

# Bildungsreform zwischen Selbstentfaltung und Staatsaufbau. Wilhelm von Humboldts Reformziele und -bestrebungen in Preußen

*Michael Maurer*

## *I.*

Wilhelm von Humboldt bildet den geeigneten Ausgangspunkt der Überlegungen, weil er beide Pole extrem ausgebildet hat: Bildung als Selbstentfaltung und Bildung als Staatsaufbau. Viele Missverständnisse, die sich im Anschluss an den „Mythos Humboldt“ entwickelt haben,<sup>1</sup> röhren genau aus dieser Problemspannung her. Humboldt ist einerseits der extremste Individualist, den man sich nur denken kann; einschlägige Formulierungen belegen dies ebenso wie seine Lebensführung.<sup>2</sup> Andererseits hat er in der Krise des preußischen Staates das höhere Bildungswesen strukturell neu eingerichtet und musste sich also fragen und fragen lassen, welche seiner theoretischen Einsichten sich denn im Hinblick auf eine politische Umsetzung für die Allgemeinheit eignen würden. Dabei steht fest, dass diese Bildungsreform idiosynkratische Züge trägt: Wenn ein anderer als Humboldt die entscheidenden Weichen hätte stellen dürfen, wäre ein anderes Ergebnis herausgekommen. Jedoch sollte sich auf längere Sicht zeigen, dass das preußische (deutsche) Bildungswesen sich mustergültig entwickelte, so dass auch andere Länder wie Großbritannien oder die

---

1 Mitchell G. Ash: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität*. Wien 1999; Sylvia Paletschek: *Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In: *Historische Anthropologie* 10 (2002), S. 193–205; Dieter Langewiesche: *Die „Humboldtsche Universität“ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universität im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. In: *Historische Zeitschrift* 290 (2010), S. 53–91; Michael Eichler: *Die Wahrheit des Mythos Humboldt*. In: *Historische Zeitschrift* 294 (2012), S. 59–78; Heinz-Elmar Tenorth: „Mythos Humboldt“ – Eine Notiz zu Funktion und Geltung der großen Erzählung über die Tradition der deutschen Universität. In: Ders.: *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform*. Paderborn 2018, S. 87–96.

2 Vgl. Michael Maurer: *Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk*. Köln/Weimar/Wien 2016.

USA Impulse davon aufnahmen.<sup>3</sup> Das bedeutet gleichzeitig eine Einschränkung und eine Erweiterung: Humboldts Bildungsreform muss sich demnach, trotz ihrer individuellen Besonderheit, an verallgemeinerbaren Prinzipien orientiert haben. Aber wir dürfen auch fragen, inwieweit die preußisch-deutsche Bildungsreform von der Persönlichkeit Humboldts abgelöst werden kann. Immerhin ist es unwahrscheinlich, dass ein Einzelner grundlegende Neuerungen allein durchsetzen, allein verantworten konnte.

Was sich hier als Leitstern anbietet, ist der Rekurs auf eine allgemeinere Bildungsideologie. Humboldt fühlte sich einem Begriff von ‚Bildung‘ verpflichtet, der zwar wesentlich von ihm geprägt worden war, aber in engem Gespräch mit den Jenaern und Weimarern, vor allem Schiller und Goethe, und mit der philosophischen Tradition überhaupt, insbesondere der deutschen, entstanden war.<sup>4</sup> Wenn es uns gelingt, das Wesentliche dieses Bildungsbegriffes (oder dieser Bildungsideologie!) einzufangen, haben wir damit zugleich das über die Humboldt'schen Idiosynkrasien hinaus Vergleichbare, also gewissermaßen die Basis für die Strukturreformen im höheren Schulwesen und im Bereich der Universität.

Eine weitere Möglichkeit des Zugangs zu unserem Problem bietet eine Diagnose der Ausgangssituation. Denn um die Reformen zu verstehen, muss man sie nicht zuletzt als ausdrücklichen Gegenentwurf zum Vorhandenen erkennen.

---

3 Rainer C. Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel 2001; Charles E. McClelland: *Berlin, the Mother of All Research Universities, 1860–1918*. Lexington/Lanham, Maryland 2016.

4 Zum Bildungsbegriff: Rudolf Vierhaus: *Bildung*. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 508–551; Thomas Nipperdey: *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München 1983, S. 451–484; Karl-Ernst Jeismann: *Zur Bedeutung von ‚Bildung‘ im 19. Jahrhundert*. In: Ders./Peter Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 1–21; Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt a.M./New York/Paris 1993; Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M./Leipzig 1994; Michael Maurer: *Bildung. In: Hans-Werner Hahn/Dieter Hein (Hrsg.): Bürgerliche Werte um 1800. Entwurf – Vermittlung – Rezeption*. Köln/Weimar/Wien 2005, S. 227–237.

II.

Und wogegen richtete sich Humboldt? Er hatte in der Auseinandersetzung mit dem Aufgeklärten Absolutismus eine extreme Abneigung gegen die ‚Volksbeglückungsvorstellungen‘ der aufgeklärten Bürokratie entwickelt. Am Anfang steht seine „Sehnsucht nach Freiheit“<sup>5</sup> Die Ursprünge seiner Bildungspolitik liegen also in einer Abwehrhaltung gegen den Staat, im liberalen Impuls, dem Staat seine Grenzen aufzuzeigen. Denn der auf Wohlfahrt zielende Staat des Aufgeklärten Absolutismus war zugleich ein Staat der Vorschriften und Einschränkungen. Der junge Humboldt erfuhr dies schmerzlich mit dem Wöllnerschen Religionsedikt.<sup>6</sup> Als sich der preußische Staat in der Reaktionszeit mit den Karlsbader Beschlüssen des Jahres 1819 immer einschneidender gegen Meinungsfreiheit positionierte, war das nicht mehr „sein Staat“<sup>7</sup> Am Anfang steht also für Humboldt der Gedanke der Selbstentfaltung des Individuums; Meinungs- und Religionsfreiheit wurden als selbstverständliche Rahmenbedingungen angesehen. Ein Staat, dessen doppelter Zweck nach Humboldt in nichts als der Gewährleistung innerer und äußerer Sicherheit bestehen sollte,<sup>8</sup> verfügte eigentlich über keine Grundlage für eine Bildungspolitik.

Dass sich Humboldts Vorstellungen von einer Befürwortung rein privater Bildung zur Mitwirkung an der Neugestaltung des Bildungswesens in Preußen wandelten, bedeutet weniger eine Inkonsistenz des Denkens, sondern eher die Einsicht in die Veränderung der Rahmenbedingungen nach dem

---

5 Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792], zit. nach: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Aufl. Darmstadt 1980 (im Folgenden zitiert als HS). Bd. 1, S. 56–233, hier S. 57 f.

6 Fritz Valjavec: Das Woellnersche Religionsedikt und seine geschichtliche Bedeutung. In: Historisches Jahrbuch 72 (1953), S. 386–400; Günther Birtsch: Religions- und Gewissensfreiheit in Preußen von 1780 bis 1817. In: Zeitschrift für Historische Forschung 11 (1984), S. 177–204; Dirk Kemper (Hrsg.): Mißbrauchte Aufklärung? Schriften zum preußischen Religionsedikt vom 9. Juli 1788. Hildesheim 1996 (Microfiches); ders.: Obskuralismus als Mittel der Politik. Johann Christoph von Woellners Politik der Gegenauklärung am Vorabend der Französischen Revolution. In: Christoph Weiss (Hrsg.): Von ‚Obscuranten‘ und ‚Eudämonisten‘. Gegenauklärerische, konservative und antirevolutionäre Publizisten im späten 18. Jahrhundert. St. Ingbert 1997, S. 193–220. Siehe auch: Wilhelm von Humboldt: Über Religion. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 1, S. 1–32.

7 Jürgen Wilke: 200 Jahre Karlsbader Beschlüsse. Zustandekommen, Inhalte, Folgen. Bremen 2019; Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800–1866 (wie Anm. 4), S. 282–285.

8 HS (wie Anm. 5), Bd. 1, S. 95.

Zusammenbruch des Staates.<sup>9</sup> Nun ging es darum, das Friedrich Wilhelm III. zugeschriebene Wort anzuwenden: der Staat müsse, was ihm an physischen Kräften abgehe, durch geistige zu ersetzen suchen.<sup>10</sup> Plötzlich waren nun Humboldt und Heinrich Friedrich Karl Freiherr vom und zum Stein Männer der Stunde. Während das Heer geschlagen und der Verwaltungsapparat teilweise zusammengebrochen war, konnte vorübergehend eine individualistische Bildungsiedeologie Raum greifen: die Stunde Humboldts.

Eine weitere Abstößung erfolgte von der Bildungspolitik der Französischen Revolution, vor allem Napoleons.<sup>11</sup> Hier wurden Vernunft und Nützlichkeit sehr stark in den Vordergrund gerückt; das höhere Bildungswesen richtete sich auf berufliche Fachschulen aus. Zufällig hatte Humboldts Vorgänger, der aufgrund von Vorwürfen der Kollaboration mit den Franzosen gescheiterte Julius von Massow, das napoleonische Bildungskonzept der Fachschulen propagiert; nun wurde mit dem Personalwechsel eine Umkehr möglich und plausibel.<sup>12</sup>

Humboldt hatte in jungen Jahren eine höchst individualistische Bildungsverständigung entwickelt, die in Sätzen gipfelte wie den folgenden: Es sei eine unumstößliche „Wahrheit, daß der Mensch immer insoviel Gutes schafft, als er in sich gut wird“.<sup>13</sup> „Alles Wirken auf andre geht von dem Wirken auf uns selbst aus.“<sup>14</sup> Als „letzte Aufgabe unsres Daseyns“ wird definiert:

„[...] dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen.“<sup>15</sup>

- 
- 9 Zum Zusammenbruch des preußischen Staates: Clemens Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u.a. 1975, hier das Kap. „Die Bildungsreform als ein Element der Steinschen Reformen“, S. 67–73.
- 10 Friedrich Wilhelms III. Diktum wird vielfach zitiert, jedoch ohne präzisen Nachweis, z.B. bei: Eberhard Kessel: Wilhelm v. Humboldt. Idee und Wirklichkeit. Stuttgart 1967, S. 206.
- 11 Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1990; Christoph Markischies: Über das Humboldtsche Universitätsideal. In: Merkur 65 (2011), S. 735–741.
- 12 Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts (wie Anm. 9), S. 141–143.
- 13 Brief Wilhelms an Caroline von Humboldt vom 22. Dezember 1790. In: Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Hrsg. von Anna von Sydow. 7 Bde. Berlin 1906–1916 (im Folgenden: WCB), hier Bd. 1, S. 344 f.
- 14 Brief Wilhelms an Caroline von Humboldt vom 6. November 1790. In: Ebd., S. 270 f.
- 15 Brief Wilhelm von Humboldts an Friedrich Thiersch vom 18. August 1828. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 5, S. 235.

Damit ist ein Wechselwirkungsverhältnis postuliert: Auf der einen Seite gibt es das Individuum, auf der anderen die Welt; es geht darum, zu wirken und etwas zu bewirken, was für Mitwelt und Nachwelt von Bedeutung sein kann. Das heißt nicht zuletzt, dass ein Rückzug des Ichs aus der Welt oder eine Konzentration bloß auf sich selbst diesen Zweck verfehlen würde. „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“ ist das „wahre Streben des menschlichen Geistes“.<sup>16</sup> Und in persönlicher Wendung, auf sich selbst zurückbezogen:

„Jeder Mensch hat notwendig eine innere Bestimmung, wenn auch nicht jeder so glücklich ist, sie bald und immer zu finden. Die meinige ist nun, wie ich deutlich und immer gefühlt habe, durch sehr verschiedene Lagen zu gehen, tiefer und mannigfaltiger als andere, alles Menschliche zu kennen und zu empfinden und mit dieser inneren Einheit und Selbständigkeit mich vielem und verschiedenartigem Wirken anzubilden.“<sup>17</sup>

Humboldts Überzeugung von der Pflicht des Einzelnen, sich zur individuellen Persönlichkeit auszubilden, bürdete ihm die Last ständiger Selbstprüfung und Erprobung auf verschiedenen Gebieten auf. Er war durchdrungen von dem Gedanken, etwas für die Menschheit leisten zu müssen. Dazu aber müsse man dem Menschen einen weiten Spielraum zur Entwicklung seiner Persönlichkeit lassen. Je mehr er sich um die Erkenntnis und Ausbildung seiner Individualität bemühe, desto besser könne er schließlich, meinte er, seine eigene Aufgabe erfüllen. Der Weg, den er dabei ging, führte ihn dazu, dass Entscheidendes nicht durch ein Werk zu vollbringen sei, sondern durch die Entfaltung aller Kräfte in der Gestaltung seines eigenen Lebens. Als Vorbild für andere, aber nicht im Sinne der Nachahmung, sondern als Ermunterung zu jeweils eigener Ausbildung ihrer Persönlichkeit. In diesem Sinne intendierte er sein Leben als Werk.<sup>18</sup>

Humboldts Ideen von Selbstentfaltung und Selbstbildung verlangen wohl Studium und Reisen, also einen Kontakt mit der Welt,<sup>19</sup> aber die Bedeutung von Büchern und Schule ist dabei relativiert durch eine starke Vorstellung von der Bedeutung der Persönlichkeit. In seiner Schiller-Charakteristik führte er dazu aus:

„Es giebt ein unmittelbares und volleres Wirken eines grossen Geistes, als das durch seine Werke. Diese zeigen nur einen Theil seines Wesens. In die lebendige Erscheinung strömt es rein und vollständig über. Auf eine Art, die sich einzeln

---

16 Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, zit. nach ebd., Bd. 1, S. 234–240, hier S. 236.

17 Brief Wilhelms an Caroline von Humboldt. In: WCB (wie Anm. 13), Bd. 2, S. 446.

18 Vgl. den Untertitel meines Buches: Michael Maurer: Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk (wie Anm. 2).

19 Ebd., S. 130 f.

nicht nachweisen, nicht erforschen lässt, welcher selbst der Gedanke nicht zu folgen vermag, wird es aufgenommen von den Zeitgenossen und auf die folgenden Geschlechter vererbt. Dies stille und gleichsam magische Wirken grosser geistiger Naturen ist es vorzüglich, was den immer wachsenden Gedanken von Geschlecht zu Geschlecht, von Volk zu Volk immer mächtiger und ausgebreiter emporspriessen lässt.“<sup>20</sup>

Soweit es darum ging, Selbstbildung aus Büchern und Reisen lernend zu erreichen, verwies Humboldt mit besonderer Akzentuierung immer wieder auf die Griechen.<sup>21</sup> Was wir uns als nicht mehr graecophile Nachgeborene nur schwer vorstellen können, ist, welche Bedeutung die alten Griechen für ihn hatten. Sie gründet sich in einer Paradoxie: Einerseits sind die Griechen ein hochkultiviertes Volk, andererseits aber der Natur noch näher als die modernen Völker.<sup>22</sup> Befassung mit den Griechen bedeutet nichts Historisches oder Antiquarisches, sondern dient grundsätzlich der universalen Bildung des Menschen.<sup>23</sup> Dieser Gedanke, der vielleicht im ersten Moment befremden mag, erreichte durch Humboldt später eine außerordentliche Wirkung und Bedeutung, weil er in die Konzeption des preußischen Gymnasiums einging. Die Griechen hatten nach dieser Auffassung die höchsten Möglichkeiten des Menschlichen verwirklicht; an ihnen galt es, sich zu orientieren, um im wahrsten Sinne Mensch zu werden. Sie waren dem Ideal des „ganzen Menschen“ insofern noch näher als die neuzeitlichen Menschen, als sie in dreierlei Hinsicht gleichmäßig entwickelt waren: intellektuell, moralisch und ästhetisch. Das bedeutet Humboldts berühmte Formulierung von der „höchste[n] und proportionirlichste[n] Ausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen“<sup>24</sup> Dazu studierte er die Griechen, und dazu sollte letztlich auch der Griechischunterricht dienen, den er im preußischen Gymnasium verankerte.<sup>25</sup>

Eine überraschende Analogie schließt das Bücherwissen mit dem Menschheitswissen durch Vorbilder, wie es im Zitat zu Schillers Charakter aufschien, zusammen: Es kommt nicht nur darauf an, was man von den Griechen lernen kann, von ihren Gedanken und Werken, sondern entscheidend ist die Bemü-

---

20 Wilhelm von Humboldt: Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung [1830], zit. nach HS (wie Anm. 5), Bd. 2, S. 357–394, hier S. 359.

21 Die entscheidenden Schriften Humboldts zu den Griechen sind abgedruckt in: Ebd., Bd. 2, S. 1–124.

22 Brief Wilhelm von Humboldts an Carl Gustaf von Brinkman vom Frühherbst 1792. In: Ebd., Bd. 5, S. 373 f.

23 Ebd., Bd. 5, S. 372 f.

24 Ebd., Bd. 1, S. 64.

25 Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1996. Zum Neuhumanismus überhaupt: Franz Schnabel: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. Bd. 1: Die Grundlagen [1929]. Nachdruck München 1987, S. 204–234.

hung, mit der man dieses Studium betreibt, auf die Übung aller Kräfte, nicht ‚*ergoni*‘, sondern ‚*energeia*‘.

„Der Auffassende muss sich immer dem auf gewisse Weise ähnlich machen, das er auffassen will. Daher entsteht also grössere Uebung, alle Kräfte gleichmässig anzuspannen, eine Uebung, die den Menschen so vorzüglich bildet: [...] so wird die höchste Menschlichkeit durch das tiefste Studium des Menschen gewirkt.“<sup>26</sup>

Humboldt glaubte also, aus seiner eigenen Entwicklung und seiner persönlichen Bemühung um die Selbstentfaltung höchster Menschlichkeit ableiten zu können, was die Schule in Preußen bedürfe. Hier sind wir an der Stelle des Überschlags vom Individuellen ins Allgemeine. Dabei öffnet sich sogleich die Kluft: Kann man ein solches Menschheitswissen lehren, kann man es lernen?

### *III.*

Alles, was Humboldt zur Neuorientierung des Schulwesens in Preußen getan hat, beruht auf dem Grundgedanken, dass Schule nicht etwa zur Wissensvermittlung und fachlichen Ausbildung da sei, sondern „allgemeines Wissen“ vermitteln müsse, im Sinne von „Allgemeinbildung“, wie es sein Kollege Friedrich Immanuel Niethammer auf den Begriff brachte.<sup>27</sup> Die allgemeine Bildung muss vorausgehen; die speziellere Bildung folgt nach. Humboldt vertritt eine rigorose Trennung, und zwar sowohl für das Schulwesen als auch für das Hochschulwesen. Er kämpft deshalb gegen Realschulen, Mittelschulen, Bürgerschulen und dergleichen, weil sie die beiden Bereiche vermischen bzw. der allgemeinen Bildung nicht entsprechend Raum geben.<sup>28</sup> Und er vertritt an den Universitäten (mit Kant und Fichte) den Vorrang der Philosophischen Fakultät insofern, als sie die allgemeine Fakultät für alle sein soll, während die spezielleren, berufsbildenden Fakultäten wie Theologie, Jura und Medizin erst danach folgen sollen.<sup>29</sup>

---

26 Wilhelm von Humboldt: Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere [1793]. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 2, S. 1–24, hier S. 7.

27 Friedrich Immanuel Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.

28 Wilhelm von Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 168–195, hier S. 168.

29 Immanuel Kant: Der Streit der Fakultäten in drey Abschnitten [1798]. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt a.M. 1964, S. 277–393; Johann Gottlieb Fichte: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften

Humboldts Idee der Allgemeinbildung enthält die Pointe einer demokratischen Egalisierung. Denn solange Tischler ihre Söhne nur im Tischlerhandwerk anleiten und Apotheker ihre Söhne nur zu Apothekern abrichten, zerfällt die Gesellschaft in Kompartimentalgesellschaften.<sup>30</sup> Wenn der Staat aber – das ist die Kompromissformel des eingefleischten Liberalen Humboldt – überhaupt ein Recht hat, das Bildungswesen zu gestalten, kann er nur auf eine allgemeine Bürgerschaft zielen, und diese wiederum bedarf einer allgemeinen Bildung als Grundlage und Verständigungsbasis. Humboldts Schule ist deshalb eine allgemeine, und sie muss es notwendig sein. Im *Königsberger und Lituaischen Schulplan* heißt es dazu:

„Jeder, auch der Aermste, erhielte eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zu weiterer Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begrenzte Bildung, jede intellectuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmäßigen Entwicklung selbst zu suchen.“<sup>31</sup>

Grundlegend wird für den Humboldt der Freiheitskriege die Idee der Nation.<sup>32</sup> Jedes Bildungskonzept zielt also auf eine *nationale* Menschenbildung, auf eine deutsche, nicht preußische. Humboldts praktische Arbeit in der Bildungspolitik wird wesentlich vom Gedanken der Vereinheitlichung angeleitet: Erziehung darf nicht mehr Standeserziehung sein (auch nicht im Adel!), und sie darf keine bloße Berufsausbildung sein.<sup>33</sup> Gleichermassen müssen auch die übrigen Partikularitäten überwunden werden, etwa die Unterschiede zwischen Stadt und Land oder zwischen einzelnen Provinzen. Humboldts Reformtätig-

---

stehe [1807]. In: Ernst Müller (Hrsg.): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig 1990, S. 59–158.

30 Zum Begriff der ständischen Kompartimentalgesellschaft siehe: Michael Maurer: *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815)*. Göttingen 1996, S. 577–588.

31 Humboldt: *Der Königsberger und der Lituaische Schulplan* (wie Anm. 28), S. 175.

32 Heinz-Elmar Tenorth: „Bildung der Nation“ – Bildungspolitik zwischen Staat und Zivilgesellschaft. In: Tenorth: *Humboldt* (wie Anm. 1), S. 143–156; Sven Haase: *Berliner Universität und Nationalgedanke 1800–1848. Genese einer politischen Idee*. Stuttgart 2012.

33 Das bedeutet zugleich, dass für die Bildungstheorie nicht der Begriff der Arbeit grundlegend sein kann, wie das die Philanthropen praktizierten, vgl. Hanno Schmitt: *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn 2007. Humboldts allgemeine Bildung enthält Elemente des Spieles, wie sie für Schillers „ästhetische Erziehung“ entscheidend waren. Humboldt spricht sich für eine grundlegende Trennung von allgemeiner Bildung und beruflicher Schullung aus, dazu: Wilhelm von Humboldt: *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König*, Dezember 1809. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 210–238, hier S. 219.

keit beruht wesentlich darauf, dass er auf einer Akkreditierung der Schulen besteht.<sup>34</sup> Die Abschlussprüfung mit Universitätszugangsberechtigung dürfen nur noch solche Schulen erteilen, die als Gymnasien akkreditiert sind. Ein durchgreifendes Prüfungswesen sorgt für Angleichung der Maßstäbe und für die Anerkennung des Leistungsgesichtspunkts. Und der Hebel zur Durchsetzung vereinheitlichender Vorstellungen ist die Normierung der Lehrerausbildung.<sup>35</sup>

Nur nebenbei: Traditionell waren große Teile des Schulwesens in kirchlicher Hand, im katholischen Deutschland vorzugsweise in der Jesuiten.<sup>36</sup> Humboldts allgemeine Schule zielt auch auf eine Überwindung des Konfessionellen. Und dieser Aspekt enthält eine Perspektive für die Akkulturation der Juden; Humboldt hat sich in einer eigenen Denkschrift für ihre Emanzipation stark gemacht.<sup>37</sup> Das universale Medium menschlicher Bildung sollte auch deshalb die griechische Sprache und die Beschäftigung mit den alten Griechen sein, weil die christliche Überlieferung für Humboldt nicht mehr die Tragfähigkeit allgemeiner Bildung hatte.<sup>38</sup>

Humboldts Sorge um das Bildungswesen in seiner nur 16 Monate währenden Tätigkeit als „Chef der Sektion Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern“ gilt erstaunlich wenig der Heranbildung fähiger Staatsdiener oder der Qualifizierung für wichtige Berufe. Aus seiner Idee der allgemeinen Menschenbildung als Grundlage lässt sich alles Übrige herleiten.

Das Gymnasium ist in erster Linie dazu da, zum „Lernen des Lernens“ anzuleiten.<sup>39</sup> Und die Universität ist für ihn eine *universitas* der Lehrenden und Lernenden, die sich nur dadurch unterscheiden, dass Studenten unter Anleitung forschen, Professoren dies aber frei tun.<sup>40</sup> Die entscheidende Form ist deshalb nicht die Vorlesung, sondern das Seminar. Humboldt propagierte

---

34 Franz-Michael Konrad: Theorie der Bildung und Bildungsreformen. In: Cord-Friedrich Berghahn (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart 2022, S. 149–177, hier S. 164 f.

35 HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 225 f.

36 Michael Maurer: Kirche, Staat und Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert. München 1999, zu Konfession und Bildung S. 98–101, dort auch weitere Literaturhinweise.

37 Vgl. Humboldts Schrift mit dem Titel: Über den Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 95–112.

38 Die Idee einer zweigleisigen Entwicklung im Abendland und die eines Gegenkanons findet sich besonders prägnant bei Manfred Fuhrmann: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002; ders.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. 3. Aufl. Frankfurt/Leipzig 2000.

39 HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 170.

40 Ebd., Bd. 4, S. 170 f.

auch die Anlegung solcher „Seminarien“ oder Pflanzschulen für Wissenschaftler in einem örtlichen Sinne:

„Das Collegienhören selbst ist eigentlich nur zufällig; das wesentlich Nothwendige ist, dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschliessend dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Orte widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt.“<sup>41</sup>

Man mag sich auch wundern, dass er sich wenig Gedanken gemacht hat um Fächer und Studententafeln.<sup>42</sup> Viel wichtiger waren ihm die allgemeinen Bestimmungen, gewissermaßen die drei Achsen einer jeden Bildung: linguistisch – historisch – mathematisch.<sup>43</sup> Er akzentuiert damit jeweils die formale Denkschulung als wichtigstes Ziel der Allgemeinbildung. Mathematik nicht zur Heranziehung von Mathematikern, sondern zur logischen Schulung für jedermann. Sprachliche Bildung zur Erkenntnis der allgemeinen Strukturen des Denkens, die nach Humboldt von der jeweiligen Sprache angeleitet sind und deshalb notwendig die Befassung mit Fremdsprachen benötigen. „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken[s]“,<sup>44</sup> lautet einer der Kernsätze seiner später entwickelten Sprachphilosophie.<sup>45</sup> Historische Bildung ist hier natürlich nicht in der verkommenen Form des Auswendiglernens von Geschichtszahlen und Tabellen gedacht, sondern als Erfahrung der Wandelbarkeit menschlicher Dinge und der Plastizität des Menschen, aber auch als Weltwissen allgemein.

Die erste Aufgabe des Schulunterrichts sei es nicht, wie er in einem Sektionsbericht schreibt, „dass dieses oder jenes gelernt, sondern in dem Lernen das Gedächtniss geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde“.<sup>46</sup>

Humboldts Bemühung um die ihm aufgetragene Reform des Unterrichtswesens ist durchdrungen von seinem liberalen Staatsverständnis: Der Staat ist nur dazu da, die innere und äußere Sicherheit zu gewährleisten.<sup>47</sup> Auf das Bildungswesen bezogen, heißt das: Herstellung der Rahmenbedingungen für allgemeine Bildung, Vereinheitlichung durch Kampf gegen die Partikularisie-

---

41 Ebd., Bd. 4, S. 171.

42 Ebd., Bd. 4, S. 224 f.

43 Zu den Achsen linguistisch – mathematisch – historisch: Ebd., Bd. 4, S. 170.

44 Wilhelm von Humboldt: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* [1830–1835]. In: Ebd., Bd. 3, S. 368–756, hier S. 391.

45 Jürgen Trabant: *Weltansichten. Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt*. München 2012; Michael Maurer: „Das Wechselverständnis fremdartiger Rede“ Wilhelm von Humboldts Weg zur Vernunft der Menschheit durch die Sprachen der Nationen. In: *Der Deutschunterricht* 70.2 (2018), S. 6–14.

46 HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 217.

47 Ebd., Bd. 1, S. 90, 95 u. 145.

rung, Qualitätssicherung durch Akkreditierung der Schulen und Normierung der Lehrerbildung.

Sein Zielpunkt ist die möglichst vollkommene Bildung eines „ganzen Menschen“, eines Individuums.<sup>48</sup> Dass sein Zielpunkt nicht der Staat ist, wird gegenstandslos infolge seiner liberalen Harmonievorstellung: Der beste Staat ist derjenige, der den Individuen zu freier Entfaltung verhilft.

#### *IV.*

Der Bildungshistoriker Clemens Menze, der Humboldts Reform einer eingehenden Analyse unterzogen hat, spricht am Ende von ihrem Scheitern.<sup>49</sup> Natürlich: Eine reine Umsetzung der Lehre, der philosophischen Konzeption, in institutionelle Ergebnisse konnte nicht erreicht werden. Nach Humboldts Ausscheiden aus dem Amt griffen zum Teil sogar gegenläufige Tendenzen um sich. Die politischen Rahmenbedingungen verschlechterten sich.

Aber das Staunenswerte ist doch: Immer wieder bezog man sich später, vor allem im 20. Jahrhundert, auf Humboldts Prinzipien. Dies wurde gelegentlich denunziert als „Erfindung einer Tradition“,<sup>50</sup> aber der quellengestützte Rückbezug bezeugt doch gerade deren Wirkmächtigkeit.

Und wie sieht es mit der Anwendbarkeit heute aus? Wir leben in einem komplett anderen Staat als dem von Humboldt vorgefundenen: in einem demokratischen Wohlfahrtsstaat. Sein Zielpunkt ist zwar gleichgerichtet mit dem Humboldt'schen, soweit es um Chancengleichheit, Leistungsprinzip und Herstellung einer kommunikativ kompetenten Bürgergesellschaft geht (von ihm ‚Nation‘ genannt). Er unterscheidet sich aber in einem fundamental wichtigen Punkt von Humboldts Idee: Seine Aufgabe liegt nicht mehr in der Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums. Mit Wirtschaft und Medien haben längst sachfremde Einflussgrößen die Herrschaft übernommen. Also doch zurück zu Humboldt!

---

48 Zu dem Ziel und Gedanken ‚Ganzer Mensch, vollständiger Mensch‘: Ebd., Bd. 1, S. 48 u. 238. Vgl. Maurer: Wilhelm von Humboldt (wie Anm. 2), S. 85–87.

49 Menze: Die Bildungsreform Wilhelms von Humboldts (wie Anm. 9), S. 335–479.

50 Paletschek: Die Erfindung der Humboldtschen Universität (wie Anm. 1). Dazu die Diskussion bei Tenorth: Bildungspolitik und Universitätsreform (wie Anm. 1), S. 15, 26 u. 87. Zur Aktualität vgl.: Christoph Marksches: Was von Humboldt zu lernen ist. Aus Anlass des zweihundertjährigen Geburtstags der preußischen Reformuniversität. Berlin 2010.

