
Vorwort

Henning Schluß

Humboldt vs. Humboldt? Relationen und Entwicklungen in der bildungspolitischen Argumentation Wilhelm von Humboldts von der Ideenschrift bis zu den Schulplänen

Martin Pachner bearbeitet in seiner Arbeit eine für die bildungstheoretische und bildungshistorische Forschung zentrale Frage. Nicht nur in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Diskussion dient Wilhelm von Humboldt zur Stützung von politischen oder pädagogischen oder bildungswissenschaftlichen Interventionen und Stellungnahmen. Dabei ist auffällig, dass das „Argument“ Humboldt, fast zu allem zu taugen scheint, zur Begründung des Rückzugs des Staates aus der Pädagogik ebenso, wie für mehr Engagement des Staates. Für die Grundbildung genauso wie für die höhere Allgemeinbildung. Für die Berufsausbildung genauso wie für das Gymnasium, für die zentrale Reifeprüfung genauso, wie ein Lernen in aller Freiheit und nur am eigenen Interesse orientiert. Es ist mitnichten nur der Name Humboldts, der in diesen scheinbar sich ausschließenden Positionen gebraucht wird, sondern es sind Zitate aus unterschiedlichen Schriften Humboldts, auf die sich die Autorinnen und Autoren berufen. Humboldt scheint für die Berufung auf eine Position, wie auf die Berufung auf ihr Gegenteil aller bestens geeignet zu sein. Interessanter Weise wird dieser Widerspruch häufig nicht thematisiert. Insbesondere zwischen dem Frühwerk von 1792 „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ und Werken von 1809: „Der Königsberger und der Litauische Schulplan“, „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ und „Generalbericht an den König“, gibt es diese Spannungen. Zwar gibt es Versuche, diese Widersprüche im Humboldt'schen Werk zu erklären, aber keine in sich abgeschlossene Untersuchung, sondern man findet eher thetische Annahmen dazu.

Diese Lücke systematisch zu bearbeiten, hat sich der Autor der vorliegenden Arbeit vorgenommen. Die Forschungsfrage lautet: „Wie kann der Bruch in Wilhelm von Humboldts Gesamtwerk zwischen 1792 und 1809 historisch kontextualisiert werden?“ Besonders bemerkenswert ist die Methode, mit deren Hilfe dieser Frage nachgegangen wird. Pachner zieht die Kontextanalyse nach Alfred Langewand

heran und arbeitet so die Differenz zwischen ‚objektiver Vorgeschichte‘ und ‚selbstkonstituierter Vergangenheit‘, ‚Zeitgenossenschaft‘ und ‚Eigenkontextualisierung‘ sowie ‚intendierter Nachgeschichte‘ und ‚Wirkungsgeschichte‘ heraus.

Bereits in der Einleitung zeigt der Autor auf, dass die veränderte Position im Humboldt’schen Schrifttum auch etwas mit veränderten Lebensumständen zu tun hat. Von daher ist es folgerichtig, wenn der Autor sich in einem zweiten Kapitel der Biographie Wilhelm von Humboldts widmet. Das macht er gründlich aber keineswegs wahllos nacherzählend, sondern behält das Ziel der Arbeit im Blick.

Im Dritten Kapitel wechselt der Autor die Perspektive und führt in die philosophische Strömung des Neuhumanismus im 18. Jahrhundert ein, der er Humboldt zurechnet. Freilich bleiben die Übergänge zur Aufklärung fließend, wie deutlich wird, wenn er seine Rekonstruktion, zu Recht, mit „Rousseaus „Émile“ als pädagogisch-philosophischem Problemaufriss im Europa des Jahrhunderts“ beginnen lässt, bevor die „Leitgedanken des Neuhumanismus“ in einem eigenen Unterkapitel dargestellt werden.

Der Autor wechselt wiederum die Perspektive und erörtert nun einen weiteren wichtigen Kontext der Humboldt’schen Argumentationen in einem vierten Kapitel, „Die Entwicklung des preußischen Schulsystems“. Dabei schlägt er den Bogen sehr groß, indem er in einem ersten Unterkapitel bei der Entwicklung im deutschsprachigen Raum von der Spätantike bis zur Aufklärung beginnt, um in einem zweiten Unterkapitel die „Entwicklung des Schulsystems in Preußen von der deutschen Aufklärung bis zur Amtsübernahme von Wilhelm von Humboldts“ zu umreißen. Insbesondere dieses Unterkapitel ist für die Arbeit hoch aufschlussreich.

Nachdem wir so schon in die eigentliche Untersuchung mit hineingenommen wurden, tritt der Autor im fünften Kapitel gewissermaßen noch einmal von der Arbeit zurück, um sein methodisches Vorgehen darzustellen.

Das sechste Kapitel umfasst die historische Kontextanalyse für die Textperiode bis Ende des 18. Jahrhunderts. Sowohl die Textzusammenfassung, wie auch die einzelnen Analyseschritte „Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbstkonstituierter Vergangenheit“, und „Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung“ sind überzeugend durchgeführt, insbesondere weil relevante Dokumente für diese Analyseschritte ausgewählt und präzise analysiert werden, wie die „Briefwechsel mit liberal gesinnten Zeitgenossen“ und einzelne Gesprächspartner und institutionelle Gegenüber besonders portraitiert werden, wie „Friedrich von Gentz: Von anfänglicher Zustimmung zum Kritiker“ oder die

„Preußische Zensurbehörde als Gegner“. So wird die bemerkenswerte Publikationsgeschichte des Werkes nachvollziehbar, die im Entschluss des Verzichts auf die Gesamtveröffentlichung gipfelt. Beachtlich ist ebenso die Rekonstruktion der „Differenz von intendierter Nachgeschichte und Wirkungsgeschichte“, auch deshalb, da hier in eigenen Unterkapiteln eine „Allgemeine Wirkungsgeschichte“ und eine „Bildungswissenschaftliche Wirkungsgeschichte“ von der „Intendierten Nachgeschichte“ unterschieden wird. Noch differenzierter geht die „Kontextanalyse 2“ zum späteren Schriftenkorpus um den „Der Königsberger- und der Litauische Schulplan“ (1809) vor. Hier werden die Schriften wiederum kurz charakterisiert und schon dabei wird deutlich, dass vor den Schulplänen die anderen Schriften oft zu Unrecht in den Hintergrund rücken. Schriften wie „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (1809) oder der „Generalbericht an den König“ (1809) werden häufig gar nicht wahrgenommen. Diese Arbeit lohnt und die Früchte der akribischen Analyse werden nicht erst mit den Untersuchungen der „Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung“ oder der „Differenz von intendierter Nachgeschichte und Wirkungsgeschichte“ sichtbar. Hier werden die Erträge allerdings unübersehbar.

Im achten Kapitel „Der Bruch in Humboldts Gesamtwerk zwischen 1792 und 1809/10“ werden nun die verschiedenen Analyseergebnisse zusammengeführt und es ergibt sich ein erstaunlich facettenreiches Bild. Die Erklärungsmuster der Sekundärliteratur, die am Anfang dargestellt wurden, stehen sich zum großen Teil, so zeigt sich, nicht als alternative Deutungsmuster gegenüber, sondern passen oft plausibel zusammen, anderes muss aber auch zurückgewiesen werden. Insgesamt zeigt sich in der vorliegenden Arbeit eine viel komplexere Erklärung, als es die vorliegende Literatur bislang bietet, was einzig den Nachteil hat, dass sie sich nicht einfach auf einen Nenner bringen lässt, sondern in ihrem Bemühen, der Komplexität der Wirklichkeit gerecht zu werden, unzulässige Vereinfachungen vermeidet. Dennoch kann die Analyse plausibel vermeintliche Brüche erörtern und somit Kontinuitäten herausarbeiten, die bislang häufig in der Interpretation verschüttet wurden. Die umfassende Berücksichtigung des Kontextes macht sichtbar, wie ein sich biographisch entwickelndes Denken in der Auseinandersetzung mit sich verändernden gesellschaftlichen, institutionellen und politischen Umständen entwickelt.

Wenn im neunten Kapitel die „Hintergründe des Bruches anhand der Ergebnisse der historischen Kontextanalyse“ beleuchtet werden, wird die beschriebene Plausibilität vieler dieser Entwicklungen verständlich. So kann der Autor z.B. die

Hoffnungen und Interessen, die mit einzelnen Schriftstücken Humboldts verbunden sind, anhand der Brieflektüren herausarbeiten und plausibilisieren, weshalb sich z.B. seine Stellung zur Zensur wie verändert. Dies sind kaum je monokausale Prozesse, sondern hier greifen verschiedenste Motive ineinander. So wird nicht gesagt werden können, dass die Humboldt'sche Position sich über die Dauer der Zeit gleich blieb, wenn man die Änderungen des Kontextes berücksichtigt, allerdings werden die Linien der Entwicklung mithilfe dieser Arbeit viel klarer sichtbar als die Gegenüberstellung der Positionen bislang die Brüche vermuten ließ. Dabei geht es nicht nur um die biographischen Entwicklungen Humboldts, sondern der Autor versteht es, auch die „Veränderung des Staatsbildes durch den Wandel Preußens vom Absolutismus zu einem modernen Nationalstaat“ klar einzuordnen aber eben auch gesellschaftlich veränderte Positionen zu berücksichtigen wie die „veränderte philosophische Meinung zu einem staatlichen Pflichtschulsystem“. Richtig, aber keineswegs selbstverständlich ist es, dass der Autor dies nicht als preußischen oder deutschen Sonderfall exklusiv thematisiert, sondern die europäische Dimension dieser Veränderungsprozesse immer im Blick hat. Das liegt sogar weniger in der polyglotten Person Humboldts oder dem Einfluss der französischen Aufklärung als Geistesströmung begründet, als in der europäischen politischen Lage der Vor- Während- und Nachnapoleonischen Ära. Der Autor versteht es, diese politische europäische Dimension ebenso angemessen zu berücksichtigen. Bis hinein in die Intrigen in den preußischen Ministerien und um den König herum, reicht seine Analyse.

Dass ein zehntes Kapitel „Fazit“ längst nicht alle diese Stränge, doch aber eben wesentliche, noch einmal herausarbeiten kann, ist ein Verdienst, dieser konsistenten Arbeit. Die Beantwortung der Forschungsfrage gipfelt so in dem Satz, der überraschend sein mag, jedoch alles andere als schlecht begründet ist. „In seinem Frühwerk „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ von 1792 stellt Humboldt Grundsätze auf, die sich zwar in den späteren Schriften wiederfinden lassen, jedoch in modifizierter Form.“ (165) In knappen Anstrichen werden die wesentlichsten Gründe für diese Aussage noch einmal zusammengefasst.

Die Arbeit hat damit das Zeug zu einem Standardwerk, wenn es um die Frage der Erörterung des vermeintlichen ‚Bruchs‘ im Humboldt'schen Denken und Schreiben geht.

1 Einleitung

Wilhelm von Humboldt ist einer der bedeutendsten Theoretiker und Praktiker der pädagogischen Wirkungsgeschichte des 18. Jahrhunderts, dessen Werke bis heute in der Bildungswissenschaft besonderen Stellenwert genießen. So ist es verständlich, dass Wilhelm von Humboldt in der Bildungswissenschaft besonders stark rezipiert wird, besonders ausgiebig erforscht wurde und immer noch wird. Hierbei ist bemerkenswert, dass Humboldts Werke je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich und auch diametral interpretiert werden können. Man kann, aufgrund dieser Interpretationsvielfalt, so scheint es, jegliche theoretische Position durch einen Rekurs auf Humboldt legitimieren. Passiert ist dies in letzter Zeit in dem in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (H. 2, 2004) geführten Diskurs über die Bewertung der PISA-Projekte für die Allgemeinbildung. Tenorth (2004, S. 169) bewertet die mit PISA einhergehenden Basiskompetenzen als Implementation einer „zeitgemäßen Grundbildung“ und rekurriert hierbei auf Humboldt, um aufzuzeigen, dass bereits im Königsberger Schulplan eine Einteilung in einen grundbildenden Elementarunterricht und höheren und weiterführenden Schul- und Universitätsunterricht getroffen wurde. Koch (2004, S. 185) wiederum argumentiert entgegengesetzt, dass das Konzept der Grundbildung nicht als neue Art der Allgemeinbildung – schon gar nicht im Verständnis Humboldts – zu verstehen sei. Allgemeine Menschenbildung bei Humboldt sei demnach nicht im Sinne einer Ausrüstung des Individuums „mit einem mehr oder weniger geschlossenen Kreis schulischer Kenntnisse und Fertigkeiten“ zu verstehen, sondern als individuelle „Anverwandlung“ des Wissens zur Stärkung der „Hauptkräfte“ des Menschen (ebd.). Benner (2005, S. 564) greift die Debatte ein Jahr später auf, um zu postulieren, dass grundlegende schulische Allgemeinbildung und allgemeine Menschenbildung als zwei getrennte Entitäten zu verhandeln seien. Schon Humboldt hätte dies bedacht, da er 1794 „Bildung als freieste und mannigfaltigste Wechselwirkung von Mensch und Welt“ definiert hatte, jedoch ab 1809 in dem Konzept für die allgemeine und öffentliche Schule diese Wechselwirkung weitgehend aus dem Unterricht ausklammerte (Benner, 2005, S. 569).

Ein Rekurs auf Humboldt, zur Untermauerung der eigenen Argumentationslinie, ist im bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Routine geworden. Bemerkenswert ist hierbei, dass Humboldt sowohl als Befürworter als auch als Gegner der mit PISA einhergehenden bildungspolitischen Vorhaben eingesetzt werden kann. Ein möglicher Grund für die weitgefächerte Interpretation Humboldts dürfte der von

Benner schon oben angedeutete sich Ende des 18. Jahrhunderts vollziehende theoretische Bruch in Humboldts Gesamtwerk darstellen.

Dieser Bruch tritt, bei genauerer Betrachtung von Humboldts theoretischem Wirken und seiner praktischen Tätigkeit als Schulreformer des preußischen Staates, als Grundambivalenz in Erscheinung. So passen Humboldts Ansichten und Forderungen in der „Ideen“-Schrift, Anfang der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts, mit dem liberalen Grundton und einer ausdrücklichen Betonung der Freiheit des Individuums als höchstes und unantastbares Gut nicht mit der darauffolgenden praktischen Einführung eines mit Schulpflicht ausgestatteten staatlichen Bildungssystems zusammen. So schreibt Humboldt noch 1792, dass der Staat kein Recht habe sich in die Bildung und Erziehung der Menschen einzumischen und sich heraushalten müsse, um das freie Wirken der Bevölkerung nicht zu gefährden (Krautkrämer, 1979, S. 32). Jeder Lenkversuch des Staates ende Humboldts Schlussfolgerung nach im Gegenteil der ursprünglichen Intention (Spranger, 1960, S. 104). So blockiere der Staat, durch sein Eingreifen, das von Natur aus im Menschen veranlagte Streben nach Entfaltung und positiven Wachstum des Individuums sowie der gesamten Nation (Holtz, 2001, S. 60). Man gewinnt hierbei den Eindruck, dass Humboldt das Übel seiner Zeit in den Zwängen des Absolutismus vermutet und sich seiner Auffassung nach gesellschaftlich alles zum Besseren ändern würde, wenn der Staat sich schrittweise aus dem öffentlichen Leben zurückziehen und rein für den Erhalt der Freiheit seiner Bürger sorgen würde.

Dem gegenüber steht allerdings, dass Humboldt ab 1809 selbst als Repräsentant des preußischen Staates in Erscheinung tritt, um das Bildungssystem unter Ausübung von Staatsgewalt von oben her zu reformieren. Zwar erklärte sich Humboldt erst auf zweifachen und ausdrücklichen Befehl des Königs dazu bereit, diese Position zu bekleiden, doch betrachtet man seine Arbeit im preußischen Staatsdienst, so kann man nicht davon absehen, dass dieser seine Tätigkeit als Sektionsleiter für Kultus und öffentlichen Unterrichts mit großer Hingabe, Motivation und Engagement ausführte. Um die Freiheit des Einzelnen gewährleisten zu können, müsste sich Humboldt gegen ein verpflichtendes staatliches Schulsystem aussprechen und sich nicht an der Etablierung eines solchen maßgeblich beteiligen. Die Analyse dieses Bruches in Humboldts Gesamtwerk soll daher Gegenstand dieser Masterthesis sein.

Diesem Zugang folgend ergibt sich die nachstehende leitende Forschungsfrage:

Wie kann der Bruch in Wilhelm von Humboldts Gesamtwerk zwischen 1792 und 1809 historisch kontextualisiert werden?

Betrachtet man den bisherigen Stand der Forschung, so wird ersichtlich, dass der Bruch in Humboldts Gedankengang von einer überwiegenden Mehrheit der Humboldtzipienten (Kaehler, 1916; Benner, 1990; Menze, 1975; Scurla, 1790; Spranger, 1960) als solcher erfasst wird, jedoch keine einheitliche Interpretation vorherrscht. Während Menze (1975, S. 59-66) davon ausgeht, dass dieser Bruch ein Ausdruck des Theorie-Praxis-Problems zwischen den bildungstheoretischen Grundsätzen von 1792 und der Notwendigkeit eines pragmatischeren Vorgehens in 1809 sei, verweist Scurla (1790, S. 284f) darauf, dass Humboldts innere Wandlung wohl darin begründet sei, dass er zu seiner Stelle als Bildungsreformer letztendlich doch vom König gezwungen wurde und vor allem aus Pflichtgefühl handelte. Kaehler (1961, S. 267) deutet diese Inkonsistenz als eine innere biographische Wandlung Humboldts vom Individualisten zum Nationalisten, in der dieser zur Einsicht kam, dass er „nur als dienendes Glied des Ganzen in der Welt seinen Platz finden kann“. Benner zeigte 1990 (S. 74) noch die Tendenz den Gegensatz zwischen der „Ideen“-Schrift von 1792 und der Bildungsreform von 1809/10 zu harmonisieren, indem er die radikalen Forderungen des Frühwerks, nach einer Abkehr von jeglichem öffentlichen Schulsystem, als implizite Bejahung eines gesellschaftlich verwalteten Schulsystems auslegte. Diese Harmonisierung der Gegensätze lässt sich auch bei Spranger (1960, S. 56) feststellen, wobei dieser darauf verweist, dass Humboldts Verwaltungsgrundsätze als wichtiger zu bewerten seien als seine pädagogischen Ideen. Im Unterschied dazu schreiben Benner und Kemper im Jahr 2003 (S. 249), dass die entstehende Diskontinuität wohl darauf zurückzuführen sei, dass die Reform des Bildungswesens nicht von unten im Zuge einer sozialrevolutionären Bewegung, sondern von oben durch die Bildungsverwaltung exekutiert wurde. Flitner und Giel (1964, S. 583ff) erweitern die Interpretationsvielfalt dieser Differenz, mit dem Verweis auf den Zeitgenossen Varnhagen, der behauptete, Humboldt neige zu einer elitären Geisteshaltung und gebrauche jegliche Aufgaben nur zur Erhöhung seines eigenen Geistes.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass bei den meisten gefundenen Interpreten dieser Bruch in Humboldts Gesamtwerk lediglich als Randnotiz verhandelt wird und, dass der mögliche Interpretationsspielraum für dessen Verständnis als weit gesteckt zu bewerten ist. Es ist darüber hinaus auffallend, dass die genannten AutorInnen keine durchgängige und gleichzeitig detaillierte Schilderung der konkreten historischen Ereignisse der Perioden 1792/93 und 1809/10 mit Humboldts

zeitnahen persönlichen Briefen einerseits, und seinen Werken und deren Entstehungsgeschichte andererseits, in eine wechselseitige Dynamik gesetzt haben. Vielmehr werden geschichtliche Fakten meist mehr exemplarisch und einleitend verwendet, um Humboldts Werke in eine historische Rahmung zu setzen, ohne die direkte Einflussnahme dieser auf Humboldts persönliche Sichtweise und die Erstellung der Primärwerke tiefgründig zu beforschen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage erscheint es gerade dadurch zielführend, die Primärwerke Humboldts wieder in ihren historischen Kontext einzugliedern und beides in eine reziproke Beziehung zu seinen erhalten gebliebenen, persönlichen Briefen des betreffenden Zeitraumes zu setzen. Durch diese Ausgangslage ergeben sich Konsequenzen für die Wahl der Methode für die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes, welche im Kapitel fünf (Methodisches Vorgehen) ausführlich behandelt wird.

Die Gliederung dieser Arbeit steht in einem systematischen Zusammenhang mit der Forschungsfrage und soll die/den LeserIn schrittweise auf deren Beantwortung hinführen. Das, auf die Einleitung folgende, zweite Kapitel umfasst die Biographie Wilhelm von Humboldts und dient dazu der/dem LeserIn einen Einblick in sein Leben zu gewähren, um diese/n daraufhin in die Lage zu versetzen, die darauffolgenden theoretischen, sowie praktischen Zusammenhänge mit bestimmten Lebensereignissen chronologisch in eine Verbindung bringen zu können. Dieser Blick auf Humboldts Leben ist außerdem bereits eine Einführung in den historischen Kontext, der in den darauffolgenden Kapiteln zur zentralen Thematik dieser Arbeit erhoben wird. Das dritte Kapitel bietet eine Einführung in die, ab 1750 aufkommende, philosophische Strömung des Neuhumanismus, als dessen Vertreter sich Humboldt verstand. Dies dient dem Zweck ein möglichst detailgetreues Bild des in Humboldts Gegenwart vorherrschenden Zeitgeistes zu veranschaulichen. Das vierte Kapitel widmet sich der Entwicklung des Schulsystems in Preußen, mit einer besonderen Berücksichtigung der staatlichen Reformbestrebungen gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit dem methodischen Vorgehen dieser Masterthesis und stellt die von Langewand entwickelte Kontextanalyse vor, welche in der Folge auf zwei Textgruppen angewendet wird. Das sechste und siebente Kapitel beschäftigt sich mit der Kernthematik dieser Arbeit, an dieser Stelle werden politisch sowie bildungstheoretisch bedeutende Werke Humboldts historisch kontextualisiert. Es wird, analog zu Langewand, die historische Vorgeschichte und Gegenwart der Werke, sowie die historische Nach- bzw. Wirkungsgeschichte dieser analysiert. Zentrale Bedeutung kommt hierbei in Kapitel sechs dem Text „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit

des Staates zu bestimmen“ von 1792 zu. Weiters werden im siebenten Kapitel Humboldts Texte aus 1809, die im Zuge der Bildungsreform verfasst wurden, ebenfalls nach Langewand, auf ihren historischen Kontext hin untersucht. Diese sind: „Der Königsberger- und der Littauische Schulplan“, „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ und der „Generalbericht an den König“. Im anschließenden Kapitel acht werden die Kontextualisierungen aus diesen beiden Zeitperioden gegenübergestellt und daraus der Bruch in Humboldts Gesamtwerk erhellt. Das neunte Kapitel beantwortet die ausgewiesene Forschungsfrage und interpretiert die vorher getätigte Kontextanalyse. Das zehnte Kapitel beinhaltet eine Zusammenfassung der Ergebnisse, sowie einen kurzen Ausblick auf darauf aufbauende Fragenhorizonte.