

DIETER THOMÄ

«Keine Energie ohne Individualität» Kontext und Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Wilhelm von Humboldt's concept of Bildung (formation, education) is opposed to mechanical or organic readings of human development, but also to an idealized account of human autonomy (Kant, Arendt). His account of situated individuality also reflects the relationship between generations, which comes under scrutiny in a «fatherless world» reigned by the «invisible hand» (Adam Smith). Humboldt's and also Schleiermacher's treatises on the German university are based on their notion of situated individuality. They defend «academic freedom» by instigating individual «energy» and defending institutional «openness». Today's universities fall short of living up to its founders' conceptual premises.

Hans Blumenberg hat bemerkt, dass es schwer falle, «eine Identität», die feststünde, dem individuellen Leben zuzuschreiben. Allenfalls sei eine solche verlässliche Identität bei gewissen Personen anzutreffen, die freilich nicht gerade als Vorbilder dienen könnten, nämlich bei «Unverbesserlichen», den «womöglich einzig wirklich <identischen>».¹ Wer sich verbessert, setzt anders gesagt seine Identität aufs Spiel. So steht auch gegen die Identität, auf die wir pochen, wenn wir andere für ihr Tun verantwortlich machen, die Versuchung der Veränderung. Sie gipfelt in der Devise: «Nur wer sich ändert, bleibt sich treu».

Im Juli 1822 schreibt Wilhelm von Humboldt in einem seiner wunderbaren *Briefe an eine Freundin* (an Charlotte Diede): «Was mich selbst betrifft, so wünsche ich immer und tue alles dazu, daß mich die Menschen nicht nach meinem Charakter nehmen mögen. Denn was heißt das anders, als den Charakter, wie er nun einmal ist, für abgeschlossen und unveränderlich annehmen, und ihn in allem, was er in sich enthält, zu bestärken?» Da kein Charakter «fehlerfrei» sei, würde man – so sagt Humboldt – «den Menschen in seinen Fehlern bestärken», wenn man sich nur auf seinen «Charakter»

1 Hans Blumenberg: *Ein mögliches Selbstverständnis* (Stuttgart: Reclam, 1997) S. 40.

beriefe.² Es ist eben die Furcht vor dem ›Unverbesserlichen‹, die Humboldt vom ›Charakter‹ abringt. Dagegen stellt er die Entwicklung der Persönlichkeit, und damit gelangt er zur Idee der Bildung. Sie scheint in dem Maße, wie sie der Veränderung und Entwicklung zugetan ist, eine Krise der Identität in Kauf zu nehmen. Damit aber wird das harmonistische Bild, das von der so genannten ›Charakterbildung‹ und der ›Entfaltung der Persönlichkeit‹ als Errungenschaften der ›deutschen Klassik‹ gezeichnet wird, fadenscheinig. Die Idee der Bildung fügt sich weniger glatt in die Geschichte des modernen Individuums ein, als dies gemeinhin angenommen wird. Bildung heißt viel mehr immer auch: Gefährdung der Identität, Kampf gegen Gewohnheiten, Erfahrung von Ungewissheit.

So tritt auch neben die Lesart des bürgerlichen Bildungsromans, wonach dieser zur Bekräftigung von Eigentümlichkeiten und zur Festigung eines ›Kerns‹ der Persönlichkeit diene, eine zweite Lesart, wonach der Bildungsroman die Identität aufs Spiel setzt oder mindestens in Bewegung bringt. Sie stützt sich etwa auf Christoph Martin Wielands Ausruf ›Ach! Es ist mehr als zu gewiß, daß ich nicht mehr ich selbst bin!‹ und auf Goethes Beobachtung, ›Wilhelm‹ lerne sich in seinen ›Lehrjahren‹ nicht ›wie im Spiegel‹ kennen, sondern stoße auf ›ein anderes Selbst‹.³ David Wellbery hat in diesem Zusammenhang von der ›konstitutiven Vorläufigkeit‹ des Individuums gesprochen und die Tatsache, dass es ohne vorgängigen Plan durchs Leben geht, zur These von dessen ›mangelhafte[m] Ursprung‹ zugespitzt.⁴ Für die Theorie der Bildung heißt dies, dass sie auf ein Denken in Beziehungen setzen muss, also die Kontexte der Sozialisation mitsamt der in ihnen durchgespielten Phantasien und Projekte einbeziehen muss.

Diese Zuordnung ist in der Zeit der klassischen Bildungstheorie allerdings noch umstritten. Zum einen gerieten seinerzeit verschiedene Bildungs-

- 2 Wilhelm von Humboldt: *Briefe an eine Freundin* (Berlin: Franke, 1923) S. 33f. Etwas weniger brüsk heißt es im *Plan einer vergleichenden Anthropologie* von 1795: ›Der Mensch soll seinen Charakter, den er einmal durch die Natur und die Lage empfangen hat, beibehalten, nur in ihm bewegt er sich leicht, ist er tätig und glücklich. Darum soll er aber nicht minder die allgemeinen Forderungen der Menschheit befriedigen und seiner geistigen Ausbildung keinerlei Schranken setzen.‹ Ders.: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (Berlin u. a.: Ullstein, 1984) S. 35. Zit. nach David E. Wellbery: *Die Enden des Menschen. Anthropologie und Einbildungskraft im Bildungsroman (Wieland, Goethe, Novalis)*, in *Das Ende. Figuren einer Denkform*, hg. von Karlheinz Stierle, Rainer Warning (München: Fink, 1996) S. 600-639, hier 604, 617.
- 4 Ibid. S. 605.

modelle in Konkurrenz zueinander, zum anderen kam es zu einer Überlagerung pädagogischer und geschichtsphilosophischer Motive, die einige Verwirrung stiftete. Diesen Schwierigkeiten möchte ich zunächst nachgehen (I). Vor diesem Hintergrund lässt sich dann der Standort der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts genauer definieren; dabei kommt, wie sich zeigen wird, seiner Abweichung von Kant besondere Bedeutung zu (II). Im Anschluss daran erläutere ich die sozialen Rahmenbedingungen, auf die sich die Bildungskonzeption Humboldts stützt, und gehe dabei auf den Kontext ein, der u. a. durch Adam Smiths Thesen von der ›vaterlosen Welt‹ und der ›unsichtbaren Hand‹ bestimmt wird (III). Am Schluss gebe ich einige Hinweise auf die Aktualität der Überlegungen Humboldts, insbesondere für die Gestaltung der universitären Bildung (IV).

I.

Wer von Bildung spricht, zielt auf den Entwicklungsprozess des Menschen, wie er sich im Gang der Generationen vollzieht. Ich möchte zunächst versuchen, eine kleine Typologie der Deutungen dieses Generationenwechsels zu entwerfen, um dann deren Folgen für die Theorie der Bildung zu identifizieren. Grundsätzlich lassen sich, wie mir scheint, statische und dynamische Auffassungen jenes Gangs der Generationen unterscheiden.

Die statische Auffassung geht davon aus, dass die nächste Generation sich an Vorgaben hält, die von der vorausgehenden definiert werden. Der weitest gehende Vorschlag dieser Art besteht in der Zielsetzung, dass die Kinder den Eltern gleichen sollen. Die Kindheit ist demnach ein wesentlich negativer Zustand der Unfertigkeit, der mit der erfolgreichen Mimesis an die Erwachsenen sein Ende haben soll. Dieses Spiel wird z. B. inszeniert in Rabelais' Roman *Gargantua und Pantagruel*. Jedenfalls artikuliert der Vater die Erwartung an seinen Sohn, dass er ihn angemessen vertreten oder, genauer noch, dass der Sohn ›eine Person repräsentieren‹ solle, die eben die des Vaters sei: ›In Dir und durch Dich bleibe ich in meiner sichtbaren Gestalt in dieser Welt.‹, sagt der Vater und beabsichtigt, ›Dich nach meinem Tod zu hinterlassen als einen Spiegel, der meine Person – die Person Deines Vaters – repräsentiert‹.⁵ Wer die Ähnlichkeit zwischen Vater und Kind sichern will,

- 5 François Rabelais: *Gargantua und Pantagruel* (Frankfurt a. M.: Insel, 1974 [1532-1564]) Bd. I, S. 217 [Übers. geänd.]; vgl. Nathalie Zemon Davis: *Frauen und Gesellschaft am Beginn der Neuzeit* (Berlin: Wagenbach, 1988) S. 8.

sträubt sich gegen die Differenz, die beide voneinander entfremden könnte, und versucht, die Zeit in einer räumlichen Konstellation, in der das Kind zum »Spiegel« seiner selbst wird, still zu stellen. Anders als in den späteren romantischen Beschwörungen der Kindheit wird diese hier als schieres Mangel-Phänomen charakterisiert.⁶

Eine die private Konstellation überschreitende, aber weiterhin statisch bleibende Deutung des Verhältnisses zwischen den Generationen hält sich an vorab definierte Aufgaben, die die jüngere Generation zu übernehmen hat. Diese funktionalistische Auffassung führt etwa zur Vorgabe von Rollen und zu ständischen Festlegungen. Sie werden in den berühmten Tiraden unter Bechluss genommen, die man aus Rousseaus *Émile* und Hölderlins *Hyperion* kennt. Jeweils ist die Gegenüberstellung, die hier dramatisiert wird, diejenige zwischen einer beruflichen oder ständischen Festlegung einerseits und dem »Menschen« andererseits. Bei Rousseau heißt es: »Ich gebe zu, daß er, wenn er aus meinen Händen kommt, weder Anwalt noch Soldat noch Priester sein wird, sondern in erster Linie Mensch.« Und Hölderlin klagt: »Handwerker stiehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Herrn und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen – ist das nicht, wie ein Schlachtfeld [...]?»⁷

Was lässt sich dieser statischen Betrachtung, die imitatorisch oder funktionalistisch operiert, entgegensetzen? Gefordert ist ein Denken der Veränderung; zu mustern sind hierfür zunächst eher holzschnittartige, freilich durchaus einflussreiche Denkmuster – nämlich, den methodischen Vorgaben bestimmter Wissenschaftsdisziplinen folgend, organische und mechanistische Modelle.

Das organische Modell deutet den Gang der Generationen als einen Prozess des Wachstums, des Reifens. So schreibt Turgot im Jahre 1750: »Wenn man die menschliche Gattung von ihren Ursprüngen an betrachtet, so erscheint sie in den Augen eines Philosophen wie ein großes Ganzes, das selbst auch, wie jedes Individuum, seine Kindheit hat und Fortschritte

⁶ Gracián schreibt: »Nur die Zeit kann von der Kindheit und Jugend heilen, die wahrhaftig in jeder Hinsicht die Altersstufen der Unvollkommenheit sind.« Zit. nach Philippe Ariès: *Geschichte der Kindheit* (München: dtv, 1978) S. 216. Zu den verschiedenen Inszenierungen des Eltern-Kind-Verhältnisses vgl. in anderem Zusammenhang Dieter Thomä: *Eltern. Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform* (München: Beck, 1992).

⁷ Jean-Jacques Rousseau: *Émile oder Über die Erziehung* (Paderborn u. a.: Schöningh, 1971 [1762]) S. 14; Friedrich Hölderlin: *Sämtliche Werke* (Basel, Frankfurt a. M.: Stroemfeld, Roter Stern, 1975ff.) Bd. XI, S. 774.

macht.«⁸ Hier wird der Entwicklungsprozess der Menschheit als ein Wachstum gedacht, in dem man offenbar älter werden kann, ohne je alt zu sein. Die Grenzen dieser organischen Lesart bringt schon Bernard de Fontenelle in seinem *Exkurs über die Alten und die Modernen* von 1688 entschieden zur Sprache:

Ein gebildeter Geist ist gewissermaßen aus allen Geistern der vorhergehenden Jahrhunderte zusammengesetzt [...]. So hatte denn dieser Mann, der vom Beginn der Welt bis heute gelebt hat, seine Kindheit, in der er nur mit den vordringlichsten Lebensbedürfnissen beschäftigt war, seine Jugend, in der er recht großen Erfolg bei den Dingen der schöpferischen Phantasie, wie etwa Poesie und Redekunst, errungen und sogar begonnen hat, vernünftig zu überlegen, was jedoch mit weniger Gründlichkeit als vielmehr glühendem Eifer geschah. Jetzt ist er im Mannesalter, in dem er entschieden überlegt und mehr Kenntnisse als je zuvor besitzt [...]. Es ist bedauerlich, daß man einen Vergleich nicht bis zum äußersten treiben kann, der sich so gut angelenken hat, aber ich bin zu dem Geständnis verpflichtet, daß jener Mann kein Greisenalter haben wird.⁹

Im Gegensatz zur organischen Deutung der Entwicklung der Menschheit trifft die mechanistische weniger markante Festlegungen zum Werden und Vergehen der Menschen. Indem sie die Entwicklung der Menschheit durch Beziehungen von Ursache und Wirkung determiniert sieht, errichtet sie eine endlose Kette von Kausalbeziehungen. Diese Auffassung mobilisiert im frühen Materialismus durchaus auch ein Potential für soziale Veränderungen, die nämlich in der Optimierung des »Menschen als Maschine« gesehen werden. Die Kritik an dieser Auffassung gipfelt in der Behauptung, dass die menschliche Entwicklung solche Kausalbeziehungen sprengt. So wehrt sich etwa Novalis dagegen, den Menschen in die »Reihe der Naturwesen« hineinzustellen, und meint, dass damit »die unendliche schöpferische Musik des Weltalls zum einformigen Klappern einer ungeheuren Mühle« werde, die »ohne Baumeister und Müller und eigentlich ein ächtes Perpetuum mobile, eine sich selbst mahlende Mühle sey«.¹⁰

⁸ Anne Robert Jacques Turgot: *Philosophische Darstellung der allmählichen Fortschritte des menschlichen Geistes*, in ders.: *Über die Fortschritte des menschlichen Geistes* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1990 [1750]) S. 140-163, hier 140.

⁹ Bernard Le Bovier de Fontenelle: *Exkurs über die Alten und die Modernen*, in ders.: *Philosophische Neuigkeiten für Leute von Welt und für Gelehrte* (Leipzig: Reclam, 1989 [1688]) S. 243-259, hier 254f.

¹⁰ Novalis: *Die Christenheit oder Europa*, in ders.: *Schriften* (Stuttgart: Kohlhammer, 1968 [1799]) Bd. III, S. 507-524, hier 515.

Weniger rabiat ist die Alternative, die Kant der mechanischen Auffassung der menschlichen Entwicklung entgegenstellt. Die kantische Antinomie von Freiheit und Notwendigkeit ist als Versuch aufzufassen, bestimmte Ursachen aus der Kette der Ereignisse herauszuschlagen und der Zuständigkeit des freien Geistes zu überstellen. Das mechanistische Paradigma bleibt in Kraft, kennt aber die willentliche, freie Entscheidung des Individuums als eine Ursache, der keine natürliche Wirkung vorausgeht. Kant lässt mit seinem Versuch, Freiheit und Natur zu vereinbaren, die bislang geschilderten Ansätze zur Deutung des Generationengangs weit hinter sich.

In der berühmten dritten «Antinomie der reinen Vernunft» heißt es: «Wenn ich jetzt (zum Beispiel) völlig frei und ohne den notwendig bestimmten Einfluss der Natursachen von meinem Stuhle aufstehe, so fängt in dieser Begebenheit, sammt deren natürlichen Folgen ins Unendliche eine neue Reihe schlechthin an.»¹¹ Blickt man auf die verschiedenen Auffassungen menschlicher Entwicklung zurück, von denen sich Kant abgrenzt, so fällt auf, dass in ihnen letztlich kein echter Spielraum für individuelle Eigentümlichkeiten und überraschende Entwicklungen zugelassen ist. Dagegen schlägt die dem Individuum zugeschriebene Autonomie nach Kant auch auf den Gang der Geschichte durch: In der Französischen Revolution kommt demnach ein «Enthusiasm» zum Ausdruck, der sich an die Freiheit als gestaltende Kraft bindet und unwiderruflich in die Erinnerung der Völker eingeht.¹² Bei Kant anknüpfend hat Hannah Arendt den kantischen «Neuanfang», der in der Revolution zur Entfaltung komme, in einer waghalsigen Analogie mit der «Geburt» des Menschen in Beziehung gesetzt, also Welt- und Lebensgeschichte im Handstreich zu verklammern versucht.¹³

Entsprechend sucht auch die Bildungstheorie um 1800 im Geist der Freiheit Anschluss bei der Geschichtsphilosophie der Revolution. Es wird eine Parallele gezogen zwischen dem Beginn einer neuen (historischen) Epoche und der Entfaltung der Freiheit. Epochen sind demnach nicht nur die welt-historischen Ereignisse, sondern auch schon die Lebenswege der Individuen. Noch im Rückblick bleibt diese Lesart leitend. So lässt sich ein Bogen schlagen von Tocquevilles Charakterisierung der französischen Revolutionäre, die «die größte Anstrengung gemacht» haben, «um ihre Geschichte sozusagen in zwei Teile zu spalten und durch eine tiefe Kluft das, was sie bis dahin waren,

¹¹ Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*, Akademie-Ausgabe, Bd. III, S. 312.

¹² Ders.: *Der Streit der Fakultäten*, Akademie-Ausgabe, Bd. VII, S. 85.

¹³ Hannah Arendt: *Über die Revolution* (München: Piper, 1963) S. 34; dies.: *Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft* (München: Piper, 1986) S. 723.

von dem zu scheiden, was sie fortan sein wollten», hin zu Tocquevilles Bemerkung, «für den Amerikaner» verlaufe «das ganze Leben [...] wie eine Zeit der Revolution».¹⁴

Die Theorien des Neuanfangs, die im Zuge der Französischen Revolution entwickelt worden sind, hat Mona Ozouf in ihrem Buch *L'homme régénéré* in zwei Gruppen eingeteilt. Sie unterscheidet eine «spontane» («energetische») und eine «dirigistische» Strategie der Neu- oder Wiedergeburt des Menschen, an die wiederum Theorien der Revolution gekoppelt sind, die entweder auf ein «wunderbares» Ereignis oder auf einen «arbeitsamen» Einsatz gestützt sind.¹⁵ Zieht man diese Unterscheidung von der Ebene politischer Veränderung auf die Ebene persönlicher Entwicklung, dann ergeben sich divergierende, allerdings durchweg problematische Rückschlüsse. Wenn man sich auf der einen Seite an «spontan» wirkende Kräfte hält, dann bleibt dabei doch im Dunkeln, wie dieser Neuanfang sich von bloßer Willkür unterscheidet soll. Wenn auf der anderen Seite der Neuanfang zum Gegenstand der Sozialplanung und der Erziehungsutopie wird, so wird er damit zu etwas Nachträglichem herabgesetzt und verliert die Qualität des «Neuen», auf die er doch erpicht sein muss.

Die Theorie der Bildung ist als ein Versuch aufzufassen, den Schwierigkeiten des Neuanfangs einen konstruktiven Gegenentwurf entgegenzuhalten. Im Gegensatz zum revolutionären Neuanfang muss die Bildung ein positives Verhältnis zur Zeit als Prozess oder Verlauf unterhalten. Damit gerät sie in einen Gegensatz zu der revolutionären Absicht, diese Zeit außer Kraft zu setzen.¹⁶ Die Bildung bringt sich also gegen den Bruch in Stellung, aber sie bricht auch mit der Kontinuität als einer strikten Verketzung von Ereignissen. Mit der Bildung ist demnach eine neue Deutung des Lebensprozesses gefordert; dazu leistet Wilhelm von Humboldt – wie jetzt zu zeigen ist – einen Beitrag.

¹⁴ Alexis de Tocqueville: *Der alte Staat und die Revolution* (Reinbek: Rowohlt, 1969 [1856]) S. 7; ders.: *Über die Demokratie in Amerika* (Zürich: Manesse, 1987 [1835-1840]) Bd. I, S. 601.

¹⁵ Mona Ozouf: *L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française* (Paris: Gallimard, 1989) pp. 134, 145sq.

¹⁶ Der frühe Historiker der Französischen Revolution Edgar Quinet ordnete der Revolution das Ziel zu, die Zeit zu unterdrücken («supprimer le temps»); vgl. Ozouf: *L'homme régénéré*, op. cit. p. 119. Ozouf weist in diesem Zusammenhang zu Recht auf den Gegensatz zwischen «création» und «formation» hin (ibid. p. 132).

II.

In einem Brief an Charlotte Diede vom 2. Januar 1827 sinniert Humboldt über die Zäsur, die der Jahreswechsel ins Leben bringt. Er deutet sie nicht als äußere Zumutung, sondern als etwas, das der inneren Fähigkeit des Menschen zum Neubeginn entgegenkommt. So schreibt er: «Es fängt auch freilich mit jedem Tage gewissermaßen ebensogut als mit dem ersten Januar ein neues Jahr an [...] Es ist überhaupt sehr meine Art, mich von Epoche zu Epoche zusammenzuraffen und irgend etwas Neues in meinen Vorsätzen zu beginnen.»¹⁷ An dieser beiläufigen Überlegung ist zweierlei bemerkenswert. Zum ersten gibt Humboldt hier einen Hinweis darauf, wie die Veränderung, die der Erstarrung des Charakters entgegenwirkt, konstruktiv gedacht werden soll: Das Neue soll auf «Vorsätze» gründen, also Ausdruck einer individuellen Freiheit sein, die tagein, tagaus mobilisiert werden kann. Zum zweiten zieht Humboldt offenbar auch eine Parallele zwischen dem Neubeginn, der auf das Individuum zurückgeht, und einem Neuanfang im historischen Kontext. Angesprochen wird zwar nur der abstrakte Gang des Kalenders, mitgedacht ist aber der Gang der Geschichte insgesamt. Dass der erste Tag des Jahres als Aufbruchssignal verstanden wird, verweist zurück auf die heftigen Diskussionen um den Stellenwert eines neuen Kalenders, die in Frankreich während der Revolutionsjahre geführt wurden.¹⁸

So scheint nichts dagegen zu sprechen, Humboldt in die direkte Nachfolge zu Kant zu stellen. Auch Humboldt betont den freien «Vorsatz» des Menschen und schlägt die Brücke zum historischen Aufbruch. Er spricht von der «Kluft», die das Individuum durch den Beginn einer «neuen Reihe» in der Geschichte aufreißt,¹⁹ und sieht in dem «Chaos», als das er die Französische Revolution erlebt, den Beginn einer «völlig neue[n] Epoche».²⁰ Gestützt

¹⁷ Humboldt: *Briefe an eine Freundin*, op. cit. S. 114.

¹⁸ Vgl. Michael Meinzer: *Der französische Revolutionskalender (1792-1805). Planung, Durchführung und Scheitern einer politischen Zeitrechnung* (München: Oltenbourg, 1992); Ernst Wolfgang Becker: *Zeit der Revolution! – Revolution der Zeit? Zeiterfahrungen in Deutschland in der Ära der Revolutionen 1789-1848/49* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999).

¹⁹ Wilhelm von Humboldt: *Werke in fünf Bänden* (Darmstadt: WBG, 1963) Bd. II, S. 57f. (*Latium und Hellas oder Betrachtungen über das classische Alterthum* [1806-1807]).

²⁰ Wilhelm von Humboldt: *Briefe an Karl Gustav Brinkmann* (Leipzig: Hiersemann, 1939) S. 72; vgl. Becker: *Zeit der Revolution! – Revolution der Zeit?*, op. cit. S. 39.

wird diese Einordnung auch durch die Nachlass-Schrift zur *Verschiedenheit des Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Hier beschreibt Humboldt die Entwicklung der «Völker und Individuen» zunächst als einen «vegetativ[en]» Prozess, verweist dann aber darauf, dass dieses homogene Geschehen durch die praktische Initiative des Menschen durchbrochen werde. Er spricht von einer «als unergründlich anerkannten Ursache», die «plötzlich und unvorhergesehen in jenen sichtbaren durch Ursache und Wirkung bedingten Weg eingreift», der sonst «durch die Kräfte der Natur» und das «gleichsam mechanische Fortbilden der menschlichen Tätigkeit» determiniert wird.²¹ So kehrt die Absage an den «Charakter» als Kritik an der Routine und als Zuspruch zum überraschenden Eingriff in den Gang des Geschehens wieder.²²

Erich Voegelin hat Humboldts *Begriff der Individualität* treffend charakterisiert als den

einer Geisteskraft, die ohne Beziehung zum Gang des Geschehens aufspringt und eine neue Reihe beginnt; die Geschichte dehnt sich nicht von ihren Anfängen ins Unendliche als ein homogenes Geschehen, das nach Ursache und Wirkung verknüpft ist, sondern in ihm bilden sich Knotenpunkte [...] selbständige Kraftquellen, die Vergangenes in sich aufnehmen und aus sich entlassen in einer neuen Gestalt, die über ihren Ursprungspunkt hinaus nicht mehr abgeleitet werden kann.²³

Bei Humboldt wie bei Voegelin findet sich die Wendung von der «neuen Reihe» – eine Wendung, die nicht gebraucht werden kann, ohne dass man

²¹ Humboldt: *Werke in fünf Bänden*, op. cit. Bd. III, S. 368-756, hier 387f.; vgl. Erich Voegelin: *Die Rassenidee in der Geistesgeschichte von Ray bis Carus* (Berlin: Junker & Dünhaupt, 1933) S. 144f.

²² Vgl. Kants rigide These: «Je mehr aber der Angewohnheiten sind, die ein Mensch hat, desto weniger ist er frei und unabhängig. [...] Man muß also verhindern, daß sich das Kind an nichts gewöhne; man muß keine Angewohnheit bei ihm entstehen lassen.» – Kant: *Über Pädagogik*, Akademie-Ausgabe, Bd. IX, S. 463. Um ein sprachliches Missverständnis zu vermeiden, sei gesagt: Kant meint, es gelte zu «verhindern, daß sich das Kind an irgend etwas gewöhne».)

²³ Voegelin: *Die Rassenidee* [...], op. cit. S. 145. Robert Musil hat diese Charakterisierung Erich Voegelins wörtlich in seine Wiener Rede «Der Dichter in dieser Zeit» von 1934 aufgenommen, um daran mit der folgenden Bemerkung, die zugleich das Schlusswort dieser Rede ist, anzuknüpfen: «Dieses Bild ist individualistisch von Natur, aber es stellt diesen Individualismus auch völlig in das Ganze. Ich möchte hoffen, und nehme es auch an, daß sein Besitz an Wahrheit in angepaßter Form und auf das rein Geistige angewandt, noch ein zweitesmal in der europäischen Entwicklung zur Wirkung kommen werde!» Robert Musil: *Essays und Reden. Kritik* (Reinbek: Rowohlt, 1983) S. 1255f.

dabei an Kants wortgleiche Formulierung erinnert wird (s.o.). So sehr die sich ihre eigene Bahn brechende Freiheit zu Wilhelm von Humboldts Kritik am statischen «Charakter» passt, so wenig wird doch verständlich, warum und wie damit dem Thema der Bildung Bedeutung zuwächst. Schließlich steht die Bildung für einen Prozess, dem ein auf Kontinuität ausgerichteter Verständnis der Zeit zugrunde liegt und der an das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden gebunden ist. Angesichts des komplexen Verhältnisses zwischen den Generationen, das die Theorie der Bildung zum Gegenstand macht, wirkt die schiere Unterstellung von Autonomie, wie sie in Kants «neuer Reihe» zum Ausdruck kommt, doch seltsam abstrakt. Dieser Eindruck verstärkt sich nur angesichts der pathetischen Rhetorik des Neubeginns, die in den Jahren um 1800 (und nochmals im frühen 20. Jahrhundert)²⁴ grassiert.

Zu verweisen ist dagegen auf Schleiermachers Bemerkung, dass «der Staat» auf einem «Verhältnis der erwachsenen Menschen unter sich» beruhe und in diesem Begriff «keine Beziehung darauf, woher die Erwachsenen kommen», enthalten sei.²⁵ Diese beiläufige Bemerkung bricht mit der Prämissen der Vertragstheorien und des liberalen Individualismus, wonach Menschen im sozialen und politischen Raum ihr Handeln koordinieren – so als lägen sie immer schon handlungsfähig vor. Unübertroffen ist in diesem Zusammenhang John Deweys Kritik an einer «degenerate school of liberals», welche «the conception of the individual as something given, complete in itself, and of liberty as a ready-made possession of the individual» vertritt.²⁶ Die klassische Bildungstheorie leistet (wie später Dewey) de facto einen

²⁴ Man denke etwa an die folgende Bemerkung aus Hermann Brochs *Schlafwandler-Trilogie*: «Nie und nirgends ist der Geist der Epoche so stark, so wahrhaft ethisch und historisch wie in jenem letzten und zugleich ersten Aufbläcken, das die Revolution ist, – Tat der Selbstaufhebung und der Selbsterneuerung, letzte und größte ethische Tat des zerfallenden, erste des neuen Wertsystems, Augenblick der radikal geschichtsbildenden Zettaufhebung im Pathos des absoluten Nullpunktes!» Hermann Broch: *Huguenot oder die Sachlichkeit* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970 [1931]) S. 323. Vgl. zum Diskurs um den «neuen Menschen» Dieter Thomä: *Freiheit und Glück im Streit um den «Neuen Menschen»*, in *Vom Glück in der Moderne*, hg. von dems. (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003) S. 33–55.

²⁵ Friedrich Schleiermacher: *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2000) Bd. I, S. 275 (*Über den Beruf des Staates zur Erziehung* [1814]).

²⁶ John Dewey: *The Future of Liberalism*, in *Problems of Men*, ed. by John Dewey (New York: Philosophical Library, 1946 [1935]) pp. 126–140, here 135.

Beitrag zur Selbstkritik des Liberalismus – jenes Liberalismus, für den Humboldt selbst mit seiner Frühschrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates eines der Gründungsdokumente geliefert hat.

An der Instanz, die eine «neue Reihe» beginnt, muss derjenige, der sich für Bildung interessiert, anstößig finden, dass sich ihre Genese im Ungewissen verliert. Ihr ist, wie Wilhelm von Humboldt – freilich eher bewundernd als befremdet – anmerkt, etwas «Unergründliches» eigen (s.o.). Wenn man mit dem Problem befasst ist, wie sich denn die Freiheit fördern lässt, fragt man danach, was vor dem Anfang passiert. An dieser paradoxen Formulierung wird deutlich, dass es in der Theorie der Bildung um eine Infragestellung des radikalen Schnitts geht, den die Theorien des Neuanfangs ziehen. Zugleich wird eine Deutung zurückgewiesen, die die Entwicklung im Generationengang stillstellt oder deterministisch festlegt.

Humboldts eigener Ansatz lässt sich beschreiben als Abkehr von einer abstrakt unterstellten Freiheit des Individuums und als Hinwendung zu einem Verständnis situierter Freiheit. In seinen Schriften finden sich immer wieder Wendungen wie die von der «Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung»; die Rede ist davon, dass der Mensch «von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen» bestrebt sei, wobei es darauf ankomme, «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».²⁷ Es ist keine metaphysische Prämisse der Freiheit, die in seinen Schriften zum Ausdruck kommt, sondern ein Plädoyer für Erfahrungsprozesse; begleitet wird es von dem Befund, dass eine wissenschaftliche – sei es naturwissenschaftliche, sei es historische – Erfassung des menschlichen Verhaltens prinzipiell unzulänglich bleiben muss.²⁸ Die offene Entwicklung des Individuums gelingt, wenn es sich der Welt aussetzt, sich in sie hineinstürzt, ohne sich freilich darin zu verlieren. Nach Humboldt sollen dabei einzelne Erfahrungen mit der ideellen Ordnung zusammenspielen. Er schreibt:

Der Mensch soll alle Verhältnisse, in denen er sich befindet, auf sich einwirken lassen, den Einfluß keines einzigen zurückweisen, aber den Einfluß aller aus sich heraus und nach objektiven Prinzipien bearbeiten. [...] Je mehr Stoff er in Form, je mehr Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt, desto reicher, leber-

²⁷ Humboldt: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, op. cit. S. 29 (*Theorie der Bildung des Menschen* [1793]).

²⁸ *Ibid.* S. 48.

diger, kraftvoller, fruchtbarer ist er. Eine solche Mannigfaltigkeit gibt ihm der Einfluß vielfältiger Verhältnisse. Je mehr er sich demselben öffnet, desto mehr neue Seiten werden in ihm angespielt. [...] Das Zweckwidrige und Verderbliche ist bloß das untätige Hingeben an einen einzelnen. Daraus entstehen die plumpen National- und Familiencharaktere, die uns in der Wirklichkeit unaufhörlich begegnen; daran aber ist die innere Schlawheit und Trägheit, nicht die äußere Mannigfaltigkeit Schuld.²⁹

Der Kampf gegen Konformismus stützt sich nicht auf die abstrakte Fähigkeit des Neuanfangs, sondern auf eine praktische Leistung. Humboldts Polemik gegen «innere Schlawheit und Trägheit» lässt sich auch anhand seiner Sprachphilosophie illustrieren, nämlich anhand des dort entwickelten Gegensatzes zwischen *ergon* und *energeia*, zwischen Struktur und Tätigkeit. Wie das Pendant des *ergon* die festgelegte Funktion ist, die von einem Menschen (in einem Beruf oder einer Rolle) übernommen wird, so steht die *energeia* für eine Dynamik, die sich am Prozess des Lebens selbst ausweist: «Keine Energie ohne Individualität».³⁰ Im nächsten Abschnitt will ich nun den förderlichen Bedingungen für jene *energeia* – auch jenseits von Humboldts eigener Theorie – genauer nachgehen.

III.

Die Theorie der Bildung ist gerade in der Zeit um 1800 mit einer eigentümlichen Schwierigkeit konfrontiert, die sich aus der bereits erwähnten Dramatisierung des Neubeginns und überhaupt aus der Dynamisierung der Lebensverhältnisse ableitet. Zu dieser Entwicklung gehört nichts anderes als eine Demontage der Vaterschaft, die nun allerdings zur Belastung für den Gang der Generationen wird. An zwei Punkten lässt sich diese Demontage festmachen.

Zum ersten liegt in der «Kluft» (siehe Abschnitt I), die man zwischen Gegenwart und Vergangenheit legt, eine Absage an vorausgegangene Autoritäten – eine Absage, die sich auf weltliche und geistliche Instanzen gleichermaßen bezieht. Was in der Französischen Revolution affirmativ behauptet wird, nimmt zuvor schon Adam Smith eher besorgt zur Kenntnis: dass man nämlich in einer «vaterlosen Welt» lebe. Dies hält er nun freilich für die

²⁹ Humboldt: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, op. cit. S. 38f.

³⁰ Humboldt: *Werke in fünf Bänden*, op. cit. Bd. II, S. 128 (*Latium und Hellas* [...]).

«trübsinnigste aller Erwägungen».³¹ Solche Vaterlosigkeit macht er zuallererst am Niedergang der höchsten Autorität, nämlich des Gottes als «Vater» Figur fest; doch dessen Niedergang zieht auch weltliche Autoritäten mit.

Der Verlust des Vaters geht zum zweiten einher mit der Karriere der «Brüderlichkeit», die zu einem Zentralbegriff der Französischen Revolution avanciert. Die Feier der «Brüderlichkeit» enthält eine versteckte Spitze gegen die jeweils vorausgehende Generation. Dieter Lenzen bemerkt: «Die Freiheit entbindet sich von der Bevormundung durch den Vater, die Gleichheit zerstört den Respekt vor der Leistung der Vorfahren, und die Brüderlichkeit lässt nur noch eine Verwandtschaftsbeziehung zu, diejenige innerhalb derselben Generation.» Entsprechend kommt es nach Lenzen zu einer «Zerstörung des Vaterprinzips», zu einer «Vervielfältigung der Vaterschaft», bei der die einzelnen Väter sich neu positionieren und doch in ihrer Autorität beschädigt sind.³²

Soweit ich sehe, hat man es bislang versäumt, Adam Smiths These von der «vaterlosen Welt» in eine Verbindung zu bringen zu dessen ungleich berühmterer These, wonach die Vielfalt individueller Handlungen auf wundersame Weise von einer «unsichtbaren Hand» koordiniert werde. Damit scheint die «unsichtbare Hand» die Nachfolge des verloren gegangenen Vaters antreten zu wollen. Dieser «Hand» wird in Smiths Schrift über den *Wohlstand der Nationen* von 1776 jedenfalls eben jene ordnende Wirkung zum Wohle der Allgemeinheit zugeordnet, welche in der *Theorie der moralischen Gefühle* von 1759 noch der Hand eines «Vater[s]» als des «große[n] Direktor[s]» oblag.³³

Der Unterschied zwischen diesen zwei zentralen Metaphern bleibt freilich erheblich. Es ist von vornherein klar, dass es die «unsichtbare Hand» keinesfalls gibt, Smith kennzeichnet sie als methodische Fiktion, so dass sie faktisch eher zur Bestätigung der Vaterlosigkeit taugt. Der Anschein, dass es eine solche Hand gebe, entsteht dadurch, dass ein höheres Ziel jenseits

³¹ Adam Smith: *The Theory of Moral Sentiments* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002 [1759]) S. 277; vgl. Emma Rothschild: *Economic Sentiments. Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment* (Cambridge [Mass.], London: Harvard University Press, 2001) p. 218ff.

³² Dieter Lenzen: *Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation* (Reinbek: Rowohlt, 1991) S. 174f.

³³ Adam Smith: *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (New York: Modern Library, 2000 [1776]) p. 485; *A Theory of Moral Sentiments*, op. cit. p. 277f.

der Einzelinteressen der Individuen erreicht wird. Es ist, als ob eine höhere ›Hand‹ die Fäden zöge. Doch diese Koordination funktioniert gerade nur dann, wenn niemand steuernd eingreift; darin eben liegt die Pointe gegen staatliche Interventionen, die von einem bestimmten Teil der liberalistischen Schule verfochten wird.

Anders verhält es sich mit der Orientierung, die Adam Smith von einem göttlichen ›Direktor‹ erwartet. Sie ist tatsächlich hinfällig, wenn die Welt ›vaterlos‹ wird. Was bleibt, ist die Eigentätigkeit der Individuen. Die Thesen von der ›vaterlosen Welt‹ und der ›unsichtbaren Hand‹ kommen also über ein im Rückgang auf ein individuelles Handeln, das sich auf keine Kontexte oder Vorgaben mehr stützen kann oder will. Smith wird damit nun allerdings verwundbar durch Schleiermachers Nachfrage, ›woher‹ denn die Individuen kommen, die diese Eigentätigkeit entfalten (s. o.).

Von Smith hätte mit Fug und Recht erwartet werden können, dass er neben der Klage über den Verlust des ›Vaters‹ (als göttlichem ›Direktor‹) und der methodischen Fiktion des Vaters (als ›unsichtbarer Hand‹) noch einen weiteren, nicht-metaphorischen, realen ›Vater‹ ins Spiel gebracht hätte. Weil dies unterbleibt, schwankt seine Sozialphilosophie zwischen Ordnungssehnsucht und Deregulierung. Und doch verlässt man Adam Smiths Theorie nicht mit leeren Händen. Sie bietet Ansätze zur Koordination individueller Handlungen, die durchaus orientierende Wirkung haben können, freilich nun nicht einem ›Vater‹ zugeordnet werden, sondern – der ›Frau‹.

›Menschlichkeit‹ sei, so sagt Smith, die ›Tugend der Frauen‹ (›Humanity is the virtue of a woman‹). Mit ›Menschlichkeit‹ ist hier genauer die Fähigkeit der Sympathie gemeint. Das ›exquisite fellow-feeling‹,³⁴ also die Fähigkeit, sich in das Schicksal des Anderen hineinzuversetzen und an ihm teilzuhaben, wird von Smith insbesondere der Mutter zugeschrieben.³⁵ Mir geht es hier nun nicht darum, diese substanzialistischen Thesen über das Wesen des Männlichen und Weiblichen zu diskutieren; ich begnüge mich damit, zur Kenntnis zu nehmen, dass diese Eigenschaften, welchem Geschlecht sie auch immer zugeordnet werden, für die Bildung fruchtbar zu machen

³⁴ Adam Smith: *A Theory of Moral Sentiments*, op. cit. p. 223.

³⁵ Ibid. p. 15; vgl. zum ›fellow-feeling‹ ausführlicher Dieter Thomä: *Lebensteilung und Mitleid*, in: *Philosophische Anthropologie und Lebenskunst*. Rainer Marten in der Diskussion, hg. von Guido Löhrer u. a. (München: Fink, 2005) S. 139–154; zu Smiths These von der ›vaterlosen Welt‹ und deren Kontext vgl. ders.: *Fortschritt in vaterloser Welt. Geschichtliche Entwicklung und individuelle Lebensführung nach Condorcet*, in: *Figuretionen* 6/2 (2005) S. 11–32.

sind. So kann man sagen, dass der Generation der Älteren zwei verschiedene Leistungen und Aufgaben übertragen werden: nämlich solche der Orientierung oder Leitung einerseits, solche der Sympathie andererseits. In dieser Aufteilung spiegeln sich die verschiedenen Dimensionen des Verhältnisses zwischen den Generationen, zwischen denen einerseits Hierarchien bestehen und sich andererseits eine Gemeinsamkeit unter Menschen entwickelt. Die in Smiths Moralphilosophie zentrale ›Sympathie‹ birgt demnach eine pädagogische Pointe (die freilich von Smith nicht wirklich ausgekostet wird). Weil diese Sympathie für die Erfahrung der Gleichartigkeit der Menschen steht, die mitleiden und überhaupt mitfühlen, bringt sie die Jüngeren in Augenhöhe zu den Älteren. Die Sympathie ist damit eine wichtige Triebkraft für den Prozess, in dem eine Generation zu der jeweils vorausgehenden aufschließt.

Humboldt sind die Wege, die Smith beschreitet, nicht fremd. Wenn seine pädagogische Forderung lautet, der Sich-Bildende solle die ›Wechselwirkung zwischen Ich und Welt‹ intensivieren und sich in die ›Gegenstände‹ versenken (s. o.), so spiegelt sich dies in seinen anthropologischen Schriften in der Rede vom ›Bedürfnis‹, das eigene Ich und die umgebende Welt nicht nur immer auf einander zu beziehen, sondern auch durchaus in Eins zu verschmelzen;³⁶ dieses ›Bedürfnis‹ wird von Humboldt nun freilich dem ›Geiste der Frauen‹ zugeschrieben. Entsprechend zeichnet sich die ›Mutter‹ nach Humboldt durch einen ›ganz anderen Sinn der Aneignung‹ aus, in der sie ›äußere Objekte mit sich zu verknüpfen, in sich aufzubewahren und wieder von sich zu scheiden‹ wisse.³⁷ Diese Bemerkungen gehören nicht nur in den Kontext einer gender theory, sondern bergen auch einen systematischen Hinweis auf die Lebensformen, die im Bildungsprozess als Gang der Generationen zum Einsatz kommen: Er ist als ein Spiel von Identifikation und Distanzierung aufzufassen, und wenn dieses Spiel bei Smith und Humboldt auf verschiedene Geschlechter verteilt wird, so kann man nun sagen, dass es auch jenseits solcher Festlegungen Geltung behält.

Bislang habe ich Humboldts Theorie der Bildung eher auf den familiären Raum, also auf eine private Konstellation bezogen. So sind bislang auch seine Überlegungen zur Universalität kaum zur Sprache gekommen. Dass diese Überlegungen gleichwohl eng an jene grundsätzlicheren Auffassungen anknüpfen, möchte ich abschließend zeigen.

³⁶ Humboldt: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, op. cit. S. 52 (*Plan einer vergleichenden Anthropologie* [1795]).

³⁷ Ibid. S. 57.

IV.

Welche Konsequenzen lassen sich für das universitäre Leben ziehen, wenn man mit Humboldt ein Modell der Bildung verfißt, das die Freiheit an soziale Situationen und die individuelle Entwicklung an die *energeia* koppelt, mit der man sich in die Mannigfaltigkeit der Welt stürzt?

Am leichtesten lassen sich diese Konsequenzen verdeutlichen, indem man einen Zeugen anruft, der im Geiste Humboldts, freilich gut hundert Jahre später, über die «akademische Freiheit» nachdenkt: John Dewey. In seinem Text *Academic Freedom* aus dem Jahre 1937³⁸ erinnert er zunächst an den politischen Kampf um Freiheit, der das Leben früherer Generationen bestimmt hat, um dann darauf hinzuweisen, dass es nicht nur um den Kampf gegen äußere Unterdrückung gehe, sondern auch um die Entwicklung der inneren Fähigkeit zur Freiheit:

It is quite possible that in the long run the greatest friend of censorship, [...] and the greatest foe to freedom of thought and expression, is not those who fear such freedom because of its possible effect upon their own standing and fortune, but is the triviality and irrelevancy of the ideas that are entertained [...]. It is [...] necessary that ideas should be genuine ideas, not sham ones, the fruit of inquiry, of observation and experimentation, the collection and weighing of evidence. [...] Routine and formal instruction, undemocratic administration of schools, is perhaps the surest way of creating a human product that submits readily to external authority, whether that be imposed by force or by custom and tradition, or by the various forms of social pressure which the existing economic system produces.

Es ließe sich im Detail zeigen, wie Deweys pragmatische Konzeption menschlicher Praxis auf Humboldts Überlegungen zur *energeia* zurückgeht. Ich möchte hier nur konstatieren, dass Dewey die akademische Freiheit mit der individuellen Selbstständigkeit als einer besonderen Form positiver Freiheit verbindet. Eben dieser Gesichtspunkt steht auch im Zentrum der Bildungstheorie Humboldts und seiner Mitstreiter, wie sie in den Denk- und Programmschriften um 1810, in der Gründungsphase der Berliner Universität, zum Ausdruck kommt.³⁹

³⁸ John Dewey: *Academic Freedom* [1937], in *Intelligence in the Modern World*, ed. by John Dewey (New York: Modern Library, 1939), p. 721-725, für die folgenden Zitate vgl. p. 722-724.

³⁹ Zum Folgenden vgl. auch Dieter Thomä: *Drei Prinzipien und drei Phasen der «Humboldt-Kultur». Erfindung, Krise und ein Leben nach dem Tod, in Studienziel. Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute*, hg. von

Bekannt sind diese Programmschriften vor allem dafür, dass mit ihnen die Institutionalisierung akademischer Forschung vorangetrieben sowie die Freiheit der Universität gegen kommerzielle Begehrlichkeiten und politische Machtansprüche verteidigt wurden. Die Tatsache, dass diese Universität unter freiheitlichen Vorzeichen steht, wirkt sich freilich nicht nur auf die institutionelle Rolle aus, sondern auch auf die Art, wie in ihr das «Studium des Menschen» getrieben wird. Der Humboldt'sche Respekt vor der «Unergründlichkeit» des Menschen als Forschungsgegenstand ist gepaart mit einer Art der Schulung, die der Eigentümlichkeit und Eigenwilligkeit der Sich-Bildenden gerecht wird. Hier greifen deskriptive und normative Aspekte ineinander, denn dieser Respekt selbst geht einher mit der fordernden Erwartung, dass die Menschen ihre Bestimmung nicht unterbieten oder verspielen; so eben ist Humboldts Protest gegen die «innere Schläffheit und Trägheit» (siehe Ende des II. Abschnitts) zu verstehen.

Die neue Institution verabschiedet sich im Zeichen der von Humboldt geforderten «Mannigfaltigkeit» geistiger Erfahrungen von der Partialisierung des Geistes, wie sie in der quasi-ständischen Einteilung der Universität in vorgegebene Sektoren der so genannten «Wohlfahrtskunde»⁴⁰ zum Ausdruck kommt. In diesen Zusammenhang gehört auch die Aufwertung der «philosophischen» Fakultät.⁴¹ Wie Humboldt die «öffentliche, d. i. vom Staat angeordnete und geleitete Erziehung [...] bedenklich» findet, so warnt Schleiermacher vor der «Unterdrückung der höchsten freiesten Bildung» und legt eine ausführliche Erläuterung dessen vor, was «unter dem Namen der akademischen Freiheit bekannt» ist.⁴²

Sascha Spoun, Werner Wunderlich (Frankfurt a. M., New York: Campus, 2005) S. 49-70.

⁴⁰ Vgl. Johann Benjamin Erhard: *Über die Einrichtung und den Zweck der höhern Lehranstalten*, in *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, hg. von Ernst Müller (Leipzig: Reclam, 1990 [1802]) S. 18-42, hier 19, 28. Der theologischen Fakultät oblag z. B. die seelische *Gesundheit* oder der innere *Frieden*, der medizinischen die körperliche *Gesundheit*, der juristischen der äußere *Frieden* im Sinne der sozialen Ordnung.

⁴¹ Wilhelm von Humboldt: *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* [1810], in Müller: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, op. cit. S. 273-283, hier 276f.

⁴² Wilhelm von Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (Stuttgart: Reclam, 1982 [1792]) S. 69; Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst Anhang über eine neu zu errichtende* [1808], in Müller: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, op. cit. S. 190, 217.

In dieser Forderung nach «akademischer Freiheit» gipfelt das Konzept universitärer Bildung, wie es von Humboldt und Schleiermacher entwickelt worden ist. Anzumerken ist, dass die Bedeutung dieses Ausdrucks seinerzeit weit über den Bereich der Universität hinausreichte. Vor den großen Reformen kam den Studenten eine (wiederum durch ständische Schranken bedingte) Sonderrolle zu, die sie teilweise einer eigenen Gerichtsbarkeit unterstellte und ihnen damit auch einen sinistren Sonderstatus gegenüber regulären Untertanen verschaffte. Sie fielen durch eigene Sitten (wie das Duellieren) oder durch ein sittenloses Betragen auf, das in jenen Jahren Gegenstand populärer Polemiken wurde. So bemerkt auch Schleiermacher, dass «akademische Freiheit» nicht nur «bekannt», sondern auch «verschrieen» sei.⁴³

Zu der Etablierung neu definierter akademischer Institutionen muss demnach ein neues Verständnis von «Freiheit» treten, das sich des Attributs «akademisch» erst als würdig erweist. Humboldts Aufforderung, dass sich die Individuen der Vielfalt des Lebens um der Bildung willen aussetzen hätten, wird von Schleiermacher in seiner Verteidigung der «akademischen Freiheit» zum Kern des universitären Selbstverständnisses erklärt. Seine Überlegungen gehören sicher zu den bemerkenswertesten Zeugnissen zur Zukunft der Universitäten, die in den Jahren um 1800 verfasst worden sind. Schleiermacher untersucht die universitäre Freiheit in Abgrenzung zur Schule einerseits, zu den der Universität folgenden «bürgerlichen [...] Verhältnisse[n]» andererseits. Er unterläuft die damals bis zum Überdruß vorgetragene Kritik am losen Treiben, der «höchst unordentlichen Lebensweise» der Studenten. Die «Mannigfaltigkeit und Eigentümlichkeit der Sitten», die in vernachlässigter Kleidung, «rohe[r]» Musik oder «zynischer Unordnung» zum Ausdruck kommen, werden von ihm ausdrücklich verteidigt: als Ausdruck eines Lebens, das «keiner Art des Zwanges unterworfen» ist. «Nirgends» werden die Studenten, so sagt Schleiermacher, «hingetrieben, und nichts ist ihnen verschlossen. Niemand befiehlt ihnen, diese oder jene Lehrstunden zu besuchen; niemand kann ihnen Vorwürfe machen, wenn sie es nachlässig tun oder unterlassen». Natürlich ist er kein Verteidiger der «Trägheit», aber er sieht in dieser eine Folge des Freiheitsspielraums, der doch notwendig vorausgesetzt werden muss: «Ein ganz neues Leben [...]»

⁴³ Ibid. S. 217; die populären Vorwürfe gegen die Studenten werden kritisch kommentiert von Johann Jakob Engel: *Denkschrift über Begründung einer großen Lehranstalt in Berlin* (13. März 1802), in Müller: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, op. cit. S. 6-17, hier 9.

gelingt nun einmal nicht im Zwang; sondern der Versuch kann nur angestellt werden in der Temperatur einer völligen Freiheit des Geistes.»⁴⁴

«Freiheit» ist eine Forderung, die die Verfechter der Universitätsreform seit jeher gerne im Munde führen. Bei Humboldt und Schleiermacher bekommt diese Forderung die doppelte Pointe, dass sie zum einen die äußere Freiheit von staatlichen Eingriffen (der Zensur, der organisatorischen Bevormundung etc.) meint, zum anderen die innere Freiheit als eine Voraussetzung wissenschaftlicher Kreativität, also auch als ein Ausdruck des «Werden[s] des Lebens»: «Darum wollen wir», so sagt Schleiermacher, «gern Raum lassen allem, was jedem von innen kommt». Statt um der staatlichen Ordnung willen diese akademische Freiheit einzuschränken, solle sich der Staat darin üben, eine «nationale Ansicht von der Würde der Wissenschaft» zu entwickeln, die eben auf einer Würdigung der «studentischen Freiheit» beruhe.⁴⁵ Diese Sätze sind noch heute eine Provokation für Hochschulpolitiker, aber auch für Studierende und Lehrende, denn die Zurückdrängung des Staates wird mit dem Anspruch auf eine erhebliche Eigenverantwortung «würdiger» Individuen verbunden. Bei Humboldt finden sich schon früh ähnliche Bemerkungen: «Daher müßte, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen.»⁴⁶

Es ist in der Forschung umstritten, inwieweit Humboldts frühe Thesen zur staatsfernen Erziehung von seiner späteren Universitätspolitik kontrahiert worden sind. Ich will zum Abschluss aber auf zwei andere Punkte hinweisen, die wiederum mit meinem Vorschlag zu tun haben, Humboldts Bildungstheorie auf ein Modell situierter Freiheit zurückzuführen (s. o.). Daraus ergeben sich im Hinblick auf die heute vorherrschende Form universitärer Bildung zwei Vorhaltungen. Sie beziehen sich zum einen auf das Verhältnis von Fachausbildung und Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen auf die Universität als sozialen Raum.

Gemäß einer gängigen Rezeption der klassischen Bildungstheorie soll es Humboldt und Schleiermacher darum gegangen sein, neben der Fachaus-

⁴⁴ Schleiermacher: *Gelegentliche Gedanken* [...], op. cit. S. 217f., 222.

⁴⁵ Ibid. S. 223, 219.

⁴⁶ Humboldt: *Ideen zu einem Versuch* [...], op. cit. S. 70f.; ähnliche Voten finden sich auch noch in späteren Jahren, vgl. ders.: *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, op. cit. S. 278.

bildung die Persönlichkeitsbildung voranzubringen. Heutzutage werden diese zwei Aspekte gerne getrennt behandelt, so dass etwa neben die Forderung nach professioneller Fachausbildung diejenige nach Wertevermittlung tritt. Damit wird unterstellt, dass es sich hier um getrennte Bereiche handle. Entsprechend ist dann auch denkbar, dass sie gegeneinander ausgespielt werden können. Zu erinnern ist hier an eine gefährliche Auslegung dieses Dualismus, die etwa in der folgenden, mit einem Angriff auf die «Wissensbeflissenen» in den «Hörsälen» gekoppelten Äußerung zu finden ist: «Ich suche den Lehrer, der einfach genug ist, um groß zu sein, und groß genug, um einfach zu sein. [...] Der Intellekt ist eine Gefahr für die Bildung des Charakters. Wir sind nicht auf Erden, um uns den Schädel mit Wissen vollzupropfen. Das ist ja alles nebensächlich, wenn es ohne Beziehung zum Leben bleibt.»⁴⁷ Zu lesen ist dies in Joseph Goebbels' Roman *Michael* von 1929. Mit der aktuellen Doppelgleisigkeit von Fachausbildung und Persönlichkeitsbildung spielt man zwar nicht, wie Goebbels, den Charakter gegen das Wissen aus, doch sie bleibt auf vertrackte Weise der Vorstellung treu, diese zwei Gesichtspunkte ließen sich unabhängig voneinander behandeln. Dagegen ist mit Humboldt zu sagen, dass «Intellekt» und «Charakter» unlösbar miteinander verbunden sind – und zwar deshalb, weil die intellektuelle Tätigkeit selbst bestimmte Qualitäten aufweist, die im Rahmen der *energeia* der Persönlichkeit selbst zugeordnet sind. Die fachliche Bildung steht und fällt mit der Aufgeschlossenheit im Umgang mit einer mannigfaltigen Wirklichkeit.

Wie kann die Universität von heute diese persönliche Fähigkeit, die Humboldt unter dem Titel der *energeia* fasst, fördern? In diesen Tagen wird gerne über die merkwürdige Ermattung geklagt, die in manchen westlichen Ländern herrscht; man verweist auf antriebslose Jugendliche und diskutiert das «erschöpfte Selbst»⁴⁸ – so wie seinerzeit Humboldt vor der «inneren Schlafheit» gewarnt hat (s. o.). Umgekehrt wird Eigeninitiative eingefordert, also ein selbstbewusster Einsatz der individuellen Fähigkeiten und eine Optimierung des «Humankapitals», das man verkörpert.⁴⁹ Im Hinblick auf die

⁴⁷ Joseph Goebbels: *Michael. Ein deutsches Schicksal in Tagebuchblättern* (München: Eher, 1929) S. 14.

⁴⁸ Alain Ehrenberg: *Das erschöpfte Selbst* (Frankfurt a. M., New York: Campus, 2005).

⁴⁹ Vgl. Dieter Thomä: «*Humankapital*» und die Theorie der Person in der Moderne. Über die Krise innerer und äußerer Werte, in: *Der Wert des Menschen. An den Grenzen des Humanen. Philosophicum Lech 9*, hg. von Konrad Paul Liessmann (Wien: Zsolnay, 2006) S. 217–263.

Leistungsfähigkeit der Universitäten scheint mir nun ein Punkt entscheidend: Die akademische Leistung darf nicht zur Privatsache von Individuen erklärt werden, die ihr «Vermögen» einsetzen und pädagogische «Dienstleister» in Anspruch nehmen; vielmehr muss die Universität als sozialer Raum ernst genommen werden – und zwar eben deshalb, weil dies der «Perfektibilität» (oder neudeutsch: der Innovation) förderlich ist. Wenn Humboldt und Schleiermacher von «akademischer Freiheit» reden, so beschreiben sie eine Atmosphäre, die der wissenschaftlichen Kreativität zuträglich ist. Die «öffentliche Erziehung» ist nach Schleiermachers schöner Wendung der Spiegel für «ein gemeinsames Leben miteinander und durcheinander».⁵⁰

Vergleicht man die Visionen Humboldts und seiner Mitstreiter mit der Situation der Universitäten heute, so zeichnet sich ein enormer Kontrast ab. Im Großen und Ganzen ist eine gravierende Verwahrlosung der Universität als sozialen Raums zu konstatieren. Es ist hier nicht der Raum, an diese Diagnose Schulzuweisungen zu koppeln; ich will mich damit begnügen, einige Symptome anzuführen – und dazu möchte ich den Ton wechseln und die desolante Lage eher brüsk charakterisieren. Wem es bei der historischen Tafelart, die stattgefunden hat, nicht die Stimme verschlägt, kann nur lauthals Beschwerde führen. (Es gibt Ausnahmen, für die die folgenden Beobachtungen nicht gelten; sie bestärken die Regel.)

Wie steht es um die den Geist anregende Wirkung, die der Ort der Universität als «Freistätte» entfalten soll?⁵¹ Viele Baulichkeiten heutiger Universitäten (vor allem solche aus den 1970er Jahren) lösen massive Fluchtentendenzen unter allen Betroffenen aus. Für die Schädigkeit des äußeren Rahmens rächen sich diejenigen, die sich in ihm bewegen, gerne durch achtlosen Umgang. Die Uniformität der Architektur vermittelt die Botschaft, dass jeder Ansatz von Inspiration und Kreativität deplatziert ist und bekämpft werden muss.

Wie steht es um das «gemeinsame Leben miteinander und durcheinander» (Schleiermacher, s. o.)? Die Entwicklung von den kleinen, elitären Anstalten früherer Jahre zur Massenuniversität von heute hat in vollem Lauf eben das Modell verfehlt, das einzig jene Gemeinsamkeit noch hätte bewahren können: die Campus-Universität, wie sie im angloamerikanischen Raum weiterhin gepflegt wird. So gibt es heute die Tendenz zur Zersiedlung der Universitäten in einer Unzahl von Gebäuden oder aber die Konzentration

⁵⁰ Schleiermacher: *Texte zur Pädagogik*, op. cit. S. 279 (*Über den Beruf des Staates zur Erziehung* [1814]).

⁵¹ Humboldt: *Über die innere und äußere Organisation* [...], op. cit. S. 280.

auf der grünen Wiese, mit der man die Studierenden in die Rolle von Tagespendlern zwingt. Hauptsache ist, dass die Parkplätze groß genug sind. So oder so hat die Universitätspolitik der letzten Jahrzehnte dafür gesorgt, dass die Gelegenheiten für spontane Begegnungen systematisch ausgedünnt werden. Die Anonymisierung des Studienbetriebs zerstört die kommunikativen Potentiale der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden.

Wie steht es um das Studium als höchste Konzentration, als Versenkung in die «Sache»? Eine erhebliche Zahl von Studierenden kultiviert überzogene Konsumbedürfnisse. Dass wissenschaftliche Askese ihre eigenen Exzesse bereithält, halten sie für eine Falschmeldung. Stattdessen entscheiden sie sich für eine stark erhöhte Berufstätigkeit, tragen zur Kommerzialisierung des Lebens bei und schränken ihre Bildungsbereitschaft ein.

Wie steht es um das Privileg der eigenverantwortlichen Führung, das Humboldt und Schleiermacher für die Universitäten forderten, freilich auch schon vom «Geist kleinlicher Intrigue» unter Kollegen bedroht sahen?⁵² Kämpfen alle «aus aller ihrer Kraft um denselben Preis, die Beförderung der Wissenschaft»?⁵³ Die Kleinlichkeit hat in vielen Fällen gesiegt, die mangelnde Fähigkeit der Professoren zur Selbstorganisation, die Blockadespiele, gegen die kein organisatorisches Kraut gewachsen zu sein scheint, hat zu einer Zerrüttung institutioneller Leistungsfähigkeit geführt und indirekt zur Rechtfertigung massiver staatlicher Interventionen beigetragen.

Wie steht es schließlich um die Rolle des Staates, um deren Bestimmung und Eingrenzung man sich um 1800 bemühte? Was die jüngere Universitätspolitik hauptsächlich zur Folge hatte, waren double bind-Effekte: In wirrer Folge traf man mal auf dirigistische Interventionen, mal auf die Ausweitung universitärer Autonomie und immer wieder auch auf Ignoranz und versteckte Feindseligkeit gegen Intellektualität. Angesichts dieses Wechselbades sehen sich die Universitäten unter einem Legitimationsdruck, der doch keinen klar definierten Adressaten hat. So versuchen sie in ratloser Betriebsamkeit ihre Leistungen zu dokumentieren und zu evaluieren; der Aufwand für diesen Betrieb droht so groß zu werden, dass die Vertreter der Universität irgendwann mehr Zeit damit zubringen, über das zu reden, was sie tun, als damit, tatsächlich etwas zu tun. Kurz gesagt: Man muss versuchen zu verhindern, dass die Universität zum Simulanten wird.

⁵² Schleiermacher: *Gelegentliche Gedanken* [...], op. cit. S. 211.

⁵³ Johann Gottlieb Fichte: *Deduzierter Plan einer zu errichtenden höheren Lehranstalt* [1807], in Müller: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, op. cit. S. 59-158, hier 157.

STUDIA PHILOSOPHICA

VOL. 65/2006

JAHRBUCH DER
SCHWEIZERISCHEN PHILOSOPHISCHEN GESELLSCHAFT
ANNUAIRE DE LA SOCIÉTÉ SUISSE DE PHILOSOPHIE

PHILOSOPHIE UND BILDUNG
BILDUNG DURCH PHILOSOPHIE

PHILOSOPHIE ET ÉDUCATION
ÉDUCATION PAR LA PHILOSOPHIE

REDAKTION / RÉDACTION
ANTON HÜGLI / CURZIO CHIESA

SCHWABE VERLAG BASEL

SCHWABE VERLAG BASEL

In Memoriam

<i>Martina Stemich</i> (1957-2005). Von Rafael Ferber	7
---	---

Philosophie und Bildung – Bildung durch Philosophie Philosophie et éducation – Éducation par la philosophie

Introduction	9
--------------------	---

1. *Philosophie und das Geschäft der Bildung*

Anton Hügli: Die Bedeutsamkeit der Philosophie für das Geschäft der Bildung	13
Curzio Chiesa: Remarque sur l'éducation socratique	35
Volker Steenblock: Bildungstradition und Bildungssysteminnovation Zu einer gegenwärtigen Problemlage philosophischer Bildung ..	41

2. *Philosophie in der Schule und Philosophie für das Leben*

Ekkehard Martens: «Werkzeugkasten und Schatztruhe» Ein Ausbildungskonzept für das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen im Unterricht	71
Martin Euringer: Wer vermittelt welche Werte? Zur Debatte über Philosophie-, Ethik- oder Religions- unterricht	91
Brenno Bernardi: Annotazioni per un'educazione alla filosofia nei licei	109
Urs Thurnherr: Dehumanisierung und taktile Bildung Eine kleine Bildungsphilosophie mit leichten Fehlern	145
Claude Droz: La philosophie pour <i>apprendre à mourir</i> afin de vivre vraiment	163

3. Philosophie und Universität

Pascal Engel: L'université dans les limites de la simple raison	179
Dieter Thomä: «Keine Energie ohne Individualität» Kontexte und Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts	199
Jean-Claude Wolf: Kultur als Leitfaden der Bildungsreform Der Beitrag Eduard von Hartmanns	221

Buchbesprechungen / Comptes rendus

Nicolas Tavaglione: <i>Le dilemme du soldat</i> , Genève 2005 (Bernard Baertschi)	237
Mario Otto Helbing: <i>Il poligono reietto</i> , Chiasso 2005 (Brenno Bernardi)	238
Jean École: <i>Louis Lavelle et l'histoire des idées. Index des auteurs auxquels il se réfère</i> , Hildesheim, Zürich, New York 2004 (Brenno Bernardi)	241
Bernard Baertschi: <i>Enquête philosophique sur la dignité. Anthropologie et éthique des biotechnologies</i> , Genève 2005 (Gérald Hess)	244
Wolfgang Rother: <i>La maggiore felicità possibile. Untersuchungen zur Philosophie der Aufklärung in Nord- und Mittelitalien</i> , Basel 2005 (Anna Laura Puliafito)	245
Hans Kunz: <i>Die anthropologische Bedeutung der Phantasie. Band I: Die psychologische Analyse und Theorie der Phantasie. Band II: Die anthropologische Deutung der Phantasie und ihre Voraussetzungen</i> , Frauenfeld, Stuttgart, Wien 2005 (Rudolf Ruzicka)	247
Adressen der Autoren / Adresses des auteurs	255
Redaktion / Rédaction	255