

Hubert Ivo

Sprache und Literatur: Die Einheit der Fachdidaktik Deutsch

Wir lesen 'Schach von Wuthenow': kündigte er an; hatte uns klipp und klar seine Absichten dargelegt. Wie beängstigt wären wir gewesen, hätten wir sie begriffen. (...) Und wir hatten bei ihm das Deutsche lesen gelernt.¹

Zuvörderst ist an das Schulfach Deutsch zu erinnern; genauer: an Begründungen, die im 19. und 20. Jahrhundert gegolten haben, die verschiedenen Aufgaben des Deutschunterrichts, nämlich sprachliche und literarische Bildung zu vermitteln, als Aufgaben eines einheitlichen Faches zu begreifen. Zu erinnern ist weiter an die Begründungen, die in diesem Zeitraum für die Einheit der Wissenschaftsdisziplin Germanistik bzw. Deutsche Philologie in Geltung waren.

Die Einheit des Unterrichtsfaches Deutsch und die der wissenschaftlichen Disziplin Germanistik erscheint uns aus heutiger Sicht, also am Ausgang des 20. Jahrhunderts, als eine Funktion des Prozesses, in dem sich die deutsche Nation als Staatsnation gebildet hat. Der pädagogische Kristallisationspunkt dieser Funktion war eine - so oder so verstandene - „nationale Bildungsidee“. Beispielhaft sei für das Schulfach aus preußischen Richtlinien der Weimarer Zeit und für die Deutsche Philologie bzw. Germanistik aus der Antrittsvorlesung Rudolf Hildebrands zitiert:

„Die von der höheren Schule zu leistende Erziehungs- und Bildungsarbeit macht ein organisches Zusammenwirken aller Fächer notwendig, da Bildung zur Einheit im Volksbewußtsein, in der Staatsgesinnung, im Rechtssinn, im Gemeinschaftsleben, da Gemeinschaftserziehung auf allen Lebensgebieten und harmonische Persönlichkeitsbildung nur bei einer über die Einzelfächer hinausgreifenden gemeinsamen Erziehungsarbeit möglich sind.“²

„Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen. Sie sollen geführt werden zu sicherer Beherrschung ihrer Muttersprache und zu lebendiger Erfassung der Bildungswerte, die aus der Sprache selbst, aus Literatur und Kunst und aus den Kräften des lebendigen Volkstums entspringen. Voraussetzung für das Erlebnis geistiger Werte ist ernste geistige Arbeit. Der deutsche Unterricht muß daher ebenso vom Geiste der Wissenschaftlichkeit getragen sein, wie er sein über-wissenschaftliches Ziel, die Erziehung zu vergeistigtem, willensstarkem und freudigem Deutschtum, nicht aus dem Auge verlieren darf. Im besonderen Maße kann der deutsche Unterricht freudige Arbeit sein, weil der Schüler in dem Verständnis der Muttersprache und des Volkstums wie der heimischen Umwelt die seelischen Grundlagen für das, was er sich geistig zu eigen machen will, schon mitbringt.“³

In seiner Antrittsvorlesung 1869 hat Rudolf Hildebrand über „Grimms wörterbuch in seiner wissenschaftlichen und nationalen bedeutung“ gesprochen und es als eine „eigenheit des werkes“ genannt, „daz eben beide, eigentlich unscheidbar, sich verflechten“. Er verallgemeinert dies im Blick auf die deutsche Philologie: „So ist denn die deutsche philologie im engeren sinne nicht blosz eine wissenschaft, sie ist zugleich eine arbeiterin für das heil der nation, wie freilich jede wissenschaft im höheren sinne; aber die deutsche philologie ist das näher und un-mittelbarer als jede andere.“⁴

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Schoa nach 1945 hat dazu geführt, daß die nationale Bildungsidee als eine regulative Idee ihre alte Strahlkraft wie überhaupt so auch für den Deutschunterricht eingebüßt hat und wegen ihrer Indienstnahme zur Sicherung national-sozialistischer Herrschaft unakzeptabel geworden ist. Analoges gilt für die Germanistik als wissenschaftliche Disziplin. Damit ist auch die Idee der Einheit des Faches Deutsch und die Einheit der Germanistik ins Zwielficht geraten.

In den 60er Jahren beginnt ein großangelegter Versuch, Deutschunterricht als Kommunikationsunterricht zu

¹ Uwe Johnson, Jahrestage. 4. S. 1694 und 1707.

² Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens 1925, S. 93f.

³ Ebd., S. 134f.

⁴ Rudolf Hildebrand, Gesammelte Aufsätze und Vorträge, S. 14.

denken und so auch die Einheit des Faches neu zu begründen. Die Attraktivität dieses Versuchs bestand darin, daß darauf gesetzt wurde, mit der Idee der Kommunikation einen Denkraum zu haben, innerhalb dessen die Herleitung von sprachlich bestimmten Lebenssituationen und die der sprachlichen Qualifikationen, sie zu meistern, konsistent gelingen könne. In diesem Denkraum wurde die Beschäftigung mit Literatur zu einem Sonderfall von Kommunikation; sie ließ sich bruchlos in ihn einfügen. So schien es jedenfalls. Die Attraktivität dieses Versuchs bestand aber und besteht in dieser Hinsicht vielleicht auch noch darin, daß der kommunikative Ansatz unter der Hand die nationale Bildungsidee erledigte und diese durch eine ganz und gar neutral erscheinende Kategorisierung der didaktischen Probleme ersetzte.

Dieser Ansatz hat inzwischen insgesamt an intellektueller Attraktivität verloren. Die Idee der Kommunikation muß, wenn sie das ganze Feld des Deutschunterrichts strukturieren soll, so abstrakt gefaßt werden, daß sie jede Kraft zur Unterscheidung einbüßt; bleibt ihr diese erhalten, taugt sie nicht als steuerndes Prinzip. Vorschläge zu einer Neubestimmung der Einheit des Faches sind bislang sporadisch geblieben. So hat z.B. Werner Ingendahl die Idee von Sprache im kommunikativen Ansatz als allzu eingengt kritisiert und sprachliche Bildung von Humboldts Sprachidee her konzipiert. Meine Vorschläge, die Einheit des Faches vorzustellen, gründen ebenfalls in Humboldts Sprachdenken, beziehen aber darüber hinaus ausdrücklich auch dessen Analysen der europäischen Nationengeschichte als Sprachengeschichte mit ein.

Praktisch besteht die Einheit des Faches freilich fort, weil die institutionalisierten Rahmenbedingungen diese Einheit sichern, unabhängig davon, wie diese konzeptionell gedeutet wird. Diese Rahmenbedingungen sind auch im Kurssystem der gymnasialen Oberstufen nicht aufgelöst, sondern nur gelockert worden.

In den wissenschaftlichen Hochschulen haben die Diskussionen um die „Ansichten einer neuen Germanistik“ vor allem bei Neugründungen wissenschaftlicher Hochschulen zur Auflösung der Disziplin „Germanistik“ geführt. Zwei Wege sind zu unterscheiden. Der zuerst begangene führt dazu, die nationalen Philologien durch eine Sprachwissenschaft jenseits der nationalen Grenzen und durch eine analog strukturierte Literaturwissenschaft zu ersetzen. Der zweite zielt darauf, die Germanistik in einem kulturwissenschaftlichen Verbund aufgehen zu lassen.

Zu einer gänzlichen Auflösung der Germanistik bzw. der Institute für deutsche Sprache und Literatur ist es dennoch nicht gekommen. Das hat seinen Grund darin, daß die Germanistik bzw. die deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft der institutionelle Ort der Deutschlehrausbildung ist.

Die Fachdidaktik Deutsch, der es obliegt, die Störungen im Korrespondenzverhältnis zwischen dem Schulfach Deutsch und der Disziplin Germanistik zu untersuchen, wird ihre Reflexionen geschickterweise mit zwei Erinnerungen beginnen. Diese sollen dazu beitragen, die Frage zu beantworten, wie es denn zu der Idee der Einheit von Sprache und Literatur überhaupt hat kommen können. Die historisch naheliegende Antwort, sie als eine Funktion der Genese von Nationalstaaten zu verstehen, ist eine gewiß richtige, aber keine zureichende Antwort. Denn daran ist zunächst zu erinnern: für unser Alltagsverständnis dieser Angelegenheit ist die Einheit von Sprache und Literatur kein Thema. Das hat seinen Grund in den Anlässen, unsere Aufmerksamkeit gezielt der Sprache bzw. der Literatur zu „schenken“. Wird Sprache (im Singular oder Plural) zum Thema alltäglicher Rede, so wird sie in aller Regel instrumentell im Bildfeld der Conduit-Metapher vorgestellt. Das ist so, weil - wie Maurice Merleau-Ponty es sagt - die „Vollkommenheit der Sprache“ darin besteht, „unbemerkt zu bleiben“. „Wenn jemand es verstanden hat, sich auszudrücken, dann geraten die Zeichen sogleich in Vergessenheit, und zurück bleibt allein der Sinn“.⁵ Die Störung als Anlaß zur Thematisierung von Sprache legt die Vorstellung nahe, das Instrument Sprache sei, bezogen auf das, was gesagt werden sollte, unzureichend benutzt worden. Dasjenige, was gesagt werden sollte, ist in die Sprachbehältnisse, die Wörter, Sätze und Texte, nicht störungsfrei hineingekommen, oder nicht störungsfrei transportiert worden, oder nicht störungsfrei entnommen worden. Auch der sprachliche Charakter von Literatur wird in unserem Alltagsreden über Literatur in aller Regel nicht zum Thema des Redens. Unsere Leseerfahrungen und Einschätzungsurteile stehen im Mittelpunkt. Allenfalls findet der sprachliche Aspekt Beachtung, wenn es um Übersetzungen geht.

Dennoch gibt es einen lebenspraktisch relevanten Grund, Sprache und Literatur als Einheit vorzustellen. An ihn soll als zweites erinnert werden: Beim Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit entsteht das Problem, wie „Texte“, die für ein Gemeinwesen relevant sind, noch verstanden werden können, wenn sie lange nach der Zeit ihrer Niederschrift gelesen werden. „Grammatiken“ heißen die Lehrbücher, die den Zugang zu diesen „Texten“ sichern sollen. Der griechische Weg, diesen Zugang nicht nur wenigen „Auserwählten“ offenzuhalten, sondern die Zugänge selbst zu einem Thema öffentlichen Redens, also zu einem Thema der *Agora* zu machen und damit Vielstimmigkeit zu ermöglichen, ist für die europäische Entwicklung stilbildend geworden. Literatur - immer verstanden als poetische Literatur - gewinnt unter diesen Bedingungen einen Doppelcharakter: Sie besitzt hohe Verbindlichkeit und Autorität, vermittelt aber dennoch keine Glaubenssätze oder Handlungsmaximen. In

⁵ Maurice Merleau-Ponty, *Die Prosa der Welt*, S. 34.

diesem Schwebezustand zwischen Gehorsamstexten und Weltertexten ist „Poesie“ - wie Rudolf Borchardt es sagt - „die nationale Urkunde des Abendlandes.“⁶ „Sie trägt aber“, worauf Vladimir Nabokov besteht, „eine Botschaft nicht zwischen den Zähnen herbei“.⁷

Läßt sich, was für die Ursprünge, Sprache und Literatur als Größen eines Bereichs aufzufassen, aufgewiesen worden ist, auch als eine wesentliche und bleibende Zusammengehörigkeit von Sprache und Literatur denken? Und: Worin gründet das als zusammengehörig Gedachte? Im Sinne der ersten Frage wären verschiedene strukturalistische Ansätze zu referieren und zu diskutieren. Aber erst wenn die zweite Frage gestellt wird, gewinnen wir für alles, was wir über die poetische Funktion von Sprache und über die sprachliche Struktur der Poesie erfahren, einen fachdidaktischen Denkraum, in dem wir über den bildenden Wert dessen, was wir da erfahren, zu reflektieren vermögen.

Einen solchen Denkraum bietet uns Wilhelm von Humboldt im § 33 seiner Abhandlung „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“. Dieser Paragraph trägt den Titel „Poesie und Prosa“. In den 16 Abschnitten dieses Paragraphen

- definiert er Poesie und Prosa einerseits als Erscheinungen der Sprache, andererseits als Entwicklungslinien der Intellektualität;
- grenzt er den Begriff „Prosa“ von dem der gewöhnlichen Rede ab;
- fragt er nach der historischen Priorität von Poesie oder Prosa;
- untersucht er in drei Abschnitten den Einfluß von Wissenschaft und Gelehrsamkeit auf die Entwicklung von Prosa;
- hebt er das Komplementäre von Prosa und Poesie hervor und demonstriert dies am Beispiel der Griechen, des Sanskrit und der Römer
- und er geht in den drei letzten Abschnitten dem Einfluß der Schrift auf die Gestaltung von Poesie und Prosa nach.

Der § 33 ist der dritte von drei Paragraphen, die den Begriff des „Charakters der Sprachen“ zum Thema haben. Im § 31 definiert Humboldt diesen Begriff und fragt, woraus sich der Charakter der Sprachen bildet. Im § 32 erörtert er die Frage, wie und woran der Charakter einer Sprache erkannt werden kann, und im abschließenden § 33 demonstriert er die beiden Formen, in denen sich der Charakter einer Sprache letztlich ausbildet und in denen er sich vollendet: Poesie und Prosa.

Humboldt unterscheidet im allgemeinen Entwicklungsgang der Sprache idealtypisch eine „Periode der Formbildung“ von den Perioden, in denen sich die Aufmerksamkeit von der Formbildung ab und gänzlich ihrem Gebrauch zuwendet. Er schlägt vor, die Periode der Formbildung in Analogie zur Kristallbildung vorzustellen: „wenn man sich ein Gleichniß erlauben darf, wie in der physischen Natur ein Krystall an den andren anschliesst“.⁸ In der realen Geschichte der Sprachen zeigt sich dies darin, daß sie „je ursprünglicher sie sind, desto reichere Formenfülle besitzen“. Und er fährt fort:

„Diese schießt in einigen sichtbar über das Bedürfniss des Gedankens über und mässigt sich daher in den Umwandlungen, welche die Sprachen gleichen Stammes unter dem Einfluss reiferer Geistesbildung erfahren. Wenn diese Krystallisation geendigt ist, steht die Sprache gleichsam fertig da. Das Werkzeug ist vorhanden und es fällt nun dem Geiste anheim, es zu gebrauchen und sich hineinzubauen. Dies geschieht in der That und durch die verschiedene Weise, wie er sich durch dasselbe ausspricht, empfängt die Sprache Farbe und Charakter.“ (VII, 165)

Die Perioden, in denen - mit dem schönen Ausdruck Eric A. Havelocks geredet - „die Muse schreiben lernte“, sind es vorzugsweise, in denen sich der Charakter einer Sprache entwickelt; denn sie zieht sich alsdann „mehr von den Alltäglichen des materiellen Lebens zurück und erhebt sich zu reiner Gedankenentwicklung und freier Darstellung“. (VII, 168)

Ausführlich erörtert Wilhelm von Humboldt das *Paradoxon*, daß Sprachen außer demjenigen, „den ihnen ihr äusserer Organismus giebt“, einen „eigenthümlichen Charakter“ haben sollen. Ist es doch die Bestimmung von Sprachen, „den verschiedenen Individualitäten zum Werkzeug zu dienen“. Diese Funktion legt es nahe, die einzelne Sprache und ihre Mittel im Hinblick auf das, was die Einzelnen in ihr ausdrücken wollen, als unbestimmt, als neutral, als im wörtlichen Sinn „ohne Charakter“ vorzustellen. Soll sie nämlich die Möglichkeit sichern, daß die Sprecher mit ihr etwas ganz und gar Individuelles ausdrücken können, so scheint sie „in ihr selbst vollkommene Charakterlosigkeit vorauszusetzen“. Aber eine solche, so sagt Humboldt, läßt sie sich „auf keine

⁶ Rudolf Borchardt, Die Tonscherbe, S. 67.

⁷ Vladimir Nabokov, Verzweigung.

⁸ Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, VII, S. 165. Sofern nicht anders nachgewiesen beziehen sich die folgenden Angaben in Klammern auf Humboldt, ebd.

Weise zu Schulden kommen“: Jede einzelne Sprache teilt sich innerhalb der Nation, die sie spricht, in „unendlich“ viele Varietäten auf (bis hin zu den wirklich idiolektalen Sprachen „bedeutender Schriftsteller“), aber diese vielen, gegen die Sprachen anderer Nationen genommen, sind zu einer einzigen „mit bestimmten Charakter“ vereinigt. (VII, 169)

(Die Erklärung für dieses *Paradoxon* findet Humboldt in der Natur der Wechselrede: „Die Menschen verstehen einander (...) dadurch, dass sie sich gegenseitig in einander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen. Nur in diesen Schranken und mit diesen Divergenzen kommen sie auf dasselbe Wort zusammen.“ VII, 170)

Humboldt spricht also vom Charakter der Sprachen als von einem „nationellen Charakter“, wobei der Begriff der Nation definiert ist als ein auf bestimmte Weise sprachbildender Menschenhaufen. (VII, 171)

Die beiden Formen, in denen sich der Charakter einer Sprache am vorzüglichsten zum Ausdruck bringt, sind Poesie und Prosa. Mit diesen Begriffen ist ein sprachtheoretischer Zugang gewonnen, Sprache und Literatur als komplementäre Größen aufzufassen, und zwar so, daß ihre Rolle in der „geistigen Entwicklung des Menschengeschlechts“ nicht nur mitgedacht wird, sondern zur Mitte eines Sprachdenkens wird, das in der Lehre vom Charakter der Sprachen seinen „Schlusstein“, seinen „Vereinigungspunkt von Wissenschaft und Kunst“ (IV, 13) gewinnt.

So werden denn auch konsequenterweise Poesie und Prosa sowohl als „Erscheinungen der Sprache“ als auch als „Entwicklungsbahnen der Intellectualität“ (VII, 193) aufgefaßt. Im ersteren Sinne ist, dem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechend, Poesie als gebundene, Prosa als freie Rede zu verstehen; denn Humboldt definiert die Ausdrücke nicht eigens, setzt aber diesen Sprachgebrauch voraus. Dessen Geltung schränkt er allerdings in einer Hinsicht ein: Prosa als freie Rede, wie sie von ihm auf dem Argumentationsweg, den der § 33 nimmt, verstanden wird, ist nicht einfach alltägliche Rede im Gegensatz zu der herausgehobenen, besonderen der Poesie, sondern beide, Poesie und Prosa sind für ihn Erscheinungen der Sprache oberhalb der Alltagsrede.

„Die Prosa kann aber auch bei blosser Darstellung des Wirklichen und bei ganz äusserlichen Zwecken stehen bleiben, gewissermassen nur Mittheilung von Sachen, nicht Anregung von Ideen oder Empfindungen seyn. Dann weicht sie nicht von der gewöhnlichen Rede ab und erreicht nicht die Höhe ihres eigentlichen Wesens...“ (VII, 194)

Erst als „höhere Prosa“ (VII, 196) wird sie zur „Gefährtin der Poesie“ (VII, 194), wird sie neben dieser zu einer der beiden Formen, in denen sich der Charakter einer Sprache ausbildet und vollendet.

Inwiefern sind Poesie und Prosa „Entwicklungsbahnen der Intellectualität“? Und: Was sollen wir uns unter „Entwicklungsbahnen der Intellectualität“ vorstellen? Versuchen wir eine Antwort mit Hilfe weniger exegetischer Anmerkungen zu jener Passage, in der Humboldt diese Dimension von Poesie und Prosa umschreibt.

„Wenn man beide zugleich von der in ihnen am meisten concreten und idealen Seite betrachtet, so schlagen sie zu ähnlichen Zwecken verschiedene Pfade ein. Denn beide bewegen sich von der Wirklichkeit aus zu einem ihr nicht angehörigen Etwas: die Poesie fasst die Wirklichkeit in ihrer sinnlichen Erscheinung, wie sie äusserlich und innerlich empfunden wird, auf, ist aber unbekümmert um dasjenige, wodurch sie Wirklichkeit ist, stösst vielmehr diesen ihren Charakter absichtlich zurück. Die sinnliche Erscheinung verknüpft sie sodann vor der Einbildungskraft und führt durch sie zur Anschauung eines künstlerisch idealen Ganzen. Die Prosa sucht in der Wirklichkeit gerade die Wurzeln, durch welche sie am Daseyn haftet, und die Fäden ihrer Verbindungen mit demselben. Sie verknüpft alsdann auf intellectueller Wege Thatsache mit Thatsache und Begriffe mit Begriffen und strebt nach dem objectiven Zusammenhang einer Idee.“ (VII, 193)

Gemeinsam ist der Poesie und der Prosa, betrachtet man sie als Entwicklungsbahnen der Intellectualität, daß diese Bahnen denselben Anfang und ein einheitliches Ziel haben. Die geistige Tätigkeit (die „Intellectualität“) nimmt jedesmal ihren Ausgang von der Erfahrung der Wirklichkeit und zielt jedesmal darauf, diese Wirklichkeitserfahrung zu übersteigen. Kants Erkenntnislehre kann als Denkraum angenommen werden, in dem sich diese Formulierungen bewegen. Und es ist dann auch zu erwarten, daß die Beschreibung des Überstiegs zur Bestimmung des subjektiven Anteils an der Erkenntnis führt, wie sie Kant in der transzendentalen Ästhetik, Analytik und Dialektik demonstriert hat. Diese Erwartung wird aber nur insofern erfüllt, als Humboldt mit Kant im Gebrauch des Ausdrucks „Wirklichkeit“ übereinkommt. Christian Stetter, dessen Humboldt-Exegese ich übernehme, kommentiert den humboldtschen Gebrauch als „Kantische Philosophie aus dem Lehrbuch“⁹. Er zieht die „Postulate des empirischen Denkens“ aus der „Kritik der reinen Vernunft“ und eine Passage aus der Abhandlung „Ueber Goethes Hermann und Dorothea“ heran und erläutert Kants Definition „Was mit den materialen Bedingungen der Erfahrung (der Empfindung) zusammenhängt, ist *wirklich*“¹⁰ so: „Begriffe zählen nicht zu diesen

⁹ Christian Stetter, *Schrift und Sprache*, S. 406.

¹⁰ Ebd., S. B 265.

Bedingungen, sie sind konstitutiv für Möglichkeit und Notwendigkeit. Das pure 'Dasein' eines Dings läßt sich daher unmittelbar empfinden, nicht *erkennen*.¹¹ In dieser Tradition steht Humboldts Gebrauch des Ausdrucks „Wirklichkeit“:

„Das Reich der Phantasie ist dem Reiche der Wirklichkeit durchaus entgegengesetzt; und eben so entgegengesetzt ist daher auch der Charakter dessen, was dem einen oder dem andern dieser beiden Gebiete angehört. Mit dem Begriffe des Wirklichen unzertrennbar verbunden ist es, dass jede Erscheinung einzeln und für sich da steht, dass keine als Grund oder Folge von der anderen abhängt. Denn nicht allein, dass eine solche Abhängigkeit niemals wirklich angeschaut, immer nur durch Schlüsse eingesehen werden kann, macht auch der Begriff des Wirklichen selbst das Aufsuchen derselben überflüssig. Die Erscheinung ist da: diess ist genug, jeden Zweifel zurückzuweisen; wozu braucht sie sich noch durch ihre Ursache oder ihre Wirkung zu rechtfertigen? Sobald man hingegen in das Gebiet des Möglichen übergeht, so besteht nichts mehr, als durch seine Abhängigkeit von etwas andrem; und alles, was nicht anders, als unter der Bedingung eines durchgängigen inneren Zusammenhanges gedacht werden kann, ist daher im strengsten und einfachsten Sinne des Wortes 'idealisch'. Denn es ist in so fern der Wirklichkeit, der 'Realität' geradezu entgegengesetzt.“ (II, 128)

Der Ausgangspunkt von Poesie und Prosa als geistige Tätigkeiten ist somit die kantisch aufgefaßte „Wirklichkeit“. Aber die Bahnen, auf denen sie realisiert werden, sind nicht die transzendentaler Weltkonstitution. Stetters Humboldt-Exegese demonstriert dies philosophiegeschichtlich: Indem Humboldt die „Sprachfähigkeit“ in die Reihe der menschlichen Vermögen einführt, verändert er „die Topographie der in der Schulphilosophie beschriebenen 'Vermögen' der Seele von Grund auf“. Sprachfähigkeit wird zu einem konstitutiven Vermögen und damit „dem Verstand seine für 'Gegenstände überhaupt' konstitutive Funktion genommen“. Gegenstände „werden bzw. sind je schon im 'Organ' der Sprache gebildet. Dem Verstand bleibt die Funktion der logischen Kontrolle des Gedachten, während Sprache den Platz einer notwendigen Bedingung des Denkens einnimmt: 'Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken'“.¹²

Poesie und Prosa als die zwei „Entwicklungsbahnen der Intellectualitaet“ führen auf den Punkt, in dem sich die Sprachfähigkeit des Menschen vollendet. Sie sind Entwicklungsbahnen, so können wir präzisieren, auf denen sich der schöpferische Anteil des Menschen an der Konstitution von Welt auf unterschiedliche Weise entfalten kann: Auf der einen, der poetischen Bahn, konstituiert der Mensch Welt, indem er sich vom „Reich der Wirklichkeit“ abstößt, auf der anderen, der prosaischen, indem er sich auf dieses einläßt. Abwendung und Zuwendung mögen die Richtungen angeben, in der sich der schöpferische, der subjektive Anteil an der Weltkonstitution je entwickelt; wobei freilich zu bedenken ist, daß auch die Abwendung auf dasjenige, von dem sie sich wendet, bezogen bleibt. Auch in der Abwendung ereignet sich nicht, was eine *creatio ex nihilo* genannt zu werden verdient.

Diese anthropologische Charakterisierung der Entwicklungs-bahnen ist aber noch unzureichend. In der historischen Realität treffen wir nämlich nur solche Bahnen an, die sprachlich geprägt sind, und zwar im Sinne dieser oder einer anderen Sprache. Indem wir dies erinnern, bringen wir zur Geltung, daß die Gegenstände der Welt sich immer schon im „Organ“ einer Sprache gebildet haben bzw. gebildet werden und daß sich die Abwendung von und die Hinwendung zu ihnen sich in einer Sprache vollzieht. Wenn Humboldt also im § 33 Poesie und Prosa einerseits als „Erscheinungen der Sprache“, andererseits als „Entwicklungsbahnen der Intellectualitaet“ definiert, so werden damit Aspekte ein und desselben Sachverhalts hervorgehoben. Wenn er von Poesie und Prosa sagt, sie seien „*zuerst* Entwicklungsbahnen der Intellectualitaet *selbst*“ (Hrvh. von mir) und sie müßten, „wenn ihre Anlage nicht mangelhaft“ sei und „ihr Lauf keine Störungen“ erleide, „nothwendig aus ihr entspinnen“ (VII, 193), so geht er davon aus, daß in verschiedenen Menschengruppen die Anlagen, sich vom „Reich der Wirklichkeit“ ab bzw. sich ihm zuzuwenden zu können, unterschiedlich ausgeprägt sein können. Ihre intellektuellen Anlagen, ihre Sprachen und ihre geschichtlichen Schicksale müssen zwar in der Untersuchung der Völker-geschichte unterschieden werden; aber es

„springt in die Augen, dass man keine dieser Ursachen als allein wirkend ansehen darf. Sprache und intellektuelle Anlagen lassen sich in ihrer beständigen Wechselwirkung nicht von einander trennen und auch die geschichtlichen Schicksale möchten, wenn uns gleich der Zusammenhang bei weitem nicht in allen Punkten durchschimmert, von dem inneren Wesen der Völker und Individuen so unabhängig nicht seyn“. (VII, 211/212)

Die Poesie als Abwendung vom „Reich der Wirklichkeit“ ist nun definiert als ein Akt, in dem das Empfundene von der Einbildungskraft verknüpft und durch diese zur Anschauung eines künstlerisch idealischen Ganzen geführt werde. Poesie gehört dem Reich des Möglichen an und bringt in diesem einen sinnlich geformten Kosmos hervor. Die Schöpferkraft des Menschen kommt in diesem Akt und auf dieser Bahn der eines göttlichen Demiurgen am nächsten, wie ihn philosophische Theologien gedacht haben.

¹¹ Ebd., S. 406.

¹² Ebd., S. 407.

Dennoch betont Humboldt die Gleichrangigkeit der Prosa mit der Poesie, spricht von ihr als der „Gefährtin der Poesie“. Worin ist dies begründet? Zunächst darin, daß beiden nicht nur gemeinsam ist, vom „Reich der Wirklichkeit“ auszugehen, sondern auch dies, daß sie zu einem „Etwas“ führen, das dem Wirklichen nicht angehört. (VII, 194) Auch die Prosa, wenn sie sich der Welt zuwendet und sich auf sie einläßt, bringt etwas hervor, auch sie ist das Ergebnis eines schöpferischen Aktes. Humboldt spricht sogar von dem „höchsten Gipfel, den die Sprache in der Ausbildung ihres Charakters“ zu erreichen vermag, wenn höhere Prosa in ihr geformt wird. Gewiß legen es textinterne Vergleiche nahe, den Ausdruck „höchster Gipfel“ nicht komparativisch, sondern elativisch zu verstehen; aber auch so zeigt er doch den Nachdruck, mit dem Humboldt die weltkonstitutive Leistung von Prosa heraushebt.

Seine Hochschätzung der Prosa wird vielleicht verständlich, wenn wir uns erinnern, daß im Titel der Abhandlung von dem Einfluß der Verschiedenheit menschlichen Sprachbaues auf die *geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* die Rede ist. Auf der Entwicklungsbahn der Poesie bildet sich der Möglichkeitssinn aus, auf der der Prosa der Sinn für die Wirklichkeit. Auf der ersteren Bahn zielt die schöpferische Tätigkeit darauf, einen eigenen poetischen Kosmos hervorzubringen, auf der letzteren Bahn zielt sie darauf, die Seelenkräfte ganz objektiv zu stimmen. Dies geschieht dadurch, daß diese konzentriert werden auf „die Wurzeln, durch welche sie (die Prosa - H.I.) am Daseyn haftet und die Fäden der Verbindungen mit demselben“. (VII, 194) In den Bildern von den „Wurzeln“ und den „Fäden“ bringt Humboldt zur Anschauung, was den Akt des Redens als Akt des Referierens (im Unterschied zum Akt des Alterisierens) ausmacht: das Wiederhallen-Lassen eines Vorgefundenen. Was in jeder, auch der alltäglichsten Rede selbstverständlich ist, daß sie nämlich - von Ausnahmen abgesehen - immer ein Reden über etwas ist, wird in der „veredelten Rede“ (VII, 195) der höheren Prosa zum Thema angespannter Aufmerksamkeit. Indem wir Tatsachen miteinander *verknüpfen*, Begriffe *bilden* und nach einem objektiven Zusammenhang in einer Idee *streben* (VII, 194), stimmen wir uns selber darauf ein, den Wiederhall eines Vorgefundenen so objektiv als nur irgend möglich in uns zu gestalten. Dies ist eine Umschreibung dessen, was Humboldt den „Sinn für Wirklichkeit“ nennt, den es auszubilden gilt. Diesen Ausdruck gebraucht er in seiner Akademierede „Ueber die Aufgaben des Geschichtsschreibers“ und bestimmt, was im Hinblick auf die Menschheitsgeschichte Sinn für Wirklichkeit ausmacht:

„das Gefühl der Flüchtigkeit des Daseyns in der Zeit, und der Abhängigkeit von vorhergegangenen und begleitenden Ursachen, dagegen das Bewusstseyn der inneren geistigen Freiheit und das Erkennen der Vernunft, dass die Wirklichkeit, ihrer scheinbaren Zufälligkeit ungeachtet, dennoch durch innere Nothwendigkeit gebunden ist“. (IV, 39/40)

Charakteristisch für die veredelte Rede der höheren Prosa ist es, daß sie ihren Gegenstand „mit allen vereinten Kräften des Gemüths“ umfaßt und ihn damit „als nach allen Seiten Strahlen aussendend zeigt, auf die er Wirkung ausüben kann“. Höhere Prosa dokumentiert also nicht nur die Bearbeitung des Gegenstandes, sondern auch den subjektiven Geist, in dem sich diese Bearbeitung vollzieht. „Die sittliche Gefühlsstimmung theilt sich der Sprache mit und die Seele leuchtet aus dem Style hervor“. Höhere Prosa ist, was die Entwicklung der Gedanken angeht, in der Unterordnung und Gegenüberstellung der Sätze bestimmt von einer logischen Eurhythmie. Kurz: Sie zeigt die Entstehung des Gedankens, das Ringen des Geistes mit seinem Gegenstand und „ahmt auf dem Gebiet der Wahrheit die selbständige Schönheit der Dichtung nach“. (VII, 194/195)

Poesie und Prosa: Letztere läßt den Menschen „tief in die Wirklichkeit Wurzeln schlagen“, aber nur, „damit sein Wuchs sich desto fröhlicher über sie in ein freieres Element“, in die Poesie, erheben kann. (VII, 194) Für die Bildung des einzelnen Menschen, der Völker und des Menschengeschlechts müssen beide „Entwicklungsbahnen der Intellectualität“ ausgeschritten werden. Die der Prosa ist eine, die, nimmt man die griechische Bezeichnung für Prosa (ο πεζος λογος) wörtlich, ganz und gar auf das natürliche Maß menschlicher Fortbewegung zugeschnitten ist. Das Verb πεζεω bedeutet „zu Fuß gehen, zu Land reisen“ (im Gegensatz zu reiten und mit dem Schiff reisen). Auf der Entwicklungsbahn der Poesie dagegen kommt, was in klassischen Zeiten das Göttliche im Menschen genannt wurde, zur Geltung. Im griechischen Mythos erwartet uns, wenn wir diese Bahn betreten, das geflügelte Pferd Pegasus.

Die Fachdidaktik Deutsch gewinnt in Humboldts Kapitel „Poesie und Prosa“ wieder einen Denkraum, und zwar einen, innerhalb dessen sie die Probleme sprachlicher und literarischer Bildung in eigener Kompetenz und aus der „Sache“, für die sie steht, erörtern kann. Sprachliche und literarische Bildung werden nicht länger als Funktion von einem Etwas angesehen, das nicht Sprache und Literatur ist, zum Beispiel als Funktion einer nationalen Bildungsidee, oberster Erziehungsziele oder anderer normativer Setzungen. Der Ausdruck, die Fachdidaktik Deutsch *gewönne* wieder einen Denkraum, impliziert, daß ihr ein solcher zuvor abhanden gekommen ist. Tatsächlich kann sie sich heute nur schwerlich der Denkraum bedienen, in denen sprachliche und literarische Bildung als Funktion von Anderweitigem in den Blick genommen wurde. Bleibt die Frage, ob solches Abhandenkommen als Verlust empfunden wird, dem unsere Trauer gilt, oder ob wir Genugtuung darüber empfinden, daß „die Motten den alten Plunder endlich geholt haben“.

Diese Formulierung hat Peter von Matt Ende der 80er Jahre benutzt, um zu begrüßen, daß die in dieser Hinsicht

in ähnlichen Verhältnissen wie die Deutschdidaktik lebende Literaturwissenschaft inzwischen die Funktionen eingebüßt hat, die ihr in der Moderne Bedeutung und Ansehen verliehen hatten: die „goldbestückte Türhüterschaft vor den Schatzkammern der nationalen Kultur“ und die Pflicht, „an der Selbstbewegung des Weltgeistes öffentlich mitzuwirken“. Nun habe sie die Chance, „sich rückhaltlos und ohne weitere Legitimationszwänge mit dem zu befassen, was ihre Sache ist, mit der Literatur“.¹³ „Um ihrer selbst willen“, dieses geläufige Lösungswort wird ins Spiel gebracht: Literaturwissenschaft beschäftigt sich mit „Literatur als einem mächtigen Ereignis in der Menschenwelt“ um ihrer selbst willen. Könnte es sein, daß die Deutschdidaktik am Bein hat, was die Literaturwissenschaft los geworden ist, und daß sie die funktionalen Zuschreibungen am Bein hat, weil die Literaturwissenschaft sie abgestoßen hat? Wenn dem so ist und Analoges für die Sprachwissenschaft gilt, und dafür spricht vieles, dann tut sie gut daran, den bildenden Wert der Beschäftigung mit Sprache und Literatur aus Sprache und Literatur selbst herzuleiten und von allen Versuchen abzulassen, deren Wert für anderweitige Ziele - mag deren hochtonige Formulierung uns auch noch so erheben - nachzuweisen zu wollen. Freilich ist sie, wenn sie Sprache und Literatur thematisiert, nicht in gleicher Weise frei, wie die Literatur- und Sprachwissenschaften; denn sie kann z.B. nicht beliebig Aspekte hervorheben oder den Erkenntnisfortschritt nur in bestimmten Richtungen suchen, sondern hat in der Adäquanz ihrer Thematisierung von Sprache und Literatur ihr oberstes Kriterium. Formulierungen wie die Wilhelm von Humboldts „Ich nehme hier den geistigen Process der Sprache in seiner weitesten Ausdehnung, nicht bloss in der Beziehung derselben auf die Rede und den Vorrath ihrer Wortelemente, als ihr unmittelbares Erzeugniss, sondern auch in der Beziehung auf ihren Einfluss auf das Denk- und Empfindungsvermögen“ (VI, 152) und die Peter von Matts „Literatur als Ereignis in der Menschenwelt“ mögen andeuten, worauf das Kriterium Adäquanz verweisen soll. Wie die Deutschdidaktik mit den Paradoxien, in die ein solches Kriterium führt, fertig wird, ist vielleicht ein wichtiges Indiz dafür, welche substanziellen Beiträge von ihr in Forschung und in der Lehrerausbildung zu erwarten sind. Ihre Praxisorientierung besteht jedenfalls zuerst und vor allem darin, daß sie das Problem der adäquaten Thematisierung von Sprache und Literatur bewußt hält und an Annäherungslösungen arbeitet. Dies vor allem rechtfertigt einen hohen Anteil fachdidaktischer Lehrveranstaltungen in der wissenschaftlichen Lehrerausbildung. In solcher Arbeit erfüllt die Deutschdidaktik die Erwartungen, den Störungen in den Korrespondenzverhältnissen zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und Schulfächern beizukommen.

Gegenwärtig wird diesen Störungen mit einiger Penetranz der Ruf, über die Fächer hinaus zu denken, entgegengehalten. In dieser Penetranz bringt sich gewiß das ungelöste Problem der Korrespondenzstörungen zur Geltung. Insofern mag sie wie das Fieber auf Krisenhaftes verweisen. Aber die Penetranz zeigt auch eine analytische Hilflosigkeit an. Die adäquate Thematisierung von Sprache und Literatur ist keine Frage, die *zwischen* den Disziplinen annäherungsweise erreicht werden kann, sondern - wie Humboldt es im ersten Satz seiner ersten Akademierede sagt -, in einem Sprachstudium, „wenn man es zu einem eigenen, seinen Nutzen und Zweck in sich selbst tragenden Studium macht“. Nur dann kann ein solches Studium „zu sicheren und bedeutenden Aufschlüssen über Sprache, Völkerentwicklung und Menschenbildung führen“. (IV, 1) Das Kapitel „Poesie und Prosa“ hat zu solcher Thematisierung angeregt und so einen Denkraum eröffnet, in dem die innere Zusammengehörigkeit der Beschäftigung mit Sprache und Literatur erkennbar wird und somit die überkommene Struktur des Unterrichtsfachs Deutsch eine Bestätigung erfährt.

Literatur:

Rudolf Borchardt (1973): Die Tonscherbe. Prosa IV. Stuttgart.

Rudolf Hildebrandt (1890): Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig.

Wilhelm von Humboldt (1968): Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bände. Berlin 1903 - 1936. Reprint.

Maurice Merleau-Ponty (1984): Die Prosa der Welt. München.

Peter von Matt (1989): Liebesverrat. Die Treulosen in der Literatur. München. Wien.

Vladimir Nabokov (1972): Verzweigung. Vorwort vom 1.3.1965. Reinbek bei Hamburg.

Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (1927) (besorgt von Hans Richter). Berlin.

Christian Stetter (1997): Schrift und Sprache. Frankfurt am Main.

¹³ Peter von Matt, Liebesverrat, S. 13.