



Leseprobe aus Benner, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie,
ISBN 978-3-7799-7178-8 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7178-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7178-8)

Inhalt

Vorwort zur 4. Auflage	7
1 Einleitung	11
1.1 Humboldts Bildungstheorie im Lichte einer autobiographischen Notiz	11
1.2 Die Schichten des heutigen Humboldtverständnisses	19
1.3 Humboldts ursprüngliche Einsicht und der Grundansatz neuzeitlicher Bildungstheorie	26
2 Humboldt und die Französische Revolution: Der bildungstheoretische Kern der frühen politischen und staatstheoretischen Abhandlungen	29
2.1 Zum Verhältnis von Bildung und Politik	33
2.2 Bildung als Zweck des Menschen	39
2.3 Zweck des Staates	47
2.4 Öffentliche Erziehung	56
2.5 Schutz der Unmündigen	62
3 Unbestimmte Bildsamkeit und Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt	65
3.1 Geist der Menschheit	68
3.2 Bildung des Menschen	76
Exkurs: Bildungstheoretische Aspekte der zwischen theoretischer und praktischer Vernunft im Anschluss an Kant, Fichte und Humboldt	89
3.3 Sprache als Vermittlerin	97
3.4 Ein Programm für hermeneutische und ethnographische Forschung	117
4 Allgemeiner Unterricht und Schulstruktur	139
4.1 Zur Stellung der Bildungsreform innerhalb der Preußischen Reformen	140
4.2 Die Grundsätze der Bildungsreform Humboldts vor dem Hintergrund der Dialektik der Pädagogik der Aufklärung	144

4.3 Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht	146
4.4 Humboldt als Theoretiker einer doppelqualifizierenden Grundbildung für alle	173
5. Wilhelm von Humboldt: ein zivilgesellschaftlicher Bildungstheoretiker und Grundlagenforscher, kein erziehungswissenschaftlicher Bildungsforscher	178
5.1 Humboldt als Theoretiker der modernen Zivilgesellschaft	180
5.2 Zur zivilgesellschaftlichen Bedeutung von Humboldts Unterscheidung zwischen grundlegender Bildung und allgemeiner Menschenbildung	186
5.3 Zur Notwendigkeit einer über Humboldt hinausführenden, operativ ausgewiesenen pädagogischen Theorieentwicklung und erziehungswissenschaftlichen Forschung	192
Literatur	198

Vorwort zur 4. Auflage

Zu Wilhelm von Humboldts Schriften fand ich erst einen Zugang, als ich nach dem Studium anderer Klassiker der Erziehungs- und Bildungsphilosophie Humboldt im Original zu lesen begann und dabei feststellte, dass seinen Texten auch heute noch eine herausragende bildungstheoretische und bildungspolitische Bedeutung zukommt. Seine im engeren Sinne schulreformerischen Schriften und seine historischen, anthropologischen, sprachphilosophischen und ästhetischen Abhandlungen sind durch eine systematische Fragestellung verbunden, die Humboldt zusammen mit Rousseau, Kant, Fichte, Herbart und Schleiermacher als Mitbegründer neuzeitlicher Bildungstheorie und -forschung ausweist.

Meine Beschäftigung mit Humboldt und die Vertiefung in seine Schriften wurden stärker als meine anderen historisch-systematischen Studien durch Sekundärliteratur beeinflusst. Neben sprachphilosophischen Arbeiten von Erich Heintel (1966) und Bruno Liebrucks (1965) waren es vor allem die für die Interpretation seiner Bildungstheorie relevanten pädagogischen Untersuchungen von Eduard Spranger (1909), Theodor Litt (1959), Heinz-Joachim Heydorn (1969; 1970, insbes. S. 82-119) und Clemens Menze (1965; 1975; 1980; 1987a; 1987b; 1988a; 1988b), die mich, jede auf ihre und alle in höchst unterschiedlicher Art und Weise, zu dieser Studie angeregt haben.

Spranger, Litt und Heydorn rücken so unterschiedliche Seiten von Person und Werk Humboldts in den Vordergrund, dass man fast meinen könnte, sie handelten gar nicht von ein und demselben Autor. Sprangers Interpretation liegt die Wertschätzung zugrunde, die das Bildungsbürgertum des 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Humboldt entgegengebracht hat. Dagegen entwickelt Litts Deutung eine Kritik am bildungsbürgerlichen Ideal einer ästhetisch-literarischen Geistesbildung, die vom Problem der Bildung des Menschen unter den Bedingungen wissenschaftlich-technischer Zivilisation abstrahiert. Heydorns Analysen untersuchen Humboldts Bildungstheorie unter der Fragestellung einer Vermittlung von Bildung und Arbeit und würdigen sie als einen ästhetischen Vorgriff auf eine Überwindung des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“. Menzes Studien lassen sich nicht so einfach einer bestimmten historischen Schicht des Humboldtverständnisses zuordnen. Sie interpretieren Humboldt stärker aus der Tradition einer Leibniz verpflichteten philosophia perennis und betonen eine Aktualität, die weder mit den bildungsbürgerlichen Vorstellungen Sprangers, noch mit Litts Kritik an diesen und auch nicht mit der Eschatologie Heydorns übereinstimmt.

Litts Kritik am „Bildungsideal der deutschen Klassik“ und die in sie eingefügte Humboldtinterpretation haben mir den Zugang zur problem- und theorie-

geschichtlichen Bedeutung Humboldts eher verstellt. Erst Heydorns bildungstheoretische Abhandlungen erschlossen mir dann mit ihrer sich von Litts deutlich unterscheidenden Würdigung einen theorie- und problemgeschichtlichen Zugang zu Humboldts Schriften. Ihrem Studium verdanke ich inzwischen wesentliche Einsichten in den Grundansatz neuzeitlicher Bildungstheorie, darunter sowohl solche, die in Distanz zu Litts Übertragung seiner Kritik an geisteswissenschaftlichen Bildungsidealen auf Humboldt stehen, als auch solche, die den berechtigten Kern dieser Kritik wirkungsgeschichtlich bis auf Humboldt selbst und die Anregungen, die der junge Marx ihm verdankte, zurückverfolgen.

Eine eher umgekehrte Erfahrung machte ich, als ich nach ausgedehnten Quellenstudien die Humboldt-Monographien von Spranger und Menze parallel studierte. War mir der Zugang zu Humboldt durch Litt erst erschwert und dann durch Heydorn eröffnet worden, so ließ mich nun Sprangers eigenartige Humboldtverehrung daran zweifeln, ob Humboldt überhaupt eine so weitreichende Bedeutung für die Entwicklung und Begründung neuzeitlicher Bildungstheorie zuerkannt werden darf, wie ich dies in dieser Arbeit versuche. Dann aber haben mich Menzes Abhandlungen zu „Humboldts Lehre und Bild vom Menschen“ und zur „Bildungsreform Wilhelm von Humboldts“, vor allem aber seine zahlreichen Einzelstudien in der Auffassung bestärkt, dass Sprangers Interpretation vor allem in wirkungsgeschichtlicher Hinsicht bedeutsam ist. Rückblickend lese ich heute nicht nur Menzes Humboldtinterpretation, sondern auch Litts Kritik am Bildungsideal als Distanzierungen von Sprangers Humanitätsphilosophie, von der sich ja auch Heydorn deutlich abgegrenzt hat.

Die folgende Interpretation weist Bezüge zu allen vier Deutungen auf. Sie verfolgt das Ziel, Humboldt als einen neuzeitlichen Bildungstheoretiker vorzustellen, der Bildungsprozesse auf freie, rege und mannigfaltige Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt gegründet hat. In der Einleitung wird die bildungstheoretische Interpretationshypothese vorgestellt, die sich in Auseinandersetzung mit seiner bisherigen Wirkungsgeschichte behaupten muss. Das auf die Einleitung folgende zweite Kapitel ordnet Humboldts Bildungstheorie in den historisch-gesellschaftlichen Kontext der Französischen Revolution ein und entwickelt an seinen „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ den Grundansatz neuzeitlicher Bildungstheorie. Das dritte Kapitel wendet sich Humboldts bildungstheoretischen Hauptschriften zu, zu denen auch seine Begründungstexte für eine vergleichende Anthropologie und Sprachforschung gehören. Das vierte Kapitel setzt sich mit den Schulplänen auseinander, in denen Humboldt für die Preußische Bildungsreform das Konzept einer unterrichtlichen Grundbildung ausarbeitete, das zwischen den Stufen des Elementar-, des Schul- und des Universitätsunterrichts unterscheidet und diesen doppelt qualifizierende Übergänge in spezielle Ausbildungsgänge und Bildungsprozesse jenseits der Erziehung zuordnet.

Die 4. Auflage verzichtet auf den für die 3. Auflage ausgearbeiteten Exkurs zu

Humboldts Universitätskonzeption, der in einen kürzlich veröffentlichten „Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik“ aufgenommen wurde (vgl. das letzte Kapitel in Benner 2020; 2. Auflage 2022). Die überarbeitete Neuauflage kehrt zur ursprünglichen Gliederung dieser Monographie zurück und schließt nun mit einem neu konzipierten fünften Kapitel, das eine weitere Aktualität Wilhelm von Humboldts in den Blick rückt. Diese hängt mit Defiziten des derzeit vorherrschenden Ansatzes einer empirischen Bildungsforschung zusammen, die über keine ausgearbeitete Bildungstheorie verfügt und auch keinen Begriff von den operativen Wirkungsmöglichkeiten pädagogischen Handelns hat (vgl. hierzu Benner 2002; Tenorth 2021). Das Schlusskapitel nimmt auf die neueste bildungsphilosophische und -theoretische Sekundärliteratur Bezug und interpretiert Humboldt als einen Bildungstheoretiker, der zugleich ein zivilgesellschaftlicher Grundlagenforscher war. In ihm werden die in den Kapiteln 2 bis 4 vorgestellten bildungstheoretischen Hauptschriften nun auch in ihrer Bedeutung für zivilgesellschaftliche Orientierungen von Erziehungs- und Bildungsprozessen gewürdigt, die in sozialwissenschaftlichen Studien zur Zivilgesellschaft in der Regel nicht und in zivilgesellschaftlichen Bewegungen allenfalls normativ unter der Perspektive der politischen Durchsetzung ihrer Ziele thematisiert werden.

Die Aufnahme des zivilgesellschaftlich argumentierenden Schlusskapitels verlangte nach einer sprachlichen und begrifflichen Überarbeitung des gesamten Bandes. Die 4. Auflage verwendet nun nicht mehr die bei Humboldt selbst gar nicht vorkommenden Termini „Allgemeinbildung“ und „allgemeinbildender Unterricht“ und ersetzt diese durch Humboldts Begriff eines doppelt qualifizierenden „allgemeinen Unterrichts“ mit Übergängen in spezielle Bildungsgänge und zivilbürgerliche Praxis. Die zivilgesellschaftliche Interpretation zog eine weitere Ergänzung des Gedankengangs nach sich. Der Band endet nun in Abschnitt 5.3 mit Reflexionen zu einer in der bildungsphilosophischen Rezeptionsgeschichte bis heute unbemerkten und unbearbeiteten Leerstelle in Humboldts Bildungstheorie. Sie zeigt sich, wenn man fragt, welchen Beitrag die pädagogische Praxis sich Absicherung zivilgesellschaftlicher Räume in modernen Gesellschaften erbringen kann. Dann wird deutlich, dass Humboldt zivilgesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge ausschließlich unter bildungstheoretischen Fragestellungen erörtert, den ganzen Bereich der Erziehung aber ausklammert und vernachlässigt. Sein Begriff eines „allgemeinen Unterrichts“ kommt ohne didaktische Fragestellungen und ohne den von Fichte (1796) entwickelten Begriff moderner Erziehung, aber auch ohne Herbarts (1806) Begriff einer „Erziehung durch Unterricht“ und ohne Reflexionen zu dem von Rousseau (1762b), Kant (1803) und Schleiermacher (1826) neu bestimmten pädagogischen Generationenverhältnis aus. Er kennt auch keinen allgemein- und sozialpädagogisch ausgewiesenen Begriff moderner Erziehungsverhältnisse und vernachlässigt die Unterschiede, die zwischen edukativ unterstützten Bildungsprozessen und solchen jenseits der Erziehung bestehen.

Die 4. Auflage schließt mit Hinweisen auf erziehungstheoretische Defizite der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die keine Begriffe pädagogischen Wirkens und Handelns kennt auch nicht zwischen Erziehungs- und Bildungsprozessen unterscheidet. Diese Leerstellen gilt es aufzuarbeiten, damit Humboldts Bildungstheorie und das in ihr begründete Konzept eines doppelt qualifizierenden Unterrichts jene Bedeutung gewinnt, die ihr im Raum moderner Erziehung und einer erziehungswissenschaftlichen Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsforschung zukommt.

Angelika Wulff hat den gesamten Text durchgesehen und optimiert. Ich danke ihr für die Übernahme des Lektorats zu dieser Auflage.

Berlin, im Herbst 2022

Dietrich Benner

1 Einleitung

In einer Zeit, in der die Verabschiedung des Subjekts zum Programm einer neuen Avantgarde geworden ist und es schwerfällt, zwischen Subjektivität und Subjektivismus, Individualität und Individualismus zu unterscheiden, bietet sich für eine erste Annäherung an Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie eine autobiographische Skizze vom Januar 1816 an, die dieser ursprünglich nur für sich notiert hat. Die Skizze steht deshalb am Anfang meiner Einleitung in dieses Buch, weil sie für die Rekonstruktion einer ursprünglichen Einsicht Humboldts hilfreich ist, die zum Kern seiner Bildungstheorie hinführt.

Ohne Kenntnisnahme wenigstens einiger Daten zu Humboldts Leben und Werk lässt sich die autobiographische Skizze jedoch nicht entschlüsseln.

1.1 Humboldts Bildungstheorie im Lichte einer autobiographischen Notiz

Wilhelm von Humboldt wurde am 22. Juni 1767 geboren, fünf Jahre nach dem Erscheinen von Rousseaus „Emile“ und „Contrat social“, die sein Denken in systematischer Hinsicht angeregt und beeinflusst haben. Er starb am 8. April 1835, vierzehn Monate nach Schleiermacher, mit dem er die Preußische Schulreform, insbesondere die neuen Lehrpläne für den Schulunterricht, abgestimmt hat. Wie die meisten Aristokraten seiner Zeit hat Humboldt nie eine öffentliche Schule besucht. In seiner Kindheit wurde er zusammen mit seinem zwei Jahre jüngeren Bruder Alexander von Joachim Heinrich Campe unterrichtet, der ein demokratisch gesinnter Vertreter der pädagogischen Aufklärung in Deutschland war und in den Jahren 1785-1792 unter dem Titel „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ die erste moderne pädagogische Enzyklopädie herausgab.

Als Zweifundzwanzigjähriger unternahm Humboldt, nachdem er in Frankfurt und Göttingen Jurisprudenz studiert und dieses Studium nach vier Semestern beendet hatte, zusammen mit seinem ehemaligen Hauslehrer Campe eine im Juli 1789 begonnene Bildungsreise, die über Brüssel in das Paris der Französischen Revolution und von dort in die Schweiz führte. Dem Rousseauverehrer Campe mag während dieser Reise der Vergleich vor Augen gestanden haben, wie Jean Jacques mit Emile in Rousseaus gleichnamigen Roman das Ende der Jugendbildung seines Zöglings Wilhelm auf einer Reise in die Metropole und durch halb Europa vorzubereiten, mit dem Unterschied freilich, dass die von Rousseau vorausgesehene Revolution, die Emile nicht erlebte, der eigentliche Anlass und

das Ziel der Bildungsreise von Campe und Wilhelm von Humboldt wurde. Es lassen sich noch andere Parallelen, aber auch weitreichende Differenzen zwischen der von Rousseau im Emile beschriebenen fiktiven Bildungsgeschichte und Humboldts Biographie konstruieren. Wie Emile geht Wilhelm nach der Beendigung der Reise eine Ehe ein. 1781 findet die Hochzeit mit Caroline von Dacheröden statt, die, anders als die Geschichte von „Emile et Sophie“, nicht zum Anfang einer scheiternden, sondern einer dauerhaften Beziehung wird. Während Emile ein Leben als Bürger ohne Vaterland führt (vgl. Rousseau 1780; Spemann 2008), tritt Humboldt nach Beendigung der Reise als Referendar in den Staatsdienst ein.

Von den Erfahrungen, die Humboldt 1789 in Paris machte, haben ihn die Ereignisse der Französischen Revolution, an denen er als ein Zuschauer teilnahm, am stärksten und nachhaltigsten beeinflusst. Bereits 1791 schied er aus dem Staatsdienst aus, um sich der Wissenschaft zuzuwenden. In seinen ersten wissenschaftlichen Untersuchungen setzte er sich mit der Frage auseinander, welche Bedeutung der Französischen Revolution wohl für Preußen zukomme. 1792 verfasste er seine „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“. 1794 oder 1795 arbeitete er am Grundriss einer Bildungstheorie, von dem ein Fragment überliefert ist, das später unter dem Titel „Theorie der Bildung des Menschen“ veröffentlicht wurde. Zwischen 1793 und 1807 entstanden drei altertumskundliche Studien, die zusammen mit den beiden 1795 in den Horen publizierten Aufsätzen „Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur“ und „Über die männliche und weibliche Form“ die Konzeption seiner Bildungstheorie empirisch zu wenden suchten. In den Jahren 1796-1798 verfasste er den „Plan einer vergleichenden Anthropologie“, eine Abhandlung über „Das achtzehnte Jahrhundert“, eine Skizze „Über den Geist der Menschheit“ sowie eine Studie „Über Göthes Herrmann und Dorothea“, die 1799 als erste veröffentlichte selbständige Abhandlung erschien. Spätestens 1795 intensivierte er seine sprachwissenschaftlichen Studien, die im Anschluss an zwei Spanienreisen in den Jahren 1799-1801 zu detaillierteren Untersuchungen und 1812 zur „Ankündigung einer Schrift über die Vasische Sprache und Nation“ führten. In dieser findet sich eine kurze Passage, die in konzentrierter Form und großer Dichte den bildungstheoretischen Kern seiner Sprachphilosophie präsentiert.

Humboldts bildungspolitische und bildungsreformerische Tätigkeit und die aus ihr hervorgegangenen Schriften fallen in die Zeit nach 1809. Am 20. Februar 1809 wird er zum Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren ernannt, am 29. April 1810 reicht er sein Entlassungsgesuch ein, dem der Preußische König am 14. Juni desselben Jahres stattgibt, um ihn als Gesandten nach Wien zum „Wiener Kongress“ zu entsenden, auf dem das europäische Staatensystem neu geordnet wird. Von Humboldts Tätigkeit im Ministerium des Innern sind u. a. zwei Schulpläne, mehrere Berichte an den König,

Pläne zur Bestellung wissenschaftlicher Deputationen sowie Anträge zur Gründung der Universität Berlin erhalten. Unter den Arbeiten, die er in den zweieinhalb Jahrzehnten danach verfasste, sind neben seinen politischen Denkschriften insbesondere die Abhandlung „Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers“ von 1821, die Studien zum indischen Altertum sowie zahlreiche sprachwissenschaftliche Untersuchungen hervorzuheben.

Dieser grobe, auf die Hauptarbeitsgebiete Humboldts zugeschnittene Überblick kann nur andeuten, welch vielfächriges Werk Humboldt der Nachwelt hinterlassen und in wie mannigfaltiger Weise er die Wissenschaftsentwicklung bis in die Gegenwart beeinflusst hat. In der Pädagogik hat er als Bildungstheoretiker und Schulreformer, in der Sprachwissenschaft als Sprachphilosoph und Sprachforscher, in der Anthropologie und Ethnologie als Begründer einer vergleichenden Wissenschaft vom Menschen gewirkt. Aber damit sind längst nicht alle Arbeits- und Wissensbereiche aufgezählt. Ergänzend zu nennen sind die Politikwissenschaft, der er 1792 seine erste größere Abhandlung widmete, die Geschichtswissenschaft und die Altertumskunde, die Ästhetik und die Literaturwissenschaft.

Sucht man bei Humboldt nach einem Gesamtsystem, in das sich seine Schriften und Studien einordnen lassen, so muss man feststellen, dass es ein solches nicht gibt. Anthropologie und Geschichte, Altertumskunde und Ästhetik, Sprachphilosophie, Politik und Bildungspolitik stellen Arbeits- und Forschungsgebiete Humboldts dar, sind aber nicht Bausteine oder Elemente eines philosophischen und wissenschaftlichen Systems. Im Zentrum des Humboldt'schen Denkens steht weder als dessen Voraussetzung noch als dessen Resultat eine systematische Gesamtordnung. Und doch war Humboldt ein systematischer und nicht bloß ein synkretistischer oder eklektizistischer Denker. Der systematische Kern aller von ihm verfassten Schriften lässt sich auf eine einzige Fragestellung bringen, die zugleich das Bindeglied zwischen seinen Arbeiten ist. Sie ist weder eine historische noch eine altertumswissenschaftliche, weder eine sprachwissenschaftliche noch eine politik- oder gesellschaftswissenschaftliche. Sie ist keine von diesen und alles dies zugleich. Es ist die Fragestellung einer neuzeitlichen und modernen Bildungstheorie, die die Bestimmung des Menschen weder theoretisch-spekulativ noch empirisch und historisch bearbeitet, sondern als Aufgabe einer fortschreitenden Verständigung über die individuelle und gesellschaftliche Seite des Menschseins definiert.

Dass Grundlegungsfragen einer umfassenden Theorie der Bildung den systematischen Kern aller Schriften Humboldts ausmachen, kann nur an diesen selbst gezeigt und nachgewiesen werden und ist Gegenstand der folgenden Kapitel. An dem bereits genannten Bruchstück zu einer Biographie aus dem Jahre 1816 lässt sich aber schon vor der Vertiefung in Humboldts bildungstheoretische Haupt-schriften zeigen, dass die für diese Monographie gewählte Interpretationshypothese nicht von außen an Humboldt herangetragen wird. Die Notiz zu einer Autobiographie führt nicht nur zu der für diese Monographie gewählten Inter-

pretationshypothese hin, sie ist zugleich hilfreich, um Interpretationshypotesen älterer Humboldt-Deutungen, die von einer Einheit von Leben und Werk oder von der Zerrissenheit seiner Person gesprochen haben, zu problematisieren. Die Notiz entstand am 29. Januar 1816, als Humboldt nach der Teilnahme am Wiener Kongress und Verhandlungen in Frankreich Muße zu eigenen Arbeiten fand. Ihr Gedankengang wird mit dem Satz eröffnet: „Es ist immer eine innere Plage meines Lebens gewesen, mit Ideen schwanger zu gehen, die ich zum Gegenstande eines Aufsatzes, eines Buchs, oft eines bedeutenden Werks machen wollte, und nie dazu zu gelangen.“ (Humboldt 1816, S. 1) Humboldt klagt nicht nur über den fragmentarischen Charakter seiner bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten, er gibt zugleich der Hoffnung Ausdruck, die Arbeit an einer Autobiographie könne zu einer Selbstvergewisserung beitragen und ihn über sich selbst aufklären. Aber auch dieses Vorhaben wird nicht vollendet. Es gelangt nicht über den Status eines Fragments von wenigen Seiten hinaus, eröffnet aber vielleicht gerade deshalb einen ersten Einblick in den bildungstheoretischen Duktus seiner Arbeitsweise, die er mit den folgenden Worten deutlich anspricht:

„Unter einer Selbstbiographie verstehe ich nun aber gar nicht eine Beschreibung meines Lebens, die ich für höchst unbedeutend, noch eine Geschichte meiner Zeit zu der ich mich nicht berufen halten würde. – Eben so wenig habe ich dabei eine solche Anklage und Rechtfertigung im Sinn, bei der man wie ein Todtenrichter bei seiner eigenen Leiche steht. Es giebt in dem Menschen, wie in jedem wirklichen Wesen, immer einen gewissen Theil, der nur ihn und sein zufälliges Daseyn angeht, und recht füglich von andren unerkannt mit ihm dahinstirbt; dagegen giebt es in ihm einen andren Theil, durch den er mit einer Idee zusammenhängt, die sich in ihm vorzüglich klar ausspricht, und von der er das Symbol ist. Man kann sogar darauf den Unterschied unter den Menschen begründen, dass die gewöhnlichen nur Symbole ihres Gattungsbegriffs sind, die höheren diesem irgend eine, allein immer leicht aus ihm herzuleitende Individualität geben, die grossen und ausserordentlichen eine Idee symbolisieren, auf die man nur dadurch, dass sie sie lebendig darstellten, kommen konnte.“ (ebd., S. 2; siehe auch die Hinweise der Herausgeber Flitner und Giel im Band 5 der Humboldt-Werkausgabe S. 617).

Ein tieferes Verständnis des Textes verlangt, ihn im Kontext anderer Schriften Humboldts zu erläutern mit Bezug auf aktuelle bildungstheoretische Fragen zu interpretieren. Das aber kann hier, wo es nur um eine Hinführung zum systematischen Kern seiner Arbeiten geht, nicht schon geleistet werden. Umso wichtiger ist es, zentrale Aussagen des Bruchstücks in Erinnerung zu behalten und die Bezüge zu Humboldts Texten nach und nach zu entdecken. Die folgenden Erläuterungen wollen nur eine erste Bestimmung dessen entwickeln, was er unter Bildungstheorie im neuzeitlichen Sinne und einem modernen Bildungsgang verstand.

Die von ihm geplante „Selbstbiographie“ strebt weder eine bloße Beschreibung des eigenen Lebens noch dessen Einordnung in die Zeitgeschichte an. Esterter erscheint ihm viel zu trivial und „unbedeutend“, letzteres viel zu anspruchsvoll und von einem Subjekt, das seine Biographie erinnert, gar nicht leistbar zu sein. Er will auch nicht einfach beide Betrachtungsweisen miteinander verbinden und die Hauptereignisse seines Lebens so beschreiben, als spiegelte sich in diesen das gesamte Weltgeschehen. Noch viel weniger will er sein Leben in der Art eines „Todtenrichters“ Revue passieren lassen, der „bei seiner eigenen Leiche steht“. Welche Perspektive aber eignet sich dann für eine selbstbiographische Vergewisserung, wenn aufgrund der Endlichkeit des Menschen diejenige eines die Weltgeschichte beeinflussenden Subjekts ebenso ausscheidet wie diejenige, Opfer der Umstände geworden zu sein?

Dieser Frage wendet Humboldt sich zu, indem er von Aussagen über die Schwierigkeit, das eigene Leben zu reflektieren, in eine allgemeine Aussage über das Leben von Menschen überwechselt. Von jedem Menschen sagt er, dass er ein „zufälliges Daseyn“ besitze, welches mit der Geburt in die Welt kommt und mit dem Tod „unerkannt dahinstirbt“, ohne dass es sich lohnt, hierüber Klage zu führen. Daneben besitze jeder Mensch ein zweites Dasein, in dem er eine Idee repräsentiere, die sich in ihm ausdrückt und von der er nur ein „Symbol“ sei. An dieser Stelle kommt es zu einem neuerlichen Perspektivwechsel. Humboldt führt eine dritte Betrachtungsart ein, die – anders als die beiden zunächst angesprochenen – nicht auf das Leben jedes Menschen angewendet werden kann, sondern nur auf Lebensläufe von Menschen, die nicht bloß einen zufälligen und auch nicht bloß einen schon gegebenen Gattungscharakter repräsentieren, sondern eine Idee symbolisieren, die es nur gibt, weil sie diese real darstellen. Von dieser dritten Betrachtungsweise sagt er, dass er sie seiner Arbeit an einer Biographie zugrunde legen wolle:

„Dieser Unterschied zwischen dem Symbolischen im Menschen, und dem einzeln, und gleichsam nur als Schlacke der Wirklichkeit in ihm da Stehenden wird mich bei meiner Selbstbiographie leiten. Ich werde das Letztere durchaus übergehen, allein in die grösste Ausführlichkeit und Tiefe in Alles hinabsteigen, was die Betrachtung über die Welt und den Menschen erweitern kann.“ (ebd., S. 2f.)

Die Stelle lässt sich zweifellos kontrovers diskutieren. Redet hier ein Mensch, der sich aristokratisch über seine Mitmenschen hinwegsetzt und für sich einen Wert, eine Würde und eine Bedeutung beansprucht, die andere nicht besitzen? Bei der Niederschrift des Textes nimmt Humboldt einen weiteren Perspektivwechsel vor. Nachdem er von Betrachtungsarten, die auf das Leben aller Menschen anwendbar sind, zu einer Betrachtungsart übergeleitet hat, die sich nur für besondere Menschen eignet und ihn bei seiner „Selbstbiographie“ leiten soll, kehrt er wieder zu in den Bereich allgemeiner Aussagen zurück. Er legt seinem Selbst ge-

genüber offen, dass es ihm bei der angestrebten Selbstvergewisserung nicht darum geht, sich von jenen Menschen, auf die nur die zuerst genannten Betrachtungsweisen anwendbar sind, abzuheben und zu unterscheiden, sondern darum, am eigenen individuellen Beispiel etwas zu zeigen, das sich grundsätzlich auch am Leben anderer Menschen zeigen lässt und die allgemeine sowie individuelle Betrachtung „über die Welt und den Menschen erweitern kann“. Es geht Humboldt also nicht um eine Selbsterhöhung, sondern darum, eine Betrachtungsweise zu entwickeln, die auch auf Menschen auslegbar ist, die ihr Leben bisher in den bekannten Bahnen führen und nach überkommenen Maßstäben interpretieren, der dritten Betrachtungsarbeit aber gleichwohl zuzuführen sind. Von seinem Leben und der autobiographischen Vergewisserung, die er vornehmen will, sagte er:

„Ob ich dadurch vortheilhafter, oder unvortheilhafter 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., S. 3)

Von sich selbst auf Welt übergehen können und sich in Wechselwirkung mit der Welt zu bilden, macht nach Humboldt die unbestimmte und weltoffene Bildsamkeit eines jeden Menschen aus. Für jeden Mensch gilt, was Rousseau im Zweiten Diskurs allgemein vom Menschen sagte, dass dieser die Fähigkeit besitze, Fähigkeiten zu entwickeln und sich zu vervollkommen (vgl. Rousseau 1755, S. 102/103), und im Emile durch die Einsicht ergänzte, dass niemand vorab weiß, was ihm seine Natur zu sein und zu werden erlaubt (vgl. Rousseau 1762b, S. 45f.). Was er an der zitierten Stelle für sich in Anspruch nimmt, nämlich von sich als dem ihnen bekanntesten Wesen auf Welt übergehen können, soll selbst dann auch für andere gelten, wenn diese in ihrem bisherigen Leben nur ein zufälliges Dasein geführt und bloß eine gesellschaftlich vorgegebene Bestimmung entwickelt haben. Humboldt fährt fort:

„Ich werde mich daher auch ganz vorzüglich auf alle Gegenstände verbreiten die ich in meinem Leben beobachtet, oder mit denen ich mich beschäftigt habe, Natur, Kunst, Wissenschaft in allen ihren Theilen, namentlich Geschichte und Sprache, Länder, Nationen, äussere Verhältnisse, Staatsgeschäfte, Menschen. Allein wie ich erst von mir selbst sagte, so werde ich jeden dieser Gegenstände auch nur immer in Verbindung mit der in ihm ausgedrückten Idee, in seinem Zusammenhange mit dem ganzen Ideenreiche betrachten. 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 beurtheilen, aber dem Begriff einer Selbstbiographie treu, nur das Selbsterfahrene, und also immer nach voller äusserer oder innerer Anschauung treu schildern.“ (ebd., S. 3)

Hier findet sich die für Humboldts Bildungstheorie zentrale These, dass jede bildungstheoretisch ernst zu nehmende Selbstvergewisserung von einem sich seiner selbst Subjekt ausgeht, das nicht etwa zu sich selbst kommen oder bei sich selbst bleiben soll, sondern sich nur bilden kann, wenn es auf die Welt übergeht und sich in freien, regen und mannigfaltigen Wechselwirkungen mit der Welt bildet. Äußere Maßstäbe, die die Bestimmung des Menschen nach vorgegebenen gesellschaftlichen Erwartungen modellieren, sollen in innere Maßstäbe transformiert werden, die jedem Menschen erlauben, die Idee einer selbst in Bildung begriffenen Menschheit auf individuelle Art zu verkörpern und zu realisieren.

Der im letzten Zitat angelegte Übergang von der am eigenen Leben entwickelten Auffassung zu einer Aussage über allen Menschen offenstehenden Bildungsprozessen lässt sich als Revolutionierung einer bis auf Platon und Aristoteles zurückzuverfolgenden erkenntnis- und bildungstheoretische Erkenntnis interpretieren, welche die antiken Autoren noch nicht auf alle Menschen, sondern nur auf philosophierende Menschen ausgelegt haben.

Der älteren Auffassung von erkenntnisgeleiteten Bildungsprozessen zufolge gelangen Menschen beim Lernen von einem früheren zu einem späteren Wissen, wobei das frühere Wissen bloß ein dem Lernen nach früheres ist und das spätere Wissen auf etwas verweist, das schon dem früheren Wissen zugrunde liegt. So machen Kinder, wenn sie einen Apfel essen, zunächst die Erfahrung, dass Äpfel Kerne haben, und lernen erst später, dass aus Apfelkernen Apfelbäume wachsen können, die selbst wieder Äpfel tragen. Der Apfel und die Kerne sind dabei nur ein dem Lernen nach Früheres. Das im Lernen Spätere aber ist der in der Natur selbst gegebene Vermittlungszusammenhang von Frucht, Kern und Pflanze. Er verweist auf etwas, das schon der Erfahrung, dass Äpfel Kerne haben, zugrunde liegt.

An dieser Einsicht in einen über das erkennende Subjekt vermittelten, nicht aber von ihm gesetzten und begründeten Zusammenhang von Früherem und Späterem hält Humboldt fest, um sie dann in zweifacher Weise zu revolutionieren. Zugleich revolutioniert er die klassische Vorstellung von einem unabhängig von den erkennenden Subjekten in der Sache selbst begründeten Vermittlungszusammenhang, den der neuzeitliche Mensch allenfalls noch in der organischen Natur, nicht aber für sich selbst als fragendes, entwerfendes, reflektierendes und sich seiner selbst vergewisserndes Wesen vorfindet. Was einer wird, aus sich macht oder unter der Einwirkung anderer werden kann, ist nach Humboldt über ein im Bildungsprozess Früheres und Späteres vermittelt, ohne dass man sagen kann, es gebe ein der Bildung nach Erstes oder Ursprüngliches, in dem der Bildungsprozess als ganzer begründet sei. Menschen gehen zwar in Bildungsprozessen von sich und ihren Erfahrungen und Vorstellungen als dem ihnen schon Bekannten aus, kehren aber nicht zu einem ihrer Bildung vorgegebenen Ursprung zurück, sondern werden stets von neuem andere, ohne dass es dafür eine fundamentale Identität gibt, bei der sie sich vergewissern und Zuflucht, Sicherheit und Schutz finden könnten.

Die Vorstellung, von sich als dem für ihn bekanntesten Wesen auf Weltinhalte überzugehen und nicht zu sich zurückzukehren, hat Humboldt nicht auf sich bezogen, sondern auch auf jeden potentiellen Leser seines Textes adressiert und an alle Menschen gerichtet. Hierin liegt die zweite Revolutionierung der alten Einsicht, die nun nicht nur für den Kreis philosophierender Menschen, sondern für alle gilt. Humboldt will eine Autobiographie verfassen, die einen Bildungsgang zeigt, der auch andere dazu auffordert, ihr Leben nicht bloß als zufällige Existenzen oder nach den gesellschaftlich vorgegebenen Lebensformen einzurichten, sondern ein freies, reges und mannigfaltiges Leben zu führen. Was er von sich sagt, soll auch für alle anderen möglich werden. Auch sie sollen weder bei sich stehenbleiben, noch auf sich zurückkommen, sondern alles nach ihrem „inneren Maassstab“ und dem „Zweck zusammenstimmender Bildung“ erfahren und beurteilen.

Mit Blick auf die eigene Person erläutert das Gemeinte in der folgenden Erinnerung an Erfahrungen, die er seit seiner Jugend gemacht und durchlaufen hat:

„Die Selbstbeherrschung hat seit meinem 12. Jahre, wo ich sie, ganz aus innrem Antrieb, anfieng, bis jetzt, wo ich sie noch nicht verschmähe zu üben, nie einen andern Zweck gehabt, als sich selbst. Ich habe nicht meine Leidenschaften besiegt, um tugendhaft zu seyn, nicht ihre Ausbrüche unter meine Gewalt gebracht, um geschickter durch das Leben zu kommen, es hat mich kein Zweck getrieben, mit Abziehung von allen übrigen Gegenständen, nur Einen Punkt zu verfolgen, keine Begeisterung, die, indem sie eine Idee heraushebt, alle übrigen niederschlägt. Ich habe aber von jeher einen Abscheu davor gehabt, mich in die Welt zu mischen, und einen Trieb, frei von ihr, als ihr Beschauer, und Prüfer, zu stehen, und habe natürlich gefühlt, dass nur die unbedingteste Selbstbeherrschung mir den Punkt ausser der Welt schaffen könnte, dessen ich bedurfte [...]. Meine Selbstbeherrschung und mein Zurücktreten aus der Welt sind aber durchaus von dem ascetischen Tödten der Begierde, und dem einsiedlerischen Entfernen vom Weltlichen verschieden. Ich lasse der Begierde ungescheut die Zügel schiessen, und erkenne in dem Genuss, selbst in dem, den viele ausschweifend nennen würden, eine große, und wohltätig fruchtbare Kraft; die Begierden aber, wie Zorn, Hass, Rachsucht, durch deren Befriedigung der Mensch bloss gewinnt, dass er sich ihrer kochenden Glut entladet, sind mir theils fremd gewesen, theils habe ich sie von mir willkührlich entfernt.“ (Humboldt 1816, S. 6)

Selbstbeherrschung ohne Unterdrückung der Leidenschaften war um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert nur Menschen möglich, die Zeit für Muße hatten und die Mittel für die eigene Subsistenz nicht von Kindesbeinen an durch eigene Arbeit beschaffen mussten. Dieses Privileg soll nach Humboldt – jedenfalls für die Zeit ihrer Grundbildung – allen Menschen gewährt werden. Sich in freier Wechselwirkung mit der Welt bilden und dabei eine Mannigfaltigkeit von Weltansichten entwickeln zu können, die durch keine Fixierung auf eine vorbe-

stimmte Lebensform begrenzt wird, war eine Bildungsperspektive, die er nicht nur in seinem eigenen Bildungsgang verfolgte, sondern zugleich als eine allgemein-menschliche zu fassen suchte. Sie sollte der Tendenz nach jedem offen stehen und eine bisher unbekannte, neue Mannigfaltigkeit von Bildungsgängen und -möglichkeiten hervorbringen.

Humboldt war sich bewusst, dass eine solche Bildung nicht nur Sicherheit, was die Mittel zur Erhaltung der eigenen Subsistenz betrifft, voraussetzt, sondern zugleich mit einer neuen, sich zunächst an Einzelnen zeigenden und von diesen auf immer mehr Menschen übergreifenden Unsicherheit verbunden sein wird. Diese Unsicherheit auszuhalten, beschreibt er seiner autobiographischen Notiz als eine Anstrengung, die es zum Zweck der Bildung auf sich zu nehmen gilt:

„Ich habe gar keine Schnelligkeit und Leichtigkeit, die verschiedenen Beziehungen der Dinge und Ideen auf einander zu fassen, es mögen ausgelassene Mittelbegriffe, oder auch sehr unmittelbare Folgerungen seyn. Bei Geschäften verbessere ich diesen Fehler nur durch Fleiss, Nachforschen und Berathschlagung mit andren, und darin ist mir die grösste Aufmerksamkeit zur andern Natur geworden. [...] Ich habe viel zu selten die Sicherheit der Wahrheit, und schwanke sehr leicht zwischen zwei Reihen von Ideen, so dass ich immer die andre für vorzüglicher halte, wenn ich im Begriff bin, die eine anzunehmen.“ (ebd., S. 9f.)

Was Humboldt hier als „Mängel“ der eigenen Person notiert, ist nicht wertend gemeint, sondern verweist auf individuelle Merkmale seines Charakters, an denen Momente aufscheinen, die für die Existenz des modernen Menschen als solche zutreffen. Dieser findet seine Bestimmung nicht mehr von Geburt an vor, sondern muss sie suchen, entwickeln und wählen, entwerfen und ausprobieren. In der Offenheit und Unbestimmtheit menschlicher Bildung, wie sie in der autobiographischen Notiz angesprochen wird, scheint mir eine erste Fassung des Bildungskonzepts Wilhelm von Humboldts zu liegen.

1.2 Die Schichten des heutigen Humboldtverständnisses

Unter heutigen Humboldtforchern besteht ein weitgehendes Einvernehmen darüber, dass Humboldt die neuzeitliche Bildungstheorie mitbegründet und ihre Entwicklung entscheidend beeinflusst hat. Schon die Titel der wichtigsten ihm gewidmeten oder sich an zentraler Stelle mit ihm auseinandersetzenden Arbeiten machen dies deutlich. Es sei nur an Eduard Sprangers pädagogische Frühschrift „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee“, an Theodor Litts nach dem Zweiten Weltkrieg entstandene Studie über „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“, an Clemens Menzes Habilitationsschrift „Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen“ und an Heinz-

Joachim Heydorns Abhandlung „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ erinnert.

Obwohl die genannten Autoren in Humboldt einen neuzeitlichen Bildungstheoretiker erkennen, besteht unter ihnen kein Konsens darüber, was unter Bildungstheorie im Allgemeinen zu verstehen ist, wie Humboldts bildungstheoretische Entwürfe und Reflexionen zu lesen sind und was an ihnen heute noch anzuerkennen ist. Die Urteile hierüber gehen so weit auseinander, dass von einem einheitlichen Humboldtbiß nicht gesprochen werden kann. Stattdessen lassen sich verschiedene Bilder unterscheiden, die das heutige Humboldtverständnis wie Schichten durchziehen.

Die älteste, aus dem Humboldtverständnis der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stammende Schicht ist in der maßgeblich gewordenen Fassung von Spranger überliefert und konserviert worden. In seinem pädagogischen Erstlingswerk über Humboldts Humanitätsidee interpretierte Spranger Humboldt als einen Vorläufer der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandenen Geisteswissenschaften, der, von Kant herkommend und wie viele seiner Zeitgenossen durch Kants Kritik der Urteilskraft angeregt, den Dualismus von theoretischer Vernunft und Naturerkenntnis sowie praktischer Vernunft und Moral zu überwinden und die Humanitätsidee als Idee einer universellen geistigen Welt erfahrung auszuweisen suchte.

Im Zentrum von Sprangers Deutung steht keine systematische und problemgeschichtliche Textanalyse und -interpretation. Spranger geht nicht von Humboldts Schriften, sondern von seiner Biographie aus, die von ihm jedoch nicht in Anlehnung an das autobiographische Fragment aus dem Jahre 1816 verstanden, sondern als eine organologische und teleologische Einheit interpretiert wird. Spranger untersucht Humboldts Charakter anhand von Äußerungen, die sich in dessen Briefen oder bei Zeitgenossen finden, und nähert sich seinen wissenschaftlichen Arbeiten unter der Annahme einer Einheit von Leben und Werk. Er beschreibt Humboldts Persönlichkeit als die eines deutschen Menschen, der ein ganzes Leben an seiner „Selbstbildung“ gearbeitet und im Umgang mit Geistes heroen wie Schiller, Goethe, August Wilhelm und Friedrich Schlegel gebildet hat und dabei zu einem von Einseitigkeiten zwar nicht gänzlich freien, gleichwohl universellen „Dasein von klassischer Höhe und Vollendung“ gelangt sei, dass die „Beschäftigung“ mit ihm und seinem Leben „unser Bild von der Menschheit erweitern, uns reiner stimmen, allseitiger bereichern und so der Gestalt entgegen führen“ kann, „die das Ideal der Humanität für unser gegenwärtiges Geschlecht anzunehmen hat“ (Spranger 1909, S. 112).

Spranger stellt in seiner Monographie keine einzige der Schriften Humboldts annähernd vollständig dar. Methodisch geht er so vor, dass er Zitate aus verschiedenen Schriften den im späten 19. Jahrhundert entstanden Geisteswissenschaften oder den zwischen der zeitgenössischen Lebensphilosophie und dem Neukantianismus geführten Diskussionen, insbesondere Diltheys Arbeiten zur

Grundlegung der Geisteswissenschaften, zuordnet. In den beiden ersten Kapiteln entwickelt er auf diese Weise eine charaktertypologische Beschreibung der „Persönlichkeit“ Humboldts und der „metaphysischen und erkenntnistheoretischen Voraussetzungen“ seines Denkens. Die daran anschließenden Kapitel ordnen Bruchstücke aus Humboldts Werken der Psychologie und der Ästhetik als den damals zentralen Gebieten geisteswissenschaftlicher Forschung zu. Das letzte Kapitel rekonstruiert Humboldts Ethik und versucht den Nachweis zu führen, dass er diese auf der Grundlage einer geisteswissenschaftlichen Psychologie und Ästhetik entwickelt habe.

Nun hat Humboldt jedoch bekanntlich weder eine Erkenntnistheorie und Metaphysik, noch eine Psychologie und Ästhetik, aber auch keine Ethik verfasst. Dass es Spranger gleichwohl gelang, einzelne Aussagen und Zitate Humboldts diesen Disziplinen zuzuordnen, hängt mit einem weiteren Merkmal seiner Arbeitsweise zusammen. Er stellt nicht nur Verknüpfungen zwischen Humboldt-Zitaten Texten aus den später entstandenen Geisteswissenschaften und Urteilen von Zeitgenossen sowie Befunden aus der Sekundärliteratur her, sondern zieht auch Humboldts private Korrespondenz heran. Zuordnungen zu geisteswissenschaftlichen Disziplinen, die sich nicht auf Humboldts selbst stützen können, werden durch Aussagen anderer legitimiert, die solche Verknüpfungen bereits vorgenommen haben. Sprangers Konstrukt des Charakters Humboldts, seiner metaphysischen, ästhetischen, psychologischen und ethischen Auffassungen und einer beide verbindenden Einheit von Leben und Werk konnte nur gelingen, weil er seine Interpretation an einem schon vorhandenen Humboldtverständnis entwickeln und durch dieses „absichern“ konnte.

Das Bild, das Spranger von Humboldt als einen Anhänger der Humanitätsvorstellungen des späten 19. Jahrhundert zeichnet, ist nicht allein auf Sprangers methodisches Vorgehen zurückzuführen, sondern hängt auch damit zusammen, dass viele im kaiserlichen und vorrepublikanischen Deutschland Humboldt gar nicht anders als Spranger zu lesen konnten. So befand sich Spranger in Übereinstimmung mit dem vorherrschenden Bildungsverständnis, wenn er Humboldts Charakter als den einer aristokratischen Persönlichkeit beschrieb, die ihren eigenen Bildungsprozess teleologisch am neuhumanistischen Ideal allgemeiner Menschenbildung ausrichtete und dem Ideal eines allseitig gebildeten Menschen eine vollendete individuelle und harmonisch-universelle Gestalt verliehen habe, die – wie einst Griechenland für die Neuhumanisten – ein ideales Vorbild für die weitere Arbeit am Ideal der Humanität darstelle.

Wir können heute Humboldt nicht mehr so lesen, wie Spranger dies 1909 tat. Die Vorstellung, eine von Humboldt erreichte Einheit von Leben und Werk könne Maßstab und Vorbild für die künftige Arbeit an der Bestimmung des Menschen sein, war schon zu Sprangers Zeiten umstritten. Heute zeigt sich dies daran, dass mit der an Spranger vorgestellten Sichtweise problemgeschichtlich eine andere verbunden ist, die Humboldts Persönlichkeit und Werk nicht als

Verwirklichung einer klassischen Form menschlichen Seins, sondern als lebendigen Ausdruck einer Selbsttäuschung des modernen Bildungsbürgertums interpretiert. Diese Seite des Humboldtbildes ist in Sprangers Humboldtmonographie nur dokumentiert, nicht aber reflektiert. Sie lässt sich im Rückgriff auf Ausführungen zu Bedeutung Humboldts vorstellen, die auf Theodor Litt zurückgehen, das Humboldt nicht wie Spranger verehrt, sondern eine explizite Humboldtkritik entwickelt hat.

In seinen Analysen zum „Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ behandelt Litt Humboldt nicht als eine vorbildliche, harmonische, ganzheitliche und universelle Persönlichkeit, sondern als Repräsentanten einer typisch deutschen Geistesart, die die Entwicklung eines bildungstheoretisch ausgewiesenen Begriffs der modernen Welt verhindert habe (siehe Litt 1959a, S. 61-62). Litts Blick ist an Kants Vernunftkritiken und an Hegels Begriff und Philosophie der bürgerlichen Gesellschaft geschult. Seine Kritik bezieht sich sowohl auf die eigentümliche Enge der Spranger-Humboldt'schen Humanitätsidee als auch auf die eingeschränkten Horizonte einer idealisierenden geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und Metaphysik. Gegen Sprangers Humanitätsidee wendet er ein, sie habe neuzeitliche Wissenschaft und Technik weder als Voraussetzungen des modernen Seins des Menschen noch als Gegenstand bildungstheoretischer Reflexion und Verantwortung begriffen, sondern in völliger Verkennung der tatsächlichen Bildungsproblematik allein der Aneignung historisch-ästhetischer und literarischer Inhalte eine bildende Bedeutung und Wirkung zuerkannt. Nach Litt verfehlte die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie die Weite der Problemhorizonte moderner Bildungstheorie, weil sie diese nach Vorstellungen einer Einheit von Autor und Werk modellierte und auf die Innerlichkeit von Subjekten reduzierte.

Die These von einem für staatlich organisierte Erziehung und Bildung unverzichtbaren Bildungsideal, welche die geisteswissenschaftliche Pädagogik von Spranger bis Weniger entwickelte, wird von Litt bildungstheoretisch problematisiert und ideologiegeschichtlich zurückgewiesen. Am der Spranger-Humboldt'schen Humanitätsidee kritisiert er, dass auf ihrem Boden kein wirkliches Verständnis der modernen Welt und der für sie grundlegenden Verwissenschaftlichung und Technisierung aller Lebensbereiche entwickelt werden könne.

„Man kann von dem Vermächtnis, das von dem hochfliegenden Geist eines W. v. Humboldt auf die deutsche Bildungswelt gekommen ist, sehr hoch denken, ohne deshalb blind dafür sein zu müssen, wieviel innere Spannungen der ohnehin schon so belasteten deutschen Gesamtentwicklung auch daraus erwachsen sind, dass ihr Bildungsstreben sich weithin und auf beträchtliche Zeit hin von einer Idee leiten ließ, deren Abstand von den herrschenden Tendenzen des gesellschaftlichen Lebens sich mit rapid anwachsender Geschwindigkeit vergrößerte. Um die Unabwendbarkeit dieser Divergenz zu ermessen, halte man sich gegenwärtig, dass jener ‚Fortschritt‘, der