geleitet.

2. Das zweite ist, daß die Sprache die Sache nicht nur in eigens dafür geprägten Wörtern bezeichnet, daß vielmehr viele Bezeichnungen durch die Übertragung eines Wortes auf einen neuen Gegenstand gewonnen sind. Man spricht von übertragenen Bedeutungen oder von Metaphern. Wir müssen uns aber klar darüber sein, daß das nicht gelegentliche poetische Formen sind, die als besonderer Schmuck verwendet werden, sondern daß die ganze Sprache, besonders im Gebiet des Geistigen und Seelischen (beim Denken, bei den Gefühlen, Handlungsweisen usw.) von solchen metaphorischen Wendungen durchzogen ist. Ob wir nun etwas begreifen oder erfassen oder verstehen, ob wir etwas einsehen usw., überall sind es ursprünglich ganz handgreifliche sinnliche Bedeutungen, die hier auf geistige Vorgänge übertragen sind. Und so überall: Der Fuß des Tiers, der Fuß der Lampe, der Fuß des Gebirges, der Versfuß usw. Vieles ist seitdem gewiß in den gedankenlosen Sprachgebrauch übergegangen und wird gar nicht erst als Metapher empfunden. *Jean Paul* hat darum die Sprache ein Wörterbuch von verblaßten Metaphern genannt.¹² Aber ob die Bedeutung nun in jedem Fall als übertragene bewußt ist, ist nicht einmal so wichtig, auch unabhängig vom ausdrücklichen Wissen wird doch das Verständnis durch die metaphorische Herkunft geleitet. So wenig man die Metaphern als einen überflüssigen dichterischen Schmuck betrachten darf, so wenig darf man sie auch als den Ausdruck eines Mangels der Sprache verstehen, weil diese nicht für jeden Begriff ein neues Wort habe bilden können. Dieser scheinbare Notbehelf legt vielmehr durch den Wortschatz einer Sprache ein Geflecht von Sinnbezügen, die die Welt in einer ganz bestimmten, einmaligen und so nicht notwendigen Weise gliedern, die bestimmte Dinge zusammennehmen und andre wieder trennen. Daß etwa das Wort *Idee* im Griechischen vom Sehen und nicht vom Hören abgeleitet ist, hat die Entwicklung der ganzen abendländischen Philosophie in entscheidender Weise beeinflußt. Der scheinbare Mangel ist also der Ausdruck einer ganz besonderen Vollkommenheit der Sprache. Ohne die Metaphern gäbe sie uns nur ein mosaikhaftes Bild der Welt, in der ein Teilchen neben dem andern steht. Erst durch die Metaphern gibt ihr die Sprache eine innere Gliederung, und zwar eine solche, die nicht bloß abgelesen wird, sondern die vom Menschen hervorgebracht und deutend in seine Wirklichkeit erst hineingetragen wird.

3. Das berührt sich damit, daß die wenigsten Wörter bloße Namen sind, die eine Sache nur einfach bezeichnen,¹³ sondern „Konzeptionen“ (wie *Lipps* es ausdrückt),¹⁴ die einen Tatbestand in einer bestimmten Weise fassen und auslegen, ihn zurechtlegen und deuten und dadurch erst zu dem machen, was er ist. *Weisgerber* spricht in [216/217] einem ähnlichen Sinn von einem „Zugriff“.¹⁵ Man sieht es besonders deutlich an den verbalen Grundbedeutungen. Was etwa stehen, liegen, sitzen ist, das ist in keiner Weise abstrakt begrifflich zu definieren, sondern das wird erst durch sprachliche Auslegung geschaffen und ist darum auch nur im lebendigen Vollzug der Sprache zu erfassen. Noch stärker wirkt sich das natürlich im geistigen und sittlichen Bereich aus. Was Demut ist und Bescheidenheit, was Anständigkeit oder Ressentiment, das ist nicht einfach in der Seele vorhanden, sondern das ist schon immer eine bestimmte sprachliche Auslegung. Das versteht man nicht nur durch die Sprache, sondern das formt sich seinerseits sogar erst

¹¹ M. Proust, Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, 1. Bd. In Swanns Welt, deutsch v. E. Rechel-Mertens, Frankfurt a. M. 1953, S. 574 und anderweitig.

¹² Jean Paul, Vorschule der Ästhetik, § 50.

¹³ H. Ammann, Die menschliche Rede, I. Teil, Die Idee der Sprache und das Wesen der Wortbedeutungen, Lahr i. B. 1925.

¹⁴ H. Lipps, Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik, Frankfurt a. M. 1938, vor allem S. 55 ff., 90 ff.

¹⁵ Vgl. L. Weisgerber, Wirkendes Wort, 7. Bd. 1956/57, S. 65 ff.

nach dem ihm in der Sprache entgegengebrachten Verständnis.

Wir erkennen dabei, was gegenüber den Logistikern und andern Vertretern der naturwissenschaftlichen Denkweise immer wieder betont werden muß: Die sich in der Undefinierbarkeit der Wortbedeutungen ausdrückende sogenannte Unexaktheit der Sprache ist kein Mangel, den man nach Möglichkeit zu beseitigen versuchen müßte, sondern umgekehrt der Ausdruck einer spezifischen Vollkommenheit der Sprache, durch die allein diese ihre Aufgabe im menschlichen Leben, ihre anthropologische Funktion erfüllen kann. Anstatt sich anzustrengen, sie zu bekämpfen, muß man vielmehr diese scheinbare Ungenauigkeit in ihrer sprachlichen Leistung zu begreifen versuchen.

Das alles kann hier nur eben angedeutet werden; denn es geht hier ja nicht um eine allgemeine Sprachtheorie, sondern ausschließlich darum, die notwendigen Voraussetzungen zu skizzieren, die für das Verständnis der pädagogischen Bedeutung der Sprache erforderlich sind. Wir fassen das Ergebnis in der Ausdrucksweise Humboldts dahin zusammen, daß jede Sprache eine bestimmte Weltansicht oder auch Weltanschauung enthält. Die Unterschiede der Sprachen sind letztlich Unterschiede der Weltansichten.

Das bedeutet: Die Sprache bildet nicht etwa eine schon vorher vorhandene Wirklichkeit ab, sondern gliedert sie in einer ganz bestimmten Weise, deutet sie und baut dann mit diesen Deutungen eine eigne Welt auf. *Cassirer* hat es in seiner Erweiterung des Kantischen transzendentalphilosophischen Ansatzes so ausgedrückt, daß die Sprache eine Welt von Symbolen aufbaut, die sich so zwischen den Menschen und die Wirklichkeit schiebt, daß er nur im Medium der Sprache Zugang zur Wirklichkeit hat, daß also selbst der einfachste Akt der Wahrnehmung schon im Medium der Sprache geschieht, daß wir, seit wir eine Sprache haben - und wir haben eine Sprache, seit wir überhaupt Menschen sind - grundsätzlich niemals die Wirklichkeit in ihrer reinen Nacktheit erblicken können.¹⁶ (Dabei wäre ergänzend darauf hinzuweisen, daß es schon sehr vereinfachend ausgedrückt ist, wenn wir von einer „nackten“ Wirklichkeit sprechen und daß streng genommen eine „hinter“ der Sprache liegende Wirklichkeit überhaupt keinen Sinn mehr hat, wohl aber eine „in“ der Sprache gefaßte Wirklichkeit, die darin durchaus Wirklichkeit und nicht selbst „Sprache“ ist; denn es gibt daneben auch ein leeres, wirklichkeitsentlastetes Sprechen.) [217/218]

Das hat wiederum schon *Humboldt* gesehen und in seiner Weise klassisch formuliert: „So tritt die Sprache zwischen (den Menschen) und die innerlich und äußerlich auf ihn einwirkende Natur. Er umgibt sich mit einer Welt von Lauten, um eine Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen und zu bearbeiten ... Der Mensch lebt mit den Gegenständen ... ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt.“ Und er fügt hinzu: „Durch denselben Akt, vermöge dessen er die Sprache aus sich herauspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern herauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht sein.“¹⁷

Dabei sind wir am Ende des hier nur in äußerster Vereinfachung angedeuteten Zusammenhangs. Herder sprach von dem Kreis, in den das Tier eingeschlossen sei. Humboldt spricht wieder vom Kreis, in den die Sprache den Menschen einschließt. So wiederholt die Sprache für den Menschen die Leistung, die für das Tier schon durch dessen biologische Organisation gegeben war: die Welt zu einer geschlossenen Umwelt zusammenzufügen; denn die Sprache hebt hervor und blendet ab, sie wählt nach ihren besonderen Gesichtspunkten aus, was überhaupt dem Menschen begegnen und wie es ihm begegnen kann. Die Sprache also schließt die Welt für den Menschen wieder zu einer Umwelt zusammen.

¹⁶ E. Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bde, Berlin 1923 ff., Neudruck Darmstadt 1953, ders. Was ist der Mensch? übers. v. W. Krampf, Stuttgart 1960.

¹⁷ Humboldt, a. a. O., S. 434.

Die Deutung der Sprache als einer Weltansicht bedarf allerdings einer gewissen Ergänzung, wenn sie nicht mißverstanden werden soll. Schon das Verständnis der Sprache als einer „Institution“ hob nur die eine Seite der Sprache in einseitiger Überspitzung hervor; denn so sehr die Sprache die „kanalisierende“ und „stabilisierende“ Leistung der Institutionen erfüllt, so geht sie doch in ihrem schöpferischen Vermögen weit darüber hinaus. Das wiederholt sich gegenüber der zuletzt gebrauchten Kennzeichnung als „Hülle“ oder als „Kreis“, die den Menschen einschließen, wie überhaupt gegenüber dem Bild einer sprachlichen „Zwischenschicht“ zwischen dem Menschen und seiner Welt. Was mit diesem Bild gemeint ist, ist deutlich und kann auch kaum anders ausgedrückt werden, aber es legt zu sehr die Vorstellung eines trennenden Mediums nahe und verdeckt damit, daß die Sprache zugleich die Welt aufschließt und zugänglich macht, was wir kurz ihre eröffnende Funktion nennen können. Daß sie in diesem Eröffnen zugleich an bestimmte Deutungen bindet und in dem Deuten zugleich an die Wirklichkeit hinführt, diese Doppelstruktur muß als zum innersten Wesen der Sprache gehörig begriffen werden.

Das gilt im besonderen Maße gegenüber dem Humboldtschen Begriff der Weltansicht und Weltanschauung, und der Mißbrauch, der in vergangenen Jahren mit dem Begriff der Weltanschauung getrieben wurde, sollte hier mißtrauisch machen. Mit dem Begriff der Weltanschauung nämlich die Vorstellung nahegelegt, als handle es sich um irgendeine feste Wesenheit, etwa irgendeinem zu hypostasierenden Volksgeist zugeordnet, der dann die einzelnen Wörter und Formen der Sprache aus sich hervorbringt. In Wirklichkeit müßte man vorsichtiger sein und davon ausgehen, [218/219] daß mit jedem Wort der Sprache schon eine bestimmte Auslegung gegeben ist. Man könnte von einem diesem Wort zugeordneten Weltbild sprechen (wobei natürlich das dem einzelnen Wort zugeordnete Weltbild ziemlich arm sein würde, aber es würde die gesamten mitgedachten Hintergründe enthalten, die in diesem Wort mitgegeben sind und in denen dieses allein richtig verstanden werden kann). Ein Beispiel, an dem *Lipps* dies gern verdeutlicht, ist das Verhältnis vom Frevel, in dem der Mensch in seiner ausgreifenden Vermessenheit sich an höheren Ordnungen vergreift, und der Sünde als einer Verfallenheit an die Versuchungen, das eine einer „heidnischen“, das andre einer „christlichen“ Weltauslegung zugeordnet. Als Weltbild einer Sprache müßte man das Ganze der aus den einzelnen Wörtern gewonnenen Voraussetzungen begreifen. Aber hier ergibt sich die Schwierigkeit, daß es ja gar nicht ausgemacht ist, ob sich die Hintergründe der einzelnen Wörter zu einem übergreifenden und widerspruchsfrei zusammenhängenden Weltbild vereinigen lassen. Es sind, wie es an dem Beispiel von Frevel und Sünde deutlich wurde, oft aus sehr verschiedenen Zeiten der Vergangenheit stammende und weitgehend auch nicht gut zu vereinbarende Auslegungen, die im Wortschatz der Sprache nebeneinander enthalten sind. Man kann es vielleicht so ausdrücken, daß in der Sprache verschiedene „Schichten“ vereinigt sind. Darum ist es schwierig, einfach von einer Weltansicht der deutschen oder der griechischen Sprache usw. zu sprechen. Es sind jedesmal schon sehr vielschichtige und zum Teil widerspruchsvolle Gebilde. Darum ist der Sprecher nicht eigentlich in ein geschlossenes Weltbild seiner Sprache eingeschlossen, sondern in den sehr verschiedenartigen Verständnishorizonten der einzelnen Wörter.

Hinzu kommt ein zweites. Wenn auch der einzelne Mensch in den Verständnishorizont seiner Sprache eingeschlossen ist, so ist die Sprache doch nichts, was ihn unweigerlich in bestimmte Vorstellungen einschliesse. Schon die Sprache, wie sie als eine fertige gegeben ist, bildet ja nur einen allgemeinen Rahmen, in dem jeder Einzelne dann seine Auseinandersetzung mit der Welt durchkämpfen und innerhalb dessen er sich dann sein besonderes Weltbild formen kann. So sprechen wir etwa von den Weltbildern der verschiedenen Dichter, die untereinander sehr verschieden sein können und alle im Rahmen derselben (etwa der deutschen) Sprache möglich sind. Was wir als Weltansicht einer Sprache bezeichnen, sind ja gar nicht so sehr inhaltlich bestimmte Vorstellungen als vielmehr allgemeine Weisen des Auffassens, gewisse Formen des Anschauens und des Denkens.

Vor allem aber ist die Sprache gar nichts Fertiges und Festes, sondern sie wandelt sich. Ich mei-

ne damit nicht so sehr den übersubjektiven langsamen Wandel, den die Sprachwissenschaftler vor allem im Auge haben, sondern die Art, wie der Einzelne mit der Sprache ringt, indem er in mühsamer Anspannung dem unsagbar Scheinenden neue Aussagen abzugewinnen sucht und darin nicht nur neue Wirklichkeiten greift, sondern auch neue Möglichkeiten der Sprache schafft. Die frühere Auffassung, die die Sprache als ein festes System von Formen sieht, wird dadurch nicht aufgehoben, aber sie gilt, mathematisch gesprochen, nur in erster Näherung und bedarf weiterer darauf aufbauender Korrekturen. Wir müssen von einer statischen zu einer dynamischen Betrachtung übergehen. Die bisherigen Bestimmungen bezeichnen nur die Ausgangsstellung, auf deren Boden sich dann die eigentlichen sprachschöpferischen [219/220] Leistungen erheben. Und mit diesen wandelt und vermehrt sich dann immer zugleich das „Weltbild“ der Sprache.

II. Pädagogische Folgerungen

Wenn die im ersten Teil entwickelten Gedanken richtig sind, dann müssen sie zugleich sehr weitgehende, ja umstürzende Folgerungen auf pädagogischem Gebiet haben. Ich bezeichne sie vorweggreifend als eine Rehabilitierung des Worts. Denn trotz der großen Aufmerksamkeit, die man in den Schulen von jeher an die richtige Erlernung der Sprachen gewandt hat, trotz des großen Raumes, den sie schon rein zeitlich im täglichen Unterrichtsbetrieb einnehmen, hat man das gesprochene Wort doch mit Mißtrauen, wenn nicht mit Verachtung behandelt, und die großen pädagogischen Theoretiker werden nicht müde, gegen den leeren Wortgebrauch zu Felde zu ziehen. Es sei nur an *Pestalozzis* beharrlichen Kampf gegen das „Maulbrauchen“ erinnert. Bei näherer Betrachtung sondern sich zwei Problemkreise, die zwar eng zusammengehören, um der Klarheit willen aber zunächst einmal scharf auseinandergehalten werden müssen. Das eine ist das oberflächliche und leichtsinnige Gerede im Unterschied zum strengen und verantwortlichen Gebrauch des gesprochenen Worts. Hier geht es letztlich um die sittliche Grundhaltung, die sich im Sprechen äußert und in der sich die Sprache formt. Hier handelt es sich also um das verantwortliche Verhältnis zur Sprache im ganzen. Das andre dagegen ist die anschauliche Erfüllung des einzelnen Worts im Unterschied zum unbestimmten und verschwommenen Gebrauch, der keine präzisen Aussagen ermöglicht; dasjenige also, was Pestalozzi mit dem Streben nach einem gesicherten Fortgang von der Anschauung zum Begriff im Auge gehabt hat. In diesem zweiten Fall handelt es sich vornehmlich um eine Erkenntnisleistung, und zwar um die elementare Leistung, die sodann für das gesamte Denken und Sprechen, für das gesamte geistige Leben grundlegend wird. Wir beschränken uns hier zunächst auf diesen zweiten, der Sache nach natürlich ersten und vorgeordneten Problemkreis; denn es will scheinen, daß hier die sprachphilosophischen Einsichten zu einer weitgehenden Korrektur an den verbreiteten Ansichten der Pädagogik zwingen.

Weil man von der grundsätzlich falschen Auffassung ausging, als seien die Wörter der Sprache nur nachträgliche Bezeichnungen für schon vorher und unabhängig von den Wörtern bestehende Dinge, erschienen die Wörter dann als bloße Schatten von den Dingen, für sich selbst genommen also als bloßer „Schall und Rauch“. Daraus folgt dann das pädagogische Prinzip, wie es zuerst wohl von *Ratichius* formuliert ist: „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding“¹⁸. Und so ist es dann seitdem das Prinzip jedes Anschauungsunterrichts geblieben, jedesmal neu wiederholt, wenn die Schule in der Routine eines bloßen Verbalunterrichts zu erstarren drohte: Um die Gefahr zu vermeiden, mit leeren, d. h. durch keine Anschauung erfüllten Wörtern umzugehen, kommt es darauf an, erst das Ding selber anschaulich vorzuführen oder im Notfall es durch eine Abbildung zu ersetzen, um diese Anschauung sodann durch aufmerksames Hinsehen zur klaren Bestimmtheit zu bringen und dann erst nachträglich das Wort hinzuzufügen.

¹⁸ Ratichianische Schriften, hrsg. v. P. Stötzner, 2. Bd. Leipzig 1863, S. 16.

[220/221]

Dieser Ansatz scheint so klar und so überzeugend, daß man sich fragen muß, wie man überhaupt daran zweifeln kann. Es ist doch der einzig mögliche Weg und gar nicht auszudenken, was daran noch falsch sein kann. Die Gefahr dieses scheinbar so selbstverständlichen Verfahrens liegt darin, daß auf den Grundlagen einer vorausgesetzten falschen Erkenntnistheorie ein Einzelfall als allgemein für das Verhältnis von Wort und Sache gültig zugrunde gelegt wird, der in Wirklichkeit keineswegs allgemeingültig ist. Ich versuche, das schrittweise deutlich zu machen.

Richtig ist am Anschauungsprinzip sicher das eine: daß die Wörter nie für sich selber, sondern nur in Beziehung zu einer in ihnen bezeichneten Sache bestehen. Aber falsch ist daran das Vorordnungsverhältnis: erst die Sache, dann das Wort. Sie entspringen vielmehr in strenger Gleichzeitigkeit, indem sich die Sache erst in der Auslegung des Worts als diese bestimmte konstituiert. In diesem Sinne sind beide in strenger Gleichursprünglichkeit gegeben. Und so muß es auch die Sprachphilosophie formulieren, wenn sie das Verhältnis von Wort und Sache bezeichnen will. Damit ist zugleich der übergreifende Gesichtspunkt gegeben, der beide Seiten in ihrer Einheit begreift. Es kommt nicht darauf an, den Vorrang der Sache jetzt durch einen Vorrang des Wortes ersetzen zu wollen, sondern hinter diesen irreführenden Gegensatz auf die ursprüngliche Einheit zurückzugehen.

Trotzdem liegen die Dinge vom pädagogischen Gesichtspunkt aus noch ein wenig komplizierter; denn da handelt es sich um den Vorgang, wie das einzelne Kind in die Sprache hineinwächst. Es bildet keine Wörter, sondern es findet die Wörter schon vor. Es findet die ganze Sprache schon vor. Und sobald das Kind überhaupt eine Sprache besitzt - und nur hiervon reden wir - wächst es erst durch die Sprache in die Welt der Dinge hinein. Hier kehrt sich das Verhältnis von Wort und Sache geradezu um: Es sind die Wörter, die dem Kind den Zugang zur Welt eröffnen. An den Wörtern lernt es die Dinge, an der Sprache die Welt kennen. Und insofern können wir doch von einem gewissen Vorrang der Sprache sprechen.

Wir müssen dazu den Vorgang etwas näher ins Auge fassen, wie der Mensch seinen Sprachbesitz erwirbt. Wir dürfen dabei nicht an den primitiven Vorgang des ersten Sprechenlernens denken, bei dem sicher der bekannte Vorgang eine Rolle spielt, wo man auf die Dinge zeigt und sie benennt und so das Kind das Verständnis der ersten Namen erwirbt. So gut wir über die Entwicklung der Kindersprache unterrichtet sind,¹⁹ so wenig wissen wir im Grunde, was eigentlich im Sprechenlernen geschieht und werden uns wohl bescheiden müssen, niemals in diese dunkle Zone eindringen zu können. Aber glücklicherweise brauchen wir für unsern Zusammenhang auch gar nicht tiefer in diesen Vorgang einzudringen. Sobald der Mensch über diese Anfangsgründe hinweg ist und erst einmal sprechen kann, vollzieht sich die Erweiterung seines Sprachschatzes in grundsätzlich anderer Weise. Nur hat man dies bisher nicht richtig gesehen. Das Kind hört die Wörter im Regelfall nicht zuerst im Hinblick auf die Sache, sondern es vernimmt sie im Kontext der gesprochenen Rede, ganz ohne daß dies [221/222] von den Erwachsenen beabsichtigt oder auch nur bemerkt wird. Und aus dem Kontext der Rede muß es versuchen, den Sinn zu erraten, bei neuem Hören in anderem Zusammenhang das erste Verständnis zu erweitern und gegebenenfalls zu berichtigen, gelegentlich - wenn auch verhältnismäßig selten - auch nach ihrer Bedeutung zu fragen. So sieht der wirkliche Spracherwerb aus. Von diesem müssen wir auch in der pädagogischen Betrachtung ausgehen und von diesem Boden her dann die Vorgänge näher ins Auge fassen, an denen das verbreitete Anschauungsprinzip einsetzt.

Wir fragen also: Wie sehen die Fälle aus, in denen das genannte Anschauungsprinzip sinnvoll anwendbar ist? Dabei fällt zunächst das eine auf: Dies Verfahren ist nur anwendbar bei Dingen, die das Kind noch nicht vorher gekannt hat. Denn dann kann man sie erst im wirklichen Exem-

¹⁹ Vgl. Kainz, a.a.O., S. 1 ff., wiederum mit reichen Literaturangaben.

plar vorführen und dann hinzufügen, wie sie heißen. Etwa bei einem bis dahin noch unbekanntem Tier. Es versagt aber dort, wo das Kind das betreffende Ding schon kennt. Wenn es schon vorher weiß, wie es „heißt“ oder was es „ist“. Auch hier bleibt die Aufgabe einer anschaulichen Vergegenwärtigung, aber das Verfahren geht jetzt einen andern Gang. Es gilt jetzt, etwas vorher in diffuser Weise schon Bekanntes zur klaren Bestimmtheit zu bringen. Hier wird also nicht etwas bis dahin völlig Unbekanntes kennengelernt, sondern etwas vorher nur unbestimmt Bekanntes wird zur Bestimmtheit gebracht. Und dieser zweite ist der Normalfall, an dem wir uns orientieren müssen, das erste und scheinbar einfachere ist in Wirklichkeit nur ein Grenzfall. Dieses zweite aber erfordert didaktisch ein ganz andres Vorgehen.

Hinzu kommt ein weiteres: Dieser Weg vom unbestimmten Kennen zum bestimmten ist nicht so, daß eine gewissermaßen stumme Anschauung auf einen Begriff gebracht werden soll, sondern das Ding ist immer schon in dem, was es ist, verstanden. Und der Gang der sogenannten Veranschaulichung ist eine Explikation und Verdeutlichung dieses vorher schon vorhandenen Verständnisses. Wir lassen vielleicht die Bezeichnungen „Anschauung“ und „Begriff“ vorläufig ganz beiseite, weil sie zwar nicht ganz falsch, aber so sehr mit Voraussetzungen einer falschen Erkenntnistheorie belastet sind, daß sie nur verwirren können. Die angemessene Beschreibung ist die hermeneutische: Das Diffuse wird zur Bestimmtheit gebracht. Auch das ist Veranschaulichung - gewiß, aber die Veranschaulichung bedeutet hier etwas ganz andres, nämlich die nachträgliche Veranschaulichung eines unbestimmt und vielleicht auch unanschaulich vorweggenommenen Verständnisses. Und weil dieses Verständnis an das Wort gebunden ist, bedeutet diese Veranschaulichung die nachträgliche Erfüllung eines im Wort gegebenen vorläufigen Verständnisses.

Wesentlich ist dabei der Begriff der Erfüllung, der sich hier in der Beschreibung der Vorgänge von selbst aufdrängt. Das im Wort unbestimmt vorgegebene Verständnis muß durch die Anschauung dann nachträglich erfüllt werden. Das Wort ist gewissermaßen eine Vorzeichnung eines nachher real zu Erfüllenden. Dann aber heißt das, daß die Sprache vorangeht und die Anschauung ihr in der Erfüllung nachfolgt. Das bedeutet gewiß nicht, daß der Lehrer erst das Wort sagen und dann die Sache zeigen soll, aber daß er an das schon vorhandene Sprachverständnis anknüpfen muß. Ich brauche kaum zu betonen, daß Pestalozzis Kampf gegen das leere Wortwesen auch hier seinen Sinn behält und eine dringende Aufgabe jeder Erziehung [222/223] bleibt, aber die ganze Begründungsordnung kehrt sich um: Es ist das Problem einer anschaulichen Erfüllung eines unanschaulich schon Vorweggenommenen. In diesem Sinne geht wirklich der Weg vom Wort zur Anschauung.

Aber wir müssen in unsern Überlegungen noch einen Schritt weitergehen und fragen: Was läßt sich überhaupt in dieser Weise anschaulich vorführen? Und hier wird die große Einseitigkeit in den Voraussetzungen des bisherigen Anschauungsprinzips deutlich. Wir können sie in einer einfachsten Formel so zusammenfassen: Anschaulich vorführen läßt sich nur, was einen Namen hat. Aber wie wir schon im ersten Teil bemerkten, sind nicht alle Wörter der Sprache Namen. Und diese falsche Gleichsetzung verdeckte hier die tieferen Zusammenhänge. Ohne auf die im einzelnen sehr schwierige Unterscheidung, wie sie vor allem *Ammann* herausgearbeitet hat,²⁰ genauer einzugehen, genügt an dieser Stelle, daß die Namen eine Sache bezeichnen, eine Sache, die dann durch die Bezeichnung (wie durch eine zeigende Gebärde) aus der Umgebung herausgehoben und als solche hingestellt wird, daß Wörter im eigentlichen Sinn aber etwas bedeuten. Namen im engeren Sinn sind zunächst Eigennamen. Aber es gibt auch Gattungsnamen. So haben die Tier- und Pflanzenarten einen Namen usw. Und das Problem der Sprachphilosophie entzündete sich schon bei den Griechen an der Frage, ob diese Namen natürlich oder willkürlich seien.

²⁰ Vgl. *Ammann*, a. a. O.

Ein solcher Name bezeichnet nur seinen Gegenstand, er fügt von sich aus keine Deutung dieses Gegenstands hinzu, wenn auch die im ersten Teil genannten Klangphänomene und metaphorischen Zusammenhänge schon eine gewisse Deutung einschließen. Und so läßt sich zu jedem Namen eine mit ihm bezeichnete Sache in der Anschauung vorweisen.

Aber nicht alle Wörter der Sprache, auch nicht alle Substantive, sind Namen (wenn es auch schwer ist, die Grenze im einzelnen Fall zu bestimmen). Diese in der Sprachwissenschaft schon vielfältig diskutierten Erkenntnisse sind leider bisher noch kaum in die Pädagogik eingegangen. Ich versuche, das ohne genaueren Rückgriff auf die wissenschaftlichen Erörterungen an ein paar ganz einfachen Beispielen zu verdeutlichen.²¹ „Pferd“ beispielsweise ist ein Name, der Name einer bestimmten Tierart. Aber ist „Roß“, ist „Gaul“, ist „Mähre“ auch im selben Sinn ein Name? Ein Pferd wird als Gaul aufgefaßt, gedeutet, bewertet, genommen usw., aber es gibt keine in Wirklichkeit schlicht vorhandene Art, die Gaul heißt. Wie also soll man im Anschauungsunterricht einen Gaul vorführen? Und doch gehört zum Sprachunterricht die Aufgabe, dieses dunkel aufgenommene Wort mit einer klaren Bedeutung zu erfüllen. Offenbar aber erfordert dies ein ganz andres Vorgehen.

Ich will versuchen, das an einem anderen bewußt einfachen Beispiel schärfer herauszuheben, das sich bei uns in der Diskussion als fruchtbar erwiesen hat. Es handelt sich um die Aufgabe einer Veranschaulichung des Worts (oder des Begriffs) [223/224] „Obst“. Man könnte daran denken, erst einen Haufen Äpfel zu zeigen, dann einen Haufen Birnen, dann einen Haufen Pflaumen, usw. und dann fortfahren: Seht, Kinder, dies alles ist Obst! Ich will nicht unterstellen, daß eine so sinnlose Spielerei jemals von einem übereifrigen und um die Anerkennung seines Vorgesetzten bemühten Lehrers vorgekommen sei. Aber dies erdachte Beispiel ist geeignet, die Grenzen der Veranschaulichung sichtbar zu machen. Denn so viele Früchte man hier im einzelnen auch zeigen mag, das Verständnis dessen, was das Wort „Obst“ bedeutet, wird dadurch nicht geklärt; denn es fehlt der Ansatz dazu, wie diese verschiedenen Früchte als Obst zusammengefaßt werden können. Und das kann aus einer so verstandenen sinnlichen Anschauung nicht gewonnen werden. Eher würde schon weiterführen, daß eine viel weitere Grundbedeutung im Sinn von „Nahrungsmittel“ über die Verengung auf eine Zukost sich allmählich zur heutigen Bedeutung verengt hat.²² Diese aber läßt sich grundsätzlich nicht an einem gegenständlichen Merkmal ablesen, sondern nur aus der Weise, wie hier gewisse Früchte in einer bestimmten Funktion in die Gesamtheit der menschlichen Nahrungsmittel einbezogen werden. Gewiß läßt sich auch dies klären, vielleicht auch veranschaulichen, aber gewiß nicht durch den Rückgang auf die unmittelbare Sinneswahrnehmung.

Ich versuche noch ein weiteres Beispiel, um aus der Welt der sichtbaren Dinge in den Bereich des seelischen Lebens hinüberzuführen. Bei *Salzmann* findet sich irgendwo die Erzählung, wie ein Kind sich im Walde verirrt hat, und wo der Lehrer dann zum Schluß belehrend hinzufügt: „Dies, was du da empfandest, war die Furcht. Mit der Furcht ist es aber gar eine schlimme Sache. Wenn sie bei einem Menschen stark wird, so sieht er nicht mehr recht und hört nicht mehr recht“ usw.²³ So sehr das Erlebnis Anlaß geben mag, auf das Wesen der Furcht und ihre verhängnisvollen Folgen aufmerksam zu machen, so wenig leuchtet es ein, auf diese Weise Wort und Begriff der Furcht einzuführen. Ich will mich nicht darauf versteifen, wie weltfremd es wäre, hier das Wort „Furcht“ als etwas ganz Neues einzuführen, von dem das Kind noch nichts gehört und bei dem es sich noch gar nichts gedacht hat. Hier kommt es nur auf das Grundsätzliche an: daß das Wort „Furcht“ überhaupt nicht ein bloßer Name für eine bestimmte Art von Gefühlen ist und daß man darum auch die Furcht nicht an einem Einzelfall vorführen kann, so wie man etwa

²¹ Es sei noch einmal auf das umfangreiche Werk L. Weisgerbers und seiner Schule verwiesen, insbesondere L. Weisgerber, *Von den Kräften der deutschen Sprache*, 4 Bde., Düsseldorf 1949 ff.

²² Vgl. Trübners *Deutsches Wörterbuch*.

²³ C. G. Salzmann: *Moralisches Elementarbuch*, 1. Teil, Wien 1788, S. 23. ²¹ Vgl. oben Anm. 14.

ein Buschwindröschen an einem Exemplar vorzeigt.

Wenn wir dies an diesen sehr vereinfachten Beispielen Gemeinte zusammenzufassen versuchen, so handelt es sich darum, daß sich nur bei den Wörtern, die man als Namen im eigentlichen Sinn bezeichnen kann, eine von ihnen bezeichnete Sache in der Anschauung einfach vorführen läßt. Bei den meisten Wörtern der Sprache ist es so, daß es von vornherein bestimmte Auffassungsweisen sind, in denen der Gegenstand erst eigentlich mit dem Wort entsteht oder doch nur als dieser so oder so gedeutet in den Blick kommt. Es sind „Konzeptionen“ im Sinne von *Lipps*.²⁴ Ich erinnere noch einmal an die schon genannten verbalen Grundbedeutungen, weil bei ihnen die didaktischen Schwierigkeiten am deutlichsten hervortreten. Was „stehen, liegen, [224/225] sitzen, gehen“ ist usw., das kann man gar nicht an einem einzelnen anschaulichen Beispiel vorzeigen, das kann man auch nicht in einer Definition aussagen, sondern dafür kann man nur im Durchlaufen immer neuer Beispiele ein zunehmend bestimmteres Verständnis wecken. Man kann nur sozusagen in den Vollzug einer diesbezüglichen Aussage hineinspringen und seine Richtigkeit dann schrittweise an neuen Beispielen verifizieren. Aber dasselbe gilt auch von vielen andern Wörtern, auch von vielen Substantiven. Was ein Tisch oder ein Stuhl ist, das kann man nicht durch einfache Anschauung deutlich machen, sondern nur in immer neuem Sprachgebrauch zur Geläufigkeit bringen. Vor allem aber gilt dies, wie erwähnt, im seelischen und geistigen Bereich; denn hier gibt es überhaupt keine eigentlichen Namen, sondern nur Konzeptionen. Was Tugend ist, was Mut ist, was Sehnsucht oder Heimweh usw., das alles läßt sich nicht an Beispielen bestimmen, auch nicht an einer Reihe von Beispielen, sondern erst unter der Anleitung der Sprache kann man in das Verständnis hineinwachsen, indem man in eins damit in sich selber die entsprechenden Haltungen ausbildet. Das aber erfordert, wenn man es nicht dem Zufall überlassen, sondern pädagogisch in die Hand bekommen will, ein ganz andres Verfahren. Ein solches aber ist, weil man allzu einseitig in der Auffassung vom Wort als einer bloßen Bezeichnung einer Sache orientiert war, noch gar nicht ausgearbeitet.

Wenn wir jetzt noch einmal den *Humboldt sehen* Gedanken aufnehmen, daß der Mensch in den „Kreis“ seiner Sprache eingeschlossen ist, und er mit den Dingen nur so lebt, wie die Sprache sie ihm zuführt²⁵, so ist deutlich, daß die Sprache in der Tat einen Vorrang hat. Sie zeichnet das Ganze eines Weltverständnisses vor, das dann erst langsam in der Berührung mit der Wirklichkeit konkret erfüllt, mit Wirklichkeitserfahrung angereichert wird. Dieser Begriff der Erfüllung, wie er sich aus der Beschreibung dieser Vorgänge immer wieder von selbst einstellt, beschreibt in einer angemesseneren Weise das, was als Veranschaulichung nur unzureichend gefaßt werden konnte. Natürlich ist die Erfüllung eines bloßen Wortwissens mit echter Wirklichkeitserfahrung entscheidend wichtig - und darin hat der Kampf gegen das bloße „Maulbrauchen“ seine bleibende Berechtigung -, aber dies geschieht nur so, daß die Sprache vorausläuft und dieses zunächst noch sehr diffuse Verständnis dann mit Wirklichkeit immer mehr angereichert und - ich kann nur immer wieder dies treffende Wort gebrauchen - „erfüllt“ wird. Die Sprache also ist es, die die Wirklichkeit in sich hineinnimmt. Wobei wir auch die weitere Erkenntnis hinzunehmen müssen, daß die Sprache jeweils eine besondere Weltansicht verkörpert, so daß die Wirklichkeitserfahrung in einer besonderen, durch diese besondere Sprache bedingten Weise gesteuert ist.

Daraus folgt weiterhin, daß die in der Sprache eröffnete Welt schon immer größer ist und weiter ausgreift als die real erlebte und erfahrene Welt. Das gilt schon im Bereich der Namen. Jeder Mensch hat von vielen Dingen gehört, die er noch nie gesehen hat und bildet sich beim Hören der Namen eine unbestimmte, mehr oder [225/226] weniger zutreffende Vorstellung. Jeder Mensch, auch der Erwachsene, lebt in einer Fülle ungefähr verstandener, aber nicht mit sicherer Erfahrung erfüllter Wörter. Die Erfüllung dieses Wortverständnisses, etwas kennenzulernen, von

²⁴ Vgl. oben Anm. 14.

²⁵ Vgl. oben S. 218.

dem man bisher schon lange gehört hat, gibt zumeist und besonders bei dem noch weltoffenen Kind, das Gefühl einer starken Beglückung, die aus dem bloßen Erkenntniszuwachs gar nicht zu erklären ist, sondern nur aus diesem Erfüllungserlebnis. Darum konnte der „Grüne Heinrich“ so beglückt aufjauchzen, als er endlich zu erfahren glaubte, was ein Pumpernickel ist, und die humorlose Reaktion seines Lehrers beweist, wie wenig dieser das Wesen dieser - in diesem konkreten Fall freilich irrtümlichen - Beglückung verstanden hatte.²⁶

Dasselbe gilt in vertieftem Maß aber von den eigentlich bedeutungshaltigen Wörtern, nur daß die Erfüllung hier anders und mühsamer ist. Die Schwierigkeiten sind hier schon insofern wesentlich größer, als die Schiefheit und Verschwommenheit des Verständnisses hier schwerer erkennbar ist und nicht so leicht durch einen einfachen Hinweis auf die Sache berichtigt werden kann, sondern eine behutsamere Entfaltung des in dem Wort verborgen enthaltenen Weltverständnisses erfordert, eben der „Konzeption“, in der es allein richtig verstanden und richtig gebraucht werden kann.

Ich will nicht mehr lange bei den sich unmittelbar aufdrängenden pädagogischen Konsequenzen verweilen. Wenn alle Welterfahrung sich im Rahmen unserer Sprache bewegt, dann kommt es entscheidend darauf an, wie diese Sprache beschaffen ist. Wie die Sprache ist, so wird auch die Welt des betreffenden Menschen. Und damit rückt die Spracherziehung in den Mittelpunkt der Erziehung überhaupt. Das gilt nicht nur für die Ausbildung eines reichen, geordneten und gegliederten Wortschatzes, sondern darüber hinaus für ein genaues und differenziertes Verständnis der in den Wörtern mitgegebenen Verständnishorizonte, und nicht nur für die grammatische Korrektheit im Gebrauch der Sprache, sondern mehr noch von ihrer verantwortlichen und sachgerechten Anwendung in der bestimmten Situation.

Die Welt formt sich für den Menschen nach dem Bilde der Sprache, und jede neue sprachliche Präzisierung ist zugleich eine Vermehrung und Bereicherung seiner Welt. Das bezieht sich nicht nur auf die äußere, sondern auch auf die innere, geistige und seelische Welt. So wie sich die äußere Welt im Kinde gliedert, indem es sie bezeichnen, sie sprachlich fassen lernt, so gliedert und formt sich auch sein Inneres am sprachlichen Ausdruck: Freude und Schmerz, Liebe und Geduld, Langeweile und Erwartung, Aufrichtigkeit und Stolz usw., alles das formt sich erst unter der Leitung der Wörter, die die Sprache dem Menschen bereitstellt, und in diesem Vorgang bildet sich sein inneres Wesen. Das bedeutet gewiß nicht, daß die Sprache die Gefühle einfach aus dem Nichts hervorbringt. Irgend etwas an seelischem Leben muß schon vorhanden sein. Aber dieses ist noch gestaltlos und unfaßbar und gewinnt seine Gestalt und damit erst seine eigentliche Wirklichkeit, indem es in die sprachlich vorgezeichneten Formen einfließt - oder besser: indem es sich mit ihnen verbindet. Und weil jede Sprache, wie vorher ausgeführt, diese Verhaltensweise in jeweils besonderer Weise ausprägt, darum formt sich auch der Mensch in der Sprache in [226/227] jeweils besonderer Weise. Das gilt nicht nur von der „Weltansicht“ der jeweiligen Muttersprache, sondern das gilt darüber hinaus auch davon, in welchem Umfang und in welcher Weise der Mensch sich seine Sprache aneignet und wie er damit umgeht. In der Erziehung durch und mit der Sprache erziehen wir zugleich den *ganzen* Menschen. Und darum ist die Spracherziehung der Kern der gesamten Erziehung.

²⁶ G. Keller, Der grüne Heinrich, 1. Bd. 3. Kap.