



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Schlaikjer, Erich: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache

urn:nbn:de:gbv:46:1-908



Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache

Von Erich Schlaikjer



Die Überschrift dieses Aufsatzes hat ein Buch von Rudolf Pannwitz (im Verlag der „Hilfe“, Schöneberg-Berlin) zum Titel. Er wirkt etwas befremdend und so mag der Verfasser gleich selber sagen, was er damit meint. Ich habe den Glauben, sagt er im ersten Kapitel, daß der heutige deutsche Volksschullehrer berufen ist, für Deutschland etwas zu tun, was bis jetzt noch keiner vermocht hat. Er soll unsere Bildung wieder deutsch machen. Da wird er freilich nicht bloß mit unserer Sprache zu tun haben. Aber jede Tätigkeit wird ihm auch mit unserer Sprache zu tun geben. Und wie weit er im ganzen ist, das wird man darin sehen können, wie weit er mit unserer Sprache ist. Ein ganzes Volk kann die Arbeit nicht leisten und einzelne können es auch nicht leisten. Das Volk hat nie genug Zutrauen zu sich, und die einzelnen haben nie genug Macht. Nur eine Berufsgemeinschaft, als wirkliche Arbeitsgemeinschaft, kann es leisten. Und eine solche könnten die deutschen Volksschullehrer werden, wenn sie genug Zutrauen zu ihren eigenen Mitteln und Kräften hätten.

Pannwitz glaubt vor allem darum an die nationale Sendung der Volksschullehrer, weil er in ihnen die Kraft vermutet, sich gegen die abstrakte und dogmatische Wissenschaft der Universitäten aufzulehnen — gegen die Wissenschaft, von der man aus zweiter Hand so und so viel erfährt, um dann ein Examen zu bestehen, die man aber nicht selbständig aus den Quellen der Erkenntnis schöpft. Er verkennet nicht, daß das Sehnen des Volksschullehrers gerade nach dieser Bildung geht, er tritt sogar dafür ein, daß er sie bekommt, weil er keinen anderen Weg der Heilung sieht, als daß der Lehrer das Elend dieser Bildung am eigenen Leibe oder vielmehr an der eigenen Seele erfahre. Er glaubt aber, daß der Volksschullehrer, weil er aus dem Volk hervorgegangen ist und mitten

im Volk steht, am ehesten die Kraft haben wird, die Verbindung mit den lebendigen Kräften des Volkstums wieder herzustellen. In der hohen Schätzung des Lehrerstandes steht Pannwitz nicht allein. Wohin man im öffentlichen Leben blickt, wird man finden, daß mit diesem Stand als mit einem sehr starken Faktor gerechnet wird. Die Politiker rechnen mit ihm, die pädagogische Wissenschaft sucht ihn auf, die Dichter erbitten seine Hilfe, wenn es um die Jugendliteratur geht oder wenn sie den Kampf gegen die Schundliteratur führen wollen; die bildenden Künste wissen ihn zu finden, wenn sie Landschaft und Heimat schützen wollen; in den Vortragsorganisationen, die durch allgemein verständliche wissenschaftliche Vorträge einiges Leben hervorzurufen suchen, spielt er eine bestimmte Rolle und alle möglichen humanitären und sozialen Bestrebungen suchen ihn als Mittelmann zu gewinnen. Es liegt mir nicht leicht etwas so fern, als dem Lehrerstand mit diesen Worten einen besonders angenehmen Weihrauch zu streuen. Wer den Stand schätzt, wird sich hüten, ihn durch sinnlose Lobhudeleien zu verderben. Was ich indessen hier verzeichnet habe, sind schlichte Tatsachen, die von jedem, der im öffentlichen Leben steht, bestätigt werden müssen. Und daß dem Lehrerstand diese Rolle zugefallen ist, ist auch durchaus nicht ohne Grund; es ist auch viel mehr in den Existenzbedingungen des Standes begründet, als daß es ein Verdienst des einzelnen wäre. Der Lehrer ist durch die Eigenart seines Standes in vielen Fällen der geborene Mittelmann zwischen den kulturellen Bestrebungen und dem Volk, und er ist darüber hinaus selber ein Kämpfender und Suchender. Der Lehrerstand erstrebt noch seine feste Geltung innerhalb der Gesellschaft, und da ihm nichts geschenkt wird, muß er sich jeden Fußbreit im ideellen Kampf erobern. Der Besitz aber macht schläfrig und der Kampf macht frisch. Die kämpfende Sehnsucht des Lehrers, der kämpfende Idealismus seines Standes haben ihm den starken Einfluß verschafft, den er in der Tat besitzt. Er ist aus der bitteren Not geboren dieser kämpfende Idealismus, aber er ist unleugbar zu einer schönen Tugend geworden. Wie ja denn alle Tugend nach einem etwas pessimistischen Wort aus der Not stammen soll.

Es ist also verständlich, daß Pannwitz sich an die Volksschullehrer wendet, und es ist um so verständlicher, als er Schulprobleme behandelt. Der Haß gegen die dogmatische und abstrakte Gelehrsamkeit hat Pannwitz zu der Forderung einer bodenständigen Bildung geführt, die er leidenschaftlich durchdacht hat und darum auch leidenschaftlich vorträgt. Es wird nicht nur mir so ergangen sein, daß man die Forderung der „Bodenständigkeit“ in einer Weise vortragen hörte, die selber jede Bodenständigkeit vermissen ließ. Die Bodenständigkeit wurde zu einer Theorie, die genau so wesenlos war wie alle anderen Theorien auch, und es ist darum sehr zu begrüßen, daß Pannwitz nicht fordert, sondern auch den Boden wirklich zeigt, auf dem er stehen möchte. In einer früheren Arbeit, in der er sich auch an die Lehrer wandte, hat er sich über Kultur im allgemeinen und über bodenständige Kultur im besonderen verbreitet: „Der Volksschullehrer und die deutsche Kultur“ (Verlag der „Hilfe“, Schöneberg-Berlin). Es wird

notwendig sein, daß wir einen Absatz an die frühere Arbeit verwenden, um die vorliegende besser zu verstehen. Vor einer grauen Verallgemeinerung der Gelehrtenkultur, die immer nur etwas Außerliches und Angelerntes sein kann, da die wirkliche Gelehrsamkeit ein ganzes Leben erfordert, rettet sich Pannwitz durch einen entschlossenen Sprung auf den festen Boden der Standeskulturen. Wir haben heute so etwas wie eine „allgemeine Bildung“, die eben, weil sie allgemein ist, nicht gut eine besondere Farbe aufweisen kann. Sie ist überall und gehört im Grunde nirgends hin. Oder ist es nicht komisch, wenn ein Kaufmann seine Bildung durch ein lateinisches Zitat beweisen will oder beweisen muß? Anstatt einer solchen Kultur ins Blaue hinein fordert Pannwitz nun eine Kultur, die aus dem Stand selber herauswächst und vom Stand selber geschaffen wird. Es soll keine „allgemeine“ Bildung geben — sondern eine Kaufmannskultur, eine Handwerkerkultur, eine Bauernkultur, eine Industriearbeiterkultur usw. Auf diese Weise würde Leben, Farbe, Notwendigkeit und Sinn entstehen, wo wir jetzt das leere „Allgemeine“ treffen. Im besonderen fürchtet Pannwitz auch, daß die Gelehrtenkultur als „popularisierte“ oder heruntergekommene Wissenschaft an das werktätige Volk gebracht werden könnte. Seine Grundforderung ist: Führt das Volk nicht in eure Bildung hinein (aus der er sich ja leidenschaftlich heraussehnt), sondern ermöglicht es ihm, eine eigene Bildung selbst zu schaffen. Die gelehrte Bildung raubt dem Volk die Kraft, sie schneidet die Wurzeln durch, die es mit dem Erdreich verbinden. Das Volk soll die Erscheinungen und Wirklichkeiten der Welt selber kennen lernen, es soll an die bunte Fülle der Dinge herantreten, es darf unter keinen Umständen durch gelehrte Theorien voreingenommen sein. Die Theorien hindern am Sehen, das Volk sieht dann nichts, als was der Gelehrte will. Es wird den Dingen gar nicht gestattet, auf seine frischen Sinne zu wirken. Es kann etwas Neues nicht sehen, weil es von vornherein nur das sieht, was durch die Theorie unterstrichen ist. Auf diese Weise kann man zwar etwas auf das Volk übertragen, es kann aber unter keinen Umständen etwas wachsen, weil die Grundlage alles Lebens, die eigene Beobachtung und das eigene Sehen, von vornherein ruiniert ist. Von seiner Bodenständigkeit aus empfindet Pannwitz es auch als einen Unsinn, daß überall in derselben Weise unterrichtet wird. Es ist ein Unsinn, daß die Kinder der Fabrikarbeiter nach demselben Schema unterrichtet werden, nach dem die Kinder der Landarbeiter und Bauern unterrichtet werden, ein Unsinn, daß im Gebirge das selbe „Pensum“ durchgenommen wird wie am Meer und am Meer wieder das selbe wie in den Straßen von Berlin N. Im Unterricht eines Fischerknaben muß der bunte, reiche, interessante Strand enthalten sein, in der Kultur der Fabrikarbeiter das Surren der Räder und die technischen Dinge. Allgemein: Jede Schule soll eine Bewältigung ihrer Landschaft darstellen, mit all der Kultur und Natur, die in eben dieser Landschaft enthalten ist. Damit haben wir die Bodenständigkeit für die Schulbildung, die sich dann in der Bodenständigkeit der Standeskulturen weiter fortsetzt. Wer sich überhaupt mit kulturellen Fragen

beschäftigt hat, wird finden, daß hier eine ebenso klar formulierte wie bedeutende Forderung ausgesprochen ist. Ich an meinem Teil erblicke in dieser Forderung den unvergänglichen Kern der Ausführungen und wünsche allein um der Bodenständigkeit willen den Büchern Pannwitz' viele und nachdenkliche Leser. Was seine Ausführungen über die deutsche Sprache und den deutschen Sprachunterricht betrifft, so haben sie den unleugbaren Vorzug, mit starker Kraft auf das Leben der Sprache hinzuweisen und mit starkem Haß das Abstrakte und das Leblose zu bekämpfen. Im einzelnen aber wird, wie wir sehen werden, an manchen Stellen Widerspruch erhoben werden müssen.

Bevor wir aber dazu übergehen, soll mit Freuden eine Attacke des Verfassers gegen den „pädagogischen Materialismus“ des altgymnasialen Geistes vermerkt werden. Nach der Anschauung dieses Geistes sollen bestimmte ausgewählte Wissensstoffe von größerer bildender Kraft sein als andere. Wenn man aber mit bestimmten Stoffen bestimmte Werte verbindet, wenn man meint, ein Stoff, also etwa die Sprachen, sei bildender als ein anderer, also etwa die Pflanzen, so ist das eben das Gegenteil von dem, was man sonst Idealismus zu nennen pflegt. Die Bildungswerte werden nicht im Geist gesucht, sondern im Stoff, in der Materie. Wer sich den Sinn für die Frische und Fülle des Lebens bewahrt hat, muß hier notwendig abgestorbene Schulmeisterei und graue Pedanterie erblicken. Pannwitz verlangt mit Recht, daß der Volksschullehrer endlich die Macht des Altgymnasialen überwinde. Er darf sich nichts mehr innerlich aufzwingen lassen. Er muß glauben, daß alles, womit er sich beschäftigt, eine Wissenschaft wird. Solange ihm Bienenzucht und Kohlbauen und Fabriken befehlen weniger Stoff zum Denken und Forschen gibt und weniger als Wissenschaft gilt als experimentelle Psychologie, ist er ein Materialist und ein Knecht des altgymnasialen Geistes. Wenn er es aber vermag, diese Dinge in die freie gute Luft der Erkenntnis zu stellen und geistig zu nehmen, und wenn er den Spaten und den Hobel mit Geist handhabt, dann arbeitet er an seiner bodenständigen Bildung. Durch diese Sätze geht ein frischer Zug. Es ist, als sähe man einen Freiluftmenschen im Gegensatz zu einem grammatischen Stubenhocker. Leider aber führen von hier aus auch die Fäden zu einer schwärmerischen Naturverehrung, die sich wenigstens für meine Erkenntnis völlig ins Wesenlose verliert. Das Wichtigste ist, sagt er an einer Stelle, der Glaube an die gute Natur, und wenn man das nur so aufzufassen hätte, daß der Glaube an die gute Natur zunächst gewonnen werden muß, um die grammatikalische Naturknechtung des altgymnasialen Geistes zu überwinden, dann wäre alles in der besten Ordnung. Leider aber kommt Pannwitz zu Konsequenzen, die sehr viel weiter und meines Erachtens ins leere Nichts hinausführen. Wenn man sagt, jeder Mensch sei ein geborener Dichter, heißt es an einer anderen Stelle, und wird ein Dichter, wenn auch nicht als Lebensberuf, sobald er ein Sprecher wird, und Kindersprache, ganz rein, sei vollendete Kraft, so widerspricht einem der Hochschullehrer, der Oberlehrer, der Volksschullehrer, sie alle einig im selben

altgymnasialen Geist, sie alle ohne Zutrauen zur guten Natur des Menschen und zu ihrer eigenen guten Natur, die von selbst das Vollendete schafft, wenn man sie im Stillen und im Freien schaffen läßt. Auf die Gefahr hin, als ein Knecht des altgymnasialen Geistes zu erscheinen, muß ich mich hier dem Trio der Opponenten anschließen. Wenn von einem Menschen alle Unnatur fern gehalten worden ist, kann er vielleicht als „Sprecher“ zu einer sehr wesens-echten Sprache kommen (denn auch eine arme und wenig umfangreiche Sprache kann wesensecht sein), nur ist er damit kein Dichter, wenn nicht der Begriff so sehr erweitert werden soll, daß sein Inhalt sich ins reine Nichts verflüchtigt. Es ist auch nicht richtig, daß „ganz reine Kindersprache“ vollendete Kraft sei. Ganz reine Kindersprache ist ein echtes Gewächs und kann als solches einen köstlichen Duft haben, aber sie ist so wenig „vollendete Kraft“, daß sie vielmehr schwach ist wie Kinderärmchen und Kinderverstand. Pannwitz' Glaube an die Natur ist natürlich die organische Rehrseite seines großen und sympathischen Respekts vor der Natur, er artet aber gelegentlich in einen Überschwang aus, der sich dem Glauben an eine Geheimlehre nähert. Durch Glauben allein schafft man, ruft er beispielsweise aus. Wenn ich glaube, daß mein Schüler etwas kann, wenn ich es mit meiner Seele glaube, und wenn mein Schüler es zufällig noch nicht kann, dann lernt er's allein durch meinen Glauben. Ich kann mir nicht helfen, Herr Pannwitz — ich habe unter den Schülern so hartnäckige Schafsköpfe und so passive Stinkköpfe kennen gelernt, daß auch ein Berge versetzender Glaube nicht ausreichen würde, in ihren Köpfen das Licht der Erkenntnis zu entzünden. Es ist nur eine notwendige Folge, wenn Pannwitz unter dem Einfluß dieses Naturglaubens zu einer Unterrichtsmethode oder vielmehr zu einer Methodenlosigkeit des Unterrichts gerät, der ich auch dann die Gefolgschaft versagen müßte, wenn sie hier oder da durch eine eigenartige Lehrerpersönlichkeit zum Sieg geführt sein sollte. Er erzählt von einem jungen Lehrer, der seine Dorfkinder, anstatt sie zu unterrichten, nicht unterrichtete, d. h. er hat sie immer machen lassen, was sie selbst machen wollten. Er hat ihnen immer nur, wenn sie etwas von ihm wissen wollten, geantwortet. Beigebracht hat er ihnen einfach nichts. Aber sie haben sehr viel wissen wollen. Und auch da hat er sie, wo es irgend ging, das untereinander abmachen lassen. Und so haben sie erstaunlich viel, eins vom anderen gelernt: Schreiben, Rechnen und was sonst. Der Schulinspektor erfuhr von dieser sonderbaren Unterrichtsweise und kam prüfen. Da wunderte er sich und sagte: „Aber die Kinder können ja doch etwas!“ Der junge Lehrer gab die richtige Antwort: „Aber da kann ich nichts dafür.“ Ich brauche wohl nicht erst zu sagen, daß ich diesen Bericht in keiner Weise anzweifle, aber den Segen der Methodenlosigkeit zweifle ich allerdings an. Es geht mir hier, wie es mir in einem anderen verwandten Punkt mit den Ausführungen Pannwitz' ergeht: ich fühle sehr wohl, wie er dazu gekommen ist, ich fühle, daß seine Ansicht aus einem echten Gefühl stammt, ich fühle, daß sie eine heftige Reaktion gegen vorhandene Unnatur darstellt,

ich fühle aber gleichzeitig, daß Pannwitz sich hier selber an das Pathos seiner Persönlichkeit verliert und daß ihm dabei wie in einem Rausch alle Sinne schwinden. Ich räume ein, daß es ein sehr nobler und wertvoller Rausch ist, aber es ist ein Rausch und die Klarheit des Gedankens geht dahin. Um übrigens auf den verwandten Punkt zu kommen, von dem ich eben sprach: Wie Pannwitz von der Natur der Kinder mehr erwartet, als sie meines Erachtens leisten kann, so verwirft er auch zugunsten der Natur die Facheinteilung des Unterrichts; der oben geschilderte Unterricht hat ja schon die Abwesenheit einer Facheinteilung zur Voraussetzung. Ich verstehe, wie ich bereits erwähnte, auch hier seinen Gedankengang, nur daß ich ihn in seinen Konsequenzen nicht zu billigen vermag. Wenn ich von meinem Schreibtisch aufblicke und zum Fenster hinaussehe, liegt vor mir die holsteinische Landschaft. Die holsteinische Landschaft ist, wie die Natur überhaupt, eine Einheit, in der eins immer organisch und fest zum andern gehört. Im Unterricht aber reißen wir dieses Bild in lauter Fetzen. Wir reißen den Baum heraus und stecken ihn in die Botanik; wir scheuchen die Kuh von der Weide und sperren sie in die Zoologie ein; wir heben den Feldstein auf und tragen ihn fein säuberlich von seinem Feld fort, um ihn der Mineralogie zu überweisen; wir jagen plötzlich alles, was in der Landschaft vorhanden ist, zum Teufel, um uns einzig und allein in abstrakter Abgesondertheit mit den Erdschichten zu beschäftigen, und nennen das Geologie; wir nehmen dem Bauernhaus den Hintergrund des schwarzen Waldes und stellen es in die Architektur. Wir sprengen also die ganze einheitliche Landschaft wie mit Dynamit auseinander, um die einzelnen Teile zu betrachten, und das sieht auf den ersten Blick ja freilich roh und barbarisch aus und schmeckt nach der Hentkerei eines Systems. Aber doch nur auf den ersten Blick. Wenn wir den ganzen Prozeß näher überlegen, tun wir schließlich doch nichts anderes, als was auch Pannwitz tut, wenn er die holsteinische Landschaft betrachtet. Kein menschliches Auge vermag die Einheit der ganzen Landschaft zu fassen. Selbst wenn wir nur schauen, um zu schauen, also nicht um zu erkennen, sehen wir immer nur einen Ausschnitt der Landschaft — ein Etwas also, das wir aus dem ganzen Zusammenhang der Natur herausreißen, um es überhaupt anschauen zu können. Wollen wir aber schauen um der Erkenntnis willen (und das ist im Unterricht der allgemeine Fall), so nehmen wir aus dem Ausschnitt wieder einen Ausschnitt zu gesonderter Betrachtung vor, denn die Betrachtung um der Erkenntnis willen muß häufig eine Betrachtung durch die Lupe sein, was ich hier nur bildlich verstanden wissen will, obwohl es ja oft genug auch buchstäblich zutrifft. Wenn aber die eigene Natur von uns fordert, daß wir die Landschaft zerlegen müssen, um sie überhaupt betrachten zu können, so befinden wir uns auf einem durchaus natürlichen Weg, wenn wir dieselbe Zerlegung in Fächer auch im Unterricht vornehmen. Es darf natürlich nicht veräußert werden, das Einzelne wieder zum Ganzen zusammenzufügen; es darf nicht

versäumt werden, die lebendige Beziehung wieder herzustellen, die zunächst aufgehoben werden mußte. Es wird das sehr häufig versäumt, es ist das aber keine notwendige Eigenschaft des Fachunterrichts, sondern nur die Eigenschaft eines schlechten Fachunterrichts. Es könnten vielleicht besondere Stunden eingerichtet werden, in denen die einzelnen Teile in ihrer organischen Zusammengehörigkeit erkannt und wieder zum natürlichen Bild zusammengefügt würden. Ich weiß, daß ich mit diesem Vorschlag die Ironie meines Verfassers herausfordern werde. Er wird mich für einen Mann halten, der die Schäden des Fachunterrichts zu heilen trachtet, indem er ein neues Fach erfindet, für einen Mann, der erst mit einiger Mühe etwas in Felsen gerissen hat, um es dann wieder in einer besonderen Stunde zusammenzuflicken. Ich weiß aber auch, daß ich mich im Einklang mit der Eigenart des menschlichen Schauens befinde, und so mag Pannwitz seine Ironie behalten, wenn ich nur meine Ansicht behalten darf.

Es braucht nach dem Vorgegangenen nicht wunderzunehmen, daß Pannwitz einen gesonderten Fachunterricht in der deutschen Sprache überhaupt nicht will. Da die deutsche Sprache in jeder Stunde des Unterrichts gebraucht wird, da sie die Sprache des ganzen Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler ist, bedarf es nach seiner Ansicht eines besonderen Sprachunterrichts überhaupt nicht. Ich persönlich stehe zu dieser Auffassung in denkbar schärfstem Widerspruch. Ich glaube nicht an dieses Ineinander und Durcheinander aller Dinge und glaube vor allem nicht, daß es zu einer einheitlichen Weltkenntnis führen würde, ich glaube vielmehr, daß eine sehr peinliche Konfusion die einzige Folge der ganzen genialen Wirtshaft sein würde. Im übrigen ist unser Verfasser von einem sprühenden Haß gegen den toten Formelkram der Grammatik beseelt. Er erinnert daran, daß es neben der Schriftsprache, die nun einmal das allgemein gültige Verkehrsmittel geworden ist, die Mundarten der verschiedenen Landschaften und die Altersmundarten der Kinder gibt. Unter den Altersmundarten versteht er die Sprache, die das Kind in den verschiedenen Stadien seiner Entwicklung spricht, also beispielweise die natürliche Sprache eines zehnjährigen Kindes. Er behauptet nun mit Recht, daß diese Mundarten der Landschaft und des Kindes durchaus echte und gewachsene Sprachen sind, die man nicht von einem dünnen grammatischen Standpunkt aus als „falsch“ bezeichnen darf. Ein natürlich gewachsener Baum ist eben ein Baum, und wenn er anders gewachsen ist, als andere Bäume, so hört er damit noch nicht auf, ein durchaus richtiger Baum zu sein. Wir stimmen, wie gesagt, dem in jeder Weise zu, nur sind wir in neuerer Zeit an diese Tatsache mit einer Präntension erinnert worden, die zu der immerhin bescheidenen Erkenntnis in keinem rechten Verhältnis stand. Um so erfreulicher ist es, daß Pannwitz aus der Tatsache dieser natürlichen Mundarten zu pädagogischen Schlußfolgerungen kommt, die allerdings ihre gute Bedeutung haben. Das Kind bringt seine Altersmundart mit in die Schule hinein und Pannwitz warnt nun davor, ihm diese natürliche Sprache zu zerstören,

um ihm dafür in mechanischer Weise die Wendungen der Schriftsprache aufzuzwingen, die seinem kindlichen Gehirn widersprechen. Das muß notwendig zur Phrase führen, und es versteht sich von selbst, daß unser Autor bei seinem starken Sinn für Bodenständigkeit die Phrase ingrimmig haßt. Er definiert die Phrasen oder doch einen großen Teil der Phrasen sehr richtig als Wendungen, in denen sinnliche Bilder gebraucht, in ihrer Sinnlichkeit aber nicht mehr empfunden werden. Im besonderen reagiert er auf den „umgekehrten Standpunkt“, den man leider noch allzu häufig trifft, mit allen Zeichen eines heftigen Abscheues, und da ein umgekehrter Punkt natürlich ein Unsinn ist, wissen wir in diesem Fall seine Empfindungen zu würdigen. Auch wir persönlich stehen auf dem Standpunkt Ibsens, der einmal gesagt hat: „Dichten ist Sehen“, und auch uns ist darum eine Sprache abscheulich, bei der sich nichts sehen läßt, weil sie niemals selber geschaut wurde. Immerhin ist die Einschränkung nötig, daß kein sterblicher Mensch den sinnlichen Inhalt jedes einzelnen Wortes wirklich zu sehen vermag. Wer sieht bei dem Wort „hartnäckig“ wohl in jedem einzelnen Fall den sinnlichen Inhalt, der ja im Wort selber klar genug zutage liegt? Wenn der sinnliche Inhalt jedes einzelnen Wortes angeschaut werden sollte, würde die sinnliche Anschauung des ganzen Satzes gar nicht entstehen und wir würden buchstäblich den Wald vor lauter einzelnen Bäumen nicht sehen können. Weil aber nicht jedes einzelne Wort geschaut werden kann, ist noch lange nicht gesagt, daß die in ihm ruhende Anschauung verloren gehen soll oder auch nur verloren gehen darf. Wenn wir, um in dem einmal gewählten Beispiel zu bleiben, einen Widerstand als „hartnäckig“ empfinden, so hat die Sprache ihn einmal als „hartnäckig“ geschaut und diese Anschauung muß unserem Empfinden zugrunde liegen. Aus ursprünglichem Anschauungswert wird im Laufe der sprachlichen Entwicklung ein Empfindungswert, und erst, wenn auch dieser verloren geht, ist das Wort leer und ist zur Phrase geworden. Um meine Ansicht klar heraustreten zu lassen, will ich wieder ein Beispiel wählen. Es ist bekannt, daß schlaffe Menschen allen heilsamen Aufrüttelungsversuchen den Widerstand ihrer Schläffheit entgegensetzen. Wenn nun jemand den Widerstand eines solchen Weichlings als „hartnäckig“ bezeichnen wollte, weil er ihn als unüberwindlich empfindet, würde er ein schlechtes Deutsch sprechen und die ursprüngliche Anschauung des Wortes „hartnäckig“ wäre nicht nur seinen Augen, sondern auch seinem Empfinden verloren gegangen. Es handelt sich ja nämlich gar nicht um einen Widerstand des harten Nackens, sondern um das gerade Gegenteil, um einen solchen der Schläffheit, und streng genommen dürfte überhaupt nicht von „Widerstand“ gesprochen werden (weil in dem Wort schon eine bestimmte Aktivität liegt), sondern es müßte etwa von dem unüberwindlichen Hindernis der Schläffheit gesprochen werden. Zu einem guten Sprachgefühl (das Wort ist ja schon bezeichnend) gehört also, daß die ursprünglichen Anschauungen der Worte in der Seele des Menschen zu ganz bestimmten Empfindungen übergegangen sind. Sind sie das, wird der Sprecher oder Schreiber auch bei den Worten nicht fehlgreifen, die er in ihrer ursprünglichen Plastik

nicht sehen kann und auch nicht zu sehen braucht. Pannwitz sagt darum sehr richtig, daß das Sinnliche des Wortes gefühlt werden muß. Ob er freilich mit meinen Ausführungen einverstanden ist, oder ob er nicht vielmehr meint, daß die ursprüngliche Sinnlichkeit des Wortes gefühlt werden muß, wage ich nicht zu entscheiden. Pannwitz ist so etwas wie ein Fanatiker der Plastik und im Gegensatz zur Herrschaft der toten Phrase hat das auch seinen großen Vorteil. Er meint, daß in den meisten Fällen die Kinder nicht von dem Lehrer, sondern umgekehrt der Lehrer von den Kindern zu lernen hat, und die Aufsätze, die in einer vorgeschriebenen und naturwidrigen Schriftsprache abgefaßt sein müssen, bezeichnet er als Foltergeständnisse. Der Lehrer soll sich in die Altersmundart des Schülers hinein fühlen und soll von dem Kind lernen, alle Phrasen und alle überflüssige Kompliziertheit von sich abzutun. Pannwitz hat recht: der Lehrer kann in diesem Punkt von den Kindern viel lernen, und die Art, wie heute dem Kind die Schriftsprache ohne Rücksicht auf seinen kindlichen Geist aufgezwungen wird, ist allerdings ein sehr häßlicher und barbarischer Anblick. Die Sprache, die man dem Kind aufzwingt, ist unecht und für das Kind Phrase, auch wenn sie es vielleicht an sich nicht ist. Nur wird freilich hier Pannwitz wieder von der Grundstimmung seines Wesens zu Konsequenzen geführt, die sich nicht halten lassen. Er sagt an einer Stelle: „Wenn ein Kind spricht oder schreibt: Ich bin der Meinung, statt „ich meine“, so spricht oder schreibt es eine Phrase.“ Ich frage: Warum? Das Sprachgefühl macht zwischen den beiden Wendungen einen Unterschied. Man sagt „ich bin der Meinung“, wenn es sich um einen Gegensatz zu anderen Meinungen handelt, wenn also das ich unterstrichen ist, und ich bin fest überzeugt, daß mein ältester Junge (ein stolzer Quartaner) diesen Unterschied richtig, wenn auch natürlich nur instinktiv, machen würde. Wenn er aber die Wendung „ich bin der Meinung“ wirklich empfindet, warum sollte er sie dann nicht sagen dürfen? Ich freue mich sogar über Wendungen, die er ganz offensichtlich von Erwachsenen übernommen hat, weil sie ihm Eindruck machten. In einem Aufsatz über die Gründung Karthagos schrieb er kürzlich: „Dido erkannte in ihm sofort den König, obgleich er mit der Keiligkeit auf gespanntem Fuß zu stehen schien“. Die ironische Färbung des zweiten Satzes war selbstverständlich kein eigenes Gewächs, sondern war von mir oder einem anderen Erwachsenen übernommen und dann als eine „riesig feine Sache“ mit Freudenstrahlen in den Aufsatz hineingeschrieben worden. Aber was schadet das? Ich überzeugte mich, daß er den Scherz der Wendung empfand und teilte dann seine Freude über den famosen Fund, obwohl der Satz in seinem Stil natürlich wirkte wie ein fremder Flicker auf einem Gewand. Pannwitz selber will ja, daß die Schriftsprache des Kindes entstehen soll, indem seine Altersmundart mit der Sprache des Lehrers organisch verschmilzt. In irgendeinem Stadium aber muß etwas fremdartig wirken, bevor es überhaupt zu einer Verschmelzung kommen kann. Ein Kind, das sich bei einer solchen Wendung riesig erhaben fühlt, gleicht einem anderen Kind, das

sich einen hölzernen Säbel umschnallt und nun als wilder Krieger auf die Weide stürmt. Beide ahmen den Erwachsenen nach und kommen sich dabei außerordentlich stolz und männlich vor. Das liegt tief in der Natur des Kindes begründet. Eine Jagd auf derartige Wendungen würde eine sehr peinliche Pedanterie sein und würde genau so unnatürlich sein wie jede andere Form der toten Schulmeisterei. Pannwitz scheint allzusehr Fanatiker einer bestimmten Idee zu sein, um Humor haben zu können. Ohne Humor aber kommt ein Erwachsener überhaupt zu keinem Verständnis des Kindes. Ein rechter Schulmeister soll fröhlich sein. Ich wüßte kein Wort, das mir tiefer ins Herz geschrieben stünde als dieses.

Es schmeckt auch sehr stark nach Pedanterie, wenn Pannwitz den Kindern Märchen in die Hände geben will, die von anderen Kindern in der Altersmundart niedergeschrieben oder gar von ihnen geschaffen sind. Dagegen hat er recht, wenn er von den Lehrbüchern verlangt, daß sie möglichst auf die Altersmundart der Kinder Rücksicht nehmen und erzählender Natur sein sollen. Ich bin hier wie überall nur ein bedingter Anhänger seiner Ausführungen und muß oft widersprechen. Bin ich aber nur ein bedingter Anhänger, so kann ich darum doch seine Bücher den deutschen Lehrern und den deutschen Gebildeten unbedingt empfehlen, weil sie gerade durch ihre Einseitigkeit die wichtigen Fragen in der denkbar schärfsten Form stellen. Im besonderen, daß Pannwitz die Bodenständigkeit der Bildung erstrebt, ist für mich von großem Wert, denn Bodenständigkeit heißt für uns ja deutsch. Und in wessen Seele wäre nicht die Sehnsucht, daß wir Deutschen in allen Schulen, also auch in unseren höheren, endlich den Mut zu uns selber gewinnen? Es ist eine Frage von großem kulturellem Rang, die dieser Sehnsucht zugrunde liegt. Wird unsere Kultur nicht endlich auch in den Schulen deutsch, so werden wir ewig eine hilflose Beute der frivolen Ausländerei sein, die von sehr dunklen Elementen betrieben wird, um unser nationales Leben zu schwächen.



Über Lichtenbergs Skeptizismus

Von Guido Dinfgraeve



an hat die Schriften Georg Christoph Lichtenbergs, des großen Satirikers und Psychologen, neuerdings wieder in modernen, monumentalen Ausgaben herausgegeben und auch von seinen Briefen endlich eine vollständige, kritische Sammlung veranstaltet. Beides war längst notwendig; denn Lichtenberg hat uns noch vieles zu sagen; für viele Gedanken und Anregungen von ihm ist die Zeit erst heute reif geworden. Sein Raisonement kann fraglos auch den literarisch