

Wandruszkas „Interlinguistik“ und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht: Bemerkungen zur Weltbildthese¹

1.1 Die folgende Abhandlung möchte auf die Wichtigkeit einer zentralen These von Wandruszkas Interlinguistik für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland hinweisen. Diese Theorie ist u.a. durch die Forderung gekennzeichnet, daß der Unterricht einer fremden Sprache neben „praktischen“ Sprachkenntnissen und Kenntnissen zur Literatur und Kultur der fremden Sprachgemeinschaft auch sprachwissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten vermitteln solle. Die Wende in der Unterrichtstheorie gegen Ende der 60er Jahre hat an dieser Forderung nichts geändert. Im ‚Normenbuch Französisch‘, d.h. in dem Text eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 27. Juni 1975, welcher „einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ im Fach Französisch für die verschiedenen Bundesländer festlegt, werden drei Lernzielbereiche unterschieden, nämlich 1. sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, 2. fachliche Kenntnisse und Einsichten und 3. fachübergreifende Lernziele. Unter den fachlichen Kenntnissen und Einsichten wird neben Landeskunde und Literatur der Bereich der „Sprachbetrachtung“ genannt, und auch im Bereich der fachübergreifenden Lernziele werden Fähigkeiten angeführt, die sprachwissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten voraussetzen. Diese Angaben sind überraschend ausführlich, wenn man bedenkt, daß das Normenbuch im Bereich der Landeskunde und der Literatur sogar auf die Festlegung von Mindestanforderungen verzichtet.

1.2 Die Ausführungen der neueren Lehrpläne zur Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht beziehen sich im allgemeinen auf jene Formen der Sprachwissenschaft, die in den verbreiteten Einführungen in die Linguistik dargestellt werden (vgl. Bunting, Funkkolleg, Linguistik I, Lyons). Selbstverständliches und Utopisches stehen beieinander. Die Debatte um die Einführung eines Schulfaches Linguistik hat ihre Spuren hinterlassen. Was die heutige Situation zu charakterisieren scheint, ist einerseits eine gewisse Skep-

¹ Der Verfasser dankt auch an dieser Stelle Agnes Abel, Hans Helmut Christmann und Jürgen Lang für die kritische Lektüre und Diskussion einer wesentlich umfangreicheren ersten Fassung dieses Textes.

sis gegenüber der „neuen“ Linguistik und andererseits eine gewisse Aufwertung älterer Positionen. Diese Positionen können heute am besten unter Bezug auf ältere Lehrerhandbücher, wie sie etwa von Walter Hübner, Adolf Bohlen oder Friedrich Schubel veröffentlicht wurden, belegt werden. Die Angaben zur Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht werden in diesen Werken von der oft als „Weltbildthese“ bezeichneten Annahme beherrscht, daß zwischen Eigenschaften einer Sprache und Eigenschaften ihrer Sprecher eine sehr enge Beziehung besteht. Die sprachwissenschaftliche Grundlage dieser Meinung kann, obschon oft bestritten, nicht als erledigt gelten. Nichts schließt aus, daß die Lehre vom Weltbild der Sprache wieder in den Vordergrund des sprachwissenschaftlichen Interesses und der Fremdsprachendidaktik rückt. Gauger weist mit Recht darauf hin, daß diese Lehre das – wie man früher sagte – „gebildete Publikum“ auch heute noch beherrsche (S. 191). Das gilt sicher auch für nicht wenige Fremdsprachenlehrer.

1.3 Der zweite Teil der vorliegenden Abhandlung versucht zu zeigen, in welcher Weise die Weltbildthese in den erwähnten älteren Lehrerhandbüchern dargestellt wird. Der dritte Teil berichtet über einige Quellen der zuvor besprochenen Auffassung und schließt mit einem Hinweis auf die sog. Sapir-Whorf-Hypothese. Danach werden unter Bezug auf Wandruszkas Interlinguistik Einwände gegen die Weltbildthese erörtert, die zu einer Einschränkung dieser These führen. In einem kurzen fünften Teil wird abschließend zur allgemeinen Bedeutung der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht Stellung genommen. In Anbetracht des begrenzten Rahmens dieser Veröffentlichung kann weder die herangezogene Dokumentation noch die vorgetragene Argumentation Endgültigkeit beanspruchen, soweit nicht der Hauptgegenstand der Untersuchung – die Rolle der Weltbildthese in der deutschen Fremdsprachendidaktik – betroffen ist.

2.1 Nach der traditionellen Theorie des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland war das Hauptziel dieses Unterrichts die Kenntnis des fremden „Volkes“, seines „Geistes“, seines „Wesens“, seiner „Kultur“.² Auch die Spracherlernung stand im Dienst dieses Zieles. Sie wurde nicht in erster Linie damit begründet, daß den Schülern ein Mittel zur Verständigung mit Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft zur Verfügung gestellt werden sollte. Entsprechendes galt für die Sprachbetrachtung. Nach der traditionellen Unterrichtstheorie steht auch sie im Dienst der Erkenntnis der fremden Sprachgemeinschaft. Dem entspricht etwa, daß die „Methodik des Eng-

² Die sog. Kulturkundebewegung, welche die Theorie und auch manche Bereiche der Praxis des deutschen Fremdsprachenunterrichts zwischen 1920 und 1970 in hohem Maße beeinflusste, wird mit großer Deutlichkeit dargestellt bei Rülcker, vor allem im 5. und 6. Kapitel. – Eine in ihrem Materialreichtum beeindruckende politische Kritik der Kulturkundebewegung hat Apelt vorgelegt.

lischunterrichts' von Friedrich Schubel, das in der Bundesrepublik in den letzten 20 Jahren wohl meistgekauft Buch zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts, dem Englischunterricht als erstes Ziel die Aufgabe setzt, „soviel wie möglich vom englischen Geist zu erfassen, der sich in seiner Sprache und deren geschriebenen und gedruckten Fixierungen aller Arten kundtut“ (S. 4). Schon zuvor, auf S. 2 seines Buches, hatte Schubel betont: „Je tiefer jemand z. B. in die englische Sprache eindringt, um so mehr ist er in der Lage englisch zu denken, zu fühlen, zu wollen und zu werten ... Will man an den wahren Geist eines fremden Volkes herangelangen, so kann das nur durch dessen unmittelbarsten Ausdruck – die Sprache – geschehen“ (S. 2).

2.2 Die gleiche Auffassung der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht wird etwa von Walter Hübner vertreten. In seiner 1929 zuerst erschienenen, 1933 wenig verändert wieder aufgelegten und 1965 und 1969 nachgedruckten ‚Didaktik der neueren Sprachen‘ heißt es von dem „sprachlichen Formensystem“, es habe „für einen Unterricht, dessen Ziel das Verstehen einer fremden Kultur ist, seine selbständige Stellung als eine der wichtigsten Ausdrucksformen des fremden Volksgeistes. (Sperrung schon bei Hübner) ... Grammatik soll ... getrieben werden in der Absicht, ... das Verhältnis von Denken und Sprechen bei dem fremden Volk ... verstehen zu lehren. Die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern eines der Mittel zur Erreichung dieses Ziels“ (S. 124).

Hübner ist allerdings vorsichtig genug, um vor Übertreibungen zu warnen. Er wendet sich ausdrücklich gegen den Lehrer, „der jede grammatische Erscheinung ‚psychologisch‘ deuten und in ihr Wesenseigentümlichkeiten des fremden Volkes aufspüren will, ohne zu bedenken, daß ein derartiges Bemühen die größte Vorsicht erfordert“ (S. 125).

2.3.1 Solche Warnungen sind in Adolf Bohlens ‚Methodik des neusprachlichen Unterrichts‘ unbeachtet geblieben. Bohlens Buch muß, nicht zuletzt aufgrund seiner spanischen und italienischen Übersetzungen (1964), unter jene Werke gerechnet werden, die in der bisherigen Geschichte der Theorie des Fremdsprachenunterrichts die größte Breitenwirkung erreichten. Es erschien zuerst 1930 und erlebte nach dem Krieg noch fünf erweiterte und verbesserte Auflagen. Wie Schubel und Hübner so vertritt auch Bohlen bis in die letzte von ihm betreute Auflage seiner Methodik die Auffassung, daß die Beobachtung der fremden Sprache dem Schüler Zugang zur „Wesensart des fremden Volkes“ (S. 174) eröffne. Charakteristisch für Bohlen ist nicht nur, daß er diesen Gedanken in anspruchsvollen Veröffentlichungen theoretisch zu verfolgen suchte (vgl. Bohlen 1952 und 1957), sondern, daß er sich auch darum bemühte, Techniken auszuarbeiten, die zur Erreichung des genannten Ziels im Unterricht eingesetzt werden können. Ausgehend von zwei noch zu besprechenden Versuchen zur Charakterisierung der französischen Spra-

che im Vergleich zum Deutschen, nämlich Fritz Strohmeyers ‚Stil der französischen Sprache‘ und Eugen Lerchs ‚Französische Sprache und Wesensart‘ enthält Bohlens Buch ab der ersten Nachkriegsausgabe (1953) eine Liste „wichtiger Charakterzüge des Französischen“ (1953 S. 154 ff., 1966 S. 181 ff.; entsprechend zum Englischen 1953 S. 161, 1966 S. 188; vgl. auch Bohlen 1936). Diese Liste ist nach sechs psychologisch deutbaren Oberbegriffen gegliedert: 1. *Knappheit und Gedrungenheit*, 2. *Rationalismus*, 3. *Genauigkeit und Klarheit*, 4. *Realismus*, 5. *Höflichkeit und Bescheidenheit*, 6. *Lebendigkeit und Beweglichkeit*. Diesen Oberbegriffen werden jeweils unter Verweis auf Ausführungen Strohmeyers und/oder Lerchs bestimmte sprachliche Techniken des Französischen zugeschrieben, z. B. dem Bereich „*Knappheit und Gedrungenheit*“:

- | | |
|---|---|
| 1. Verkürzung der lateinischen Vokabeln | <i>augustum</i> } [u] |
| 2. farblose Tongebung, außer Endton | gleichmäßige Taktteile |
| 3. Farblosigkeit in der Wortwahl | |
| a) allgemeine Ausdrücke statt Spezialisierung | <i>aller</i> = gehen, reiten, fahren
<i>attendre</i> = trans. u. intrans.
<i>coup</i> = Schlag, Hieb, Schuß
<i>on</i> statt Pers. Pron. |
| b) gedrungene Wendungen | <i>les neiges</i>
<i>les langues allemande et française</i>
(1 Subst. 2 Adj.)
beziehungsloses Relat. Pron.
<i>café chantant</i>
<i>son cadet</i> |
| c) Verkürzungen im Satzbau | Inf. u. Part. Konstruktion
<i>une robe cerise</i> |
| d) Vermeiden entbehrlicher Wörter | <i>à temps</i>
Vermeiden von Partikeln |
| e) Vermeiden von Phrasen und bildlichen Wendungen | <i>fausse alarme</i> = blinder Lärm (sic) |

2.3.2 Die angeführten Zusammenstellungen können hier nicht erörtert werden. Charakterisiert werden können sie insgesamt, wie die von Albrecht untersuchten Argumente zur These vom abstrakten Charakter der französi-

schen Sprache als eine Sammlung falscher Behauptungen, bzw. unvollständiger oder irreführend ausgewählter Fakten, die fehlerhaft, einseitig oder widersprüchlich interpretiert werden (vgl. Albrecht 1970, S. 309–320). Auf diesen Fakten baut Bohlen die Empfehlung zum stilistischen Vergleich französischer Texte mit einer deutschen Übersetzung auf. Er führt eine solche „Stilanalyse am französischen Text“ vor (1953, S. 154ff., 1966, S. 180ff.). In 75 Textzeilen werden 67 Erscheinungen festgestellt, die einem Punkt in der Liste „wichtiger Charakterzüge des Französischen“ zugeschrieben werden können. Auf die sechs von Bohlen unterschiedenen Oberbegriffe verteilen sich diese Erscheinungen wie folgt:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. 4 Erscheinungen | 4. 8 Erscheinungen |
| 2. – Erscheinungen | 5. 9 Erscheinungen |
| 3. 27 Erscheinungen | 6. 19 Erscheinungen |

Bohlens Kommentar dazu lautet:

„Danach wären die meisten Belege für die ‚Genauigkeit und Klarheit‘ sowie für die ‚Lebendigkeit und Beweglichkeit‘ gefunden, während die drittstärkste Gruppe unter das Stichwort ‚Höflichkeit‘ fällt. Man wird nicht umhinkönnen zuzugeben, daß damit wesentliche Charakterzüge des Französischen getroffen sind, die aber den Schülern nicht theoretisch aufgedrängt, sondern von ihnen selbst erarbeitet sind“ (1953, S. 157, 1966, S. 184).

Gewiß gibt Bohlen zu, daß „die immer wieder unternommenen Versuche, von der Sprachform Schlüsse auf den Sprachgeist zu ziehen, nicht den Wert einer mathematischen Formel besitzen und daher individuell verschieden beurteilt werden“ (1966, S. 186). In der Ausgabe von 1953 fehlte eine solche Einschränkung noch. Damals wurde unter Bezug auf Lerch und Sieburg nur anerkannt, daß alle Versuche, „von der Sprache aus Schlüsse auf die seelische Eigenart der Franzosen zu ziehen, ... auf gegensätzliche Eigenschaften“ stoßen (1953, S. 159, 1966, S. 186). Das aber erweckte bei dem Verfasser keine Zweifel. Die Feststellung einer gewissen Spannung im französischen Nationalcharakter schien ihm eher ein Hinweis auf die Zuverlässigkeit der Untersuchungsmethoden zu sein. In allen fünf Auflagen seines Buches zwischen 1953 und 1966 bringt Bohlen ein Zitat, in dem gesagt wird, daß der in der französischen Sprache unaufhaltsam losstürmende Fluß der Rede „auch zur Lüge“ verführe, weil „der Sprechende plötzlich sieht, was die dahinflutende Syntax ohne ihn angerichtet hat, und dann nicht mehr den Mut aufbringt, bis zu dem Punkte zurückzugehen, wo er noch mit der Sprache einig war“ (1953, S. 158f., 1966, S. 185).

3.1 Die im zweiten Teil dieser Abhandlung dargestellte Auffassung der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht kann nicht als ein isolierter und insgesamt überwundener Irrtum der zitierten Didaktiker angesehen wer-

den, obgleich einzugestehen ist, daß die Annahme einer engen Entsprechung von Eigenschaften einer Sprache und Eigenschaften ihrer Sprecher in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft keine besonders große Rolle spielt und in Einführungen und Handbüchern zur neueren Sprachwissenschaft meist schnell abgetan wird. Die genannten Didaktiker stützen sich auf eine in der Sprachwissenschaft lange Zeit herrschende Lehre, die auch in neueren sprachphilosophischen und sprachpsychologischen Arbeiten durchaus noch präsent ist. Wenn diese Lehre gegenwärtig meist nur zurückhaltend vertreten wird, so ist dies oft auch eine Reaktion gegen eine übertriebene Gleichsetzung von Deutschtum und deutscher Sprache vor 1945.

3.2 Die Weltbildthese wird in der deutschen Fremdsprachendidaktik in aller Regel unter Berufung auf Wilhelm von Humboldt vertreten. (Zur Geschichte dieser These vgl. Christmann 1966). Ohne Rücksicht darauf, daß gerade die sprachtheoretischen Äußerungen Wilhelm von Humboldts besondere Auslegungsschwierigkeiten bereiten, weil dieser Autor in immer neuen Anläufen ihm noch nicht völlig faßbare Erkenntnisse festzuhalten suchte, werden zur Weltbildthese immer wieder Humboldt-Sätze angeführt, ohne daß auf die ebenfalls bei Humboldt vorhandenen Stellen hingewiesen würde, welche die zitierten Sätze einschränken. Zudem stellen die Zitate wohl häufig auch eine unausgesprochene Anspielung auf die Geschichte unseres Schulwesens dar: eine Berufung auf Humboldt ist oft zugleich eine Berufung auf den „Geist des Gymnasiums“. Schubel zitiert wohl auch aus diesem Grund schon auf der ersten Seite seiner Methodik Humboldts Satz: „Die Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist, und ihr Geist ihre Sprache; man kann sich beide nie identisch genug denken.“

Hübner verweist im Text kurz vor dem oben angeführten Zitat auf Humboldts Begriff der inneren Sprachform (S. 124), und auch Bohlen beginnt das besprochene Kapitel mit zwei Humboldt-Zitaten. Er führt zunächst das von Schubel herangezogene Zitat an und verweist danach auf den Satz: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein“ (1966, S. 173).

Diese Zitate werden fast wie Belege für einen Gemeinplatz angeführt. Ihre Begründung in Humboldts Sprachtheorie – erst durch die „Sprache“ wird die „Welt“ „Eigentum des Geistes“, die „Verschiedenheit der Sprachen“ schafft für den menschlichen Geist verschiedene „Welten“ – wird nicht ausdrücklich dargestellt. Ebenso wird die bei Humboldt auch betonte Universalität des menschlichen Geistes und die ihr entsprechende Ähnlichkeit aller menschlichen Sprachen kaum beachtet.

3.3 Auch in der ganz auf Humboldt bezogenen Sprachwissenschaft Leo Weisgerbers und seines Kreises wurde mehr über die „Kraft der Mutterspra-

che“ nachgedacht als über die Möglichkeit, daß „die Form aller Sprachen sich im Wesentlichen gleich seyn . . . muss“ (Humboldt S. 651). Die Muttersprache steht nach der Auffassung der Weisgerber-Schule, die in der Sprachwissenschaft der Bundesrepublik in den Nachkriegsjahren eine weithin beherrschende Stellung hatte, als „Zwischenwelt“ zwischen Individuum und Welt. In einem beim Neuphilologentag in Wiesbaden am 16. Mai 1951 gehaltenen Vortrag „Die Fremdsprache als Energiea“ hat Weisgerber seine Lehre auf den Fremdsprachenunterricht angewandt und betont, daß die Fremdsprache als „Muttersprache der fremden Sprachgemeinschaft“ (S. 312f.) gesehen werden müsse, und zwar nicht als „bloßes Mittel . . . , das für die verschiedensten Zwecke ‚dient‘, sondern als wirkende Kraft, die alle . . . Lebensäußerungen mitbestimmt, ja zum größten Teil erst ermöglicht. Verstehen der Fremdsprache als Muttersprache der fremden Sprachgemeinschaft ist gleichbedeutend mit dem Durchschauen der Energiea, die in dieser Gemeinschaft ihre geistgestaltende, kulturschaffende, geschichtstragende Kraft entfaltet“ (S. 312).³

Man bedauert, daß Weisgerber seine verschiedentlich angekündigte Absicht nicht verwirklicht hat, den vier Bänden seines Hauptwerkes ‚Von den Kräften der deutschen Sprache‘ einen fünften Band folgen zu lassen, der „eine etwas eingehendere Darstellung von Befunden vergleichender Sprachbetrachtung (im Sinne von Humboldts Sprachvergleichung)“ enthalten sollte. (Vgl. Weisgerber 1971 ‚Vorwort zur dritten Auflage des Gesamtwerkes‘ im 1. Band und Weisgerber 1973 ‚Vorwort zur dritten Auflage‘ des 2. Bandes; s. auch Bd. II S. 40ff. und z.B. S. 239). Weisgerber hat auch keinen größeren Versuch unternommen, die sprachliche „Zwischenwelt“ des Deutschen und des Französischen zu vergleichen, obwohl er, in Metz geboren, eine ganz außergewöhnlich gute Kenntnis des Französischen haben soll.⁴

3.4 Die wichtigste Untersuchung, in der bisher unter Berufung auf Wilhelm von Humboldt versucht wurde, besondere Beziehungen zwischen Eigen-

³ Es fällt auf, daß der Begriff der Energiea bei Weisgerber, im Gegensatz zum griechischen Sprachgebrauch und im Gegensatz zu Humboldts berühmter Äußerung (S. 418), weniger mit dem Begriff der „Tätigkeit“ verbunden wird, als vielmehr mit dem Begriff der „Kraft“, in einer gewissen Entsprechung zu der Bedeutung von „Energie“ in der Umgangssprache. Zum Begriff der Energiea vgl. auch Hartmann und Coseriu 1974, S. 37ff.

⁴ Die Weltbildthese wird übrigens auch von Weisgerbers Sohn Bernhard in dessen ‚Elementen eines emanzipatorischen Sprachunterrichts‘ als „didaktische Begründung für einen allgemeinen Fremdsprachenunterricht“ angeführt (S. 34). Sie ist von Kahl zur Begründung des Unterrichtsprinzips der „Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“ benutzt worden. (Einsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts = Verbot eines ausdrücklichen Bezugs des Unterrichts auf die Muttersprache der Schüler). Kahl lehnt sich unmittelbar an Weisgerbers Äußerungen an. Seine Ansichten werden bei Butzkamm (S. 113–120) einer eingehenden Kritik unterzogen.

schaften einer Sprache und Eigenschaften ihrer Sprecher darzustellen, ist wohl Eugen Lerchs Buch ‚Französische Sprache und Wesensart‘ (1933). Es ist daher verständlich, daß Bohlens Bemühungen um eine didaktische Operationalisierung der Weltbildthese auf dieses Buch zurückgegriffen haben. An den verfehlten Folgerungen Bohlens trägt Lerch eine gewisse Mitschuld. Sein Satz „Die französische Sprache ist so, wie die Franzosen sie haben wollten und haben wollen“ (S. 7) kann nur mißverstanden werden. (Vgl. hier 3.5). Eine Neigung Lerchs zur Überbetonung einzelner, zuweilen sogar falscher Feststellungen ist unverkennbar. Die Möglichkeit eines *futurum exactum* im Französischen (wie lt. *cras venero*) genügt nicht, um die „Rücksichtnahme auf das Urteil der Nachwelt“ und das Sprechen aus einer „Ewigkeitsperspektive“ (S. 258) zu einem charakteristischen Zug der französischen Wesensart zu machen. Dennoch kann Lerch nicht für alle Vereinfachungen und Verallgemeinerungen Bohlens verantwortlich gemacht werden. Die Zusammenfassung seiner Arbeit steht unter dem Motto «Aucun peuple n'a le monopole de tel ou tel trait de caractère» (S. 284). Das hätte eine zurückhaltendere Benutzung des Werkes nahelegen sollen. – Übrigens wären wohl auch Lerchs Äußerungen zur französischen Sprache und Wesensart vorsichtiger ausgefallen, wenn sie nicht gewissermaßen vorbereitet worden wären durch die kenntnisreiche, in vielen Behauptungen aber haltlose Darstellung des deutschen und des französischen Nationalcharakters in Eduard Wechßlers Buch ‚Esprit und Geist‘ (1927). Im Gegensatz zu Lerch und Schalk berücksichtigt Wechßler noch nicht einmal die historische Wandlungsfähigkeit eines Nationalcharakters hinreichend. (Zu Wechßler vgl. jetzt Christmann 1977).

3.5 Wichtiger als Wechßlers Buch war für Lerch allerdings die Sprachauffassung seines Lehrers Vossler. Vossler sah in dem kulturellen Zustand eines Volkes die entscheidende Ursache für die Annahme einer sprachlichen Veränderung durch die Sprachgemeinschaft. Aus dieser Sicht ist eine Sprachgemeinschaft für Veränderungen ihrer Sprache so verantwortlich wie ein Volk für seine Geschichte. Zur Verdeutlichung dieses Gedankens scheut sich Vossler nicht, etwa zwischen der Durchsetzung des sog. Teilungsartikels im Französischen und der Kriegsschuldfrage nach dem ersten Weltkrieg eine sehr weitgehende Entsprechung anzunehmen (S. 166). Diese Sprachauffassung steht hinter dem oben angeführten Satz von Lerch „Die französische Sprache ist so, wie die Franzosen sie haben wollten und haben wollen“. Vosslers Auffassung des Sprachwandels rechtfertigt nur den ersten Teil dieses Satzes. (Zu Vossler und seiner Schule vgl. Christmann 1974).

3.6.1 Die Unterscheidung zwischen einer durch die Sprachgemeinschaft bewirkten und gewissermaßen verantworteten Sprachgeschichte und einem der Sprachgemeinschaft als Ganzes vorgegebenen Sprachzustand der Gegenwart

hat den Anhängern der Weltbildthese immer wieder Schwierigkeiten bereitet. Die Sprachgeschichte kann einzelne Erscheinungen durch einen Blick auf die Kultur der Sprachgemeinschaft zum Zeitpunkt der Annahme dieser Erscheinungen ethnopsychologisch deuten. Gerade deshalb kann aber der geschichtlich gewordene Sprachzustand in der Synchronie nicht als ein Produkt der gegenwärtigen Kultur der Sprachgemeinschaft aufgefaßt werden.⁵ Die Schwierigkeiten, die sich aus diesem Sachverhalt für die Weltbildthese ergeben, sind auch erkennbar in den wichtigsten für Deutschsprachige verfaßten Schulgrammatiken des Französischen, in denen ein Bezug auf die Weltbildthese erwartet werden kann. Im Gegensatz etwa zu der ‚Grammatik der englischen Sprache‘ von Deutschbein – Klitscher, die noch in ihrer 16. Auflage von 1959 durchgehend bemüht ist, die besprochenen sprachlichen Erscheinungen mit charakteristischen Eigenschaften „englischer Menschen“ und der „englischen Kultur“ in Verbindung zu bringen (von Nordamerika oder Australien ist kaum die Rede), beschränken sich die Hinweise auf die Wesensart des fremden Volkes, soweit überhaupt vorhanden, in den französischen Grammatiken von Strohmeyer (1921), Engwer – Lerch (1926) und Regula (1931) letztlich auf die Titel und/oder die Vorreden dieser Werke. Die Darstellung der behandelten sprachlichen Sachverhalte ist weder bei Strohmeyer noch bei Engwer – Lerch oder bei Regula durch die Weltbildthese nachhaltig beeinflusst, obwohl die Verfasser diese These nicht grundsätzlich ablehnen.⁶

⁵ Vgl. Jabergs Haupteinwand gegen Vossler und die Weltbildthese 1926, S. 18. – Aus der Sicht der im Text vorgetragenen Argumentation schlagen Rheinfelder (S. 12 ff.) und Rohlf's zu Recht eine im wesentlichen kulturgeschichtliche Ausrichtung der Sprachbetrachtung im neu-sprachlichen Unterricht vor, freilich zu ganz verschiedenen Gegenständen und mit ganz verschiedenen Zielrichtungen, – Rheinfelder in Anlehnung an Vossler, Rohlf's nicht ohne Polemik gegen ihn. Eine kulturhistorische Sprachbetrachtung kann an einigen Tatsachen einen ursprünglichen, für die Gegenwart jedoch nicht mehr behauptbaren „unmittelbaren Zusammenhang“ zwischen der „Vorstellungswelt“ der Sprecher und ihrer „Sprache“ belegen (Jaberg). Die Bezeichnung des Sonnenuntergangs im Franz. (*le soleil se couche*) wird oft als Beispiel dieses Sachverhaltes angeführt.

⁶ Auch die von Bohlen herangezogene Darstellung des ‚Stils der französischen Sprache‘ von Fritz Strohmeyer (zugänglich war nur die 1. Auflage Berlin: Weidmann 1910; Bohlen benutzte die 2. Auflage von 1924) ist kaum um eine nationalpsychologische Deutung der beschriebenen Fakten bemüht. Diese wird erst von Bohlen an das von Strohmeyer gesammelte Material herangetragen. Hinweise auf eine völkerpsychologische Erheblichkeit stilistischer Techniken finden sich jedoch in der kurzen für den Schulgebrauch mit Übungen versehenen ‚Französischen Stilistik‘ von Fritz Strohmeyer. Auch das Buch von 1910 ist freilich auf ein Stilideal bezogen, das ein bestimmtes Bild der Sprachgemeinschaft voraussetzt und so völkerpsychologisch gedeutet werden kann. Das entspricht jedoch nicht einer eingestandenen Absicht des Verfassers. – An der Ausarbeitung der französischen Sprachlehre von Engwer – Lerch war Lerch nur in sehr begrenztem Maße beteiligt.

3.6.2 Die geringe Berücksichtigung der Weltbildthese in den genannten Grammatiken kann als ein Argument gegen diese These angesehen werden. Man muß sich dazu erneut vor Augen halten, wie sehr die traditionelle Theorie des deutschen Fremdsprachenunterrichts von der Einheit von Sprache und Kultur überzeugt war. Die ‚Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens‘ von 1925, welche die Lehrplangestaltung in der Bundesrepublik bis weit in die 60er Jahre beeinflussten, nennen als Hauptziel des Unterrichts, für den die erwähnten Grammatiken bestimmt waren, daß „das im fremden Kulturganzen, besonders in der Sprache und im Schrifttum wirkende Leben ... für die innere Bildung des Schülers nutzbar“ gemacht werden solle (S. 113). Die gleichen Richtlinien sind kaum imstande, zwischen Sprache und Sprachgemeinschaft zu unterscheiden, etwa wenn vom Französischunterricht die „Feststellung durchgehender Wesenszüge des französischen Sprachlebens wie des Strebens nach Klarheit, Eindeutigkeit, Folgerichtigkeit“ (S. 329) gefordert wird und dabei dem „Sprachleben“ Eigenschaften zugeschrieben werden, die allenfalls den Sprachgebrauch der Sprachgemeinschaft kennzeichnen können.⁷ Wenn die Grammatiken dennoch die Weltbildthese in ihrer Beschreibung der fremden Sprache praktisch nicht berücksichtigen, so doch wohl deshalb, weil klare Entsprechungen zwischen dem zu beschreibenden Sprachzustand und Eigenschaften der fremden Sprachgemeinschaft den Verfassern nicht erkennbar waren.

3.6.3 Die in den Vorreden der Grammatiken, aber auch z.B. in den Richtlinien von 1925 (etwa S. 117), immer wieder behaupteten charakteristischen Prinzipien einer Einzelsprache, welche sinnvolle Zusammenhänge zwischen Fakten herstellen können, die bei isolierter Betrachtung als willkürlich erscheinen, sind bisher allenfalls im Vergleich des Deutschen und des Französischen bei Charles Bally faßbar geworden. Bally wagt sogar eine völkerpsychologische Deutung seiner Ergebnisse, etwa wenn er die «séquence progressive» als Stütze der „Klarheit“ des Französischen bezeichnet, weil sie die Sprecher zwingt, «à dire d'abord de quoi l'on parle avant d'exprimer l'idée qui est le but de l'énonciation» (S. 367). Man sieht nicht, wie man über die wenigen, zurückhaltend beschriebenen Prinzipien Ballys hinauskommen

⁷ Die beherrschende Rolle der Weltbildthese in der Fremdsprachendidaktik der 20er Jahre ist deutlich auch in verschiedenen Äußerungen Ernst Ottos zu erkennen. Die 2. Ausgabe seiner ‚Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts‘ (1925) unterscheidet sich von der 1. Auflage (1921) wesentlich durch den Einschub von drei längeren Abschnitten, in denen die Einheit von Sprache und Kultur betont wird (S. 188 ff., S. 225 ff., S. 337 ff.), und zwar mit einer Entschiedenheit, die der gleiche Verfasser bei der Behandlung des gleichen Gegenstandes in seinem Bericht über ‚Stand und Aufgabe der allgemeinen Sprachwissenschaft‘ später durchaus nicht beibehalten hat (vgl. 1965, S. 76 ff.).

könnte. Schon Ullmanns *«Dominantes sémantiques du français»* (S. 316) und Malblancs Beobachtungen bleiben hinter Bally zurück, obwohl sie auf ihm aufbauen. – Zembs vergleichende Grammatik vermag ich noch nicht einzuordnen.

3.7 Abschließend erscheint es angebracht, die Formulierung eines „sprachlichen Relativitätsprinzips“ durch den amerikanischen Sprachwissenschaftler Benjamin Lee Whorf zu erwähnen. Whorf hat auf Anregung seines Lehrers Sapir amerikanische Indianersprachen untersucht und ist dabei zu dem Ergebnis gekommen, daß Begriffe wie „Zeit“, „Materie“ und „Raum“ „nicht allen Menschen durch die Erfahrung in der gleichen Weise gegeben [sind]. Sie sind ihrer Form nach vielmehr abhängig von der Sprache oder den Sprachen, in deren Gebrauch sie entwickelt wurden“ (S. 100).

Diese oft als Sapir-Whorf-Hypothese bezeichnete Annahme ist an einer der von Whorf untersuchten Indianersprachen durch den zur Weisgerber-Schule zu rechnenden Sprachwissenschaftler Helmut Gipper überprüft und eingeschränkt worden. Schon zuvor hatte der um die Theorie des Fremdsprachenunterrichts hochverdiente Whorf-Herausgeber John B. Carroll die Beziehungen zwischen sprachlichem Relativitätsprinzip, kontrastiver Linguistik und Fremdsprachenerlernung erörtert und ebenfalls eine Einschränkung der Sapir-Whorf-Hypothese vorgeschlagen. Nach der Auffassung Carrolls gewöhnt die in einer Sprache gegebene Analyse der Wirklichkeit die Sprecher daran, „gewisse Erfahrungsunterschiede festzustellen, die Sprecher einer anderen Sprache möglicherweise nicht so häufig feststellen“ (S. 1 und S. 16 ff.). Carroll nimmt jedoch nicht an, daß dadurch die Möglichkeit einer Erfassung solcher Erfahrungsunterschiede durch Angehörige anderer Sprachgemeinschaften eingeschränkt werde. Er betont vielmehr, daß durch die Übersetzung die in einer Sprache erfaßten Erfahrungen auch in einer anderen Sprache wiedergegeben werden können (S. 19) und weist im übrigen darauf hin, daß die unterschiedliche Erfassung der Wirklichkeit durch die verschiedenen Sprachen im allgemeinen gerade nicht auf systematische Unterschiede zwischen diesen Sprachen zurückgeführt werden kann (S. 17). Darum sei es auch nicht angebracht, solche Unterschiede durch einen einheitlichen Begriff wie „world view“ oder „Weltanschauung“ zu bezeichnen. – Nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung, welche die Sapir-Whorf-Hypothese in der amerikanischen Psychologie erreicht hat, endet die vielbeachtete Darstellung der ‚Psychologie der Sprache‘ durch Hans Hörmann mit einem Schlußkapitel, in dem „der Einfluß der Sprache auf die Weltansicht des Menschen“ erörtert wird. Der vierte Teil der vorliegenden Abhandlung versucht, den dort ausgesprochenen Argumenten Rechnung zu tragen, ebenso wie den von Franz von Kutschera vorgetragenen Gedanken zum Verhältnis von „Sprache und Wirk-

lichkeit“, die im wesentlichen aus der deutschen Tradition der Weltbildthese abgeleitet werden.⁸

4.1 In Abschnitt 2.3.2 wurde darauf hingewiesen, daß Bohlen in der Ausgabe seiner Methodik von 1966, im Gegensatz zu früheren Ausgaben, den ethnopsychologischen Ansatz der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht einschränkt. Bohlen gibt zu, daß seine Vorschläge „individuell verschieden beurteilt werden“ können (1966, S. 186) und verweist in diesem Zusammenhang auf Wandruszkas Buch ‚Der Geist der französischen Sprache‘ (1959). Obwohl die erwähnte Einschränkung bei Bohlen möglicherweise gerade durch die Lektüre dieses Buches veranlaßt wurde,⁹ ist Wandruszkas Buch von 1959 insgesamt nicht als entscheidende Zurückweisung der Weltbildthese aufgefaßt worden. Kainz glaubt seine Analysen auch auf Wandruszka stützen zu können. (Vgl. z.B. S. 727). Ein von Albrecht (S. 316) zitierter Philologe sprach in einer kurz vor Wandruszkas ‚Geist der französischen Sprache‘ veröffentlichten, im übrigen verdienstlichen Universitätsrede zur „Vergleichenden Charakteristik der romanischen Schriftsprachen“ noch die Sätze: „Genügsam ist der Spanier in der kargen Landschaft der kastilischen Hochebene. Auch in seiner Sprache versucht er, mit den geringsten Mitteln auszukommen.“

Bis zu Wandruszkas Buch ‚Sprachen vergleichbar und unvergleichlich‘ (1969) war eine solche Argumentation in der romanischen Sprachwissenschaft durchaus geläufig. Nach diesem Buch ist sie nahezu unmöglich geworden. Der klassischen Anwendung von Wandruszkas Methode des multilateralen Übersetzungsvergleichs in dem Buch von 1969 geht es ja vor allem um

⁸ Ebenfalls in der deutschen Tradition steht die monumentale ‚Psychologie der Sprache‘ von Friedrich Kainz, deren 5. Band die ‚Psychologie der Einzelsprachen‘ untersucht. In dem über 700 Seiten umfassenden 2. Teil dieses Bandes (1969) versucht Kainz u.a. sog. „Sprach-Psychogramme“ für das Deutsche, das Französische und das Englische zu entwerfen. Schon aufgrund der nur sehr knapp herangezogenen sprachwissenschaftlichen Literatur entsteht in diesen Kapiteln jedoch nur ein oberflächliches Bild der untersuchten Sprachen und ihrer Sprachgemeinschaften. Die den Sprachgemeinschaften zugeschriebenen kollektiven psychologischen Dispositionen sind oft äußerst zweifelhaft, vor allem in dem Abschnitt „Zur Völkercharakterologie der Wissenschaft“. Dort liest man z.B.: „Wenn bei Lavoisier die quantitativen Methoden mit Waage und Meßapparaturen eine besondere Rolle spielen, so kann dabei die Sprache die Neigung dazu vermittelt haben, indem sie mit dem charakteristischen Phänomen des Teilungsartikels zur besonderen Beachtung des ‚Wieviel‘ erzieht. Er beweist, daß dem Franzosen schlechthin alles teilbar erscheint, sogar Liebe und Haß: on éprouve de l’amour, de la haine“ (S. 685). – Coseriu, dessen wichtigste Äußerungen zur Weltbildthese implizit in ‚Synchronie, Diachronie und Geschichte‘ vorliegen (vgl. 4.5.2), weist 1974 a (S. 62, Anm. 58) die sog. Sapir-Whorf-Hypothese beiläufig, aber kategorisch als falsch zurück.

⁹ Von Bohlen's Methodik waren nur die Ausgaben von 1953 und 1966 zugänglich. Es konnte daher nicht überprüft werden, ob das erste Auftreten der genannten Einschränkung mit dem Verweis auf Wandruszkas Buch zusammenfällt.

die Zurückweisung der Weltbildthese und die Ablehnung einer die komplexe Vielfalt des Sprachgebrauchs vernachlässigenden Sprachwissenschaft. Andere im Vorwort auch angesprochene Absichten treten hinter diese beiden Ziele zurück.

4.2 Man erinnert sich: Wandruszkas Buch von 1969 vergleicht französische, englische, deutsche, spanische, italienische und (in einem begrenzten Maße auch) portugiesische Originaltexte jeweils mit publizierten Übersetzungen in den fünf anderen Sprachen. Dabei wird eine im multilateralen Übersetzungsvergleich bisher unerreicht große Zahl von Textstellen herangezogen. Obwohl Wandruszka auf quantitative Angaben verzichtet, ergibt sich aus seiner Darstellung doch der kaum zurückweisbare Eindruck, daß sich die untersuchten Sprachen nicht durch den folgerichtigen Einsatz einiger charakteristischer Prinzipien unterscheiden. Die immer wieder in verschiedener Weise festzustellenden Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen erscheinen als willkürlich. Viele der im bilateralen Sprachvergleich etwa dem Deutschen oder dem Französischen zugeschriebenen Merkmale finden sich mit wechselnder Verteilung auch in anderen Sprachen. Die grundsätzliche Möglichkeit, daß sich in den untersuchten Sprachen „besondere menschliche Erfahrungen“, „besondere Weltanschauungen“ abzeichnen, wird in Wandruszkas Buch nur beiläufig, etwa im Schlußwort (S.527), anerkannt. In seinen Untersuchungen findet Wandruszka diese Möglichkeit kaum belegt. Er bemerkt vielmehr auf Schritt und Tritt, daß zwischen den untersuchten Sprachen Übersetzungen im strengen Sinn des Wortes möglich sind¹⁰ und deshalb eine identische Wahrnehmung der Wirklichkeit in den verschiedenen Sprachgemeinschaften nur ausnahmsweise bezweifelt werden kann. Es gibt kaum ein Kapitel des Buches, in dem die Weltbildthese nicht als Hirngespinnst zurückgewiesen wird, oft in der Form einer zugleich vorsichtigen und ironischen rhetorischen Frage.

4.3 Ist die Weltbildthese damit erledigt? Man zögert, diese Frage uneingeschränkt zu bejahen. Zum einen bezieht sich Wandruszkas Untersuchung ja nur auf Sprachen, die Whorf ohnehin zum Standard Average European gerechnet hätte und für die er eine weithin gleiche Sicht der Welt gewiß nicht bestritten hätte. Für andere Sprachen ergeben sich aus Wandruszkas Untersuchungen naturgemäß keine Argumente. Zum anderen hat man den Eindruck, daß die bisherigen Erörterungen des Satzes vom Weltbild der Sprache dessen verschiedene mögliche Auffassungen zu wenig beachtet haben. Eine Würdigung der Leistung Wandruszkas muß Gesichtspunkte der Weltbildthese unterscheiden, die bisher oft nicht auseinandergehalten wurden.

¹⁰ Man wird oft an einen Satz Jakobsons erinnert, dessen Erörterung bei diesem Autor einer Zurückweisung der Sapir-Whorf-Hypothese folgt: "All cognitive experience and its classification is conveyable in any existing language" (1966, S. 234).

4.4.1 Niemand bestreitet, daß jede Sprache die Wirklichkeit in anderer Weise analysiert. Die physikalische Wirklichkeit der Farben ist für jede menschliche Sprachgemeinschaft die gleiche. Es scheint jedoch keine zwei Sprachen zu geben, in denen sich die Farbbezeichnungen völlig entsprechen. Die einer Sprache eigene Analyse der Wirklichkeit kann metaphorisch als deren „Weltbild“ bezeichnet werden. Gegen eine solche Weltbildthese ist kein Einwand möglich. Die Metapher darf jedoch nicht zu unangebrachten Folgerungen verleiten. Das „Weltbild“ einer Einzelsprache im Sinne dieses Absatzes bewirkt für die Sprachgemeinschaft nicht mit Notwendigkeit eine besondere „Denk- und Anschauungsweise“ (Porzig S.214) oder ein besonderes „Weltverständnis“ (Luther S.94, S.154). – Die Schwierigkeit der Abgrenzung von Einzelsprachen und Sprachgemeinschaften kann hier unberücksichtigt bleiben.

4.4.2 Zwischen den inhaltlich unterschiedlich strukturierten Ausdrucksmitteln verschiedener Sprachen und den Möglichkeiten einer Sprachgemeinschaft, die Wirklichkeit wahrzunehmen, muß deutlich unterschieden werden. Dies ist in den bisherigen Äußerungen zur Weltbildthese oft nicht folgerichtig geschehen. Eine sprachliche Äußerung ist niemals identisch mit der ganzen Vorstellung, dem ganzen Bewußtseinsinhalt, den sie zum Ausdruck bringen soll. Auch wird die Wirklichkeit nicht allein durch die Sprache wahrgenommen. Ohne die Kenntnis der Dinge bleiben die meisten sprachlichen Äußerungen Rätsel. Vieles von dem, was nicht sprachlich zum Ausdruck gebracht wird, kann in anderer Weise erfahren und geäußert werden. Die Tatsache, daß eine Sprache für eine bestimmte Wirklichkeit keine Bezeichnung zur Verfügung stellt oder daß sie eine solche Wirklichkeit regelmäßig nur in einer bestimmten Weise bespricht, kann historisch erklärt werden (vgl. 3.6.1), sie besagt nichts über die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Sprecher dieser Sprache in der Gegenwart. Wandruszkas Übersetzungsvergleiche legen mit bisher unbekannter Eindringlichkeit die Annahme nahe, daß zwischen den Sprachgemeinschaften der untersuchten Sprachen keine wesentlichen sprachbedingten Unterschiede in der Wahrnehmung der Wirklichkeit bestehen. Davon muß die Fremdsprachendidaktik Kenntnis nehmen. Sie sollte den Sprachgemeinschaften der von Wandruszka untersuchten Sprachen keine fundamental andere Sicht der Wirklichkeit mehr unterstellen.¹¹

¹¹ Wandruszkas Ergebnisse sind um so beeindruckender, als sie von einem Forscher kommen, welcher der Weltbildthese zunächst durchaus nicht feindseelig gegenüberstand. Wandruszka hat ja in einem 1954 erschienenen Buch gerade versucht, durch die Untersuchung sprachlicher Bezeichnungen für „Haltung und Gebärde“ in verschiedenen romanischen Sprachen besondere Verhaltensweisen romanischer Völker zu erkennen. Die Annahme starker anthropologischer Signifikanz der Sprache, Heideggers Ansatz durchaus vergleichbar, ist der

4.4.3 Die in 4.4.2 besprochene Möglichkeit einer von den Ausdrucksmitteln einer Sprache unabhängigen Wahrnehmung der Wirklichkeit bedeutet nicht, daß alle Sprachgemeinschaften es mit der gleichen Wirklichkeit zu tun haben. Die Unterschiede in der außersprachlichen Wirklichkeit verschiedener Sprachgemeinschaften können in ihren Sprachen zum Ausdruck kommen. Nichts zwingt jedoch, sie als durch die Sprache verursacht anzusehen, wie dies in bisherigen Erörterungen zur Weltbildthese nicht selten geschieht. Die besondere Bedeutung des Begriffs „Brot“ oder des Begriffs „Ehre“ in einer Sprachgemeinschaft wird der Kultur dieser Sprachgemeinschaft nicht durch die Sprache aufgedrängt. Sie ergibt (und verändert) sich vielmehr durch die kulturelle Wirklichkeit, die durch diese Begriffe bezeichnet wird. Auch die in verschiedenen Sprachen unterschiedlichen Konnotationen bestimmter Begriffe entsprechen kulturellen Wirklichkeiten der betreffenden Sprachgemeinschaften, sie sind nicht primär sprachliche Fakten.¹²

4.5 Trotz dieser Einwände kann der Weltbildthese ein richtiger Kern nicht bestritten werden. Dabei ist zunächst an das oben (vgl. 3.7) von Carroll referierte Argument zu erinnern, welches zutreffend als Argument der „Macht der Gewohnheit“ bezeichnet worden ist. Wenn eine Sprache zwingt, zwischen «brun» und «marron» oder zwischen Annahmen des Typs „wenn er kommt“ und Annahmen des Typs „wenn er käme“ regelmäßig zu unterscheiden, so gewöhnt dies die Sprecher an solche Unterscheidungen, d.h. die Erfassung, das Behalten und das Wiedererkennen solcher Unterscheidungen fällt diesen Personen leichter als Personen, die solche Unterschiede nicht regelmäßig machen müssen. Man hat versucht, für diese Tatsache empirische Belege zu erbringen (vgl. Hörmann, S. 341 ff.). Die psychologische „Fixierung“ geläufiger sprachlicher Unterscheidungen scheint unbestreitbar. Sie

Ausgangspunkt von Wandruszkas Studie ‚Angst und Mut‘ (1950). Auf den ersten Seiten dieses Buches heißt es: „Die Sprache birgt in ihren Bildungen das eigentümlichste Selbstbildnis des Menschen“ (S. 8). Beide Werke besprechen jedoch ständig auch die außersprachlichen Äußerungsweisen menschlicher Empfindungen.

¹² Kühe und Kamele gelten in der französischen Sprachgemeinschaft nicht deshalb als boshaft, weil die „Weltansicht“ der französischen Sprache dazu nötigt, sondern weil es diese Meinung als außersprachliche kulturelle Tradition in Frankreich gibt. Die gleiche Argumentation gilt wohl auch für die immer wieder angeführten Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen in den Verwandtschaftsbezeichnungen. In einer Kultur, die unsere Familienstruktur nicht kennt, ist es nicht unbedingt verwunderlich, daß zur Bezeichnung des Vaters ein eigener Begriff fehlt. Das kann aber nicht heißen, daß das Fehlen dieses Begriffes die betreffende Sprachgemeinschaft zu bestimmten Familienstrukturen nötigte. Auch ist kaum vorstellbar, daß die Sprachgemeinschaft nicht instande sei, eine andere soziale Struktur zu konzipieren, nur weil ihr zu deren Bezeichnung einfache Begriffe fehlen. Der „strukturierende und Struktur-konservierende Einfluß einer etablierten Terminologie“ (Hörmann, S. 332) kann faktisch und sprachlich überwunden werden.

stellt auch weiterhin *eine* Rechtfertigung für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinbildenden Schulwesen dar. Wer fremde Sprachen lernt, lernt auf Unterscheidungen achten, die in seiner Muttersprache im allgemeinen unbeachtet bleiben. Daraus entsteht nun ein allgemeineres Argument für einen richtigen Kern der Weltbildthese. Man könnte es das Argument des sprachlichen Bewußtseins nennen. Durch die Zuordnung von Erfahrungen und Empfindungen zu sprachlichen Begriffen werden diese Wahrnehmungen im Bewußtsein deutlicher faßbar. Ihr Behalten und Wiedererkennen, auch in anderen Erscheinungen, wird erleichtert. Zudem werden versprachlichte Vorstellungen in verhältnismäßig eindeutiger Weise mitteilbar. Zugleich wird mit der Versprachlichung freilich eine Reduktion der Vorstellung vollzogen (vgl. 4.4.2). Die Schlußfolgerungen des begrifflichen Denkens sind, wie die Ergebnisse eines Dialogs, daher in einem gewissen Umfang von den in den benutzten Sprachen üblichen Bedeutungen abhängig.

4.6 Die Anpassungsmöglichkeiten der Sprache an die zu äußernden Vorstellungen dürfen jedoch nicht unterschätzt werden. Die Vertreter der Weltbildthese haben immer wieder darauf hingewiesen, daß jede Sprache durch die Geschichte ihrer Sprachgemeinschaft geprägt ist. Wie schon in 3.6.1 gesagt wurde, ist dies ungeachtet aller Schwierigkeiten, welche die Beschreibung von Sprachwandel macht, in einem gewissen Ausmaß nicht zu bestreiten. Es lassen sich sogar Individuen benennen, welche eine Sprache besonders stark geprägt haben. Neben der Tatsache, daß die Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihre sprachliche Äußerung nicht identifiziert werden dürfen, ergibt sich die wichtigste Einschränkung der mit der Weltbildthese oft behaupteten Macht der Sprache über die Sprecher jedoch gerade aus jener Tatsache, welche der geschichtlichen Prägung der Sprache durch die Sprachgemeinschaft zugrundeliegt, nämlich aus der Möglichkeit einer Anpassung der Sprache an die Äußerungsabsichten der Sprecher. Man hat die menschlichen Sprachen zu Recht auch als „Instrument zu ihrer eigenen Überwindung“ (Coseriu 1974, S. 62) bezeichnet. Die von den Vertretern der Weltbildthese verhältnismäßig oft, wenngleich meist ungenau, behauptete „Wechselwirkung“ von Sprache und (Kultur der) Sprachgemeinschaft kann in diesem Sinn annehmbar genannt werden: Die Möglichkeiten sprachlicher Äußerungen in einer Sprachgemeinschaft sind dem Einfluß der Sprache ebenso ausgesetzt wie die Sprache dem Einfluß der Äußerungsabsichten der Sprecher ausgesetzt ist und durch sie verändert werden kann.¹³

¹³ Die historische Willkürlichkeit sprachlicher Zeichen stellt übrigens kein Argument gegen den Einfluß der in einer Sprache üblichen Bedeutungen auf die Sprecher dar. Die Frage dieses Einflusses würde sich nicht anders stellen, wenn sich die Sprache anders entwickelt hätte und die Wirklichkeit in ihr anders analysiert würde.

4.7 Ein Argument für einen richtigen Kern der Weltbildthese ergibt sich daneben aus der Tatsache eines in verschiedenen Kulturen unterschiedlichen Eingreifens in den Sprachgebrauch durch bestimmte Instanzen der Sprachgemeinschaft. Das Ergebnis von Sprachplanung kann nicht nur für die Epoche, welche eine solche Beeinflussung ihres Sprachgebrauchs akzeptiert, sozialpsychologisch gedeutet werden. Eine solche Deutung ist um so mehr gerechtfertigt, wenn es sich um Eingriffe handelt, die von der Sprachgemeinschaft über Generationen hinweg mit Bedacht befolgt werden. Es erscheint darum erlaubt, von einer Entsprechung zwischen der Klarheit des französischen Sprachgebrauchs und der Klarheit der Franzosen zu reden. (Vgl. z.B. Weinrich 1961 und Baum 1977). – Auch das für eine Sprachgemeinschaft charakteristische Verhältnis von Sprechen und Schweigen, die für eine solche Gemeinschaft kennzeichnende Wahl von Themen sprachlicher Äußerungen und das unterschiedliche Gewicht der von Jakobson (1960) unterschiedenen Funktionen des Sprechens in verschiedenen Sprachgemeinschaften kann als Ausdruck kollektiver Eigenschaften angesehen werden. Solche Tatsachen können auch den Wissenschaftsstil verschiedener Sprachgemeinschaften prägen. Sie tun dies gewiß stärker als einzelne von den Sprachen vorgegebene Strukturen in der Art des sog. französischen Teilungsartikels. – Nur am Rande sei darauf hingewiesen, daß auch die Tatsache, daß bestimmte Begriffe von einer Sprachgemeinschaft als sie charakterisierende Schlüsselbegriffe akzeptiert werden, für die betreffende Sprachgemeinschaft als bezeichnend angesehen werden kann. Für „Schlüsselbegriffe“, die zur Charakterisierung einer Kultur gebraucht werden, ohne daß sich die Sprachgemeinschaft mit ihnen identifiziert, gilt das unter 4.4.3 Gesagte. Sie haben wohl nur ausnahmsweise mit der Weltbildthese etwas zu tun. Die durch sie bezeichnete charakteristische kulturelle Wirklichkeit ist der betreffenden Sprachgemeinschaft gemeinhin wohl nicht durch besondere Eigenschaften ihrer Sprache nahegelegt worden.¹⁴

4.8 Die vorausgehenden Erörterungen können in der folgenden Weise zusammengefaßt werden: Die unbestreitbar unterschiedliche Analyse der Wirklichkeit in verschiedenen Sprachen (vgl. 4.4.1) besagt nichts über die Möglichkeiten der Sprecher dieser Sprache, die Wirklichkeit wahrzunehmen

¹⁴ Die Tatsache, daß etwa die Sonne, die Welt oder die Sorge im Deutschen durch feminine Substantive bezeichnet werden, kann Assoziationen bewirken, die einem Frankophonen weniger nahe liegen. Ähnliches mag für bestimmte lautliche Entsprechungen etwa des Typs *amans amens* oder *amor amarus* gelten. Es ist schwer abzuschätzen, ob und in welchem Maß durch solche Assoziationen eine andere Vorstellung der durch die sprachlichen Begriffe bezeichneten Realitäten vermittelt wird. Auch hier kann ein richtiger Kern der Weltbildthese faßbar werden. Man denke auch an vergleichbare Kontraste bei Tierbezeichnungen (*le chat* – die Katze, *la panthère* – der Panther).

men. Wandruszkas multilaterale Übersetzungsvergleiche legen eindringlich die Empfehlung nahe, den Sprechern der von ihm untersuchten Sprachen, und insbesondere der Schulsprachen Deutsch, Englisch und Französisch keine fundamental andere Sicht der Wirklichkeit mehr zu unterstellen (vgl. 4.4.2). Dies bedeutet nicht, daß den verschiedenen Sprachgemeinschaften eine identische außersprachliche Wirklichkeit zugeschrieben würde. Kulturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften sind im wesentlichen jedoch nicht Folge von Unterschieden zwischen ihren Sprachen (vgl. 4.4.3). Trotz der genannten Einschränkungen kann der Weltbildthese ein richtiger Kern nicht bestritten werden. Wer fremde Sprachen lernt, lernt auf Unterscheidungen achten, die in seiner Muttersprache im allgemeinen unbeachtet bleiben. Die Schlußfolgerungen des begrifflichen Denkens sind, wie die Ergebnisse eines Dialogs, in einem gewissen Umfang von den in den benutzten Sprachen gebrauchten Bedeutungen abhängig (vgl. 4.5). Dies schließt aber Anpassungsmöglichkeiten der Sprache an die Äußerungsabsichten der Sprecher nicht aus. Die Sprache ist „ein Instrument zu ihrer eigenen Überwindung“ (vgl. 4.6). Die Tatsache, daß eine Sprachgemeinschaft eine beabsichtigte Beeinflussung ihres Sprachgebrauchs annimmt, kann als Ausdruck kollektiver Eigenschaften gedeutet werden. Auch die für eine Sprachgemeinschaft eigentümliche Gewichtung der Funktionen des Sprechens, die Anerkennung bestimmter Schlüsselbegriffe als sozialer „Symbole“ und ähnliches kann so ausgelegt werden (vgl. 4.7). – Eine gelegentliche kulturhistorisch ausgerichtete Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht ist nicht grundsätzlich abzulehnen (vgl. 4.6 und Anm. 5). Die Behandlung besonderer Prinzipien einer Einzelsprache, welche sinnvolle Zusammenhänge zwischen Fakten herstellen können, die bei isolierter Betrachtung als willkürlich erscheinen, sollte gegenwärtig im Fremdsprachenunterricht wohl nicht über jene Form der Charakterisierung einer Einzelsprache hinausgehen, die Charles Bally beim Vergleich des Deutschen und des Französischen gebraucht hat (vgl. 3.6.3). Aus Wandruszkas Übersetzungsvergleichen ergibt sich eine Warnung vor weitergehenden Antithesen zwischen zwei Sprachen (vgl. 4.2).

5. Die wirkliche Bedeutung von Äußerungen über die Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht ist der deutschen Unterrichtstheorie durch die Doktrin der sog. Reformbewegung vom Ende des 19. Jahrhunderts weithin verborgen worden. Nach dieser Doktrin soll die Fremdsprache möglichst so wie die Muttersprache erlernt werden, wobei man annahm, daß die Erlernung der Muttersprache ohne die Vermittlung von Einsichten über diese Sprache auskommt. In der traditionellen Theorie des deutschen Fremdsprachenunterrichts wird darum die Sprachbetrachtung weitgehend unabhängig von der Spracherlernung geplant. Nun hat die Vertrautheit mit bestimmten



sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen gewiß ihren Platz in unserer Bildungsauffassung. Vor allem einer durch den Fremdsprachenunterricht ermöglichten distanzierten Sicht der Textproduktion und der Textrezeption kann ein erzieherischer Wert nicht abgesprochen werden. Aber dies darf nicht länger vergessen lassen, daß die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht vor allem im Dienst der Spracherlernung selbst steht. Die angemessene Beschreibung des Gegenstandes einer sprachlichen Übung stellt im allgemeinen ebenso einen Akt der Sprachbetrachtung dar wie die Verbesserung eines sprachlichen Fehlers. Trotz aller gradueller Unterschiede, die in dieser Hinsicht zwischen verschiedenen Lehrgängen bestehen müssen, ist es ein Irrtum zu behaupten, die Erlernung einer Fremdsprache könne *ohne* Einsicht in das Funktionieren der Fremdsprache auskommen, weil der Lehrer ja die Sprache und nicht Wissen über die Sprache vermitteln solle. – Bei der Besprechung der zu erlernenden Sprache durch den Lehrer sollten die von Wandruszka durch die Begriffe „Analogie“ und „Anomalie“, „Redundanz“ und „Defizienz“, „Explikation“ und „Implikation“ bezeichneten Tatsachen gebührend berücksichtigt werden. Wenn die Schüler im Unterricht einer ersten Fremdsprache mit ihnen vertraut gemacht werden, so erfahren sie zugleich Tatsachen, die nicht nur für die zu erlernende Sprache gelten. Die genannten Begriffe können Sprachlernerfahrungen festhalten. Die Erkenntnis von Eigenschaften der fremden Sprachgemeinschaft durch die Beobachtung der fremden Sprache, von der in der traditionellen Theorie des deutschen Fremdsprachenunterrichts so viel die Rede ist, kann daneben im Unterricht guten Gewissens vernachlässigt werden. – Wenn abschließend ein Verweis auf ein ganz anderes Thema erlaubt ist, so darf man wohl anmerken, daß die Analyse von Texten, deren Kenntnis in der fremden Sprachgemeinschaft über Generationen gepflegt wird, mehr Erkenntnisse über diese Sprachgemeinschaft vermittelt als die Analyse ihrer Sprache.

BIBLIOGRAPHIE

- Jörn Albrecht, *Le Français langue abstraite?* Tübingen 1970
 Walter Apelt, *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886–1945.* Berlin 1967
 Charles Bally, *Linguistique générale et linguistique française.* Quatrième édition revue et corrigée. Bern 1965
 Richard Baum, ‚Clarté‘, ‚bon usage‘, ‚raison‘ – drei Dimensionen der französischen Sprachgemeinschaft (sic). In: *Französisch heute* 8, 1977, S. 75–87.
 Adolf Bohlen, *Von der Sprachform zum Sprachgeist.* In: *Neuphilologische Monatsschrift* 7, 1936, S. 81–104

- Adolf Bohlen, Die Sprachtheorie Wilhelm von Humboldts und der Bildungswert des Englischen. In: Sprache und Literatur Englands und Amerikas. Hrsg. von Carl August Weber. Tübingen 1952, S. 61–83
- Adolf Bohlen, Moderner Humanismus. Heidelberg 1957
- Adolf Bohlen, Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Heidelberg 1953; 5., erweiterte und verbesserte Auflage. Heidelberg 1966
- Wolfgang Butzkamm, Aufgeklärte Einsprachigkeit. Heidelberg 1973
- John B. Carroll, Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics and Language Learning. In: IRAL 1, 1963, S. 1–20
- Hans Helmut Christmann, Beiträge zur Geschichte der These vom Weltbild der Sprache. In: Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz, Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse, Jahrgang 1966, Nr. 7. Wiesbaden 1967, S. 441–469
- Hans Helmut Christmann, Idealistische Philologie und moderne Sprachwissenschaft. München 1974
- Hans Helmut Christmann, Eduard Wechßler (1869–1949). In: Marburger Gelehrte in der ersten Hälfte des 20. Jhd. Hrsg. von Ingeborg Schnack. Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Hessen 35,1. Marburg 1977, S. 591–598
- Eugenio Coseriu, Synchronie, Diachronie und Geschichte. München 1974
- Eugenio Coseriu, Les universaux linguistiques (et les autres). In: Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguists (Bologna 1972). Volume I. Bologna 1974, S. 47–73. (Zitiert als: Coseriu 1974a)
- Max Deutschbein, Grammatik der englischen Sprache auf wissenschaftlicher Grundlage. 18. Auflage bearbeitet von Hermann Klitscher. Heidelberg 1959
- Theodor Engwer – Eugen Lerch, Französische Sprachlehre. Bielefeld und Leipzig 1926
- Hans-Martin Gauger, „Interlinguistik“ – Zu einem Buch von Mario Wandruszka. In: Gauger, Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft. München 1976, S. 188–195
- Helmut Gipper, Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip? Frankfurt 1972
- Peter Hartmann, Wesen und Wirkung der Sprache im Spiegel der Theorie Leo Weisgerbers. Heidelberg 1958
- Hans Hörmann, Psychologie der Sprache. Verbesserter Neudruck. Berlin usw. 1970
- Walter Hübner, Didaktik der neueren Sprachen. Faksimile-Nachdruck der zweiten, verbesserten Auflage 1933. Frankfurt am Main usw. 1965
- Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Sprachphilosophie. In: Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band III. 3., durchgesehene Auflage. Darmstadt 1969
- Karl Jaberg, Idealistische Neuphilologie (Sprachwissenschaftliche Betrachtungen). In: Germanisch-Romanische Monatsschrift 14, 1926, S. 1–25
- Roman Jakobson, Linguistics and Poetics. In: Style in Language. Edited by Thomas A. Sebeok. Cambridge Mass. 1960, S. 350–377
- Roman Jakobson, On linguistic Aspects of Translation. In: On Translation. Hrsg. von Reuben A. Brower. New York 1966, S. 232–239
- Peter W. Kahl, Muttersprache und Fremdsprache im Englischunterricht der Volks- und Mittelschulen. Weinheim 1962
- Friedrich Kainz, Psychologie der Sprache. Fünfter Band. Psychologie der Einzelsprachen. Erster Teil. Stuttgart 1965; Zweiter Teil. Ebd. 1969
- Franz von Kutschera, Sprachphilosophie. München o.J.
- Eugen Lerch, Französische Sprache und Wesensart. Frankfurt 1933
- Wilhelm Luther, Sprachphilosophie als Grundwissenschaft. Heidelberg 1970
- Alfred Malblanc, Stylistique comparée du Français et de l'Allemand. Paris 1961

- (Normenbuch Französisch =) Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Französisch. In der Reihe: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied 1976
- Ernst Otto, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Bielefeld und Leipzig 1921; zweite und dritte durchgesehene und ergänzte Auflage. Bielefeld und Leipzig 1925
- Ernst Otto, Stand und Aufgabe der allgemeinen Sprachwissenschaft. Zweite Auflage. Berlin 1965
- Walter Porzig, Das Wunder der Sprache. Vierte Auflage. Bern 1967
- Moritz Regula, Französische Sprachlehre auf biogenetischer Grundlage. Reichenberg 1931
- Hans Rheinfelder, Vergleichende Sprachbetrachtung im neusprachlichen Unterricht. München 1926
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen hrsg. von Ministerialrat (Hans) Richert. Berlin 1925
- Gerhard Rohlf, Sprache und Kultur. Vortrag gehalten anlässlich der 56. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Braunschweig 1928
- Tobias Rülcker, Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Frankfurt 1969
- Fritz Schalk, Das Ende des Dauerfranzosen. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 3, 1932, S. 51-69
- Friedrich Schubel, Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen. 4. neubearbeitete Auflage. Frankfurt 1966
- Fritz Strohmeier, Der Stil der französischen Sprache. Berlin 1910
- Fritz Strohmeier, Französische Grammatik auf sprachhistorisch-psychologischer Grundlage. Leipzig - Berlin 1921
- Fritz Strohmeier, Französische Stilistik für den Schulgebrauch mit Übungen. Dublin - Zürich 1966
- Stephan Ullmann, Précis de Sémantique française. Quatrième Edition. Bern 1969
- Karl Vossler, Frankreichs Kultur und Sprache. Zweite neubearbeitete Auflage. Heidelberg 1929
- Mario Wandruszka, Angst und Mut. Stuttgart 1950
- Mario Wandruszka, Haltung und Gebärde der Romanen. Tübingen 1954
- Mario Wandruszka, Der Geist der französischen Sprache. Hamburg 1959
- Mario Wandruszka, Sprachen vergleichbar und unvergleichlich. München 1969
- Mario Wandruszka, Interlinguistik - Umriss einer neuen Sprachwissenschaft. München 1971
- Eduard Wechßler, Esprit und Geist - Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und des Franzosen. Bielefeld und Leipzig 1927
- Harald Weinrich, Die *clarté* der französischen Sprache und die Klarheit der Franzosen. In: Zeitschrift für Romanische Philologie 77, 1961, S. 528-544
- Bernhard Weisergerber, Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts. Heidelberg 1972
- Leo Weisergerber, Die Fremdsprache als Energieia am Beispiel des Französischen. In: Neuphilologische Zeitschrift 3, 1951, S. 240-247 und S. 305-313.
- Leo Weisergerber, Von den Kräften der deutschen Sprache. 1. Band 4. Auflage. Düsseldorf 1971. 2. Band 4. Auflage 1973 ebd. 3. Band 3. Auflage 1971 ebd. 4. Band 3. Auflage 1971 ebd.
- Benjamin Lee Whorf, Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hrsg. und übersetzt von Peter Krausser. Reinbek bei Hamburg 1963
- Jean Marie Zemb, Vergleichende Grammatik Französisch - Deutsch. Teil 1. Mannheim usw. 1978