



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wilhelm von Humboldt- eine Idee von Bildung von der
wir uns verabschieden müssen?“

Verfasserin

Sandra Gabriele Surböck

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	1
Vorwort	1
Beschreibung des Forschungsvorhabens	2
Aufbau der Diplomarbeit	5
I. BIOGRAFISCHE NOTIZEN.....	7
1.1. Humboldt in den Augen der Anderen	7
1.2. Leben und Werk	10
II. THEORIE DER BILDUNG	15
III. HUMBOLDTS BILDUNGSIDEAL	20
3.1. Der Kraftbegriff	20
3.2. Der Individualitätsbegriff	27
3.3. Der Freiheitsbegriff	35
3.4. Mannigfaltigkeit der Situationen	40
3.5. Bildung als Selbstbildung und Selbstbestimmung	43
IV. IDEEN ÜBER SCHULE UND UNIVERSITÄT	46
4.1. Allgemein- versus Berufsausbildung	46
4.2. Allgemeine Menschenbildung für alle	49
4.2.1. Die Elementarschule	50
4.2.2. Die Gelehrtenschule	51
4.2.3. Universität	54
V. BILDUNGSPOLITISCHE REFORMEN UND IHRE WIRKUNGSGESCHICHTE .	61
VI. BILDUNGSPOLITISCHE ZIELE UND LEITMETAPHERN IN ÖSTERREICH	72

6.1. Ökonomisierung des Wissens und des Bildungswesens	72
6.1.1. Bildung als Humankapital	72
6.1.2. Kompetenzen und Soft Skills als Bildungsziele, Postulat der Wettbewerbsfähigkeit	74
6.1.3. Verwertbarkeit des Wissens.....	80
6.1.4. Der Bologna-Prozess	83
6.2. Die Ökonomisierung der Bildung und ihre Implikationen für die Gesellschaft.....	85
VII. FAZIT	88
VIII. LITERATURVERZEICHNIS	94
IX. ANHANG ZUR DIPLOMARBEIT.....	100
Kurzfassung der Diplomarbeit.....	100
Abstract	101
Lebenslauf	103

Danksagung

Ich möchte meine Arbeit, einem für mich wahrhaftig großen Denker, Menschenfreund und Mentor widmen.

Univ.- Prof. Dr. Marian Heitger, der mich in all den Jahren, die ich bei ihm studieren durfte, gelehrt hat, was es bedeutet Pädagogik nicht nur zu studieren, sondern auch Pädagoge zu sein.

Worte des großen Dankes, sowie der Bewunderung meinerseits, möchte ich an dieser Stelle an Frau Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor richten.

Sie zeigte mir in einer Zeit, in der ich selbst den Glauben an das Vorhandensein von Menschlichkeit, schon fast verloren hatte, das sich doch noch *alles finden* kann und wird. Mit einer wirklich großen Portion an Empathie und nie aufhörender Worte der Motivation, schaffte sie das für mich damals unmöglich wirkende Ziel, mir bei der Fertigstellung meiner Diplomarbeit zu helfen.

Meiner Familie, welche bis zum heutigen Tag, ohne auch nur einmal an mir zu zweifeln, an mich geglaubt und mich mit ihrer immerwährenden Liebe, mehr als man sich vorstellen kann unterstützt hat, danke ich hiermit aus tiefstem Herzen.

Ohne meinen Verlobten, welcher mir seit nunmehr 8 Jahren mit seiner bedingungslosen und aufopfernden Liebe jeden Tag aufs Neue zeigt, was es eigentlich bedeutet, den einen Menschen im Leben gefunden zu haben, ohne welchen das Sein auf dieser Welt keinen Sinn machen würde, wäre ich heute nicht der Mensch, der ich bin. Mit all meiner tief empfundenen Liebe möchte ich ihm hiermit danken.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angeführten Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

EINLEITUNG

Vorwort

Der Begriff Bildung ist geradezu eine identitätsstiftende Formel für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft geworden. BildungsexpertInnen und alle, die sich irgendwie dafür zuständig und der Sache kundig halten, werden nicht müde zu wiederholen, dass wir mittlerweile in einer Wissensgesellschaft leben und ohne Bildung und Forschung im globalen Wettbewerb um die besten Köpfe und ertragreichsten Innovationen nicht bestehen werden können. Zugleich sorgen PISA-Studien und internationale Rankings von Bildungseinrichtungen um beinahe tägliche Schlagzeilen in den Massenmedien, die von dem Versagen des österreichischen Bildungssystems verkünden. Bildung ist in aller Munde, und die Rezepte wie die Bildungsmisere zu beseitigen und das Bildungssystem zu überholen, sind oft kontrovers und ideologiebefrachtet. Im aktuellen Bildungsdiskurs geht es um grundlegende Veränderungen, ja um die Fundamente der Bildung: um Bildungsbegriff und Bildungssystem, um Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis, um Lebensgefühl und Lebenshaltung eines großen Teils der Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang fällt nicht selten der Name Wilhelm von Humboldt. Die Liste der Bücher und Artikel, die sich ihm zur Gänze widmen, oder Teilaspekte seines Werks behandeln, ist nicht nur lang sondern auch ungebrochen seit Anfang des 20sten Jahrhunderts bis ins Jahr 2012. Wilhelm von Humboldt scheint ein Symbol des alten, klassischen Bildungssystems geworden zu sein, dass in vielerlei Hinsicht als überholt, reformbedürftig und den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen nicht gewachsen zu sein scheint. Sein Werk, seine Auffassung von Bildung, von Wissenschaft, von Schule und Universität sind in Zweifel gezogen, seine humanistische Idee als utopische Illusion verworfen. Zugleich loben mannigfaltige bildungstheoretische und bildungspolitische Schriften und Reden seine klassische aber auch zeitlose Bildungsidee oder beklagen ihren Niedergang, einige finden ihn wiederum verkannt, andere heben Aspekte seines Werks als höchst aktuell hervor.

Daher wäre es interessant zu wissen, wie prägend Humboldts Ideen und Reformen für die Gestaltung des Bildungswesens waren und inwiefern unser Bildungssystem ihre Spuren trägt. Die sehr unterschiedlichen, oft widersprüchlichen Auslegungen seiner Ideen lassen darauf schließen, dass seine Rezeption und Wirkungsgeschichte nicht frei sind von Fehlinterpretationen, Missverständnissen, ideologischen Vereinnahmungen oder bloß fehlender Kenntnis seiner Schriften. Daher erscheint die Frage berechtigt, ob Humboldt, der Schöpfer der Bildungstheorie und des Bildungsbegriffs, nicht selbst zu einem hohlen Bildungsbegriff geworden ist, der bekannt genug ist, um für alle möglichen Bildungsprobleme bzw. –erfolge herhalten zu können, und zugleich unbekannt genug, um beliebig einsetz- und interpretierbar zur Unterstützung des eigenen bzw. zur Widerlegung des fremden Bildungsverständnisses verwendet werden kann.

Diese höchst selektive und partielle Rezeption stellt eine Herausforderung dar, einen Blick jenseits kontextloser Sätzen und willkürlicher Zuschreibung zu wagen und zu versuchen, sich ein eigenes, möglichst vielschichtiges und unvoreingenommenes Bild zu machen. Dabei geht es nicht nur um eine historisch-systematische Untersuchung. Vielmehr ist diese Arbeit ein Versuch, Humboldts Ideen von Bildung des Menschen zu begreifen, nach ihrer Relevanz im heutigen Bildungskontext zu untersuchen und eine aus seinem Blickwinkel heraus die gegenwärtigen Entwicklungen auf dem Bildungssektor und die aktuellen Bildungsparadigmen zu analysieren. Wie dabei vorzugehen ist, schlägt Humboldt selbst vor:

„Wer nicht bloss in historischer, sondern in philosophischer Absicht einen Charakter [...] studirt, der kann sich nicht mit einer blossen Aufzählung der Erscheinungen und einer Herleitung ihrer Ursachen begnügen. Er muss sich selbst in die Eigenthümlichkeiten desselben versetzen, und von diesem Standpunkte aus thätig seyn.“ (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 431)

Beschreibung des Forschungsvorhabens

Im Vordergrund dieser Arbeit steht die Offenheit, mit welcher ich mich in die Untersuchung begeben möchte. Dies bedeutet vor allem, dass die Annäherung an

das zentrale Thema ohne jegliche vorgefertigte Erwartungshaltung vollzogen werden sollte. Eine gewisse Unvoreingenommenheit dem Thema gegenüber stellt sich hier als eine der wichtigsten Voraussetzungen dar. Der Blick auf das Wesentliche der Arbeit soll nicht von etwaiger, durch ein eingeschränktes Sichtfeld im Bezug auf zu willkürlich aufgestellte Hypothesen hervorgerufener Befangenheit verfälscht werden.¹

Es stellt sich nun die Schwierigkeit nach welcher Methode die Arbeit auszurichten sei, denn allgemein formuliert ist Methode

„...das Verfahren, das einen bestimmten Weg aufzeigt, um ein gesetztes Ziel zu erreichen.“²

Die Frage hierbei ist jene, mit welcher Methode das Ziel, den an das Thema gestellten Ansprüchen entsprechend, zur Zufriedenheit zu erreichen wäre. Friedrich Schleiermacher, als „Neu- Begründer“ der allgemeinen Hermeneutik definierte diese wie folgt als

„... die Kunst, die Rede eines anderen, vornehmlich die schriftliche, richtig zu verstehen.“³

Schleiermacher stellt den Autor beziehungsweise dessen Bestreben in den Vordergrund und formuliert zwei unterschiedliche Aufgabengebiete innerhalb der Methode, welche sich der grammatischen und der psychologischen Interpretation bedient. In der grammatischen Interpretation sieht er die Deutung jeder sprachlichen Äußerung im Rahmen des jeweiligen Sprachsystems, wodurch es ebenso zu Veränderungen in diesem kommen kann. Der Bereich der psychologischen Interpretation soll nun entschlüsseln, was sich hinter den Aussagen des bestimmten Autors verbirgt. Dabei erwähnt er einige wichtige Komponenten hierfür, wie zum Beispiel die Tatsache, dass der Interpret sämtliche Bedingungen, unter welchen der Autor geschrieben hat, aber auch warum er dies getan hat, zu berücksichtigen hätte. Schleiermacher nennt als eine weitere

¹ Wie jedoch schon in den einleitenden Erläuterungen erwähnt, kann im Vorfeld der Untersuchung davon ausgegangen werden, dass die Bildungsidee Humboldts in der modernen Gesellschaft durch bestimmte Entwicklungen in den Hintergrund gedrängt wird. Dies stellt zugleich die einzige Hypothese dar, von der ich ausgehe.

² Krüger, Heinz- Hermann, *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, S.177

³ Schleiermacher, Friedrich, *Hermeneutik und Kritik*, S. 75

Voraussetzung zur erfolgreichen Anwendung dieser Methode ebenso, dass die vollkommene Erschließung einzelner Texte meist erst durch die Beschäftigung mit dem jeweiligen Gesamtwerk des Autors zustande kommen würde.⁴

Die methodische Vorgehensweise der Arbeit stützt sich zuerst auf eine hermeneutisch-kritische Auseinandersetzung mit den Hauptwerken Humboldts, in welcher seine Vorstellung von Bildung, Schule und Pädagogik im Allgemeinen faktisch sowie inhaltlich herausgearbeitet werden soll. Eine Präsentation des hierdurch erlangten Wissensstandes soll weiterführend als Grundlage für eine Ausweitung des Fassungsvermögens für den zu untersuchenden Gegenstandsbereich darstellen.

Um ein tiefergehendes Verständnis Wilhelm von Humboldts Vorstellung von Bildung zu erlangen, werden Ausführungen einiger ausgewählter Autoren herangezogen, die sich in ihrer Forschung seiner Bildungstheorie gewidmet haben. Ihre Interpretationen werden in die Arbeit eingebunden, und in einem weiteren Schritt zentrale Grundannahmen der jeweiligen Ansätze herausgearbeitet.

Aufgrund des erworbenen Bewusstseins durch die kritische Analyse der Bildungsansätze Humboldts, sollen nun aktuelle österreichische bildungstheoretische und bildungspolitische Leitmetaphern untersucht werden, um feststellen zu können, inwiefern sich die Ideale Humboldts in diesen wieder finden lassen, gleichzeitig jedoch auch wo dies nicht der Fall zu sein scheint. Die Begutachtung von Entstehung, Struktur und Ziel des Bologna- Prozess im Hinblick auf die zuvor erhaltenen Erkenntnisse, soll eine objektive Darstellung ermöglichen, ob auf dem universitären Sektor die Absichten, welche Humboldt mit jenem Bereich der Bildung verfolgte, noch Gestalt annehmen, oder aufzeigen, dass die Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulbereichs in eine andere Richtung führt.

In einem letzten Schritt sollen die zusammengetragenen Untersuchungsergebnisse der kritischen Auseinandersetzung mit den vorher

⁴ vgl. ebd., S.93f

erwähnten zentralen Bereichen, ein „Fazit“ ergeben, inwiefern sich nun die in der Fragestellung der Diplomarbeit aufgestellte These, zur Verabschiedung von Humboldts Bildungsidee verifizieren oder aber auch falsifizieren lässt.

Aufbau der Diplomarbeit

Der erste Teil der Arbeit soll eine Abhandlung über Wilhelm von Humboldt als Person, sowie sein Leben und Wirken darstellen. Biografische Arbeiten, unter anderem von Peter Berglar (2008), Dietrich Spitta (2006), Clemens Menze (2003) Dietrich Benner (2003), Tilman Borsche (1990), Rudolf Freese (1986), Lothar Gall (2011) und Franz-Michael Konrad (2010) werden herangezogen, um ein möglichst vielfältiges und umfassendes, aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Intentionen abgeleitetes, Bild des Bildungsreformers herauszuarbeiten.

Im darauffolgenden Abschnitt werden die Grundzüge Humboldts Bildungstheorie anhand der Originalwerke und mit Hilfe von Sekundärliteratur vorgestellt und analysiert. Zur Analyse werden sowohl Humboldts bildungstheoretische Schriften herangezogen als auch diejenigen seiner philosophischen Abhandlungen, die bildungstheoretisch relevante Aspekte aufweisen und zum besseren Verständnis seines Bildungsideals beitragen. Dabei werden aus einer Fülle von Schriften und Gedanken die Zentralbegriffe abgeleitet, die für sein Weltbild prägend sind. Ein besonderes Augenmerk wird auf die die Entstehung des klassischen Bildungsbegriffs sowie Ableitung und Interpretation Humboldts Auffassung von Pädagogik im Allgemeinen, von Staat und Gesellschaft mit Bezugnahme auf Bildung, gelegt.

Im nächsten Kapitel beschäftige ich mich mit Humboldts Bildungsreformen, mit ihren grundlegenden Ideen und ihrer Umsetzung. Ferner befasse ich mich mit der Rezeption der bildungstheoretischen Werke und mit der Wirkungsgeschichte der Bildungsreformen.

Der folgende Hauptteil der Arbeit widmet sich der Untersuchung bildungspolitischer Ziele und Leitmetaphern in Österreich beziehungsweise in der

Europäischen Union, insofern sie von Relevanz für die österreichische Bildungspolitik sind. In der Folge werden die wichtigsten Entwicklungen und Tendenzen im Bildungssektor durch das Prisma des Humboldtschen Denkens betrachtet und analysiert. Abschließend versuche ich mögliche Implikationen der Verabschiedung vom Humboldts Bildungsideal (insofern es überhaupt jemals umgesetzt wurde) herauszufiltern und mit Hilfe von Humboldts Bildungsverständnis Denkanstöße für Korrekturen in der aktuellen Bildungsreform zu geben.

I. BIOGRAFISCHE NOTIZEN

1.1. Humboldt in den Augen der Anderen

Wie sollte man Humboldt eigentlich einordnen? Philosoph, Gutsherr und Diplomat, Kritiker, Philologe, Übersetzer und Dichter, Sprachforscher und Staatsmann, Autor, er war all dies zugleich, und doch nicht so sehr, dass er eindeutig bezeichnet werden könnte. Am Schwersten einzuordnen ist er als Autor, denn sein Werk war sehr fragmentarisch, bestand aus zahlreichen Entwürfen, Skizzen, Briefen, Tagebucheintragungen, amtlichen Schriftstücken, und die wenigsten davon hat er selber veröffentlicht. Er folgte selten ausgearbeiteten Konzepten und schrieb als Autor so wie er auch seine Briefe (die sein Archivar mit 12 467 an der Zahl bezifferte, Nachträge nicht mitgezählt) verfasste: als einer, „der auf seine Lebenslagen reagiert“ und nicht als einer „der ursprünglich schafft, sondern einer, der zuhören kann und produktive Antworten findet“⁵.

Seine eigenwillige Diktion und der Stil seines Philosophierens, die Tatsache, dass die meisten Schriften mehr Gedanken für sich selbst waren, als zur Veröffentlichung gedachte Werke, tragen dazu bei, dass Humboldt zwar häufig in unterschiedlichsten Kontexten zitiert, besprochen, heftig kritisiert oder hoch gelobt wird, jedoch selten in der Fülle seiner Schriften gelesen wird. Wie seine Herausgeber Flitner und Giel bemerken, stehen „sein behutsames Abwägen, sein gravitätischer Stil, seine mehr auf Nuancen als auf Systematik bedachte Gedankenführung ganz allein“ unter den großen spekulativen Schriften seiner Zeit und sind mit ein Grund, dass vom Anfang an „die Wirkung seines literarischen Werks der geistigen Wirkung seiner Grundgedanken nicht entsprochen“⁶ hat.

Humboldts schriftliche Hinterlassenschaft wurde und wird immer noch bloß als ein fragmentarischer Anhang und Kommentar zu seinem Lebenswerk und seine

⁵ Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 12

⁶ Wilhelm von Humboldt, *Werke I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, S. 607

politische Tätigkeit bedeutender als seine wissenschaftliche Arbeit betrachtet. Die späte Veröffentlichung der in systematischer Hinsicht besonders bedeutsamen Schriften Humboldts hat dazu beigetragen, dass Humboldts Rezeption lange (und teilweise bis heute) wirkungsgeschichtlich geprägt worden ist, ohne die Wirkungsgeschichte durch Konfrontation mit Humboldts Werk zu thematisieren. Dies gilt insbesondere für seine bedeutenden bildungstheoretischen Schriften, die lange unveröffentlicht, und noch länger unberücksichtigt, das pädagogische Denken nicht beeinflussten oder bis „zur Unkenntlichkeit entstellte“⁷ gewirkt haben.

Häufig wird auch versucht, den gelehrten Humboldt und den Politiker Humboldt gegeneinander auszuspielen, statt ihn als eine mannigfaltige, eigentümliche Person zusammen zu denken, wie es in seinem Sinne auch gewesen wäre. Einige Kritiker werfen ihm vor, der aristokratische Homer-Liebhaber zu sein, der an seiner persönlichen Entwicklung allein interessiert, gelegentlich die Neigung verspürte, seine Kräfte in der Politik zu üben. Die übernommene Arbeit jedoch ließ er wieder fallen, sobald sie allzu mühsam wurde, ohne Rücksicht auf die Nöte der Gemeinschaft.⁸ Andere präsentieren ihn als den ehrgeizigen, aber erfolglosen Politiker, der sein Scheitern hinter großen Worten versteckte und sich seine Zeit notgedrungen mit wissenschaftlicher Arbeit vertrieb⁹. Kontroversen ergeben sich aus der Bewertung seines Ein- und Ausstiegs aus der Politik. Es wird ihm auch vorgeworfen, ein aristokratischer Idealist zu sein, der die Prüfung in der Praxis nicht bestanden hat. Sein Werk wird nicht minder kontrovers interpretiert und bewertet: zu fragmentarisch sei es, ein chaotisches Sammelsurium, nichts mehr als Intentionen, die nie zu Ende gebracht wurden. Neuere Studien neigen auch dazu, seine Biographie zu sehr zu psychologisieren und sein Leben und Wirken durch dieses Prisma zu betrachten¹⁰.

Aufgrund des kaum zu bewältigenden Umfangs an Briefen, seiner fragmentarischen, nicht restlos veröffentlichten und erforschten Schriften, seines synkretistischen Denkens, seiner komplexen, bewegten Biographie und seiner

⁷ Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 34

⁸ Siehe beispielsweise Kost, *Wilhelm von Humboldt. Weimarer Klassik. Bürgerliches Bewusstsein*

⁹ vgl. Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 30

¹⁰ Siehe beispielsweise Berglar, *Wilhelm von Humboldt*

vielseitigen Persönlichkeit wird es wahrscheinlich nie möglich sein, die einzige Wahrheit über seine Motive und Intentionen herauszufinden. Sinn und Zweck dieser Arbeit ist es auch gar nicht, nach den möglichst historisch richtigen Interpretationen zu suchen. Vielmehr geht es darum, sich auf seine Schriften zu fokussieren und sein Bildungsideal in einem zeitgemäßen Kontext zu betrachten und nach Gültigkeit zu untersuchen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass es möglich oder zielführend ist, Humboldts Leben und Wirken gänzlich auszublenden und ihn nur auf seine Werke zu reduzieren. Er selbst sah sein Bildungsideal durch seine eigene Biographie repräsentiert:

„Ich werde daher alles aufsuchen, was symbolisch in der Welt verhüllt liegt, und alles nach meinem inneren Maassstab, und auf den Zweck zusammenstimmender Bildung hinwirkend beurteilen, aber dem Begriff einer Selbstbiographie treu, nur das Selbsterfahrene, und also nach voller äusserer oder innerer Anschauung treu schildern“. (W V, Bruchstück einer Selbstbiographie, S. 3)

Dabei ging es ihm beim Versuch seine eigene Biografie zu verstehen, weder um die Selbstdarstellung als Vorbild gelungener Bildung eines Aristokraten, noch um das Erfassen zufälliger persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen. Seine eigene Biographie dient ihm bloß als „selbstbiographische Vergewisserung über den eigenen Bildungsprozess“¹¹. Diese selbstbiografische Vergewisserung stellt zugleich die zentrale These seiner Bildungstheorie, die davon ausgeht, dass das Subjekt sich nur dann bilden kann, wenn es nicht von sich selbst ausgeht und bei sich selbst bleibt, sondern wenn es von sich aus auf die Welt übergeht:

„Ob ich dadurch vorteilhafter, oder unvorteilhafter erscheinen werde, wird mich dabei nicht kümmern. Es ist gar nicht meine Absicht bei mir stehen zu bleiben, noch auf mich zurückzukommen, ich gehe nur von mir, als dem mir bekanntesten Wesen auf die Welt über.“ (ebd.)

¹¹ vgl. Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 18

1.2. Leben und Werk

Wilhelm von Humboldt wurde am 22. Juni 1767 in der preußischen Garnison- und Residenzstadt Potsdam in einer seit einer Generation geadelten Familie geboren. Von den Eltern W. v. Humboldts wird berichtet, dass sie über eine solide Bildung verfügten, mit den Ideen der Aufklärung, insbesondere mit den pädagogischen Grundsätzen Rousseaus vertraut waren und großen Wert darauf legten, ihren beiden Söhnen, Wilhelm und dem zwei Jahre jüngeren Alexander, eine Erziehung zu ermöglichen, die diesen Ideen entsprach. Diese Erziehung war von erlesener Art. Niemals hat der spätere Bildungstheoretiker und Reformator des preußischen Bildungswesens eine Schule besuchen müssen. Beide Brüder wurden von einem Hofmeister betreut, dem damals berühmten Philanthropen, Pädagogen, Demokraten und Herausgeber einer 16-bändigen pädagogischen Enzyklopädie J.H. Campe. Später erhielten sie Privatunterricht, allein oder in kleinen Gruppen, von weiteren bekannten intellektuellen Persönlichkeiten ihrer Zeit. Nach dem Privatunterricht folgten der Besuch an der Universität Frankfurt an der Oder, wo Humboldt zwar standesgemäß, aber ohne besonderes Interesse ökonomische und juristische Studien betrieb. Nur nach einem halben Jahr wechselte er an die junge, aber damals führende Universität in Göttingen. Dort hörte er, was ihm, wie er es ausdrückte, „*Genuss*“ bereitete: experimentelle Physik, Geschichte, Philosophie, alte Sprachen, etc. Im Eigenstudium setzte sich Humboldt mit der kritischen Philosophie Kants auseinander, die zu progressiv für die Universität war und daher dort nicht gelehrt wurde.

Bereits vor dem Besuch der Universität wurde Humboldt von seinem Hofmeister Gottlob Johann Christian Kunth und anderen Privatlehrern mit der Philosophie der Aufklärung bekannt gemacht und in die Kreise eingeführt, in denen sich das aufgeklärte Bildungsbürgertum traf. Diese Kreise bildeten eine Geisteselite, die jenseits des Hofes und in Opposition zu der als überkommen empfundenen Adelskultur den öffentlichen Diskurs zu bestimmen begann. Nach Vorbild der britischen Coffeehouses und den französischen Salons trafen sich dort in literarischen Lesezirkeln höhere Beamte, Professoren, Literaten, Ärzte, Theologen, aufgeschlossenen Adelige und Bürgerliche, Juden und Christen, um

über Philosophie, Kunst, Politik und Alltagsthemen zu diskutieren. In diesen Zirkeln waren auffallend viele Frauen führend engagiert. Die jungen Brüder Humboldt verkehrten im Berliner Salon der jüdischen Arztgattin Henriette Herz, das später als „Berliner Aufklärung“ in die wissenschaftliche Literatur einging.¹²

Nach insgesamt vier Semestern, von häufigen Studienreisen unterbrochen, endete Humboldts Studienzeit im Jahre 1789. Nach einem darauffolgenden Jahr in Paris, der Hauptstadt der Revolution, kehrte er nach Berlin zurück. Dort folgte eine rasche, für junge Adelige seiner Zeit nicht ungewöhnliche juristische Laufbahn. Das Ungewöhnliche daran war die Tatsache, dass nur nach einem Jahr im Amt mit glänzenden Karriereaussichten vor sich, Humboldt überraschend kündigte, mit der lapidaren Begründung „*zwingende Familienumstände*“.

Am 29. Juni 1791 fand die Hochzeit mit Caroline von Dachroeden, die er drei Jahre zuvor in einem Geheimbund als korrespondierendes Mitglied kennengelernt hatte. Es sollte eine für ihre Zeit nicht ganz gewöhnliche Ehe werden, die Freiheits- und Wirkräume für zwei gleichrangige Partner schuf. Humboldts umfangreichstes Werk ist der in sieben Bänden publizierte Briefwechsel mit seiner Frau in den Jahren 1787-1829. Diese Korrespondenz verdankt ihren Umfang (mehr als 3000 Seiten) den langen Zeiten der Trennung und zeugt von dem Ringen der beiden, wie die persönliche Freiheit zu wahren, mehr, zu entfalten, aber gleichzeitig auch zu begrenzen und in Gemeinschaft einzubringen¹³. In dieser imponierenden Partnerschaft wurden acht Kinder geboren. Der junge Wilhelm starb im Alter von neun Jahren in Rom und hinterließ seine Eltern in tiefem Schmerz. Zwei weitere Kinder starben früh.

Nach einem kurzen Aufenthalt als Privatgelehrter auf den Gütern seines Schwiegervaters übersiedelte die junge Familie nach Jena. Von großer Bedeutung wurde für Humboldt die Begegnung mit Schiller, mit dem ihn bald eine enge Freundschaft verband. Zwischen beiden großen Humanisten entwickelte sich ein reger Gedankenaustausch und intensive Zusammenarbeit wie hoch Humboldt die

¹² Freese, *Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit*, S. 17ff.

¹³ vgl. Berglar, *Wilhelm von Humboldt*, S. 36

Ergebnisse seines Umgangs mit Schiller und den zahlreichen bedeutenden Persönlichkeiten, die er durch ihn kennenlernte, schätzte, zeigt unter anderem ein Brief an Jacobi, in dem er schrieb:

*„Die Vergleichung der Individualitäten der großen Männer, denen das Schicksal mich glücklicherweise zum Zeitgenossen zugestellt hat, und die ich persönlich kenne, ist mir die liebste und interessanteste Beschäftigung in den Stunden eines ruhigen Nachdenkens.“*¹⁴

Nach der Jena Zeit folgten diverse Auslandsaufenthalte mit oder ohne Familie. Von Bedeutung für Humboldts späteres Werk war die Reise ins Baskenland, die den entscheidenden Anstoß für die lebenslangen Bemühungen, die *„Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts zu erforschen.“*

Zurückgekehrt nach Berlin, bewirbt sich Humboldt im Sommer 1801 um einen Posten im Auswärtigen Dienst und wurde zum preußischen Residenten am Päpstlichen Stuhl in Rom ernannt. In Rom verbringt er die glücklichsten Jahre seines Lebens¹⁵. Die unbedeutende Provinzstelle ist mit wenig Arbeitsaufwand verbunden, was ihm ausreichend Zeit lässt, sich dem Studium der antiken Welt zu widmen. 1808 muss er die geliebte Stadt unerwartet verlassen, da nach dem Zusammenbruch Preußens sein Familiensitz in Tegel geplündert worden ist und dadurch seine wirtschaftliche Unabhängigkeit bedroht wird.

Auf der Rückreise von Rom nach Erfurt erfährt Humboldt, dass im Zuge der Reformen zum Wiederaufbau Preußens unmittelbar vor seiner Entlassung auf Drängen Napoleons der Reichsfreiherr vom und zum Stein ihn zum Leiter des preußischen Unterrichtswesens vorgeschlagen hatte. Nach seiner zögerlichen Zusage wurde er zum geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht ernannt. Diese nur sechszehn Monate währende Amtszeit zeichnet sich durch eine unglaubliche Arbeitsintensität aus. Das gesamte preußische Schulwesen wird neu gestaltet, eine Schuladministration aufgebaut, und die

¹⁴ Zit. bei Paterna, *Überblick über das Leben Wilhelm von Humboldts*, S. 23

¹⁵ vgl. Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 25ff.

Berliner Universität gegründet. Ob er danach aus Unzufriedenheit mit seiner untergeordneten Stellung oder aus Enttäuschung, seine Ideen nicht durchsetzen zu können, freiwillig aus dem Amt ausschied, bleibt unter Humboldts Biografen umstritten.

Humboldts politische Karriere endet dennoch nicht mit der Niederlegung seiner Funktion als „*Chef der Sectionen für den Cultus, öffentlichen Unterricht und das Medicinal-Wesen*“. 1810 kehrt er in den diplomatischen Dienst zurück und tritt den Posten als Gesandter in Wien an. Als einer der führenden Diplomaten am Kaiserhof, bemüht er sich um die Verbindung Preußens und Österreichs gegen Frankreich. Mit Erfolg, denn Österreich tritt dem Bündnis Russlands, Preußens und Englands bei, und die darauf folgende Völkerschlacht bei Leipzig endet mit der Niederlage Napoleons. Humboldt vertritt auch die Interessen Preußens bei den Pariser Friedensverhandlungen und macht sich durch seine Härte unbeliebt¹⁶. Als er später zum preußischen Gesandten vorgeschlagen wird, weigert sich Frankreich, dies zu akzeptieren.

Richtige politische Ambitionen entwickelt Humboldt, als er 1819 endlich ins Kabinett als Minister für Ständische Angelegenheiten berufen wird und daher an der Gestaltung der deutschen Staatsverfassung mitwirken kann. In seinem Verfassungsentwurf misst er besonderes Gewicht den bürgerlichen Grundrechten zu. So möchte er beispielsweise den Schutz des Eigentums, die Pressefreiheit und die freie Wahl des Wohnsitzes verfassungsmäßig garantiert sehen. Der Kanzler Hardenberg entscheidet sich jedoch, die Verfassung selbst zu entwerfen. Zugleich werden diverse Beschlüsse gefasst, die unter anderem Zensur und Überwachung von Universitäten und Presse einführen. Dagegen legt Humboldt einen offiziellen Protest ein, und besiegelt damit seine Entlassung.

Vom 1. Januar 1820 bis zu seinem Tod am 8. April 1835 lebt Humboldt als Privatgelehrter auf seinem Familiensitz in Tegel. Der Tätigkeit im staatlichen Dienst bleibt er nicht gänzlich entfernt. 1825 übernimmt er den Vorsitz des Vereins

¹⁶ vgl. Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 27ff.

der Kunstfreunde im Preußischen Staate, der das Ziel verfolgt, Kunst und junge Künstler zu fördern. 1829 übernimmt er auch den Vorsitz der Regierungskommission für die Errichtung des ersten öffentlichen Kunstmuseums in Preußen und wird somit der Gründer der Berliner Museumskultur.

Die Zeit des Rückzugs nach der politischen Karriere ist unter anderem stark durch die Freundschaft und durch den intellektuellen Austausch mit Goethe geprägt, dessen Werke Humboldt des Öfteren auch rezensiert.

Ferner widmet sich Humboldt seinen Studien zur Sprachphilosophie und Sprachforschung. Phänomenal sprachbegabt, beherrschte Humboldt das Griechische vollkommen, mit seiner Frau liest er Herodot und Homer, mit dem befreundeten Altphilologen Wolf korrespondiert er über gräzistische Fachfragen. Ferner beherrschte er Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch in Wort und Schrift; ebenso Lateinisch, Baskisch, Provenzalisch, Ungarisch, Tschechisch, Litauisch. Mehr als zwei Jahrzehnte beschäftigte er sich mit den Eingeborenen Sprachen Mittel-, Süd- und Nordamerikas. Er befasste sich auch mit dem Koptischen, Altägyptischen, Chinesischen und Japanischen, ab 1820 vor allem mit Sanskrit. Allein aus den Jahren 1820 bis 1823 fanden sich im Nachlass dreißig selbstverfasste Grammatiken und Wörterbücher amerikanischer Sprachen. Humboldts Studien zur Sprachphilosophie und Sprachforschung wurden größtenteils nach seinem Tod veröffentlicht und sind bis heute nicht vollständig erfasst und erforscht worden.

II. THEORIE DER BILDUNG

Humboldts Bildungstheorie ist kein in sich geschlossenes und abgeschlossenes Werk, das systematisch zu einer Lehre entwickelt wurde. Im Rahmen seiner kunstphilosophischen und sprachphilosophischen Überlegungen entwirft er Grundzüge einer Bildungstheorie, die jedoch in seiner Auffassung nicht normativ sein kann, denn er versteht Bildung als einen offenen, in ständiger Bewegung begriffenen und im Austausch zwischen Individuum und Umwelt sich vollziehenden Prozess.

Zum Kern der bildungstheoretischen Schriften Humboldts gehören zwei Fragmente, die nicht zu seinen Lebzeiten sondern erstmals Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in der Preußischen Akademieausgabe veröffentlicht wurden. Dem einen, das aus den Jahren 1794/95 stammt, verlieh der Herausgeber Albert Leitzmann den Titel „Theorie der Bildung des Menschen“ in Anknüpfung an einen Brief Humboldts an C. G. Körner vom 19. November 1793¹⁷. Das andere, das aus dem Jahre 1797 stammt, erschien im zweiten Band dieser Ausgabe unter dem Titel „Über den Geist der Menschheit“.

Einige Humboldt-Forscher rechnen zusätzlich zu diesen Bruchstücken jene Texte zum Kern der bildungstheoretischen Arbeiten, die sich in den meisten sprachphilosophischen Abhandlungen und Untersuchungen Humboldts finden. Darunter sind von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit die kleine Abhandlung „Über Denken und Sprechen“ sowie das bildungstheoretische Programm seiner Sprachphilosophie und Sprachforschung, die als „Ankündigung einer Schrift über die Vaskische Sprache und Nation“ veröffentlicht wurden.

Einblicke in seine Theorie der Bildung bieten auch einige seiner vergleichenden, charakterologischen, historischen und altertumskundlichen sowie die ästhetischen Studien wie „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ von 1797, „Über die

¹⁷ vgl. Wilhelm von Humboldt, *Bildung und Sprache*, S. 129ff.

Aufgaben des Geschichtsschreibers“ von 1821 und „Zum bildenden Wert der Altertumsstudien“ von 1793.

Die bildungstheoretischen und anthropologischen Überlegungen Humboldts setzen in einer Zeit ein, in der bedeutende Werke der Aufklärung bereits verfasst waren, die sich erstmals die Aufgabe stellten, unter einem systematischen Aspekt die wahre Befindlichkeit des Menschen, seine physische, psychische und intellektuelle Organisation, seine Aktionen und Reaktionen zu ergründen. Dabei bedienten sich die Forscher und Denker der Mittel der aufklärerischen Wissenschaft, Beobachtung, Beschreibung, Versuch und Analyse der festgestellten Phänomene, um die Realität des Menschen von Wunschdenken, Aberglaube, Gespensterfurcht und religiösen Vorurteilen zu befreien¹⁸. Diese Befreiung wird durch Objektivisierung des Wissens ermöglicht. Die Wissenschaftsdisziplinen der Aufklärung sind an Objekten orientiert, die es möglichst differenziert und nuancenreich zu erfassen gilt. Sie beziehen den Analysierenden und Deutenden dieser Objekte selbst nicht in ihre Betrachtungen ein. Sie fragen auch nicht was die Interpretation der vorgefundenen Phänomene für den Interpretierenden selbst bedeutet.

Humboldt vertritt jedoch die Auffassung, dass die sich auf die Sammlung von Fakten allein konzentrierende Wissenschaft, die keinen Interpretationsraum für Spekulationen und Metaphysik zulässt, Gefahr läuft, unkritisch und dogmatisch zu werden. Ihre Methoden lassen daher nur verkürzte Aussagen zu, die keine Allgemeingültigkeit haben können. Humboldt vermisst auch die Frage nach der Bedeutung des wissenschaftlichen Fortschritts für die moralische Verbesserung der Menschheit, und es interessiert ihn zu erfahren was mit dem Erkennenden, Handelnden, Deutenden selbst geschieht wenn er erkennt, deutet und handelt.¹⁹ Daraus schlussfolgert er, dass

„... unser Jahrhundert sich dennoch immer mehr durch das, was die Menschen wissen und bewirken, als durch das, was sie in sich selbst sind, auszeichnen wird“ (W V, S. 171).

¹⁸ vgl. Clemens Menze, *Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens*, S. 147

¹⁹ vgl. ebd., S. 150

In diesem Lichte betrachtet könnte sein gesamtes Werk als eine Bemühung zu einer Selbstaufklärung der Aufklärung verstanden werden, deren einseitige, positivistische Rationalität durch eine ganzheitliche Weltsicht bereichert wird²⁰. Denn die Aufklärung „*doch immer so todt und unfruchtbar bleibt so wenig nur in die Denkungs- und fast gar nicht in die Handlungsweise übergeht.*“ (ebd., S.170). Als Teil dieser Selbstaufklärung der Aufklärung stellt seine Bildungstheorie den Versuch dar, fachspezifisch und fachübergreifend auch die Subjektseite des Wissens in allen „*Fächern der menschlichen Erkenntnis*“ (ebd., S. 171), nicht nur in wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch in der Kunst und Philosophie zu untersuchen. Im Vordergrund seines Interesses stehen dabei nicht die Erkenntnisinhalte, sondern die Fähigkeiten, die an ihnen erworben werden und die den Menschen zum selbständigen, reflektierenden Handeln ermächtigen²¹:

„Es wäre ein großes und treffliches Werk zu liefern, wenn jemand die eigenthümlichen Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnis zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen; den ächten Geist, in dem sie einzeln bearbeitet, und die Verbindung, in die sie alle miteinander gesetzt werden müssen, um die Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes zu vollenden.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 234)

Durch Synthese verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen geht es Humboldt im Rahmen seiner Bildungstheorie darum, ihren jeweiligen Beitrag für den Fortschritt der Menschheit und die Bildung des einzelnen systematisch in einer neuen Wissenschaft zu koordinieren und integrieren. Diese neue Wissenschaft behandelt den Menschen nicht als das bloße Objekt, sondern trägt der Tatsache Rechnung, dass er zugleich auch selbst Subjekt ist²² und verleiht dem Wissen somit eine humane Sinn- und Handlungsperspektive.

²⁰ vgl. Wicke, *Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung*, S.12-13

²¹ vgl. Wicke, *Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung*, S.17

²² vgl. Menze, *Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens*, S.150-151

Aus dieser neuer Wissenschaft entspring ein ganzheitlicher Bildungsbegriff, der mit dem heutigen Gebrauch des Wortes wenig gemein hat. Bildung in Humboldts Verständnis ist nicht bloß ein Akt des Anhäufens von bestimmtem Wissen und bestimmten Fertigkeiten in einem bestimmten Zeitraum, um ein bestimmtes Ergebnis im Sinne der Brauchbarkeit (Kompetenzen, Beruf) zu erzielen. Bildung für Humboldt ist vieles mehr: die Bestimmung des Menschen, die Entwicklung und Entfaltung seiner Persönlichkeit, die Verknüpfung des Ichs mit der Welt, der Sinn seiner Existenz. Bildung stellt somit jene Bemühung dar, überkommene Einseitigkeiten des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns durch eine lebendige Auseinandersetzung des Geistes mit sich selbst und der Welt zu überwinden und dadurch zu sich selbst zu finden:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S. 64)

Gebildet ist der Mensch, wenn er zu einer holistischen Persönlichkeit gefunden hat, die seiner Individualität gerecht wird. Der Mensch bildet sich, wenn er *„die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“* (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S.235) will.

Im Folgenden werden die wesentlichen Schlüsselbegriffe und Bedingungen, die gemäß Humboldts Bildungsideal die wesentlichsten Voraussetzungen der Bildung darstellen, näher betrachtet. Dabei handelt es sich um keine thematisch eindeutig abgegrenzten Begriffe sondern vielmehr um Konzepte, die sich im Studium seiner Schriften herauskristallisiert haben. Obwohl diese Bedingungen und Begrifflichkeiten in der vorliegenden Arbeit als einzelne Punkte herausgearbeitet werden, kommt es unweigerlich zu inhaltlichen Überschneidungen und Überlappungen, da sie für Humboldt ein undividierbares, ineinander fließendes

Gesamtes darstellen. Die Aufteilung in einzelnen Begriffen wurde nur aus Gründen der Übersichtlichkeit vorgenommen.

III. HUMBOLDTS BILDUNGSEIDEAL

3.1. Der Kraftbegriff

Die Vorstellung von Kraft und die Verwendung des Begriffs spielen eine zentrale Rolle nicht nur in Humboldts Theorie der Bildung sondern auch in seiner gesamten Philosophie, in seiner Vorstellung von Entwicklung und Konstitution von Mensch und Geschichte sowie in seinen Studien des menschlichen Charakters und bestimmt als eine Grundanschauung, sein gesamtes Denken.

Humboldts Kraftbegriff steht in Fortsetzung der Tradition zweier grundsätzlich verschiedener Konzeptionen von Kraft, die im 18. und 19. Jahrhundert verbreitet waren. Auf der einen Seite wird Kraft im Kontext der Newtonschen Definition als eine mechanische Kraft verstanden, die von außen auf die Gegenstände wirkt, die Interaktion zwischen Körpern beschreibt und für Kausalität oder Ursache-Wirkungs-Prinzipien steht.

Parallel dazu existiert ein Kraftbegriff, der eher an physiologischen Vorgängen orientiert ist und die Kraft im Körper lokalisiert. Im Anschluss an die mittelalterliche Vorstellung des Impetus, jener Instanz die der Grund von Bewegung und für das Leben überhaupt ist, wird Kraft im Sinne der Lebenskraft interpretiert²³.

In seiner Philosophie bezieht sich Humboldt überwiegend auf den Lebenskraftbegriff. Unter Lebenskraft versteht er diejenige Kraft, die die Ausbildung des Lebens sowohl in der Natur wie in der Geschichte bewirkt, das *„Innre der Menschheit ... als ein lebendes, sich aus sich selbst entwickelndes Wesen“* (W I, Das Achtzehnte Jahrhundert, S.378). Gleichzeitig nutzt er aber auch Aspekte des mechanischen Kraftbegriffs, um jene *„todten“* Kräfte zu beschreiben, die als unabänderliche Gesetze gelten und einem Uhrwerk ähnlich funktionieren.

²³ vgl. Neuser, *Die Gesetze der Entwicklung. Zum Kraftbegriff Wilhelm von Humboldts*, S. 33-34

„Das [Lebendige] unterscheidet sich vorzüglich dadurch von dem Todten, dass es in sich und durch sich beweglich, wechselnd und vorschreitend ist, dass es nie aus einem einzelnen Zustand, nur aus der Kraft begriffen werden kann, welche jene alle begründet.“ (ebd., S.377)

Der Begriff der Lebenskraft durchzieht das gesamte Werk Humboldts, obwohl er dafür zuweilen verschiedenste Bezeichnungen verwendet.

Sie taucht als „**Trieb**“ auf:

„Die Individualität eines Menschen ist eins mit seinem Triebe. Das ganze Universum besteht nur durch den Trieb, und es lebt und ist nichts, als indem und solange es mit Fortgang zu leben und zu seyn ringt“ (W II, Über den Charakter der Griechen, S. 67);

als „**Sehnsucht**“:

„Aldann nennt man mit einem nur Deutschen verständlichen wort den Trieb: Sehnsucht, und der Mensch hat daher nur insofern einen bestimmten Charakter als er eine bestimmte Sehnsucht hat“ (ebd., S. 68);

und als „**Energie**“:

„Nichts Lebendiges und daher keine Kraft keiner Art kann als eine Substanz angesehen werden, die entweder selbst, oder in der irgend etwas ruhte; sondern sie ist eine Energie, die einzig und allein an der Handlung hängt, die sie in jedem Moment ausübt.“ (W II, Latium und Hellas, S. 28).

Nach Humboldts Vorstellung in einem ganz allgemeinen Sinne, stellt Kraft dasjenige dar, welches dem Allgemeinen in der Existenz der Individualität Ausdruck verleiht und die Ausprägung, den Charakter der Individualität ausmacht. Dabei erhebt Humboldt keinen Anspruch, eine genaue Definition der Kraft dieser abzuleiten:

„Ob ein Mensch im genauesten und strengsten Verstande von Natur von dem andern verschieden ist, oder ob die anfangs durchaus gleiche Beschaffenheit aller nur durch die individuelle Lage eines jeden verändert und individualisiert wird, ist eine Frage, die gänzlich ausser dem Gebiete unsrer Erfahrung und unsrer Einsicht liegt. Wir sehen den Menschen nicht eher, als bis er einen ... beträchtlichen Teil seiner Laufbahn zurückgelegt hat, und da alles, worüber wir zu urteilen vermögen,

immer nur Resultate der gemeinschaftlichen Wirksamkeit äusserer Umstände und der innern Kräfte sind, so können wir diese beiden für uns immer zugleich thätigen Stoffe niemals genau von einander unterscheiden“. (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 479)

Was man jedoch mit Sicherheit behaupten könnte, wäre die Tatsache, dass eine wahrscheinlich ungleiche Kraft, zuerst und unabhängig von allen Umständen vorhanden sein müsste, denn *„ja sonst nichts da wäre, worauf von aussen eingewirkt werden könnte.“* (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 480) Diese ungleiche Kraft, die von Natur aus gegeben zu sein scheint, bedingt die ursprüngliche und wesentliche Verschiedenheit eines jeden Menschen.

Diese Kraft umfasst jene psychischen, intellektuellen und moralischen Kräfte, die in wechselseitigem Gegenspiel wachsen und wirken, zu einer Bewegungsänderung führen und damit eine bestimmte Richtung der Entwicklung geben. Jede menschliche Handlung wird als ein Ergebnis der ganzen Beschaffenheit der lebendigen Kräfte des Handelnden in ihrer *„durchaus bestimmten Individualität“* (W I, Über die Gesetze der Entwicklung, S. 49) verstanden:

„Ein individueller Charakter entsteht durch nichts anderes, als durch die Neigung aller unserer Anlagen und Fähigkeiten nach einem Punkt; und keine Kraft hat ein freies Spiel, als in ihrer natürlichen, ungezwungenen Aeusserung. Ohne einen bestimmten Charakter also können wir uns keiner ungeteilten, [...], keiner vollen und ungeteilten Wirkung unseres Wesens erfreuen.“ (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 415)

Die lebendige Kraft ist nicht nur schöpferisch, sie ist auch unerschöpflich, dynamisch und in ständiger Bewegung begriffen:

„Keine Kraft ist mit dem, was sie bis jetzt bewirkt hat, vollendet. Sie erhält mit jedem Wirken Vermehrung; sie hat schon einen nie bekannten Ueberschuss über jedes ihr Wirken, und ihre künftigen Erzeugnisse lassen sich nicht nach den

vorhergehenden berechnen. Es kann und es muss ewig fort Neues entstehen“ (W II, Latium und Hella, S. 28).

Daher ergibt die Vorstellung des Menschen als ein „*göttliches allgenugsames und unveränderliches Wesen*“ für Humboldt keinen Sinn, denn dies würde eine ewig ruhende Kraft voraussetzen, die sich der Zeit, dem Raum und der Substanz entzieht. Die „*wahre Unendlichkeit der göttlichen Kraft*“ besteht in ihrem Vermögen sich ewig zu verändern, zu erneuern und zu wachsen.

Die Anzahl der Kräfte, die den bestimmten Charakter bewirken, ist zwar sehr groß aber endlich, denn sonst wäre keine Gesetzmäßigkeit zu erkennen. Das Zusammenwirken aller Kräfte hingegen ist „*unendlich und unaufhörlich*“, was auch eine Unendlichkeit an Formen zur Folge hat. Diese lebendigen, schöpferischen Kräfte bilden in einem Prozess der ständigen Wirkung und Gegenwirkung das Ganze, das jedoch nicht in einem mechanischen Sinne interpretiert werden kann, „*vermag doch keine Kraft Leben und Organisation mechanisch zu bilden; keine Weisheit dazu den Weg vorzuschreiben*“. (W I, Über den Geschlechtsunterschied, S. 273) Aus der Unendlichkeit der Erscheinungsformen dieser Lebenskraft leitet Humboldt den Bildungstrieb ab, der davon „*nur eine besondere Modification*“ (ebd., S. 288) ausmacht.

Der Lebenskraft zur Verwirklichung zu verhelfen, sie zumindest nicht durch ihrem Wesen fremde Tätigkeiten und Erziehungsziele zu schwächen, wird zum eigentlichen Ziel des Humboldtschen Denkens²⁴. In diesem Kontext kritisiert er in seinen Schriften nicht nur die einseitige, willkürliche Verformung und Verfälschung der Wesensstruktur des menschlichen Charakters durch Klerus und Schulmeisterei. Vielmehr polemisiert er gegen die Vorstellung, der Mensch sei ein bloßes Gefäß, das es mit Wissen und Informationen zu füllen gilt. Die Sichtweise, der Mensch werde als tabula rasa in das Dasein geworfen und aus ihm könne jedes x-beliebige Wesen entstehen, je nachdem welche Inhalte auf dieser tabula eingetragen werden, degradiert in seiner Meinung den Menschen zu einer passiven Kreatur. Dieser verflachenden, rationalistischen Vorstellung der

²⁴ vgl. Kost, *Wilhelm von Humboldt. Weimarer Klassik. Bürgerliches Bewusstsein*, S. 130

Formbarkeit des menschlichen Individuums zur Persönlichkeit, widerspricht seiner Auffassung von Entwicklung als ein ewiger Prozess, von Wirkung und Gegenwirkung der Kräfte. Jedes menschliche Individuum stellt ein Bündel an Kräften dar, selbst wenn sie nur in latenter Form vorhanden sind. Bildung im Sinne der Menschenformung und der Erziehung zur Menschlichkeit, ist somit ein Prozess des Entfaltens dieser Kräfte, mit dem erklärten Ziel der Erziehung zur Selbsttätigkeit²⁵:

„Keine lebendige Kraft verhält sich gegen fremdes Einwirken bloß leidend; wie sehr man sie auch von außen stärken, leiten und unterstützen mag, so ist dennoch alles, was in ihr geschieht, nur das Werk ihrer eignen und innern Energie, und wenn wir uns über den Widerstand beklagen, welchen die menschliche Natur auch einer weisen Bildung entgegensetzt, so dürfen wir nicht vergessen, daß ohne solche Kraft des Zurückstoßens auch nicht ein solches Vermögen der Aneignung möglich war. Diese innere Selbständigkeit, die wir durch die ganze organische Natur hindurch antreffen, besitzt der Mensch in einem noch vorzüglicheren Verstande. Die Sphäre der in ihm möglichen Wirkungen ist in ihm größer, aber die Gesetze, deren Gewißheit allein den Erfolg verbürgen kann, sind weniger fest und bestimmt. Die Freiheit läßt sich nicht, gleich der Natur, berechnen, und außer der allgemeinen Beschaffenheit des Menschen überhaupt muß noch die besondere Eigentümlichkeit des Individuums in Anschlag kommen. Denn auch das Individuum trägt einen ursprünglichen Charakter an sich, und wollten wir auch selbst mit Sorgfalt unsrer Erziehung bis zu dem Augenblick der Geburt zurückgehn, so würden wir auch da schon vorhandnen Eigentümlichkeiten begegnen.

Es ist daher ein schlechterdings vergebliches Bemühen, das Wesen eines Menschen vollständig aus den Umständen, die auf ihn eingewirkt haben, herleiten und durchaus begreifen und darstellen zu wollen. Wie tief man eindringen, wie nah man zur Wahrheit gelangen möchte, so bleibt immer doch eine unbekante Größe zurück: die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebne Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist daher sein eigentlicher Charakter.“ (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 478)

²⁵ vgl. Obermann, In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. S. 93-94

Diese primitive Kraft, dieses ursprüngliche Ich ist kein metaphysisches oder psychoanalytisches Konzept. Vielmehr versteht Humboldt darunter die spezifische Richtung, Intensität und Qualität, in der die Lebensenergie eines jeden Menschen wirksam wird und den Menschen zur Verwirklichung seiner selbst treibt. Die Bestimmtheit des Menschen erkennt Humboldt nicht so sehr im zuständlichen Sein, als im Prozess des Werdens und in den ihm immanenten Triebkräften. Das Wesen des Seins offenbart sich nicht so sehr in dem Verwirklichten als in der Verwirklichung, nicht so sehr im hervorgebrachten als in dem Hervorbringen²⁶.

In diesem Prozess haben die lebendigen Kräfte zwei Funktionen, zum Einen die Ausbildung eines Einzelnen, eines Individuums, und zum Anderen die Funktion, die Verbindung des Ganzen zu erzeugen. Die Kräfte als Ganzes genommen sind die immer gleichen und unveränderlichen. Ihre jeweilige Ausprägung und Kombination führen zur Ausbildung einer Individualität. Diese Wechselwirkung der Kräfte ist es, die den Charakter einer Nation, einer Epoche, der Menschheit und eines Individuums ausmachen. Es sind lebendige Kräfte, die einen Bildungstrieb der Geschichte, einer Nation, einer Epoche, der Menschheit hervorbringen. Ihnen gegenüber stehen die toten, mechanischen Kräfte, denen wir den statischen Bestand der Wirklichkeit verdanken. Die lebendigen Kräfte hingegen, die selbst die Gleichförmigkeit der Kräfte einschließen, die die Planetenumläufe bewirken, führen zu einer dynamischen Entwicklung²⁷:

„Allein jene Gesetze beruhen, wie fast alles, worüber wir zuverlässige Theorien besitzen, auf allgemeinen Ideen von Grössen und Verhältnissen des Raums und der Zeit, und auf Beobachtungen, die meistentheils auch nur darauf hinauslaufen; indess wir hier in einem Gebiete des Wissens sind, in dem alles von den wirklichen Kräften, und dem Wesen der Dinge abhängt, in dem nur die Kenntniss des Individuums der Wahrheit nähert, und jede allgemeine Idee immer gerade im Verhältniss der Menge der Individuen, von denen sie abgezogen ist, von derselben entfernt.“ (W I, S. 46)

²⁶ vgl. Obermann, In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. S. 67-68

²⁷ vgl. Neuser, *Die Gesetze der Entwicklung. Zum Kraftbegriff Wilhelm von Humboldts*, S.39

Die lebendigen Kräfte sind nicht nur dynamisch, sie befinden sich in einem kybernetischen Wechselkreis von Wirkung und Gegenwirkung, die innerhalb des Individuums als Totalität seine Individualität konstituieren. Ähnlich den kosmischen Phänomenen befindet sich der Mensch in einem universellen Zusammenhang und in einem Regelsystem mit Rückkopplung und Gegenkopplung. Die Entwicklung der Individualität ist somit ein dialektischer Prozess, ein *„komplexer Wirkungsmechanismus mit steigenden Gradienten innerhalb des Gesamtsystems“*²⁸:

„Denn auf der Wechselwirkung allein beruht das Geheimnis der Natur. Ungleichartiger Stoff verknüpft sich, das Verknüpfte wird wiederum Theil eines grösseren Ganzen, und bis ins Unendliche hin umfasst immer jede neue Einheit eine reichere Fülle, dient jede neue Mannigfaltigkeit einer schöneren Einheit. Stoff und Form, so vielfach ineinander verschränkt, vertauschen ihr Wesen, und nirgends ist etwas bloss bildend oder gebildet.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 269)

Aus der Sicht des oben vorgestellten Kraftbegriffes geht es Humboldt in seinem Bildungsideal nicht um eine einseitige, pragmatische Ausbildung beispielsweise der intellektuellen oder praktischen Fähigkeiten. Vielmehr plädiert er für eine möglichst umfassende und harmonische Entwicklung, aller im Menschen veranlagten Kräfte, und zwar sowohl seiner intellektuellen als auch seiner ästhetischen Kräfte. Dadurch sollte das Ziel einer Höherentwicklung der Menschheit durch Bildung und Vielfalt der Individuen angestrebt werden²⁹. Die Entfaltung und Förderung der Kräfte hat jedoch als wesentliche Voraussetzung eine möglichst genaue Kenntnis ihres Wesens und ihrer Wirkungsmechanismen. Humboldt gesteht zwar, dass er das Grundgesetz dieser Wirkungsmechanismen aufgrund ihrer Komplexität noch nicht erforschen kann, denn

„von dem zauberähnlichen Wirken dieser zahllosen Kräfte verzweifelt der menschliche Geist, je dies heilige Dunkel zu dringen.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 270)

²⁸ Obermann, In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. S. 76

²⁹ vgl. Spitta, *Menschenbildung und Staat*, S. 23

In seiner Schrift „Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte“ schickt er sich jedoch an, durch Beobachtungen von Nationen, Gemeinschaften und Individuen, die insofern durch gemeinschaftliche Lage und verbundenes Leben zumindest ansatzweise eine Gleichförmigkeit der Kräfte aufweisen, Gesetzmäßigkeiten dieser Kräfte zu erforschen. Auch wenn der Mensch das Zusammenwirken der Kräfte zu durchschauen außerstande ist, so

„fühlt er sich durch seine Natur aufgefordert, es zu versuchen. Soll nun der Versuch nicht gänzlich misslingen, so wenn wende er seinen Blick von dem Zusammenfluss der Wirkungen ab auf die vereinzelt wirkenden Kräfte.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 270)

3.2. Der Individualitätsbegriff

In seinen philosophischen und wissenschaftlichen Überlegungen sucht Humboldt weniger nach allgemeinen Übereinstimmungen der menschlichen Natur. Vielmehr interessiert er sich für Unterschiede, Eigentümlichkeiten und Vielfalt. Das Konzept der Individualität bildet daher einen der wichtigsten Ausgangspunkte in seinen anthropologischen, sprachphilosophischen und bildungstheoretischen Arbeiten. In Übereinstimmung mit seiner Vorstellung der ursprünglichen, primitiven Kraft, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, existiert Individualität auch a priori und strebt von Beginn an nach Selbstverwirklichung:

„Sey es nun durch eine Verschiedenheit der ursprünglichen Anlagen oder Umstände, in welche der Mensch zuerst versetzt wurde, so zeigen sehr viele Individuen (und bei einer gehörigen Entwicklung und Anspannung der Kräfte werden es gewiss alle thun) einen eigenthümlichen, nur ihnen angehörenden Charakter.“ (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 414)

Um diese Eigentümlichkeit wissenschaftlich zu erfassen bedient er sich mehrerer Disziplinen wie Anthropologie, Ästhetik, Staatslehre, Physiologie, Physiognomik, Geschlechterlehre und Sprachphilosophie, muss jedoch erkennen, dass die wahre Form des Lebendigen, des Individuellen sich durch bloße Addition einzelwissenschaftlicher Resultate und Begrifflichkeiten nicht restlos beschreiben

lässt³⁰: „*Worin die Geschiedenheit der Individuen besteht? ist schwieriger zu begreifen, und eigentlich unerklärbar.*“ (W II, Latium und Hellas, S. 28)

Die ursprünglichste Individualität, an der Humboldt die Kategorien seines Individualitätsbegriffs ausarbeitet, ist die Kultur der alten Griechen, am Höhepunkt ihrer Entwicklung. Er betrachtet diese Kultur als diejenige Erscheinung in der menschlichen Geschichte, die am Nächsten der „*Idee der Menschheit*“ kommt, deren Kategorien auf jede Individualität übertragbar sind. Folgende Ausführungen sind im Zusammenhang mit seinem Studium des klassischen Altertums formuliert, gelten jedoch uneingeschränkt für seine Vorstellung von Individualität im Allgemeinen:

„*Soviel sich auch ein Charakter nach seinen Äusserungen und selbst seinen Eigenschaften schildern lässt, so bleibt die eigentliche Individualität immer verborgen, unerklärlich, und unbegreiflich.*“ (W II, Latium und Hellas, S. 27)

Eines scheint jedoch für Humboldt gesichert zu sein: Individualität entzieht sich jeder kausalen, mechanischen Ableitung aus den „Umständen“. Für ihre Entstehung gilt bloß: „*Sie war, weil sie war*“: „*Erst wenn sie erschienen ist, beginnt das Reich und der Einfluss der Umstände, die sie aufhalten und zerstören, aber auch beschützen und ausbilden können.*“ (W II, Latium und Hellas, S.58)

Diese ursprüngliche Individualität ist ein Ergebnis des Zusammenwirkens der inneren und äußeren Kräfte und ist nicht nur individuell, aber ihrer Natur nach auch einmalig. Jeder Versuch der Gleichmachung, der Indoktrination und der Manipulation durch Erziehungsmaßnahmen, Zwangsgesetze oder Suggestion welcher Art auch immer, kann sie nicht normieren, auf völlig andere Laufbahnen setzen oder gar tilgen, höchstens in ihrem Wesen stören und ihre Entwicklung beeinträchtigen. Denn die Individualität bedarf zwar der Außenwelt, der Außeneinwirkung und des Widerstandes, um sich zu entwickeln und zu äußern. Sie ist jedoch nicht durch Einwirkung von außen beliebig bestimmbar und geht ihre eigenen Wege:

„*Denn jede Verbindung in der Natur geht aus der innren Beschaffenheit der Wesen hervor, und ihr stilles Wirken unterbricht keine eigenmächtige Willkühr.*“

³⁰ vgl. Menze, *Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens*, S. 152

Was sich mit einander vereinigt, trägt in seinem Wesen selbst das Bedürfnis dieser Vereinigung; und alle Erscheinungen der Natur bestimmt der Charakter der wirkenden Kräfte.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 270)

Die Einwirkung von außen wirkt lediglich wie ein Katalysator auf die die Individualität ausmachende innere Energie bzw. lebendige Kraft, um die ihre eigene Idee, das ihr eigene „*Thätigsein*“ zu aktivieren, „*durch Wechselwirkung der Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit sich aus sich selbst herauszustellen*“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 275).

Diese Verknüpfung von Individualität und Welt erfolgt aus innerem Antrieb und innerer Notwendigkeit und ist zugleich das konstitutive Element in Humboldts Bildungsverständnis:

„Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, daß er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 237)

Die Individualität entfaltet sich durch die Auseinandersetzung mit der Außenwelt, und dies ist ein Prozess der Entfremdung. Im Kontext der Bildung erhält Entfremdung jedoch eine konstruktive Bedeutung, im Sinne eines „*Zwischenschritts des Ichs auf dem Wege zu sich selbst*“³¹ Durch die Licht-Wärme-Metapher deutet Humboldt darauf hin, dass die Entwicklung der Individualität (durch Bildung im Sinne der Wechselwirkung von „Selbstthätigkeit“ und „Empfänglichkeit“) ein ganzheitliches Ich-Weltverhältnis voraussetzt und kein rein rationaler, nur auf Inhalte zu reduzierender Prozess ist. Licht bedeutet Erhellung, Aufklärung, ohne Sinnlichkeit auf der Ebene der Empfindungen bleibt es aber ein kaltes Licht. Das Subjekt erschließt sich die Welt auf dreifache Art und

³¹ Wicke, *Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung*, S. 20

Weise: durch Verstand, durch Einbildungskraft und nicht zuletzt durch Sinnlichkeit. Dabei erscheint die Kategorie der Stimmung als verbindendes Element³²:

„Jedes Geschäft kennt eine ihm eigenthümliche Geistesgesinnung, und in ihr liegt der ächte Geist seiner Vollendung“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S. 239)

Unter Vollendung versteht Humboldt kein Ergebnis, keinen abgeschlossenen Prozess. Der einzelne Mensch ist zu keinem Zeitpunkt seines Lebens „fertig“, in sich vollendet. Sich in ständiger Veränderung, ausgelöst durch die Wechselwirkung mit der Welt befindend, ist er notwendigerweise ungeschlossen. Das Streben des Geistes nach Vollendung ist zugleich ein dynamischer, endloser Bildungsprozess. Dieser Bildungsprozess ist nicht geradlinig, keine einfache Aneinanderreihung einzelner Elemente, sondern ein Prozess der Kopplung und Rückkopplung, das kalte Licht der Außenwelt strahlt als Wärme zurück, um dadurch den inneren Drang nach noch mehr Licht zu verstärken.

Eine wesentliche Rolle für Humboldts Bildungsverständnis spielt auch der Individualitätsbegriff im Kontext seiner Sprachtheorie, denn Bildung ist auf die Sprache angewiesen, um überhaupt stattfinden zu können.

Nach dem gewöhnlichen Sprachbegriff erscheint Sprache als bloßes Medium des Informationsaustauschs und der Wissensvermittlung, indem das Verstehen auf das Hören (Rezeption von Information) reduziert, und dem Sprechen (Produktion) entgegengesetzt wird. In diesem Konzept werden Information und Wissen als objektiv angenommen, von ihren möglichen Trägern und von ihrer möglichen Vermittlung unabhängig. Dieses Verständnis von Sprache lässt keinen Raum für Subjekte, nur für Fehler in der Produktion oder Rezeption³³.

Humboldts Verständnis zufolge sind weder der Prozess Wissensvermittlung noch ihr Inhalt objektiv, denn Verstehen ist die Tätigkeit eines Subjekts und verweist

³² vgl. Wicke, *Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung*, S. 22

³³ vgl. Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 167

notwendig auf andere Subjekte. In ihm bestimmen Subjekte gegenseitig ihre Standpunkte, die für sich allein nicht verständlich sind:

„.. und der Mensch versteht sich selbst nur, wenn er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat.“ (W III, Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, S. 196).

Nur fortwährende Bestätigung der von einem Subjekt geäußerten Worte durch andere Subjekte begründet den wirklichen Gegenstand der Realitätserfahrung, ohne eine nicht existierende Objektivität vorzutauschen:

„Der Begriff erreicht seine Bestimmtheit und Klarheit erst durch das Zurückstrahlen aus einer fremden Denkkraft. Er wird ...erzeugt, indem er sich aus der bewegten Masse des Vorstellens losreisst, und dem Subject gegenüber zum Object bildet. Es genügt jedoch nicht, dass diese Spaltung in dem Subjecte allein vorgeht, die Objectivität ist erst vollendet, wenn der Vorstellende den Gedanken wirklich aussser sich erblickt, was nur in einem andren, gleich ihm vorstellenden und denkendem Wesen möglich ist“ (W III, Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, S.201)

Gegenüber einer so begründeten Realitätserfahrung vollendet sich der Begriff der Sprache als Medium der Bildung des Selbstbewusstseins, denn nur im Raum solcher Anerkennung kann sich ein Selbstbewusstsein entwickeln und verfestigen. Diese fortwährende Bestätigung ist jedoch nicht mit Verstehen gleichzusetzen, sie ist allerdings als eine Voraussetzung dafür zu betrachten. Sie stärkt das Selbstbewusstsein und vermittelt das notwendige Vertrauen, ohne welche kein Subjekt in der Lage wäre, den Widerspruch anderer Ansichten zu ertragen³⁴.

Verstehen hingegen, ist wesentlich komplizierter als die Bestätigung durch ein anderes Subjekt. Denn man kann zwar einzelne Ansichten mitteilen, aber der Gesamtkontext eines Individuums, indem jede Ansicht entsteht, kann niemals vollkommen deutlich werden. Zugleich kann das Subjekt die allgemeine Sprache nur in der Weise seines individuellen Gebrauchs erlernen, wie es die allgemeine Natur der Gegenstände nur durch Bildung eines eigenen Standpunkts der

³⁴ vgl. Borsche, *Denken – Sprache - Wirklichkeit*, S. 80

Weltansicht erfahren kann³⁵. Aus beidem folgt, dass Sprache als Medium der Vermittlung zugleich zu einem Medium der Individualisierung wird, da sie

„verbindet, indem sie vereinzelt, und in die Hülle des individuellen Ausdrucks die Möglichkeit allgemeinen Verständnisses einschliesst.“ (W III, Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, S. 161).

Das Subjekt muss nach Allgemeinheit seiner Vorstellungen streben, um überhaupt einen objektiven Begriff von Gegenständen, von der Realität und von sich selbst gewinnen zu können. In der Tat aber differenziert das Subjekt im Prozess des Austauschs seinen Standpunkt nur immer deutlicher gegenüber dem Standpunkt der anderen Subjekte, von denen es sich Anerkennung erhofft und setzt somit die Individualisierung des Ichs weiter fort³⁶:

„Denn tief innerlich nach jener Einheit und Allheit ringend, möchte der Mensch über die trennenden Schranken seiner Individualität hinaus, muss aber gerade ... seine Individualität in diesem höheren Ringen erhöhen“ (W III, Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, S. 160).

Daraus leitet Humboldt die Sinnlosigkeit, ja Unmöglichkeit eines überindividuellen, normativen Menschheitsideals ab, denn in seiner Auffassung kann die Individualität nicht auf einen allgemeinen Begriff reduziert werden. Aus der individuellen Bestimmung, die der Einzelne für sich sucht, kann nicht linear auf eine in materialer Hinsicht festgelegte, allgemeine Bestimmung geschlossen werden³⁷:

„Das Menschengeschlecht kann nicht als zu einem Zwecke bestimmt angesehen werden, der, wie ein Werk, oder die Befolgung eines Gebots, die innere Uebereinstimmung mit einer Maxime, einmal seinen Endpunkt erreicht.“ (W III, Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, S. 161)

Die Frage nach der jeweiligen Bestimmung der Individualität ist zugleich eine Frage nach dem Sinn ihrer Existenz. Der Zusammenhang, in dem Begriffe wie Eigentümlichkeit, Idee, Ideal, idealische Individualität, individuelle Idee, Kraft,

³⁵ vgl. Borsche: *Wilhelm von Humboldt*, S. 169

³⁶ vgl. Borsche, *Denken – Sprache - Wirklichkeit*, S. 80

³⁷ vgl. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 84-85

Leben, Bildung und Welt stehen sowie ihre gegenseitige, unauflösbare Verquickung führen in Humboldts Vorstellung an den lebendigen Vollzug des individuellen Lebens heran. Die Individualität ist Leben, Kraft und Energie, die sich äußert. Diese Äußerung erfolgt nach einer Leitvorstellung, die ihr nicht einfach von außen aufoktroiert ist, sondern vielmehr mit dem Ursprung des Lebens selbst in ihr entsprungen ist:

„ ... die Bestimmung des Menschen als das letzte Ziel seines Strebens, und der hoechste Maasstab seiner Beurtheilung, ... als eines freien und selbstthätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten. (W I, S. 514-515).

Diese Leitvorstellung ist eine Idee, zunächst rudimentär vorhanden, dann im Vollzug des Lebens deutlicher in Erscheinung getreten. Daher ist die Individualität von Beginn an eine individuelle Idee. Die Individualität ist wesentlich die Idee selbst, nicht bloß Teil eines außerindividuellen Allgemeinen, das ihrer individuellen Eigentümlichkeit fremd ist. Die Individualität ist selbst nichts als eine zufällige, *„von Raum und Zeit konstituierte und in ihrem eigentlichen Individuellen selbst belanglose Einheit“³⁸*, deren Tätigsein von anderen zufälligen, in ihrem Individuellen belanglose Einheiten ersetzt werden könnte. Denn der einzelne Mensch ist keine bloße Reproduktion der Gattung Mensch, auch nicht eine Modifikation eines vorgegebenen und in seinen Grundzügen klar umrissenen Allgemeinen. Vielmehr zeigt er dieses Allgemeine auf eine dem Allgemeinen selbst neue, vorher nicht feststellbare und fremde Weise³⁹. Die Gattungspotenz besteht daher in der Totalität der einzelnen Individualitäten, vorausgesetzt sie können sich frei entfalten:

„Wer den Begriff der Menschheit bis zum Ideale erhöht, ohne darum weder ihrer Freiheit noch ihrer Vielseitigkeit Schranken zu setzen, dem kann es nur auf die grösseste Summe der Stärke und der Thätigkeit ankommen, und er kann nichts anderes von ihr verlangen, als dass sich die Kraft ihres Wesens weder durch Widerspruch mit sich selbst zerstöre, noch durch unstätes Uebergehn von einer Aeusserung zur andern zerstreue.“ (W I, das achtzehnte Jahrhundert, S. 416)

³⁸ Menze, *Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens*, S.154

³⁹ vgl. Menze, *Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens*, S. 153-154

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Kunst humanistischer Pädagogik für Humboldt darin besteht, nach dem Gesetz von Wirkung und Gegenwirkung sowie durch Respekt der Individualität und Subjektivität des Individuums seine Lebenskräfte zu erwecken und zu fördern, um seine Gattungspotenzen zu aktivieren. Unter Gattungspotenz versteht er das humane Gesamtpotential des Menschengeschlechts. Gestärkt wird diese Gattungspotenz durch Vielfalt, durch die Entwicklung originaler Charakterformen, die nicht das Ergebnis einer imperativistischen Pädagogik sondern nur echter Erziehungskunst sein können.

Denn so sehr Gleichförmigkeit der Sitten eine Voraussetzung gesellschaftlicher Ordnung, Stabilität und Sicherheit sei, so sehr hängen Kraft, Erfindungsgeist und Enthusiasmus davon ab, dass das Individuum durch Berücksichtigung sowie Förderung der Individualität zu originaler Leistung befähigt wird⁴⁰:

„Was der einzelne Mensch für sich nicht vermag, das kann durch die Vereinigung aller gesellschaftlich bewirkt werden. Der Einzelne kann das Ideal menschlicher Vollkommenheit nur von Einer Seite, nur nach Maassgabe seiner Eigenthümlichkeit darstellen, aber durch die vergleichende Betrachtung vieler dieser einseitigen und verschiedenen Darstellungen nähern wir uns einer anschaulichen Vorstellung von der Vollständigkeit desselben, als eines Ganzen. Mannigfaltigkeit der Charaktere ist daher die erste Forderung, welche an die Menschheit ergeht, wenn wir sie uns als ein Ganzes zu höherer Vollkommenheit fortschreitend denken.“ (W I, das achtzehnte Jahrhundert, S. 417)

Für Humboldt ist eine die Individualität fördernde Bildung kein Selbstzweck, wie ihm das im Übrigen häufig vorgeworfen wird. Individualität ist nicht mit Individualismus gleich zu setzen. Vielmehr erkennt er als die letzte Aufgabe im Dasein des Menschen, und somit in der Entfaltung seiner Individualität, die Bestrebung, das Menschsein und die Menschheit in seiner Person in der Zeit seines Lebens, als auch über das selbe hinaus durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die er zurücklässt, einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen:

⁴⁰ vgl. Obermann, In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. S. 94

„Der groesseste Mensch ist daher der, welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke, und in der grössesten Ausdehnung darstellt; und einen Menschen beurtheilen heisst nichts andres, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewusst hat? welchen Begriff man sich von der Menschheit überhaupt zu bilden hätte, wenn er das einzige Muster wäre, aus welchem man denselben abnehmen könnte?“ (W I, Über den Geist der Menschheit, S. 515)

3.3. Der Freiheitsbegriff

Angesichts der geistigen Auseinandersetzung mit den Ereignissen der Französischen Revolution erkannte Humboldt, ähnlich wie sein Zeitgenosse und Freund Schiller, dass der Mensch nur frei sein kann, wenn er charakterlich und intellektuell ausreichend gebildet ist, um von seiner Freiheit Gebrauch zu machen:

„Nun aber erfordert die Möglichkeit eines höheren Grades der Freiheit immer einen gleich hohen Grad der Bildung, und das geringere Bedürfniss, gleichsam in einförmigen, verbundenen Massen zu handeln, eine grössere Stärke und einen mannigfaltigeren Reichtum der handelnden Individuen.“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S.58)

Humboldts Aussage, dass der frei gebildete Mensch in den Staat treten und die Verfassung sich an ihm prüfen müsste, korrespondiert weitgehend mit Schillers Auffassung, dass man erst für die Verfassung Bürger erschaffen müsste, bevor man ihnen ein demokratisches Mitwirkungsrecht einräumt.⁴¹ Humboldt ging jedoch einen Schritt weiter, denn für ihn ist Bildung nicht nur eine notwendige Bedingung der Freiheit. Umgekehrt bedarf der einzelne Mensch sowie die Gesellschaft Freiheit, um sich bilden zu können:

⁴¹ vgl. Spitta, *Menschenbildung und Staat*, S. 79

„Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit.“ (ebd., S.77)

Humboldt erkennt, dass äußere politische und gesellschaftliche Freiheit die innere geistige Freiheit des Menschen voraussetzt. In seiner radikalen Auffassung hängt politische und gesellschaftliche Freiheit nicht in erster Linie von der Staatsform ab, sondern davon wie weit der Staat die Grenzen seiner Wirksamkeit einschränkt. Er bestimmt Freiheit weder als Handlungsspielraum der Bürger im Staat, der sich in einem festgeschriebenen Kanon von Rechten bewegt, noch als eine überhaupt erst durch den Staat garantierte Handlungsmöglichkeit, sondern als eine zum Staat gegensätzliche, von seinem Handeln unberührte Sphäre⁴². Freiheit ist für ihn in diesem Sinne ein Zustand absoluter Ungebundenheit, den er als die einzige der menschlichen Natur angemessene Existenzform versteht. Genauer genommen ist Freiheit für Humboldt gar kein Zustand, sondern eine wirkende Kraft die Fähigkeit des Menschen, bewusst nach Gesetzen zu handeln, und darin seine Subjektnatur zu bewahren und zu verwirklichen:

„Zwar kann Freiheit weder den Trieb, noch, welches einerlei ist, den Charakter umändern; aber sie muss ihn wecken, und sogar die Richtung, die er nothwendig und unveränderlich durch sich selbst hat, willkürlich zu bestimmen scheinen; oder mit andern Worten, die Quelle der Willensbestimmungen muss in dem Gebiete liegen, in welchem beide, Notwendigkeit und Freiheit, in einer höheren Idee untergehen.“ (W II, Über den Charakter der Griechen, S. 67)

Der Freiheitszustand, der für Humboldt eine sine qua non für die Ausbildung und Entfaltung der Individualität darstellt, soll durch eine Zurückdrängung staatlicher Eingriffe erreicht werden. Die Entstehung eines eigentümlichen Charakters, die Entwicklung der Besonderheit durch Stärkung der lebendigen Kräfte eines jeden, begreift Humboldt als einen Prozess, der nur in Freiheit stattfinden kann und durch die politische Form der Gesellschaft im Staat bedroht wird, da

⁴² vgl. Krautkrämmer, *Staat und Erziehung*, S.31ff.

„ der Staat ... nicht umhin kann, der Entwicklung der Individualität hinderlich zu werden.“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S.83)

Bildung in Humboldts Sinne kommt von innen, erfordert aktive Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst. Die Ausbildung der Individualität ist keine harmonische Anpassung an Gegebenheiten oder Übereinstimmung des Ichs mit der Welt, sondern bedarf des Widerstandes, der Reibung, der Mündigkeit. Wenn die Bürger durch den Staat bevormundet werden, schwindet ihre Energie und es erlahmt ihr innerer Trieb nach Entfaltung und höherer Ausbildung:

„Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Ueberrest seiner Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig zu opfern. Er glaubt sich der Sorge überhoben, die er in fremden Händen sieht, und genug zu thun, wenn er ihre Leitung erwartet und folgt.“ (ebd., S.74)

Bevormundung durch den Staat oder durch jedes andere überdimensionierte Herrschaftssystem⁴³ führt in Humboldts Verständnis nicht nur zur Aufhebung des freien Willens,

„[...] so ist doch gewiss überhaupt jede grössere Vereinigung minder heilsam. Je mehr der Mensch für sich wirkt, desto mehr bildet er sich. In einer grossen Vereinigung wird er zu leicht zu Werkzeug“. (ebd., S. 93)

sondern bringt mit sich zugleich den Charakter der Leblosigkeit, den Mangel an eigener Kraft und orientiert sich an Ergebnissen, Nutzen und kurzfristiger Ersatzbefriedigung von materiellen Bedürfnissen und oberflächlicher Unterhaltung statt an Entfaltung der individuellen Kräfte:

„Ein Staat gleicht nach diesem System mehr einer aufgehäuften Menge von leblosen und lebendigen Werkzeugen der Wirksamkeit und des Genusses, als einer Menge thätiger und geniessender Kräfte“ (ebd., S. 86)

⁴³ Man denke nur an die heutigen Konzerne und ihre straff definierten Regeln zur Steuerung der Masse an MitarbeiterInnen (z.B. die rein ergebnisorientierte, automatisierte Methode der Balanced Score Card zur Bemessung individueller Leistung)

Staatliche Eingriffe tendieren nicht nur dazu, die Bürger ihres inneren Antriebs zu berauben, sondern auch der Mannigfaltigkeit der Situationen, die Humboldt jedoch als Grundvoraussetzung zum Gelingen von Bildung betrachtet:

„der Geist der Regierung herrscht in einer jeden solchen Einrichtung, und wie weise und heilsam auch dieser Geist sei, so bringt er Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise in der Nation hervor [...]“ (ebd., S. 74)

Aufgrund der die individuelle Entfaltung einschränkenden staatlichen Tätigkeit, definiert Humboldt die Grenzen der Wirksamkeit des Staates. Die Staatsverfassung hat daher darauf zu verzichten, dogmatisch fixierte inhaltliche Vorentscheidungen zu treffen, um Freiheit und größtmögliche Mannigfaltigkeit der Lebens-, Erfahrungs- und Gestaltungschancen für die Individuen zu gewährleisten. Die Rolle der Staatsverfassung ist nicht die einer Erziehungseinrichtung, sondern nur jene eines Rechtsinstituts⁴⁴. Oder, um Humboldts Metapher zu folgen, der Staat soll nicht als Ingenieur agieren, der das Leben nach einem vorgängigen Plan rational konstruiert, sondern er soll sich als der Gärtner verstehen, der kultiviert, indem er die Bedingungen zum Gedeihen und bestmöglicher Entfaltung seiner Pflanzen sichert.

Diese Überlegungen Humboldts sind jedoch nicht mit plumper, neoliberaler Rhetorik zu verwechseln, die den Staat in die Minimalrolle des Nachwächterstaates verdrängt wissen will. Denn die neoliberale Staatsverfassung „befreit“ die Bürger von den Zwängen des Staates, um sie stattdessen einer ökonomischen Sachrationalität ohne politisch legitimierten Anspruch zu unterwerfen. Wenn moderne Neoliberalität im Namen individueller Freiheit das freie Spiel der Kräfte ausruft, so meint sie lediglich das freie Spiel des Marktes, der alle Kräfte des Menschen in Arbeitskraft transformiert und dem Einzelnen das ökonomisch-quantifizierende Kalkül aufzwingt⁴⁵. Das erklärte Ziel der Prosperität sowohl des Merkantilismus (durch staatliche Planung) als auch des Liberalismus (durch das freie Spiel des Markts), könnte für Humboldt der menschlichen Existenz gar keinen Sinn verleihen, da in seiner Auffassung das Glück nicht in der

⁴⁴ vgl. Flickinger, *Die Staatsverfassung „nach bloßen Grundsätzen der Vernunft“*, S. 172ff.

⁴⁵ vgl. ebd.

Tätigkeit und nicht im Besitz einer Sache, in den Kräften und nicht in deren Wirkungen liegt.

Die neoliberale sowie die merkantilistische Logik stehen in krassem Widerspruch zu Humboldts Argumentation, der die menschlichen Kräfte und den menschlichen Existenzzweck als dem Menschen innewohnend, und nicht durch eine fremde Sachrationalität bestimmt sieht.

Weder staatlicher Interventionismus, noch neoliberale ökonomische Zwänge gewähren die Entscheidungsräume, die in Humboldts Vorstellung für die Menschen geöffnet werden müssen, denn nur so lässt sich Gesellschaftlichkeit und Entfaltung der Individualität herstellen. Humboldts Gesellschaftskonzept verlässt sich auf die Annahme, dass in dem ungehemmten (durch Unfreiheit) Streben nach immer höherer menschlicher Vollkommenheit auch der der menschlichen Natur innewohnende Trieb zur Vereinigung gestärkt werden würde:

„ Je freier ferner der Mensch lebt, desto selbständiger wird er in sich und desto wohlwollender gegen andere.“ (ebd., S. 78)

Das Verhältnis der Bürger zueinander, wie es in der freiwilligen Vereinigung entsteht, unterscheidet sich wesentlich und vorteilhaft von dem, den die Staatsverfassung ihnen durch Übermacht, Gewalt, Gewohnheit, Gesetz oder angebliche ökonomische Notwendigkeiten anzuweisen vermag. Aus der Verbindung der in Freiheit und Bildung entwickelten mannigfaltigsten Individualität, der originellsten Selbständigkeit mit der gleichfalls mannigfaltigsten und innigsten Vereinigung entstünde eine Gemeinschaft, die auf gegenseitiger Achtung und kultureller Vielfalt beruht:

„Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft giebt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiss immer in dem Grade der Einmischung des Staats verloren.“ (ebd., S. 71)

Nicht die Staatsverfassung, sondern das Aufsuchen der Gesetze der menschlichen Persönlichkeitsformung ist in Humboldts Sicht die Vorbedingung für die Erweiterung der menschlichen Freiheit:

„Nur seine Fähigkeit als sittliches Wesen gibt dem Menschen Anspruch auf Freiheit; ein Gemüt aber, das nur sinnlicher Bestimmungen fähig ist, ist der Freiheit so wenig wert, als empfänglich. Alle Reform, die Bestand haben soll, muss von der Denkungsart ausgehen, und wo ein Verderbnis in den Prinzipien herrscht, da kann nichts gesundes, nichts Gutartiges aufkeimen. Nur der Charakter der Bürger erschafft und erhält den Staat, und macht politische und bürgerliche Freiheit möglich.“ (ebd., S. 53)

Humboldt ist Visionär, aber kein Utopist. Ihm ist es bewusst, dass eine ideale Gesellschaft nicht existieren kann, und selbst wenn die Bedingung der Freiheit erfüllt ist, bleibt es eine Kompromisslösung:

„Freiheit erhöht die Kraft, und führt, wie immer die grössere Stärke, allemal eine Art Liberalität mit sich. Zwang erstickt die Kraft, und führt zu allen eigennützigen Wünschen, und allen niedrigen Kunstgriffen der Schwäche. Zwang hindert vielleicht manche Vergehung, raubt aber selbst den gesetzmässigen Handlungen von ihrer Schönheit. Freiheit veranlasst vielleicht manche Vergehung, giebt aber selbst dem Laster eine minder unedle Gestalt“ (ebd., S. 143)

Ein Rechtsstaat sollte daher seinen Bürgern diejenigen Räume frei und offen halten, in denen die sozialen Beziehungen – jenseits von ökonomischen Zwängen – sich im freien Spiel der Kräfte entfalten, ausbilden und für die beständige Neuorientierung der Gesellschaft sorgen, denn:

„Unter freien Menschen gewinnen alle Gewerbe besseren Fortgang; blühen alle Künste schöner auf; erweitern sich alle Wissenschaften.“ (ebd., S.108)

3.4. Mannigfaltigkeit der Situationen

Wie in den Ausführungen über Individualität bereits erwähnt, postuliert eine der Kernaussagen der Humboldtschen Bildungstheorie, dass die spontanen Persönlichkeitskräfte niemals *„vollständig aus den Umständen“* (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S.479) hergeleitet werden können. Der Grad ihrer Ausbildung und Entfaltung hängt jedoch entscheidend von den *„Umständen“* ab, in denen der Einzelne sich befindet:

„Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S.64)

Zeitgeschichtliche Aspekte betrachtend, versteht Humboldt unter Einförmigkeit der Situationen, in der sich die Einzelnen nur einseitig ausbilden, die ständische Gesellschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts, die von Geburt an dem Menschen seine künftige Bestimmung zuwies. Aus heutiger Sicht interessanter ist der zweite Aspekt dieser Einförmigkeit, den er in der fortschreitenden Arbeitsteilung innerhalb der in Entwicklung begriffenen bürgerlichen Gesellschaft erkannte, welche die Einzeltätigkeiten immer weniger nach Kriterien einer güterproduzierenden handwerklichen Tätigkeit, und immer mehr im Sinne einer auf Warenproduktion ausgerichteten Arbeitsteilung differenziert. Dieser zweite Aspekt hat in der heutigen Realität der industriellen Berufs- und Arbeitswelt, sowie in einer zunehmenden Industrialisierung der Bildung und des Wissens⁴⁶ besonders an Relevanz gewonnen.

Diesen zwei Vergesellschaftungsformen der menschlichen Gesamtpraxis stellte Humboldt eine dritte gegenüber, die die Einseitigkeit der Bestimmung des Menschen zu überwinden, und in eine zugleich individuelle und gesellschaftliche Praxis überzuführen versucht. Seine alternative Vergesellschaftungsform kommt zustande, indem Menschen „*Verbindungen*“ eingehen, die weder geburtsständisch noch von industrieller Arbeitsteilung vorbestimmt sind, sondern „*aus dem Innern der Wesen entspringen*“ und darauf ausgerichtet sind, dass in wechselseitigem Austausch und Lernprozessen „*einer den Reichtum des anderen sich zu eigen mache*“. Diese dem Inneren entspringende Verbindungen zwischen den Wesen sind für die Entfaltung der Individualität unentbehrlich, da sie den menschlichen Kräften durch eine Mannigfaltigkeit der Situationen ermöglichen, sich zu einem Ganzen zu bilden.

Die Mannigfaltigkeit der Situationen eröffnet sich nur in jener Vergesellschaftungsform, innerhalb derer die Einzelnen kommunizieren und integrieren. Da der einzelne Mensch immer nur bestimmte Seiten dessen ausbildet, was als Ideal der

⁴⁶ Siehe mehr dazu unter Punkt 6.1.3. Verwertbarkeit des Wissens

Menschlichkeit angesehen werden kann, so kann er sich als isoliertes, einsames Wesen genauso wenig entwickeln wie der gewaltsam in seiner Freiheit gehemmte Mensch.

Die individuelle Möglichkeit einer nicht mehr standesspezifischen und auch nicht bürgerlich-industriellen, sondern bürgerlich-öffentlichen Vergesellschaftung der menschlichen Gesamtpraxis ist nach Humboldt darin begründet, dass wir uns zu einer Zeit immer nur in einer Situation, in auf einander folgenden Gegenwart dagegen in mannigfaltigen Situationen befinden können, von denen jede für sich selbst genommen, dem Menschen eine einseitige Bestimmung zuweisen würde, alle zusammengenommen jedoch mannigfaltige Tätigkeiten zulassen. Gerade weil wir uns in jeweils einer Gegenwart in einer Situation befinden, in den Gegenwart, die auf einander folgen, jedoch in mannigfaltigen Situationen tätig sein können, besteht die grundsätzliche Möglichkeit, individuelle Einseitigkeit und Beschränktheit dadurch zu vermeiden, dass die Einzelnen in mannigfaltigen Situationen denken, fühlen und handeln lernen.

Das Vermittelnde zwischen den Gegenwart der schon zurückliegenden Vergangenheit, und der noch bevorstehenden Zukunft, das gleichermaßen an die Stelle der einseitigen standesspezifischen Bestimmungen sowie der industriellen Arbeitsteilung tritt, ist der Begriff der menschlichen Kraft. Darunter versteht er die Kompetenz der Menschen, mehr als die bloße Summe möglicher individuell oder gesellschaftlich vorgegebener Einseitigkeiten sein⁴⁷:

„Allein was der Mensch beabsichtigt und beabsichtigen muss [...] ist Mannigfaltigkeit und Tätigkeit. Nur dies gibt vielseitige und kraftvolle Charaktere [...]“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S. 72)

Das Zu-sich-selbst-Kommen und Sich-selbst-Finden des Menschen hängt davon ab, dass er seine inneren Kräfte und äußeren Bedingungen, den wirklichen, vielfältigen Umständen und Lebensverhältnissen aussetzt und sich an ihnen abarbeitet. Erst eine derartige Erfahrung formt den Menschen, bildet ihn. Und wenn sich der Bildungsprozess nur auf diesem Weg vollzieht, dann bedarf es offener, freier Räume, die die Mannigfaltigkeit der Herausforderungen, an denen

⁴⁷ vgl. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 49ff

sich der Einzelne abarbeiten könnte, zulassen. Diese freien, offenen Räume dürfen nicht durch staatlichen Dirigismus in ihrer Entfaltung gehemmt werden, denn

„gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte.“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S.50)

Die Mannigfaltigkeit der Situationen ist per se jedoch keine ausreichende Bedingung für Bildung. Für Humboldt ist Bildung nicht lediglich das einseitige intellektuelle oder ästhetische Aufnehmen von fertigen Bildungsinhalten:

„nicht jede Bereicherung durch Kenntnisse ist unmittelbar auch eine Veredlung, selbst nur der intellektuellen Kraft“ [...] (ebd., S. 73)

Wahre Bildung entsteht durch eigenes Tun, durch innere produktive Tätigkeit, und ist daher ein rezeptiver sowie ein produktiver Prozess. Rezeption und Produktion stehen in einer Wechselwirkung zueinander und schließen sowohl das Aufnehmen der vielfältigen Erscheinungen der Welt, als auch das tätige gedankliche Verarbeiten dieser vielfältigen Erscheinungen und der ideellen Zusammenhänge ein:

„Das Grundbestreben des Menschen ist auf unbegrenzte Erweiterung der vereinten Energie seiner Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, und da er zugleich das Sichtbare und das Unsichtbare umschliesst, auf die Schlichtung ihres Widerstreits ohne Vernichtung des einen oder des andern, und indess dies erreicht werden kann, auf ihre Scheinvereinigung in einem Symbol, d.h. in einer Gestalt gerichtet, in welcher das Allgemeine, als Besonderes auftritt, und das Besondere sich zum Allgemeinen erweitert.“ (W II, Über den Charakter der Griechen, S.68)

3.5. Bildung als Selbstbildung und Selbstbestimmung

Für Humboldt ist Bildung ein personaler Vorgang, der über die Alternativen einer materialen oder formalen Bildung hinausführt und einen Begriff menschlicher Selbsttätigkeit begründet. Bildung ist in seiner Vorstellung ein innerseelischer Akt,

sie ist kein kognitives Erfassen von Wissen, und auch kein von außen vorgegebenes Ziel:

„Im Mittelpunkt [...] steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und dauer verschaffen will.“ (W I, Theorie der Bildung des Menschen, S.235)

Humboldts Bildungstheorie zufolge kann es gar keine Inhalte geben, die jemanden, sofern er sie sich einverleibt hat, zum Gebildeten machen. Gegenstand der Bildung ist einzig die Selbstbildung der Person, die als Individuum unter Individuen existiert, nicht aber Gebildeter unter Ungebildeten sein will. Bildung darf auch *„nichts Mechanisches“* sein, *„es lässt sich nicht durch blosse Befolgung vollständig angegebener Regeln nachmachen“*, ist *„nichts, was bloss Nutzen oder Vergnügen gewährt, dem Menschen bloss Mittel an die Hand giebt, oder unmittelbar seinen sinnlichen Neigungen schmeichelt“*; *„es greift tief in die Menschheit ein, und stärkt ihre Kräfte“*.

Bildung als Selbstbildung kennt *„keine Grenze der Vervollkommnung“*, *„es bildet sich ins Unendliche hin aus, es giebt keinen Punkt, bei dem es seinen Endzweck erreicht, sein Maas erschöpft hat“*. Nur diejenige Bildung ist eine der menschlichen Natur gerechte Bildung, die zur Selbstbildung und Selbstbestimmung führt, indem sie die *„innere geistige Lebenskraft“* der Menschen weckt und *„diese bildet natürlich denjenigen Charakter in ihnen, der allein ihnen gemäß ist.“* (W I, Über den Geist der Menschheit, S. 509-513)

Ferner steht Bildung nicht im Dienst gesellschaftlich-ökonomischer Verwertung. Sie betrifft das Menschsein als Zweck seiner selbst. Bildung ist nicht Mittel für einen vorgegebenen Zweck außerhalb des Anspruches, der zu werden, der man schon immer ist. Bildung bestimmt sich durch das Menschsein selbst. Daher kann sie nicht auf bestimmte Inhalte des Wissens oder bestimmte Verhaltensarten festgelegt werden. Bildung betont Aufgabe und Möglichkeit, dass der Mensch in seinem Denken, Handeln, Wünschen und Fühlen seine Bestimmung findet, indem er sich in seiner Menschlichkeit bewährt. Insofern gilt der Anspruch der Bildung als

Selbstbestimmung universal⁴⁸. Kein Mensch kann und darf von diesem Anspruch ausgeschlossen werden:

„Man glaube auch nicht, dass jene Geistesfreiheit und Aufklärung nur für einige Wenige des Volks sei, dass für den grösseren Theil desselben, dessen Geschäftigkeit freilich durch die Sorge für die physischen Bedürfnisse des Lebens erschöpft wird, sie unnütz bleibe, oder gar nachtheilig werde, dass man auf ihn nur durch Verbreitung bestimmter Sätze, durch Einschränkung der Denkfreiheit wirken könne. Es liegt schon an sich etwas die Menschheit Herabwürdigendes in dem Gedanken, irgend einem Menschen das Recht abzusprechen, Mensch zu sein. Keiner steht auf einer so niedrigen Stufe der Kultur, dass er zu Erreichung einer höheren unfähig wäre [...]“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S. 31-32)

⁴⁸ vgl. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, S. 21

IV. IDEEN ÜBER SCHULE UND UNIVERSITÄT

4.1. Allgemein- versus Berufsausbildung

Humboldt ist häufig vorgeworfen worden, dass er jede praktische Orientierung und Umsetzung der Bildung ablehnte und bloß auf die geistige Entwicklung fokussiert war. Dem ist schwer nachzuvollziehen, wenn man seinen Ausführungen folgt, die nicht ausschließlich, aber ausführlich im Königsberger und im Litauischen Schulplan dargelegt sind. Sein primäres Ziel war tatsächlich die Herausbildung und Entfaltung der Individualität aus ihrem Inneren heraus und die Entwicklung des Geistes, der Sinnlichkeit und der Einbildungskraft. Dies bedeutet jedoch nicht, dass er vollkommen realitätsfern war und die beruflichen Bildungsbedürfnisse missachtete⁴⁹.

Vielmehr ging es ihm darum, dieser beruflichen Ausbildung ein anderes Fundament zu geben. Eine Allgemeinbildung sollte zunächst zur Entfaltung der Menschheit beitragen und für das Leben als ein gemeinschaftliches Wesen vorbereiten, ehe man sich auf eine berufliche Ausbildung festlegte. So hätten die meisten eine vollständige Menschenbildung selbst wenn sie *„...die Schule verliessen, noch einen Uebergang vom blossen Unterricht zu der Ausführung in den SpecialAnstalten.“* (W IV, Königsberger Schulplan, S. 175). Den Sinn und die Notwendigkeit dieser Allgemeinbildung begründete er folgendermaßen:

„Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.“ (W IV, Bericht der Sektion, S. 218)

⁴⁹ vgl. Krautkrämmer, *Staat und Erziehung*, S. 22

Der Sinn der Allgemeinbildung ist Charakterbildung und Bildung zur Menschlichkeit und zur Mündigkeit, daher für jedermann unerlässlich unabhängig davon, was für ein Lebensweg später eingeschlagen wird:

„Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll.“ (W IV, Litauischer Schulplan, S. 189)

Eine Vermischung von Allgemeinbildung und spezieller Berufsausbildung hielt Humboldt für wenig sinnvoll:

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder des einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, ... man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger...“ (ebd., S. 188)

Berufsbildung sollte erst nach dem Abschluss der allgemeinen Bildung erfolgen, denn nur so könnte gewährleistet werden, dass ein junger Mensch keinen Zwang hätte, sich festzulegen bevor er sein natürliches Talent entdeckt und die Reife erreicht hatte, sich der Konsequenzen bewusst, für sich selbst zu entscheiden: *„... keiner brauchte seiner Bestimmung früher als in seiner allmäligen Entwicklung selbst zu suchen...“* (W IV, Königsberger Schulplan, S. 175). Vielmehr würde eine vor oder mit der Allgemeinbildung begonnene Berufsausbildung durch ihre spezialisierte Einseitigkeit keinen Raum für die Vollentfaltung der Individualität des Menschen bieten, denn

„ [...] fängt man aber von dem besonderen Berufe an, wie im Leben so oft geschieht, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die notwendig ist, um auch in seinem Berufe nicht bloß mechanisch, was andere vor ihm getan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen. Der Mensch verliert dadurch an Kraft und Selbständigkeit [...]“ (W IV, Bericht der Sektion, S. 218)

Die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung ist unverzichtbar, denn beide Bildungen werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. In diesem Kontext unterscheidet Humboldt zwischen allgemeiner Übung der Hauptkräfte des Geistes und der Einsammlung der künftig notwendigen Kenntnisse, die zum wirklichen Leben vorbereiten:

„Die Uebung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhauptwenig oder zu einseitig befördern, wie nothwendig sie auch seyn mögen, vom Schulunterricht auszuschliessen, und dem Leben die speciellen Schulen vorzubehalten.“ (W IV, Königsberger Schulplan, S. 172)

Jede Kenntnis oder Fertigkeit, die nicht im Zusammenhang zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie beispielsweise die Mathematische und die Ästhetische) in der Berufsausbildung erworben wird, bleibt tot und unfruchtbar. Für den Erwerb solcher Kenntnisse und Fertigkeiten muss man sich häufig auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, da die Zeit und die zur Einsicht notwendigen Denk- und Einbildungskräfte nicht ausreichen. Dass die allgemeine Menschenbildung keinen Gegensatz, sondern eine optimale Vorbereitung auf die Berufsausbildung ist, fasst Humboldt folgendermaßen zusammen:

„Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrig bliebe.“ (W IV, Litauischer Schulplan, S. 188)

Die von Humboldt angestrebte Trennung zwischen Allgemeinbildung und spezieller Berufsbildung bedeutet nicht, dass im Rahmen der Allgemeinbildung keine Inhalte behandelt werden dürfen, die für eine spätere Berufsausbildung von Nutzen sind. Nur sollen solche Inhalte nicht mechanisch, zum Auswendiglernen vermittelt, sondern so behandelt werden, dass sie in ihren Gründen, in ihrem inneren, geistigen Zusammenhang verstanden werden können. Jeder Gegenstand soll so beigebracht werden *„wie er am meisten und besten auf das Gemüt zurückwirkt“* (W IV, Litauischer Schulplan, S. 188), was nur durch eine künstlerische Gestaltung des Unterrichts möglich ist⁵⁰.

⁵⁰ vgl. Spitta, *Menschenbildung und Staat*, S. 44-45

4.2. Allgemeine Menschenbildung für alle

Während der kurzen Zeit, in der Humboldt Leiter des preußischen Kultus- und Unterrichtswesens war, entwickelte er einen umfassenden Plan zur Neugestaltung des Bildungswesens in Preußen, den er jedoch nur teilweise und mit vielen Kompromisslösungen verwirklichen konnte. In einem Brief an seine Frau schrieb er, er hätte einen allgemeinen, detaillierten Plan zur Reform sowohl des Schul- als auch des Universitätswesens verfasst. Dieser Plan wurde jedoch in seinen Archiven nicht mehr gefunden. Zwei Denkschriften zu den Reformen des Königsberger und des litauischen Schulwesens, die Jahre nach seinem Tod veröffentlicht wurden, geben dagegen ein aufschlussreiches Bild von seinen Vorstellungen, wie die Schule und die Universität im Einklang mit seiner Bildungstheorie zu organisieren wären und welche Funktionen sie zu erfüllen hätten.

Im Einklang mit Humboldts Auffassung von Bildung als Menschenbildung sollte ihre Organisation in einer differenzierten Einheitsschule erfolgen, in welcher alle Schüler unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und von ihrem späteren Beruf eine einheitliche, gemeinsame und umfassende Schulbildung durchlaufen können, und in welcher zugleich ihren unterschiedlichen Begabungen und Interessen Raum und Möglichkeiten zu ihrer Entfaltung geboten werden.

Die gesamte Bildung sollte als eine Einheit erfolgen, bestehend aus drei verschiedenen Stufen, beginnend mit der Elementarschule, endend mit der Universität und dazwischen als Bindeglied und Brücke das Gymnasium: *„Es giebt, philosophisch genommen, nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht.“* (W IV, Königsberger Schulplan, S. 171). Die Vorstellung der Bildung als eine Einheit war seinerzeit ein Novum:

„So wie es nun bloss diese drei Stadien des Unterrichts giebt, jedes derselben aber unzertrennt ein Ganzes macht, so kann es auch nur drei Gattungen auf ein ander folgender Anstalten geben, und ihre Grenzen müssen mit den Grenzen dieser Stadien zusammenfallen, nicht dieselben in der Mitte zerschneiden.“ (ebd.)

4.2.1. Die Elementarschule

Die Elementarschule hatte keinen Sinn in sich und war konzipiert als eine Vorbereitung für den wirklichen Unterricht. Der Elementarunterricht sollte *„bloß in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern...“* (W IV, Königsberger Schulplan, S. 171). Der Elementarunterricht ist *„noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht.“* (ebd.)

Im Mittelpunkt des Unterrichts an der Elementarschule sollen im Gegensatz zu den alten Schulen keine Lehrgegenstände stehen, die unverstehbar und unverstanden, mit der Welt der Kinder nichts zu tun haben und daher nur durch Auswendiglernen anzueignen sind. In Humboldts Konzept geht es um die Einsicht in die Gründe, die Erkenntnis des Wesentlichen und das selbständige Lernen.

Der Elementarunterricht soll allgemeinbildend in dem doppelten Sinne sein, indem er einerseits elementare, universelle Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen lehrt und andererseits die Bedeutung des Gelernten nicht nach Qualifikationskriterien für besondere Verwendungssituationen bemisst, sondern daran ausrichtet, dass die Lernenden sich die Elementartechniken so aneignen, dass sie diese allgemein und selbständig gebrauchen können⁵¹. Selbst wenn die Schüler nach der Elementarschule keine weitere Bildung verfolgen sollten (und seinerzeit betraf dies die Mehrheit), würden sie in der Elementarschule grundlegende Fähigkeiten erwerben, die sie ihr Leben lang zum selbsttätigen Weiterlernen ermächtigen, denn sie haben dort nichts auswendig gelernt sondern den wirklichen Zusammenhang des Gelernten erkannt. Dies sollte ermöglicht werden, wenn

„der Elementarunterricht [...] alles in sich fasst, wovon die Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe abhängt, worauf, wie auf einem Fundament, die höchste Mathematik ruht, und was die Einbildungskraft zu den beiden Hauptgattungen der

⁵¹ vgl. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 179-181

Kunst, der bildenden, und musikalischen, anregt, und das dies alles auf eine die Empfindung stark bewegende Weise behandelt wird...“ (ebd., S. 173-174)

Zur konkreten Umsetzung des Elementarschulprojekts schlug Humboldt die Methode von Pestalozzi vor, die unter anderem vorsah, dass Kinder neben dem Erlernen von Lesen und Schreiben, Zahlen, Mengen und Größenverhältnisse unterscheiden lernen, zugleich aber auch Stimme und Gehör mittels Gesang bilden, musizieren und zeichnen. Das Stillsitzen sollte von kleinen Leibesübungen und Handwerksarbeiten unterbrochen und dadurch erträglicher gemacht werden. Als Anregung zur Selbständigkeit sollten die Älteren die Jüngeren unterrichten, den Kindern kleine Ämter übertragen werden und vieles mehr⁵².

4.2.2. Die Gelehrtenschule

Die Gelehrtenschule, im Sinne Humboldts die eigentliche Schule, ist die zweite Stufe der Allgemeinbildung. Sie sollte die Grundlage für den weiteren Bildungsweg, oder prinzipiell für einen lebenslangen Lernprozess, unabhängig davon ob zu einer Berufsausbildung oder zu einer Universität führend, aufbauen:

„Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muss, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, um die intellectuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.“ (W IV, Königsberger Schulplan, S. 175)

Eine doppelte Aufgabe hat der Allgemeinunterricht auf der Gelehrtenschule auch dadurch, dass er zugleich auf ein weiterführendes Stadium solchen Unterrichts und den Übergang ins gesellschaftliche Leben und Handeln vorbereiten soll. Das Hauptaugenmerk liegt darin, dass einzelne Individuen in ihrer Subjektivität gewürdigt, und nicht nach Maßgabe vorherrschender gesellschaftlicher

⁵² vgl. Konrad, *Wilhelm von Humboldt*, S. 51ff und Gall, *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*, S. 142

Verhältnisse beurteilt werden. Somit zielt Humboldts Gelehrtenschule darauf ab, den Standescharakter der überlieferten Schulen zu beseitigen, und zugleich keine Elitebildung einiger weniger Privilegierten zu fördern.

Prinzipiell soll der allgemeinbildende Schulunterricht den Menschen in seinen leiblichen, seelischen und geistigen Kräften ergreifen und bilden. Die Bildung der leiblichen Kräfte soll durch gymnastische Übungen, die Bildung der seelischen durch künstlerischen Unterricht, und die Bildung der geistigen harmonisch durch philosophisch-sprachlichen, mathematischen und historischen Unterricht erfolgen. Die harmonische Bildung der leiblichen, seelischen und geistigen Kräfte soll nicht nur alle Menschen erfassen, sie soll sie auch ihre Individualität respektieren und fördern.

Die Gestaltung des Unterrichts soll ganz nach dem Wesen des Heranwachsenden, seiner Entwicklungsstufe und seinen Begabungen ausgerichtet sein. Es darf zwar kein „*Hauptzweig der Erkenntnis*“ wegfallen, Schüler sollten sich jedoch gemäß ihren Neigungen einigen Gegenständen mehr, anderen weniger widmen dürfen, so

„ dass die Klassenabtheilung nicht durchweg, sondern nach den Hauptzweigen der Erkenntnis gehe, und die Lehrer erlauben und begünstigen, dass der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder beflüssige, wofern er nur keinen ganz vernachlässigt. Eine Verschiedenheit der intellektuellen Richtung auf Sprachstudium, Mathematik und Erfahrungskennntnisse ist einmal unleugbar vorhanden, und es wäre ebenso wunderbar nur eine begünstigen, als, sie in verschiedene Anstalten verweisend, sie noch mehr spalten zu wollen. Bloss die letztere muss man nie dulden, ohne sie fest an eine der andern zu knüpfen, da sie sonst nach und nach auch die Möglichkeit wahrer Wissenschaft in einem Kopfe zerstöre“ (W IV, Königsberger Schulplan, S. 175).

Die Konkretisierung dieser Idee sah Humboldt in der Einführung von Fachklassen, die die Schüler ihren Hauptinteressen entsprechend gruppieren sollten. Somit würde es kein „Sitzenbleiben“ nur wegen eines oder mehrerer Gegenstände geben, denn jeder Schüler würde die ihm notwendige Zeit in diesem „schwachen“ Gegenstand verbringen, ohne dadurch die anderen wiederholen zu müssen.

Die allgemein bildende und zugleich lebensvorbereitende Funktion der Gelehrtenschule knüpfte Humboldt nicht an die Bedingung einer gleich langen Schulzeit für alle. Wer dem Unterricht in den Fachklassen nicht mehr folgen wollte oder konnte, sollte ins Leben übergehen und sich für einen Beruf ausbilden lassen. Der Übergang von einer in die andere Klasse sowie der Abschluss der Gelehrtenschule (somit die Feststellung der Studierfähigkeit) sollte erstmals durch Prüfungen geregelt werden. Somit bezweckte Humboldt, die Studierfähigkeit, die bis dato an der Standeszugehörigkeit gekoppelt war und ein Privileg darstellte, an allgemeingültige, einheitliche und vom sozialen Status unabhängige Kriterien zu knüpfen. Diese Kriterien sollten gewährleisten, dass nur diejenigen zum Studium zugelassen wurden, die erfolgreich das Curriculum absolviert hatten und dabei gelernt hatten, sich selbstständig Wissen anzueignen:

„Der Schüler ist reif, wenn er bei anderen gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist [...] Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich.“(W IV, Königsberger Schulplan, S. 170)

Der Schulunterricht sollte dadurch zur allgemeinen Hochschulreife führen, dass er keine an der Universität zu studierenden Fächer vorwegnimmt, sondern auf das Studium aller Fächer dadurch vorbereitet, dass er die Heranwachsenden zu mathematischem, historisch-gesellschaftlichem und sprachlich-philosophischem Denken befähigt. Der Schulunterricht sollte keine wissenschaftlichen Einzeldisziplinen enthalten, die *„ohne Reflexion auf die Grenzen der in ihnen erfolgten Mathematisierung der Wirklichkeit, ohne Bewusstsein von ihrer Geschichte und ohne philosophische Grundagentheorie auskommen“*⁵³. solche positiven Wissenschaften hätten seine Meinung nach nur Platz an einer höheren Speziialschule, denn

„die Schule soll eng verbinden, damit die Universität zu besserer Verfolgung des Einzelnen, ohne Schaden eilen könne“ (W IV, Königsberger Schulplan, S. 170)

⁵³ Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 195

Ähnlich sah er die zweite lebensvorbereitende Funktion der Gelehrtenschule. Sowenig sie sich mit Universitätsdisziplinen zu beschäftigen hatte, sowenig sollte sie berufsspezifische Fächer enthalten. Sie sollte die Schüler insofern für das Leben vorbereiten, dass der Schulunterricht nicht auf eine bestimmte Lebensart und –form, sondern für selbstständige, selbstbestimmte, mündige und schöpferische Tätigkeit an der Welt und zwischenmenschliche Kommunikation überhaupt befähigt.

4.2.3. Universität

In Humboldts Bildungskonzeption folgt nach der Gelehrtenschule der Übertritt an eine „*Specialschule oder der Eintritt in das bürgerliche Leben selbst.*“ Für die dritte Phase der Einheit Bildung gelten für Humboldt die gleichen Grundgedanken, wie auch für die ersten zwei Phasen: die Gestaltung des Universitätsunterrichts soll sich an der Bildung des Menschen als Menschen orientieren.

Der Universitätsunterricht als die höchste Stufe in Humboldts horizontal strukturiertem System der Allgemeinbildung unterscheidet sich jedoch signifikant von den ersten zwei Stufen. Während die Aufgabe des Schulunterrichts in der harmonischen Bildung und Entfaltung aller im Menschen veranlagten Kräfte liegt, so soll sich jeder Studierende an der Universität in freier Weise seinen persönlichen Bedürfnissen entsprechend, diejenigen Kenntnisse erarbeiten, die er für seine individuelle Bildung bedarf. Da viele Schulabsolventen, die ein Universitätsstudium anstreben, vielfältige Interessen haben und noch nicht genau wissen, auf welches Fachgebiet sie sich konzentrieren und welchen Beruf sie ergreifen wollen, soll der Universitätsunterricht nicht im Dienste einer systematischen, vorprogrammierten Berufsausbildung stehen.

Vielmehr sollte die Art der Behandlung der Wissensinhalte im Kontext der Menschenbildung erfolgen und nicht vom Gesichtspunkt eines schulmäßigen Überblicks über ein bestimmtes Fachgebiet. Daseinszweck der Universität ist es nicht, die Studierenden für das praktische Leben brauchbar zu machen, sondern allein, „*die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten*“, „*die objective Wissenschaft mit der subjektiven Bildung [...] zu*

verknüpfen“, und generell eine Einsicht in die „reine“ Wissenschaft zu gewinnen (W IV, Organisation der wissenschaftlichen Anstalten, S. 256)

In diesem Zusammenhang nimmt die Philosophie eine besondere Stellung in Humboldts Universitätskonzeption an. Er betrachtet sie weder als die Wissenschaft der Wissenschaften und einzige Vermittlerin zwischen den einzelnen Wissenschaften, noch sieht er sie als ein Fach mehr, das an einem Spezialinstitut gelehrt wird. Vielmehr geht es ihm darum, den Beitrag der einzelnen Disziplinen zur Förderung allgemeiner Menschenbildung philosophisch zu begründen. Philosophie soll daher als eine auf die Gegenstände der Wissenschaften gerichtete Form, die in alle Zweige des Wissens und in alle Gebiete der Forschung übergehen muss, betrachtet werden. Sie wirkt nicht menschenbildend, nur dann wenn sie als eine besondere Disziplin gelehrt wird, sondern im Philosophieren innerhalb der Disziplinen selbst⁵⁴. Sie soll dazu verhelfen, dass Wissenschaft nicht als ein geschlossenes System gelehrt wird, sondern ein Augenmerk auf die systematisierende, und das Wissenschaftssystem verändernde Kraft, wissenschaftlichen Denkens gelegt wird. Wissenschaft sollte immer aufs Neue herausgefordert und hinterfragt werden, um eine immer komplexer werdende Wirklichkeit begreifen zu können.

In Humboldts Auffassung ist *„die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten“*, als ein *„noch nicht ganz aufgelöstes Problem“* (W IV, Organisation der wissenschaftlichen Anstalten, S. 256) Die Universität darf daher nicht zu einer Bildungsanstalt verkommen, die tradierte Lehrmeinungen an Studenten weiter gibt, von denen erwartet wird, diese zu übernehmen und zu reproduzieren:

„ Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher ein anderes als vorher. Der erstere ist

⁵⁴ vgl. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 201-203

nicht für die letzteren, beide sind für die Wissenschaft da.“ (W IV, Organisation der wissenschaftlichen Anstalten, S. 259).

In diesem Sinne ist die Bezeichnung Unterricht eigentlich verfehlt, denn in Humboldts Konzeption wird an der Universität nicht bloß unterrichtet. Vielmehr handelt es sich um Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen Lernenden und Lehrenden, um Suchen und Begreifen, um freie Forschung. Das hierarchische Verhältnis zwischen Universitätslehrer und Studierenden wird zugunsten der freien Wissenschaft aufgelöst:

„Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch.“ (W IV, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 170)

Diese neue Vorstellung vom forschenden Lernen hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Organisation der Universität:

„Das Kollegienhören ist nur eine Nebensache, das Wesentliche, dass man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen, und dem Bewusstseyn, dass es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe“ (W IV, Litauischer Schulplan, S. 191)

Das forschende Lernen, das sich nicht bloß auf die Aneignung vorgegebener Wissensinhalte oder Fertigkeit reduzieren lässt, ist ein fortdauernder Prozess der Wechselwirkung zwischen Individualität (Lernendem) und der Welt, und daher nie ganz nach dem Erreichen eines finalen Ziels abschließbar:

„Denn auch das Einsehen der Wissenschaft als solcher ist ein, wenngleich untergeordnetes Schaffen. Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studirenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen.“ (W IV, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 171)

Als unverzichtbare Voraussetzung, um die Entwicklung der Wissenschaft zu fördern statt traditiertes Wissen unreflektiert und unhinterfragt weiterzugeben beziehungsweise aufzunehmen, sieht Humboldt die Bedingungen der Einsamkeit und der Freiheit, die immer zugleich erfüllt sein müssen. Einsamkeit bietet den Raum für Zweifel, für Reflexion und für subjektive Originalität. Die Einsicht in die reine Wissenschaft, und dies ist das Ziel der Universitätsbildung, kann der Mensch nur durch sich selbst und in sich selbst finden. In Einsamkeit allein bleiben aber Wissenschaft und Wissenschaftsbildung einseitig und unvollständig:

„[...]auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden. Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Wesen entspringen, muss einer den Reichtum des andren sich eigen machen.“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S.64-65).

Neben Einsamkeit ist Gemeinsamkeit notwendig, denn das geistige Leben bedarf der Anregung durch geistigen Austausch. Das Wesentliche dabei ist nicht die Mitteilung fertiger Kenntnisse, sondern das gemeinsame Streben der Lehrenden und der Studierenden nach der Erkenntnis des Ideenzusammenhangs der Welterscheinungen. Das gegenseitige Mitteilen selbst erkannter Ideen ist nicht nur anregend, sondern bietet auch die Möglichkeit der Korrektur und der Einsicht in ihren inneren Zusammenhang⁵⁵:

„ Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloß damit Einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten [der Universitäten] ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten.“ (W IV, Organisation der wissenschaftlichen Anstalten, S. 256)

⁵⁵ vgl. Spitta, *Menschenbildung und Staat*, S. 66-67

Der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen forschenden Geistern treibt die Wissenschaftsentwicklung durch neue Erkenntnisse voran. Dadurch entstehende Forschergemeinschaften können und sollen sich nicht nur unter Lehrenden, beziehungsweise unter Personen mit einem vergleichbaren Bildungsniveau bilden. Die Studierenden tragen genauso zur Entwicklung der Wissenschaft bei, denn

“wenn man die Universität nur dem Unterricht und der Verbreitung der Wissenschaft, die Akademie aber ihrer Erweiterung bestimmt erklärt, so thut man der ersteren offenbar Unrecht. Die Wissenschaften sind gewiss ebenso sehr [...] durch die Universitätslehrer [...] erweitert worden. [...] Denn der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an diese Art des Studiums gewöhnt ist, ebenso sehr an, als die einsame Muse des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft.“ (W IV, Organisation der wissenschaftlichen Anstalten, S. 262)

Neben Einsamkeit und Gemeinsamkeit fordert Humboldt auch Freiheit, um die Einsicht in die reine Wissenschaft zu ermöglichen. Diese Freiheit soll zunächst in Hinsicht auf die Auswahl der zu studierenden, beziehungsweise der zu lehrenden Inhalte gewährleistet sein, da die wissenschaftliche Bildung eine aus Freiheit zu vollziehende, individuelle und schöpferische Angelegenheit ist. Studierende und Lehrende sollten von der Rücksicht auf äußere Bedingungen oder Anforderungen des praktischen Lebens freigehalten werden, welches zumeist nur an den praxisrelevanten Resultaten, und nicht nach tiefergehenden Einsichten und Erkenntnissen wissenschaftlicher Tätigkeit interessiert ist.

Ferner soll die Gestaltung des Universitätsunterrichts frei von jeglichen Zwängen seitens des Staates vollzogen werden. Der Staat sollte mit der Universität sowie der Akademie so behutsam und zurückhaltend als möglich umgehen und sich von ihrer eigentlichen Aufgabe, die Wissenschaft voranzutreiben, ganz fernhalten:

„Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln, und sich seiner Akademie nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen. Er muss im Ganzen [...] von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch

seine Zwecke und zwar von einem viel höherem Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag.“ (W IV, Organisation der wissenschaftlichen Anstalten, S. 262)

Der Staat hatte nur zu sorgen für *„Reichtum (Stärke und Mannigfaltigkeit) an geistiger Kraft durch die Wahl der zu versammelnden Männer und für Freiheit in ihrer Wirksamkeit“* (ebd., S.265) Durch die Auswahl des Lehrkörpers durfte der Staat die Wissenschaft als solche nicht beeinflussen, die völlig frei, vom Geist der einzelnen Lehrenden bestimmt sein müsse. Die Berufung des Lehrkörpers seitens des Staats müsste jedoch verhindern, dass Gruppenbildungen innerhalb der Universität diese einseitig dominieren würden. Denn:

„Der Freiheit droht aber nicht bloß die Gefahr von ihm [dem Staat], sondern auch von den Anstalten selbst, die, wie sie beginnen, einen gewissen Geist annehmen und gern das Aufkommen eines andern ersticken.“ (ebd., S. 259)

Humboldt erachtet jedoch Gegensätzlichkeit der Auffassungen, Widersprüche, Zweifel und Reibereien als heilsam und notwendig für die Förderung und Weiterentwicklung der Wissenschaft:

„die Collision, die zwischen den Lehrern durch ihr Geschäft entsteht, kann auch unwillkürlich ihren Gesichtspunkt verrücken.“ (ebd., S. 265)

Die Freiheit soll auch dadurch gesichert werden, dass die Wissenschaftstreibenden die Mittel erhalten, um sich von der Notwendigkeit anderer Erwerbstätigkeiten frei halten zu können. Ganz im Sinne seiner Ideen zur Freiheit der Bildung verlangt Humboldt für alle drei Institutionen der Allgemeinbildung, angefangen bei den Elementarschulen und den höheren Schulen bis zu den Universitäten und Akademien, einschließlich der mit ihnen verbundenen und zusammenarbeitenden Institute, die völlige finanzielle Autonomie, denn nur so könnte auch inhaltliche Freiheit erlangt und die Ansprüche des patriarchalisch-absolutistisch organisierten Anstaltsstaates zurückgedrängt werden⁵⁶:

⁵⁶ vgl. Gall, *Wilhelm von Humbold. Ein Preuße von Welt*, S. 164ff.

„Die Vorteile dabei sind mannigfaltig. Erziehung und Unterricht, die in stürmischen, wie in ruhigen Zeiten gleich nothwendig sind, werden unabhängig von dem Wechsel, den Zahlungen des Staates so leicht durch die politische Lage und zufällige Umstände erfahren. Auch ein unbilliger Feind schon leichter das Eigentum öffentlicher Anstalten. Die Nation endlich nimmt mehr Antheil an dem Schulwesen, wenn es auch in pecuniärer Hinsicht ihr Werk und ihr Eigentum ist, und wird selbst aufgeklärter und gesitteter, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt. “
(W IV, Universität Berlin, S. 117)

Die finanzielle Autonomie sollte nach den Vorstellungen des Sektionschefs Humboldt dadurch erreicht werden, dass alle Bildungsinstitutionen zum dauerhaften Eigentum, bisher staatliche Domänen erhielten. Dadurch sollte ein von der Nation getragenes Gemeinwesen aufgebaut werden, das den selbständigen Kräften innerhalb dieser Nation den weitestmöglichen Spielraum ließ.

V. BILDUNGSPOLITISCHE REFORMEN UND IHRE WIRKUNGSGESCHICHTE

Es ist eine Ironie der Geschichte und zugleich ein Zeugnis des verkürzten Bildes Humboldtscher Bildungstheorie, dass ausgerechnet Humboldts politische Reformen für seine Rezeption und Wirkungsgeschichte prägend wurden. Es wurde und es wird häufig missachtet, dass diese bildungspolitischen Reformen nur sehr bedingt Humboldt Vorstellung von Bildung reflektieren, da lediglich die zentralisierenden Bestandteile seines Konzepts realisiert wurden.

Da Humboldts Bildungsideen in seinen bildungspolitischen Reformen nur ansatzweise umgesetzt wurden, ist der konkrete Inhalt dieser Reformen nur bedingt geeignet, sich einen Eindruck von Humboldts Bildungsverständnis zu verschaffen. Zu visionär und radikal für seine Zeit, stießen seine Ideen auf wenig Verständnis unter seinen Zeitgenossen. In der kurzen Zeit, in welcher er das Amt des Leiters des preußischen Kultus- und Unterrichtswesens bekleidete, leitete Humboldt jedoch grundlegende bildungspolitische Reformen ein, die das Schul- und Universitätswesen im deutschsprachigen Raum nachhaltig prägten und in einigen Grundzügen bis in die Gegenwart überdauerten. Es lohnt daher einen kurzen Blick auf diese zu werfen, umso mehr wenn man bedenkt, dass das weit verbreitete Bild von Humboldt und seinem Bildungsverständnis bis heute nicht auf seinen philosophischen Überlegungen sondern auf seinen unvollkommen umgesetzten Reformen aufbauen. Dies wurde zu einer Quelle von Fehlinterpretationen oder willkürlichen Auslegungen und ist unter anderem ein wichtiger Grund, warum er häufig für Mängel und Missstände im Bildungswesen hinhalten musste, welche mit seinem Bildungsverständnis jedoch nur teilweise oder gar nicht zu tun hatten oder haben.

Erfolg und Scheitern der Reformen hingen von mehreren Faktoren ab: die politischen und gesellschaftlichen Umstände, mangelnder Reformwille, keine Bereitschaft Standesprivilegien aufzugeben, Mangel an Praktikabilität der vorgeschlagenen Reformen, Mangel an Durchsetzungskraft und zu starke

Kompromissbereitschaft des Politikers Humboldt finden sich unter den häufigsten Gründe, die in der Fachliteratur genannt werden.

Humboldts Bildungsreformen waren Teil einer umfassenden Bemühung, den preußischen Staat umzugestalten und den Umbau der Ständegesellschaft zu beschleunigen. Viele dieser Reformen (nicht nur im Bildungsbereich) wurden in ihrem Keim erstickt: das Selbstverwaltungsrecht der Städte wurde nicht auf die ländlichen Gemeinden ausgedehnt; nur eine Minderheit der Bauern kam in Besitz ihres Landes, die Judenemanzipation wurde nicht auf die wiedergewonnen polnischen Gebiete (wo die meisten Juden lebten) ausgedehnt; die vom König versprochene Verfassung, die den Bürgern mehr Mitwirkungsrechte garantiert hätte, kam nicht zustande⁵⁷. Die Reformer, die sich als Ziel gesetzt hatten, durch *„Bürgerfreiheit, Selbst- und Gemeinverantwortung, föderativer Verwaltungsaufbau, Volks- und Gemeinschaftsbildung [...] den sozial kommunizierenden Staatsbürger zu schaffen“*⁵⁸, konnten die Feudalstrukturen jedoch nicht überwinden.

Nach der Abberufung des Freiherrn vom Stein, der Staatsminister, der die Ernennung Humboldts ins Amt des Sektionschefs für Kultus vorangetrieben hatte, brachte die Adelsopposition die Reformen fast vollständig zum Erliegen. Ob Humboldt, enttäuscht, dass er sein ambitioniertes Konzept nur partiell und vielen Zugeständnisses umsetzen konnte, oder der eigenen Befindlichkeit den Vorrang gebend, aus dem Amt ausschied, ist unter Humboldtforschern sehr umstritten. Einigkeit herrscht lediglich darin, dass er als Sektionschef für Kultus gemeinsam mit seinen Mitarbeitern ein sehr groß angelegtes Vorhaben in kürzester Zeit in die Wege leitete und grundlegende, nachhaltige Reformen einführte. Unumstritten ist jedoch auch, dass ihm viele Entwicklungen im deutschen Bildungssystem angedichtet wurden, die nur marginale Gemeinsamkeiten mit seinen Ideen hatten oder Fehlinterpretationen davon waren.

Von großer bildungspolitischer Bedeutung war die Einführung eines verbindlichen, allgemeinen Schulwesens und Schulreglements, das sich bis in die Gegenwart bewährt hat. Die Veranstaltung einer allgemeinen Bildung, die Festlegung der

⁵⁷ vgl. Konrad, *Wilhelm von Humboldt*, S. 58-60

⁵⁸ Berglar, *Wilhelm von Humboldt: In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, S. 82

Richtlinien und Kontrolle der Durchführung als Aufgabe des demokratischen Staates, wird heute als eine Selbstverständlichkeit betrachtet. Zur Zeit der Humboldtschen Reformen jedoch existierte gar keine öffentliche Erziehung⁵⁹. Bis ins 18. Jahrhundert blieb sie im Wesentlichen der Struktur einer feudalen Gesellschaft entsprechend, Aufgabe der Stände. Im eigentlichen Sinne existierte gar kein Erziehungswesen, denn die Erziehung war den Bedürfnissen des jeweiligen Standes angepasst. Die ständische Gliederung legte mit der Geburt die Zuordnung des Einzelnen zu einer bestimmten sozialen Stellung und Bestimmung fest. Die Erziehung der ländlichen Bevölkerung (und damals lebten die meisten Menschen noch am Land) hingegen, insofern überhaupt vorhanden, war zwar nicht mehr ausschließlich, aber immer noch überwiegend Sache der Kirche. Der Adel unterhielt seine eigenen Bildungsinstitutionen oder leistete sich durchwegs Privatlehrer, die den Schulunterricht zur Gänze ersetzten.

In seiner Bildungstheorie mit der Forderung nach freier, die Individualität und die individuellen Kräfte fördernder Bildung für jedermann, stand Humboldt in krassem Gegensatz zu dieser einengenden, soziale Unterschiede zementierenden und den Status quo präservierenden Erziehung. Er war nicht der Einzige, der die Auflösung der feudalen Erziehung forderte. Im Unterschied zu den meisten Theoretikern der Aufklärung ging es ihm jedoch nicht darum, die Privilegien des Adels im Sinne des Zugangs zu qualitativer Bildung bloß auf das Großbürgertum auszudehnen, und die Masse in, für ihre Ausbeutung bequemer Ignoranz zu belassen. Humboldt war weitgehend unpolitisch und stellte die bestehende Gesellschaftsordnung nirgends expressis verbis in Frage. Sein Humanitätsideal und seine Vorstellung von der Entfaltung der Individualität als das einzige mögliche Mittel, um die „Gattungspotenz“ zu erhöhen brachten ihn dazu, eine Bildung für alle zu fordern:

„Jeder, auch der Aermste, erhalte eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zu weiterer Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begränzte Bildung, jede intellectuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz ...“ (W IV, Königsberger Schulplan, S. 175).

⁵⁹ Erziehung wurde von der Aufklärung als Begriff geprägt und setzte sich erst allmählich als gesellschaftliche Notwendigkeit durch

Diese Menschenbildung sollte nicht nur allen als Option stehen, sie dürfte nicht nach sozialem Status, religiöser Zugehörigkeit, familiären Aspirationen oder nach welchen auch immer anderen Kriterien für das einzelne Individuum vorbestimmt werden, denn die Bestimmung des Menschen und *„... der hoechste Maasstab seiner Beurtheilung... als eines freien und selbstthätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten“* (W I, Ueber den Geist der Menschheit, S. 514-515) sind.

An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass der Beamte Humboldt dem Philosophen Humboldt nicht gerecht werden konnte und viele Zugeständnisse machte. Beispielsweise schrieb der Beamte Humboldt in einem Bericht an den König im Widerspruch zu der Vorstellung des Philosophen Humboldt, Individualität und Freiheit der Bildung seien ohne Rücksicht auf äußere Zwänge als Voraussetzung zu gewährleisten:

„ In den Elementarschulen soll nur gelehrt werden, was jeder Mensch und Bürger nothwendig wissen muss ... Da aber nicht alle Schüler einer Stadt gleich sein können noch gleich sein sollen, so wird es Elementar-Schulen geben, die, weil reichere Leute in derselben ein höheres Schulgeld für ihre Kinder bezahlen, dem Unterricht mehr Ausdehnung und Vollständigkeit geben können... Auf der anderen Seite werden kleinere Städte, die nicht grosse bis zur Universität führende gelehrte Schulen haben können, Anstalten besitzen, auf denen nur ein Theil des Unterrichts ...ertheilt wird... Auf diese Weise wird es auch an denjenigen Schulen nicht fehlen ..., und keinem Stand wird es an einer zu seiner Ausbildung bestimmten Unterrichtsanstalt mangeln“ (W IV, Bericht der Sektion, S. 219).

Somit akzeptierte er, dass nicht alle Kinder Zugang zu einer gleichwertigen Ausbildung haben werden. Diese Gelehrtenschulen in den kleineren Städten, die nicht bis zur Universität führen, genannt Progymnasien, wurden vielerorts der Normalfall statt des vollwertigen Gymnasiums⁶⁰. Aus heutiger Sicht ist es unmöglich zu beurteilen, ob der häufig so visionäre und freidenkende Philosoph sich den gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten seiner Zeit beugte/beugen und Kompromisse machen musste, um seine politischen Reformen zumindest ansatzweise durchzusetzen, oder ob es ihm einfach nicht

⁶⁰ vgl. Konrad, *Wilhelm von Humboldt*, S. 58

gelang, sich aus dem nicht nur damals verbreiteten Kasten- und Privilegiendenken zu lösen.

Dem Mangel an gleichwertigen Schulen für alle versuchte Humboldt insofern zu begegnen, indem er soziale Mobilität zumindest durch Einführung einheitlicher Pläne zu ermöglichen suchte, so „...daß der Uebergang von einer Schule zur andern ohne Lücke geschehen kann“ (W IV, Bericht der Sektion, S. 219). Eine öffentliche Bildung sollte somit dadurch gewährleistet werden, dass sie nach allgemeingültigen Prinzipien funktionierte. Vor der Einführung der Humboldtschen Reformen wurden Schulen nach Gutdünken ihrer Verwalter geführt, was in einem Wildwuchs an vielfach privat betriebenen, selten behördlich genehmigten Bildungsanstalten unterschiedlichster Qualität und unterschiedlichster Leistungsfähigkeit resultierte. So hielt Humboldt fest:

„alle sogenannte Winkelschulen müssen aufhören, keiner kann Schule halten, der nicht bei geistlichen und Schuldeputation geprüft ist, und jetzt gleich muss eine allgemeine Visitation vorgenommen werden, um die nützlichen der bisherigen Schulen dieser Art förmlich zu genehmigen, die anderen zu unterdrücken.“ (W IV, Der Königsberger Schulplan, S. 180)

Die folgenreichste Tat seiner bildungspolitischen Reform blieb trotz mehrerer Schwächen, die Einführung der Gelehrtenschule, die in der Form des humanistischen Gymnasiums das ganze 19. Jahrhundert hindurch zur dominierenden Bildungsanstalt im deutschsprachigen Raum wurde, bis in die Gegenwart in einigen Grundzügen überdauert hat, und heute im Fokus der Debatten hinsichtlich ihres Fortbestands steht. Humboldt war insofern der Schöpfer des humanistischen Gymnasiums, dass er die geistigen Fundamente konkretisierte, auf denen es auch in seiner heutigen Gestalt zumindest ansatzweise steht⁶¹.

Durch die Umgestaltung der Gelehrtenschule nach Humboldts Konzept, wurde die Vereinheitlichung des höheren Schulwesens und dessen qualitative Niveauanhebung erreicht. Dazu trug vor allem die Einführung eines

⁶¹ vgl. Berglar, *Wilhelm von Humboldt: In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, S. 88

verpflichtenden Lehrplans, einer Abiturprüfung und eines Examens pro facultate docendi, mit dem ein neuer Berufsstand, der des Gymnasiallehrers, geschaffen wurde. Zudem wurden alle vollberechtigten Gymnasien verpflichtet nachzuweisen, dass sie die nötige Zahl an Klassen zusammenbringen, alle Fächer anbieten können und nur geprüfte Lehrer einsetzen.

Der Grundgedanke der Gelehrtenschule, den Schulunterricht auf eine allgemeine, auf den selbständig denkenden und dementsprechend handelnden Menschen ausgerichtete Bildung zu orientieren, scheiterte jedoch. Die Restauration, die bereits zu Humboldts Amtszeit an Einfluss gewann, war nicht an einem Untertanen, und nicht an einem selbständigen Bürger interessiert, der über Allgemeinbildung zu Mündigkeit und geistiger Selbständigkeit gelangen würde. Der Schulunterricht wurde dementsprechend auf die unmittelbaren Lebensziele und die konkrete Lebenspraxis der Schüler ausgerichtet, alles ins Allgemeine, und damit direkt oder indirekt, ins politische Führende abgeschafft und „*wahre intellektuelle Bildung*“ durch „*auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit*“ ersetzt.⁶²

Das Gymnasium behielt auch seine eigenen Vorschulen, was dem Einheitsgedanken Humboldts widerspricht. Das von Humboldt geplante Fachklassensystem konnte sich genauso wenig durchsetzen. Stattdessen wurde ein einseitig auf Selektion ausgerichtetes Jahrgangsklassensystem eingeführt. Die einheitlich konzipierte, horizontale Gliederung des allgemeinbildenden Schulsystems, wurde durch eine vertikale ersetzt. Das reformierte Gymnasium entwickelte sich zu einer Eliteschule, in der Humboldts Idealisierung der alten Griechen unpolitisch, aus dem Kontext der allgemeinen Menschenbildung gerissen fortwirkte, und der Unterricht der alten Sprachen zu einem Wert an sich festgeschrieben wurde. Gerade der Unterricht der alten Sprachen entwickelte sich als Mittel zur Verstärkung der Auslesefunktion des Schulunterrichts und zur Bildung von Eliten⁶³.

⁶² vgl. Gall, *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*, S. 155ff

⁶³ vgl. Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 197-198

Dem Geiste hat sich das Gymnasium nie als eine Schule der allgemeinen Menschenbildung, wie es Humboldt konzipiert hatte, etabliert. Dennoch erwies sich die preußische Gelehrtenschule als Schule des sozialen Aufstiegs zumindest für junge Menschen kleinbürgerlicher Herkunft⁶⁴.

Die Universität Berlin wurde 1809 gegründet, die Vorlesungen begannen einige Monate nach Humboldts Austritt aus dem Amt. Im Unterscheid zu allen anderen bildungspolitischen Reformen, die sich mit Überprüfung, Umgestaltung und Neuordnung befassten, war die Universität Berlin sozusagen die einzige Neugründung, von Humboldt und seinen engsten Mitarbeitern am Reißbrett entworfen, und umgesetzt. Die neue Universität wurde und blieb eine der besten Hochschulen Deutschlands bis zur Hitlers Machtübernahme⁶⁵. Gleich mit der Gründung wies die Liste der von Humboldt einberufenen Unterrichtenden einige der prominentesten Intellektuellen der Zeit auf: Evangelische Theologie: Schleiermacher; Jurisprudenz: Savigny; Medizin: Hufeland; Philosophie: Fichte; Altphilologie: F.A.Wolf; Geschichte: Niebuhr; Agronomie: Thaer; Chemie: Klaproth, etc.

In der Gestaltung der Universität ging Humboldt einen Mittelweg zwischen der, ganz auf die sachliche Zweckmäßigkeit zielende napoleonische Reform des Erziehungswesens in Frankreich, und den radikalen Vorstellungen Fichtes von der „Philosophenschule“, die alle anderen Zweige in sich bündeln hätte sollen. Fichte wurde zwar auf den Philosophielehrstuhl einberufen, ein Einfluss auf die Organisation der Universität wurde ihm jedoch nicht gewährt.

Entworfen im Gesamtkontext seiner Bildungstheorie, war die Universität Berlin ein sehr ambitioniertes Unterfangen. Aus heutiger Sicht erwies sie sich jedoch genauso als eine Kompromisslösung, wie dies der Fall mit der Gelehrtenschule war. Entgegen Humboldts Konzeption einer der allgemeinen Menschenbildung dienenden Bildungsanstalt, wurde die Universität Berlin von Anfang an als eine Einrichtung beruflicher Ausbildung aufgebaut. Humboldt gelang es auch nicht,

⁶⁴ vgl. Konrad, *Wilhelm von Humboldt*, S. 60-61

⁶⁵ vgl. Berglar, *Wilhelm von Humboldt: In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, S. 94ff

eine seiner Grundvoraussetzungen, nämlich die Freiheit der Universität sowohl von den Zwängen des praktischen Lebens als auch von der staatlichen Einmischung, zu erfüllen. Die völlige finanzielle Autonomie wurde weder den Elementar- und Gelehrtenschulen, noch der neugegründeten Universität gewährleistet. Die Universität entwickelte sich auch nie zu einer staatsfernen, kritischen Institution. Der Wunsch, Universitätsprofessoren dieselbe Zensurfreiheit wie den Akademie-mitgliedern zu garantieren, wurde ihm nicht erfüllt, die Professoren hatten ihre Publikationen der Fakultät vorzulegen. Ein gleichberechtigtes und gleichrangiges Miteinander von Studierenden und Lehrenden, wie sich es Humboldt vorgestellt hatte, ließ die hartnäckige Ordinarienkultur auch nicht zu.

In Hinsicht auf die Elementarschule war es Humboldts Verdienst, diese Schulform überhaupt in die Agenda der bildungspolitischen Debatte einzuführen. Bei der Umsetzung gelang es Humboldt, in einer kleinen Anzahl an Elementarschulen die Pestalozzi-Methode, die für alle vorgesehen war, einzuführen und sich persönlich von ihrem Nutzen zu überzeugen⁶⁶. Nach der reaktionären Wende im Bereich der Kulturpolitik wurde Pestalozzis Elementarmethode aufgegeben, aus Furcht sie würde zu selbständige und zu aufmüpfige Kinder erziehen; der alte Kanon einer volkstümlichen Bildung rund um Bibel, Katechismus und einige praktische Kenntnisse wieder eingeführt; die Freiheitsräume der Volksschullehrer zurückgenommen. Doch Humboldts Bemühungen blieben nicht erfolg- und folgenlos: die Suche nach neuen Unterrichtsmethoden setzte sich auch nach seinem Amtstaustritt weiter fort, die Einführung der allgemeinen Schulbesuchspflicht konnte sich allmählich durchsetzen und die Analphabetenquote ging rasch zurück. Die Professionalisierung des Volksschullehrerberufs durch verpflichtende Ausbildung und Prüfungen geht auch auf Humboldts bildungspolitischen Reformen zurück⁶⁷.

Auf die Rezeption Humboldts bildungstheoretischen Schriften kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Eines gilt jedoch als gesichert:

⁶⁶ vgl. Gall, *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*, S. 156ff.

⁶⁷ vgl. Konrad, *Wilhelm von Humboldt*, S. 59ff.

allein aufgrund der späten Veröffentlichung der meisten relevanten Werke und des eigenwilligen Schreibstils Humboldts, hatte seine theoretisch-philosophische Arbeit nur einen sehr geringen Einfluss auf die pädagogische Entwicklung nicht nur zu seiner Zeit. Zudem ist sein theoretisches Werk nicht selten für alle erdenklichen Ideologien und Vorhaben beliebig ausgelegt und verkürzt worden⁶⁸.

Der eingangs analysierte Identitätsbegriff, der Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens darstellt, ist beispielsweise einer der Aspekte, die sehr kontrovers ausgelegt und rezipiert worden sind. Wie zu Beginn erwähnt ist die Rezeption und die Wirkungsgeschichte von Wilhelm von Humboldt nicht frei von Widersprüchen, zumal seine Schriften selten in ihrer Gesamtheit gelesen wurden bzw. werden, sein Schreibstil nicht immer einfach zu entschlüsseln ist und seine politische Tätigkeit, seine Philosophie häufig in den Hintergrund rücken lässt oder gar Missverständnisse fördert. Es erstaunt jedoch, und zeigt zugleich wie komplex seine Philosophie ist, dass sie so diametral entgegengesetzte Meinungen wie die unteren zwei Zitate veranlassen kann:

Zitat 1: *„Führende Ideologen der westlichen Welt haben Humboldts Erbe verworfen nicht nur in der praktischen Negation, sondern sogar theoretisch... Wir hingegen erkennen in Humboldts humanistischer Position die eines unserer geistigen Ahnenherren. Seine Philosophie vom Menschen ist uns eine Reifungsstufe unserer eigenen Gedankenwelt, ja wir dürfen sogar sagen, dass seine Grundgedanken mit zum herrschenden Pathos der sozialistischen Welt gehören. Seine unzerstörbare Überzeugung von der Zukunftsmission der humanen Persönlichkeit ist jedem Pessimismus, jedem Skeptizismus feind. Das, was an realisierbarem Gedankengut in seiner Philosophie vom Menschen enthalten ist, wurde von den Theoretikern des Sozialismus und von seiner Praxis übernommen. Die Deutsche Demokratische Republik ist im Sinne Humboldts und Goethes zu jener erträumten großen Pädagogischen Provinz geworden, in der die menschliche Persönlichkeit ihre adäquaten Wachstumsbedingungen gefunden hat. [...] das aber war nur möglich – und das ist der reale Kern der Sache – weil*

⁶⁸ vgl. Borsche, *Wilhelm von Humboldt*, S. 12ff.

die Arbeiterklasse und ihre geistige Welt in ihr zur herrschenden Kraft geworden sind.“⁶⁹

Zitat 2: *„Wilhelm von Humboldt fühlt sich nicht dem Ideal einer Synthese von Inklusions- und Exklusionsidentität verpflichtet, sondern einer radikal durch Exklusion bestimmten Vorstellung von Individualität. Individualität erscheint bei Humboldt als von Anfang an im Einzelnen angelegtes Potential, das auf Entfaltung dringt. Alle Lebensäußerungen des Menschen sind auf diese Entelechie der Individualität ausgerichtet. Die „Bildung“ des Individuums vollzieht sich, indem der Einzelne sich möglichst mannigfaltigen Erfahrungen und Aufgaben aussetzt, auf diese Weise möglichst viele Anlagen und Talente seines Ichs erprobt, „trainiert“ und ausbildet. Eine so verstandene Bildung ist Selbstzweck, letztes Ziel des Menschen, nicht auf Soziabilität hin orientiert.... Mentalitätsgeschichtlich ist dieses Individualitätskonzept im 18. Jahrhundert in einer aristokratischen Kultur angesiedelt...Humboldt verpflichtet das Individuum nicht mehr auf ein allgemeines Humanitätsideal, sondern auf ein „individuelles Ideal“ Entsprechend ist auch die moderne Menschheit nicht mehr auf ein allgemeingültiges, als Gattung zu erreichendes Ideal verpflichtet.“⁷⁰*

Wenn man beiden Autoren folgt, so verstärkt sich der Zweifel, ob sie wirklich eine und dieselbe Person, ein und dasselbe Werk meinen. War Humboldt der abgehobene Aristokrat, der absolute Freiheit für sich selbst und seinesgleichen verlangte, um sich nach Lust und Laune zu bilden und zu entwickeln, die Welt draußen ignorierend und die herrschende Gesellschaftsordnung bedingungslos akzeptierend? Oder war er doch einer der ideologischen Urväter des Sozialismus, der der Arbeiterklasse den Weg zur Entwicklung der humanen Persönlichkeit und zu Empowerment durch Bildung und Selbstbildung aufzeigte?

Es würde eindeutig den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf die oben angeführten und auch weitere Interpretationen und Kritiken näher einzugehen. Diese zwei gegensätzlichen Auslegungen lassen jedoch ahnen, wieso es möglich ist, dass bis

⁶⁹ Obermann, In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. S. 99

⁷⁰ Kost, *Wilhelm von Humboldt. Weimarer Klassik. Bürgerliches Bewusstsein*, S. 313

in unsere Gegenwart Humboldt für alle möglichen Bildungsentwürfe bemüht und für die jeweils eigene Sicht umgedeutet wird. Die Bandbreite erstreckt sich dabei von den Anhängern jenes verklärten klassischen Bildungsideals, die in Humboldt den Verfechter der reinen und unberührten Bildung, die jenseits der praktischen Anforderungen des Alltags zu geschehen hat, zu erkennen glauben, bis zu denjenigen, die Humboldts Bildungsideal gern, die Bildung mit Schlüsselqualifikationen und dem modernen Kompetenzbegriff gleichsetzen wollen.

So unterschiedlich und widersprüchlich all diese Auslegungen sind, so zeigen sie jedoch eines deutlich: Humboldts Bildungsidee kann nicht als obsolet, der Vergangenheit verhaftet, unrealistisch oder irrelevant abgeschrieben werden.

VI. BILDUNGSPOLITISCHE ZIELE UND LEITMETAPHERN IN ÖSTERREICH

(Eine Analyse wichtiger Aspekte aus der Perspektive des Humboldtschen Bildungsideals)

6.1. Ökonomisierung des Wissens und des Bildungswesens

6.1.1. Bildung als Humankapital

In bildungspolitischen und pädagogischen (vor allem außerwissenschaftlichen) Debatten taucht zunehmend die Bezeichnung Humankapital und Humanressource im Zusammenhang mit Bildung und ihren Zielen auf. Der Wert der Bildung wird an ihrem Beitrag zur Steigerung der ökonomischen Verwertbarkeit der Humanressourcen und des Humankapitals gemessen.

Der Begriff „Kapital“ stammt aus der Ökonomie und beschreibt eine Investition, bei welcher die Steigerung des Marktwerts einer Ware getätigt wird. Die Differenz zwischen dem investierten Betrag und dem Erlös aus dem Verkauf der durch die Investition vermarktbar gewordenen Ware wird als Gewinn oder Kapitalertrag bezeichnet. Um das Humankapital ertragsfähig zu machen bedarf es der Investition (immer noch Bildung genannt) in die Humanressourcen, also das rohe Humanmaterial, welches erst dadurch brauchbar wird⁷¹.

Beide Begriffe, Humankapital und Humanressource, einer ökonomischen Logik gehorchend, bedeuten nicht nur die Verdinglichung des Menschen, bedeuten nicht zuletzt den Verlust der Menschenwürde, die von der Marktbewertung unabhängig nicht mehr existiert. Der Mensch wird auf den Status einer Ressource für das wirtschaftliche Geschehen degradiert, die unter anderem durch Bildung den

⁷¹ vgl. Ribolits, *Humanressource/Humankapital*, S. 135ff.

Verwertungsmechanismen des Marktes angepasst werden muss⁷². Dies bedeutet zugleich eine radikale Abkehr von Humboldts Individualitätsgedanken und ihre fortschreitende Mediatisierung, in der der Zweck des Lebens nicht das Leben selbst, sondern Dienst, Opfer, Aufopferung und Vergänglichkeit für ein übergeordnetes, wenngleich in seinem Sinn kaum noch begriffenes Allgemeines sind⁷³. Wenn die Individualität nicht mehr Ausgangs- und Endpunkt des Denkens bildet, dann liegen Sinn und Bedeutung in der Gattung Mensch oder in der Welt, keineswegs aber in jener zufälligen Individualität, die einem jeden innewohnt.

So lässt sich Individualität wieder verfügbar machen, und die Grundprämisse des aufgeklärten Menschenbildes, dass der Mensch „*Zweck seiner selbst*“, wird aufgegeben. Irrelevant wird somit auch einer der wichtigsten Ansprüche des Humboldtschen Bildungsideals: die Erziehung des Menschen zu einem mündigen, selbsttätigen Individuum, der sich der Tatsache bewusst ist, dass die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens von Menschen gemacht werden und damit auch von Menschen geändert werden können. Anstelle des mündigen, selbstbestimmten und selbstbestimmenden Menschen tritt die identitätslose Humanressource, die um Anpassung an Lebensverhältnisse, in denen Gelderwerb das Überlebensprinzip ist⁷⁴, ständig bemüht ist, indem sie sich als kauf- und verkaufsbare Ware verfügbar macht. Ein Bildungsanspruch im Humboldtschen Sinne, gründend auf Freiheit und Entfaltung der Individualität sowie der Eigentümlichkeit des Charakters, Bildung des „*ächten Geistes*“ und Mündigkeit erscheint, als anachronistisch oder zumindest völlig utopisch. Die Vorstellung, der Mensch sei Souverän seines Daseins, der durch Kraft, Vernunft und Reflexion in die Welt gestaltend eingreift, ist durch Fremdbestimmung und permanenten Zwang zur Anpassung an die Anforderungen der auf Kurzfristigkeit, Geschwindigkeit und permanente Veränderung ausgelegten postindustriellen Ökonomie ersetzt worden. Anstatt ein Weg zu Freiheit und Selbstbestimmung zu sein, verkommt Bildung immer mehr zu einem Instrument zur Vorbereitung auf die künftige Ausbeutung.

⁷² ebd.

⁷³ vgl. Menze, *Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens*, S. 161ff.

⁷⁴ vgl. Ribolits, *Flexibilität*, S. 123ff.

Eine weitere Implikation der humankapitalistischen Definition von Bildung als Wettbewerbsfaktor führt dazu, dass durch Bildung als Produkt eigener und fremder Investition begriffen und dadurch erworbenes und geschaffenes Wissen strikt an Personen gebunden wird, die es besitzen und verwerten. Somit wird der freie geistige Austausch des Marktmechanismen des Kaufens und Verkaufens untergeordnet.

Bildung des Einzelnen als Bildung der Menschheit in ihrer Totalität wird unmöglich gemacht, denn

„[...] auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden. Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Wesen entspringen, muss einer den Reichtum des andren sich eigen machen.“ (W I, Ideen zu einem Versuch, S.64-65).

Die humankapitalistische Definition der Bildung führt ferner dazu, dass kurzfristige Orientierung an konjunkturell nachgefragten Themen und die Produktion von Anwendungswissen lohnender ist, als die zeitaufwendige Beschäftigung mit theoretischen und praktischen Grundlagen⁷⁵. Diese Einschränkung beraubt der Bildung und der Wissenschaft einer ihrer wichtigsten Voraussetzungen, der Freiheit, einen denkerischen Abstand von dem, was ist, und von sich selbst zu nehmen, um Zusammenhänge erkennen zu können. Denn erst das Bewusstsein von einem Allgemeinen ermöglicht die Wahrnehmung von Besonderem:

„Denn die besonderen Erscheinungen sollen doch auf allgemeinere, als ihre Gründe zurückgeführt werden, und so zwingt die Unzulänglichkeit alles Endlichen, sein eigener Erklärungsgrund zu seyn, von selbst, seine Grenzen zu überschreiten.“ (W I, Über die Bedingungen, S. 561)

6.1.2. Kompetenzen und Soft Skills als Bildungsziele, Postulat der Wettbewerbsfähigkeit

Humboldts Forderung, eine Allgemeinbildung soll jedermann vor etlicher beruflicher Ausbildung erhalten, die nicht auf eine bestimmte Lebensart und –form,

⁷⁵ vgl. Liesner, *Brain Drain*, S. 56ff.

sondern für selbstständige, selbstbestimmte, mündige und schöpferische Tätigkeit an der Welt und zwischenmenschliche Kommunikation überhaupt befähigt, erweist sich als erstaunlich aktuell in der heutigen Bildungsdebatte um die Schwerpunktsetzung auf den Erwerb von Kompetenzen anstatt von bloßem Fachwissen.

Folgt man den Szenarien künftiger Arbeitswelten, dann erfolgen die dort zu verrichtenden Tätigkeiten uneindeutig, fallbezogen und einzigartig. Normbezogene, formalisierbare Aufgaben werden zunehmend von Informations- und Kommunikationstechnologien erledigt⁷⁶. Gerade höher qualifizierte Leistungen zeichnen sich durch einen geringen Standardisierungsgrad aus, so dass sie vielfach nicht verwaltungsmäßig, sondern in Form von Projektarbeit durchgeführt werden. Sie erfordern ein von Fall spezifisches Vorgehen und daher nur auf Grundlage besonderer sozialer und emotionaler Kompetenzen, Kreativität, Intuition und Empathie. Diese Fähigkeiten gehen über formal erlernbare wissenschaftlich-technische Kenntnisse und Qualifikationen hinaus. Die derzeitigen Ausbildungen sind darauf nicht vorbereitet. Es wird hierbei noch immer davon ausgegangen, dass das in einer Ausbildung erworbene Wissen auf eine bestimmte Arbeitssituation, mit fest umrissener Problemstellung anzuwenden sei, und das über das ganze Berufsleben hinweg.

Diese Strategie wird in Zukunft nicht mehr ausreichen und stellt das Bildungssystem vor neuen Herausforderungen. Einerseits verlangen die Beschleunigung und die ständigen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft immer kürzere und speziellere Ausbildungen, um qualifikatorisch „up-to-date“ zu bleiben. Die Antwort darauf sind Kurzstudiengänge und –seminare in möglichst flexibler, modularisierter Form. Andererseits ist eine neue Allgemeinbildung gefragt, die hilft, Komplexität zu verstehen und mit ihr umzugehen, die Grundlagen legt, um Orientierung zu finden und Reflexionsfähigkeit auszubilden. Zum Teil ist es notwendig, Menschen so gut wie möglich auf die neuen Wirtschaftsformen und das damit verbundene Leben vorzubereiten; ihnen Offenheit für Neues,

⁷⁶ vgl. Ribolits, *Humanresource/Humankapital*, S. 142ff.

Anpassung an den ständigen Wandel und Aushalten von Heterogenität und Identitätswechseln mitzugeben.

Unter diesem Aspekt erscheint es als logische Konsequenz, dass auch das österreichische Unterrichtsministerium die Schwerpunktsetzung der Bildung verlagert:

„Das Konzept der österreichischen Bildungsstandards setzt einen besonderen Schwerpunkt auf den Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen als Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens [...]. Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Sie sind kontextunabhängig ausgeprägt, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, und ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. Kompetenzen umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente. [...] Sie schaffen die Basis für den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und verkörpern damit ein weitgehend stabiles Werkzeug, das zur Bewältigung wechselnder Herausforderungen befähigen soll.“⁷⁷

Ferner sollen Kompetenzen die Lernenden unterstützen, „sich sowohl die reale Welt als auch fiktive Welten zu erschließen und anzueignen, sich mit dem Ich und den anderen auseinanderzusetzen“⁷⁸.

Dieses „Sich-die-Welt-Aneignen“ hat jedoch wenig mit Humboldts Vorstellung zu tun. Ihm geht es um die Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt, um die eigenen Kräfte und Energie zur Entfaltung *„durch ein genaues Studium seiner selbst, und durch die Schärfung seines Sinnes für jede Art der Eigenthümlichkeit“* zu bringen. Die individuelle Eigentümlichkeit des Charakters, die dadurch erreicht wird, ist kein Selbstzweck:

„Mannigfaltigkeit der Charaktere ist daher die erste Forderung, welche an die Menschheit ergeht, wenn wir sie uns als ein Ganzes zu höherer Vollkommenheit fortschreitend denken.[...]Ist sie noch ausserdem zugleich eine Mannigfaltigkeit vorzüglicher Fähigkeiten, und sind es [...] idealisch gebildete Individuen, die sich

⁷⁷ BIFIE, *Kompetenzen und Modelle*

⁷⁸ ebd.

einander in gegenseitiger Berührung begegnen, so erhöht sie nicht bloss die Stärke der Kraftäußerung, sondern auch ihre wohlthätige Zweckmässigkeit. Denn anstatt dass die kontrastierenden Seiten sonst mit einander kämpfen, greifen sie vielmehr hier einander ein, und die Verschiedenheit, die sonst nur trennt und zerstört, verbindet hier mehrere für sich mangelhafte Teile zu einem vollkommenen Ganzen“. (W I, Das achtzehnte Jahrhundert, S. 417)

Die Motivation und Rationalität hinter den vom BIFIE formulierten Kompetenzen sind jedoch ganz anderer Natur. Nicht um höhere Ziele, nicht um einen Fortschritt der Menschheit zur Vollkommenheit, sondern um das prosaische Sich-durchwursteln im Hier und Jetzt, um das Überleben in einer Gesellschaft, die sich nicht mehr als dialektisch empfindet, die sich selbst als Geisel genommen hat, geht es. Die erworbenen Kompetenzen sind auch keine Bereicherung für die Menschlichkeit als ein Ganzes gedacht. Ganz im Gegenteil: sie sollen eine Waffe sein, um im Kampf um Arbeitsplätze und Standortvorteile die anderen auszustechen: *„Fachliche und überfachliche Kompetenzen, Innovationsbereitschaft, Eigeninitiative und Unternehmergeist sind die wichtigsten Ressourcen, die wir als Österreicher/innen im Wettbewerb vorteilhaft einsetzen können“*⁷⁹.

Unter Androhung des Verlustes seiner Verwertbarkeit und damit seiner Überlebenschmöglichkeit muss der Mensch sich selbst als Humanressource wahrnehmen, die mit anderen Humanressourcen um eine bessere Vermarktung ringt. Für eine logisch oder auch idealistisch argumentierte Sinnzuschreibung des Daseins bleibt gar kein Raum, keine Zeit und keine Kraft, da man damit beschäftigt ist, sich stets um Offenheit gegenüber wechselnden Marktanforderungen zu bemühen, um im Wettbewerb zu bestehen, ohne an Marktwert zu verlieren. Die Menschen werden mehr oder minder angehalten das zu schlucken, *„was das überwältigende Seiende ihnen vor Augen stellt und außerdem noch ihnen einbleut, als ob, was nun einmal ist, so sein müsste“*⁸⁰. Bildung wird mittlerweile als einer der wichtigsten Faktoren zum Aufrechterhalten

⁷⁹ Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, S.9

⁸⁰ Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 141

des Status quo gesehen, und ist keine persönliche Wahl mehr zur persönlichen Entwicklung sondern ein gesellschaftlicher Imperativ, denn „zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre, insbesondere durch die OECD, haben gezeigt, wie eng sowohl der individuelle als auch der gemeinsame Wohlstand mit der Qualität des Bildungssystems und den darin erreichten Bildungserfolgen verbunden sind. [...] *„Der Erfolg in diesem Sektor [Bildungssektor] wird entscheiden, ob der bisher geschaffene Wohlstand erhalten, das Land weiterentwickelt und die hohe Lebensqualität zumindest bewahrt, vielleicht noch gesteigert werden kann“*⁸¹.

In einem engen Zusammenhang mit dem Erwerb von Kompetenzen steht der modische Begriff „employability“, der ins Deutsche übertragen so etwas wie „Anstellbarkeit“, Beschäftigungs- oder Erwerbsfähigkeit zu bedeuten hat. Hillage und Pollard (1998)⁸² definieren es beispielsweise als die Fähigkeit, sich auf dem Arbeitsmarkt zu bewähren und das eigene Potential durch nachhaltige Anstellung zu realisieren. In dieser Definition hängt die Erwerbsfähigkeit von dem Wissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen der Individuen, von der Art wie sie diese dem Arbeitgeber präsentieren und davon, in welchem Kontext sie Arbeit suchen, ab. Somit stellt der Begriff der Employability ein Gesamtbildungskonzept dar und beinhaltet sowohl die Anforderungen des Arbeitsmarkts als auch die individuelle Entwicklung von relevanten Fähigkeiten. Bildung wird in diesem Sinn als ein Kontinuum von Ausbildung, Weiterbildung und allgemeiner Bildung verstanden. Employability ist daher ein Prozess, der den lebenslangen Erwerb oder Erneuerung von Kompetenzen gewährleistet. Die daraus resultierende Flexibilität ist in zunehmendem Maße gefragt, als der Arbeitsmarkt und seine Beschäftigungsstrukturen erheblichen Veränderungen unterworfen sind und Erwerbsbiographien immer mehr Brüche aufweisen⁸³.

Nur vordergründig scheint dieses lebenslange Lernen mit Humboldts Vorstellung von Bildung als Prozess, der lebenslang fort dauert und nie Vollkommenheit erreicht, gemein. Denn die Humboldt'sche lebenslange Bildung ist nicht mit dem

⁸¹ Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, S.9

⁸² vgl. Hillage, Pollard, *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Brief No 85

⁸³ vgl. Wendt, *Employability*, S.89ff.

Erwerb weiterer Qualifikationen, die für einen ständig neue Anforderungen stellenden Arbeitsmarkt vorbereitet, zu verwechseln. Vielmehr geht es Humboldt darum, die Individualität an der Wechselwirkung mit der Welt unaufhörlich zu entfalten und zu äußern. Die formelle Schul- und Universitätsbildung dient lediglich dazu, die vorhandenen intellektuellen, geistigen und sinnlichen Kräfte im Individuum zu wecken, ihm neue Perspektiven zu eröffnen und kognitive Fähigkeiten sowie Einbildungskraft zu entwickeln, um es für den tatsächlichen Prozess der Bildung, nämlich der Selbstbildung, zu bemächtigen.

Die Konzepte von Lifelong Learning und Employability hingegen koppeln Bildung und Lernen an einer unmittelbar für den Arbeitsmarkt erschließbaren Verwertbarkeit. Während das UNESCO Verständnis von Lifelong Learning der 70er noch im humanistischen Sinne, als ein Weg zur Entfaltung des Menschen als ein Ganzes und zur Demokratisierung der Gesellschaft durch mündige Bürger formuliert war⁸⁴, verfolgt die heutige Auslegung überwiegend wirtschaftspolitische Ziele.

Eine Praxisorientierung in der Aus- und Weiterbildung soll Employability gewährleisten, indem sie so genannte Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Einsatzbereitschaft, inhaltliche und zeitliche Flexibilität, räumliche Mobilität, Berufspraxis, Stressresistenz sowie Frustrationstoleranz vermittelt. Diese Schlüsselqualifikationen zeigen deutlich die Richtung der Prioritäten moderner Bildung: Konformismus, Anpassungsfähigkeit, Disponibilität und somit die Aufgabe des Subjekts als Maßstab der Bildung.

Bezugspunkte des Lernens sind nicht mehr schulartig organisierte, unterschiedlichen Altersphasen angepasste Bildungseinrichtungen, sondern die diversen Lernbiographien aller Gesellschaftsmitglieder. Das Angebot orientiert sich an internationalen Weiterbildungsmärkten, an wechselnden Bedarfen und an einer individualisierten Klientel. Das Lernangebot besteht daher aus modularisierten Einzelkomponenten, die in einem beliebigen Kontext und in beliebigen Kombinationen einsetzbar sind, wobei die Inhalte nicht im Zusammenhang einer kritischen Bildungsidee stehen sondern rein nach ihrem

⁸⁴ vgl. Pongratz, *Lebenslanges Lernen*, S. 165ff.

pragmatischen Effekt selektiert werden⁸⁵. Die Karriere des informellen, selbstgesteuerten und selbstorganisierten lebenslangen Lernens wird zu einem Zwang, wenn man sich fit-for-the-market halten, und nicht in die Marginalität abgleiten will. Dabei wird auch suggeriert, Arbeitslosigkeit und prekäre Arbeitsverhältnisse seien immer selbstverschuldet, da man nicht lernwillig genug sei.

6.1.3. Verwertbarkeit des Wissens

Was den Inhalt der Bildung betrifft, so folgt der Denk- und Argumentationsstil der selben Logik des Humankapitals: neben am Arbeitsmarkt verwertbaren Kompetenzen sollen Lernende ein Wissen erwerben, das nicht nach Erkenntnissen strebt, um sich die Welt zu erschließen, sondern als eine Ware gehandelt wird. Allgemeinbildende Angebote an Schulen, Hochschulen und in der Weiterbildung müssen beweisen, dass sie nützlich und im ökonomischen Sinne brauchbar sind, um im Curriculum bestehen zu können. Ihre Legitimation erhalten sie nicht über den Bildungswert, sondern über ihren Brauchbarkeitsindex⁸⁶.

Man gibt sich mit „Halbwissen“ zufrieden, denn zu lernen sind nur mehr jene Inhalte, welche in Bezug auf das Eingliedern in die „Gesellschaft“ als notwendig erscheinen. Die Halbbildung wird demnach für den Lernenden und dessen angebliche Bedürfnisse attraktiv gestaltet und aufbereitet⁸⁷. Diese Bedürfnisse definieren sich nicht etwa im Humboldtschen Sinne als die inneren Kräfte, der eigentümliche Charakter oder die Forderung nach Mannigfaltigkeit der Herausforderungen, um die Welt möglichst in ihrer Vielfalt in sich zu empfangen und schöpferisch zu verarbeiten. Die Lernbedürfnisse des Einzelnen sind überwiegend fremdbestimmt, da eben nur mehr jene Inhalte angeboten werden sollen, die den späteren Erfolg allen anderen gegenüber auf dem herrschenden Markt zum Ziel haben:

⁸⁵ vgl. Pongratz, *Lebenslanges Lernen*, S. 165ff.

⁸⁶ Siehe beispielsweise Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem.

⁸⁷ vgl. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, S.8

„Die gesellschaftlichen Sektoren Bildungssystem, Wissenschaft, Forschung und Entwicklung sowie die dazugehörige Infrastruktur, Logistik und Qualitätssicherung erhalten in einer globalisierten Wissensgesellschaft eine herausragende Bedeutung. „Wissen“ wird zum wichtigsten Produktionsfaktor gegenüber Arbeit, Kapital und Bodenschätzen. Wir können mit großer Sicherheit von einer weiter steigenden Abhängigkeit der individuellen und unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit und des wirtschaftlichen Gesamterfolgs von einem Vorsprung an Wissen und Qualifikationen ausgehen. Analog dazu wird es für Individuen heute zunehmend schwieriger, ohne qualifizierte Bildung auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen.“⁸⁸

Somit ist moderne Bildung nicht mehr eine Bildung, die sich an einem Individuum und an der Entfaltung seiner inneren Kräfte und seiner Individualität orientiert. Vielmehr wird sie als „Wissensmanagement“ definiert, wobei Wissen zu einem Stückwerk reduziert wird, das „gekauft, produziert, gemanagt und entsorgt“⁸⁹ wird und den Menschen für den Arbeitsprozess einsatzfähig sowie für die Unterhaltungsindustrie disponibel macht. In der nach unternehmerischen Kriterien gemanagten Wissensgesellschaft *„überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten“⁹⁰.*

Unter diesen Prämissen überrascht es nicht weiter, dass eine allgegenwärtige Ablehnung der Bildungsidee im Sinne von Humboldt unter Bildungsreformern der heutigen Zeit zu beobachten ist. Diese Bildungsidee, die darauf abzielt, den Menschen ein *„zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen“⁹¹* zu vermitteln, das nicht nur zur Charakterbildung sondern auch zu einer gewissen Distanz und Unabhängigkeit von den Diktaten des Zeitgeists befähigt, erfüllt nicht die Anforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Denn nicht mündige, kritisch denkende, zum

⁸⁸ Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, S.9

⁸⁹ Liessmann, *Theorie der Unbildung*, S. 53

⁹⁰ Adorno, *Theorie der Halbbildung*, S. 25

⁹¹ Liessmann, *Theorie der Unbildung*, S. 52

„*Widerstand und Widerspruch*“⁹² erzogene BürgerInnen werden gefragt, vielmehr bedarf die Wirtschaft (die ja mittlerweile selbst in der Bildung die Akzente zu setzen scheint) reibungslos funktionierende, flexible, austauschbare Arbeitskräfte.

Diese Austauschbarkeit und Flexibilität sollen durch Standardisierung und Reproduzierbarkeit des Wissenserwerbs ermöglicht werden. In dieser Entwicklung erkennt Liessmann⁹³ eine fortschreitende Industrialisierung des Wissens. Es ist nicht die Industriegesellschaft, die durch die Wissensgesellschaft abgelöst wird, vielmehr ist es das Wissen (einschließlich der Bildung und der Wissenschaft) das als einer der letzten offenen Bereiche industrialisiert wird. Die Massenproduktionslogik der mechanisierten und automatisierten Herstellung von identischen Produkten unter identischen Bedingungen mit identischen Mitteln, wird Bildungs- und Forschungsinstitutionen aufgezwungen, die nunmehr von Wissensmanagern geführt werden, die Input-Output-Steuerung des Systems durch Controlling und Monitoring sichern und Rentabilität und Qualitätssicherung mittels Benchmarks messen. Mit der Folge, dass *„die warenhafte verdinglichten Sachgehalte von Bildung, auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten“*⁹⁴ überdauern.

Die Industrialisierung des Wissens steht in krassem Widerspruch zu Humboldts Auffassung, Erkenntnisfortschritt sei nur in der Freiheit und Einsamkeit möglich, die die nötigen Voraussetzungen zur Entfaltung der Individualität, der Begabung und Kreativität bilden. Wissensproduktion nach standardisierten und reproduzierbaren Methoden, die *„sich auf das Sammeln und Sichten der Thatsachen beschränkt, und der Anwendung nahe gehalten“* (W I, Über die Bedingungen, S. 560) bleibt kurzsichtig und eingeschränkt, denn *„die besonderen Erscheinungen sollen doch auf allgemeinere, als ihre Gründe zurückgeführt werden, und so zwingt die Unzulänglichkeit alles Endlichen, sein eigener Erklärungsgrund zu seyn, von selbst, seine Grenzen zu überschreiten.“* (ebd., S. 561)

⁹² Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 145

⁹³ vgl. Liessmann, *Theorie der Unbildung*, S. 39ff

⁹⁴ Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, S. 25

Standardisierte, reproduzierbare Methoden erleichtern zwar die Internationalisierung der Wissenschaft und den Austausch intersubjektiv überprüfbareren Wissens, reduzieren sie jedoch auf tagesaktuelle, dem Zeitgeist und der momentanen Konjunktur verpflichtete Gebiete, und berauben sie der Möglichkeit, über den eigenen Tellerrand zu blicken. Denn

„die Gegenstände der Wissenschaften, die Grenzen ihres Gebietes lassen sich nicht bloss an dem denkbaren Stoff, den sie bearbeiten, sondern eben so wohl an der Geistesthätigkeit abmessen, die sie in Bewegung setzt, und der letztere Weg ist ohne Zweifel der richtigere.“ (ebd., S. 560)

Parallel zur allgegenwärtigen Objektivierung des Wissens ist jedoch ein weiteres Paradoxon der modernen Wissensgesellschaft zu beobachten. Während sich die industrialisierte Wissenschaft auf Vernunft und Rationalität als die einzig gültigen Kriterien moderner Wissenschaft beruft, erfreuen sich in unserer so genannten Wissensgesellschaft Disziplinen wie Ökonomie, Zukunfts- und Trendforschung, Unternehmens- und Lebensberatung, um nur einige zu nennen, erhöhter Popularität. Diese Disziplinen, die sich mehr auf blinden Glauben als auf wissenschaftliche Rationalität verlassen, manipulieren unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit und der Absolutheit die öffentliche Meinung mit einer Autorität, die derjenigen *„der alten Auguren und Weissagern überlegen ist“*⁹⁵. Hier schließt sich auch der Kreis, denn es sind genau diese Disziplinen, die Trends setzen und in zunehmendem Maße indirekt die Richtung bestimmen, in welche sich die Gesellschaft entwickelt. Bildung und Wissenschaft haben dann diese Entwicklung mitzutragen.

6.1.4. Der Bologna-Prozess

Besonders stark betroffen vom neoliberalen Bildungsparadigma, welches auf Kompetenzen, Humankapital, Stratifikation, standardisierte Massenbildung und wissenschaftliche Elitenbildung abzielt,⁹⁶ werden die Universitäten sein. Das zentrale Instrument der neoliberalen Bildungsreform ist das so genannte NPM (New Public Management). NPM zielt generell auf eine „instrumentelle und

⁹⁵ Liessmann, *Theorie der Unbildung*, S. 46

⁹⁶ vgl. Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten*, S. 74

verfahrensmäßige Orientierung am Unternehmensmodell“ und „stärkere Markt- und Wettbewerbsorientierung“ der Hochschulen. Hiermit verbunden ist der sich für die Zukunft abzeichnende Umbau von öffentlichen Institutionen zu einer „zschwerpunktmäßigen Beschränkung“ auf staatliche Agenturen und Kontrollbehörden (die bloß verbindliche Bildungsstandards setzen und überprüfen). Diesen staatlichen Agenturen und Kontrollbehörden *„obliegt es primär, Märkte zu schaffen und für die Aufgabenwahrnehmung deren Funktionsfähigkeit zu gewährleisten. Der Gewährleistungsstaat hängt somit unmittelbar mit Privatisierung, Deregulierung, aber auch Regulierung zusammen“*⁹⁷.

NPM setzt auf Verhaltenssteuerung durch Märkte, Quasimärkte, Wettbewerb und Anreize. Gesteuert werden dann nicht nur die Verwaltung der Hochschulen, aber auch deren Lehrkörper, anhand von standardisierten Kennziffern, die Leistung nach einheitlichen Kriterien messen und entsprechend finanzielle Mittel zuweisen. Diese Umstrukturierung, eingeleitet durch den Bologna-Prozess, wird weitreichende Konsequenzen haben. Die hinter dem NPM stehende Prinzipal-Agenten-Theorie verwandelt das Lehrer-Studierende-Verhältnis in eine Anbieter-Kunden- bzw. *„Auftraggeber-/Auftragnehmer-Beziehungen, eng verbunden mit dem Kontraktmanagement“*⁹⁸. Dadurch verlieren sowohl Professoren als auch Studierenden ihre Identität (Unterrichtende auch ihre berufliche Identifikation und Autorität). Die straffe Organisation des Universitätsunterrichts, auf Tempo ausgelegt, ersetzt Bildung durch Wissen- und Kompetenzvermittlung durch einzeln abprüfbare, beliebig kombinierbare Module. Der Universitätsunterricht steht zunehmend im Dienste einer systematischen, vorprogrammierten Berufsausbildung und bietet dadurch wenig Raum für individuelle Bildungsbedürfnisse und Bildungsbestrebungen. Langwierige Studiengänge werden zunehmend als eine Bedrohung wahrgenommen, die die wirtschaftliche Entwicklung schwächt⁹⁹. Effizienzkriterien sowie Kosten/Nutzen-Berechnungen verwehren den Studierenden die Möglichkeit zum *„forschenden Lernen“*, die in Humboldts Auffassung die einzige wahre hohe Bildung darstellt. Verwehrt bleibt

⁹⁷ Gabler, Wirtschaftslexikon

⁹⁸ Gabler Wirtschaftslexikon

⁹⁹ vgl. Eckardt, *Der Bologna-Prozess*, S. 33

ihnen auch die „*Einsicht in die reine Wissenschaft*“ und die graduelle Orientierung zu einem Fachgebiet, da keine vielfältigen Gebiete mehr angeboten werden, und auch die Muße zur Kontemplation und zum Ausprobieren fehlen.

Zumindest aus Humboldts Sicht ist die bedrohlichste Konsequenz der neoliberalen Reformen jedoch der Verlust an Autonomie und Freiheit. Da er die wissenschaftliche Bildung als eine aus Freiheit zu vollziehende, individuelle und schöpferische Angelegenheit versteht, fürchtet er sowohl staatlichen Interventionismus, der zu Einfalt und Stillstand führt als auch die Rücksicht auf äußere Bedingungen oder Anforderungen des praktischen Lebens, welches zumeist nur an den praxisrelevanten Resultaten, und nicht nach tiefergehenden Einsichten und Erkenntnissen wissenschaftlicher Tätigkeit interessiert ist.

Wie ein Hohn sollte sich seine Vorstellung von Universitätsbildung in den Ohren von, nach der Erfüllung von Kennziffern und Parametern, hechelnden Lehrenden und Studierenden erklingen:

„Denn auch das Einsehen der Wissenschaft als solcher ist ein, wenngleich untergeordnetes Schaffen. Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen.“ (W IV, Der Königsberger und der Litauische Schulplan, S. 171)

6.2. Die Ökonomisierung der Bildung und ihre Implikationen für die Gesellschaft

Die gegenwärtigen Tendenzen zur Ökonomisierung der Bildung werden nicht nur das Bildungssystem nachhaltig verändern, wie dies in den vorangegangenen Kapiteln angedeutet wurde.

Die Unterordnung der Bildung unter wirtschaftspolitischen Ziele bedeutet zugleich die Verabschiedung von dem humanistischen Bildungsideal Humboldts, denn die wichtigsten Voraussetzungen dieses Ideals, Freiheit, Selbsttätigkeit, der Mensch und die Menschlichkeit als einziger Zweck der Bildung und Mündigkeit, werden

zugunsten der Einseitigkeit angeblicher ökonomischer Notwendigkeit aufgegeben. Diese Einseitigkeit ist keine dialektische Entwicklung zu einer höheren Stufe der Menschheit als Ganzes. Vielmehr handelt es sich um den Ersatz eines Totalitarismus (des utilitaristischen und absolutistischen Staates zu Lebzeiten Humboldts durch den Totalitarismus der neoliberalen Marktideologie).

Von einer philosophischen Perspektive aus betrachtet stellt Adorno fest: *„Die philosophische Bildungsidee auf ihrer Höhe wollte natürliches Dasein bewahrend formen. Sie hatte beides gemeint, Bändigung der animalischen Menschen durch ihre Anpassung aneinander und Rettung des Natürlichen im Widerstand gegen den Druck der hinfälligen, von Menschen gemachten Ordnung.“*¹⁰⁰ Erstarbt das Kraftfeld der Bildung zu fixierten Kategorien, sei es Geist oder Natur, Souveränität oder Anpassung, so gerät jede einzelne dieser Kategorien in Widerspruch zu dem von ihr gemeinten, und gibt sich her zur Ideologie, befördert die Rückbildung. Ist die Spannung zwischen diesen zwei gegeneinander strebenden Kräften und durch Einseitigkeit verdrängt, so wird *„Anpassung allherrschend, ihr Maß das je Vorfindliche, sie verbietet, aus individueller Bestimmung übers Vorfindliche, Positive sich zu erheben“*¹⁰¹. Das reale Leben der Menschen wird dann von blind bestehenden, blind sich bewegenden Verhältnissen überantwortet. Der Druck, den der Anpassungszwang auf die Menschen ausübt, führt zu Aggressionen, die aus der eigenen Ohnmacht entstehen, und schließlich zum „Unbehagen in der Kultur“. Die ganz angepasste Gesellschaft ist bloße sozialdarwinistische Naturgeschichte, die nach dem Prinzip „the survival of the fittest“ funktioniert und zu einem Zustand sozialer und kultureller Exklusion führt.

Die Implikationen sind nicht nur auf gesellschaftlicher, sondern auch auf individueller Ebene zu beobachten. Der Leistungsdruck, in möglichst kurzer Zeit gleichsam mehr Stoff in sich aufzunehmen und möglichst genau in standardisierten Prüfungen wiederzugeben, und dies gefälligst lebenslang, um unter den „fittest“ zu überleben, lässt wenig Raum für die Verschiedenheit der ursprünglichen Kräfte eines jeden Individuums und für deren Entfaltung in einem

¹⁰⁰ Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, S.11

¹⁰¹ ebd.

ihnen angemessen Zeitraum und Intensitätsstärke. Der leistungsstarke, flexible, konforme und durchsetzungsfähige Charakter wird somit zur fremdbestimmten Norm, die jede weiteren Ausprägungen als Schwäche postuliert, welche es zu überwinden gilt. Dieser Norm würde Humboldt wenig abgewinnen können, denn

„dem thörichten Unternehmen, mit Vertilgung des eignen Charakters einen durchaus fremden anzunehmen, würde sich die Natur ...mit entschiedenem Erfolg widersetzen, da sie hingegen das Bemühen, den eignen zu reinigen und zu erhöhen, allemal unterstützt“. (, W I, S. 482)

Dieses „*thörichte*“ Unternehmen schadet nicht nur der Entwicklung des einzelnen Individuums sondern ist auch für die Gesellschaft als Ganzes von negativer Konsequenz, da man durch Stärkung des vorhandenen Charakters statt seiner gewaltsamen Gleichmachung *„den doppelten Vortheil einer natürlichen Wahrheit für das Individuum und einer grösseren Mannigfaltigkeit für die Gesellschaft“* (W I, S. 416) gewinnen würde. Würden hingegen die eigentümlichen Charaktere *„vernichtet, oder gegen einen anderen vertauscht werden“* (W I, S. 414), so würden im ersten Fall *„alle zu einer durchgängigen Mittelmässigkeit herabsinken, und da sie nicht mehr auf ihre Weise thätig seyn dürfen, überhaupt aufhören, es zu seyn“.* (W I, S. 414) Im zweiten Falle, wenn angenommen *„ein ausserordentlich energischer Wille mit unermüdeter Beharrlichkeit“* es schaffte, durch *„eine fremde Natur die eigne zu verdrängen“*, würde dies zu einem endlosen inneren Kampf führen, in dem der Wille vielleicht nie unterläge, in dem jedoch die Kräfte an der Überwindung der Hindernisse verschwendet würden, anstatt eine schöpferische, dem Naturell angemessene, Glück spendende Wirkung zu entfalten.

VII. FAZIT

Der Sinn der menschlichen Existenz, der letzte Zweck des Menschen ist *„die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“*. Die Bedingungen, unter denen diese Bildung gelingen kann, sind Freiheit und größtmögliche Mannigfaltigkeit der Lebens-, Erfahrungs- und Gestaltungschancen für die Individuen. Die Bildung der Kräfte zu einem Ganzen trachtet nach der möglichst größten und freiesten Entfaltung der Individualität. Dabei kann kein Einzelner sinnvoll danach streben, das Ideal der Menschen für sich allein zu verwirklichen, vielmehr wird dieses Ideal allein in der Totalität der menschlichen Individuen, im Begriff der Menschheit gedacht. Worauf es für den Einzelnen ankommt, das ist die *„Eigenthümlichkeit der Kraft und der Bildung“*, welche durch *„Freiheit des Handelns und Mannigfaltigkeit der Handelnden“* ebenso *„gewirkt“* wird, wie sie selbst wiederum beides hervorbringt.

In diesem Sinne versteht Humboldt Bildung als freieste und vielfältigste Wechselwirkung von Mensch und Welt, die an originelle Begegnungen zwischen Individuen zurückgebunden, und auf kein bestimmtes Paradigma verpflichtet ist. Bildende Wechselwirkungen sind demnach weltbildende und selbstbildende Prozesse des Selbst mit der Welt, die wechselseitig aufeinander zurückwirken können. Solche Wechselwirkungen sind auf Offenheit individueller und gesellschaftlicher Bildungsprozesse angewiesen, die weder herkunftsbedingt noch herkunftsbezogen sind, und der unbestimmten Bildsamkeit der Einzelnen entspringen. Denn der einzig wahre Zweck der Bildung ist bei den Lernenden *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die sie in die Lage versetzen, sich gegenseitig in ihrer unbestimmten Bildsamkeit anzuerkennen, an der eigenen Bestimmung zu arbeiten, schrittweise an der in Entwicklung begriffenen Öffentlichkeit zu partizipieren, in den ausdifferenzierten Bereichen gesellschaftlicher Praxis tätig zu werden“*¹⁰².

¹⁰² Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*, S. 208

Humboldts Bildungsbegriff ist nicht allein mit einer abgeschlossenen Schul- und Universitätslaufbahn deckungsgleich. Bildung ist ein Prozess, der lebenslang fort dauert. Diese lebenslange Bildung ist jedoch nicht mit dem Erwerb weiterer Qualifikationen, die für einen ständig neue Anforderungen stellenden Arbeitsmarkt vorbereitet, zu verwechseln. Vielmehr geht es Humboldt darum, die Individualität an der Wechselwirkung mit der Welt unaufhörlich zu entfalten und zu äußern. Die formelle Schul- und Universitätsbildung dient lediglich dazu, die vorhandenen intellektuellen, geistigen und sinnlichen Kräfte im Individuum zu wecken, ihm neue Perspektiven zu eröffnen und kognitive Fähigkeiten sowie Einbildungskraft zu entwickeln, um es für den tatsächlichen Prozess der Bildung, nämlich der Selbstbildung, zu bemächtigen.

Er leugnet zwar nicht, dass Bildung als Begriff stark an gesellschaftliche Wertvorstellungen und individuelle Überzeugungen gebunden ist, sieht jedoch gerade in ihr die potentielle Möglichkeit, das Individuum in die Lage zu versetzen, Abstand von diesen Wertvorstellungen zu nehmen und in einem universellen Kontext sie immer wieder aufs Neue zu hinterfragen und neu zu denken. Diese Möglichkeit ist allerdings nur in uneingeschränkter Freiheit und Muße zu verwirklichen. Denn wird Individualität daran gehindert, sie selbst zu sein, sich in ihrer Eigentümlichkeit zu äußern, kann das Menschheitsideal, das auch auf diese Individualität angewiesen ist, sich nicht in voller Fülle zeigen. Durch die Zerstörung einer sich entfaltenden Eigentümlichkeit erlischt nicht nur individuelles Leben und gerät in Vergessenheit, es vergeht ein nie wiederkehrender Grundzug der Menschheit. Gerade in Zeiten der totalen Gleichmacherei, der Massenproduktion und Industrialisierung aller Gesellschaftsbereiche und Verschwinden der Diversität (der Sprachen, der kulturellen und Alltagspraktiken, der Biodiversität, u.v.m.) klingt dies wie ein Warnruf.

Es mag sein, dass Humboldt in seinem Schlosse, unbekümmert von Sorgen des Alltags, sich solchen edlen Gedanken widmen konnte und die *„harmonische Ausbildung aller Kräfte, die edle Freiheit der Gesinnungen, die Entfernung von allen niedrigen Beschäftigungen, den edlen Müßiggang und die hohe Schätzung des inneren Menschen“* (W I, S.390) herbeisehnte ohne mit der Mühsal der wirklichen Welt konfrontiert zu sein. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass es

gerechtfertigt wäre, seine Ideen als die utopischen Vorstellungen eines abgehobenen Geistes abzutun, die einer Prüfung in der Realität zu keiner geschichtlichen Periode standhalten würden, schon gar nicht im von ökonomischen Zwängen und Geschwindigkeit geprägten 21. Jahrhundert.

Ganz im Gegenteil, in einer Zeit, die ihre Fähigkeit zur Reflexion, zum Innehalten, zum Andersdenken verschüttet zu haben scheint, bedarf es umso mehr der Utopie, des „*kühnen Flug des Geistes*“, der Einbildungskraft und der Entfaltung der Inneren Kräfte und Eigentümlichkeit eines jeden Charakters, um sich eine andere Welt vorstellen und denken zu können. „*Nicht bloß der einzelne Mensch in seinem Privatleben, auch die ganze Menschheit in ihrem weiten und verwickelten Lauf muss von Zeit zu Zeit still stehen, und sich orientieren.*“ (W I, S. 392). „Orientieren“ kann sich sowohl der Einzelne wie die Gemeinschaft aber nur dann, wenn sie aus dem „*Innern der menschlichen Natur*“ schöpfen können und auch im Stande sind, „*sich zu hohen Standpunkten zu erheben*“, indem sie „*ihr Zeitalter zugleich vollständig und genau, besonders aber in Vergleichung und im Zusammenhang mit den vorhergehenden zu studieren*“ (W I, S. 392), aber auch es wagen, „*ihren Geist in das Gebiet der Unendlichkeit einzuladen*“ (W I, S. 388).

Freiheit, Selbstbestimmung und Mannigfaltigkeit der Situationen, die für Humboldt für die Entfaltung der inneren Kräfte und somit der Individualität als unabdingbare Voraussetzung gelten, sind jedoch in unserer heutigen Welt der scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten keine Selbstverständlichkeit. Der moderne Mensch des 21sten Jahrhunderts ist in ein enges Geflecht gesellschaftlicher Funktionen und Notwendigkeiten eingebunden. Gesundheit und Altersvorsorge, Wohlfahrt und Verkehr, Beruf und Wirtschaft, Kultur und Religion sind geplant und organisiert. Das System bedarf eines verfügbaren Individuums, welches sich objektiv gegebenen Forderungen anzupassen hat¹⁰³.

Bildung verliert zunehmend ihren Sinn als ein Weg zur freien Entfaltung der Individualität und Entwicklung der Persönlichkeit: stark funktionalisiert und kommerzialisiert, mutiert sie zu einer Jagd nach Punkten, Noten, Zeugnissen und

¹⁰³ vgl. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, S. 20ff.

Diplomen, die möglichst schnell zu erwerben sind, denn man kann nicht schnell genug für den Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig werden. An den Schulen wird zwar Allgemeinbildung vermittelt, aber ihr Zweck liegt nicht in der „proportionierlichsten Bildung der Kräfte“, sondern im Gegenteil: sie ist der Maßstab, an dem sich die Individuen zu ihrer Beschränkung auf spezielle Tätigkeiten entscheiden. Zwar kommt solchermaßen die Freiheit der Bildung zu ihrem Recht, jeder entschließt sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten zu einem Beruf, aber diese Bestimmung hat die Vereinseitigung des Individuums, seine Festlegung auf eine bestimmte Tätigkeit und Spezialbildung, d.h. Ausschluss von allem anderen zu ihrem Inhalt¹⁰⁴.

Die ausgeprägten Tendenzen zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Richtung Vereinheitlichung und Standardisierung der Bildung, Spezialisierung und Uniformierung, Ausrichtung nach Verwertbarkeit des Wissens unter dem Druck wirtschaftlicher Zwänge, lassen jedoch wenig Zeit und Raum für die Entwicklung der Individualität im Einklang mit ihren inneren Kräften. In einer Zeit individualistischer Lebensentwürfe scheint es paradoxerweise an einem Interesse an Entfaltung der Individualität zu mangeln. Individualität wird höchstens im Sinne von Individualismus und Entfremdung verstanden, denn nur ein entwurzelter Mensch (ein Objekt), kann in jedem beliebigen Kontext als friktionsfrei funktionierendes Glied des Systems eingesetzt werden. Mündige, denkende, reflektierende, zweifelnde, fragende, suchende, nach innerer Entwicklung trachtende, der Subversion fähige und die Subversion wagende Bürger und Bürgerinnen (Subjekte) hingegen würden das System, welches auf gutgläubige Konsumenten und funktionierende, durch formalisierte Fähigkeiten und Fertigkeiten beliebig austauschbare Nützlingle angewiesen ist, schnell ins Wanken bringen. Je stärker die Vereinheitlichung und Standardisierung durch Bildung, desto einfacher ist die Objektivisierung der Menschen, desto empfänglicher sie für suggestive Werbebotschaften und simplifizierte politische Rezepte, desto einfacher sie für systemkonforme Lebensentwürfe zu begeistern, ja ihnen einzureden, diese kämen aus ihrem Innern und hätten gar keine Alternative.

¹⁰⁴ vgl. Krautkrämmer, S. 71ff.

Der Selbstverlust des Menschen, und zwar als Gattung wie als Idee, wird zur realen geschichtlichen Möglichkeit, oder wie Günther Anders konstatiert, sind „*wir die zerrissensten, die in sich disproportioniertesten, die inhumansten Wesen, die es je gegeben hat*“¹⁰⁵. In diesen Zeiten extremer Verhärtung kommt Humboldts Theorie der Bildung vom Menschen die Funktion des Korrektivs zu, wenn nicht zur Gänze praktisch umsetzbar (weil die Verhältnisse nun einmal so sind), dann wohl kritisch, als Vision, als Möglichkeit, als Alternative: „*Wenn aber alles ausser uns wankt, so ist allein noch in unserm Innern eine sichere Zuflucht offen [...]*“ (W I, Über den Geist der Menschheit, S.506)

Der Bildung kommt die Aufgabe einer Orientierung in Umbruchzeiten zu: „*Der Mensch, dem es ein Bedürfnis ist, in seinem Denken Folge und Einheit zu beobachten .. er muss ein letztes Ziel, einen ersten und absoluten Maasstab aufsuchen, und dies letzte muss eng und unmittelbar mit seiner Natur verwandt seyn*“ (ebd.) Diesen „*Standpunkt, [...] aus welchem sich alles vergleichen und alles beurtheilen lässt*“ (ebd., S. 511-512), der Halt in einer orientierungslosen Zeit geben soll und den Humboldt „*Bildung*“ nennt, kann der Mensch nur „*in sich selbst finden*“ (ebd., S. 507), bietet die moderne Welt um ihn her keinen sinnstiftenden Halt und keine Verlässlichkeit mehr. Dem Selbstbezug der Bildung steht allerdings die Forderung entgegen, der sich bildende Mensch müsse „*soviel Welt, als möglich ...ergreifen*“, denn dann bliebe er dem Subjektiven und Beliebigen verhaftet. Die Welt allein kann aber auch nicht der einzige, ausschließliche Bezugspunkt sein, da sie in ständiger Veränderung begriffen ist. Zudem würde sich der Mensch ganz der Welt ausliefern, würde er seine innere Freiheit und Individualität einbüßen. Die Lösung zu diesem Dilemma findet Humboldt in der Bildung, die als ein ständiger dialektischer Austausch von Mensch und Welt, der keinen der beiden beteiligten unverändert lässt, stattfindet.

Humboldts Position mag in einiger Hinsicht radikal erscheinen, teilweise ist sie auch unweigerlich in ihrem geschichtlichen Kontext verhaftet. Aus heutiger Sicht kann es daher nur darum gehen, ihre Essenz zu begreifen, „*Teilwahrheits- und*

¹⁰⁵ Günther Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen*, S.271, zitiert in Wicke, *Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung*, S. 31

*Teilbrauchbarkeitsaspekte*¹⁰⁶ zu extrahieren und in einer Synthese mit neuen, dem heutigen Kontext adäquaten Erkenntnissen die konstruktive Mitte zwischen einer Bildungstheorie, die nur dem Inneren der Individualität, und einer nur an der Substanz des Seienden und der unmittelbaren Brauchbarkeit gebundenen, zu finden. Diese konstruktive Mitte zwischen dem idealistischen Philosophen und dem pragmatischen Politiker war Humboldt selbst eigen. Dass seine Bildungstheorie bis heute nie wirklich umgesetzt wurde, muss nicht notwendigerweise bedeuten, dass sie der Wirklichkeit nicht gewachsen war bzw. ist. Vielmehr ließe sich dazu mit Hegel feststellen: „Umso schlimmer für die Wirklichkeit“¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Berglar, *Wilhelm von Humboldt: In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, S.93

¹⁰⁷ zit. nach Liessmann, *Theorie der Unbildung*, S. 60

VIII. LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

Humboldt Wilhelm von (1960): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: Werke in fünf Bänden. Flitner, Andreas, Giel, Klaus [Hrsg.]. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Humboldt Wilhelm von (1961): Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik. Die Vasen. In: Werke in fünf Bänden. Flitner, Andreas; Giel, Klaus [Hrsg.]. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Humboldt Wilhelm von (1963): Schriften zur Sprachphilosophie. In: Werke in fünf Bänden. Flitner, Andreas; Giel, Klaus [Hrsg.]. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Humboldt Wilhelm von (1964): Schriften zur Politik und Bildungswesen. In: Werke in fünf Bänden. Flitner, Andreas; Giel, Klaus [Hrsg.]. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Humboldt Wilhelm von (1981): Kleine Schriften, Kommentare u.ä. In: Werke in fünf Bänden. Flitner, Andreas; Giel, Klaus [Hrsg.]. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Humboldt, Wilhelm von (1997): Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze. Schöningh Verlag: Paderborn

Sekundärliteratur

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp: Frankfurt

Benner, Dietrich (2005): Schulische Allgemeinbildung versus Menschenbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jahrg., Heft 4/2005, S. 563-575

Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Juventa-Verlag: Weinheim

Berglar, Peter (2008): Wilhelm von Humboldt: In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg

Borsche Tilman (1990): Wilhelm von Humboldt. Verlag C.H. Beck: München

Borsche Tilman (1997): Denken – Sprache - Wirklichkeit. Grundlinien der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Wicke, Erhard; Neuser, Wolfgang; Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): Menschheit und Individualität. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, S. 65-82

Eckardt, Philipp (2005): Der Bologna- Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik. Books on Demand GmbH: Norderstedt

Flickinger, Hans-Georg (1997): Die Staatsverfassung „nach bloßen Grundsätzen der Vernunft“. In: Wicke, Erhard; Neuser, Wolfgang; Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.): Menschheit und Individualität. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, S. 165-180

Freese, Rudolf (1986): Wilhelm von Humboldt. Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Gall, Lothar (2011): Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt. Propylen: Berlin

Girnus, Wilhelm (1967): Wilhelm von Humboldts Philosophie vom Menschen. In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. VEB Max Niemeyer Verlag: Halle, S. 65-100

Heitger, Marian (1963): Bildung und moderne Gesellschaft. Kösel Verlag: München

Heitger, Marian (2004): Bildung als Selbstbestimmung. Böhm, Winfried (Hrsg.). Schöningh Verlag: Paderborn

Hillage, J., Pollard, E. (1998): Employability: Developing a Framework for Policy Analysis. Research Brief No 85. London, Department for Education and Employment

Konrad, Franz-Michael (2010): Wilhelm von Humboldt. Hauptverlag: Göttingen

Kost, Jürgen (2004): Wilhelm von Humboldt. Weimarer Klassik. Bürgerliches Bewusstsein. Königshausen & Neumann: Würzburg

Krautkrämmer, Ursula (1979): Staat und Erziehung. Johannes Berchmans Verlag: München

Krüger, Heinz- Hermann (2006): Einführungskurs Erziehungswissenschaft 2. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. UTB: Stuttgart

Liesner, Andrea (2006): *Brain Drain*. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S.50-58

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Paul Zsolnay Verlag: Wien

Menze, Clemens (1976): Die Individualität als Ausgangs- und Endpunkt des Humboldtschen Denkens. In: Hammacher Klaus (Hg.): Universalismus und Wissenschaft im Werk und Wirken der Brüder Humboldt, Vittorio Klostermann: Frankfurt am Main, S. 145-164

Menze, Clemens (1980): Bildung und Bildungswesen: Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Olms Verlag: Hildesheim u.a.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Neuser, Wolfgang (1997): Die Gesetze der Entwicklung. Zum kraftbegriff Wilhelm von Humboldts. In: Wicke, Erhard; Neuser, Wolfgang; Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich, Menschheit und Individualität. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, S. 33-48

Obermann (1967): In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. VEB Max Niemeyer Verlag: Halle

Paffrath, F. Hartmut (1992): Die Wendung aufs Subjekt. Deutscher Studien Verlag: Weinheim

Paterna, Wolfgang (1967): Überblick über das Leben Wilhelm von Humboldts. I.Teil: 1767:1806. In: Hartke, Werner; Maskolat, Henny (Hg.): Wilhelm von Humboldt. VEB Max Niemeyer Verlag: Halle, S. 11-28

Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S. 162-172

Ribolits, Erich (2006): Humanressource/Humankapital. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S. 135-145

Ribolits, Erich (2006): Flexibilität. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S. 120-127

Schleiermacher, Friedrich (1986): Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main

Spitta, Dietrich (2006): Menschenbildung und Staat. Mayer: Stuttgart

Wendt, Tosca (2006): Employability. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred [Hrsg.]: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Löcker: Wien, S. 88-96

Wicke, Erhard (1997): Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung. In: Wicke, Erhard; Neuser, Wolfgang; Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich, Menschheit und Individualität. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, S. 11- 32

Internetquellen

Bundesinstitut BIFIE: Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des oesterrerrichischen Schulwesens: Kompetenzen und Modelle
<https://www.bifie.at/node/49> [vom 11.06.2012]

Gabler Wirtschaftslexikon

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/new-public-management-npm.html>
[vom 11.06.2012]

Schulunterrichtsgesetz:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.xml>

(Stand: 1.2.2009)

Volksschul- Lehrplan:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml>

(Stand: 1.2.2009)

Lehrpläne der AHS- Oberstufe:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

(Stand: 1.2.2009)

Lehrpläne der berufsbildenden Schulen:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_bbs.xml (Stand: 2.1.2009)

Weißbuch: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)
Schulführende Sektionen für das allgemein bildende und berufsbildende Schulwesen

(Sektion I und II)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>

Die EU-Strategie des Lebenslangen Lernens und deren Umsetzung in

Österreich. Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung, Alpen-Adria Universität Klagenfurt

http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/eu-strategie_III.pdf

IX. ANHANG ZUR DIPLOMARBEIT

Kurzfassung der Diplomarbeit

Der erste Teil der Arbeit soll eine Abhandlung über Wilhelm von Humboldt als Person, sowie sein Leben und Wirken darstellen. Biografische Arbeiten, unter anderem von Peter Berglar (2008), Dietrich Spitta (2006), Clemens Menze (2003) Dietrich Benner (2003), Tilman Borsche (1990), Rudolf Freese (1986), Lothar Gall (2011) und Franz-Michael Konrad (2010) werden herangezogen, um ein möglichst vielfältiges und umfassendes, aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Intentionen abgeleitetes, Bild des Bildungsreformers herauszuarbeiten.

Im darauffolgenden Abschnitt werden die Grundzüge Humboldts Bildungstheorie anhand der Originalwerke und mit Hilfe von Sekundärliteratur vorgestellt und analysiert. Zur Analyse werden sowohl Humboldts bildungstheoretische Schriften herangezogen als auch diejenigen seiner philosophischen Abhandlungen, die bildungstheoretisch relevante Aspekte aufweisen und zum besseren Verständnis seines Bildungsideals beitragen. Dabei werden aus einer Fülle von Schriften und Gedanken die Zentralbegriffe abgeleitet, die für sein Weltbild prägend sind. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Entstehung des klassischen Bildungsbegriffs sowie Ableitung und Interpretation Humboldts Auffassung von Pädagogik im Allgemeinen, von Staat und Gesellschaft mit Bezugnahme auf Bildung, gelegt.

Das nächste Kapitel handelt von Humboldts Bildungsreformen, ihren grundlegenden Ideen und ihrer Umsetzung. Ferner wird auf die Rezeption der bildungstheoretischen Werke sowie die Wirkungsgeschichte der Bildungsreformen eingegangen.

Der Hauptteil der Arbeit widmet sich der Untersuchung bildungspolitischer Ziele und Leitmetaphern in Österreich beziehungsweise in der Europäischen Union, insofern sie von Relevanz für die österreichische Bildungspolitik sind. In der Folge werden die wichtigsten Entwicklungen und Tendenzen im Bildungssektor durch

das Prisma des Humboldtschen Denkens betrachtet und analysiert. Abschließend wird versucht, mögliche Implikationen der Verabschiedung vom Humboldts Bildungsideal (insofern es überhaupt jemals umgesetzt wurde) herauszufiltern und mit Hilfe von Humboldts Bildungsverständnis Denkanstöße für Korrekturen in der aktuellen Bildungsreform zu geben.

Abstract

The first part of the diploma thesis at hand is supposed to constitute an essay on Wilhelm von Humboldt as a person as well and his life and work. Biographical works by Peter Berglar (2008), Dietrich Spitta (2006), Clemens Menze (2003) Dietrich Benner (2003), Tilman Borsche (1990), Rudolf Freese (1986), Lothar Gall (2011), Franz-Michael Konrad (2010) and others are discussed in order to paint a picture of the educational reformer which is as multifaceted and comprehensive as possible, and derived from various perspectives and with different intentions.

In the next section, the essential features of Wilhelm von Humboldt's educational theory are presented and analysed using his original works as well as secondary literature. The analysis draws upon both Humboldt's writings on educational theory and those of his theoretical treatises which feature relevant aspects and contribute to a better understanding of his educational ideal. Out of a wealth of writings and ideas, the central concepts characterising his view of the world are derived. Special emphasis is on the development of the classic concept of education and on the derivation and interpretation of Humboldt's idea of pedagogics in general, by the state and society with reference to education.

The next chapter deals with Wilhelm von Humboldt's educational reforms, their basic ideas and their implementation. Furthermore, the reception of his works on educational theory and the impact of his educational reforms throughout history are discussed.

The main part of the diploma thesis is dedicated to the examination of educational policy goals and leading metaphors in Austria and the European Union, in so far

as they are relevant for the Austrian educational policy. Subsequently, the most important developments and tendencies in the educational sector are observed and analysed through the prism of Humboldt's thinking. Finally, an attempt is made to filter out possible implications of a shift away from Humboldt's educational ideal (in so far as it was ever implemented at all) and to provide intellectual approaches for corrections in the current educational reform by means of Wilhelm von Humboldt's understanding of education.

Lebenslauf

Name: Sandra Surböck
Geb.datum: 29.06.1982, Krems an der Donau
Wohnort: Schillerstraße 17/3, 3500 Krems an der Donau
eMail: eire5@gmx.at

Schulbildung:

1988 – 1992 Volksschule; Übungsvolksschule Krems
1992 – 1996 Privathauptschule Englische Fräulein Krems
1996 – 1997 Sozialfachschule St. Pölten
1998 – 2002 ORG der Englischen Fräulein Krems
seit 2005 Studium der Erziehungswissenschaften UNI Wien

Berufliche Tätigkeiten

- Mitarbeiterin bei archäologischen Ausgrabungen im Raum St. Pölten
- Tätigkeiten im Cateringbereich bei Firma TST- Wien
- Geringfügige Beschäftigung bei Harry's Gastrotainment
- Geringfügige Beschäftigung bei der Volkshilfe Krems im Bereich Lernservice CLEVER FOREVER
- Praktikum im Erlebniskindergarten- Krems- Mitterau
- Praktikum im ZB (Zentrum für Beratung, Training & Entwicklung) im Lehrgang Jugendchance Krems
- Angestellte in einem Tabakfachgeschäft in Krems
- seit Mai 2009: Sozialpädagogin in der Kinderwelt Stiefen (Kinderheim)