Zeitschrift: Sprachspiegel : Zweimonatsschrift
Herausgeber: Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache
Band: 15 (1959)
Heft: 4

Artikel: Sprache, Welt und Bildung [Schluss]
Autor: Binswanger, Ludwig
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-420572

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Sprachspiegel

Mitteilungen des Deutschschweizerischen Sprachvereins

Juli/August 1959 15. Jahrgang Nr. 4

Sprache, Welt und Bildung

Von Dr. med. Dr. phil. h. c. Ludwig Binswanger, Kreuzlingen

(Schluß)

Ich gebe Ihnen nun ein paar Beispiele für die Verschiedenheit der Welterschlossenheit, Weltansicht oder „geistigen Organisation" der Sprachen! Der *Fluß* heißt in alten indogermanischen Sprachen bald „der Läufer" oder „Rauscher", bald „der Pflug" oder „Pfeil", bald der „Beschützer" oder „Ernährer". Wenn wir ferner das Sehloch des Auges mit einem Fremdwort bezeichnen als Pupille, der Spanier als nina del ojo (Kind des Auges), die Griechen als hore oder Mädchen, die Lateiner desgleichen als pupula, so ist die „innere Sprachform" bei allen dieselbe, „nämlich die Meinung, daß man sich das Sehloch als einen Spiegel zu denken habe, in dem ein Mädchen oder ein Kindchen oder Püppchen erscheine. Wenn wir dasselbe Sehloch *Augenstern* nennen und die Franzosen *prunelle* dafür sagen, so sind das zwei verschiedene innere Sprachformen, nämlich das eine Mal die Meinung, daß man es als eine kleine Pflaume zu denken habe; und wenn ich Sehloch sage, so meine ich wieder etwas anderes, nämlich daß das Auge ein Loch habe, während in Wirklichkeit nur eine Licht durchlassende Stelle vorhanden ist, kein Loch, kein Stern, keine Pflaume, kein Püppchen, noch Mädchen"[6]).

---

[6]) Vossler, Sprachphilosophie, S. 222.

Schon aus diesen Beispielen ersehen Sie, daß die Sprache „je schon eine ausgebildete Begrifflichkeit in sich birgt", mit andern Worten, daß die Sprache eine „wahrhaft schöpferische Handlung des Geistes" ist und daß dieser „Akt" in jeder Sprache ein individueller, „in einer bestimmten Weise verfahrender" ist. Eine jede solche Weise stellt eine bestimmte *Grundform bedeutungsmäßiger Gliederung oder Artikulation* von Welt dar, eine bestimmte Grundform von Bedeutungseinrichtungen, „welche zugleich ein Ganzes der Weltansicht und des Sprachbaus umschließen"[7]). Infolgedessen läßt sich aus jeder Sprache auf Art und Grad der Bildung eines Volkes, auf den „Nationalcharakter", wie Humboldt sagt, schließen. Tiefer noch als aus Sitten, Institutionen und Gebräuchen lassen sich die einzelnen Sprachen selbst aber auch vergleichen hinsichtlich ihres „Bildungsniveaus" und ihres Einflusses auf die geistige Entwicklung der Menschheit.

Aber nicht genug hiermit! Wenn Sie die genannten Beispiele näher ins Auge fassen, so sehen Sie, daß die einer Sprache eigentümliche Begrifflichkeit, in der ihre Weltansicht zu Worte kommt, keineswegs das Produkt logischer Unterscheidung, sondern gleichnishafter Inbeziehungsetzung ist. Am „Ursprung" der primären Sprachbegriffe steht, wie in der Poesie, das Gleichnis. Schon Hamann hat es ausgesprochen: „Poesie ist die Muttersprache des menschlichen Geschlechts", wie Gleichnisse älter sind als Schlüsse[8]). Infolgedessen steht die Form und Eigenart der primär-sprachlichen Begriffsbildung derjenigen des Mythos nahe und lassen sich beide, wie Cassirer so klar gezeigt hat, der Form und Eigenart der logischen Begriffe gegenüberstellen. Dabei zeigt sich, daß alles theoretische Erkennen schon vor einer in der Sprache bereits geformten Welt seinen Ausgang nimmt.

Wenn Sprache in ihrem Grunde immer gleichnishaft ist, wenn sie nichts in seiner Einzelheit beläßt, sondern uns vom einen auf das andere bringt, vom Fluß auf den Pfeil, den Pflug oder den Ernährer usw., so verstehen Sie einerseits, wie Goethe sagen kann, daß „Wort und Bild Korrelate" sind, „die sich immerfort suchen", anderseits aber, auf welche Weise jede Sprache, je nach ihrem

---

7) Humboldt, a. a. O. VI 204.

8) Hamanns Schriften, herausgegeben von Fr. Roth, II, 258 f.

Prinzip der Auswahl, die Flut der schon in der Stimmung entdeckten Welt zusammenballt zu bestimmten Bedeutungskernen. Diese „schöpferische Handlung des Geistes" in der Sprache ist es, die uns die Frage R. A. Schröders berechtigt erscheinen läßt: „Ist sie nicht die Künstlerin vor aller Kunst, die Bekennerin vor allem Bekenntnis, die Dichterin vor aller Dichtung?" Gebildet ist daher nur ein solcher Gebrauch der Sprache zu nennen, der im Wort keine abgeschliffene Münze, sondern ein heiliges Gut geistiger Offenbarung und Schöpfung sieht. Die Sprache teilt aber das Los alles Menschlichen, daß sie, wie Hamann sagt, „dem Mißbrauch und der Eitelkeit ausgesetzt" ist [9]).

Wenn ich ein Erfahrungsbeispiel zur Illustrierung der *sprachlichen Erschlossenheit von Welt* und ihres gegenüber der in Praxis und Stimmung ermöglichten Entdecktheit völlig neuartigen Wesens heranziehen soll, so kann es (trotz aller darauf gerichteten wissenschaftlichen Bemühungen) nicht die Rolle der Sprache in der geistigen Entwicklung des normalen Kindes sein. Hier geht die sprachliche Entwicklung so rasch und sozusagen reibungslos vor sich und ist die Möglichkeit der „Selbstbeobachtung" und nachträglichen Selbstschilderung so gering, daß wir auf Beobachtungen und Registrierungen Dritter angewiesen sind. Ganz anders liegen die Dinge da, wo es sich sozusagen um „Naturexperimente" handelt, mit andern Worten unter gewissen pathologischen Bedingungen, in erster Linie bei der Bildung Taubstummer und vor allem Taubblindstummer, aber auch bei der Selbstschilderung

---

9) Zu all dem vgl. heute aber auch *Heidegger:* „Woher nimmt der Mensch überhaupt den Anspruch, in das Wesen einer Sache zu gelangen? Der Mensch kann diesen Anspruch nur dorther nehmen, von woher er ihn empfängt. Er empfängt ihn aus dem Zuspruch der Sprache. Freilich nur dann, wenn er und solange er das eigene Wesen der Sprache schon achtet. Indessen rast ein zügelloses, aber zugleich gewandtes Reden und Schreiben und Senden von Gesprochenem rings um den Erdball. Der Mensch gebärdet sich, als sei er Bildner und Meister der Sprache, während doch sie die Herrin des Menschen bleibt."

„Der Mensch spricht erst und nur, insofern er der Sprache entspricht, indem er auf ihren Zuspruch hört. Unter allen Zusprüchen, die wir Menschen von uns her mit zum Sprechen bringen dürfen, ist die Sprache der höchste und der überall erste. Die Sprache winkt uns zuerst und dann wieder zuletzt das Wesen einer Sprache zu." „. . . Dichterisch wohnt der Mensch . . ." (Vorträge u. Aufs. 1954, S. 189 f.)

aphasischer, d. h. sprachgestörter Hirngeschädigter durch Wiedererlernen der gestörten oder verlorenen Sprachfähigkeit.

Das durchaus auf einem eigenartigen „Experiment der Natur“ beruhende, gerade deshalb aber geeignetste Beispiel, das ich Ihnen zeigen kann, ist „Die Geschichte meines Lebens“ von Helen Keller. Helen Keller ist im Alter von 19 Monaten, nachdem sie nur das Wort Vater aussprechen gelernt hatte, durch Krankheit auf Lebenszeit taub und blind geworden. Sie hatte das Glück, durch eine überaus verständige, liebevolle und geduldige Lehrerin, Miss Sullivan, auf dem Wege über das Fingeralphabet und die Blindenschrift lesen, schreiben und schließlich auf dem Wege der Lippen- und Kehlkopfbetastung sogar sprechen zu lernen. Sie hat ihren Bildungsgang vom Aufblitzen des ersten Sprachverständnisses bis zur völligen Beherrschung der englischen Sprache und Literatur, der Erlernung der deutschen und französischen Sprache und Literaturgeschichte und bis zu ihrem Besuch der Universität in ihrer Selbstbiographie geschildert; daneben besitzen wir wertvolle Aufzeichnungen von Miss Sullivan über ihren Unterricht und die sprachlichen und geistigen Fortschritte ihrer Schülerin. Ich kann hier natürlich nur einige Punkte herausheben und muß Sie im übrigen auf die eigene Lektüre des Buches, das sich in jeder größern Bibliothek findet, verweisen.

Helen Keller war, als Miss Sullivan den Unterricht begann, sechs Jahre alt. Sie hatte schon vor der Krankheit einen heftigen, eigenwilligen Charakter gezeigt, war jetzt aber ein leidenschaftliches, höchst ungebärdiges, unmanierliches, völlig unerziehbares Kind. Trotzdem war ihr Welt schon auf eine ganz andere Weise erschlossen als dem Tier, eben durch ihre leidenschaftliche Gestimmtheit. Gleichwohl war sie aber noch keineswegs Mensch im vollen Sinne des Wortes. Wenn Herder sagt, die Sprache habe den Menschen menschlich gemacht, „indem sie die ungeheure Flut seiner Affekte in Dämme einschloß“, so finden Sie das, was hier von der Geschichte der Menschheit gilt, in der Geschichte eines einzelnen Menschen wieder. Helen Keller wurde mit der Erlernung der Sprache, mit der Fähigkeit, ihre Gefühle fingersprachlich auszudrücken, zu denken und die Gefühle und Gedanken anderer zu verstehen, ein gesittetes, leicht lenkbares, für Liebe höchst empfängliches, liebevolles Kind. Sie hat mit der

Fingersprache nicht nur Welt und Mitwelt, sondern in eins damit auch sich selbst erschlossen bekommen, war jetzt erst „ein Selbst", ein sich selbst bewußter und insofern erst im vollen Sinne des Wortes bildungsfähiger Mensch geworden. Bezeichnend sind ihre Ausdrücke für ihr vorsprachliches Leben und das Neue, das mit der Erlernung der Sprache aus ihrem Leben wurde. Sie bezeichnet das erste als Kerker, Schlund des Acheron, als Finsternis, verschleierte Welt, das Neue als Befreiung der Seele aus ihrer Haft, als Offenliegen der Welt, als Licht oder als neues Gesicht. Das steht ganz in Übereinstimmung mit den Bezeichnungen mancher aphasischer Hirngeschädigter vor der Wiedererlernung des Sprechens und nach der Wiedergewinnung des Wortverständnisses. So nennt z. B. der motorisch-aphasisch und wortblind gewesene Genfer Arzt, Dr. Saloz (wie Sie seiner Selbstschilderung in den Archives de Psychologie vom Jahre 1919 entnehmen können), das Gefühl, bevor er wieder sprechen und lesen konnte, „impression d'un voile" oder das Gefühl „d'être barré, mort comme dans un tombeau" (und das, obwohl er gesprochene Worte und auch eigene Worte verstand, sobald er sie vor sich hin murmelte). Die Wiedererlernung des Sprechens, Lesens und Schreibens aber empfand er als ein so unaussprechliches Glück, daß er es für unmöglich hielt, es dem „Profanen" zu schildern.

Lehrreich ist der Fall Helen Keller für uns nicht deshalb, weil die Sprache hier keine Laut-, sondern eine Fingersprache ist, sondern deshalb, weil infolge dieser speziellen sinnlichen Fundierung oder Stützung der Sprache — einer Stützung auf den Tast- und Bewegungssinn, statt auf Gehör und Gesicht — die Etappen des Sprachverständnisses sich wie gesagt deutlicher scheiden als beim normalen Kind.

„Sobald ich ein paar Wörter buchstabieren konnte", schreibt Helen Keller in ihrer Lebensgeschichte [10]), „gab mir meine Lehrerin Pappstreifen in die Hand, auf dem die Wörter in erhöhten Buchstaben gepreßt waren". (Hier handelt es sich also um Erschlossenheit von Welt als bloßer *Zuhandenheit,* also im Sinne des Umgangs mit einem Zeug etwa als Spiel-zeug). „Ich lernte bald

---

[10]) 9. Aufl. der deutschen Übersetzung in der Lutzschen Memoirenbibliothek, S. 32.

begreifen, daß jedes gedruckte Wort einen Gegenstand, eine Tätigkeit oder eine Eigenschaft bezeichnete.“ Mit diesem Begreifen des Spielzeugs als Lernzeugs, nämlich als Zeichen für etwas, war bereits der erste, ja schon der entscheidende Schritt zur Erschließung der Welt als „geistiger“ oder bedeutungshafter getan. „Ich hatte einen Rahmen, in dem ich die Wörter zu kurzen Sätzen aneinanderreihen konnte; ehe ich aber die Sätze in den Rahmen spannte, pflegte ich sie an Gegenständen darzustellen. Ich fand z. B. die Streifen mit den Wörtern *doll, is, on, bed* und legte jedes Substantiv auf den betreffenden Gegenstand; dann legte ich meine Puppe ins Bett und neben sie die Wörter *is, on, bed*, indem ich so einen Satz aus den Wörtern bildete und zu gleicher Zeit den Inhalt des Satzes mit Hilfe der Gegenstände selbst darstellte.

Eines Tages steckte ich mir, wie Fräulein Sullivan mir später erzählte, das Wort *girl* an meine Schürze und stellte mich in den Kleiderschrank. Am Schranke brachte ich die Wörter *is, in, wardrobe* an. Nichts machte mir solches Vergnügen wie dieses Spiel. Meine Lehrerin und ich spielten es stundenlang. Oft wurde jeder Gegenstand im Zimmer zur Darstellung solcher verkörperter Sätze verwandt“. Hören wir hiezu noch Miss Sullivan: „Demnächst kamen die örtlichen Präpositionen an die Reihe. Helens Kleid wurde in eine Truhe gelegt und dann *auf* diese, und ich buchstabierte ihr dann diese Präpositionen in die Hand. Den Unterschied zwischen *in* und *on* lernte sie sehr bald, obgleich es einige Zeit dauerte, ehe sie diese Wörter in selbständig gebildeten Sätzen gebrauchen konnte. Wenn es irgend möglich war, führte sie die Lektion mimisch (müßte heißen pantomimisch) durch, und es machte ihr großes Vergnügen, *auf* dem Stuhl zu stehen oder *in* den Kleiderschrank gestellt zu werden“[11]). (Sie sehen, nebenbei gesagt, eine wie große Rolle auch hier immer noch die Gestimmtheit spielt!)

Was ich Ihnen im Anschluß hieran zeigen möchte, ist die Bedeutungsfunktion der Sprache, von Bühler und andern einigermaßen mißverständlich auch als sprachliche Darstellungsfunktion bezeichnet. Soweit Helen Keller eine Szene *darstellt*, haben wir

---

[11]) Ebd. 249 f.

ja gerade noch keine sprachliche Bedeutungsfunktion vor uns. Liegt doch ihr Sinn gerade darin, daß sie den Menschen der jeweiligen konkreten szenischen oder pantomimischen Darstellung im Raum überhebt, daß das Wort, der Satz, die Rede anstelle der Darstellung tritt, ein Vorgang, den wir übrigens auch in der Entwicklung der Sprache überhaupt, der religiösen Riten, des Rechts, der Logik usw. beobachten können, und den wir überall als Übergang von einer *archaischen* zu einer neuen oder modernen Form bezeichnen. Der sprachliche, oder wie Husserl sagt, der „sinnbelebte" Ausdruck ersetzt jetzt die Rolle der konkreten Darstellung oder Handlung, aber nicht dadurch, daß er sie bezeichnet, d. h. lediglich auf sie hindeutet, sondern dadurch, daß er sie ausdrückt oder bedeutet. Der sinnbelebte Ausdruck versetzt also gleichsam die Handlung aus Raum und Zeit in die Region des Gedankens oder des Verstandes, in der Sprache der Logik ausgedrückt, in die Sphäre der idealen Bedeutung. (Daß dieser Vorgang etwas anderes ist als Abstraktion hat Husserl ein für allemal nachgewiesen.) Erst in dem Moment also, wo Helen Keller verstehen wird, daß die Wortstreifen „Puppe ist im Bett" oder „Mädchen ist im Schrank" nicht selbst im Bett oder Schrank sein müssen, sondern daß sie das Im-Bett- oder Im-Schrank-Sein *bedeuten,* räumlich und zeitlich unabhängig von der betreffenden Situation, daß es also etwas gibt, womit man eine Situation „ausdrücken" kann, ohne sie mittels Zeichen oder mittels der eigenen Person darzustellen, erst in diesem Moment wird sie Sprache und somit Verstand haben. Dieser Moment hat denn auch nicht lange auf sich warten lassen. Vergessen Sie dabei aber wieder nicht die Rolle der Mitwelt, repräsentiert durch die Lehrerin, die ihr die Ausdrücke für bestimmte Situationen, Handlungen, Gegenstände im Medium einer bestimmten sprachlichen Überlieferung übermittelte, mit andern Worten sie sinnvoll sprechen lehrte.

Angesichts dieses Lehr- und Lernvorgangs bedarf es immerhin einer kritischen Bemerkung: Es sieht hier nämlich so aus, als bestünde das Wesen der Sprache darin, daß „Wörterdinge mit Bedeutungen versehen" würden. Was, wie Sie gesehen haben, für die Einleitung des sprachlichen Lehr- und Lernprozesses in derartigen Fällen gilt, darf nun aber keineswegs vom Wesen der Sprache als solchem ausgesagt werden. Vielmehr gilt es, mit Heidegger einzusehen, daß in der Sprache das Bedeutungsganze

der (vorsprachlichen) Entdecktheit von Welt, ja das Sein überhaupt zu Worte kommt, mit andern Worten, daß nicht Wörterdinge mit Bedeutungen versehen werden, sondern daß den Bedeutungen Wörter zuwachsen[12]). Der „naturwidrige, künstliche Umweg“ (Humboldt), auf dem solche Kranke *sprechen* lernen, darf also nicht verwechselt werden mit dem „natürlichen, direkten Weg“, den die Sprache als solche einschlägt.

Wie alles gestörte Wachstum unter künstlichen Bedingungen gefördert werden kann, so kann nun aber auch alles normale Wachstum unter krankhaften Bedingungen geschädigt, ja rückgängig gemacht werden. Auch das möchte ich Ihnen noch kurz an einfachen Beispielen zeigen.

Wenn wir bei Helen Keller den Fortschritt vom darstellenden Verstehen zum sprachlichen Bedeutungsbewußtsein verfolgen können, so bei gewissen Hirnkranken den Rückschritt vom letzten zum ersten. Es gibt Hirnkranke, die eine Aufforderung, z. B. die Türe aufzumachen, nicht befolgen können, wenn Sie ihnen sagen: „Öffnen Sie die Türe“, die aber sofort die Türe öffnen, wenn Sie ihnen die Türklinke in die Hand geben, sie also in die betreffende konkrete Situation stellen. Der Neurologe drückt sich hier so aus, daß er sagt, die Kranken lebten nicht mehr im Vorstellungsraum, sondern nur noch im Aktionsraum (*wir* würden also sagen: der durch die Zuhandenheit konstituierten Räumlichkeit). Dasselbe können Sie aber auch beobachten auf einem andern Gebiet. Es gibt Hirnkranke, die sehr gut die Aufforderung befolgen können, nach etwas, besonders an ihrem eigenen Körper, zu *greifen*, die aber nicht imstande sind, darauf zu *zeigen*. Auch in diesem Verlust der Zeigefunktion bei Erhaltensein der Greiffunktion haben wir den Rückschritt, das Herabsinken von einem, wenn auch nicht sprachlichen, so doch schon höheren geistigen Niveau auf ein niedrigeres vor uns.

Mit diesen Andeutungen müssen wir uns hier begnügen. Was ich Ihnen an Helen Kellers geistiger Entwicklung zeigen konnte, war nur die Urfunktion der Sprache innerhalb des Bildungsvorgangs. Für deren weitere Funktionen, durch Lektüre und Unterricht,

---

[12]) „Sein und Zeit“ 161.

Gespräch und Studium, muß ich Sie wie gesagt auf das Original verweisen. Was Sie hier aber wiederum besonders deutlich gesehen haben, ist das Wesensgesetz *aller* Bildung, von der Erlernung der Sprache bis zur vollen Verstandes- und Herzensbildung, darin ausgedrückt, „daß Bildung nur möglich ist im besonnenen Aufstieg vom konkret Einmaligen und Einzelnen zu einer, das Besondere auf höherer Stufe aufhebenden" konkreten Gestalt (Hegel).

Was wir auf rein logischem Gebiet logisches Wesen, logisches Eidos oder Idee nennen, auf rein moralischem sittliches Prinzip, auf künstlerischem (mit Kant) ästhetische Idee, auf rechtlichem etwa Rechtsnorm, dafür haben wir in Bezug auf das Bildungsgesetz überhaupt nur das Wort Stileinheit oder kurz Stil. Das konkret Allgemeine hinsichtlich der Bildung einer Persönlichkeit oder eines Volkes ist der Stil, nach dem sich ihre Sprache und ihr Denken, ihre Gesittung, ihre Kunst, ihr Rechtsempfinden, ihre Theoria oder Weltschau zu einer in ihrer Geschichte sich verwirklichenden Einheit gestalten. Bildung kann, wie schon Heraklit und Pindar gezeigt haben, nicht als ein abgeschlossenes Was aufgefaßt werden, sondern nur als ein in dauerndem Werden begriffenes Wie. Dieses Wie aber nennen wir Stil.

Es war mein Anliegen, zu zeigen inwiefern Sprache als die Bedingung der Möglichkeit von Bildung überhaupt aufzufassen ist, und zugleich an einem, wenn auch nur sehr beschränkten, Erfahrungsbeispiel zu demonstrieren, wie sich dieses Wesensgesetz in der Erfahrung zu zeigen vermag. Mögen Sie aus meinen Ausführungen ersehen haben, daß Einzelpersönlichkeit, Volk und Menschheit nicht unabhängig von einander gelebt, ja auch nur gedacht werden können. Der höchste Ausdruck für diese wechselbezügliche Gemeinschaft aber lautet: Bildung. Wie der Einzelne, schon wenn er sprechen lernt und spricht, nicht nur auf seine individuelle Weise spricht, sondern auch in der Weise der Sprache seiner Familie und seines Volksstammes, einer Sprache, die nicht nur *von* ihm gesprochen wird, sondern in noch viel höherem Maße *für* ihn spricht und denkt, ihn also in viel höherem Maße bildet, als er sie, so verhält es sich auch hinsichtlich der staatlichen und überstaatlichen Schicksalsgemeinschaft „in der Welt". „Das Individuum", als verabsolutiertes, bedeutet eine leere Abstraktion,

der in der menschlichen Wirklichkeit nichts entspricht. Individualität und Gemeinschaft schließen sich nicht aus, sondern ein. Das lebendige Zeugnis dieser Tatsache ist die Sprache; die Ausrichtung des Lebens nach dieser Tatsache ist die Bildung. Bildung ist also erst da, wo sie *alle* unsere Welt- und Lebensbezüge, wo sie Kopf und Herz gleichermaßen durchdringt, mit einem Wort, wo sie *universal* ist. Erst universale Formung des menschlichen Daseins zur Einheit eines Lebensstils — welche Formung, als nie abgeschlossene und nie abschließbare, also weder mit Geschlossenheit noch mit Vollkommenheit der „Persönlichkeit" verwechselt werden darf —, erst universale Formung des Lebens zur Einheit eines „Lebensstils" ist Bildung.

Moderne Gallizismen und Anglizismen im Deutschen

Aus einem Vortrag von † Prof. Dr. Albert Debrunner (Schluß)

„Ich komme nicht, *solange* du mich *nicht* rufst" und „ich komme nicht, *bis (bevor)* du mich rufst" sind gleichbedeutend; und beides kann sich vermischen zu: „ich komme nicht, bis (bevor) du mich nicht rufst". Wir werden also sagen: Dieses überflüssige „nicht", das nach Wilmanns „im 18. Jahrhundert häufig, jetzt seltener" ist, kann echt deutsch sein, wird aber durch französische Umgebung gefördert. Das Englische kennt diese Erscheinung nicht; es stimmt zum korrekten Deutschen.

Einige weitere Erscheinungen will ich kürzer behandeln. Beim Lernen von Fremdsprachen machen die *Vorwörter* besondere Schwierigkeiten, zum Beispiel „sich erinnern *an* etwas" = se souvenir *de* quelque chose, to remember mit Akkusativ; „verzichten *auf* etwas" = renoncer *à* quelque chose; „sich freuen über" = se réjouir *de* quelque chose, to be glad *about* a thing oder *at* a thing. Kein Wunder, daß Leute, die mit fremden Sprachen zu tun haben, etwa einmal in ihrer eigenen Sprache unsicher werden. So las ich in einem Zeitungsroman eines Deutschschweizers über ein echt schweizerisches Thema: „Sie waren gefürchtet *für ihre* harte und schnelle Kritik", und anderwärts Aussprüche wie „Flo-