

Unfertigkeit des Menschen in ein harmonisches Ganzes überführen lässt. Am Beginn der pädagogischen Theoriebildung steht daher nicht der grenzenlose Optimismus, sondern das »schwindelerregende Bewußtsein vom totalen Werden, dem alles Menschliche ausgesetzt ist« (Buck 1984: 136).

### Wilhelm von Humboldt preist das Individuum

Vor diesem Hintergrund lässt sich verstehen, dass in Wilhelm von Humboldts Überlegungen zum Bildungsbegriff das Bemühen erkennbar wird, eine verlorene Einheit wiederherzustellen. Bildung ist, so eine treffende Bemerkung Reinhart Kosellecks, das »Wissen um die Selbstentfremdung und zugleich der Weg, ihr zu entkommen« (Koselleck 1990: 26). Dabei bewahrt die Idee der Bildung das Erbe der Aufklärung, indem sie das Augenmerk auf die Bemühungen lenkt, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Für Humboldt ist nun charakteristisch, dass er dabei das Individuum ins Zentrum rückt und dessen Versuche, sich zu einer unverwechselbaren Persönlichkeit auszuarbeiten. Bei den Texten, die hierfür heranzuziehen sind, fällt auf, dass durchaus nicht alle Bildungsfragen im engeren Sinne gewidmet sind. Obschon Humboldt 1793 einen Text verfasst, der später mit dem Titel »Entwurf einer Theorie der Bildung« versehen wurde, ist eine nur ein Jahr zuvor entstandene Abhandlung, die den Einflussbereich des Staates kritisch diskutiert, in systematischer Hinsicht kaum weniger bedeutsam. Andere Beiträge wie die Schulpläne für Litauen und Königsberg sind ganz konkreten Fragen des Bildungssystems gewidmet; wieder andere – wie die sprachphilosophischen Untersuchungen – wurden lange Zeit vernachlässigt und in ihrem bildungstheoretischen Gehalt unterschätzt.

Lange bevor Humboldt 1809 zum Geheimen Staatsrat und Direktor der Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts berufen und mit der Verantwortung für die Reformen von Preußens Bildungseinrichtungen betraut wurde, hatte er sich folglich schon auf grundsätzliche Weise mit Fragen der Bildung auseinandergesetzt. Dieser bereits erwähnte Text, der zunächst keinen Titel besaß, blieb zwar – wie so viele Texte Humboldts – ein Fragment, lässt aber doch dessen theoretischen Zugriff in bemerkenswerter Prägnanz und begrifflicher Schärfe erkennen. Auf wenigen Seiten legt er hier einen Entwurf zu einer Theorie der Bildung vor, der noch heute diskutiert wird. Alle Merkmale, die seine frühe Bildungstheorie kennzeichnen, sind hier schon ausgeprägt. Bildung wird von Humboldt als ein Geschehen der Formbildung beschrieben, das zwar in Eigenregie betrieben werden muss, das aber nicht ohne ein Gegenüber auskommt. Dabei muss das Gegenüber nicht zwingend personaler Natur sein; es kann sich auch um kulturelle Artefakte oder ästhetische Zeugnisse handeln. Ego ist nun deshalb zwingend auf ein Alter angewiesen, weil es anders jene Kräfte, mit denen Humboldt rechnet, nicht ausbilden kann. Erst wenn die Kräfte, mit denen der Mensch ausgestattet ist, auf einen Widerstand treffen, können sie wachsen und Gestalt annehmen: »Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.« (Humboldt 2017: 6) Bildung wird daher als ein Resonanzgeschehen beschrieben. Dieses kennt zwei Richtungen: Indem sich der Mensch mit den unterschiedlichsten Sachverhalten befasst und sich etwa dem Studium der Natur widmet, wie dies sein Bruder Alexander praktizierte, oder jenem der Sprachen, das er selbst intensiv betrieb, werden nicht nur seine Kräfte auf spezifische Weise ausgebildet; er hinterlässt auch Spuren in der

Welt, gibt ihr ein Gepräge. Dabei scheinen dem Ehrgeiz des Menschen keinerlei Grenzen gesetzt: In dieser »allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« sucht er »so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden« (ebd.: 7, 6). Obwohl Humboldt den Hinweis darauf, dass dieser Prozess in zweierlei Richtungen verläuft, durchaus nicht versäumt, ist doch unstrittig, dass ihn jene Effekte ungleich mehr interessieren, welche das Individuum betreffen. Seine frühe Bildungstheorie rückt zunächst den Einzelnen in das Zentrum, vernachlässigt dessen Sozialität und feiert ihn als jenes Wesen, das alle Anstrengungen unternimmt, die eigenen Kräfte immer weiter zu steigern und auf diese Weise seine Persönlichkeit möglichst facettenreich – in der Sprache jener Zeit: »mannigfaltig« – auszuprägen. Die Welt gerinnt bei diesem hypertrophen Unternehmen der Selbstgestaltung, so scheint es, zum bloßen Material. Sie wird zum Objekt eines Subjekts, das sich ausarbeitet.

In dem bereits erwähnten Text »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen« (Humboldt 2015), der wohl im Frühjahr 1792 entstanden ist, formuliert Humboldt ein einprägsames Leitbild, das es erlauben soll, dieser Arbeit der Selbstgestaltung eine Orientierung zu verleihen. Als sich abzeichnete, dass dieser Text nicht ohne Auflagen würde publiziert werden können, zog ihn Humboldt zurück – und veröffentlichte daraus noch im selben Jahr in Schillers Zeitschrift *Thalia* einen Ausschnitt, der den Titel trug »Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken?« (Humboldt 2017). Hier wird, gleich zu Beginn, in einer dichten Formulierung beschrieben, worin das höchste Ziel des menschlichen Strebens bestehe: »Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnden Neigungen, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Gan-

zen. Zu dieser ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung« (ebd.: 76). Es gilt also, die Kräfte, die auch in dem Bildungs-Fragment eine prominente Rolle spielen, nicht isoliert voneinander zu trainieren und sie nicht unkoordiniert auszubilden. Vielmehr muss der Bildungsprozess stets das Gesamt der Persönlichkeit im Blick behalten – und sich dabei von ästhetischen Vorstellungen leiten lassen. Die Kräfte sollen zwar jede für sich entwickelt werden, aber dies eben doch nur genau so weit, dass ihr Zusammenspiel höchsten ästhetischen Ansprüchen genügt: Sie sollen auf »proportionierliche« Weise ausgebildet werden, Einseitigkeiten und Disharmonien sind also zu vermeiden. Erst wenn dies berücksichtigt wird, wenn also jede Kraft möglichst stark entwickelt und eben dadurch zum Teil einer größeren Einheit wird, vermag sich die Persönlichkeit tatsächlich auf vollkommenste Weise zu entfalten, zeigt sie sich als differenziertes »Ganzes« – und erinnert, so Humboldts Hoffnung, an die Ausnahmegestalten der Antike.

So richtig Humboldts direkt im Anschluss an diese berühmte Textstelle erfolgender Verweis darauf ist, dass die Ausbildung der Kräfte nicht voraussetzungslos geschieht – die Subjekte des Bildungsprozesses sind eben auf Freiheit angewiesen, die der Staat gewährleisten muss –, und so sehr er an späterer Stelle die »Mannigfaltigkeit«, die aus dem Zusammenschluss Einzelner hervorgeht, als das »höchste Gut« feiert (ebd.: 85), ist doch auch deutlich, dass er der Sozialität nicht jene Aufmerksamkeit schenkt, die geboten erscheint. In seiner Begeisterung für das Projekt einer Selbstbildung, deren Subjekte sich immer weiter zu veredeln bemühen, verliert er bisweilen aus dem Blick, dass die Voraussetzungen für dieses ambitionierte Vorhaben auch in einer bürgerlichen Gesellschaft höchst ungleich verteilt sind. Die Bildung der eigenen Person zu einer Lebensaufgabe machen zu können, der man einen beträchtlichen Teil seiner Zeit widmet,

ist ein Privileg, in dessen Genuss nur die Mitglieder einer sehr kleinen, hinreichend vermögenden sozialen Gruppe kommen (vgl. Kocka 2009).

Nun spricht manches dafür, dass die Erfahrung der Französischen Revolution, deren Augenzeuge Humboldt war, als er im Sommer 1789, zweiundzwanzigjährig, mit seinem ehemaligen Hauslehrer Joachim Heinrich Campe nach Paris reiste, eine nicht unwichtige Rolle dabei spielte, das Individuum in das Zentrum seiner Überlegungen zu stellen. Mit feinem Gespür für die Kollateralschäden der Revolution, mit präzisiertem Blick für die Differenz zwischen den Verlautbarungen und ihrer Verwirklichung spricht sich Humboldt für eine behutsame Reform der bestehenden Verhältnisse aus – und gegen die revolutionäre Neugestaltung. Zum Prüfstein dieser Reform, als deren Motor sich die Einrichtungen des Bildungswesens erweisen sollen, erklärt er die Unversehrtheit und die Freiheit des Einzelnen. Clemens Menze interpretiert die strikte Orientierung am Individuum denn auch nicht als Indiz für dessen mangelnde politische Sensibilität. Die »Bildung des Menschen« solle sich nach Humboldt »selbst als jene große Macht erweisen, die die Gebrechen und Einseitigkeiten der Zeiten heilen, Entfremdung aufheben, dem Menschen seine Menschheit zurückgeben kann. Sie ist die maßgebliche Voraussetzung, ohne die sich kein verbessernder Wandel zustandebringen läßt.« (Menze 1987: 177)

Für diese Lesart spricht, dass sich Humboldt, als er im Kontext der von den Napoleonischen Kriegen ausgelösten Reformbemühungen in die Verantwortung gerufen wird, durchaus als politischer Reformers begreift und auch als solcher erkennbar wird. Hatte er mit Blick auf die Französische Revolution vor jeder Form des Rigorismus und des Dogmatismus gewarnt – »Staatsverfassungen lassen sich nicht auf Menschen, wie Schösslinge auf Bäume pflöpfen« (Humboldt 1960: 34) –, spricht er sich

nun, beim Entwurf der Schulpläne für Königsberg und Litauen, dafür aus, die individuellen Voraussetzungen und die je spezifischen Bedingungen zu berücksichtigen. Aber diese durchgängige Orientierung am Individuum geschieht nicht mehr auf Kosten eines nüchternen Blicks für die eklatante Ungleichheit der Lebensverhältnisse und die Disparitäten einer Ständegesellschaft. Die systematische Übung der Kräfte dürfe, so Humboldt nun mit bemerkenswerter Entschiedenheit, nicht länger als ein Privileg der Vermögenden betrachtet werden; jeder – unabhängig von Herkunft und Stand – sei darauf angewiesen. Und so hält er in seinen Überlegungen zur Organisation des Litauischen Stadtschulwesens fest: »Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch, und verschroben werden soll« (Humboldt 2017: 135). Nicht einmal das Erlernen der Alten Sprachen dürfe als Vorrecht der Gelehrten betrachtet werden, auch ein Handwerker könne davon durchaus profitieren und dürfe daher davon nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden (vgl. ebd: 136).

Das stärkste Gegengewicht zu Humboldts latenter Verklärung des Individuums bilden jedoch seine sprachwissenschaftlichen Studien. In diesen Arbeiten, denen er sich mit fortschreitendem Alter immer intensiver widmet, gelingt es ihm nicht nur, empirische Beobachtungen mit anspruchsvoller Theoriebildung zu verbinden, sondern auch das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auf sehr viel überzeugendere Weise als zuvor zu bestimmen. Und eben dies erweist sich insofern von bildungstheoretischem Interesse, als er dabei die Sprache als eine bildende Kraft ganz eigener Art erweist. Nachdem Humboldt schon in jungen Jahren, gemeinsam mit seinem Bruder, die Alten Sprachen gelernt und sich bald darauf weitere angeeignet hatte, kommt

der Begegnung mit dem Baskischen nun eine besondere Bedeutung zu. Von Paris aus reist er wiederholt in das Baskenland, um diese nicht-indogermanische Sprache zu erforschen. Weil sie sich in ihrer Grammatik und Semantik von allen anderen Sprachen, mit denen er sich zuvor befasst hat, so stark unterscheidet, intensiviert er seine Bemühungen, um sich deren innere Logik zu erschließen (vgl. Trabant 2012). Auf diese Weise entwickelt Humboldt eine Sprachtheorie, die man als strikt anti-semiotisch bezeichnen könnte. Anders als jene Sprachwissenschaftler, die sich auf die Arbeiten des Genfer Linguisten Ferdinand de Saussure beziehen, behauptet Humboldt, dass jede Sprache einen je spezifischen Zugang zur Wirklichkeit bereithält. Das Zusammenspiel vom Klang der Worte, der Struktur der Grammatik und den Elementen der Semantik sei unverwechselbar und je individuell. Und eben diese Erfahrung macht Humboldt im Sommer 1800, als er das Baskische studiert. Später wird er über sein Interesse am vergleichenden Studium der Sprachen schreiben: »Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. Hierin ist der Grund und der letzte Zweck aller Sprachuntersuchungen enthalten.« (zit. nach: Trabant 2012: 61)

Das Studium der Sprachen besteht also nicht einfach im Freilegen grammatikalischer Besonderheiten oder im Erlernen neuer Vokabeln, sondern zuallererst in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen »Weltansichten«. Und dies erweist sich, in zweierlei Hinsicht, als eine bildende Erfahrung. Zunächst führt die intensive Befassung mit der *eigenen Sprache* dazu, dass die Wahrnehmung der Wirklichkeit immer feiner und immer differenzierter wird: Je reichhaltiger das Vokabular ist, auf das wir zurückgreifen können, um etwas als etwas zu bezeichnen, umso nuancierter ist das Erleben selbst und umso besser sind schließlich auch die Möglichkeiten, über dieses Erleben miteinander ins

Gespräch zu kommen. Das Studium der Muttersprache reichert daher die eigene Weltansicht mit Komplexität an. Und es befördert dadurch die Bildung der eigenen Person, die Ausprägung der Persönlichkeit.

Das Studium *fremder Sprachen* provoziert nun zwar ganz andere Erfahrungen, aber es hat gleichwohl ebenfalls einen bildenden Effekt: Dies geschieht, indem es das Eigene befremdet und den eigenen Weltzugang erst als solchen erkennbar werden lässt (vgl. Menze 1978: 841). Die Konfrontation mit einer fremden Sprache lässt sich daher als eine Erfahrung der Dezentrierung beschreiben: Das, was als »natürlich« und »vernünftig« galt, was lange Zeit unbefragt blieb, gerät nun auf den Prüfstand. In der Folge wird das Eigene erklärungsbedürftig, das Vertraute in ein neues Licht getaucht. Genau davon sprach auch der französische Zeichentheoretiker Roland Barthes, als er Ende der 1960er Jahre von seinem ersten längeren Aufenthalt in Japan zurückkehrte. Die Begegnung mit der japanischen Sprache erlebte er als eine »Erschütterung«, welche »unsere ›Wirklichkeit‹ unter dem Einfluss anderer Einteilungen, einer anderen Syntax« auflöst (Barthes 1981: 17, 21). Wird diese »Erschütterung« nicht einfach abgewehrt, sondern produktiv gewendet und das Studium auf weitere Sprachen ausgedehnt, weitet das Individuum – so Humboldt – unweigerlich seinen Horizont: Es überschreitet gleichsam die engen Grenzen seiner Herkunft, seines Standes und seiner Sprache – und entwickelt in sich jenen »Geist der Menschheit« (Humboldt 2017: 61 ff.), dem er 1797 einen kurzen Text gewidmet hat.<sup>8</sup> Der Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant hat die politische Dimension des vergleichenden Sprachstudiums überzeugend ausbuchstabiert. Er betrachtet Humboldt als einen Kulturwissenschaftler *avant la lettre*:

»Wichtig ist aber, dass bei seiner anthropologischen Reise die besuchten Anderen gerade keine ›Wilden‹ mehr sind, sondern Brüder, Freunde, Weltmitbürger. In der synchronischen Erforschung der Sprachen und Völker löst sich also die Figur des Wilden auf, um der Figur des Mitbürgers Platz zu machen, der des Kantschen ›Weltbürgers‹, welcher mit mir gleichzeitig in diesem Raum lebt.« (Trabant 2012: 196)

Diese Perspektive wohnt – so Humboldt – freilich schon der Sprache selbst inne. In seinem Akademievortrag »Über den Dualis« erläutert er dies in knappen, stark verdichteten Formulierungen. Der Sprache wohnt insofern ein dialogisches Moment inne, als jede Äußerung auf eine Entgegnung verweist; selbst ein Gedanke, der nicht laut formuliert wird, entsteht im Gegenüber zu einem imaginierten Anderen, der auf diese Weise adressiert wird. Es ist erst dieses vorgestellte Gegenüber, das uns zur Artikulation nötigt. »Schon das Denken ist wesentlich von Neigung zu gesellschaftlichem Daseyn begleitet, und der Mensch sehnt sich, abgesehen von allen körperlichen und Empfindungsbeziehungen, auch zum Behuf seines bloßen Denkens, nach einem dem Ich entsprechenden Du« (zit. n. Trabant 2010: 184).

### Friedrich Schleiermacher feiert die Geselligkeit

So interessant es zu beobachten ist, dass Humboldt, der sich über viele Jahre hinweg in das Sprachstudium vertieft, gerade hier das Moment des Dialogischen entdeckt, kann es doch als unstrittig gelten, dass dieses Motiv bei Friedrich Schleiermacher noch ungleich stärker ausgeprägt ist. Anders als Humboldt, der stets das Individuum ins Zentrum rückt und dabei für die sozialen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen dieser Praxis nicht immer hinreichend sensibel ist, entwirft der fast gleich-

altrige Theologe den Prozess der Individuierung von Beginn an als ein soziales Geschehen, an dem Akteure ganz unterschiedlicher Art beteiligt sind (vgl. Schleiermacher 2000b). Bevor ich nun dessen »Versuch einer Theorie des geselligen Betragens« näher betrachte und ihn als eine frühe bildungstheoretische Programmschrift interpretiere, sei knapp und stichwortartig an den sozialgeschichtlichen Kontext erinnert, innerhalb dessen dieser Text abgefasst wurde.

Dass es gegen Ende des 18. Jahrhunderts zur Ausprägung neuer Formen der Geselligkeit kommt, hat vielfältige Ursachen. Zunächst geht von der Französischen Revolution, dem prägenden Ereignis in jener Epoche, ein beträchtlicher »Modernisierungsdruck« (Peter 1999: 199) aus: Die Neuorganisation der gesellschaftlichen Verhältnisse jenseits des Rheins, die auch diesseits genauestens beobachtet und intensiv diskutiert wird, wirft eine Vielzahl von Fragen auf – nicht zuletzt jene nach der Legitimation einer ständischen Gesellschaft, die noch immer weiten Kreisen die politische Mitbestimmung vorenthält. Und obwohl die Lebensform des ganzen Hauses, das patriarchalisch organisiert ist und neben der Mehrgenerationenfamilie eben auch das Gesinde und weitere Angehörige umfasst (vgl. Brunner 1956), zu dieser Zeit durchaus noch existiert, schreitet die von Schiller beklagte Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilbereiche immer weiter voran. So bilden sich in der von eklatanten Ungleichheiten geprägten Ständegesellschaft neue Interaktionsordnungen und soziale Gebilde heraus, die sich nicht länger an Titel und Rang orientieren, sondern an Interesse, Fähigkeit und Wissen. Es kommt auf diese Weise zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formen von Öffentlichkeit, denen je spezifische Umgangsformen korrespondieren: In manchen dieser Teilöffentlichkeiten werden ökonomische Fragen diskutiert oder politische, wieder andere erörtern religiöse oder ästhetische Sachverhalte (vgl. Ha-