Zeitschrift: Beiträge zur nordischen Philologie

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Skandinavische Studien

Band: 39 (2005)

Artikel: Schrift, Schreiben und Wissen : zu einer Theorie des Archivs in Texten von C.J.L. Almqvist

Autor: Müller-Wille, Klaus

Kapitel: 7: "Echtes Schwedisch" schreiben : Medien- und Sprachtheorie in Almqvists pädagogischen Schriften

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-858188

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: 09.12.2025

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

7. ›Echtes Schwedisch‹ schreiben – Medien- und Sprachtheorie in Almqvists pädagogischen Schriften

äff-o, äss-te-e-arr, äll-a-änn-de-äss, kå-ä-arr, äll-e-kå = äffoässtearällaännde ässkåäarrälleká

F-o = Fo, s-t-e-r = ster, l-a-n-d-s = lands, k-ä-r = kär, l-e-k = lek = Fo-ster-lands-kär-lek = Fosterlandskärlek

Georg Suell: *Bokstafverings-metoden*[38]

7.1. Almqvists Pedanterie

Literaturwissenschaftler sind in der Regel gelehrige Schüler und so hat die Pedantenpropaganda im Fachjargon besonders tiefe Spuren hinterlassen. Inwiefern das Prädikat ›fleißig‹ im Zusammenhang mit einer Schreibtätigkeit dabei zu einem pejorativen Begriff mutiert, zeigt der abschätzige Kommentar, mit dem Bertil Romberg Almqvists literarische Produktion in den Vereinigten Staaten zusammenfaßt: »Under landsflyktsåren 1851-1866 använde Almqvist flitigt pennan.«[39] Tatsächlich zeugen die neben den umfangreichen Manuskripten erhaltenen Kladden und Notizen von einer regelrechten Schreibwut des ›Autors‹ (vgl. Tafeln 2 und 3). Der Begriff ›Autor‹ ist hier nicht nur aus ›poststrukturaler‹ Verlegenheit in Anführungszeichen gesetzt. Auch Romberg, dem keine Nähe zu den entsprechenden Theorien nachgesagt werden kann, weiß angesichts des Umfangs des überlieferten Materials sehr wohl zwischen auktorial kontrollierten Texten und der reinen Mechanik von ›Schreibereien‹ zu differenzieren, die lediglich die performative Funktion des Schreibens selbst erfüllen: »Hans författarskap sinade under de sista åren av hans liv men inte hans skriverier.«[40] Keine Frage: Hier klingt der oben thematisierte Vorwurf an eine solitäre, unsozialisierte Produktion nach, der es nicht mehr gelingt, Gestalt zu gewinnen (eine Diagnose, die es den Interpreten erlaubt, den seiner Autorschaft entledigten Autor zu pathologisieren; s.o.).

Bezieht man diese Äußerung auf die im letzten Abschnitt vorgestellte Plinius-Interpretation und die dort entwickelte Poetologie des Vor-wortes, dann scheint Romberg mit seiner Charakterisierung der Texte als »skriverier« unfreiwillig auf das

---

38 Suell 1823, S. 9 und S. 14. »Vau-a, te-e-err, ell-a-enn-de-ess, ell-i-e, be-e = Vauateeerraellaenn-deessellaenndeesselliebee«, »V-a = Va, t-e-r = ter, l-a-n-d-s = lands, l-i-e = lie, b-e = be, Va-ter-lands-lie-be = Vaterlandsliebe« Mit diesen schlagenden Exempeln versucht Georg Suell die Nachteile der Buchstabiermethode und die synthetisierenden Vorzüge eines Lautierens von Silben zu illustrieren.

39 Romberg 1993, S. 296. »Während der Jahre seiner Landflucht (1851-1866) machte Almqvist fleißig vom Stift Gebrauch.«

40 Romberg 1993, S. 289. »Seine Autorschaft versiegte in den letzten Jahren seines Lebens, aber nicht seine Schreibereien.«

eigentliche theoretische Anliegen des ›Autors/Schreibers‹ hinzuweisen. Die Konzeption des als »Vor-arbeit« bezeichneten Para-Textes bringt mit der Öffnung der konstitutiven Rahmungen von ›Text‹ die Heterogenität der unterschiedlichen, ineinander verschränkten Elemente zu Tage, die über den schulischen Umgang mit ›Schrift‹ und spezifischen ›Schreib-‹ und ›Lesepraktiken‹ homogenisiert werden.

Angesichts dieses Vorhabens und des längeren Exkurses zu den pädagogischen Praktiken des 18. und frühen 19. Jahrhunderts scheint mir der biographische Hinweis auf Almqvists gut zehnjährige Tätigkeit (1828-1841) als Lektor und Rektor der *Nya Elementarskola* in Stockholm nicht unerheblich zu sein.[41] Die 1828 als bewußtes reformatorisches Experiment gegründete Schule nimmt eine zentrale Stellung bei der Umgestaltung des Schulwesens im Schweden der 1820er Jahre ein.[42] Reformationen gehen in der Restaurationszeit von Karl XIV. Johan direkt vom Staat aus. So läßt sich die Gründung der *Nya Elementarskola* auf einen Beschluß des *Stora uppfostringskommitté* (»Großen Erziehungsausschusses«) zurückführen, das von 1825 bis 1828 tagte, um vielbeachtete Konzepte zu entwickeln, wie die bis dahin von den Kirchen getragene Ausbildung in Schweden sukzessiv verstaatlicht werden kann.[43]

---

41 Zu Almqvists pädagogischer Tätigkeit vgl. Petri-Liljekrantz 1923 und (diese Arbeit lediglich zusammenfassend) Vinge 1996.

42 Zur Bedeutung der *Nya Elematarskola* als schulpolitisches Reform-Experiment vgl. die materialreiche Darstellung von Wijkmark 1928.

43 Ausführlich über die Arbeit dieses Ausschusses, dessen Zusammensetzung – mit prominenten Vertretern wie Erik Gustaf Geijer, Samuel Grubbe, Hans Järta, Johan Olof Wallin (die ein eher konservatives Bildungsprogramm vertreten) sowie Carl Adolph Agardh, August von Hartmansdorff, Johan Peter Léfren und Essais Tégner (die als bildungspolitische Reformer gelten) – einen guten Eindruck von den pädagogischen Debatten vor 1825 liefert, vgl. Wijkmark 1928, S. 30-51, und T.Nordin 1973, S. 345-463. Die Gründung der *Nya Elementarskola* stellt den Abschluß einer langen bildungspolitischen Debatte dar. Die Auseinandersetzung mit der kirchlich dominierten und klassenspezifisch gegliederten Schulbildung gehört zu den ersten Themen, mit denen sich der 1809 neu eingerichtete Reichstag auseinandersetzt. Stellvertretend für die Schlüsselfiguren oder besser Schlüsseltexte der pädagogischen Diskussion vor 1825 seien Axel Gabriel Silverstolpes »Försök om patriotism« (in *Läsning i blandade ämnen* 42/42, 1800) sowie mehrere der protokollierten Reden seines Bruders Gustaf Abraham im Reichstag 1809 erwähnt. Gustaf Abraham Silverstolpe liefert mit seinem *Försök till en framställning af allmänna läroverkets närvarande tillstånd i Sverige* (Stockholm 1813) auch eine erste kritische Darstellung des schwedischen Schulwesens. Über praktische Umsetzungen der hier lancierten Ideen einer allgemeinen staatlichen Schulbildung, die in Zusammenhang mit den politischen Ereignissen der verhältnismäßig friedlichen ›schwedischen Revolution‹ von 1809 zu sehen ist, vgl. Carl Ulric Broocmans Dissertation *De publica educatione* (Stockholm 1804, abgedruckt in Wiberg 1950, S. 481-496) sowie dessen Vortrag »Om uppfostran till patriotism« (publiziert im ersten Heft der von ihm gegründeten pädagogischen Zeitschrift *Magasin för föräldrar och lärare* 1, 1810), Per Elgströms *Om ett stort, ett patriotiskt tänkesätt* (Stockholm 1810), Lars Magnus Enberg *Om uppfostran till medborgerlighet* (Stockholm 1823) und Anders Fryxells *Förslag till enhet och medborgerlighet i de allmänna undervisningsverken* (Stockholm 1825). Wie eng die von Foucault diagnostizierten militärischen und pädagogischen Disziplinierungsstrategien miteinander verknüpft sind, zeigen die vielbeachteten Schriften Johan Peter Lefréns *Berättelse öfver kongl. krigsakademien* (Stockholm 1824) und *Tal hållet i sällskapet för vexelundervisningens befrämjande inom fäderneslandet* (Stockholm 1825). Es ist bezeichnend, daß mit Lefrén ausgerechnet der Leiter der führenden Militärakademie zum prominentesten Vertreter reformpädagogischer Konzepte in Schweden avanciert. Lefrén ist schließlich auch maßgeblich an der Gründung und Ausgestaltung der *Nya Elementarskola* beteiligt und u.a. für die Wahl Almqvists

Almqvists pädagogisches Engagement schlägt sich in mehreren theoretischen Schriften und insgesamt neun Lehrbüchern nieder, die einen guten Eindruck über die spezifische Entwicklung der Disziplinierung von Sprache, Schrift und Schreiben in Schweden vermitteln.

7.2. Schauspiel/Schule

Schon vor seiner Tätigkeit an der *Nya Elementarskola* arbeitet Almqvist ein überraschend innovatives Unterrichtskonzept aus, das er zunächst vor einem für die Zeit typischen Forum ›exklusiver Öffentlichkeit‹[44] vorstellt, um es dann 1820 unter dem Titel *Handlingar till upplysning i Manhemsförbundets historia. (Berichte zur Aufklärung der Geschichte des Manhem-Bundes)* zu publizieren.[45] Bei dem *Man-*

---

als Rektor dieser Schule verantwortlich.
Einen allgemeinen Überblick über die vergleichsweise späte Umsetzung reformpädagogischer Projekte in Schweden und die entsprechenden Diskussionen der 1810er und 1820er Jahre bieten aus unterschiedlichen Perspektiven Hedin 1928, S. 1-44, Tarschys 1955, S. 16-45, Wennås 1966, S. 9-72, Nilehn 1975, S. 7-19, und – in bezug auf die für die Entwicklung in Schweden maßgebliche Rezeption britischer Schulkonzepte (s.u.) – T.Nordin 1973.

44 Zum Zerfall der Vorstellung einer homogenen literarischen Öffentlichkeit und der daraus resultierenden ›Esoterisierung‹ der Literatur und den entsprechend ›exklusiven‹ Öffentlichkeitsformen (Salon, literarische Zirkel etc.) vgl. die immer noch lesenswerten Ausführungen von Jochen Schulte-Sasse, Christa Bürger, Otto Frels und Bernhardt Lindner im Sammelband Bürger u.a. (Hg.) 1980. Das Feld der schwedischen Romantik konstituiert sich dabei allerdings über ein Paradox. Die Formen ›exklusiver Öffentlichkeit‹ werden aus Deutschland übernommen, obwohl von einer durch Unterhaltungsliteratur geprägten literarischen Öffentlichkeit – gegen die sich die Elite abgrenzen könnte – noch gar nicht die Rede sein kann (in der Tat richtet sich die Kritik der Romantik in Schweden deshalb auch weniger gegen eine verfallene bürgerliche Literatur als gegen die Autoren der schwedischen Akademie, die – in den Augen der Frühromantiker – noch höfischen Mustern verpflichtet sind). Die zahlreichen – pseudoreligiös inspirierten – literarischen Vereinigungen, welche die Ausbildung des literarischen Feldes in der schwedischen Romantik entscheidend prägen, können deshalb sowohl als Früh- wie auch als Zerfallsformen einer literarischen Öffentlichkeit bezeichnet werden. Diese Tatsache scheint mir auch den kuriosen Umstand zu erklären, wieso Almqvist seinen Entwurf, der sich an ein durch und durch elitäres Bildungsinstitut richtet, einer breiten Öffentlichkeit präsentiert.

45 Der Text wurde den Mitgliedern des *Manhemsförbundet* schon 1816 vorgelegt. Für wie wichtig Almqvist selbst diese Ausführungen ansah, läßt sich der Tatsache entnehmen, daß er die Abhandlung (mit mehreren Änderungen) noch in die 1844-1845 erschienene Textsammlung *Monografi* aufnahm (vgl. ASV 26, 107-179). Ich werde den Text hier allerdings nach der Bearbeitung zitieren, die in Anlehnung an die erste Fassung in die *Samlade skrifter* eingefügt ist. Der Text hat als zentrales Zeugnis des ›romantischen Götizismus‹ viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Vgl. Lamm 1915, insb. S. 90-96, der den geistesgeschichtlichen Hintergrund aufzuarbeiten versucht, welcher die in der Abhandlung lancierte Synthetisierung von nordischer Mythologie, Swedenborgianischem Christentum und Schellings Identitätsphilosophie zu erklären hilft. Auch Greta Hedin, die sich in einer umfassenden Abhandlung mit der Geschichte des *Manhemsförbundet* auseinandergesetzt hat, argumentiert aus einer ideengeschichtlichen Perspektive, wobei sie auf den Einfluß der politischen Romantik (Fichte, Arndt) aufmerksam macht. Vgl. Hedin 1928, insb. S. 281-319. Anregend für die folgenden Ausführungen ist ein Aufsatz von Jakob Staberg, der das Stück in eine – für das ›nachrevolutionäre‹ Jahrzehnt 1810-1820 typische – Renaissance religiöser Ideen einzubetten und im Rückgriff auf Ausführungen von Manfred Frank und Jochen Hörisch als Einübung in eine ›Neue Mythologie‹ bzw. eine neue ›Onto-Semiologie‹ zu lesen versucht. Vgl.

hemsförbund – dem »Bund der Freunde Manhems«[46] – handelt es sich um eine Art Loge, in der junge Stockholmer Beamte über das religiöse und nationale Schicksal Schwedens debattieren. Im Gegensatz zu dem prominenten Vorbild dieser Vereinigung, dem *Götiska förbund* (dem »Götischen Bund«), der nicht von ungefähr zur Zeit der Napoleonischen Kriege gegründet wurde und der mit der Zeitschrift *Iduna* (1811-1824) eines der Zentralorgane der frühen (National)Romantik in Schweden herausgab, gerät die ›Manhem-Gruppe‹ unter einen starken Swedenborgianischen Einfluß, was der Vereinigung im nachhinein einen sektiererischen Ruf einbringt.

Zunächst mag es überraschen, daß Almqvist das pädagogische Programm, in dem ein langwieriger Initiationsritus für künftige Mitglieder der Gesellschaft dargestellt wird, publiziert und einer breiten Öffentlichkeit vorstellt. An den öffentlichen Reaktionen wird allerdings verständlich, daß das Konzept durchaus als ernstzunehmender Beitrag in der aktuellen Bildungsdebatte genommen wurde.[47] Dies gilt nicht für die konkrete Ausgestaltung des dargestellten Bildungsweges – etwa das Gewicht, das der Autor auf kuriose Riten legt, in denen Elemente aus nordischer Mythologie, Swedenborgs Geisterlehre, der schwedischen Geschichte und christlicher Liturgie eklektizistisch vereinigt werden–, sondern für die generelle Intention des Programms, die Almqvist mit Anlehnung an die Rhetorik des deutschen Idealismus zu begründen versucht. Als Ziel der Ausbildung wird nicht die Vermittlung von spezifischen Kompetenzen, sondern unverhohlen ein rein nationales Interesse an frommen und treuen Staatsbürgern ausgegeben: »Vårt ändamål – kortast utsagt – skall vara, ›att bidraga till bildandet av äkta svenskar‹« (ASS 2, 366).[48] Nicht zufällig greift Almqvist

---

Staberg 1997. In seiner deutlicher an Kittler sowie Deleuze und Guattari angelehnten Dissertation baut Staberg diese Analyse aus. Im Aufzeigen der medial geprägten Strukturierung des Begehrens im *MannaSamfund* gelangt er zu ähnlichen Ergebnissen, wie sie hier entwickelt werden. Vgl. Staberg 2002, insb. S. 55-78.

46 Schwed. ›Manhem‹ geht auf aisl. ›manheimar‹ (pl.) zurück, was man als ›Welten der Menschen‹ übersetzen könnte. Der Ausdruck findet sich in einer dunklen Passage von Snorris Sturlussons *Heimskringla* und wurde schon früh als Bezeichnung für Schweden in Anspruch genommen. Spätestens mit Olof Rudbecks *Atland eller Manheim* (3 Bd.: Upsala 1679, 1689, 1698) ist die ideologische Verwendung des Begriffes festgelegt.

47 Zur umfassenden Rezeption der Abhandlung vgl. Hedin 1928, S. 298-303. In einer ebenfalls separat publizierten Apologie *Om Manhemsförbundets föreslagna organisation. Recension av omdömena däröver. Adress till allmänheten (Über die vorgeschlagene Organisation des Manhem-Bundes. Rezension der Kritik darüber. Adresse an die Allgemeinheit)*, versucht Almqvist 1821 auf die durch sein Erziehungsprogramm ausgelöste Debatte Bezug zu nehmen. Die Tatsache, daß eine Abhandlung, die sich auf das Initiationskonzept eines esoterischen Ordens bezieht, überhaupt eine verhältnismäßig große Wirkung entfalten konnte, läßt sich nur auf das zeitspezifische Interesse an allgemeinen bildungspolitischen Fragen zurückführen (vgl. Anm. 43).

48 »Kurz ausgedrückt soll unser Ziel sein, ›zur Ausbildung von echten Schweden beizutragen‹.« Almqvist reagiert offensichtlich auf das gleiche imaginäre Bedürfnis, das auch den von Broocman, Elgström, Enberg und Fryxell vertretenen Konzepten einer ›patriotischen‹ Pädagogik zu Grunde liegt (vgl. Anm. 43). Zum pädagogischen Konzept einer ›nationalen Erziehung‹ vgl. Nilehn 1975, dessen Ergebnisse sich gut mit Benedict Andersons Theorem ›imaginierter Gemeinschaften‹ reformulieren ließen (vgl. Anderson 1998 und – in Anlehnung an Ausführungen Cornelius Castoriadis' – Matala de Mazza 1999, S. 114-129).

genau an diesem Punkt auf die lange Tradition der Pedantenpolemik zurück, um sein Anliegen zu untermauern:

> 4:o är det icke vårt ändamål, att bilda lärde. För att bliva medborgare av detta slag, äro akademier m.m. ynglingen anviste, och vill han forska djupare i sitt studium, skall han snart finna, att icke sällskapet, utan den ensliga betraktelsen öppnar för honom de rymder, som då äro hans ändamål. Vi veta att värdera denna klass av medborgare, men för Manhems-förbundets blickar står endast svensken. Att vara svensk, är att vara i det svenska samhället; och sådant blir man i sällskap. Det är sålunda klart, att väl läsning måste förekomma här, men ej en sådan läsning, som kallas studium: ej en läsning, som själv är ändamål, utan som är medel. (ASS 2, 368)[49]

Selten dürfte so offen zwischen der Sozialisierung zum Staatsbürger und der gelehrten Aneignung von Wissen differenziert worden sein. Ja, man gewinnt den Eindruck, daß intellektuelle Qualitäten einem patriotischen Verhalten sogar im Wege stehen könnten. Diese Einschätzung scheint auf der Einsicht zu gründen, daß ein Mehr an Wissen – sei es die Einsicht in die Gemeinnützigkeit des Staates oder der theoretische Nachvollzug des kategorischen Imperativs – nicht unbedingt als überzeugende Handlungsmotivation dient, um sich auch wirklich altruistisch zu verhalten und sich dem Gemeinwesen zu beugen. So wendet sich das skizzierte Bildungsprogramm den wesentlich effektiveren Strategien einer mentalen Beeinflussung zu, die mit einer konsequenten Ästhetisierung des Politischen einhergehen.[50] Konkret äußert sich ›Bildung‹ so in einer subtilen Strukturierung des Imaginären,[51] die nicht in solitärer Lektüre, sondern nur über einen Gruppenprozeß vollzogen werden kann:

> Grundmeningen i den slags uppfostran förslaget tillkännagiver, är den, att då människan efter det mera vanliga uppfostringssättet övervägande förädlas på den ena sidan, i tanken, går här även känslan med tanken jämna steg till förädlingen, och människan uppfostras således i helhet. Riktas gossen vanligen i synnerhet blott på läsning, då minnet blir hans yppersta förmögenhet, så är här meningen, att han just skall genomleva, med hela sitt väsende uppfatta föremålen för sin bildning. Kunskaperne skola ej utgöra stela beläten, som han genom aga eller (sporrad egenkärlek:) ambition tvingas att dyrka: de skola göras till föremål för hans önskningar och innerliga lust. (ASS 2, 462)[52]

---

49 »4. Es ist nicht unsere Absicht, Gelehrte auszubilden. Um ein Mitbürger dieses Schlages zu werden, wird der Jüngling auf Akademien u.a. verwiesen. Wenn er sich in seinem Studium forschend vertiefen will, wird er bald merken, daß nicht die Gruppe, sondern die einsame Betrachtung ihm die Räume eröffnet, die dann sein Ziel darstellen. Wir wissen diese Klasse von Mitbürgern zu schätzen, aber im Blickfeld des Manhem-Bundes steht nur der Schwede. Schwedisch zu sein, bedeutet in der schwedischen Gesellschaft zu sein; und ein solcher Mensch wird man nur in der Gruppe. Es ist somit klar, daß hier sicherlich auf Lektüre zurückgegriffen werden muß, aber nicht auf eine solche Lektüre, die Studium genannt wird: also keine Lektüre, die Selbstzweck ist, sondern die ein Mittel zum Zweck darstellt.«

50 Vgl. dazu Staberg 1997, S. 122.

51 Ausführlich dazu Staberg 2002.

52 »Die Grundbedeutung der Art Erziehung, die der Vorschlag bekanntgibt, ist die, daß hier das Gefühl gleichwertig mit dem Verstand zur Veredlung gebracht und der Mensch somit als Ganzes erzogen wird, während der Mensch in der eher herkömmlichen Erziehungsart über-

Die Steuerung und Disziplinierung des Begehrens kann nicht lesend, sondern nur performativ – also unter Einbezug der ganzen Körperlichkeit – angeeignet werden. Für eine anfängliche Stufe des vorgeschlagenen Bildungsweges – »Utvecklingen och fulländningen av fysisk mänsklighet« (»Die Entwicklung und Vollendung der physischen Menschlichkeit«) – wird so ein rein gymnastisches Programm konzipiert, bei dessen Ausarbeitung man sich an entsprechende Vorgaben Per Henrik Lings[53] anzulehnen versucht. Auch wenn diese körperbezogene Disziplinierung am Ende des Bildungsprogramms bewußt fallen gelassen werden soll,[54] bildet die absolute Kontrolle über den Körper erst die Grundlage für die Schulung des Geistes, die im Zentrum der späteren Ausbildungsphase steht.[55] In der Tat zielt die Ausbildung zum

---

wiegend einseitig, auf den Verstand bezogen, geschult wird. Wird der Junge üblicherweise auf das Lernen [»läsa«: im schwed. sowohl »lernen» als auch »lesen«] ausgerichtet, so daß das Gedächtnis sein bestes Vermögen darstellt, so wird hier die Meinung vertreten, daß er den Gegenstand seiner Bildung durchleben und mit seinem ganzen Wesen auffassen soll. Die Kenntnisse sollen keine steifen Götzenbilder darstellen, zu deren Anbetung er durch Züchtigung oder (angespornte Eigenliebe:) Ehrgeiz gezwungen wird: sie sollen vielmehr zu Gegenständen seiner Wünsche und innersten Lust werden.«

53 Es liegt nahe, Per Henrik Lings Bedeutung für die Entwicklung der Gymnastik in Schweden mit der Tätigkeit von Friedrich Ludwig Jahn zu vergleichen. Der Bezug auf Ling ist in diesem Kontext aber auch deshalb relevant, da seine beiden breit angelegten Versepen *Asarne* (1816, 1826, 1833-34) und *Tirfing* (1836) die deutlichsten Versuche darstellen, eine altnordische Mythologie poetisch zu revitalisieren.

54 Der sechste Grad wird als »Övergången ifrån fysis till en annan högre kraft« (»Der Übergang von der Physis zu einer anderen höheren Kraft«) bezeichnet.

55 Inwieweit körperliche und geistige Disziplinierung hier untrennbar zusammenhängen, ließe sich in bezug auf andere Kontexte veranschaulichen, in denen Almqvist u.a. explizit von einer »Gymnastik för anden« (Almqvist 1836, 37; »Gymnastik für den Geist«) spricht. Auch die bildungspolitischen Reformprogramme, auf die Almqvist mit seinen Überlegungen reagiert, legitimieren sich von Beginn an über die Konstitution eines einheitlichen ›Volkskörpers‹: »Den allmänna uppfostran är medlet hwarigenom Grundlagens anda sprider sig till alla delar af Statskroppen, medlet hwarigenom Statens fortskridande til en högre enhet beständigt befordras, genom Medborgares uphöjande til en högre duglighet.« (Gustaf Abraham Silverstolpe *Memorial till Adeln 26.6.1809*; hier zitiert nach Hedin 1928, S. 17-18; »Die allgemeine Erziehung ist das Mittel, wodurch sich der Geist der Verfassung bis zu allen Teilen des Staatskörpers ausbreitet, das Mittel, wodurch das Fortschreiten des Staates zu einer höheren Einheit ständig gefördert wird, indem die Mitbürger zu einer höheren Tauglichkeit emporgehoben werden.«) Ich halte diesen Bezug auf die körperliche Disziplinierung, die sich hinter der Metaphorik des Staatskörpers verbirgt, aus drei Gründen für wesentlich:

1.) der Bezug auf die körperliche Disziplinierung erlaubt es, die Überlegungen zur Ausgestaltung des *Manhemsförbundet* konkreter auf die Schriften des *späten* Foucault zu beziehen. In diesem Sinne ließen sich Jakob Stabergs Ausführungen, die auf die ›mythische‹ bzw. ›ontosemiotische‹ Funktion des Erziehungsentwurfes abzielen, in Hinblick auf eine körperhistorisch modifizierte Theorie ›imaginierter Gemeinschaften‹ perspektivieren, wie sie Ethel Matala de Mazza in einer Untersuchung zu entsprechenden Konzepten der deutschen Romantik entworfen hat. Vgl. Staberg 1997 und Matala de Mazza 1999. Nicht nur die *Handlingar till upplysning i Manhemsförbundets historia,* sondern v.a. die Handschriften *Om religion, religiösa bruk ur plastisk synpunkt – i poesi* (*Über Religion, religiöse Bräuche aus einem plastischen Gesichtspunkt – in Poesie;* zum ersten Mal publiziert in ASS 2, 131-214) und *Murnis* (Almqvist 1960), die beide mit einer sexuell aufgeladenen Körpermetaphorik laborieren, über welche einzelne Körperteile in ein komplexes Netzwerk von Analogien verankert werden, ließen sich – gerade im Hinblick auf die entwickelte

»echten Schweden« auf die durchaus körperlich reflektierte Einübung eines geschlechtsspezifischen Verhaltensmusters, die in der Regulation von Sexualität und Liebe gipfeln soll. Nachdem die Schüler sich zunächst an einer chevalesken »Anbetung der Frau« (ASS 2, 412-413) erproben durften, werden sie schließlich auf das bürgerliche Modell der Kleinfamilie genormt, in der die Selbstlosigkeit der Liebe soweit vorangetrieben wird, bis sie auf grundlegende Weise mit einem Verhältnis zum Staat verknüpft werden kann: »Själva statsbyggnaden är en resning ovanpå det enskilta familjförhållandet, ifrån denna grund fordom utgången, och vilande därpå ständigt ännu.« (ASS 2, 422)[56]

Angesichts des Nachdrucks, mit dem sich der Autor schon gegen die Selbstbezüglichkeit des Leseaktes (»läsning som själv är ändamål«; ASS 2, 368; s.o.) gewendet hat, erscheint es weniger überraschend, daß er in diesem Zusammenhang explizit auf die Onanie verweist, die als das »Unreinste alles Unreinen« (ASS 2, 420; »det orenaste av allt orent «) verurteilt wird. Das schon aus der Aufklärung bekannte Verdikt gegen die Onanie ist auch in diesem Zusammenhang ungemein aufschlußreich.[57] Die direkte Selbstaffektion fungiert als Negativfolie, gegen die ein Sozialverhalten ausgespielt wird, in dem alle Affekte durch die Beanspruchung eines Anderen (eben der Idee des Staates) reguliert werden, die gleichermaßen zur Verstärkung wie Medialisierung der eigenen Emotionen führt (wieder geht es um ein Zusammenspiel von Effizienzsteigerung und Kontrollmechanismus). Wesentlich ist der Verzicht auf den Narzißmus einer unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung, aus dem allein ein ›Anspruch‹ (hier im Lacanschen Sinn; s.o.) auf Selbstbestimmtheit und Individualität formuliert werden kann: »Han blir den kraftfullaste man, emedan han öfvergivit, att hava någon ›kraft av sig själv (svaghetens idé)‹« (ASS 2, 414)[58] – und, als wäre der Zusammenhang zwischen Triebverzicht und Subjektkonstitution

---

Körpersemiotik – als durchaus eigenständige Entwürfe in die von Matala de Mazza entworfene Geschichte ›politischer Körperbilder‹ der Romantik einfügen. Inzwischen sind die hier skizzierten Forschungsdesiderate von Staberg selbst im Rahmen seiner Dissertation eingelöst worden, in der er mit einem an Deleuze und Guattari angelehnten Körperkonzept arbeitet. Vgl. Staberg 2002.

2.) die körperliche Disziplinierung der Schüler weist auf die rituellen oder theatralischen Züge des Erziehungskonzeptes hin, das immer auf den Einbezug des ›ganzen‹ Körpers setzt (zum Begriff des Ritus in diesem Zusammenhang vgl. Anm. 78).

3.) es erscheint mir wichtig, auf die körperliche Fundierung des Erziehungskonzeptes aufmerksam zu machen, da ich in Kap. 11 zeigen möchte, inwieweit sich Almqvist in seinen Schriften kritisch mit dieser Art der Disziplinierung auseinandersetzt bzw. wie er sie über eine subtile Theatralisierung des eigenen Schreibens ›in den Griff‹ zu bekommen versucht.

56 »Die Architektur des Staates selbst ist von frühesten Zeiten an von dem einzelnen Familienverhältnis ausgegangen und gründet noch immer darauf.« Zu dem grundlegenden Wandel der Familienpolitik um 1800 vgl. die Ausführungen von Jacques Donzelot, der den strukturellen Einschnitt als Übergang von einer »Regierung der Familien zu einer Regierung durch die Familien« beschrieben hat. Vgl. Donzelot 1980, hier S. 104.

57 Ausführlich zum Zusammenhang zwischen der Theorie der Körperflüssigkeiten und dem Wandel der Zeichenregime vgl. Koschorke 1999 (mit Angaben zur umfangreichen Sekundärliteratur). Zur entsprechenden Auseinandersetzung mit der Onanie vgl. Koschorke 1999, S. 87-101.

58 »Er wird der kräftigste Mann, da er aufgegeben hat, ›Kraft aus sich selbst‹ zu beziehen (die Idee der Schwäche).«

schon sprachtheoretisch reflektiert: »Människan kastar sig med kärlek till det gudomliga i absolut indifferens, men får därav absolut identitet.« (ASS 2, 414 Fn)[59]

In diesem Zusammenhang soll uns allerdings weniger die staatstragende Intention des Programmentwurfes interessieren, mit der sich Greta Hedin und Jakob Staberg eingehend auseinandergesetzt haben, als die genaue Reflexion der Unterrichtsmedien, mit denen Almqvist diese pädagogische Intention zu verwirklichen sucht.[60] Geht man davon aus, daß den Schülern eine performative Kompetenz angeeignet werden soll, die es ihnen erlauben wird, Imaginäres und Symbolisches in eine stabile Relation zueinander zu bringen, dann überrascht es nicht, daß das Medium ›Schauspiel‹ den größten Raum im Unterricht einnimmt. So wird die Ausbildung explizit als ein Durchlauf mehrerer Spiegelstadien konzipiert, über die sich die Schüler in Form von historisierten Rollenspielen ein nationales Erbe aneignen sollen: »Vi spegla oss där. Betraktom rollerne till förbättring av vårt eget spel. Ty i det världsstora skaldestycket utgör var och en av oss själve en figur [...].« (ASS 2, 409)[61] Zentral ist dabei nicht das Rollenspiel selbst, sondern die Einsicht in die Arbitrarität der jeweils angenommenen Rollen. Auch wenn sich die Einsicht in die Unumgänglichkeit des Rollenspiels, die mit dem Topos des *theatrum mundi* verbunden ist, gegen einen essentialistischen Subjektbegriff richten mag, sollte sie nicht automatisch mit einem ethischen Relativismus gleichgesetzt werden. Denn wenn die Schüler auf der einen Seite lernen, daß die von ihnen gespielte Rolle letztendlich arbiträr ist, so sollen sie auf der anderen Seite erkennen, daß die unterschiedlichen Rollen, die sie sich im Verlauf der Ausbildung aneignen, in ihrer Relation zueinander einen sinnvollen Zusammenhang herstellen. Die ganze Ausbildung soll den Schülern erlauben, sich von der Bindung an *eine* (aufoktroyierte) Rolle zu lösen. Sie werden indirekt dazu angehalten, sich selbstbewußt eine eigene Rolle zu kreieren, mit der sie sich sozusagen selbständig – eben im Rahmen eines über die verschiedenen Rollen vermittelten abstrakten Leitbildes (nichts anderes ist der besagte »echte Schwede«) – am nationalen Drama der schwedischen Geschichte beteiligen können. Die Schule reinszeniert ein politisches ›Gründungstheater‹, dessen Funktion Joseph Vogl ebenfalls mit Anspielung auf Lacan zu bestimmen versucht hat:

> Im Akt einer ersten Übereinkunft reflektiert sich der eine im anderen; und mit der wechselseitigen Substitution und Unterstellung gleicher Interessen verfestigt sich eine Gemeinsamkeit, die nun als tertium und Grundriß für eine dauerhafte Verfassung und eine

---

59 »Der Mensch begibt sich aus Liebe zum Göttlichen in eine absolute Indifferenz, aber erhält dadurch absolute Identität.«

60 Auch wenn sich Staberg in seiner Dissertation (Staberg 2002) eingehend mit der medialen Strukturierung des Begehrens in Texten des frühen Almqvist auseinandersetzt, kommt er weniger auf die konkreten Unterrichtsmedien zu sprechen, die Almqvist in seinem Entwurf verwendet, als auf die über diese Medien vermittelten Inhalte (Geschlechterrollen und politisch-philosophische Konzeption).

61 »Wir spiegeln uns dort. Betrachten die Rollen für eine Verbesserung unseres eigenen Spielens. Denn in dem universellen Poem spielt jeder von selbst eine Figur [...].«

> allgemeine Gesetzgebung gelten kann [...]. In dieser Transparenz, entlang dieser aufsteigenden Linie bestimmt sich Politik als Resultat und Bewältigung eines Spiegelstadiums. In endloser Reflexion – ich weiß, daß du weißt, daß ich weiß ... ersetzen sich ego und alter ego und destillieren aus ihren Spiegelungen ein vertragliches Substrat, das die Ausfällung eines stabilisierenden Ur- oder Übervertrags, des Staates, ergibt [...].[62]

Letztendliche Garantie für das Gelingen der Spiegelakte bietet die Ausrichtung des kindlichen Begehrens am Genießen des Anderen. Der Andere, das ist in diesem Fall der totalisierende Blick, den die Schüler am Ende der Ausbildung auf die verschiedenen Rollen werfen, die sie im Verlauf ihres Bildungsweges angenommen haben. Erst wenn es ihnen gelingt, diese diversen Stadien in ein ganzheitliches Drama – in diesem Fall die nationale Geschichte – zu übersetzen, ist die Ausbildung zum »echten Schweden« wirklich abgeschlossen:

> Nionde graden
> Blicken över det hela, bilägandet av levnadens motsatser, gradernes sammanfallande till en mening, förbundsslutet.
> Genom elementernes ställning i en allmän jämvikt får väsendet stadig ställning (status); även kroppen och den yttre verksamheten komma till helhetens frid, genom den plats, som i människouniversen anvisas dem. Svenskhetens period, såsom egentlig stat (ifrån Gustaf Vasa till vår tid), tillhör denna grads liv, och är dess enskilta historieläsning. – Så skola förbundets medlemmar hava genomlevat samma organiska utvecklingsgrader, som själva svenska folket, och när, genom de förres utgående i samhället, de bägge råkas, skola de befinna sig på samma punkt, vara homogena, och således, såsom de bäste vänner tillsammans gå gemensamma öden till mötes. (ASS 2, 435)[63]

Nur über die körperliche Ausrichtung an diesem quasi internalisierten, totalisierenden Blick werden die Schüler ihr Handeln selbst zu regulieren lernen und d.h. im Vokabular des *Manhemsförbundet*, werden sie ihr Handeln unabhängig von der jeweiligen Rolle, die sie in der Gesellschaft spielen, an gemeinnützigen bzw. nationalen Zielen ausrichten.

Es ist aufschlußreich, Almqvists Entwurf an dieser Stelle mit den entsprechenden Überlegungen von Novalis zu vergleichen, der sein in *Glauben und Liebe* (1798) ent-

---

62 Vogl 1995, S. 31-32.

63 »Der neunte Grad / Der Blick über das Ganze, in dem die Gegensätze des Lebendigen beigelegt werden, in dem die unterschiedlichen Grade zu einem Sinn zusammenfallen, der Bundesschluß. / Durch die Stellung der Elemente in einem allgemeinen Gleichgewicht bekommt das Wesen eine feste Stellung (status); auch der Körper und die äußerlichen Tätigkeiten gelangen durch den Platz, den sie im Universum der Menschheit zugewiesen bekommen, zum Frieden der Ganzheit. Die Periode des Schwedentums als eigentlichen Staats (von Gustaf Vasa bis zu unserer Zeit) gehört zum Leben dieses Grades, und bildet dort den Gegenstand des spezifischen Geschichtsstudiums. – So werden die Mitglieder des Bundes die gleichen organischen Entwicklungsgrade durchlebt haben wie das schwedische Volk selbst, und wenn die ersteren in die Gesellschaft hinausgehen und die beiden [Volk und Mitglieder des Bundes] aufeinandertreffen, werden sie sich an ein und demselben Punkt befinden und so homogen sein, daß sie wie die besten Freunde einem gemeinsamen Schicksal entgegengehen.«

wickeltes Programm einer konsequenten Ästhetisierung des Politischen ebenfalls mit einer Theatermetaphorik zum Ausdruck zu bringen versucht.[64] Im Unterschied zu Almqvist hält Novalis an der Rolle eines Regisseurs fest, der die Blickwechsel der Schauspieler aus einer übergeordneten Instanz kontrolliert:

> 39. Ein wahrhafter Fürst ist der Künstler der Künstler; das ist, der Director der Künstler. Jeder Mensch sollte Künstler seyn. [...] Der Stoff des Fürsten sind die Künstler; sein Wille ist sein Meißel: er erzieht, stellt und weist die Künstler an, weil nur er das Bild im Ganzen aus dem rechten Standpunkte übersieht [sic!], weil ihm nur die große Idee, die durch vereinigte Kräfte und Ideen dargestellt, exekutirt werden soll, vollkommen gegenwärtig ist. Der Regent führt ein unendlich mannichfaches Schauspiel auf, wo Bühne und Parterre, Schauspieler und Zuschauer Eins sind, und er selbst Poet, Director und Held des Stückes zugleich ist. (NoW 2, 303)

Bei Almqvist sollen die Schüler dagegen lernen, die Rolle des Souveräns zu übernehmen, der gleichzeitig »Poet, Director und Held des Stückes ist«. Daß sie damit allerdings keine politische Souveränität gewinnen, sondern im Gegenteil lernen sollen, die gegebenen politischen Verhältnisse als (ästhetisch) sinnvoll zu akzeptieren, unterstreicht Almqvist am Ende seiner Ausführungen. Die Ausbildung des *Manhemsförbundet* trägt dazu bei, die Idee einer ›Repräsentation‹ durch vier Reichsstände mit Hilfe der theatralischen Möglichkeit ihrer ›Verkörperung‹ zu überformen und damit auf subtile Art und Weise zu affirmieren:

> På samma sätt som svenska folket genom alla åldrarne av sin tillvarelse huvudsakligen idealiserat sig genom utbildandet av de fyra riksstånden, så böra även dessa fyra statselementer hos Manhemsynglingen genom förbundets alla grader hava blivit livade. Detta är den politiska vandringen genom förbundet. (ASS 2, 437)[65]

Entscheidend ist, daß die Schüler die vermeintliche Spaltung der Gesellschaft – gemäß der ästhetischen Einübung eines ›totalisierenden Blickes‹ – als Einheit zu erfahren lernen:

> Allmännast att tala, består förbundet av grunden (det individuala, det blott svenska, de fem första graderne), och fulländningen (det universala, det kristna, de fyra sista graderne) – Tvenne av riksstånden tillhöra det enskilta i svenskheten, varföre de även uppspirade under dess hedendom: de äro det bondiska och adliga ståndet. De tvenne andra uppkommo med svenskhetens universalisering (kristning): det kristligt prästerliga och borgerliga. (ASS 2, 437-438)[66]

---

64 Ausführlich dazu vgl. Matala de Mazza 1999, S. 131-172.

65 »Auf die gleiche Art, wie sich das schwedische Volk durch die Jahrhunderte seines Daseins mit der Ausbildung der vier Reichsstände idealisiert hat, sollten diese vier Staatselemente auch beim Jüngling Manhems durch die verschiedenen Grade des Bundes belebt worden sein. Dies ist die politische Wanderung durch den Bund.«

66 »Allgemein gesprochen besteht der Bund aus Grund (das individuelle, das rein Schwedische, die fünf ersten Grade) und Vollendung (das universelle, das christliche, die vier letzten Grade) – Zwei der Reichsstände gehören dem Spezifischen des Schwedentums an, weshalb sie auch schon zur Zeit des Heidentums aufkeimten: Dies sind der bäuerliche und der adlige Stand. Die beiden anderen entstanden mit der Universalisierung des Schwedentums (Christianisierung): der

> Men såsom svenskhetens individuala elementer (bonden och adelsmannen) genom kristendomen ej förintades, ›utan däri upptogos [...]‹; så finna vi detta sålunda hava gått för sig, att bondeståndet (: statens individualitets expansion, den reala näringsklassen, åkerbruket) och prästståndet (statens universalitets expansion, den ideala näringsklassen, lärdomen) slöto sig till varandra å ena sidan; samt adelsståndet (: statens individuala attraktivitet, den reala statsvarelsens försvar, krigsväsendet) och borgareståndet (: statens universala attraktivitet, den ideala statsvarelsens försvar, handeln) slöto sig till varandra å den andra sidan [...]. Det var sålunda, som själva möjligheten bereddes, att alla fyra elementerne en gång verkligen kunde bliva ett. [...] Ifrån denna tid blevo riksdagarne (de fyra elementernes förbindelse) hela svenskhetens bild i smått. (ASS 2, 441-442)[67]

Noch deutlicher wird die organizistische Vorstellung, die dem Leitbild einer geschlossenen Ganzheit des schwedischen Volkskörpers zugrunde liegt, am Schluß des entsprechenden Abschnittes:

> Vi sågo förut, huru i de fem första förbundsgraderne statsväxten fick rot (bondestånd – 1, 2 gr.), såväl som stjälk och bladkransar (3, 4 gr. – adelsståndet). Det inre (universala) i denna växt är: saftgångarne (borgareståndet – 7 gr.) och själva frukten (prästståndet – 8 gr.). (ASS 2, 443-444)[68]

Es ist interessant, wie konkret Almqvist die theatralische Grundidee seines Unterrichtskonzeptes – also das Vermögen der Schüler, sich selbst in Szene zu setzen – umzusetzen versucht. Das betrifft nicht allein den Unterricht selbst, der sich in vorstrukturierten Szenen und Akten vollziehen soll, sondern sogar die darauf ausgerichtete architektonische Gestaltung des Bildungsinstitutes:

> För den inkommande bör förbundet ej vara en hopknuten gåta, som blott småningom efter pock och strid öppnar sig – ej en orden – ej en hemlighet, i annan mening, än såsom det högre alltid, genom sin natur, förbliver dolt för det lägre, så länge, tills detta senare får sinne, att fatta det. Utan så, som man skådar ett drama, genomtränger karaktärernes utveckling allt närmare genom akter och scener, och slutligen känner sig gripen av styckets hel-intryck, och går hem en annan människa – så skall det vara. Blott ännu kraftigare, emedan man i Manhemsförbundets drama själv är skådespelare. –

---

christlich priesterliche und bürgerliche.«

67 »Aber da die individuellen Elemente des Schwedentums (Bauer und Adelsmann) durch das Christentum nicht vernichtet, ›sondern darin aufgenommen worden sind, [...]‹; erkennen wir einerseits, daß sich Bauernstand (: die Expansion der Individualität des Staates, die Klasse der realen Ernährung, der Ackerbau) und Priesterstand (: die Expansion der Universalität des Staates, die Klasse der ideellen Ernährung, das Wissen) zusammenschließen, und andererseits, daß sich Adelsstand (: die individuelle Attraktivität des Staates, die Verteidigung des realen Staatswesens, das Kriegswesen) und Bürgerstand (: die universelle Attraktivität des Staates, die Verteidigung des ideellen Staatswesens, der Handel) zusammentun [...] Somit wurde überhaupt erst die Möglichkeit bereitet, daß alle vier Elemente einmal wirklich eins werden. [...] Seit dieser Zeit stellen die Reichstage (die Verbindung der vier Elemente) das Bild des ganzen Schwedentums im Kleinen dar.«

68 »Wir haben gesehen, wie die Staatspflanze in den ersten fünf Graden des Bundes Wurzeln schlug (der Bauernstand – 1, 2 Gr.) und Stengel wie Blattkranz erhielt (3, 4 Gr. – der Adelsstand). Das Innere (Universelle) dieser Pflanze stellen die Saftgänge (der Bürgerstand – 7 Gr.) und die Frucht dar (Priesterstand – 8 Gr.).«

> Såsom ett palats med n i o s a l a r , varje i egen styl, för sig ett galleri av tavlor i särskilt ande, dock alla salarne gående i en sträckning, sammanbundne genom höga dörrar i ett total-perspektiv; på ena sidan ynglingen ingående, seende sig allt mer undersam omkring, av varje sals särskilta gestalter i djupet fattad, slutligen i sin inre värld förvandlad till en avbild av allt vad han sett, i enhet; och nu på andra sidan av palatset utgående i samhället en ädel man – så är meningen. (ASS 2, 377-378)[69]

Bei der architektonischen Umsetzung des Programms scheint der Autor nicht zufällig auf die buchstäbliche Lesart einer prominenten Gedächtnis-Metapher zu rekurrieren. Der ›Palast der Erinnerung‹ wird entäußert, um dem kulturellen Gedächtnis im wahrsten Sinne des Wortes einen Raum zu verschaffen, *in* dem sich die Körper und Seelen der Schüler zu konstituieren lernen.[70]

Aus einer didaktischen Perspektive mag der Rückgriff auf das Bildmedium zunächst an Comenius' *Orbis pictus* erinnern. Die Bildergalerie unterstreicht nicht nur die sinnlichen Qualitäten des Unterrichtes, sondern unterstützt die ›enzyklopädischen‹ Fähigkeiten der Schüler, die lernen, neue Wissensgebiete in schon bestehende (und räumlich materialisierte) Zusammenhänge zu integrieren und sich so einen wortwörtlichen ›Über-Blick‹ zu bewahren. Eingeübt wird also ein Denken in totalitären Zusammenhängen. Allerdings lassen sich ebenso Unterschiede zum enzyklopädischen Lernprojekt aus dem 17. Jahrhundert markieren. Almqvist versucht mit allen Mitteln der Gefahr vorzubeugen, daß sich die Schüler in den dargebotenen Zeichenwelten verlieren. Als Garant dafür steht die ständige Interaktion mit den Mitschülern. Da sich die Schüler im buchstäblichen Sinne gemeinsam durch das Lehrbuch bewegen, werden sie dazu angeregt, die diversen Zeichensysteme, mit denen sie im Verlauf der

---

69 »Für den Eintretenden sollte der Bund sich nicht als verschlossenes Rätsel präsentieren, das sich nur nach und nach mit Gewalt öffnen läßt, er sollte kein Orden sein – kein Geheimnis. Geheimnisvoll nur insofern, als das Hohe sich immer, von Natur aus, dem Niederen so lange verschließt, bis das Niedere einen Sinn entwickelt, es zu fassen. So, wie wenn man ein Drama betrachtet, und die Entwicklung der Charaktere immer unvermittelter durch A k t e und S z e n e n durchdringt, und sich schließlich durch den Gesamteindruck des Stückes ergriffen fühlt und als ein anderer Mensch nach Hause geht – so soll es sein. Nur noch eindrucksvoller, da man im Drama des Manhemsförbundet selbst ein Schauspieler ist. – Wie ein Palast mit n e u n S ä l e n, jeder in eigenem Stil mit einer eigenen Bildgalerie; jedoch so, daß alle aneinandergereiht liegenden Säle durch hohe Türen zu einer Total-Perspektive verbunden sind; auf der einen Seite geht der Jüngling herein, der immer verwunderter umherschaut, von den spezifischen Gestalten des jeweiligen Saals tief ergriffen und schließlich zu einem Abbild dessen verwandelt, was er gesehen und zu einer Einheit verschmolzen hat; auf der anderen Seite des Palastes geht er als edler Mann in die Gesellschaft hinaus – dies bezwecken wir.«

70 Als prominentes Vergleichsbeispiel sei an die Beschreibung der Bildergalerie erinnert, die im Zentrum der in den *Wanderjahren* (1821) vorgestellten Bildungsanstalt steht. Bezeichnenderweise soll Felix aber nicht zum ›echten Deutschen‹, sondern zum ›Weltbürger‹ erzogen werden: »Unser Freund [Wilhelm Meister] hatte sich nunmehr auf einer kurzen Wanderung durch diese Hallen die Weltgeschichte wieder vergegenwärtigt; es war ihm einiges neu in Absicht auf die Begebenheit. So waren ihm durch die Zusammenstellung der Bilder, durch die Reflexionen seines Begleiters manche neue Ansichten entsprungen, und er freute sich, daß Felix durch eine so würdige sinnliche Darstellung sich jene großen, bedeutenden, musterhaften Ereignisse für sein ganzes Leben als wirklich, und als wenn sie neben ihm lebendig gewesen wären, zueignen sollte.« (Goethe 1991, S. 391)

Ausbildung konfrontiert werden, ununterbrochen im Austausch mit anderen einzuüben und ihren Umgang mit den semiotischen Vorgaben gegebenenfalls zu modifizieren. Die sklavische Ausrichtung am Signifikanten wird immer schon durch den Blick der anderen unterbrochen, der die Subjekte dazu aufruft, ihr imaginäres Verhältnis zum konkreten Zeichensystem kritisch zu reflektieren.

Die Aufmerksamkeit, die Almqvist den Unterrichtsmedien widmet, verrät, worum es in seinem Bildungskonzept eigentlich geht: Angestrebt wird eine Medialisierung von Subjekten. Zu jeder Zeit geht es im Unterricht darum, eine reine Selbstbezüglichkeit zu unterbrechen und die Konstitution einer imaginär gewordenen Individualität konsequent mit der Bezugnahme auf symbolisches Allgemeingut zu verschränken. Die verwendeten Medien sollen so weit verinnerlicht werden, bis der Gegensatz zwischen Individualität und äußerlichem Zeichensystem vollständig überwunden ist. Ja, die Harmonisierung zwischen der Besonderheit des Subjektes und der Allgemeinheit des Mediums soll so weit vorangetrieben werden, bis die Konstitution von Individualität ohne gleichzeitige Medialisierung undenkbar erscheint. Das wiederum kann nichts anderes bedeuten, als daß die zu vermittelnden Medien von konkreten Inhalten entleert werden müssen, die den Gegensatz zwischen Individuum und anzueignendem Zeichensystem allenfalls verstärken (und zu einer erneuten Pedantenpolemik einladen) würden. Nicht konkrete Handlungsvorgaben diverser Zeichensysteme, sondern die Vermittlung von vermittelnder Medialität selbst muß somit zum Inhalt des Unterrichtes gemacht werden. Auch hier gilt also McLuhans vielbemühter Leitsatz »The medium is the message« bzw. »The medium is the massage«.[71]

Auf letzteren Titel greift Jean Baudrillard in *Der symbolische Tausch und der Tod* zurück, um nochmals die Differenz der zwei simulakrischen Ordnungen zu umreißen, die seine ganze Abhandlung durchzieht.[72] Während die alten Zeichenordnungen noch einer Dialektik von Signifikant und Signifikat unterworfen seien, zeichne sich die »taktile Kommunikation« (McLuhan) dadurch aus, daß sie diese Größen kurzschließe und als Medium und »Apparatur« (Benjamin) einen körperlichen Einfluß auf den Rezipienten nehme. Dieser bekäme durch die Medien keine Inhalte oder Informationen mehr vermittelt, sondern werde umgekehrt selbst auf einen strukturalen Wertzusammenhang, eine strukturale Wahrnehmung, auf einen *Code* eingeschworen:

> In diesem Sinne verlangen die modernen Medien, wie McLuhan sagt, eine unmittelbarere Anteilnahme, eine ununterbrochene Erwiderung, eine völlige Formbarkeit (Benjamin vergleicht die Operation des Kameramannes mit der des Chirurgen: Taktilität und Manipulation). Es ist nicht mehr die Aufgabe der Botschaften zu informieren, sondern vielmehr zu sondieren, zu testen und letzten Endes zu kontrollieren (contrerôle, Gegen-Rolle, in dem Sinn, daß alle Antworten schon in der ›Rolle‹, in das antizipierte Register des Codes eingetragen sind). Die Montage und die Codierung verlangen

---

71 Fiore/Mc Luhan 1969.

72 Vgl. Baudrillard 1982, S. 97-111 (»Das Taktile und das Digitale«).

> in der Tat, daß der Rezipient nach dem gleichen Prinzip decodiert und demontiert. Jede Aufnahme von Botschaften ist also eine ständige Examinierung durch den Code.[73]

Das Zitat trifft den Kern dessen, was Almqvist in seinem Bildungskonzept als Aufgabe seines multimedial gestalteten Ausbildungsweges angibt: Durch die vollständige Inkorporation abstrakter Medien sollen die Schüler staatlich verfügbar gemacht werden. Die bilderreiche Institution des *Manhemsförbundet* selbst antizipiert in ihrer Funktion oder besser in ihrem Funktionieren also nichts anderes als das taktile Prinzip der modernen Medien. Almqvist bringt diesen Kern seines Ausbildungskonzeptes – die Vermittlung von Imaginärem und Symbolischem durch das Medium der Institution selbst – explizit zum Ausdruck:

> Ty såsom svensken är individualt det, som svenskheten är universalt, så är M a n h e m s f ö r b u n d e t s i n s t i t u t i o n just det i historien grundade svävande emellan universalitet och individualitet i detta avseende (alltså det samband dem emellan), varigenom den senare drages till den förra: – vilket är all äkta uppfostrans mening. (ASS 2, 435)[74]

Eine solche Erziehung bzw. Disziplinierung ist in ihrer vermeintlichen Zwanglosigkeit nicht nur ungemein effektiv, sondern in ihren Resultaten auch nahezu insubversibel. Jeder Versuch, die inkorporierte Ordnung mit wie auch immer gearteten, neuen Leitbildern zu unterlaufen, wird die vermittelte Ordnung nur bestätigen, solange man die maßgebliche semiotische Struktur (die Verzahnung von Individuellem und Allgemeinem im Zeichen selbst) nicht in Frage stellt, die den eigentlichen Kern der Disziplinierung bildet.

Kehrt man auf dieser Grundlage allerdings nochmals zur praktischen Ausgestaltung des Unterrichts zurück, dann scheint der Text selbst auf die Taktiken aufmerksam zu machen, die das harmonische Gefüge von Imaginärem und Symbolischem unterlaufen bzw. konkreter die Risse in den medialen Praktiken des Institutes aufkommen lassen.

Beruht das Ausbildungsprogramm ganz und gar auf einem *dramatischen* Konzept, so ist es schlichtweg die *Theatralität* der verwendeten Mittel, die den anvisierten Erfolg in Frage stellt.[75] Angesichts der gesamten Maschinerie (hier im theatralen Sin-

---

73 Baudrillard 1982, S. 99. In seiner Analyse bezieht sich Baudrillard auf McLuhans *Understanding Media* und Benjamins Kunstwerkaufsatz.

74 »Da der Schwede individuell gesehen das ist, was das Schwedentum universell betrachtet darstellt, ist die I n s t i t u t i o n v o n M a n h e m s f ö r b u n d e t das, was – auf der Geschichte gegründet – zwischen Universalität und Individualität schwebt (was in dieser Hinsicht den Zusammenhang zwischen beiden herstellt). Also das, wodurch das erstere zum letzteren gezogen wird: – das, was den Sinn aller echten Erziehung darstellt.«

75 Zur maßgeblichen ›semiotischen‹ Differenz zwischen dem Hegelianischen Prinzip des repräsentierenden Dramas und dem rein differentiellen Prinzip eines wiederholenden Theaters s.o. Kap. 3.3 oder vgl. Deleuze 1997, S. 20-27. Noch interessanter erscheint in diesem Zusammenhang der Gegensatz zwischen den ›dramatischen‹ Zügen des imaginären Spiegelstadiums und der ›Theatralität‹ des Symbolischen zu sein, den Samuel Weber als Illustration des Lacanschen Paradigmas verwendet (vgl. Weber 2000, S. 223). In diesem Sinne könnte der Ausbildungsgang des *Manhemsförbundet* als Versuch beschrieben werden, das imaginäre ›Drama‹ der narzißtischen Liebe

ne) des Bildungsinstitutes und der mit diversen Zeichen übersättigten Räumlichkeiten und auffälligen Ordensgewändern der Schüler, wirkt der Anspruch, diesen ausgerechnet eine Mißachtung des bloßen Zeichens zu vermitteln,[76] wenig überzeugend (abgesehen davon, daß man sich in der Tat fragen muß, ob eine solche Ausbildung andere Resultate zeitigen kann als »ytliga dilettanter, uppblåsta dårar, och tomma nyhetskrämare«[77]).

Almqvist scheint sich dieser paradoxen Anlage seines Bildungskonzeptes durchaus bewußt gewesen zu sein. Wenn den Schülern tatsächlich nichts anderes als eine spezifische semiotische Kompetenz vermittelt werden soll, aufgrund derer sie in die Lage versetzt werden, Zeichen bewußt zu füllen bzw. Symbolisches mit Imaginärem in Deckung zu bringen, dann erscheint es durchaus folgerichtig, sie von Anfang an mit dem arbiträren und sperrigen Gebrauch von Zeichen zu konfrontieren, der etwa

---

in das symbolische ›Theater‹ des Begehrens zu überführen, wobei die ausufernde Ordnung der Signifikanten letztendlich die dramatischen Grundzüge des theatralen Konzeptes zu verstellen droht.

76 In einem früheren Entwurf der Abhandlung wird das Ende der Ausbildung explizit mit einem Ende der ›Ära des Zeichens‹ gleichgesetzt: »Ja ingången är fullbordad, och tecknens tid är slutad; nu begynner i sjunde graden edert v e r k l i g a liv, såsom medborgare för Sverige och såsom telningar för himmelen.« (ASS 2, 28; »Ja, der Eingang ist vollendet, und die Zeit des Zeichens abgeschlossen; nun beginnt im siebten Grad Euer w i r k l i c h e s Leben, als Mitbürger Schwedens und Schößlinge des Himmels.«) Da das Ablegen der Zeichen in der ausgeführten Abhandlung aber wieder in ein theatralisches Ritual übersetzt wird, in dem der Schüler (der u.a. mit einer Binde um die Augen durch ein reinigendes Gewitter geleitet wird, das er als ›Gewissen‹ zu interpretieren lernt) nach und nach die Zeichen des zweiten bis fünften Grades ablegen muß, verwickelt sich Almqvist unweigerlich in einen konzeptionellen Widerspruch (vgl. ASS 2, 402-407). Daß solche Widersprüche auch von den satirisch veranlagten Zeitgenossen wahrgenommen wurden, zeigen die Rezeptionen der Abhandlung: »Då den *äkta Swenskhetens* kännetecken i alla tider warit allwar och sundhet i tanke och omdöme, [...] så blifwer den förnämsta hemligheten i konsten att uppfostra wåra ynglingar dertill ingen annan; än att blott inte genom gyckel och fantasteri förderfwa deras naturligen förträffliga anlag till både intellectuell och fysisk helsa.« (»Da die Kennzeichen des *echten Schwedentums* immer Ernst und gesunder Menschenverstand waren, [...] so besteht das größte Geheimnis in der Kunst, unsere Jünglinge zu erziehen, einfach darin, ihre vortrefflichen Anlagen zu intellektueller wie physischer Gesundheit nicht durch Gaukeleien und Phantastereien zu verderben«; aus Pehr Adam Wallmarks Kritik in *Allmänna Journalen* 15.1.1820, hier zitiert nach Hedin 1928, S. 301) Genau in dieser Argumentation werden allerdings die entscheidenden Differenzen zu anderen Bildungskonzepten der Zeit deutlich. Denn während Wallmark noch mit der Vorstellung der ›Natur des Schweden‹ operiert, scheint sich Almqvist von solchen Zuschreibungen endgültig verabschiedet zu haben. ›Echte Schweden‹ gibt es nicht, sondern sie sind kulturelle Produkte, die über eine komplexe semiotische ›Massage‹ erst zugerichtet werden müssen. Insofern trifft Wallmark (unfreiwillig) die tiefere Intention der Abhandlung, wenn er den in Almqvists Bildungskonzept vorgestellten Umgang mit den Schülern mit dem Vergnügen vergleicht, »mit dem man Spielsachen vollständig auseinandernimmt, um sie später wieder auf seine Art zusammenzusetzen« (»författaren gör med människan, som man gör med vissa leksaker, börjar ›med att skingra dem, för att sedan ha nöjet att på sitt wis sätta ihop dem‹«; zitiert nach Hedin 1928, S. 300) Ich erinnere nochmals an Foucaults Definition der Disziplinierung: »Der menschliche Körper geht in eine Machtmaschinerie ein, die ihn durchdringt, zergliedert und wieder zusammensetzt.« (Foucault 1977, S. 176)

77 Schröder 1827, S. 242 (Zitat s.o.).

den Ritus auszeichnet.[78] Es geht im Gegensatz zu aufklärerischen Bildungskonzepten nicht darum, den Schülern ein quasi natürliches Verhalten – einen generellen Verzicht auf den Gebrauch von konventionellen Zeichen – anzugewöhnen, sondern sie werden im Gegenteil bewußt dazu angehalten, sich aktiv mit diversen Zeichenordnungen auseinanderzusetzen, die sie schließlich selbständig kontrollieren und inkorporieren lernen. Auch wenn das ganze Konzept in seiner Ausgestaltung noch philanthropische Züge trägt, ist es aufgrund dieser semiotischen Intention von den entsprechenden Bildungspraktiken des 18. Jahrhunderts zu unterscheiden.[79]

Wenn die Schüler also tatsächlich lernen sollen, bewußt zu schauspielern, dann ist der Erfolg der Ausbildung nicht durch das Rollenspiel an sich, sondern allenfalls durch schlechte Spielpraktiken bedroht, die Almqvist selbst als »anational, unnatürlich und zweideutig« (ASS 2, 471; »onationella, onaturliga, tvetydiga«) zu charakterisieren versucht. Ein schlechtes Spiel entsteht dann, wenn es dem Spieler nicht gelingt, die ›theatralen‹ Mittel, deren er sich bedient, ›dramatisch‹ zu überformen. D.h., wenn die theatralen Mittel sich so weit verselbständigen, bis sie Differenzen und Ambivalenzen produzieren, die die imaginären Differenzen von ›Fremd-‹ und ‹Eigenraum‹, ›Signifikant‹ und ›Signifikat‹ unterlaufen. Mit der Differenz von guten und schlechten Spielpraktiken rührt Almqvist an einen heiklen Punkt, der das gesamte disziplinarische Konzept des *Manhemsförbundet* auf einer basalen Ebene zu

---

78 Zum Begriff des Ritus in einem literatur- und kulturwissenschaftlichen Sinne, der eng an eine Vorstellung des ›Textes der Kultur‹ geknüpft ist, vgl. Neumann 2000a. Wenn Almqvist sich in seinem durch und durch ›experimentellen‹ Bildungsentwurf auf ein bewußtes Spiel in der Erzeugung und Dekonstruktion von (abstrusen) Riten einläßt, dann überträgt er einfach die Funktion des ›Sozialisationsspiels‹ Literatur auf die Erziehung. Die Schüler werden nicht auf einen spezifischen Zeichengebrauch bzw. eine spezifische Körperlichkeit verpflichtet, sondern durch die permanente Verpflichtung auf die bewußte Theatralisierung ihres Handelns gleichermaßen dazu ermuntert, sich der gesellschaftlichen Rituale zu bedienen und sie kritisch zu lesen: »Rituale sind dabei als jene Sprech-Vorgänge und Handlungs-Sequenzen zu indizieren, deren ›Funktionalität‹ im sozialen Geschehen erst einmal vorausgesetzt ist. Es ist aber die Literatur, die diese Rituale als Argumente, als Motive, als Generatoren des Textgeschehens – nunmehr als ›ästhetischer Prozeß‹ begriffen – nutzt und ausarbeitet, und zwar im Sinne einer Transfusion bewegten Lebens in artifizielle Transformation. / Literatur – und im weiteren Sinne andere ästhetische Akte – erweisen sich ihrerseits als jene Rituale, die, als Elemente im Gewebe der Kultur, die Dysfunktionalität von Ritualen in Szene setzen, debattieren, unterlaufen, affirmieren oder experimentell durcharbeiten.« (Neumann 2000a, S. 52)

79 Es wäre spannend, den hier lediglich angedeuteten Wechsel in den Bildungspraktiken mit den Veränderungen zu vergleichen, die den Wandel der Theatersemiotik vom 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts prägen: Ein Wandel, der – um Jörg Wiesels Ausführungen zur Theatertheorie Heinrich Theodor Rötschers zu folgen (die sich, zumindest hinsichtlich der politischen Intention, als Vergleichspunkt anbietet) – den Weg für ein Theater bereitet, »das seinem Publikum [keine] neuen, bürgerlich-aufgeklärten Strategien subjektiven und gesellschaftlichen Verhaltens als intersubjektiv austauschbare Codes mit Repräsentationswert vorführt und zur sozialen Einübung dringend empfiehlt (18. Jahrhundert, noch Goethe Weimarer Hoftheater), sondern für ein Theater, das sich mehr und mehr für ein konkretes Individuum, dessen Verhältnis zum (kleinen) anderen (zum sozialen Gegenüber in einer Gesellschaft der Verfassung) und zum (großen) Anderen einer Ordnung der Sprache als einheitsstiftender Grundlage eines Nationalstaates, interessiert.« (Wiesel 2001, S. 88)

gefährden droht. Denn der Riß, der sich im symbolischen Medium selbst auftut, stellt nicht nur die Bewegung der Vermittlung in Frage, sondern läßt sich seinerseits schwerlich symbolisch aufheben und wieder vermitteln.

7.3. Wechselseitig unterrichten (Medientechnik)

Auch wenn die theoretischen Schriften, die Almqvist während und nach seiner Anstellung an der *Nya Elementarskola* verfaßt, im wesentlichen nüchterner erscheinen als der *Vorschlag zur Organisation des Manhem-Bundes*, so bleibt er den dort zum Ausdruck gebrachten pädagogischen oder besser semiotischen und medientheoretischen Prinzipien treu. Sowohl die Serie von Essays, die Almqvist 1834 unter dem Titel »Rörande elementar-undervisning« (»Zum Elementar-Unterricht«) als Teil der Artikelserie *Några drag (Einige Züge)* in der Zeitschrift *Skandia* publiziert als auch die Artikel zu bildungspolitischen Fragen, die im Verlauf des Jahres 1839 in *Aftonposten* erscheinen und die Almqvist 1840 in einer selbständigen Publikation *Om svenska uppfostringsväsendet (Über das schwedische Erziehungswesen)* zusammenfaßt, sind maßgeblich von der Pedantenpolemik geprägt.

So werden die *Skandia*-Beiträge mit dem programmatischen Essay »Humanitet och Lärdom« (»Humanität und Gelehrsamkeit«) eröffnet, der schon mit seinem Titel den grundlegenden bildungspolitischen Wandel auf den Punkt zu bringen versucht. Auch der in dieser Artikelreihe aufgenommene poetologische Essay »Hvad är det enda sätt, att rätt härma antiken« (»Welches ist die einzige Art, die Antike richtig nachzuahmen«), der in diesem Zusammenhang zunächst merkwürdig deplaziert wirkt, fügt sich mit Blick auf die Pedantenpolemik gut in die Argumentation ein. Die von Campe angesprochene Differenz zwischen ›Nachäffen und Nachahmen‹[80] wird mit dem Gegensatz von »härma« und »likna« ins Schwedische übertragen:

> Då vi derföre se på dem af de Gamle, som vi älska att hafva för ögonen såsom mönster, så finna vi det hufvudsakliga af deras förträfflighet bestå i charakteren af helgjutenhet och naturlighet. Hvarföre skulle ej vi, häruti, kunna vara som de? Låt oss härma dem! Eller, om detta ej bör heta härmning, så låt oss för all del icke härma dem; utan – hvad som är ännu bättre – låt oss likna dem![81]

Wenn sich die in den späteren Artikeln vertretenen Bildungskonzepte somit durchaus mit den grundlegenden pädagogischen Intentionen des *Manhemsförbundet* in Deckung bringen lassen, so ist der Unterschied dennoch markant. Denn die späteren Artikel entwerfen kein vollständig neues Bildungsprogramm, sondern konzentrieren sich allein auf praktizierbare Modifikationen im konkreten Ablauf von Unterricht und Prüfungen. Alle vorgeschlagenen Reformen zielen dabei wenig überraschend darauf,

---

[80] Campe bezieht sich auf entsprechende Ausführungen Jean Pauls in der Erziehlehre *Levana*.

[81] Almqvist 1834, 83. »Denn wenn wir die unter den Alten betrachten, die wir gerne als Muster vor Augen haben, so finden wir, daß ihre Vortrefflichkeit hauptsächlich in den Eigenschaften der Ganzheitlichkeit und Natürlichkeit besteht. Warum sollten wir nicht darin genauso sein wie sie? Eifern wir ihnen nach! Oder, wenn dies nicht Nacheifern heißen soll, so sollten wir ihnen nicht nacheifern, sondern – was viel besser ist – ihnen ähneln!«

sich von autoritären Praktiken in der Vermittlung und dem Abfragen von Wissen zu lösen und der ständigen Selbstevaluation der Schüler einen größeren Raum zukommen zu lassen.

Als eines der bezeichnendsten Beispiele, wie sich die allgemeinen Ideen der Selbstregulierung und Internalisierung von Wissen im konkreten Unterrichtsablauf niederschlagen, können Almqvists Ausführungen zum System wechselseitigen Unterrichts dienen, das in Schweden als »britisches oder Lancastersches Erziehungssystem« bekannt und für eine effizientere Gestaltung des Lese- und Schreibunterrichts in Anspruch genommen wurde.[82] Wesentlich ist der Einbezug der Schüler in den Unterricht. Die Klassen werden – je nach Leistungsstand in den unterschiedlichen Fächern – in diverse als »Ringe« bezeichnete Untergruppen aufgeteilt, denen je ein Schüler als »Monitor« (»monitör«) oder »Gehilfe« (»biträde«) vorsteht.

Die Vorteile dieses Systems werden von Almqvist explizit mit der gesteigerten Effizienz des Unterrichtes sowie der erhöhten Observanz des aufgestockten Lehrpersonals legitimiert. Der Unterricht in den kleinen Ringen passe sich automatisch an die Bedürfnisse und den Leistungsgrad der Schüler an. Der von der eigentlichen Lehrtätigkeit entbundene Lehrer dagegen könne sich ganz auf die Kontrolle der Monitoren, Gehilfen, sowie der ihnen unterstehenden einzelnen Ringe konzentrieren, die er alle von seinem erhöhten Podest aus überblicken könne:

> När i n t e t Monitörskap användes, sitter Läraren sjelf naturligtvis såsom e n s a m u n d e r v i s a r e i sin skola eller i sin klass. [...] Det säges väl, att läraren nu har dem alla u n d e r ö g o n e n , och att intet onödigt eller orätt förehafvande skall kunna tilldraga sig. Men, om vi ej bedraga oss, är det sin b o k , som läraren här måste hafva under ögonen; då han derur undervisar, och i egen person förklarar, muntligen utreder o.s.v. Utan tvifvel ser han ofta upp ur boken; men, den som sjelf gått i skola, lärer ej neka, att om Magistern icke er en alldeles utomordentlig man, kunna ledsnad och dermed följande, mot ordningen stridande bi-företag hos de qvickare lärjungarne svårligen undvikas, när det, som läses, blifver för dem onödigt ut-tänjdt, för att göras lämpligt åt de mindre försigkomnes natur. Rättar han deremot lectionen efter de äldres, eller efter de qvickares behof: då går det troligen ännu värre.[83]

---

82 Zur Einführung dieses nach Joseph Lancaster (1778-1838) benannten Erziehungssystems in Schweden und den entsprechenden Reformationen der Lese- und Schreiblehrpraxis vgl. die materialreiche Abhandlung von T.Nordin 1973. Die umfassende Angabe zeitgenössischer Quellen zeigt, daß Almqvist in seinem Essay »Bör man i den allmänna undervisningen nyttja monitörer eller icke?« (»Sollte man im allgemeinen Unterricht auf Monitoren zurückgreifen oder nicht«) auf eine breite pädagogische Diskussion in Schweden zurückgreifen konnte.

83 Almqvist 1834, S. 93-94. »Wenn k e i n Unterricht mit Monitoren angewendet wird, sitzt der Lehrer selbst natürlich als e i n s a m e r D o z e n t in seiner Schule oder seiner Klasse. [...] Man sagt wohl, daß der Lehrer sie nun alle u n t e r A u g e n hat, und daß weder unnötige noch falsche Unternehmungen stattfinden können. Aber, wenn wir uns nicht täuschen, muß der Lehrer doch sein B u c h im Blick haben; da er daraus unterrichtet, und selbst erklärt, mündlich entwickelt etc. Sicherlich sieht er häufig vom Buch auf; aber derjenige, der selbst in die Schule gegangen ist, wird nicht verneinen, daß dabei – wenn der Lehrer nicht ein vollkommen außergewöhnlicher Mann ist – Langeweile kaum zu vermeiden ist. Daraus wiederum folgen ordnungswidrige Nebentätigkeiten der schnelleren Schüler, die sich kaum vermeiden lassen, wenn das, was

Man vergleiche Foucault:

> Mit anderen Instrumenten war auch die französische Werkschule (Schule mit wechselseitigem Unterricht) als ein Apparat zur Intensivierung der Zeitnutzung ausgestattet. Ihre Organisation umging den linearen und sukzessiven Unterricht durch den Lehrer: sie regulierte das kontrapunktische Zusammenspiel gleichzeitiger Gruppenarbeiten unter der Aufsicht von Monitoren und Gehilfen, so daß jeder noch so flüchtige Augenblick mit vielfältigen, aber geordneten Tätigkeiten bevölkert war.[84]

Es ist durchaus bezeichnend, daß sich Almqvist genau an dieser Stelle auf eine Apologie schulischer Disziplin einläßt. Auch wenn der durch die Mitschüler ausgeübte Zwang als Einschränkung der Freiheit des Einzelnen bezeichnet werden müsse und somit im Gegensatz zu der angekündigten Liberalisierung des Schulwesens stünde, handle es sich um einen gerechtfertigten Zwang. In diesem Fall stünden die von den Schülern auf die Schüler ausgeübten Disziplinierungsmaßnahmen nämlich im Dienst einer »guten und wohltuenden Ordnung« (»en god och välgörande ordning«), die sich nicht gegen die Freiheit, sondern allenfalls gegen die »Eigenmächtigkeit« (»sjelfsvåld«) des Einzelnen wende.[85]

Hier zeichnet sich ein anderes Modell der politischen Kontrolle ab, das nicht mehr auf die »konsensuelle Vereinigung von Einzelwillen und die Inszenierung von Moral-Personen« abzielt, sondern auf eine »Regulierung von *Kräften*« setzt. Die Perspektive wechselt von »einer öffentlichen Interaktion nach dem Modell des Theaters« zu einer »heimlichen Steuerung der Individuen, [welche] die Gegenseitigkeit im sozialen Verkehr unterläuft«.[86] Das Prinzip der Inszenierung und der Bühne wird durch eine an den Naturwissenschaften angelehnte Untersuchung der Funktionsweise von gesellschaftlichen Mechanismen (hier ›Bildungstrieb‹ und Verhalten der Schüler) ersetzt, die in ihrem Ablauf optimiert werden sollen.

Die beiden Prinzipien schließen sich keineswegs aus, sondern sind konsequent ineinander verschränkt. Das theatrale Konzept des früheren Entwurfes wirkt auch in den späteren pädagogischen Schriften nach. So bleibt etwa die Funktion des ›Rollenspiels‹ erhalten, das mit dem Modell der sich wechselseitig erziehenden Schüler auf eine praktizierbare Stufe reduziert wird. Auch die Tatsache, daß sich die Schüler in den Ringen in erster Linie mit dem Erwerb von Schreib- und Lesefähigkeiten – also der Einübung einer spezifischen Semiotik sowie der Inkorporierung einer damit

---

gelehrt wird, für sie unnötig ausgedehnt wird, um es für diejenigen verständlich zu machen, die weniger weit fortgeschritten sind. Wenn er seine Lektionen dagegen an den Älteren ausrichtet, oder an den Bedürfnissen der Schnelleren, dann geht es vermutlich noch schlimmer.«

84 Foucault 1977, S. 198-199.

85 Almqvist 1834, S. 91.

86 Vogl 1996, S. 568. Ausführlich zu diesen zwei Prinzipien der politischen Regulation, die sehr schön an der Funktion von Theater und Turmgesellschaft, Bühne und Archiv im *Wilhelm Meister* illustriert werden, vgl. Vogl 1996 und – in bezug auf die *Wahlverwandtschaften* – Vogl 1999b.

verknüpften Gestik – auseinandersetzen, unterstreicht den Versuch, die Schüler im interaktiven Wechselspiel auf eine abstrakte symbolische Ordnung zu verpflichten.[87]

In diesem Sinne überrascht es nicht, daß eine weitere Gemeinsamkeit zwischen dem frühen Unterrichtskonzept des *Manhemsförbundet* und den späteren pädagogischen Schriften in der Aufmerksamkeit besteht, die Almqvist den konkreten Unterrichtsmedien widmet. So beginnt die größere Abhandlung *Om svenska uppfostringsväsendet,* in der Almqvist die bildungspolitischen Auseinandersetzungen der 1820er Jahre nochmals polemisch auf den Punkt bringt, überraschenderweise mit einem langen Kapitel über den Buchdruck (»Boktryckerikonsten och Folkuppfostran«). Die Auswirkungen dieser Reproduktionstechnik werden weitsichtig beleuchtet und in bezug auf ihren massiven Einfluß auf die Volksbildung erörtert.[88] Auch wenn sich Almqvist auf eine vehemente Apologie der neuen Techniken einläßt, legt er größten Wert darauf, daß die gedruckte Schrift nicht etwa das gesprochene Wort verdrängen dürfe. Der Buchdruck habe lediglich eine rein verstärkende Funktion inne, die es erlaube, einer Stimme über räumliche und zeitliche Grenzen hinaus Gehör zu verschaffen und damit unterschiedliche Formen der staatlichen Zensur zu unterlaufen.

Die phonozentrische Perspektive der Argumentation wird auch in einem anderen Kapitel des Buches explizit zum Ausdruck gebracht. Die Kritik gilt wieder dem schriftverliebten, vorlesenden Pedanten, dem es nicht gelingt, sich von seinen schriftlichen Aufzeichnungen zu lösen und den Vortrag mit seiner Stimme neu zu beleben.[89] Auf der einen Seite orientiert sich das pädagogische Konzept also an dem Gedanken einer vollständigen medialen Durchdringung des ›Volkskörpers‹, die durch die neuen Medien vorangetrieben werde. Ihre eigentliche Funktion erfülle diese Medialisierung der Gesellschaft auf der anderen Seite aber nur, wenn es gelänge, die

---

87 Zur außerordentlichen Bedeutung der Bell-Lancaster-Methode in der Geschichte schwedischer Aufschreibesysteme vgl. Willke 1965, S. 208-231, und T.Nordin 1973, S. 207-332. Einen schönen Eindruck, wie der wechselseitige Lese- und Schreibunterricht an diesen Schulen vonstatten ging, vermitteln Gerelius 1820, S. 65-93, und Suell 1823 und 1827b (letzteres Buch bietet eine komplette Regieanweisung samt Dialogtext für den Vollzug des Unterrichtes). Bezeichnenderweise greift auch Foucault in seiner Darlegung körperlicher Disziplinierungsstrategien auf den effizient gestalteten Schreibunterricht von Bell-Lancasterschem Format zurück: »Schreibübung: ›... 9. Hände auf die Knie. Dieser Befehl wird durch einen Glockenschlag gegeben. 10. Hände auf den Tisch. Kopf hoch. 11. Reinigt die Schiefertafeln: alle wischen die Tafeln mit etwas Speichel oder besser mit einem Filzbausch ab. 12. Zeigt die Tafeln vor. 13. Monitoren, schaut sie an: die Monitoren besichtigen die Tafeln ihrer Gehilfen und dann die ihrer Bank. Die Gehilfen besichtigen die Tafeln ihrer Bank, und alle bleiben auf ihrem Platz.‹« (Foucault 1977, 199 Fn) Die Abbildung mit dem Titel »Écoles pour l'enseignement mutuel élémentaire« (in der deutschen Ausgabe als Lithographie von H. Lecomte, 1818, gekennzeichnet), auf die sich Foucault bezieht, findet sich auch in Gerelius' schwedischer Einführung in das Wechselunterrichtswesen (vgl. Abb. 1). Sie illustriert sehr schön, welche Schlüsselrolle der Schreibunterricht bei der nachahmenden Einübung von Körperabläufen übernimmt. Anfänger schrieben unter Anleitung und ständiger Verbesserung im Sand, die Fortgeschrittenen auf Schiefertafeln, erst dann folgt die Einübung in das Schreiben mit Tinte und Feder.

88 Vgl. Almqvist 1840a, S. 1-14. Wie aufmerksam Almqvist den weitreichenden Effekten neuer Medien nachgeht, zeigen u.a. seine Reflexionen über die durch den Buchdruck ausgelöste Krise der Rhetorik.

89 Vgl. Almqvist 1840a, S. 58-74.

Medien umgekehrt vollständig körperlich (stimmlich) zu durchdringen. Bezeichnenderweise geht Almqvist auch in diesem späten Aufsatz auf die volksbildende Funktion des Dramas ein. Das Drama habe nunmehr die Bedeutung inne, welche die Druckschriften im 16. und frühen 17. Jahrhundert eingenommen hätten.[90] Die Volksbildung äußert sich unverblümt als Zusammenspiel von Buchdruck und Lese- wie Sprechkompetenz, technisch-medialer Zurichtung und diskursiver Kontrolle von medialen Techniken. Sie erfüllt somit die Rolle einer umfassenden technischen Vermittlungsinstanz, die es erlaubt, Individuelles und Allgemeines effizient in einen harmonischen Einklang zu bringen.

7.4. Schwedisch artikulieren lehren/lernen

Während Almqvists pädagogische Schriften somit auf der einen Seite als aussagekräftige Exempel für die umfassende Umstrukturierung des Disziplinarwesens und dessen weitreichenden staatspolitischen Intentionen gelesen werden können, so geben sie auf der anderen Seite kaum Auskunft über konkrete Unterrichtsinhalte.

Angesichts des grundlegenden semiotischen und medialen Interesses mag es zunächst überraschen, wie wenig auf die Techniken des Spracherwerbs (bis auf die Polemik gegenüber dem Lateinunterricht alter Schule) und die Vermittlung der spezifischen Lese- und Schreibkompetenzen eingegangen wird, die die eigentliche Grundlage der skizzierten medialen Durchdringung bilden. Das mag damit zu tun haben, daß diesbezügliche Reformationen – und damit beziehe ich mich auf den maßgeblichen Einschnitt, den die Einführung der Lautiermethode (insbesondere durch Heinrich Stephani und Ferdinand Olivier) und genetische Schreiblehrmethode (insbesondere durch Heinrich Stephani und Johann Paulus Pöhlmann) im zeitgenössischen Schulunterricht darstellt[91] – trotz der zögernden und schleppenden Rezeption in

---

90 Einen Hinweis auf das Nachwirken des im *Manhemsförbundet* entwickelten Konzeptes einer bewußten Theatralisierung jeglichen Sprechens und Handelns gibt der Artikel »Om uppträdandet på scenen« (Almqvist 1989a, S. 114-122; ursprünglich gedruckt in *Aftonbladet* 29.11.1839), in dem sich Almqvist für einen so massiven Ausbau des Amateurtheaters einsetzt, bis lediglich ›Privatpersonen‹ auf der Bühne stehen. Bezeichnenderweise kann er sich in der Formulierung dieses Programms auf Thesen Rousseaus abstützen, die Joseph Vogl folgendermaßen referiert: »Die Republik und ihr Gesetz verwerfen jedes Theater, weil sie selbst nichts als Theater sind, das sich zur Versammlung, zum ›öffentlichen Fest‹ ›in frischer Luft und unter freiem Himmel‹ weitet, zum Theater jener ersten Zusammenkunft also, in der keiner den anderen und die Gesamtheit jeden vertritt. Ein Theater jedenfalls, das jeder Institution vorausgeht, das nichts darstellt und in diesem Nichts nur die eigene Theatralität, die eigene Repräsentation inszeniert: ›Was werden schließlich die Gegenstände dieses Schauspiels sein? Was wird es zeigen? Nichts, wenn man will. Mit der Freiheit herrscht überall, wo viele Menschen zusammenkommen, auch die Freude. Pflanzt in der Mitte eines Platzes einen mit Blumen bekränzten Baum auf, versammelt das Volk, und ihr werdet ein Fest haben. Oder noch besser: Stellt die Zuschauer zur Schau, macht sie selbst zu Darstellern, sorgt dafür, daß ein jeder sich im anderen erkennt und liebt, daß alle besser miteinander verbunden sind.‹ [Zitat aus Rousseau, *Brief an d'Alembert über das Schauspiel* (1758)]« (Vogl 1995, S. 33)

91 Ich beziehe mich hier und im folgenden auf die Ausführungen Friedrich Kittlers, der auf die weitreichenden Implikationen des über die pädagogischen Konzepte lancierten Aufschreibesystems um 1800 aufmerksam gemacht hat. Vgl. Kittler 1995.

Schweden schon von anderen früher theoretisch aufgearbeitet worden waren.[92] Die entsprechenden Texte sind meist in Zusammenhang mit dem Reformprojekt der Elementarschulen veröffentlicht worden und dürften Almqvist, der dem prominentesten schwedischen Schulexperiment dieser Art vorstand, bekannt gewesen sein.

Sieht man von den theoretischen Texten Almqvists ab und greift auf die Lehrbücher zurück, die er während seiner Anstellung an der *Nya Elementarskola* verfaßt, so wird sehr wohl deutlich, wie er seine pädagogischen Überlegungen praktisch umzusetzen versucht.[93] Die unterschiedlichen Reflexionen über die Funktion von Bil-

---

92 Ich verweise nochmals auf die ausführliche Rezeption der deutschsprachigen Pädagogik durch Broocman und Hammarsköld (vgl. Anm. 18). Bislang liegt meines Wissens noch keine umfassende medientheoretische Untersuchung für die Schriftkultur in Schweden um 1800 vor (Ansätze liefert inzwischen Staberg 2002, insb. S. 296 Fn). Das mag schlichtweg daran liegen, daß die pädagogische Diskussion – wie gezeigt – maßgeblich von den deutschen Texten geprägt wurde, die auch im Zentrum von Kittlers Studie stehen. Genau dies aber könnte Anlaß geben, Kittlers Ergebnisse im Hinblick auf bezeichnende Modifikationen in Schweden zu reflektieren. Einen Eindruck von der Adaption der deutschen Vorlagen liefert Willke 1965. Zur verzögerten und schleppenden Rezeption der Lautiermethode vgl. dort, S. 181-294. Obwohl mit Israel Gustaf Wänmans *Julklapp af Cadmus eller lättaste sättet att lära barn läsa* (Stockholm 1800) und Johan Arvid Flintenbergs *Anwisning att lära barn stafwa och läsa* (Stockholm 1803) schon frühe Adaptionen der Lautiermethode vorliegen, scheint die theoretische Debatte um diese Leselernpraktik mit Jonas Reuters *Handbok wid den nya bokstawerings methoden eller sättet att inom fyratio lectioner lära barn läsa* (Stockholm 1819), Georg Suells *Bokstafverings-metoden i sin falska, söndrande och stympande beskaffenhet. Jemte en i språkets natur och analogien grundad lätt och enkel läsmetod* (Stockholm 1823), Carl Olof Finemans *Bokstafs-, stafwelse-, ord- och renläsningsbok* (Stockholm 1829) und Olof Melins *Försök till en ny underwisnings-metod, som åsyftar barnens lättare fattning och begrepp wid första innanläsningen af swenska språket, hwaruti 1:o blott grundljuden eller vocalerna läras till namnen utantill, och 2:o consonanterna, under intet namn kända, anbringas såsom biljud, och inhämtas genom jemförelse med synliga ting, samt 3:o bokstafwering och stafning helt och hållet åsidosättas* (Göteborg 1829) erst in den 1820er zu entbrennen. In bezug auf den Schreibunterricht scheint der Einfluß britischer Schriften, die im Zusammenhang mit der Bell-Lancaster-Methode entwickelt wurden, wichtiger gewesen zu sein als die entsprechenden deutschen Vorgaben. Hier ist insb. auf Georg Suells *Elementar-grunder i skrifkonsten, jemte elementar-förskrift; samt om pennans hållning och förande* (Stockholm 1827) zu verweisen. Zum maßgeblichen Einfluß der Bell-Lancaster-Methode auf die Ausgestaltung des schwedischen Elementarschulwesens vgl. T.Nordin 1973.

93 Einen Überblick über die beeindruckende Lehrbuchproduktion Almqvists, die neben den im folgenden dargestellten Sprachlehrbüchern auch Einführungen in das Französische und Griechische sowie Mathematik und Geschichtslehrbücher umfaßt, liefert Petri-Liljekrantz 1923, S. 80-151 (hier findet sich auch eine ausführliche Bibliographie, die über Auflagenhöhe und zeitgenössische Kritik Aufschluß gibt). Bislang liegt erstaunlicherweise keine Monographie oder umfassende Untersuchung über die Sprachlehren Almqvists vor (Bertil Romberg bietet in seinem Artikel zu Almqvists Sprachtheorie lediglich eine paraphrasierende Wiederholung der immerhin 80 Jahre alten Thesen von Petri-Liljekrantz; vgl. Romberg 2000). Dies ist um so überraschender, als die Lehrbücher durchaus zur Frühgeschichte der ›Schwedischen Philologie‹ gerechnet werden können. Almqvist selbst setzt sich mehrfach für die Institutionalisierung des Faches an der Universität ein. Ein entsprechender Lehrstuhl wird allerdings erst 1877 eingerichtet. Karin Tarschys, die in ihrer Dissertation einen immer noch lesenswerten Überblick über die Institutionalisierung und Entwicklung des Schwedischunterrichtes im 19. Jahrhundert liefert und dabei auch ausführlich auf die Sprachlehren Almqvists Bezug nimmt, macht darauf aufmerksam, daß sich die Texte, welche sich weniger an die Schüler als an Studenten zu richten scheinen, sowohl in die Geschichte der Philologie als auch in die der schwedischen Pädagogik integrieren lassen. Vgl. Tarschys 1955.

dung als ›Vermittlung von Vermittlung selbst‹ (hinter der sich eine Disziplinierung zur Selbstdisziplinierung verbirgt) finden in einer gezielten Auseinandersetzung mit sprachlichen Medien ihren Ausdruck. Dabei scheinen seine Lehrbücher auf den eben skizzierten Reformationen des elementaren Schreib- und Leseunterrichts aufzubauen, die – sozusagen auf einer höheren sprachlichen Ebene – fortgeführt werden. Das erste Lehrbuch, das Almqvist herausgibt, ist bezeichnenderweise eine allgemeine Sprachlehre, die den Unterricht in den Einzelsprachen einführend vorbereiten soll: *Allmän språklära ämnad att grundlägga och förbereda Undervisningen i de särskilda språken* (1829).[94]

Die bildungspolitischen Implikationen dieser Publikation erscheinen klar. Die konservative Pädagogik verteidigt den Lateinunterricht in der Regel mit Hinweis auf eine ›formelle Bildung‹, u.a. die Einübung abstrakter grammatikalischer Kategorien, die nicht nur, aber auch das Lernen anderer Fremdsprachen exemplarisch vorbereiten und erleichtern sollen. Diese propädeutischen Funktionen sollen nun durch eine allgemein verständliche Sprachlehre ersetzt werden, die die Schüler anhand von muttersprachlichen Beispielen mit Aufbau, Funktion und Terminologie der Grammatik vertraut macht (neben der Einführung in die großen Wortklassen und die Kriterien ihrer Flexion geht das Buch in kurzen Kapiteln den Verfahren von Wortbildung und Syntax nach).[95]

Almqvist selbst macht in diesem Zusammenhang auf die mißverständliche Verwendung des Begriffes einer »allgemeinen Sprachlehre« aufmerksam. Das Buch wird in der zweiten Auflage zwar mit einem »systematischen Verzeichnis aller uns bekannten Einzelsprachen der Welt«[96] abgeschlossen, das die Propädeutik beenden und zu den Studien einzelner Fremdsprachen überleiten soll. Dennoch gehe es keineswegs darum, den Schülern die neuesten Einsichten der komparativen Linguistik zu vermitteln. Das Prädikat ›allgemein‹ trage diese Sprachlehre allein aufgrund ihres Abstraktionsgrades. Auch wenn die behandelten grammatikalischen Kategorien auf

---

Eine Untersuchung des Wechselspiels zwischen sprachwissenschaftlicher und literarischer Produktion des Autors, wie ich sie im folgenden anstrebe, steht ebenfalls noch aus. Lediglich Lars Burman greift in seinen Analysen von *Tre fruar i Småland* und *Amalia Hillner* auf den rhetorisch-stilistischen Abschnitt der *Svensk språklära* zurück, um gewisse Stilzüge der Romane zu erläutern. Vgl. L.Burman 1998, S. 101-180. Allerdings fehlt hier jeglicher Bezug auf die neuere Texttheorie, der es erlauben würde, die bewußte Verwendung rhetorischer Muster theoretisch zu reflektieren. Vgl. K.Müller-Wille 1999.

94 Ich zitiere im folgenden aus der zweiten, erheblich erweiterten Ausgabe von 1835.

95 Zur Vorstellung einer ›formellen Bildung‹, die traditionellerweise dem Lateinunterricht zugeschrieben wird, vgl. Nilehn 1975, S. 31-58. Hier wird auch die zeitgenössische Tendenz aufgezeigt, den Lateinunterricht durch die Aufwertung anderer Fächer (u.a. eben eines muttersprachlichen Lehrfaches) zu substituieren, die eine ähnliche Funktion übernehmen können. Vgl. Nilehn 1975, S. 59-83.

96 So die Ankündigung auf dem Titelblatt der *Allmän språklära*. Die Überschrift des entsprechenden Kapitels macht auf den Einfluß Bopps aufmerksam: »Språkens system eller Förteckning öfver de särskilda språken, sinsemellan ordnade efter inbördes likheten, eller, der den är obekant, efter länderne, hvari de talas« (Almqvist 1835, S. 82-95).

die meisten (europäischen) Sprachen übertragen werden könnten und übertragen werden sollten, seien sie hier dezidiert an der schwedischen Sprache orientiert.

Der Bezug auf die Muttersprache soll einerseits das Lernen erleichtern und andererseits verhindern, daß die Einübung in die Grammatik zum pedantischen Selbstzweck verkommt. Wieder geht es im Kern darum, die mechanische Vermittlung eines äußeren, toten Wissens (die normative Grammatik einer toten Sprache) durch eine »sokratische Lehrmethode« zu ersetzen, die auf die vermeintlich ›natürlichen‹ sprachbildenden Kräfte der Schüler rekurriert. Die erlernte Grammatik soll in dem organischen Sprachgebrauch selbst ›verwurzelt‹ werden. Das wiederum heißt anders ausgedrückt, daß die Organik der eigenen Sprache und das grammatikalische Sprachbewußtsein durch die sanfte Gewalt des Lehrers zu einer untrennbaren und enorm produktiven Einheit verschmelzen sollen:

> Den *grundsatts*, undervisaren i allmänhet och, så *vidt möjligt är*, öfverallt skall iakttaga, är den, att icke direkte underrätta lärjungen om någonting, utan på hvarjehanda sätt (helst genom frågor) *föranleda* honom, att sjelf komma den sak på spåren, som han skall lära sig. Lärjungen bör sättas i den ställning, att i sin egen själ liksom *uppfinna* det, hvarom frågan är. [...]
> I begynnelsen synes detta lärosätt gå långsamt, emedan ett stort antal frågor och föranledanden åt åtskilliga håll måste ega rum. Men häraf skall undervisaren icke låta förskräcka sig. Efter någon tid får han blifva varse, att lärjungen eger en säkerhet, en (för att så säga) fast rot inom sig sjelf, hvarpå han med grundlighet, lätthet och styrka växer sjelf framåt. Nu begynner det gå mycket fortare, i synnerhet som lärjungen, genom den egna verksamhet, hvari han kommit, omfattar läroämnena, såsom sina, med nit och håg.[97]

Die Verinnerlichung der angelernten grammatikalischen Prinzipien soll die produktive Grundlage für einen quasi natürlichen und selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerb darstellen. Hinter dieser pragmatischen Fassade des Lehrbuches zeichnen sich allerdings viel wesentlichere pädagogische und disziplinarische Intentionen ab, die den Umgang der Schüler mit der eigenen Sprache betreffen. Dies wird am deutlichsten in den Passagen, in denen Almqvist explizit auf den ›Sinn und Nutzen‹ der Sprachlehre zu sprechen kommt:

---

[97] Almqvist 1835, S. 5. »Der *Grundsatz*, den der Unterrichtende allgemein und *soweit dies möglich ist*, immer berücksichtigen sollte, lautet, daß man den Schüler nicht direkt unterrichten, sondern ihn auf allerlei Weise (am besten durch Fragen) veranlassen sollte, der zu erlernenden Sache selbst auf die Spur zu kommen. [...] / Am Anfang scheint diese Unterrichtsform sehr langsam von statten zu gehen, da eine Vielzahl von Fragen und Anregungen aller Art nötig sind. Aber dadurch soll sich der Lehrende nicht abschrecken lassen. Nach einiger Zeit wird er entdecken, daß der Schüler eine Sicherheit erhält, eine (um es so auszudrücken) feste Wurzel in sich selbst ausbildet, mit deren Hilfe er mit Gründlichkeit, Leichtigkeit und Stärke selbst weiterwachsen wird. Nun beginnt es sehr viel schneller zu gehen. Insbesondere deshalb, weil der Schüler durch die eigene Tätigkeit, zu der er angeregt wurde, die Lehrinhalte als seine eigenen zu begreifen lernt und mit Fleiß und Eifer vorantreibt.«

> Ehuru språkundervisning naturligtvis icke har annat till närmaste ändamål, än att lära oss känna ett språk, *så är likväl kännedomen häruti sjelf icke annat än ett medel*, på det att vi derigenom må sättas i stånd att kunna läsa, känna och förstå de nyttiga och sköna verk, som på det språket blifvit affattade. Vår förädling och en ren glädje åsyftas härmed. – Det högsta i all mensklig förädling är att *vilja väl*. Det andra är att förstå och *veta väl*. Ett af medlen till vinnande af beggedera är studium i goda författares arbeten, lästa till anden mer än till stilen. Men språkkunskapen var ju ett medel för att kunna läsa författarne? Hvad är då slutligen språkkunskapen och all grammatik sjelf? *Blott ett medel för ett medel*. Ganska dyrbar ändock.[98]

Sprache wird mit allen Mitteln auf ihre Funktion als transparentes Kommunikationsmedium reduziert. So offenbart sich der eigentliche Zweck der internalisierten grammatikalischen Kategorien: Die sanfte grammatikalische Disziplinierung der Sprache zielt auf eine spezifische Sprachpragmatik und d.h. in diesem Fall auf einen Sprachgebrauch, der vollkommen durch die Vorstellung von Intentionalität reguliert wird (»att vilja förstå och veta väl«). Nicht von ungefähr finden die grammatikalischen Erläuterungen des Buches somit in der merkwürdig anmutenden Kategorie »mening« ihren Abschluß, die bezeichnenderweise tautologisch definiert wird: »Mening, i språkväg, är en med ord uttryckt *fulländad själens mening*«.[99] Folgt man den eher linguistischen Definitionen des Begriffes im Text, so bezeichnet »mening« zum einen die komplexeste syntaktische Einheit der Sprache – also die Zusammenstellung mehrerer Sätze, die einen internen Zusammenhang bilden: »En *Satts* kan [...] icke innehålla mer än *en* mening; men en *Mening* kan innehålla *flere* sattser.«[100] Zum anderen wird »mening« als die sprachbildende Instanz definiert, welche die Syntax insgesamt – also sowohl die Zusammenstellung von Wörtern zu Sätzen als auch die Zusammenstellung von Sätzen zu größeren diskursiven Einheiten (eben »mening« in der ersten Bedeutung des Wortes) – reguliert. »Mening« bezeichnet somit die spezifischen sprachgenerierenden und -strukturierenden Kräfte

---

98 Almqvist 1835, S. 80-81. »Auch wenn der Sprachunterricht natürlich keinen anderen Zweck hat als uns die Kenntnis einer Sprache zu vermitteln, *so ist diese Kenntnis doch selbst nichts anderes als ein Mittel*, durch das wir in Stand gesetzt werden sollen, die nützlichen und schönen Werke, die in dieser Sprache verfaßt sind, zu lesen, zu fühlen und zu verstehen. Hiermit sind unsere Veredlung und eine reine Freude verbunden. – Das Höchste aller menschlichen Veredlung ist *Gutes zu wollen (gut zu wollen)*. Das Nächsthöchste ist zu verstehen und *gut zu wissen*. Das Mittel, beides zu erhalten, besteht im Studium der Arbeiten eines guten Autors, die man eher auf ihren Geist als auf ihren Stil hin liest. Aber die Kenntnis der Sprache war doch nur ein Mittel, um den Autor lesen zu können? Was ist dann die Kenntnis der Sprache und alle Grammatik selbst? *Nur ein Mittel zum Mittel*. Dennoch ziemlich wertvoll.«

99 Almqvist 1835, S. 72. »Mening [Bedeutung, Sinn, Satz] bedeutet – sprachlich betrachtet – eine mit Worten ausgedrückte *vollendete* mening *der Seele*«

100 Almqvist 1829, S. 72. »Ein *Satz* kann [...] nicht mehr als *eine* mening [Bedeutung, Sinn] beinhalten; aber eine *Mening* kann mehrere Sätze beinhalten«. In Anlehnung an eine entsprechende Definition von Roland Barthes könnte ›mening‹ in diesem Sinn als ›Diskurs‹ bezeichnet werden: »Der Diskurs besitzt seine Einheiten, seine Regeln, seine ›Grammatik‹: der Diskurs ist, obschon einzig und allein aus Sätzen bestehend, satzüberschreitend und muß natürlich zum Gegenstand einer zweiten Linguistik werden.« (Barthes 1988, S. 105; aus »Einführung in die strukturale Analyse von Erzählungen«)

einer Einzelsprache. Die ungewöhnlich anmutende grammatikalische Kategorie – die sich wohl auf Friedrich Schlegels Ausführungen zur spezifischen Sprachstruktur der indoeuropäischen Sprachen zurückführen läßt – veranschaulicht, daß Sprache nicht mehr als ›Bezeichnung‹ von Dingen, sondern als ›Ausdruck‹ einer der Sprache selbst inhärenten Organizität (Subjektivität) verstanden wird.[101] Die Kapitel der *Allmän språklära*, in denen die Schüler den Begriff des Satzes von dem komplexen Verständnis der »mening« zu differenzieren lernen, zielen somit konkret auf die Ausbildung hermeneutischer Fähigkeiten ab. Die Schüler, denen es gelingt, diese Fähigkeiten erfolgreich zu verinnerlichen, werden sich weder für die in einem Text repräsentierten (sprachexternen) Inhalte interessieren noch für die grammatikalischen Strukturen einzelner Sätze, sondern lernen, den spezifischen Sinnstrukturen nachzugehen, die den inneren Zusammenhang von Sprachen und Texten garantieren.

Daß es tatsächlich darum geht, den Schülern ein grundlegend neues Sprach- und damit auch Selbstverständnis anzuerziehen, läßt sich sehr schön an den Ausführungen Michel Foucaults demonstrieren, der den epistemischen Bruch aufzudecken versucht, welcher sich in den vergleichenden sprachwissenschaftlichen Untersuch-

---

[101] Zur Vorstellung einer besonderen ›inneren Struktur‹ der Sprache vgl. das 1. Buch in Schlegels *Über die Sprache und Weisheit der Inder* (1808). Insb. der Abschnitt, in dem Schlegel zwei »Hauptgattungen der Sprache« zu differenzieren versucht, ist geeignet, um die neuen Kriterien seiner sprachwissenschaftlichen Untersuchung zu illustrieren. Der maßgebliche Unterschied zwischen den beiden Hauptklassen der Sprache wird nicht mehr auf die jeweils spezifischen Kriterien der Repräsentation zurückgeführt, sondern liegt in ihren grundlegenden grammatikalischen Prinzipien begründet: »Entweder werden die Nebenbestimmungen der Bedeutung durch innre Veränderung des Wurzellautes angezeigt, durch Flexion; oder aber jedesmal durch ein eignes hinzugefügtes Wort, was schon an und für sich Mehrheit, Vergangenheit, ein zukünftiges Sollen oder andre Verhältnisbegriffe der Art bedeutet, und diese beiden einfachsten Fälle bezeichnen auch die beiden Hauptgattungen aller Sprache.« (Schlegel 1808, S. 45) Nicht Zeichenrelationen werden betrachtet, sondern die Funktionsweise von Sprache selbst: »Wir werden auch den Grund jener Sonderbarkeit dieser Sprachen leicht in ihrer Grammatik finden. In der indischen oder griechischen Sprache ist jede Wurzel wahrhaft das, was der Name sagt, und wie ein lebendiger Keim; [...] Daher der Reichthum einestheils und dann die Bestandheit und Dauerhaftigkeit dieser Sprachen, von denen man wohl sagen kann, daß sie organisch entstanden sein, und ein organisches Gewebe bilden; [...] In Sprachen hingegen, die statt der Flexion nur Affixa haben, sind die Wurzeln nicht eigentlich das; kein fruchtbarer Same, sondern nur wie ein Haufen Atome, die jeder Wind des Zufalls leicht aus einander treiben oder zusammenführen kann; der Zusammenhang eigentlich kein andrer, als ein bloß mechanischer durch äussere Anfügung.« (Schlegel 1808, S. 50-51) Foucault faßt den Bruch, der mit dieser neuen Sichtweise auf Sprache einhergeht, knapp zusammen: »[S]eit Schlegel werden die Sprachen wenigstens in ihrer allgemeinsten Typologie durch die Weise definiert, wie sie die sie bildenden eigentlichen sprachlichen Elemente miteinander verbinden. [...] Dieses Material – bestehend aus Nomen, Verben, Wörtern im allgemeinen, aber auch aus Silben und Lauten – verbinden die Sprachen untereinander, um einfache Sätze *(propositions)* und Satzgefüge *(phrases)* zu bilden. Aber die durch die Anordnung der Laute, Silben und Wörter konstituierte materielle Einheit wird nicht durch die reine und einfache Kombinatorik der Elemente der Repräsentation gelenkt. Sie hat ihre eigenen Prinzipien, die in den verschiedenen Sprachen sich unterscheiden: die grammatische Komposition besitzt Regelmäßigkeiten, die für die Bedeutung des Diskurses nicht transparent sind. Da nun die Bedeutung fast vollständig von einer Sprache in die andere übergehen kann, sind es diese Regelmäßigkeiten, die die Individualität einer Sprache zu definieren gestatten.« (Foucault 1974, S. 345)

ungen von Franz Bopp, Friedrich Schlegel, Wilhelm von Humboldt und Jacob Grimm ankündigt (man beachte die merkwürdig anmutende Wurzel-Metaphorik, die auch Almqvist für seinen Sprachunterricht in Anspruch nimmt; s.o.):

> Die Sprache ›verwurzelt sich‹ nicht bei den wahrgenommenen Dingen, sondern beim aktiven Subjekt. Und vielleicht ist sie dann eher dem Wollen und der Kraft entsprungen als jener Erinnerung, die die Repräsentation redupliziert. Man spricht, weil man handelt, und nicht, weil man beim Wiedererkennen erkennt. Wie die Handlung drückt die Sprache einen tiefen Willen aus. Das hat zwei Konsequenzen. Die erste ist bei einem hastigen Hinsehen paradox: In dem Augenblick, in dem die Philologie sich durch die Entdeckung einer Dimension der reinen Grammatik konstituiert, schreibt man der Sprache erneut tiefe Ausdruckskräfte zu (Humboldt ist nicht nur Zeitgenosse von Bopp – er kannte sein Werk sogar im Detail): Während in der Klassik die Ausdrucksfunktion der Sprache nur im Ursprungspunkt und allein zur Erklärung dafür gesucht wurde, daß ein Laut eine Sache repräsentieren kann, wird im neunzehnten Jahrhundert die Sprache während ihres ganzen Laufes und in ihren komplexesten Formen einen irreduziblen Ausdruckswert haben. Nichts Arbiträres, keine grammatische Konvention können ihn verschütten, denn wenn die Sprache etwas ausdrückt, dann nicht, insofern sie die Dinge imitiert und redupliziert, sondern insoweit sie das fundamentale Wollen der Sprechenden offenbart und übersetzt. Die zweite Konsequenz ist, daß die Sprache nicht mehr mit den Zivilisationen durch das Niveau der Erkenntnis verbunden ist, das sie erreicht haben (die Feinheit des repräsentativen Netzes, die Multiplizität der Verbindungen, die sich zwischen den Elementen herstellen können), sondern durch den Geist des Volkes, das sie hervorgebracht hat, sie belebt und sich in ihnen erkennen kann. So wie der lebendige Organismus durch seine Kohärenz die ihn am Leben haltenden Funktionen manifestiert, macht die Sprache, und zwar in der ganzen Architektur ihrer Grammatik, den fundamentalen Willen sichtbar, der ein Volk am Leben erhält und ihm die Kraft gibt, eine nur ihm gehörige Sprache zu sprechen.[102]

Im Lichte dieser Ausführungen läßt sich tatsächlich behaupten, daß die Bedeutung der *Allmän språklära* weniger in der Propädeutik für den Fremdsprachenunterricht liegt, als in einer subtilen Normierung des eigenen Sprachgebrauchs der Schüler.[103] Die Schüler lernen, *sich selbst* über das Medium auszudrücken. Entscheidend ist der strukturelle Zusammenhang zwischen Tiefengrammatik und gesteigertem Ausdruckswert: Erst die angestrebte Internalisierung der ›grammatikalischen‹[104] Kategorien wird

---

[102] Foucault 1974, S. 353-354.

[103] Es erscheint mir in diesem Zusammenhang kaum überraschend, daß das augenscheinliche Vorgängerprojekt zur *Allmän språklära* – das ist der *Försök till en ny uppfattning af hufvud-grunderna för allmänna språkläran* (Stockholm 1814) – von Axel Gabriel Silverstolpe verfaßt wurde, der – wie gezeigt (vgl. Anm. 43) – eine Schlüsselrolle in der Gründung einer ›patriotischen‹ Pädagogik spielt.

[104] Hier erscheint die Unterscheidung zwischen einer ›Grammatik des Satzes‹ und einer ›Grammatik der Flexion‹ hilfreich, die Gérard Genette ins Zentrum seiner Darstellung des durch Schlegel und Bopp bewirkten Paradigmenwechsels stellt. Vgl. Genette 2001, S. 266-282. Der Ausdruck bezieht sich ›grammatikalisch‹ hier und im folgenden auf das ›romantische‹ Verständnis des Begriffes. Zum entsprechenden Wandel der Schulgrammatiken in Schweden vgl. Tarschys 1955, S. 96-119.

es den Schülern ermöglichen, ihre eigene Sprache voll zu beherrschen und mit einer eigenen Stimme zu reden. Ja, auch die Volkssprache ›Schwedisch‹ konstituiert sich paradoxerweise erst über das Bewußtsein für spezifische grammatikalische (sprachgenerierende) Kriterien, die im dialogisch gestalteten Unterricht nur neu aktiviert werden müssen, um zu ihrer vollen Entfaltung zu kommen.

Diese politische Intention des Sprachunterrichtes, die ihren Ausgang tatsächlich in den medientheoretischen Überlegungen zu nehmen scheint, die Almqvist schon in seinen Erläuterungen zur *Organisation des Manhem-Bundes* formuliert, lassen sich noch deutlicher an dem Nachfolgeprojekt der *Allmän språklära* illustrieren. 1832 erscheint die erste Ausgabe einer *Schwedischen Sprachlehre (Svensk språklära).*[105] Das erheblich umfangreichere Buch folgt im Kern dem Aufbau der *Allmän språklära* (Vorstellen der Wortklassen samt Flexionsmustern, Wortbildung und Syntax), wird allerdings um kürzere Kapitel zur schwedischen Sprach- und Literaturgeschichte (reines Autorenregister) sowie zur Stil- und Verslehre ergänzt.

Ich werde mich in diesem Zusammenhang auf den vergleichsweise kurzen aber ungemein aufschlußreichen Abschnitt zur Dialektologie konzentrieren, der der dritten Ausgabe der *Svensk språklära* beigefügt ist, die 1840 publiziert wurde. Den Ausführungen »Om de svenska Landskapsmålen eller Provinsdialekterna« (»Über die schwedischen Landschaftssprachen oder Provinzdialekte«) folgen Skizzierungen einzelner Landschaftsdialekte sowie ein umfangreiches Glossarium, das mit rund 230 Seiten eine ganze Hälfte des Buches für sich in Anspruch nimmt.[106] Der Abschnitt, mit dem der Rahmen eines für die Schule konzipierten Lehrbuches endgültig gesprengt zu werden droht, beginnt mit einem sprachtheoretischen Paukenschlag. Der eigentliche Gegenstand des Buches – die schwedische Sprache selbst – wird nicht nur explizit als sprachwissenschaftliche Konstruktion gekennzeichnet, sondern darüber hinaus in seiner normierenden Funktion in Frage gestellt:

---

105 Bei Almqvists *Svensk språklära* handelt es sich keineswegs um die erste muttersprachliche Sprachlehre. Über Vorgänger- und Nachfolgerprojekte, die unterstreichen, daß sich meine Beobachtungen keineswegs allein auf Almqvist beziehen, sondern einen grundlegenden Wandel im Verhältnis zur ›eigenen‹ Sprache, zum ›eigenen‹ Sprechen, zur ›eigenen‹ Schrift und zum ›eigenen‹ Schreiben betreffen, informieren Petri-Liljenkrantz 1923, S. 98-103, Wiberg 1950, S. 248-262, Tarschys 1955, S. 179-197 und Malmberg 1991. Selbstverständlich liegt die Auseinandersetzung mit der Grammatik des Schwedischen im 18. Jahrhundert begründet (maßgeblich ist v.a. Abraham Sahlstedts *Swensk grammatika*; Upsala 1769). Es ist kaum überraschend, daß sich mit Axel Gabriel Silverstolpe – *Försök till en ny uppfattning af hufvud-grunderna för allmänna språkläran* (Stockholm 1814) –, Carl Ulrik Broocman – *Lärebok i svenska språket* (Stockholm 1813) – und Anders Fryxell – *Svensk språklära till skolornas tjenst* (Stockholm 1824) – genau die Verfechter einer ›patriotischen‹ Pädagogik (vgl. Anm. 43) daran machen, das normierende grammatikalische Wissen des 18. Jahrhunderts auf einen neueren Stand zu bringen und für den Schulunterricht umzugestalten.

106 Auch hier kann sich Almqvist auf die dialektologische Forschung des 18. Jahrhunderts – insb. Johan Ihres *Svenska dialektlexikon* (Upsala 1766) – beziehen. Zu der verwendeten Forschung vgl. die ausführlichen Angaben in Almqvist 1840b, S. 243 Fn.

> Det språk, som man kallar *Svenska*, är en idé. Det finnes allenast i böcker och i grammatiskt bildade personers skrifter: såsom verkligt lefvande språk (i tal) gifves det deremot icke, om ej i någon persons mun, som tillgjordt söker likna skrif-språket, riks-idiomet, det allmänna.[107]

Im expliziten und bezeichnenden Gegensatz zu entsprechenden Überlegungen im deutschsprachigen Raum wendet sich Almqvist so gegen jeden Versuch, die politische Einheit des Landes über die schulische Vermittlung *einer* Reichssprache zu untermauern bzw. überhaupt erst herzustellen:[108]

> Den centralisation i linguistisk väg, som består i bildande och vidmakthållande af ett för hela riket gällande och begripligt språk, är visserligen en stor välgerning. Men man måste akta sig för den orättvisan, att af nit för riksidiomet, utdöma de enskilda landskapsmålen, som aldrig upphöra att vara det sanna underlaget och den enda lefvande grunden för riksspråket, föryngrande det genom tiderna, riktande och uppfriskande det.[109]

Eine Volkssprache – so ließe sich der phonozentrische Tenor der Argumentation zusammenfassen – könne nicht am Schreibtisch hergestellt werden, da die menschliche Sprache »ein organisches, ein wachsendes Wesen«[110] sei: »[K]ämpa vi deremot, så begå vi [...] samma dumhet, som om vi skulle neka våra träd och örter att utväxa i nya blad, grenar och blommor.«[111] Die Ausführungen scheinen von Grimms Vorwort zur *Deutschen Grammatik* (1819) inspiriert zu sein, in dem dieser hart mit der »Pedanterei« des muttersprachlichen Grammatikunterrichts ins Gericht geht:

> Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als dass dadurch

---

107 Almqvist 1840b, S. 237. »Die Sprache, die man das *Schwedische* nennt, ist eine Idee. Sie existiert lediglich in Büchern und in Schriften grammatisch gebildeter Persönlichkeiten: Als wirklich lebendige Sprache (in mündlicher Rede) existiert sie dagegen nicht, wenn nicht in dem Mund einer Person, die künstlich versucht, die Schriftsprache, das Reichsidiom, das Allgemeine nachzuahmen.«

108 Zur maßgeblichen Funktion der Sprachwissenschaft um 1800 im Kontext ›imaginierter Gemeinschaften‹ vgl. Anderson 1998, S. 63-76, und in bezug auf die besonderen politischen Verhältnisse im deutschsprachigen Raum von Polenz 1998. Genaueres zur Konstituierung des Hochdeutschen über die »methodische Reinigung deutscher Münder« findet sich bei Kittler 1995, S. 47-52, hier S. 49. Inwieweit die bewußte Konstituierung des Hochdeutschen an den Versuch gebunden ist, die verlorene Einheit des Deutschen Reiches imaginär zu restituieren, demonstriert Jörg Wiesel, der der Theorie der Sprechpraxis auf deutschen Bühnen am Beispiel der Schriften Heinrich Theodor Rötschers nachgeht. Vgl. Wiesel 2001, insb. S. 76-86, dessen Ausführungen ich einige Inspirationen für diesen Abschnitt verdanke.

109 Almqvist 1840b, S. 237. »Die linguistische Zentralisierung, die in der Bildung und Aufrechterhaltung einer im ganzen Reich gültigen und verständlichen Sprache besteht, ist sicherlich eine große Wohltat. Aber man muß sich vor der Ungerechtigkeit in Acht nehmen, im Eifer für das Reichsidiom die einzelnen Landschaftsdialekte zu verurteilen. Sie werden nie aufhören, die wahre Grundlage und die lebendige Basis der Reichssprache zu bilden, die sie über die Zeiten hinweg verjüngen, bereichern und auffrischen.«

110 »Ty det menskliga språket är en organisk, en växande varelse.« (Almqvist 1840b, S. 239)

111 Almqvist 1840b, S. 239. »Kämpfen wir dagegen an, dann begehen wir die gleiche Dummheit, als wenn wir unseren Bäumen verweigern würden, in neuen Blättern, Ästen und Blüten weiter zu wachsen.«

gerade *die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anlage der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache* gleich allem Natürlichen und Sittlichen *ist ein unvermerktes, unbewusstes Geheimniss,* welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; [...] *Wer könnte nun glauben, dass* ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum *durch die abgezogenen, matten und missgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt und gefördert würde* und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und ungebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen.[112]

Almqvist selbst macht explizit auf die politischen Implikationen dieses Sprachverständnisses aufmerksam:

Denna fråga, ehuru blott linguistisk, står i närmare samband, än man vanligen tror, med filosofien och till och med med politiken. Det är den oupphörliga, den gamla striden emellan *allmänt* och *enskildt*, mellan samhälle och individ. Hvar och en börjar i vår tid inse, huru farligt det är, att tillerkänna det allmänna en så stor rätt, att det enskilda deraf lider och uppslukas: det är på samma sätt, som man finner, att samhället, ämnadt att vara menniskornas största välsignelse och kraftigaste upprätthållare på jorden, förvandlas till en förbannelse och till de lefvandes undergång, om det förtär sina barn, i stället för att föda dem, med andra ord, om det förintar alla individuella och karakteristiska personal-interessen, äfven i fall då de äro goda och i grunden rättskaffens, blott för att uppsmälta dem i ett stort gåtolikt X, som får hedern och titlarne af Rätt och Godt, utan att vara någondera, emedan det öfverskridit sina gränsor.[113]

---

[112] Aus Grimms Vorrede zur Erstausgabe der *Deutschen Grammatik* (1819); hier zitiert nach Tarschys 1955, S. 193. Wie weit Almqvist in seiner Sprachlehre auf die Eigendynamik der Sprache – ihren »unabänderlichen Gang« (Grimm) – einzugehen versucht, zeigt sich in seinem liberalen Umgang mit den Flexionsformen, deren Verfall Almqvist schon zu diesem Zeitpunkt prognostiziert: »För att genom ett litet exempel upplysa hvad jag menar, så förklarar jag öppet min öfvertygelse vara den, att förr eller sednare, kanske inom blott femtio år, verbernas pluralflexioner afgå, likasom alla kasualböjningar (med undantag af genitiven) gjort det redan. Det blir en gång rättmätig riks-svenska att skrifva: jag skall, du skall, han skall, vi skall, nj skall, de skall; såsom folket redan temligen allmänt talar, och hvilket man betraktar såsom slarf, ehuru det utgör ingenting mindre än språkets egen inre riktning.« (Almqvist 1840b, S. 240; »Um durch ein kleines Beispiel zu erläutern, was ich meine, erkläre ich hier offen meine Überzeugung, daß früher oder später, vielleicht innerhalb von nur fünfzig Jahren, die Pluralflexion der Verben genauso verschwinden wird, wie die Kasusformen (bis auf den Genetiv) verschwunden sind. Man wird einmal auf richtigem Reichs-Schwedisch schreiben können: jag skall, du skall, han skall, vi skall, nj skall, de skall; genauso wie das Volk schon jetzt fast überall spricht, und was man noch als Schlamperei ansieht, obwohl dies nichts anderes als die eigene innere Bewegung der Sprache zum Ausdruck bringt«)

[113] Almqvist 1840b, S. 237-238. »Diese rein linguistisch anmutende Frage steht in einem näheren Zusammenhang zur Philosophie und sogar zur Politik, als man gemeinhin glaubt. Es ist der unendliche, der alte Streit zwischen *Allgemeinem* und *Einzelnem*, zwischen Gesellschaft und Individuum. In unserer Zeit beginnt jeder einzusehen, wie gefährlich es ist, dem Allgemeinen ein so großes Recht einzugestehen, daß das Einzelne darunter leidet und davon aufgelöst wird: auf gleiche Weise wird man feststellen, daß die Gesellschaft, die die größte Wohltat und kräftigste Unterstützung des Menschen auf der Welt sein soll, sich zu einem Fluch und zum Untergang der Lebenden entwickelt, wenn sie ihre Kinder verzehrt, statt sie zu ernähren – d.h. mit anderen Worten, wenn sie alle individuellen und charakteristischen persönlichen Interessen vernichtet, auch

Wird also das pädagogische Ziel ›echte Schweden‹ auszubilden aufgegeben? In der Tat scheint das »große und geheimnisvolle X« in ›buchstäblicher‹ Form die Gewalt des Symbolischen zu verdeutlichen, die sich nicht mehr imaginär bewältigen (und mit der eigenen Stimme durchdringen) läßt. Das Bewußtsein für diese Gewalt des Symbolischen bedeutet allerdings nicht, daß der grundlegende politische Gedanke einer Medialisierung der Subjekte aufgegeben wird. Ich denke, die Passage zeigt im Gegenteil, daß Almqvist an dieser regulierenden Idee festzuhalten versucht. Er wendet sich nicht generell gegen den Gedanken einer sprachlich-politischen Medialisierung, sondern nur gegen die mißlungene (bzw. pedantische) Vermittlung von Allgemeinem und Individuellem. Wieder wird also für eine vermeintlich sanftere und effektivere Form der medialen Disziplinierung plädiert, die sich sozusagen der inneren Strukturen des eigenen Sprechens bemächtigt anstatt äußere Sprachnormen zu formulieren: Die Schüler sollen lernen, ihren ›eigenen‹ Dialekt mit geschultem Blick auf »die eigenthümlichen vaterländischen [dialektalen] Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen« (Grimm, s.o.) artikulierend zu durchdringen, ergo einen ›reinen‹ Dialekt zu sprechen. Almqvist bringt das Ziel dieser Sprachpolitik in einer aufschlußreichen botanischen Metapher auf den Punkt:

> I modersmålets talande behöfver man af naturbarnet icke befara många fel; det är lika så svårt för ett sådant att begå dem, som för blomman att växa oriktigt. Endast den, på hvilken grammatik blifvit inympad, har derigenom å ena sidan fått sig möjligheten gifven att bära en bättre och skönare språkfrukt, men också å den andra att blifva till växten ett missfoster, såsom med ympade träd ofta inträffar.[114]

Originell ist weder der Vergleich zwischen Gartenbau und Pädagogik noch der Hinweis auf die Gefahren der Veredelungstechniken, die den natürlichen Wuchs der Pflanze hemmen und zu Mißbildungen führen können. Bemerkenswerter scheint mir zu sein, daß Almqvist im gleichen Atemzug auf die positiven Effekte aufmerksam macht, die mit einer einwandfreien Anwendung der künstlichen Techniken verbunden sein können. Erst die ›Aufpfropfung‹ der Grammatik wird es erlauben, die ›Sprachfrucht‹ in ihrer ganzen Schönheit zum Erblühen zu bringen. Mit der Ambiguität des Bildes weicht Almqvist offensichtlich der Frage aus, ob die ›richtig‹ angewendete Grammatik von ›außen‹ auf die Sprache einwirkt oder lediglich die ›inneren‹, natürlichen Anlagen des Sprachbaus verstärkt. Kurioserweise offenbart sich in genau dieser Ambiguität die auf den ersten Blick widersprüchliche Intention der *Svensk språklära*: Die vermeintliche Hochschätzung des mündlichen Worts und des Dialekts

---

wenn sie gut und im Grunde genommen rechtschaffen sind, nur um sie einem großen geheimnisvollen X zu opfern, das die Ehre und den Namen des Rechten und Guten trägt, ohne eins von beiden zu sein, da es seine Grenzen überschritten hat.«

114 Almqvist 1840b, S. 241. »Es ist nicht zu befürchten, daß ein Naturkind im Aussprechen seiner Muttersprache viele Fehler begeht: Es ist genauso schwer für solche Kinder einen Fehler zu begehen, wie für eine Blume falsch zu wachsen. Nur der, auf den die Grammatik aufgepfropft wurde, hat auf der einen Seite die Möglichkeit, eine größere und schönere Sprachfrucht auszubilden, aber auf der anderen Seite auch, sich im Wuchs mißzubilden, wie es mit Bäumen häufig passiert.«

wird von dem Bemühen begleitet, sie durch die ›Aufpfropfung‹ der *Sprachlehre* selbst – wenn auch nach ihren eigenen Maßstäben – zu disziplinieren und d.h. in diesem Fall, sie ›artikulierend‹ (s.u.) zu durchdringen. Offensichtlich werden genau jene Rückkoppelungseffekte zwischen einer auf das gesprochene Wort fixierten Sprachwissenschaft und diesem gesprochenen Wort selbst (zwischen unterschiedlichen schriftlichen Notationssystemen und mündlichem Sprachgebrauch) angestrebt, die schon Wilhelm von Humboldt ins Zentrum seiner sprachtheoretischen Überlegungen gestellt hat (s.u.).[115]

So verfährt die *Svensk språklära* ihrer sprachreinigenden Intention nach keineswegs weniger rigoros als die kritisierte ›pedantische‹ Sprachauffassung des 18. Jahrhunderts. Ganz im Gegenteil: Die vermeintliche Aufwertung der dialektalen Rede geht mit dem unmerklichen und konsequenten Ausschluß der mundartlichen Sprechweisen einher, die sich der Möglichkeit der Alphabetisierung und einer klaren Bedeutungszuweisung entziehen. Auch die sprachwissenschaftliche Idee des Schwedischen, die in ihrer regulierenden Funktion zunächst verabschiedet wird, lebt in der Vorstellung eines ebenfalls sprachwissenschaftlich rekonstruierten, lebendigen ›schwedischen‹ Sprachbaums wieder auf, den das Schulbuch überhaupt erst vermittelt und an dem die Schüler in ihrem ›natürlich disziplinierten‹ (d.h. über das Schulbuch medialisierten) Dialekt teilhaben können. Das Ziel dieser Sprachpolitik (bzw. der *Sprachlehre* selbst) ist nicht die Herstellung einer künstlichen Reichssprache, sondern die künstliche Verstärkung (Wiederbelebung oder sogar Erzeugung?) der organischen Kräfte, die die schwedische Sprachfamilie in ihrer Sinngebung angeblich von je her zusammenhält.[116]

Die regulierende Gewalt, die mit dieser vermeintlichen Wiederbelebung der Volkssprache einhergeht, liegt zunächst in der alphabetischen Notation der Dialekte begründet. Almqvist macht an anderer Stelle selbst darauf aufmerksam, welche disziplinarischen Überlegungen mit der Abfassung von Wortlisten verknüpft sind. 1842 veröffentlicht er mit dem *Ordbok öfver svenska språket i dess närvarande skick* sein nächstes sprachwissenschaftliches Großprojekt, das an die dialektologischen Ausführungen der *språklära* anschließt.[117] Almqvists *Ordbok* bleibt unabgeschlossen.

---

[115] Das beste Beispiel für eine solche Rückkoppelung sprachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse auf den Sprachgebrauch stellen die Alphabetisierungsmethoden dar, welche einer sprachphysiologischen Einteilung (insb. Johann Friedrich Adolph Krug und Ludwig Heinrich Ferdinand Olivier) folgen und welche die Schüler weniger mit einer »intimen Selbsterfahrung der Mundhöhle« (Kittler 1995, S. 45) als mit deren kompletter Neukonstituierung zu konfrontieren scheinen. Zur schwedischen Rezeption dieser Vorgaben vgl. Willke 1965, S. 264-274.

[116] Interessant sind diese sprachtheoretischen Überlegungen – in denen das Zentrum zugunsten der Ränder vernachlässigt wird – deshalb, da sie auf den ersten Blick im diametralen Gegensatz zu entsprechenden Vorhaben im deutschsprachigen Raum zu stehen scheinen (vgl. Anm. 108). Die Differenzen ließen sich relativ unspektakulär auf die unterschiedlichen politischen Verhältnisse in den Ländern zurückführen. Während das Deutsche Reich seine politische Einheit über die napoleonischen Kriege endgültig verliert, geht Schweden gefestigt aus dieser Zeit hervor.

[117] Zur Bedeutung von Almqvists *Ordbok* für die Begründung einer schwedischen Lexikographie vgl. Malmberg 1988.

Immerhin stößt er nach der Publikation von zwei umfangreichen Bänden bis zur Silbe ›Bram‹ vor.

Ich werde mich im folgenden auf die Einleitung konzentrieren, in der Almqvist auf Zweck und Konzeption eines solchen Wörterbuches eingeht. Die erste Rechtfertigung des Projektes ist kaum überraschend. Ein schwedisch-schwedisches Wörterbuch könne bei der Erstellung schriftlicher Texte dazu beitragen, semantische Ungenauigkeiten oder gar Fehlverwendungen zu umgehen. Die Einträge zu den einzelnen Lemmata sollen so in erster Linie Aufschluß über Bedeutungen und Bedeutungsvarianten der Wörter geben. Offensichtlich bedarf das Interesse an der Semantik der eigenen Sprache aber im frühen 19. Jahrhundert noch einer ausführlicheren Apologie. Almqvist zumindest operiert mit einer modern anmutenden Differenz zwischen denotativem und konnotativem Sprachgebrauch, um die Notwendigkeit seines Vorhabens zu untermauern:[118]

> För ord af allmänt känd betydelse *uppkallas likväl denna betydelse ur en vacklande och halfdunkel känsla till klart medvetande*, hvilket alltid gifver den tänkande, talande och skrifvande, styrka och säkerhet. Det är min öfvertygelse, att i anseende till många ämnen är det för menniskan nyttigare, ljufvare och skönare, då de, oantastade af ett för stort medvetande, få hvila under en slöja, som skänker dem behaget och lyckan af en halfdager, i stället för full dager. [...] I alla de fall, åter, der det tillhör menniskan, att göra sig till herre öfver ljuset, fatta ämnen vetenskapligt och tänka, tala eller skrifva öfver dem i *sådan* mening, behöfver hon hafva orden i sitt språk fullt uppklarnade till sina betydelser, och icke längre hvilande i en dunkel känsla. Hon får icke här behandla språket musikaliskt: taga eller förkasta orden efter sympathier och antipathier: nyttja dem med nåd eller onåd: hafva tycke för eller tycke emot. Hon måste rätt och slätt *klart veta* hvad hvarje ord *betyder*, och bruka det i sträng enlighet med denna betydelse.[119]

Die simple Differenzierung zweier Sprachfunktionen ist mit Vorsicht zu genießen. Sie verschleiert eher die Intention des Wörterbuches, als daß sie zur proklamierten Klarheit beiträgt. Viel entscheidender als die Ausführungen zu der semantischen Funktion des Wörterbuches scheinen mir die Überlegungen zu sein, welche die Notation und damit indirekt die Regulierung der zunächst ausgeklammerten ›musika-

---

[118] Vgl. dazu Romberg 2000, S. 62-63.

[119] Almqvist 1842, S. III-IV. »Bei Wörtern mit einer allgemein bekannten Bedeutung wird diese *Bedeutung dennoch aus dem unsicheren und halbdunklen Gefühl zu klarem Bewußtsein geführt*, welches dem Denken, Sprechen und Schreiben immer Stärke und Sicherheit gibt. Es ist meine Überzeugung, daß es für die Menschen in vielerlei Hinsicht nützlicher, lieblicher und schöner sein kann, wenn sie, unberührt durch ein zu großes Bewußtsein, unter einem Schleier ruhen dürfen, der das Gefallen und das Glück eines Halbdunkels schenkt anstatt die volle Helle des Tages. [...] In den Fällen dagegen, wo es dem Menschen darum geht, sich zum Herr über das Licht zu machen, die Themen wissenschaftlich zu behandeln und über sie in einem *solchen* Sinne zu denken, zu reden oder zu schreiben, ist er darauf angewiesen, die Worte in seiner Sprache im vollen Umfang ihrer Bedeutung aufzuklären und nicht länger in einem dunklen Gefühl zu belassen. Hier darf er die Sprache nicht musikalisch verwenden: die Worte nach Sympathien und Antipathien nehmen oder verwerfen: sie mit Gnade oder Ungnade gebrauchen: sie mögen oder ablehnen. Er muß schlicht und einfach *klar wissen*, was jedes Wort *bedeutet*, und sie streng gemäß dieser Bedeutung verwenden.«

lischen‹ Sprachstrukturen betreffen. Im Wörterbuch sollen nicht nur Bedeutungsvarianten der einzelnen Lemmata verzeichnet werden, sondern auch die differenzierenden Modi ihrer Aussprache. Hinter dieser Absicht verbirgt sich nichts anderes als der vermessene Versuch, den spezifischen Sprachstand des Schwedischen zu konservieren:

> Anförandet af ordens *Uttal, både till ljud och tonvigt*, medför i synnerhet nytta för personer, födda i landskaper, der språket mera aflägsnar sig från det nu gällande allmänna, eller bokspråket. [...] – Men ett ännu större gagn åsyftas med den utsatta pronuntiationen, bestående uti att vara en fixerad *anteckning öfver huru Svenskan i vår tid låter*. Skulle vi, till exempel, i våra dagar ega en ordbok öfver svenskan i Gustaf I:s tid med utsatta *ljud* för alla ord, utvisande huru de *då* läto; hvilken skatt skulle det icke vara för oss i språkväg? Men detsamma måste efter några hundrade år blifva fallet med en *nu* gjord anteckning på *huru* svenskan i våra dagar låter.[120]

Der Traum, die Flüchtigkeit der Stimmen im Medium der Schrift einzufangen, offenbart die phonozentrische Grundlage der Argumentation. Diese Grundlage kommt noch klarer in den Passagen zum Ausdruck, in denen Almqvist ausführlich auf die letztendlich unlösbaren Probleme eingeht, die mit der alphabetischen Transkription von Stimmlauten verbunden sind:[121]

> Svårigheten härvid består i att finna tecken, så alldeles oberoende af det gängse uttalet, att de, när efter längre eller kortare tid detta uttal förändrats, likväl för en läsare tydligen säga ifrån, *huru* orden utlästes på en förfluten tid, då bokstäfverna måhända ljödo något annorlunda. Denna svårighet har dock egentligen blott rum för bokstafstecken med tvetydigt ljud, såsom vokalerna *o* och *e*, samt konsonanterna *c, f, g, k*, med några flera; äfvensom för betecknandet af ett par ljud, hvilka inga egna tecken ega, såsom gomljudet i Ugn, Magnus, och begynnelseljudet i Skön, Sju (ljudet *sch*, ש), hvilket i svenskan utmärkes på många olika sätt (sk, skj, sj, stj, ch, j, o.s.v.). Denna svårighet har jag, så vidt möjligt, sökt afhjelpa genom att med otvetydiga exempel (längre fram här i Inledningen) angifva de ljud, för hvilka bokstafsteckningen i den utsatta pronuntiationen i ordboken begagnas (att således t.ex. *g* aldrig brukas för j-ljudet, utan blott såsom g i *ga*; att *e* aldrig begagnas för ä, o.s.v.). Värst är det med

---

120 Almqvist 1842, S. X-XI. »Die Angabe der *Aussprache* des Wortes *in Laut und Betonung* soll insbesondere Personen nützen, die in Landschaften geboren sind, in denen sich die Sprache deutlicher von der nun gültigen allgemeinen, oder Buchsprache entfernt hat [...] – Aber ein noch größerer Nutzen, der mit der Angabe der Prononciation verbunden ist, besteht darin, daß man dadurch eine fixierte *Aufzeichnung* erhält, *wie das Schwedische zu unserer Zeit ausgesprochen wird*. Wenn wir z.B. heute ein Wörterbuch über das Schwedische zur Zeit Gustafs I. besäßen, in dem die *damaligen Laute* aller Wörter verzeichnet wären, welch einen Schatz würde ein solches Buch für uns in sprachlichen Angelegenheiten darstellen? Aber das gleiche muß auch nach hundert Jahren für eine *nun* durchgeführte Aufzeichnung gelten, die angibt, *wie* das Schwedische heute klingt.«

121 Almqvist kann auf eine längere Debatte zur grundlegenden Reformierung der Orthographie Bezug nehmen. Wieder ist es Axel Gabriel Silverstolpe, der mit seinem *Försök till en enkel, grundriktig, och derigenom oföränderlig bokstafverings-teori för svenska språket* (Stockholm 1811) den provokativen Anfang dieser Debatte setzt. Almqvists Vorschlag einer gleichförmigen Bezeichnung der Konsonanten mit dem hebräischen Zeichen Schin ש ist diesem Buch entlehnt. Vgl. Willke 1965, S. 256.

ljud, som alls inga egna tecken hafva, såsom gomljudet i Magnus, och ʊ-ljudet. Ingenting vore naturligare, än att rikta alfabetet med tvenne nya tecken för dessa ljud; i språkväg är det verkligen en stor angelägenhet, att afhjelpa förbistringen och oegentligheten i skrifsättet härutinnan. Lättast vore saken gjord med accentuerade konsonanter: man kunde teckna det ifrågavarande gomljudet med *g´*, och ʊ-(sch-)ljudet med *s´*. Men allmänheten låter till sådant alls icke tvinga sig; och säkert är ingen bot på flere hundra år att förvänta. Hvem skulle icke skratta ihjäl sig öfver att se orden *skön, skjorta, sjö, sju, stjerna, schakt, jasmin, charlotte, geni* o. d. skrifvas: s´ön, s´orta, s´ö, s´u, s´erna, s´akt, s´asmin, s´arlott, s´eni, o.s.v., ehuru alla dessa ord, efter *nuvarande* svenskt uttal, hafva *samma* begynnelseljud (ʊ).[122]

Die kurios anmutenden Rechtschreibereformen dienen augenscheinlich dazu, Grapheme und Phoneme einander anzugleichen: »Såvida nu bokstäfverna hafva till ändamål, att för våra ögon utvisa huru orden låta för våra öron, så vore ostridigt det naturligaste, att ett ords beteckning ändrades, så fort ljudet ej mera är detsamma som förut.«[123] Die vermeintliche Ausrichtung der Schrift an der stimmlichen Lautfolge verschleiert die Tatsache, daß die orthographische Reform umgekehrt einen gewaltsamen Eingriff in das Sprechen darstellt.[124] Ein prägnantes Beispiel dafür bietet die

---

122 Almqvist 1842, S. XI. »Die Schwierigkeit besteht hier darin, Zeichen zu finden, die vollkommen unberührt von der üblichen Aussprache geblieben sind, so daß sie – wenn sich diese Aussprache nach kürzerer oder längerer Zeit verändert, dem Leser deutlich zu verstehen geben, *wie* die Wörter in einer vergangenen Zeit intoniert wurden, als die Buchstaben vielleicht etwas anders lauteten. Diese Schwierigkeit gilt jedoch nicht nur für Buchstabenzeichen mit zweideutigem Laut, wie die Vokale *o* und *e*, und die Konsonanten *c, f, g, k* und andere; sondern auch für die Bezeichnung einiger Laute, die keine eigenen Zeichen besitzen, wie der Gaumenlaut in Ugn, Magnus, und die Anfangslaute in Skön, Sju (der Laut *sch*, ʊ), der im Schwedischen auf viele verschiedene Arten (sk, skj, sj, stj, ch, j, u.s.w.) bezeichnet werden kann. Dieser Schwierigkeit habe ich – soweit wie möglich – vorzubeugen versucht, indem ich in unzweideutigen Exempeln (weiter vorn in dieser Einleitung) die Laute angebe, für die die Buchstabenbezeichnung in der festgesetzten Prononciaton im Wörterbuch verwendet wird (so daß z.B. *g* nie für einen j-Laut verwendet wird, sondern nur für g in *ga*; daß *e* nie für ä verwendet wird, u.s.w.). Am schlimmsten ist es mit den Lauten, die überhaupt keine eigenen Zeichen besitzen, wie der Gaumenlaut in Magnus, und der ʊ-Laut. Nichts wäre natürlicher, als das Alphabet mit zwei neuen Zeichen für die Laute zu bereichern: In sprachlichen Angelegenheiten ist es wirklich ein großes Anliegen, den Verwirrungen und Unregelmäßigkeiten in der diesbezüglichen Schreibweise vorzubeugen. Am einfachsten wäre die Sache mit akzentuierten Konsonanten entschieden: Man könnte etwa den besagten Gaumenlaut mit *g´* bezeichnen, und den ʊ-Laut mit *s´*. Aber die Allgemeinheit läßt sich zu so etwas nicht zwingen; und sicherlich ist kein Hilfsmittel für die nächsten hundert Jahre zu erwarten. Wer würde sich nicht darüber totlachen, die Wörter *skön, skjorta, sjö, sju, stjerna, schakt, jasmin, charlotte, geni* u.a. als s´ön, s´orta, s´ö, s´u, s´erna, s´akt, s´asmin, s´eni, u.s.w. geschrieben zu sehen, obwohl alle diese Wörter, nach der *jetzigen* Aussprache im Schwedischen, den gleichen Anfangsbuchstaben besitzen (ʊ).« Wie lange sich Almqvist mit solchen Fragen beschäftigt, zeigt ein in den Vereinigten Staaten entstanden es Manuskript »A perfect Alphabet of the English language«, in dem er sich für eine grundlegende Reformierung der Orthographie des Englischen einsetzt (vgl. Vf 3:30, nicht paginiert).

123 Almqvist 1842, S. XI-XII. »Insofern es einfach der Zweck der Buchstaben ist, unseren Augen zu zeigen, wie die Wörter für unsere Ohren lauten, so wäre es sicherlich das natürlichste, wenn die Bezeichnung eines Wortes sich ändern würde, sobald der Laut nicht mehr der gleiche wie vorher ist.«

124 Vgl. das Kapitel »Der orthographische Mythos« in Stetter 1999, S. 51-65.

im Zitat vorgeschlagene Modifikation gängiger Aufzeichnungspraktiken. Denn die Buchstaben und Buchstabenkombinationen ›sk‹, ›skj‹, ›sj‹, ›stj‹, ›sch‹, ›j‹, ›ch‹, ›g‹, etc. bezeichnen keineswegs einen gemeinsamen Laut (auch wenn sie in der heutigen Lautschrift in der Tat mit dem gemeinsamen Graphem ›ʃ‹ bezeichnet werden), sondern geben Variationen dieses kombinierten Lautes wieder, die durch die Verwendung eines einzigen Graphems eingeebnet werden. Dieser konkrete Eingriff in die Stimmführung (Lautproduktion) scheint mir aber nicht der springende Punkt zu sein. Interessanter sind in der Tat die Fälle, in denen die Verwendung unterschiedlicher Grapheme eine Differenz bezeichnet, die sich nicht auf eine lautliche Differenz zurückführen läßt. Die reine schriftliche Differenz droht eine zentrale Annahme der sich neu konstituierenden Philologie um 1800 zu unterlaufen. Die Vorstellung einer »Souveränität des Sprechens« (Foucault) gründet auf der Prämisse, daß sich Sprache auf die Erfassung einer begrenzten Anzahl von bedeutungsgenerierenden Phonemen reduzieren läßt.[125] Die Differenz zwischen ›sj‹ und ›sk‹, die sich nicht mehr artikulierend ausdrücken läßt, verdeutlicht nicht nur den Abstand von Schrift und mündlichem Sprachgebrauch, sondern droht genau dadurch das für Almqvists Sprachauffassung insgesamt leitende Prinzip in Frage zu stellen, das ich in Anlehnung an Ausführungen Wilhelm von Humboldts (und die entsprechenden Erläuterungen seiner Interpreten[126]) als das Prinzip der ›Artikulation‹ bezeichnen möchte.

Der Bezug auf die sprach- bzw. schrifttheoretischen Überlegungen Humboldts erscheint mir in diesem Zusammenhang in vielerlei Hinsicht geeignet, um die latenten Widersprüchlichkeiten in Almqvists sprachpädagogischen Konzepten zu veranschaulichen. In einem erhellenden Aufsatz *Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau* (1824) geht Humboldt ausführlich auf das Verhältnis zwischen konventionellen Aufzeichnungspraktiken sprachlicher Laute und dem natürlichen Sprachgebrauch ein. Die Argumentation endet in einem Paradox:

---

125 Zur Vorstellung einer »Souveränität des Sprechens«, die aus dem Zusammenspiel von Phonozentrik und dem epistemischen Wechsel der Sprachwissenschaft um 1800 resultiert, vgl. die folgende Passage aus der *Ordnung der Dinge*: »Zum ersten Mal wird mit Rask, Grimm und Bopp die Sprache [...] als eine Gesamtheit von phonetischen Elementen behandelt. Während für die allgemeine Grammatik die Sprache entstand, als das Geräusch des Mundes und der Lippen zum *Buchstaben* geworden war, wird man künftig davon ausgehen, daß Sprache dann vorliegt, wenn diese Geräusche in einer Folge von distinkten *Lauten* gegliedert und geteilt sind. Das ganze Sein der Sprache ist jetzt lautlich. [...] Eine ganze Mystik entsteht dadurch, die des Verbs, des reinen poetischen Glanzes, der ohne Spur vorübergeht und hinter sich nur eine einen Moment lang aufgehaltene Vibration hinterläßt. In seiner vorübergehenden und tiefen Klanghaftigkeit wird das Sprechen souverän. Und seine geheimen, durch den Atem der Propheten belebten Kräfte stellen sich fundamental [...] der Esoterik der Schrift gegenüber, die die zusammengeschrumpfte Permanenz eines Geheimnisses im Zentrum sichtbarer Labyrinthe voraussetzt. Die Sprache ist nicht mehr so sehr jenes mehr oder weniger entfernte, ähnliche und arbiträre Zeichen, für das die Logik von Port-Royal als unmittelbares und evidentes Modell das Portrait eines Menschen oder einer geographischen Karte vorschlug. Sie hat eine vibrierende Natur angenommen, die sie vom sichtbaren Zeichen löst, um sie der Musiknote anzunähern.« (Foucault 1974, S. 348-349)

126 Im folgenden beziehe ich mich insb. auf die Arbeiten von Trabant 1986 und 1994 sowie Stetter 1999, S. 391-514.

Die ›eigentliche‹ Natur der Sprache kommt kurioserweise erst durch ein spezifisches Aufschreibesystem zum Ausdruck. In Anlehnung an Almqvists Metaphorik ließe sich die Pointe des Aufsatzes vereinfachend so zusammenfassen: Während die ›Mißbildung‹ der ostasiatischen, amerikanischen und afrikanischen Sprachen – und d.h. bei Humboldt wie bei Schlegel ihr vermeintlich ungrammatischer (nicht flektierender), unbeweglicher und statischer Aufbau[127] – aus der ›Aufpfropfung‹ eines ideogrammatischen Zeichensystems (als Beispiel verwendet Humboldt in erster Linie chinesische Schriftzeichen) resultiere, gelänge es der ›aufgepfropften‹ Buchstabenschrift umgekehrt, das organische Wesen der Sprache als geschmeidiges System in sich differenter und für sich genommen insignifikanter Phoneme zu verdeutlichen. Das Paradox dieser Argumentation besteht schlichtweg darin, daß Humboldt das Alphabet einerseits als besonders transparentes Medium ansieht, dem es gelinge, einen ›natürlichen‹ Zustand der Sprache abzubilden; andererseits aber wird die Buchstabenschrift als eine letztendlich durch die »Hand des Zufalls«[128] begründete Technik angesehen, aus der eine spezifische Sprachform überhaupt erst resultiere. Während Humboldt das vorgestellte differentielle Prinzip also einerseits auf die »Natur der Sprache« zurückzuführen versucht, macht er andererseits ganz deutlich, daß die Vorstellung von ›Artikulation‹ selbst auf einer der Buchstabenschrift entlehnten Aufschreibepraxis beruht:

> Das alphabetische Lesen und Schreiben dagegen nöthigt in jedem Augenblick zum Anerkennen der zugleich dem Ohr und dem Auge fühlbaren Lautelemente, und gewöhnt an die leichte Trennung und Zusammensetzung derselben; es macht daher eine vollendet richtige Ansicht der Theilbarkeit der Sprache in ihre Elemente in eben dem Grade allgemein, in welchem es selbst über die Nation verbreitet ist.
> Zunächst äussert sich diese berichtigte Ansicht in der Aussprache, die, durch das Erkennen und Ueben der Lautelemente in abgesonderter Gestalt, befestigt und geläutert wird. So wie für jeden Laut ein Zeichen gegeben ist, gewöhnen sich das Ohr und die Sprachorgane, ihn immer genau auf dieselbe Weise zu fordern und wiederzugeben; zugleich wird er, mit Abschneidung des unbestimmten Tönens, mit dem, im ungebildeten Sprechen, ein Laut in den andren überfliesst, schärfer und richtiger begränzt. Diese reinere Aussprache, die feine Ausbildung des Ohrs und der Sprachwerkzeuge ist schon an sich, und in ihrer Wirkung auch auf das Innre der Sprache von der äussersten Wichtigkeit; die Absonderung der Lautelemente übt aber auch einen noch tiefer in das Wesen der Sprache eingehenden Einfluss aus.
> Sie führt nemlich der Seele die Articulation der Töne vor, indem sie die articulirten Töne vereinzelt und bezeichnet. Die alphabetische Schrift thut dies klarer und anschaulicher, als es auf irgend einem andren Wege geschehen könnte, und man behauptet nicht zu viel, wenn man sagt, dass durch das Alphabet einem Volke eine ganz neue Einsicht in die Natur der Sprache aufgeht.[129]

---

[127] Zu einer differenzierteren Betrachtung von Humboldts ambivalentem Verhältnis zu den asiatischen Sprachen und Schriftsystemen vgl. Trabant 1994.

[128] Humboldt 1994, S. 111 (aus »Ueber die Buchstabenschrift«).

[129] Humboldt 1994, S. 106-107 (aus »Ueber die Buchstabenschrift«).

Trotz des Interesses an der sprach- und damit erkenntnisregulierenden[130] Wirkung von Schrift sollte man die phonozentrische Grundlage der Argumentation nicht unterschätzen.[131] Das differentielle Prinzip der Buchstabenschrift bleibt bei Humboldt jederzeit durch die Vorstellung von Stimmlichkeit reguliert. Der Begriff der ›Articulation‹ selbst – der, wie Trabant dies markant auf den Punkt bringt, »nicht nur Zerteilung, Segmentierung, Trennung der Elemente« bezeichnet, sondern »gleichzeitig auch die Verbindung der Elemente, die damit wieder Teil größerer Ganzer werden kann«[132] – ist konsequent mit der Vorstellung einer sich selbst präsenten Instanz verknüpft, die es erlaubt, die durch die Signifikantenkette verkörperten Differenzen in eine Dialektik von Signifikant und Signifikat zu übersetzen. Sprache wird nicht durch die Materialität der Buchstaben- oder Lautfolgen verkörpert, sondern tönt in letzter Instanz aus der Seele selbst heraus:

> Die Sprache aber liegt in der Seele, und kann sogar bei widerstrebenden Organen und fehlendem äusseren Sinn hervorgebracht werden. Dies sieht man bei dem Unterrichte der Taubstummen, der nur dadurch möglich wird, dass der innere Drang der Seele, die Gedanken in Worte zu kleiden, demselben entgegenkommt, und vermittelst erleichternder Anleitung den Mangel ersetzt, und die Hindernisse besiegt. Aus der individuellen Beschaffenheit dieses Dranges, verständliche Laute hervorzubringen, aus der Individualität des Lautgefühls (überhaupt in Hinsicht des Lautes, als solchen, des musikalischen Tons und der Articulation), und endlich aus der Individualität des Gehörs und der Sprachwerkzeuge entsteht das besondere Lautsystem jeder Sprache, und wird, sowohl durch seine ursprüngliche Gleichartigkeit mit der ganzen Sprachanlage des Individuums, als in seinen tausendfachen, einzeln gar nicht zu verfolgenden Einflüssen auf alle Theile des Sprachbaues, die Grundlage der besondren Eigenthümlichkeit der ganzen Sprache selbst. Die aus der Seele heraustönende specifische Sprachanlage verstärkt sich in ihrer Eigenthümlichkeit, indem sie wieder ihr eignes Tönen, als etwas fremdes Erklingendes, vernimmt.[133]

Löst sich die Schrift – wie in den von Almqvist erwähnten Exempeln (die Differenzen zwischen den Lauten ›sk‹ und ›sj‹, die sich nicht artikulierend umsetzen lassen) – von dieser, im doppelten Sinne ›metaphorisch‹[134] zu verstehenden, Instanz ab

---

130 Zur philosophischen Verortung der »transzendentalen Grammatik« Humboldts vgl. Stetter 1999, S. 395-411. Vgl. dazu insb. den 1822 erschienenen Aufsatz *Ueber das Entstehen der grammatikalischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung* (Humboldt 1994, S. 52-81), der eindrücklich zeigt, daß der *linguistic turn* der Philosophie ins frühe 19. Jahrhundert zurückdatiert werden muß.

131 Diesen Punkt würde ich – in Anlehnung an die differenzierteren Ausführungen Stetters (vgl. das Kapitel »Schrift« in Stetter 1999, S. 466-480) – gegenüber Trabant stark machen, der Humboldt für die Grammatologie Derridas zu vereinnahmen sucht (vgl. Trabant 1986). Auch wenn sich Humboldts Reflexionen über die Rückkoppelungseffekte zwischen Schrift und Sprache nicht auf die allgemeine Vorstellung einer starr an den Begriff der ›Re-Präsentation‹ geknüpften Phonozentrik reduzieren lassen, mit der Derrida stellenweise operiert, lassen sie sich doch verwenden, um eine spezifische Form des Phonozentrismus um 1800 genauer zu beschreiben und in seinen Paradoxien zu entfalten.

132 Trabant 1994, S. 23.

133 Humboldt 1994, S. 108 (aus »Ueber die Buchstabenschrift«).

134 Es handelt sich um Metaphern, die als »Metaphern der Lesbarkeit« die Funktionsweise von

(sei es die ›Stimme‹ oder die ›Seele‹ oder noch besser der »Drang, verständliche [sic!] Laute hervorzubringen«), dann droht sie einer der Schrift selbst inhärenten Kombinatorik, einem Spiel nicht intendierter Differenzen zu verfallen, welches – um einem Ausdruck Roland Barthes' zu folgen – lediglich ›Signifikanz‹ produzieren würde.[135]

D.h. umgekehrt: Je geschmeidiger sich das Alphabet an den oralen Sprachgebrauch anpaßt, um so effizienter werden einerseits orale Äußerungen dem ›differentiellen Prinzip der Artikulation‹ unterworfen, und um so wirkungsvoller werden andererseits schriftliche Texte dem ›metaphorischen Prinzip der Artikulation‹ – hier als Instanz der Stimme oder Seele selbst – angepaßt:

> Durch dies enge Anschliessen an die eigenthümliche Natur der Sprache verstärkt [die Buchstabenschrift] gerade die Wirkung dieser, indem sie auf die prangenden Vorzüge des Bildes und Begriffsausdrucks Verzicht leistet. Sie stört die reine Gedankennatur der Sprache nicht, sondern vermehrt vielmehr dieselbe durch den nüchternen Gebrauch an sich bedeutungsloser Zeichen, und läutert und erhöht ihren sinnlichen Ausdruck, indem sie den im Sprechen verbundnen Laut in seine Grundtheile zerlegt, den Zusammenhang derselben unter einander, und in der Verknüpfung zum Wort anschaulich macht, und durch die Fixierung vor dem Auge auch auf die hörbare Rede zurückwirkt.[136]

Die Begriffe der Rückwirkung oder Rückkoppelung offenbaren nicht nur das theoretische Grundmoment der sprachwissenschaftlichen Überlegungen Humboldts,[137] sondern stehen – wie sich am Beispiel von Almqvists pädagogischen Schriften demonstrieren läßt – auch im Zentrum des zeitgenössischen Disziplinarwesens. Die Entdeckung unterschiedlicher rekursiver Effekte in der Sprachwissenschaft läuft also parallel zu pädagogischen Überlegungen, die darauf angelegt sind, das komplexe Wechselspiel zwischen Laut- und Schriftsprache, Denken und Grammatik steuer- und regulierbar zu machen.

Kehren wir vor diesem Hintergrund zu dem *Ordbok öfver svenska språket* zurück: Symptomatisches Beispiel für den Impetus des Wörterbuches, ›Stimme‹ und ›Schrift‹ ineinander zu verschränken, stellt nicht nur das (mehr oder weniger) theoretische Vorwort dar, sondern auch dessen ›eigentliches‹ Incipit. Bezeichnenderweise setzt das ›Wörter‹buch nämlich mit der Definition eines Buchstabens ein. Angesichts der quasi

---

Metaphern selbst konstituieren. Vgl. dazu – in Anlehnung an die entsprechenden Ausführungen Paul de Mans – Menke 2000, S. 137-216.

135 Barthes definiert die ›Signifikanz‹ im Gegensatz zur ›Bedeutung‹ als »Streuung schlechthin, das Spiegeln der Signifikanten, die ständig um Zuhören wetteifern, das ständig neue hervorbringt, ohne den Sinn jemals zum Stillstand zu bringen« (Barthes 1990, S. 262-263; aus »Der Körper der Musik/Zuhören«)

136 Humboldt 1994, S. 105 (aus »Ueber die Buchstabenschrift«).

137 Tatsächlich ließe sich das Humboldt-Kapitel in Stetters Abhandlung, die immerhin dem Verhältnis zwischen Schrift und Sprache gewidmet ist, mit dem Begriff Rückkoppelung auf den Punkt bringen. Auch wenn sich Stetter kritisch von Derrida abzugrenzen versucht, meine ich, daß sich dieser Rückkoppelungseffekt zwischen Schrift und Sprache gut mit der Vorstellung einer ›chiasmatischen Verschränkung‹ beschreiben ließe, auf die Derrida in unterschiedlichen Kontexten zurückgreift. Zum Begriff des ›Chiasmus‹ und seiner Verwendung bei de Man und Derrida vgl. Gasché 1998.

metatextuellen Funktion, die die Definition von ›A‹ als erstem Buchstaben des Alphabetes in einem Wörterbuch dieser Art einnimmt, erscheint mir die daran anschließende Festlegung unterschiedlicher Aussprachemodi eine bei weitem wesentlichere Funktion zu erfüllen als die darauf folgenden Angaben unterschiedlicher Bedeutungsvarianten, die in diesem Fall ohnehin kontingent und gesucht erscheinen (bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang allenfalls der ausführliche Bezug auf die ›Musiksprache‹). Das Lexem ›A‹ setzt in der angestrebten Verschmelzung von Graphem und Phonem den Anfang (*arché* im oben definierten Sinne), auf dem das ganze Transkriptionsprojekt vom *Ordbok öfver svenska språket* aufbaut:

> **A** 1) första bokstafven i alfabetet. Har i den rena Uppsvenskan endast ljudet *a*; men i åtskilliga landskapsmål t.ex. Värmländskan, ljuder den ofta nära *ä*, och i Vestgötskan stundom med en dragning till *å*. – 2) I Dalspråket: *prep.* åt, till. – 3) I Gottländskan: I) oskiljaktig partikel, af två slag: *a)* nekande, såsom *amodug*, omodig, modlös; *b)* ökande, såsom *amulä*, mycket mulet. II) räkneordet *en* i femininum, t.ex. *a* gait, en get. III) *prep.* på, till; t. ex. *a* haugi, på högen. – 4) Betecknar i musikspråket: I) 6:te tonen i c-skalan. II) den ton, hvarefter flera instrumenter stämmas. III) namnet på en sträng. – 5) Lånadt från Franskan och tecknadt *à*, utmärker det: Ungefär, eller närmandet emellan tvenne tal; t. ex. ›han fick 5 à 6 plåtar.‹ – 6) I figurlig mening betyder *a* Början, således: ›A och O‹ (Alfa och Omega) begynnelsen och slutet.[138]

Sehr viel deutlicher als in Almqvists *Ordbok* wird die hier veranschlagte Intention solcher Wörterbücher – also die unmerkliche Internalisierung des Alphabetes (bzw. die schleichende Internalisierung der Prinzipien von ›Artikulation‹) – allerdings in Jacob Grimms rund zehn Jahre später erscheinendem Standardwerk. Dieses hebt nicht etwa mit dem ersten Buchstaben des Alphabetes, sondern dem ersten artikulierten Sprachlaut des Kindes an. In dem immerhin ganze vier engbedruckte Spalten umfassenden Eintrag zum Lexem ›A‹ wird völlig auf semantische Zuschreibungen verzichtet. Die Darstellung konzentriert sich ganz auf die Wiedergabe der Lautentwicklung; das Graphem ist nicht mehr vom Phonem zu trennen:

---

138 Almqvist 1842, S. 1. »A 1) erster Buchstabe im Alphabet. Verfügt im reinen Hochschwedisch nur über den Laut *a*; aber in einigen Dialekten z.B. dem Värmländischen lautet es oft *ä*, und in dem Westgötaländischen manchmal mit einem Zug zum *å* – 2) in der Sprache von Dalarna: präp. hin, zu – 3) im Gotländischen: I) untrennbarer Partikel, zweierlei Art: *a)* verneinend, wie *amodug*, nicht mutig, mutlos; b) verstärkend, wie *amulä*, sehr bedeckt. II) das Zahlwort *eins* im Femininum, z.B. *a* gait, eine Ziege. III) präp. auf, zu; z.B. *a* haugi, auf dem Hügel. – 4) Bezeichnet in der Musik: I) den sechsten Ton in der C-Skala. II) den Ton, nach dem mehrere Instrumente gestimmt werden. III) den Namen einer Saite. – 5) aus dem Französischen entlehnt und mit *à* gezeichnet, markiert es: Circa, oder die Annäherung zwischen zwei Zahlen; z.B. ›er bekam zwischen fünf und sechs Platten.‹ – 6) In figürlicher Bedeutung bedeutet *a* Anfang, etwa: ›A und O‹ (Alpha und Omega) der Anfang und das Ende.« Es ist bezeichnend, daß Almqvist selbst auf die metaphorische Bedeutung von Alpha aufmerksam macht. Allerdings gilt es genau zu differenzieren. Auch wenn ich den Eintrag zum ›A‹ figürlich als »Början« lese, so sicherlich nicht in dem durch ›Alpha und Omega‹ bezeichneten Sinn. Der Eintrag bezeichnet keinen Anfang, sondern vollzieht ihn in der oben skizzierten paradoxen Bewegung. Er hilft, eine spezifische Lesefigur (die Funktionsweise einer basalen Metapher) zu begründen, die Schrift- und Lautsprache konsequent metaphorisch verkoppelt. Genauer dazu vgl. Kap. 13.3.

> **A,** *der edelste, ursprünglichste aller laute, aus brust und kehle voll erschallend, den das kind zuerst und am leichtesten hervor bringen lernt, den mit recht die alphabete der meisten sprachen an ihre spitze stellen. a hält die mitte zwischen i und u, in welche beide es geschwächt werden kann, welchen beiden vielfach es sich annähert. Vorgeschichte und geschichte unserer sprache verkünden solche übergänge allenthalben: lat. pater Iupiter Diespiter, goth. fadar, vater;* [...].[139]

Mit der Frage nach der Alphabetisierung bzw. nach dem Prinzip der Artikulation sind wir schließlich bei der konkreten Beschreibung des Mediums bzw. des Mediengemenges (Schrift- und Lautsprache) angelangt, das in seiner geschmeidigen Vermittlung zwischen Allgemeinem und Besonderem genau die Funktion übernimmt, die Almqvist in seiner frühen Schrift der Institution des *Manhemsförbundet* selbst zugedacht hatte. Die Bildung zum ›echten Schweden‹ läuft über eine alphabetische Reinigung der Sprache und damit auch des Denkens der Schüler. Auch in diesem Zusammenhang kann auf entsprechende Überlegungen bei Humboldt verwiesen werden:

> Wenn man daher die Sprachen mit der Individualität der Nationen vergleicht, so muss man zwar zuerst die geistige Richtung derselben überhaupt, nachher aber immer vorzüglich den eben erwähnten Unterschied beachten, die Neigung zum Ton, das feine Unterscheidungsgefühl seiner unendlichen Anklänge an den Gedanken, die leise Regsamkeit, durch ihn gestimmt zu werden, dem Gedanken tausendfache Formen zu geben, auf welche, gerade weil sie in der Fülle seines sinnlichen Stoffes ihre Anregung finden, der Geist von oben herab, durch Gedankeneintheilung nie zu kommen vermöchte. Es liesse sich leicht zeigen, dass diese Richtung für alle geistige Thätigkeiten die am gelingendste zum Ziel führende seyn muss, da der Mensch nur durch Sprache Mensch, und die Sprache nur dadurch Sprache ist, dass sie den Anklang zu dem Gedanken allein in dem Wort sucht. Wir können aber dies für jetzt übergehen, und nur dabei stehen bleiben, dass die Sprache wenigstens auf keinem Wege eine grössere Vollkommenheit erlangen kann, als auf diesem. Was nun die Articulation der Laute, oder, wie man sie auch nennen kann, ihre gedankenbildende Eigenschaft hervorhebt, und ins Licht stellt, wird in dieser geistigen Stimmung begierig gesucht und ergriffen werden, und so muss die Buchstabenschrift, welche die Articulation der Laute, zuerst bei dem Aufzeichnen, hernach bei allgemein werdender Gewohnheit, bei dem innersten Hervorbringen der Gedanken, der Seele unablässig vorführt, in dem engsten Zusammenhange mit der individuellen Sprachanlage jeder Nation stehen.[140]

In seinem erfolgreichsten Lehrbuch setzt sich Almqvist direkt mit dem Thema der Orthographie auseinander. Das 1829 publizierte Heftchen *Svensk rättstafnings-lära*, auf das zum Abschluß der didaktischen und im weitesten Sinne sprachtheoretischen Schriften eingegangen werden soll, wird insgesamt dreiundzwanzig Neuauflagen erleben (die letzte stammt aus dem Jahr 1891) und nimmt zweifelsohne eine zentrale Stellung in der Geschichte der schwedischen Aufschreibesysteme ein.

Auch wenn die Rechtschreiblehre mit einer Differenzierung zwischen Lese- und Schreiblehrbüchern anhebt, baut die Darstellung auf einer konsequenten Verkoppelung von Schreiben als Lesen und Lesen als Hören auf. Anders läßt sich die schlichte

---

[139] Grimm 1854, S. 1.

[140] Humboldt 1994, S. 109-110 (aus »Ueber die Buchstabenschrift«).

Definition der Orthographie nicht erklären, mit der Buchstaben von vornherein auf Mündlichkeit hin codiert werden:

> *Märk: Det är Rättstafnings-Lärans Sak, att tillkännagifva huru gifna Ljud skola med bokstäfver tecknas; men icke, tvertom, huru gifna Bokstafstecken skola uttalas. Det sednare tillhör Konsten att ›läsa rätt (Ortoëpi)‹, och bör aldrig förblandas med det förra (Ortografi).*[141]

Man merkt, daß die Rechtschreiblehre schon einer zweiten Generation von Lehrbüchern angehört, die zu einem durch und durch oralisierten Schriftgebrauch anregen sollen (zu den entsprechenden Lese- und Schreiblehrbüchern, s.o.).[142] Wie selbstverständlich die Verschmelzung von Graphem und Phonem erscheint, zeigt etwa die kurios anmutende erste Regel des Lehrbuches, die ›buchstäblich‹ betrachtet in eine reine Tautologie mündet:

> *Ljuden* a, e, i, o, u, y, ö, *tecknas med bokstäfverna* a, e, i, o, u, y, ö.
> Emedan stafningen här är alldeles naturlig, faller den af sig sjelf för Gossens öga och tanke, hvarföre den icke behöfver genom enkom öfning inskärpas.[143]

Wird die Gleichsetzung von Laut und Buchstabe derart selbstverständlich akzeptiert, dann kann sich die Darstellung der Orthographie auf die Aufarbeitung von prägnanten Regeln für allerlei ›Ausnahmen‹ konzentrieren. So entwirft Almqvist beispielsweise vier Regeln, welche die unterschiedlichen Schreibweisen des oben erwähnten »sch-Lautes« einzuüben helfen. Einen wesentlich breiteren Raum als diese in knappen Merksätzen zusammengefaßten Regeln nehmen dagegen lange Schreibübungen ein, die die Schüler dazu bewegen sollen, die erlernten orthographischen Regeln praktisch (im Selbststudium) umzusetzen.

7.5. Eine ›wilde‹ Philologie

Aus heuristischen Gründen habe ich mich in diesem Abschnitt zu einer relativ eindeutigen Darstellung entschlossen, indem ich versucht habe, Almqvists pädagogische Schriften mit Foucault in ein disziplinargeschichtliches wie wissenschaftshisto-

---

141 Almqvist 1829a, S. 2. *»Merke: Es ist Sache der Rechtschreiblehre darzulegen, wie gegebene* Laute *mit Buchstaben* gezeichnet *werden und nicht umgekehrt, wie gegebene Buchstaben ausgesprochen werden sollen. Das letztere gehört zur Kunst, ›richtig zu lesen (Orthoëpie)‹ und sollte nie mit dem vorhergehenden verwechselt werden (Orthographie).«*

142 Zu zeitgenössischen Reflexionen über eine Orthographie, die auf der Reformierung des Lese- und Schreibunterrichtes aufbaut, vgl. Kittler 1995, insb. S. 124-125. Ferdinand Oliviers Schreiblesemethode, die dieser in seinem *Ortho-epo-graphischen Elementarwerk* (Dessau 1804) entwickelt, dürfte die entsprechende Ausgestaltung der *Svensk rättstafnings-lära* beeinflußt haben. Zur schwedischen Rezeption dieses Werkes durch Broocman, Suell und Fineman, die Oliviers Lehrsatz einer totalen Verquickung von Zeichen und Tönen aufgreifen, vgl. Wiberg 1950, insb. S. 114-116, und Willke 1965, S. 264-274.

143 Almqvist 1829a, S. 3. *»Die Laute* a, e, i, o, u, y, ö, *werden mit den Buchstaben* a, e, i, o, u, y, ö *gezeichnet.* / Da die Buchstabierung hier vollkommen natürlich ist, erklärt sie sich für Augen und Ohren des Jungen wie von selbst, weshalb sie auch nicht durch besondere Übung eingeschärft werden muß.«

risches Umfeld einzubetten. Wesentlich erschien mir ein grundlegender Bruch in Konzeption und Struktur der Disziplinarmaßnahmen zu sein: Modelle der Fremdkontrolle werden durch solche der effektiveren Selbstregulierung ersetzt. Die äußere Einwirkung auf Körper und Denken der Schüler wird durch Erziehungsmethoden abgelöst, die sich der körpereigenen Bewegungsabläufe bzw. der Struktur des Denkens selbst zu bemächtigen suchen. Der skizzierte Bruch schlägt sich sehr konkret im Umgang mit Sprache und Schrift nieder. Die Vorstellung der Sprache als lebendiger Struktur, mit der Foucault den epistemischen Bruch in der Sprachwissenschaft um 1800 zu beschreiben versucht, ist von Anfang an von Versuchen begleitet, genau diese organischen Kräfte der Sprache durch neue pädagogische Modelle zu erfassen und zu regulieren. Die Idee einer Nationalsprache, der sich die entsprechenden theoretischen Konzepte des frühen 19. Jahrhunderts verpflichtet fühlen, ist nicht mehr im Sinne der puristischen ›Sprachpflege‹ zu verstehen, der sich die Sprachgesellschaften des 17. und 18. Jahrhunderts widmeten. Als Regulativ fungieren nicht normative Grammatiken und Wörterbücher, die einen ›richtigen‹ Sprachgebrauch vorgeben, sondern transzendentale Ideen, die aus der Eigendynamik des Sprachgebrauches selbst entwickelt werden (und die sich ihrerseits in der entsprechenden Konzeption von Grammatiken und Wörterbüchern niederschlagen). Modelle der richtigeren Bezeichnung werden durch solche des tieferen, ›verwurzelteren‹ Ausdrucks und der besseren Artikulation ersetzt. Auch wenn sich Almqvists pädagogische Schriften in einem solchen allgemeinen Rahmen begreifen lassen, so zeigt etwa der Vergleich zu ähnlichen Konzepten im deutschsprachigen Raum wesentliche Differenzen auf, welche wiederum die konkrete politische Bedeutung der Philologie zu unterstreichen helfen. Während Strategien der Alphabetisierung in den ›zerstreuten‹ Territorialstaaten des Deutschen Bundes zum größten Teil darauf setzen, die Mundarten aus dem Bereich des Hochdeutschen auszuschließen, um den Verlust der staatlichen Einheit über den Gebrauch einer Nationalsprache imaginär zu restituieren, zielen die entsprechenden Konzepte im gesicherten Nationalstaat Schweden umgekehrt darauf ab, auch die ›sprachlichen Ränder‹ in die ›Idee des Schwedischen‹ mit einzubinden und artikulierend zu durchdringen.

Mag das skizzierte Umfeld als ›Rahmen‹ für die Positionierung von Almqvists Reflexionen durchaus relevant sein, so zeigt die behandelten Beispiele, wie brüchig dieser Rahmen in sich ist. Die theoretischen Konzepte sind keineswegs frei von Widersprüchen und theoretischen Ungereimtheiten. Almqvist ist nicht der einzige, dem es unter den veränderten epistemischen Voraussetzungen schwerfällt, etwa die Relation zwischen Grammatik und individuellem Sprachgebrauch oder das komplexe Verhältnis zwischen Schrift- und Lautsprache theoretisch neu zu begründen. Die Differenzen zwischen ›natürlichem‹ und ›willkürlichem‹ Zeichengebrauch bzw. zwischen ›organischen‹ und ›mechanischen‹ Sprachstrukturen, auf die auch Almqvist in seiner Argumentation immer wieder zurückgreift, reichen kaum mehr aus, um die komplexe Dynamik im Zusammenspiel unterschiedlicher Medien zu fundieren, mit der er in seinen Lehrbüchern praktisch laboriert.

Ulrich Wyss hat in einer schönen Studie zur ›wilden Philologie‹ Jacob Grimms demonstriert, wie sich Foucaults Ausführungen zur Archäologie der Humanwissenschaften um Beobachtungen ergänzen lassen, die an die Grenzen der epistemisch definierten Felder führen. Dabei versucht Wyss keineswegs, Grimm für ein teleologisch ausgerichtetes Innovationsdenken in Anspruch zu nehmen, das auf eine ›geniale‹ Transgression wissenschaftlicher Standards setzt. Ganz im Gegenteil: Allein weil sich Grimm konsequent auf die allgemein anerkannten ›epistemischen Grundlagen‹ der neu formierten Sprachwissenschaften einläßt, entwickeln seine Forschungen eine Eigendynamik, die paradoxerweise genau diese Fundamente zu unterlaufen droht.

Ähnlich wie Humboldt laboriert Grimm an dem Problem, ob und wie sich die Auffassung der Sprache (und der historischen Sprachentwicklung) als differentielles Lautsystem mit deren referentiellen Funktionen zusammendenken läßt. Nun ist Grimm von Haus aus nicht an der sprachphilosophischen Relevanz solcher Fragen interessiert. Schon deshalb kommt er zu gänzlich anderen Schlußfolgerungen als Humboldt, der die Relation zwischen Signifikantenlogik und Ausdrucksfunktion in das dialektische Verhältnis von Geist und Sprache zu übersetzen versteht und damit entschärfen kann. Grimm dagegen wird – mehr oder weniger unfreiwillig und unvorbereitet – durch die Auseinandersetzung mit dem Material zu weiterreichenden theoretischen Reflexionen getrieben. Die Einsichten in die Gesetze der Lautverschiebung – und damit in die Eigendynamik der Sprache – führen ihn schließlich so weit, daß er nicht nur das referentielle Prinzip der ›Bezeichnung‹ (also die Relation zwischen Wörtern und Objekten), sondern auch das des ›Ausdrucks‹ (also die Relation zwischen Lautketten und Subjekten) in Frage stellen wird. Indem Grimm die Dynamik der Signifikantenlogik auf die Semantik von Aussagen überträgt, untergräbt er – vermutlich ungewollt – die Vorstellung der Souveränität ihrer Sprecher. Dazu Ulrich Wyss:

> Gerade weil die Sprache ein eigenes Leben entfaltet, sind die Relationen von Wort und Sache immer nur ad hoc zu bestimmen. Nicht nur kann sich der Wortkörper von seiner angestammten Form entfernen – auch der Begriff kann von einem Wort zum anderen wandern: [...] Die metaphysische Pointe des Sprachrealismus: Anwesenheit der Wahrheit in der Rede wird so vermieden, indem Grimm den Signifikaten dieselbe Dynamik zutraut wie den Signifikanten. Die Welt wird nicht ein für alle Mal symbolisiert, sondern trifft von Fall zu Fall mit dem eigensinnigen, autonomen System der Symbolisierung zusammen; oder auch nicht. Indessen, es sieht fast so aus, als möchte Grimm seine Sätze nicht ganz beim Wort genommen wissen, als hätten seine Gedanken sich auch für ihn zu weit vorgewagt. Denn im nächsten Absatz steht zu lesen: ›An den wechsel der buchstaben und laute sind wir mehr gewöhnt, er muß unserer betrachtung geordneter und faßlicher erscheinen, als der hohe, kühne flug der gedanken. Nähern wir uns einmal diesem, so wird uns die vorher roh erfaßte form tiefere geheimnisse verrathen. Im grunde sind beide eins, gestalt und bedeutung, von dem gedanken lieb auf laub überzugehen ist nicht gewagter als von den buchstaben *iu* auf *au*‹. Nicht gewagter? Dieses Konzept funktioniert eben nur als endlose Dynamik, nicht als prästabilierte Korrespondenz von Wort und Bedeutung. [...] Grimm versteht die Welt nach dem Mo-

> dell der Sprache – nicht die Sprache als Schlüssel zur Welt, wenn er den Gedanken dieselbe Bewegtheit zuspricht wie den Wörtern.[144]

Die von Wyss diagnostizierte ›Wildheit‹ der Grimmschen ›Methodik‹ äußert sich v.a. in dem angedeuteten ›Verlieren‹ im Material. Nochmals: Nicht die bewußte Überschreitung der gängigen philologischen Prinzipien und Verfahrensweisen, sondern deren rigorose Anwendung führt Grimm zu einer subtilen Hinterfragung der fundamentalen Annahmen, welche die Bedingung der Möglichkeit des zeitgenössischen Wissens darstellen. Es handelt sich weniger um eine ‹Methode ohne Methode‹ als um eine Methode (einen unbewußten Dilettantismus?), die das Risiko einkalkuliert, sich im Verlauf der Untersuchung gegen sich selbst zu kehren. Ein gelungenes – und für die folgenden Ausführungen nicht unwichtiges – Beispiel, mit dem Wyss seine Thesen zu belegen versucht, bieten u.a. Grimms etymologische Studien. Die Prinzipien, mit denen Grimm die Genese von Lautstrukturen zu beschreiben versucht (insbesondere Gesetze der Lautverschiebung), verselbständigen sich so weit, bis sie ihn dazu verleiten, lautlich verwandte Morpheme – wie etwa ›Lachs‹ und ›Luchs‹ – etymologisch zusammenzuführen, obwohl sie offensichtlich über keine gemeinsame semantische Basis zu verfügen scheinen:

> [Das Beispiel] macht deutlich, daß die vergleichende Grammatik mit ihren Lautübergangsregeln nicht nur die Wucherungen der etymologischen Spekulation beschneiden hilft, sondern auch die Chance zu neuen Ableitungsphanatasien eröffnet. Diese führen wahrscheinlich in noch weitere Räume als die früheren, die von einzelnen Wörtern ausgegangen waren, weil sie nicht mehr allein auf Ähnlichkeit von Klang und Bedeutung angewiesen sind, sondern grammatische Elemente einbeziehen. Verbindungen werden quer durch Wortarten und Bedeutungssphären möglich.[145]

Die Charakteristika der ›wilden Philologie‹ versucht Wyss schließlich auch am *Deutschen Wörterbuch* deutlich zu machen.[146] Gerade die alphabetische Anlage des Wörterbuches, die Grimm bewußt einer systematischeren Aufarbeitung des Wortmaterials vorziehe, erlaube es ihm in einer gleichermaßen regulierenden wie deregulierenden Strategie, sich den Kontingenzen des Materials auszuliefern, sich in der »Materialität der Wörter zu versenken«, »die Ambiguität ihres Doppelcharakters bis zur Neige auszukosten« und »sich in der Dispersion zahlloser Wörter in der schriftlichen Überlieferung zu verlieren«.[147]

Sicherlich geht Almqvist in seinen Untersuchungen ungleich dilettantischer vor als Jacob Grimm. Vielleicht ist es jedoch gerade dieser Dilettantismus, der ihn zu einer ähnlich experimentellen Einstellung gegenüber seinem ›Untersuchungsgegenstand‹ verführt wie Grimm. Ich habe versucht zu zeigen, daß Almqvists disziplinarische

---

144 Wyss 1979, S. 152. Das erhellende Zitat im Zitat entstammt der *Deutschen Grammatik* (1819) von Grimm.

145 Wyss 1979, S. 149.

146 Vgl. Wyss 1979, S. 175-182.

147 Wyss 1979, S. 176.

Strategien darauf setzen, die Energetik der Sprache über Strategien einer ›geschmeidigen‹ Alphabetisierung zu regulieren. Entsprechend schlägt sich das Interesse an der Eigendynamik der Sprache in einer Faszination für eine unkontrollierte Dynamisierung der Schrift nieder. Es wird zu zeigen sein, inwiefern auch Almqvist sich in seinem Material verliert und inwiefern die disziplinarischen Strategien, die darauf setzen, das Denken über die innere Dynamik der Sprache zu regulieren, schließlich selbst einer alphabetischen Energetik anheimzufallen drohen, die sich nicht mehr dialektisch aufheben läßt.

Wenn ich mich in den folgenden Abschnitten auf literarische Texte beziehen werde, um diese These zu illustrieren, so begrenze ich die Beobachtungen nur ungern auf dieses Material. Eine solche Vorgehensweise leistet der gängigen Gegenüberstellung von wissenschaftlich-pädagogischen und literarischen Texten Vorschub, die ich an sich mit diesem Abschnitt entkräften wollte. Ich versuche also nicht zu belegen, ob und inwiefern sich Almqvist in den metatextuellen Abschnitten von *Törnrosens bok* kritisch mit der skizzierten Sprachtheorie auseinandersetzt. Vielmehr möchte ich demonstrieren, wie in diesen Texten Denkbewegungen aus Pädagogik und Wissenschaft aufgegriffen und konsequent an ihr Ende geführt werden. Die Kontinuität zwischen wissenschaftlicher und literarischer Sprachtheorie scheint mir bei weitem interessanter zu sein als eine plakative Abgrenzung unterschiedlicher Diskursstrategien. Um diese These zu unterstreichen, möchte ich zumindest auf zwei Abschnitte der Sprachlehrbücher näher eingehen. Beide Beispiele sollen veranschaulichen, daß die spezifische ›Grammatologie‹, die Almqvist in den Schriften zu *Törnrosens bok* entwickelt, nicht von den sprach- und schrifttheoretischen Reflexionen und Experimenten in seinen pädagogischen Schriften zu trennen ist.

Wenn sich der epistemische Bruch in den Sprachwissenschaften des frühen 19. Jahrhunderts mit einem neuen Interesse an den ›inneren‹ grammatischen Strukturen der Sprache beschreiben läßt, dann gilt dies sicherlich weniger für Phänomene der Syntax als für solche der Morphologie.[148] Sowohl in der Grammatik wie in der Etymologie wird die Aufmerksamkeit von ›mechanistischen‹ Wortbildungsmodellen (Affix- und Suffixbildung; die ›seelenlose‹ Buchstabenkombinatorik der älteren Etymologie[149]) auf solche Erscheinungen gelenkt, die im zeitgenössischen Diskurs dem organischen Trieb bzw. der spezifischen Anatomie der Sprache zugeschrieben werden (eben innere Flexion; Lautverschiebung etc.). Angesichts des besonderen Stellenwertes, den die Morphologie in der zeitgenössischen Sprachtheorie einnimmt, verwundert es kaum, daß Almqvist in der *Svensk språklära* ein relativ umfangreiches Kapitel zur Wortbildung einfügt.[150] Obwohl das Kapitel mit einem Bekenntnis zur

---

[148] Vgl. hierzu Genette 2001, S. 266-282. Genette geht dem Paradigmenwechsel der Sprachwissenschaft um 1800 im Rahmen einer Geschichte des ›kratylischen Denkens‹ nach, die sich im Prinzip als Geschichte der Etymologie lesen läßt.

[149] Zur Geschichte der Etymologie im klassischen Zeitalter vgl. Foucault 1974, S. 152-159, und Genette 2001, S. 67-136.

[150] »Om sättet för ords derivation« in Almqvist 1840b, S. 108-124.

vergleichenden Sprachwissenschaft einsetzt und gezielte Hinweise auf den damit einhergehenden Paradigmenwechsel etwa in der Etymologie gibt,[151] scheint die darauf folgende Darstellung den Prinzipien dieser Theorie überraschenderweise kaum Rechnung zu tragen. Im Zentrum seiner Darstellung stehen Suffixbildungen, die es erlauben, Wortstämme in Verben, Verben in Substantive und Adjektive, Substantive in Adjektive und Adjektive in Substantive zu verwandeln.

Allerdings macht Almqvist selbst mehrfach darauf aufmerksam, daß er seine Darstellung der Wortbildungslehre aus didaktischen Gründen auf solche simplen Exempel zu reduzieren versucht, die den Schülern nachvollziehbar erscheinen. Interessanter als diese Beispiele sind deshalb seine kürzeren theoretischen Ausführungen zur Relation zwischen Wortstamm und Suffix. Während der Wortstamm, der nahezu ›mimetisch‹[152] an ein dunkles Gefühl des Sprechers angebunden wird, als Träger eines nicht näher definierten Ausdrucks fungiert, übernimmt das System der in sich differenzierten Suffixe die Funktion einer eindeutigen begrifflichen Klärung:

> Sjelfva *ordstammen* är ej sällan någonting, som icke uttrycker ett bestämdt begrepp, utan dunkelt tillkännagifver en känsla. T.ex. *skap* innehåller väl aningen om en *formning*, men är sjelf intet slags ord. När deremot denna notion brutit sig fram så långt, att den tydligt menar något visst, t.ex. en *verksamhet*, – eller ock *en*, som utför verket; så antar stammen en bestämd gestalt, och blir, i förra fallet ett *verbum* (skap-a), i det sednare ett *substantivum* (skap-are). – Så är *skrif* blott en allmän, sväfvande notion om *bokstafsteckning*. Men hinner känslan häraf blifva så medveten, att den menar denna sak i verksamhet, så uppstår verbet *skrifva*: tyder den på en, som utför saken, uppkommer substantivet *skrifvare*: vill den uttrycka det, som här göres, blir ordet åter ett annat substantiv *skrifvelse:* menar den en person, hvilken förut blifvit känd för att

---

151 »*Derivations-läran* fordrade sin egen bok, och det vore önskligt, att en skicklig språkman egnade sig häråt, likasom till utarbetande af en *komparativ Linguistik*, visande *svenska* språkets stammar m.m., i förhållande till andra äldre och nyare tungomåls. [...] Den *komparativa Linguistiken*, eller Jemförelsen emellan flera språk, kan röra dels det inre och väsendtliga, då man anmärker de likheter och olikheter, som finnas i sjelfva deras sätt att uttrycka hela meningar (det *syntaktiska*), dels det mera formela, då man uppvisar likheter eller olikheter i de enskilda ordens stammar, deras sätt att bildas af hvarandra, och deras böjningsformer (det *etymologiska*). – Det första slaget af språkjemförelse leder ofta till mycket djupsinniga undersökningar, utgörande den betydelsefullaste delen af komparativ Linguistik, men vanligen öfverstigande ungdomens studier och behof.« (Almqvist 1840b, S. 110-111; »Die Darstellung der *Deriviations-Lehre* würde ein eigenes Buch erfordern, und es wäre wünschenswert, wenn sich ein geschickter Sprachwissenschaftler in dieser Richtung betätigen würde, etwa in der Ausarbeitung einer *komparativen Linguistik*, die die Stämme der *schwedischen* Sprache u.a. im Verhältnis zu anderen älteren und neueren Sprachen aufzeigt. [...] Die komparative Linguistik, oder der Vergleich zwischen verschiedenen Sprachen, kann einerseits das Innere und Wesentliche betreffen, wenn man die Ähnlichkeiten und Differenzen betrachtet, die in der jeweiligen Art begründet liegen, wie man ganze Sätze ausdrückt (das *Syntaktische*), oder sich eher auf das Formelle beziehen, wenn man die Ähnlichkeiten und Differenzen in den Stämmen der einzelnen Worte aufzeigt, die Art und Weise, wie sie auseinander hervorgehen und flektiert werden (das *Etymologische*). – Die erste Art des Sprachvergleichs führt häufig zu sehr tiefsinnigen Untersuchungen, die den bedeutendsten Teil der komparativen Linguistik ausmachen, aber in der Regel die Studien und das Bedürfnis der Jugend übersteigen.«)

152 Zum platonischen Begriff der ›Mimesis‹ im Kontext einer ›Richtigkeit der Benennung‹ (dies der Untertitel des *Kratylos*) vgl. die differenzierten Ausführungen in Genette 2001, S. 13-45.

vara t.ex. handelsman, men som nu för tillfället tillika har den egenskapen, att vara verksam i förevarande afseende, så uppkommer adjektivet *skrifvande* (handelsman): är det frågan om huru han satt härunder, blir deraf adverbium *skrifvandes* (satt han): är det å bane, att tillkännagifva stället, hvarest det skedde, kan man säga ›han satt i *skrifveriet* (skrifkammaren – subst.)‹: vill man omtala gerningen, hvarmed han sysselsättes, säger man ›han är upptagen af *skrifning* (äfven ett substantivum)‹.[153]

Die Passage ist deshalb so interessant, weil sie uns wieder zum Kern von Almqvists Sprachkonzept führt, das m.E. darin besteht, Ausdrucksfunktion und Eigendynamik von Sprache vollkommen ineinander zu verschränken: Dunkle Gefühle werden durch ein flexibles sprachliches System auf geschmeidige Weise ausdifferenziert. So werden sie in der wortbildenden Entäußerung begrifflich faßbar ohne an Ausdruckswert zu verlieren.

Dabei scheinen die Beispiele »skap« und »skrif«, mit denen Almqvist die Funktionsweise der Wortbildung illustriert, keineswegs zufällig gewählt, sondern nehmen eine relativ offensichtliche metatextuelle Funktion ein. Insbesondere die dunkle »Ahnung einer Formung«, die durch das Morphem »skap« angeblich ausdrückt wird, ließe sich genau als jene dunkle Kraft umschreiben, die sich – folgt man den sprachgenetischen Modellen der Zeit – hinter dem Vorgang der Wortbildung wie dem Entstehen der Grammatik selbst verbirgt. In einem zentralen Passus seiner Vorlesung *Ueber das Entstehen der grammatischen Formen und ihren Einfluss auf die Ideenentwicklung* (1822), in der Humboldt ausführlich auf das Wesensmerkmal der ›inneren Flexion‹ zu sprechen kommt, wird er sich auf eine ähnliche Instanz berufen. Dabei fungiert die »Formalität« als abstrakter Funktionsträger, der die Sprache – von wo aus auch immer – »durchdringt« und dabei gleichermaßen auf deren lexikalische wie grammatikalische Konstitution einwirkt:[154]

---

[153] Almqvist 1840b, S.113-114. »Der Wortstamm selbst ist nicht selten etwas, was keinen bestimmten Begriff ausdrückt, sondern ein dunkles Gefühl zu erkennen gibt. Z.B. *skap [schöpf]* beinhaltet wohl die Vorstellung einer *Formung*, ist aber selbst kein eigenständiges Wort. Wenn diese Ahnung [vgl. engl. »notion«] dagegen so weit hervorbricht, daß sie deutlich etwas bestimmtes bezeichnet, z.B. eine *Tätigkeit*, – oder auch *jemanden*, der das Werk ausführt: dann nimmt der Stamm eine bestimmte Gestalt an, und wird, im ersteren Fall zu einem *Verb* (skap-a [schöpf-en], im letzteren zu einem *Substantiv* (skap-are [Schöpf-er]). – So vermittelt skrif *[schreib]* nur eine allgemeine, schwebende Ahnung über *das Zeichnen von Buchstaben*. Aber wenn dieses Gefühl es schafft, so bewußt zu werden, daß es diese Sache in der Tätigkeit bedeutet, so entsteht das Verb *skrifva [schreiben]*: deutet es auf einen, der die Sache ausführt, entsteht das Substantiv *skrifvare [Schreiber]*, will es das ausdrücken, was hier gemacht wird, wird das Wort wieder zu einem anderen Substantiv *skrifvelse [das Schreiben]:* bedeutet es eine Person, die sich vorher z.B. als Kaufmann einen Namen gemacht hat, aber die nun im Augenblick auch die Eigenschaft besitzt, in Beziehung auf das in Frage befindliche Phänomen tätig zu sein, so entsteht das Adjektiv *skrifvande [schreibender]* (Kaufmann): geht es um die Frage, wie er dabei gesessen hat, so entsteht daraus das Adverb *skrifvandes [schreibend]* (saß er): geht es darum, die Stelle erkennen zu geben, wo dies geschah, kann man sagen ›er saß in der *skrifveri* [Schreiberei] (skrifkammare [Schreibstube] – Subst-)‹: will man dagegen von der Tätigkeit berichten, womit er sich beschäftigt, so sagt man »er ist mit *skrifning* [Schreiben] (auch ein Substantiv) beschäftigt«.

[154] Der Begriff der ›Formalität‹, mit dem Humboldt argumentiert, geht auf eine Auseinandersetzung mit der Transzendentalphilosophie Kants, Fichtes und Herders zurück (vgl. Stetter 1999, S. 395-

> Die Formalität dringt endlich durch. Das Wort ist Eins, nur durch umgeänderten Beugungslaut in seinen grammatischen Beziehungen modificirt; jedes gehört zu einem bestimmten Redetheil, und hat nicht bloss lexikalische, sondern auch grammatische Individualität; die formbezeichnenden Wörter haben keine störende Nebenbedeutung mehr, sondern sind reine Ausdrücke von Verhältnissen.[155]

Mit seinem Beispiel scheint Almqvist dieses Prinzip von »Formalität«, das Humboldt an der stammlautverändernden Flexion illustriert, einfach auf die Derivation von Begriffen zu übertragen. Die »lexikalische« und »grammatische« (hier im Humboldtschen Sinne als Ausdruck eines Verhältnisses) Individualität des Wortes wird noch vor dessen Flexion durch das spezifische Verhältnis von Wortstamm und Suffix zum Ausdruck gebracht (ein Verhältnis, das seinerseits in neue grammatische Relationen eingebettet werden kann).

Offenkundig ist sich Almqvist aber bewußt, daß seine Darstellung noch zu traditionell und mechanisch wirken muß. Tatsächlich drohen die Wortbildungen »Skap-a«, »Skap-are« in die beiden Worthälften von Stamm und Suffix zu zerfallen. Das Prinzip einer ganzheitlichen sprachlichen Formung oder Schöpfung, welches diese Beispiele semantisch zum Ausdruck bringen, wird so durch ihre Struktur selbst wieder hinterfragt. Mit dem zweiten Beispiel rekurriert Almqvist deshalb auf die alphabetische Notation, die es erlaubt, das ›eigentliche‹ Prinzip sprachlicher Formung exakter zu markieren. Das mechanische Prinzip der schlichten Suffixergänzung wird mit der penetranten Anspielung auf die Aufzeichnung von Buchstaben – »skrifva«, »skrifvare«, »skrifvelse«, »skrifvande«, »skrifvandes«, »skrifveriet«, »skrifning« – suggestiv durch das differentielle Prinzip des Alphabetes ersetzt, das wiederum leichter mit einer organischen Metaphorik in Einklang gebracht werden kann (ich erinnere nochmals an die entsprechenden Ausführungen Humboldts). Die unterschiedlichen Bestandteile der Wortbildung werden über ihre Aufzeichnung als Signifikantenkette zu einer Einheit geformt (bezeichnenderweise verzichtet Almqvist bei diesen Beispielen auch auf den untergliedernden Bindestrich zwischen Stamm und Endung).

Hilft das Beispiel des Schreibens auf der einen Seite, die modernen Prinzipien der Wortbildung zu untermauern, so droht der ausführliche Bezug auf die Schreibszene auf der anderen Seite auch die Grenzen einer Sprachwissenschaft zu offenbaren, die gerne mit organischen Metaphern operiert. Wir haben gesehen, daß das Beispiel »skap« als »aningen om en *formning*« in jeder Hinsicht geeignet ist, um den engen Zusammenhang zwischen dem ›formalen‹ Potential der Sprache und dem intuitiven Formwillen des Sprechers zu unterstreichen, welcher wiederum auf den ›Wuchs‹ der Sprache Einfluß nimmt. Angesichts der explizierenden Funktion, die die Beispiele einnehmen, fragt man sich unwillkürlich, wie man denn die Umschreibung des Wortstammes »skrif« als »en allmän, sväfvande notion om *bokstafsteckning*« in

---

411). Das Phänomen der »Formalität« ist theoretisch schwer zu fassen, da es mit Sprache auch Bewußtsein überhaupt erst konstituiert.

155 Humboldt 1994, S. 73-74 (aus »Ueber die Entstehung der grammatischen Formen«).

dieser Hinsicht zu verstehen hat. Im Gegensatz zum formgebenden Schöpfen, das sich auf die Artikulation von Lauten übertragen läßt, ist die manuelle Tätigkeit des Schreibens nämlich kaum an die ›innere‹ Ahnung ihres Schreibers gebunden, sondern gehorcht voll und ganz der ›äußerlichen‹ Logik des Alphabets bzw. der reinen Technik des Schreibens.

Mit den vielfältigen Ableitungen vom Stamm »skrif« scheint Almqvist diese ›Seelenlosigkeit‹ der Buchstabenkombinatorik sogar performativ unterstreichen zu wollen: Die sich verselbständigende Kette der Beispiele entspringt augenscheinlich weniger der Intuition des ›Schöpfers‹ (›skapare‹) der *Svensk språklära* als der Feder ihres buchstabenfixierten ›Schreibers‹ (›skrifvare‹). Um es überspitzt zu formulieren: Just in dem Kapitel der *Sprachlehre*, das der Morphologie und somit einem zentralen Phänomen des sprachlichen Eigenlebens gewidmet ist, scheint die Lust an jener ›seelenlosen‹ Buchstabenkombinatorik in neuer Qualität wieder aufzuleben, von der sich Schlegel gleich zu Beginn seiner epochemachenden sprachwissenschaftlichen Abhandlung mit aller Macht zu distanzieren suchte.[156] Die Eigendynamik von Schrift/Sprache als differentielles System, die Humboldt durch die Dialektik von Idee und Sprache, Lexik und Grammatik zu instrumentalisieren und mit entsprechenden organischen Metaphern zu überblenden versucht, wird soweit vorangetrieben, bis sie sich vollends von jenen ›Ahnungen und Intuitionen‹ der Sprecher und Schreiber ablösen wird, welche das Spiel der sprachlichen ›Formalität‹ noch zu ›prä-formieren‹[157] und somit semantisch zu regulieren verstanden. Das Konzept der Aneignung einer Nationalsprache, das die *Svensk språklära* vertritt, wird durch die innere Dynamik genau jenes Fremdkörpers Schrift unterhöhlt, über den sich das Konzept seinerseits konstituiert.

Wird das »take off der Operatoren«[158] in der Passage aus der *Svensk språklära* nur angedeutet, so findet er eine erste Umsetzung in den Übungsstücken zur *Svensk rätt-stafnings-lära*. Die Kuriosität dieser Übungen ist verschiedentlich hervorgehoben und auf ein didaktisches Konzept zurückgeführt worden.[159] Dabei hat man den Hinweis auf die vermeintliche Literarizität der Stücke merkwürdigerweise verwendet, um sie *nicht* lesen zu müssen. Die Charakterisierung als reine ›Non-Sens‹-Prosa erlaubte es den Interpreten, ihre theoretische Funktion im Rahmen einer Rechtschreiblehre konsequent zu übergehen.

---

156 »Daß die behauptete Verwandtschaft nicht irgend auf etymologischen Künsteleien beruhe, deren man ehe die rechte Quelle gefunden war, so viele ersonnen hat, sondern daß sie dem unbefangenen Forscher als einfache Thatsache sich darbiete, werden einige Beispiele am deutlichsten zeigen können. / Wir erlauben uns dabei keine Art von Veränderungs- oder Versetzungsregel der Buchstaben, sondern fordern völlige Gleichheit des Worts zum Beweise der Abstammung.« (Schlegel 1808, S. 6) Ausführlicher dazu vgl. Kap. 9.

157 Zum Begriff der Präformation vgl. Derrida 1976, S. 9-52 (»Kraft und Bedeutung«).

158 Kittler definiert das »take off der Operatoren« – anhand entsprechender Zäsuren im mathematischen Denken – als Rückkoppelungseffekt, indem sich Zeichen nurmehr über Zeichen definieren: »Das eigentliche take off der Operatoren aber findet statt, wenn Operatoren aus Operatoren entspringen, als wäre eine Lawine ausgelöst worden.«. Vgl. Kittler 1994, hier S. 198.

159 Vgl. etwa Romberg 1993, S. 65-67.

Ich erlaube mir ein Übungsstück in seiner vollen Länge wiederzugeben. Es soll illustrieren, zu welchen metatextuellen Reflexionen sich Almqvist in einer Prosa hinreißen läßt, die von Haus aus auf den Buchstaben fixiert ist:

> För att uträtta mina göromål i Staden, hade jag en kommi*ssi*onär, som väl till profe*ssi*onen var militär, men nu hade fått permi*ssi*on. Han älskade med pa*ssi*on äffärer, och var derföre passande för mina kommi*ssi*oner. Han kunde äfven skrifva recen*si*oner, och hade vi*si*oner.
> Samma man hade gjort en inven*ti*on, att på nytt sätt verkställa illumina*ti*on. Han ville häruti gifva lek*ti*oner åt Fyrverkare, mot billig kondi*ti*on, och sade sig skola göra revolu*ti*on i hela deras konst. Jag gaf honom då den instruk*ti*on, att han, för att göra sin sak känd, borde göra introduk*ti*on inför hela na*ti*onen medelst en präktig transparent.
> Han var ej utan *g*eni. Han hade skrifvit en tra*g*edi, och dessutom böcker om Oran*g*erier, om In*g*eniörsvettenskapen och om Tackla*g*e. Han kunde volti*g*era, föra hestar i mane*g*e, koka *g*elé, göra banda*g*er, anlägga planta*g*er och banda fasta*g*er. Han hade fordom varit pa*g*e, men var nu ser*g*eant och uppsyningsman vid en lasta*g*e-plats. Jag såg honom första gången i en Opera-lo*g*e; andra gången mötte jag honom såsom passa*g*erare på ett ångfartyg.
> Han hade ingen *j*alusi öfver andras pro*j*ekter. Hans ansikte var platt, som bilden på en spel-*j*etton. Bland blommor tyckte han mest om *j*asminer.
> Egentligen var han en *ch*arlatan, som dugde ej till *ch*ef för något företag. Han skröt af att förstå *ch*iffer, kunna göra kra*ch*aner, ma*ch*iner och upplösa *ch*arader. Han tålde lätt *ch*ikaner. Hans fru hette *Ch*arlotte.[160]

Der Hinweis auf die Chiffre und die Scharade scheint mir bei einem Lehrstück, das die Aufmerksamkeit auf den Buchstaben lenken soll, nicht unerheblich zu sein. Nun läßt sich der Text m.E. kaum buchstäblich enträtseln. Wenn ich mich dennoch an eine am Rätsel orientierte Lektüre des offensichtlich nach rein orthographischen Kriterien entwickelten und gegliederten Textes wage, dann geht es mir nicht darum, das

---

[160] Almqvist 1829, S. 25-26. »Um meine Angelegenheiten in der Stadt zu erledigen, hatte ich einen Kommi*ss*ionär, der Militär von Profe*ss*ion war, aber nun Permi*ss*ion erhalten hatte. Er liebte Geschäfte mit Pa*ss*ion, und eignete sich deshalb gut für meine Kommi*ss*ionen. Er konnte auch Rezen*si*onen schreiben, und hatte Vi*si*onen. / Der gleiche Mann hatte eine Inven*ti*on gemacht, auf neue Art Illumina*ti*onen herzustellen. Er wollte den Feuerwerken darin – zu einer billigen Kondi*ti*on – Lek*ti*onen geben, und sagte, daß er ihre Kunst revolu*ti*onieren würde. Ich gab ihm die Instruk*ti*on, daß er, um seine Sache bekannt zu machen, die ganze Na*ti*on über ein prächtiges Transparent introduzieren [att göra introduk*ti*on] solle. / Er war nicht ohne *G*enie. Er hatte eine Tragödie [tra*g*edi] geschrieben, und darüber hinaus Bücher über Oran*g*erien, über die Ingenieurswissenschaften und über Takela*g*e. Er konnte volti*g*ieren, Pferde in der Mane*g*e führen, *G*elee kochen, Banda*g*en anlegen, Planta*g*en pflanzen, und Tonnen [fasta*g*er] binden. Früher ist er Pa*g*e gewesen, aber nun ist er Ser*g*eant und Aufseher an einem Last–Platz [lasta*g*e-plats]. Ich sah ihn zum ersten Mal in einer Oper-Lo*g*e; das zweite Mal traf ich ihn als Passa*g*ier auf einem Dampffahrzeug. / Er war über die Projekte anderer nicht eifersüchtig [att ha *j*alousi]. Sein Gesicht war platt, wie das Bild auf einem Spiel-*J*eton. Von allen Blumen mochte er *J*asmin am liebsten. / Eigentlich war er ein S*ch*arlatan, der nicht als *Ch*ef irgendeines Unternehmens taugte. Er prahlte damit, *Ch*iffren zu verstehen, Ordenssterne [kra*ch*aner] und Maschinen [ma*ch*iner] machen zu können sowie Scharaden [*ch*arader] zu lösen. Er ertrug leicht Schikanen [*ch*ikaner]. Seine Frau hieß *Ch*arlotte.«

›Feuerwerk‹ möglicher Semiosen, das der Text aufgrund seiner sich nahezu selbst generierenden Anlage entfaltet, auf eine Aussage zu reduzieren.

Trotzdem wage ich die Behauptung, daß der Mann, dem so viele Professionen und Attribute zugeschrieben werden, die Schreiben lernenden Schülern verklausuliert – quasi als Personifikation von Schrift und Schreiben, als abstrakter Schreiber – mit dem anökonomischen Eigenleben von Schrift und Schreiben konfrontiert.

Dabei erscheinen mir die Anspielung auf das Genie, die Tragödie und die Oper weniger interessant zu sein als die Hinweise auf die militärische Herkunft des Mannes, seinen Erfindergeist und sein Interesse für Maschinen, welche die technischen Aspekte des Schreibens hervorheben. Daß dieses technische Interesse in Illuminationen oder gar einem Transparent seinen Ausdruck findet, was sowohl eine Leuchtschrift wie ein Spruchband bezeichnen kann, unterstreicht die medientheoretische Reflexion der Übung.[161] Bemerkenswert sind auch die im weitesten Sinne ökonomischen Reflexionen der Passage, die auf die Ökonomie der Schrift selbst zu verweisen scheinen. Während der Mann zunächst als ›Mittler‹ für entlegene Geschäfte in Anspruch genommen wird (dies die klassische Funktionszuschreibung an die Schrift als Speicher- und Kommunikationsvehikel), entpuppt er sich bald als eigenwilliger und zwiespältiger Scharlatan, der durch die von ihm ausgelösten Kontingenzeffekte eher die Funktion eines Spiel-Jetons übernimmt. Noch weniger als ›Übermittler‹ taugt er deshalb als ›Leiter‹ eines Unternehmens. Daß die Frau dieses hinterlistigen ›Mittlers‹ ausgerechnet den Namen Char*lotte* trägt, sollte uns – zumindest angesichts von Jochen Hörischs Ausführungen zur Thematik von Schrift und Ökonomie in Goethes *Wahlverwandtschaften*[162] – zu denken geben.

---

[161] Daß es sich bei der Übung im theoretischsten Sinne des Wortes um eine ›witzige Illumination‹ (vgl. Wiethölter 1979) handelt, läßt sich auch einem zeitgenössischen Zitat über Jean Pauls buchstabenfixierte Schreibweise entnehmen: »Richter liknar [...] en fyrverkare, som vill ge ett stort spektakel, och verkligen i sitt repertorium samlat en hel hop vackra saker. Men helt oförtänkt fattar elden än i den vädersolen, än i en annan: raketerna fara af utan ordning och åskådarn går sin väg, uttröttad af det ändlösa knallandet och blixtrandet.« (Palmblad 1812, S. 155; »Richter gleicht einem Feuerwerker, der ein großes Spektakel veranstalten will, und wirklich in seinem Repertoire eine ganze Menge schöne Sachen hat. Aber ganz unvorbereitet fängt einmal die eine Nebensonne Feuer, einmal die andere: die Raketen steigen ohne jede Ordnung in die Höhe und die Zuschauer gehen ihrer Wege, ermüdet von dem endlosen Knallen und Blitzen.«) Über die ›buchstäblich‹ witzige Grundlage dieser Illuminationen vgl. Jean Paul selbst: »Der Witz geht aus dem Wortspiel in die erlaubte Willkür des vielsinnigen Silbenrätsels über (Charade), das, gleich, allen Rätseln und Bienen, am Gebrauche des Stachels stirbt – dann verläuft er sich abgemattet ins Buchstaben-Spiel (Anagramma) – noch erbärmlicher in die anagrammatische Charade, den Logogryph – bis er endlich ganz im elenden höckerigen Chronogramma versiegt« (JPW1:5, 195).

[162] Vgl. Hörisch 1992, S. 117-148 (»Das Sein der Zeichen und die Zeichen des Seins«).